



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Kritische Analyse der Erfahrungen von Lehrkräften im Fernunterricht zu lexikalischen  
Phänomenen der deutschen Sprache in der Grundschule**

**Κριτική ανάλυση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία  
λεξιλογικών φαινομένων της γερμανικής γλώσσας στο δημοτικό**

**ΖΟΥΡΝΑΤΖΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ**

**121544**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΖΕΠΠΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΖΟΥΡΝΑΤΖΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2022

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον Α' Επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ζέππο Δημήτριο, ο οποίος με την εμπειρία, τη γαλήνη που μου μετέδιδε καθώς και με την συνεχή υποστήριξη του κατάφερε να μετατρέψει την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας σε μια ευχάριστη εμπειρία.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς μου. Ιδιαίτερα τον πατέρα μου που στάθηκε, όπως πάντα αρωγός μου και σε αυτή την προσπάθεια, στηρίζοντας με ψυχολογικά και πρακτικά.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ από καρδιάς στην οικογένεια μου για την στήριξη και την υπομονή που επέδειξαν. Ιδιαίτερα στις κόρες μου, Μαριλένα και Βασιλεία, για τον πολύτιμο χρόνο που τους στέρησα και για την κατανόηση που έδειξαν...»

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Einstellungen Deutschlehrender in griechischen Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache. Die Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie führten zu bisher unbekannten Lebens- und Unterrichtsverhältnissen, die bei der Schulgemeinschaft (Lehrende, Lernende, Eltern) gemischte Gefühle hervorgerufen hat. Ich gehe bei dieser Studie davon aus, dass die negativen Gefühle, die Angst, Zweifel, Unsicherheit oder sogar auch Verzweiflung umfassen, die Mehrheit der betroffenen Personen anging. Was allerdings von großem Interesse ist und die Arbeitshypothese dieser Arbeit darstellt, ist festzustellen, ob nach der Aufhebung der restriktiven Maßnahmen und der Rückkehr zur Normalität etwas Positives hinterblieben ist, was im Deutschunterricht auch unter „normalen Verhältnissen“ eingesetzt werden kann. Das Thema wird zunächst theoretisch angenähert und dann folgt eine Befragung unter griechischen Deutschlehrenden in der Primarstufe anhand des lexikalischen Phänomens „Europäische Städte und ihre Sehenswürdigkeiten“.

Im theoretischen Teil handelt von den theoretischen Grundlagen des E-Learnings (Definition, historische Entwicklung und seine Ziele) sowie vom gesetzlichen Rahmen des E-Learnings in griechischen Grundschulen. Danach folgen einige didaktische Überlegungen zum Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht und die Methodik, der ich bei dieser Studie folgte. Schließlich werden die Grundfunktionen des E-Learnings, die Lernplattformen und ihre Anwendungen im Überblick und die Rolle der Plattformen im DaF-Fernunterricht der Primarstufe behandelt.

Der zweite Teil, der die Analyse der Resultate der Beschränkungsmaßnahmen betrifft, zielt darauf ab, die Vorerfahrungen der Deutschlehrenden vor der Corona-Pandemie im Umgang mit Lernplattformen zum Fernunterricht des oben erwähnten lexikalischen Phänomens und ihre Erwartungen an die Durchführung des digitalen DaF-Fernunterrichts herauszukristallisieren. Außerdem werden die auftretenden Hemmungen seitens sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden während des digitalen DaF-Unterrichts zu diesem Thema und ihre Feststellungen während und nach dem Einsatz der Plattformen in Bezug auf ihre Rolle und ihre Effizienz erforscht. Schließlich ist es interessant herauszufinden, ob die Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen bereit wären, die Lernplattformen zur

Vermittlung solcher lexikalischen Phänomene der deutschen Sprache auch weiterhin in ihrem alltäglichen Unterricht als hybrides Lehr- und Lernverfahren einzusetzen. Zu diesem Zweck werden die Forschungsergebnisse dargestellt und analysiert worauf eine Schlussfolgerung der Beobachtungen erfolgt, die anschließend kritisch diskutiert wird.

**Schlüsselwörter**

E-Learning

Lexikalische Phänomene

Lernplattformen

Hybrides Lernen

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γερμανικής γλώσσας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λεξιλογικών φαινομένων της γερμανικής γλώσσας. Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού οδήγησε σε άγνωστες μέχρι τώρα συνθήκες διαβίωσης και διδασκαλίας, γεγονός που προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα στη σχολική κοινότητα (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Σε αυτή τη μελέτη ξεκινώ έχοντας ως δεδομένο, ότι τα αρνητικά συναισθήματα, που περιλαμβάνουν φόβο, αμφιβολία, ανασφάλεια ή ακόμα και απόγνωση, επηρέασαν την πλειοψηφία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, κάτι που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και αποτελεί την υπόθεση εργασίας είναι να διερευνηθεί εάν μετά την άρση των περιοριστικών μέτρων και την επιστροφή στην κανονικότητα για το λεξιλογικό μάθημα της γερμανικής γλώσσας έχει απομείνει κάτι θετικό, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί και στη διδασκαλία λεξιλογικών φαινομένων της γερμανικής γλώσσας υπό «κανονικές συνθήκες». Το θέμα προσεγγίζεται αρχικά θεωρητικά και στη συνέχεια ακολουθεί έρευνα σε εκπαιδευτικούς γερμανικής γλώσσας ελληνικών δημοτικών σχολείων χρησιμοποιώντας το λεξικό φαινόμενο «Ευρωπαϊκές πόλεις και τα αξιοθέατά τους».

Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται τις θεωρητικές βάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης (ορισμός, ιστορική εξέλιξη και στόχοι της) και το νομικό πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Ακολουθούν ορισμένες διδακτικές σκέψεις σχετικά με τη χρήση πλατφορμών μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση της γερμανικής γλώσσας καθώς και η μεθοδολογία που ακολούθησα σε αυτή τη μελέτη. Τέλος, συζητούνται με μια ματιά οι βασικές λειτουργίες της ηλεκτρονικής μάθησης, οι πλατφόρμες μάθησης και οι εφαρμογές τους όπως και ο ρόλος των πλατφορμών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση της γερμανικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος, το οποίο αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των περιοριστικών μέτρων, στοχεύει στην αποκρυστάλλωση των προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών γερμανικής γλώσσας πριν από την πανδημία του κορωνοϊού στην χρήση πλατφορμών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του παραπάνω λεξιλογικού φαινομένου και των προσδοκιών τους για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διδασκαλία του εν λόγω λεξιλογικού φαινομένου της γερμανικής γλώσσας. Επιπλέον, διερευνώνται οι αναστολές που προκύπτουν τόσο από την πλευρά των δασκάλων όσο και από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των εξ

αποστάσεως μαθημάτων σχετικά με αυτό το θέμα και τα συμπεράσματά τους κατά τη διάρκεια και μετά τη χρήση των πλατφορμών σε σχέση με τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, είναι ενδιαφέρον να μάθουμε εάν οι εκπαιδευτικοί γερμανικής γλώσσας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία θα ήταν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τις πλατφόρμες μάθησης για τη διδασκαλία λεξιλογικών φαινομένων της γερμανικής γλώσσας στα καθημερινά τους μαθήματα ως μια υβριδική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Στο τέλος του πρακτικού μέρους παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και απαντώνται τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Αυτό καθιστά δυνατή την επιβεβαίωση ή την απόρριψη της αρχικής υπόθεσης εργασίας.

#### Λέξεις – Κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση  
Λεξιλογικά φαινόμενα  
Πλατφόρμες μάθησης  
Υβριδική μάθηση



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	13
1.1 Zielsetzung .....	13
1.2 Arbeitshypothese und Forschungsfragen .....	14
1.3 Aufbau der Arbeit .....	15
2. Methodik .....	16
2.1 Literaturrecherche .....	16
2.2 Durchführung quantitativer und qualitativer Forschung .....	19
2.3 Fragebogenerstellung .....	20
2.4 Datenanalyse .....	22
2.4.1 Auswertung quantitativer und qualitativer Forschung-Techniken .....	22
2.4.2 Grundlagen zur Beurteilung wissenschaftlicher Forschung .....	22
2.4.3 Die Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung .....	23
3. Lexikalische Phänomene .....	24
4. E-Learning in der Primarstufe .....	25
4.1 Definition von E-Learning .....	25
4.2 Historische Entwicklung .....	26
4.3 Ziele vom E-Learning .....	27
4.4 Gesetzlicher Rahmen des E-Learning in griechischen Grundschulen .....	28
5. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht .....	29
5.1 Lerntheoretische Grundlagen .....	29
5.1.1 Behaviorismus .....	29
5.1.2 Kognitivismus .....	30
5.1.3 Konstruktivismus .....	30

5.2 Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich von Bloom.....	31
5.3 Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen .....	34
5.4 Vor- und Nachteile des netzgestützten DaF-Unterrichts .....	34
5.5 Die Rollenveränderung der Lehrenden und der Lernenden.....	36
6. Grundfunktionen des E-Learning .....	37
7. Lernplattformen und Anwendungen im Überblick.....	38
7.1 Plattformen synchronen Lernens .....	38
7.2 Plattformen asynchronen Lernens.....	39
7.3 Hybrides Lernen.....	41
7.4 Lernspiele.....	42
8. Die Rolle der Plattformen im DaF-Fernunterricht der Primarstufe .....	43
8.1 Voraussetzungen für einen gelungenen Einsatz von Lernplattformen in der Grundschule .....	44
8.2 Probleme beim Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht.....	45
9. Erhebung der Forschung nach den Einstellungen von griechischen Deutschlehrenden zum lexikalischen Fernunterricht in der Primarstufe.....	46
9.1 Durchführung des Forschungsvorhabens.....	46
9.2 Forschungsergebnisse .....	48
9.3 Analyse der Forschungsergebnisse .....	77
10. Kritische Diskussion .....	81
11. Literaturverzeichnis .....	87
12. Internetquellen .....	92
13. Bildquellen.....	94
14. Anhang.....	1

## Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Bloom's Taxonomy .....	32
Abbildung 2: Bloom's Taxonomy Revised .....	33
Abbildung 3: Geschlecht.....	49
Abbildung 4: Alter .....	49
Abbildung 5: Hochschulabschluss .....	50
Abbildung 6: Berufserfahrung .....	50
Abbildung 7: Vertrautheit mit digitalen Medien .....	51
Abbildung 8: Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung digitaler Kompetenz ..	51
Abbildung 9: Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt? .....	53
Abbildung 10: Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt? .....	55
Abbildung 11: Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen? .....	55
Abbildung 12: Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können? .....	56
Abbildung 13: Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie bei Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? .....	57
Abbildung 14: Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht?.....	58
Abbildung 15: Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht? .....	60
Abbildung 16: Mit welchen Problemen waren Ihre Schüler konfrontiert?.....	61
Abbildung 17: Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und Ihren Familien zufrieden?.....	62
Abbildung 18: Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen?.....	63
Abbildung 19: Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt? .....	64

Abbildung 20: Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt? .....	65
Abbildung 21: Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache? .....	66
Abbildung 22: Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert? .....	67
Abbildung 23: In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv? .....	67
Abbildung 24: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? .....	68
Abbildung 25: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? ...	69
Abbildung 26: Haben Sie Lernspiele verwendet? .....	69
Abbildung 27: Haben Sie etwas Neues eingesetzt, was Sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert haben? .....	70
Abbildung 28: Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? .....	71
Abbildung 29: Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasster gemacht hat? .....	71
Abbildung 30: Hat Ihnen das e-Learning dazu geholfen, sich persönlich als Lehrer zu entwickeln? .....	72
Abbildung 31: Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen? .....	73
Abbildung 32: Glauben Sie, dass Ihre Schüler es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen? .....	74
Abbildung 33: Für wie möglich halten Sie den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht auch unter "normalen" Bedingungen (hybrides Lernen)? .....	74
Abbildung 34: Was würden Sie zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen? .....	75
Abbildung 35: Was würden Sie zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen? .....	76
Abbildung 36: Was würden Sie zur zukünftigen Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrer vorschlagen? .....	76

# 1. Einleitung

In den letzten zwei Jahren veränderte die Corona-Pandemie dramatisch das Leben aller Menschen weltweit. Die Menschheit erlebte bisher unbekannte Verhältnisse mit dauernden Ausgangssperren, die Einfluss auf die alltäglichen Bereiche des Lebens hatten. Neben fast allen Systemen des menschlichen Lebens (politisches, wirtschaftliches, gesundheitliches Versorgungssystem usw.) litt darunter in fast allen Ländern, die von der Corona-Pandemie betroffen waren, besonders das Bildungssystem. Nach UNICEF<sup>1</sup> „gingen auf dem Höhepunkt der landesweiten Sperrungen im April etwa 91 Prozent der Schüler weltweit in mehr als 194 Ländern nicht zur Schule“. Das Bildungssystem musste aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 so schnell wie möglich Maßnahmen treffen, damit der Unterricht in Form von E-Learning fortgesetzt werden konnte. Die Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) gewannen im schulischen Alltag an zentraler Bedeutung und der Einsatz der digitalen Lehre für alle Schulstufen war eine unvermeidliche Voraussetzung für die ungehinderte Durchführung des Unterrichtsgeschehens. Die Mehrheit der Lehrenden und Lernenden kamen dadurch zum ersten Mal in Kontakt mit Lernplattformen synchronen und asynchronen Lernens, die den Präsenzunterricht ersetzten. Für Burow (2020) erweist sich deshalb Corona „als die wirkungsvollste Fortbildungsmaßnahme aller Zeiten – und das weltumgreifend“, denn fast alle Menschen auf der ganzen Welt mussten ihre alltägliche Lebensweise und bisherigen Gewohnheiten ändern. Auch im schulischen Bereich musste die Schulgemeinschaft infolgedessen mit neuen Begriffen und Unterrichtsmethoden vertraut werden.

## 1.1 Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist, mithilfe einer Felduntersuchung die Einstellungen von Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht lexikalischer Phänomene in deutscher Sprache herauszufinden. Durch die Ausfüllung dieses Fragebogens steht die Beleuchtung der förderlichen und hemmenden Faktoren beim Einsatz von Lernplattformen im DaF-Unterricht in der Primarstufe aus der Sicht der Lehrenden im Mittelpunkt des Interesses. Gleichzeitig wird die Vorerfahrung der Lehrenden im Umgang mit solchen Plattformen und

---

<sup>1</sup> <https://www.unicef.org/stories/heading-back-school-pandemic> (Stand 1.11.2021)

ihre Erfahrung in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen nach der Aufhebung der restriktiven Maßnahmen wegen der Corona-Pandemie untersucht. Von großem Interesse ist dabei außerdem die Art und Weise der Vorbereitung bei der Unterrichtsgestaltung zu lexikalischen Phänomenen und die Hilfsquellen, die als unterstützende Hilfsmittel dabei dienten. Außerdem spielen die Einstellungen der Lehrenden in Bezug auf die Rollenveränderung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden beim online Unterrichtsgeschehen eine wichtige Rolle. Von großer Bedeutung ist es schließlich herauszufinden, wie zufrieden bzw. unzufrieden die Lehrenden mit ihrer individuellen Umsetzung digitalen Lehrens sind, und für wie wahrscheinlich sie es halten, auch unter zukünftigen „normalen“ Verhältnissen die Lernplattformen in ihrem Unterricht vermehrt zu nutzen.

## 1.2 Arbeitshypothese und Forschungsfragen

Die Schulgemeinschaft kam, wie oben erwähnt, während der restriktiven Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus mit neuen Begriffen und Unterrichtsmethoden in Kontakt. Die digitalen Medien, zu denen auch die Lernplattformen gehören, wurden Teil ihres alltäglichen schulischen Lebens. Das Hauptinteresse in dieser Arbeit wendet sich an die Deutschlehrenden und ihre Einstellungen in Bezug auf die Didaktisierung lexikalischer Phänomene der deutschen Sprache unter diesen neuen Verhältnissen. Da es sich um einen Prozess handelt, den die Schulgemeinschaft noch nie erlebt hatte, besteht das Interesse dieser Arbeit darin, die Eindrücke der Lehrenden in Bezug darauf herauszukristallisieren. Als Beispiel dient dazu der Fernunterricht, der darauf zielt, den Lernenden Musterdialoge und entsprechenden Wortschatz beizubringen, so dass sie in der Lage sind, über ihr Herkunftsland zu sprechen und sich mit ihrem Gesprächspartner zu verständigen. Dadurch erwerben die Lernenden gleichzeitig Kenntnisse über die Namen unterschiedlicher europäischer Länder, während sie dabei einen Eindruck über die wichtigsten Sehenswürdigkeiten dieser Länder bekommen. Nach diesem Unterricht können sich die Lernenden über unterschiedliche Länder und ihre Wahrzeichen äußern und gleichzeitig wird die Interaktion zwischen den Gesprächsteilnehmern gefördert. Der Unterrichtsprozess wird durch den Einsatz der Lernplattformen und durch die verfügbaren Werkzeuge und Anwendungen mit vielen interaktiven Elementen bereichert, was zu einem alternativen lexikalischen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht führt.

Dabei gehe ich davon aus, dass die Mehrheit der Lehrenden eine negative Einstellung zum Unterricht lexikalischer Phänomene, zumindest beim Beginn der Schulschließungen, hatten,

der von Angst, Stress, Verzweiflung und weiteren negativen Gefühlen charakterisiert wurde. Die Ergründung dieser Einstellungen dafür stellen Teil der Studie dar und werden in folgenden Kapiteln anhand der Ergebnisse der Studie festgelegt. Es hören sich trotzdem in letzter Zeit Stimmen, die behaupten, dass das Erlebnis des E-Learning und der Einsatz der Lernplattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache auch positive Gefühle ans Licht gebracht und neue Wege für den Unterricht solcher Phänomene eröffnet haben. Es stellt folglich eine große Herausforderung für die vorliegende Arbeit dar, diese Hypothese durch eine detaillierte Forschung zu bestätigen oder zu widerlegen.

Zu diesem Zweck dienen als Hilfsmittel einige ins Detail einführende Forschungsfragen, damit weiterhin die Ergebnisse der Studie besser analysiert werden können.

### **Forschungsfragen**

1. Welche Vorerfahrungen hatten Deutschlehrende vor der Corona-Pandemie im Umgang mit Lernplattformen zum Unterricht von Dialogen, die das eigene Herkunftsland sowie die Namen europäischer Länder und deren wichtigsten Sehenswürdigkeiten beinhalten?
2. Welche Erwartungen stellten sie an die Durchführung des digitalen DaF-Fernunterrichts zum oben erwähnten lexikalischen Phänomen durch Lernplattformen?
3. Welche Hemmungen traten von Seiten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden während des digitalen DaF-Fernunterrichts zu Dialogen über europäische Herkunftsländer und ihre Sehenswürdigkeiten auf?
4. Welche Feststellungen trafen die Lehrenden während und nach dem Einsatz der Lernplattformen in Bezug auf ihre Rolle und ihre Effizienz im Fernunterricht zu diesem lexikalischen Phänomen?
5. Wie bereit wären sie, die Lernplattformen zur Vermittlung solcher lexikalischen Phänomene der deutschen Sprache in ihrem alltäglichen Unterricht als hybrides Lehr- und Lernverfahren einzusetzen?

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil, der bedeutsame theoretische Aspekte des Themas „E-Learning“ beleuchtet und einem anwendungsbezogenen Teil, der die Durchführung der Felduntersuchung beschreibt und die Forschungsergebnisse analysiert.

Nach der Einleitung folgt im zweiten Kapitel die Methodik, die bei dieser Studie angewandt wurde. Dabei gehe ich auf die Art der durchgeführten Forschung, auf die Fragebogenerstellung und die Datenanalyse ein. Im dritten Kapitel gehe ich auf den Begriff „Lexikalische Phänomene“ ein und ich befasse mich mit dem lexikalischen Phänomen „Europäische Länder und ihre Sehenswürdigkeiten“, das im Zentrum dieser Forschung steht, während im vierten Kapitel dieser Arbeit der Begriff „E-Learning“ unter die Lupe genommen wird. Dabei wird der Begriff näher definiert und es wird von der historischen Entwicklung und den Zielen dieser Lernmethode gesprochen. Außerdem wird Bezug auf den gesetzlichen Rahmen des E-Learning an den griechischen Grundschulen genommen, wobei auch auf den DaF-Fernunterricht eingegangen wird. Im darauffolgenden fünften Kapitel handelt es sich um einige didaktische Überlegungen zum Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht zu lexikalischen Themen. Beim sechsten Kapitel geht es weiterhin um die Grundfunktionen von E-Learning, während im siebten Kapitel auf die verschiedenen Plattformen und ihre Anwendung im Überblick eingegangen wird. Das achte Kapitel handelt im Anschluss daran von der Rolle der Plattformen im DaF-Fernunterricht in der Primarstufe, wobei sowohl die Voraussetzungen für einen gelungenen Einsatz der Plattformen in der Grundschule als auch häufig auftretende Probleme bei ihrem Einsatz erwähnt werden. Beim neunten Kapitel geht es um die Erhebung der Forschung, wobei die Durchführung der Forschung und die Forschungsergebnisse beschrieben und analysiert werden. Im letzten zehnten Kapitel findet schließlich eine kritische Diskussion über die Ergebnisse der Forschung statt.

## **2. Methodik**

### **2.1 Literaturrecherche**

Die systematische Literaturrecherche erfolgte im Zeitraum Oktober 2021 bis Januar 2022. Es wurde nach Büchern, Artikeln und Studien zur Thematik in zahlreichen elektronischen Datenbanken gesucht, da der Zugang zu Bibliotheken aufgrund der COVID- Pandemie beschränkt war. Folglich diente das Internet als das hauptsächliche Hilfsmittel, das den Zugang zu den Quellen dieser Arbeit ermöglichte. Zwischen den unterschiedlichen Suchmaschinen stellten Google, Google Scholar und Google Books die am häufigsten verwendeten Suchmaschinen dar, die über eine große Auswahl an Artikeln, Büchern und Studien verfügten.



Gleichzeitig trug zur Suche nach passender Literatur das Literaturverwaltungsprogramm „Mendeley“ und die elektronische Datenbank „Researchgate“ bei. Dabei beschränkte sich die Recherche auf aktuelle Literatur der letzten zehn bis fünfzehn Jahren. Es wurde außerdem nach Büchern und Studien vorwiegend in deutscher und englischer Sprache und an manchen Stellen in griechischer Sprache recherchiert. Als eine sehr wichtige Literaturquelle erwies sich zusätzlich das Repositorium peDocs, das zahlreiche Publikationen zur Verfügung stellt, die jeweils einen unterschiedlichen Aspekt der Thematik dieser Arbeit berührten. Darüber hinaus leisteten zahlreiche Artikel in der deutschen Presse zur Erstellung dieser Arbeit eine große Hilfe. Schließlich wurden wichtige Hinweise auf wesentliche Informationen in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen im Unterricht durch das vom griechischen Bildungsministerium veröffentlichte Hilfsmaterial für Lehrende und Lernende in griechischen Grundschulen geliefert.

Bei der Suche nach passender Bibliografie wurde festgestellt, dass das Thema des Einsatzes der Lernplattformen im Unterricht seit vielen Jahren im Zentrum der wissenschaftlichen Diskussionen steht. Besonders heftig sehen die Diskussionen in den letzten zwei Jahren aus, in denen sich die Notwendigkeit des Einsatzes der Lernplattformen weltweit verbreitete. Aus diesem Grund wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die unterschiedliche Aspekte des Themas dieser Arbeit berühren und interessante Ergebnisse aufweisen, die im Anschluss an dieses Kapitel aufgeführt werden.

Die vorher erwähnten Studien haben wichtige Informationen bei der Bestimmung der Forschungsfragen sowie bei der Strukturierung des Fragebogens vermittelt. Bei diesen Studien waren unterschiedliche interessante Ergebnisse zu finden. Bei der Studie „Distance Learning in der COVID-19 Krise: ein Praxischeck“ (Goetz 2020) unter deutschen Lehrenden beispielsweise, die die Einstellungen von Lehrenden zum Fernunterricht und ihre Bilanz in Bezug auf diese Erfahrung erforschte, ist folglich der Einsatz der Plattformen in ihrem Unterricht als eine große Herausforderung nachgewiesen worden. Positiv wurde hierbei der gewährte Freiheitsgrad, negativ die fehlende Strategie seitens der Schulleitung und Regierung genannt. Der hundertprozentige Transfer des analogen in den digitalen Unterrichtsraum über digitale Plattformen sei weitestgehend ausgeblieben. Sowohl die befragten Lehrenden als auch die befragten Eltern gaben an, dass man den Lernenden vor allem Aufgaben online zur Verfügung gestellt habe (Plattform) bzw. digital zukommen gelassen habe (E-Mail) und die Lernenden dann in Einzelarbeit die Aufgaben lösen gelassen habe. Der persönliche Kontakt

zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Kontakt zu den Mitschülern/Innen wurde in der Umfrage mehrfach als wichtig für eine erfolgreiche Lernvermittlung angegeben und von den Lehrenden gefordert. Alle Befragten betonten außerdem, dass in der digitalen Lehre insbesondere ihre kommunikativen Fähigkeiten erfordert gewesen seien, während die technische Umsetzung auf die Plattformen das geringere Problem dargestellt habe. Bei einer anderen Studie mit dem Titel „Arbeit der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiter\*innen unter Corona“ (GEW Bayern 2020) steht die Beschreibung der Schulsituation in Bayern im Mittelpunkt. Dabei gibt die Mehrheit der Lehrenden in bayerischen Schulen an, dass ihnen die Arbeit mit Online-Angeboten für Lernende völlig neu gewesen sei und dass diese Arbeit für sie einen etwas höheren Arbeitsaufwand erfordert habe. Weiterhin gibt über die Hälfte der befragten Lehrenden bei einer anderen Studie mit dem Titel „Ergebnisse einer Mitgliederbefragung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen zur Wiederaufnahme des Unterrichts nach den landesweiten Schulschließungen“ (GEW NRW 2020) an, die im Namen der Gewerkschaft für Erziehungswissenschaftler in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, , dass sie sich durch das Land nicht hinsichtlich der neuen Unterrichts- und Lernsituation unterstützt gefühlt hätten. Das betrifft mutmaßlich vor allem die Hilfestellungen beim online-gestützten Fernunterricht wie der Ausstattung, aber auch der Erreichbarkeit der Lernenden. Erwähnenswert ist außerdem ihre Einstellung, dass sich die Bildungsbenachteiligung in der Corona-Zeit verstärkt habe. Bei der Studie „Lernen in Zukunft“ (Brändle/ Albers 2020) wünschen sich weiterhin die Lehrenden zum Großteil (87,4 Prozent) ein digitales Lernmanagementsystem für das Lernen der Lernenden außerhalb des Präsenzunterrichts. Darüber hinaus ist der Wunsch nach Qualitätskriterien für die Mischung aus Präsenz- und Fernunterricht weit verbreitet. Darüber hinaus geben beteiligte Lehrende an der Studie „Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“ (Radisch/ Brauckmann-Sajkiewicz/ Maag Merki 2021), die in Deutschland, Österreich und in der Schweiz stattgefunden hat, an, dass wenig Führung seitens der Schulleitung zu mehr Belastung geführt habe und dass bei der Suche nach sinnvollen Aufgaben für den Fernunterricht ein hoher Kooperationsbedarf geherrscht habe. Erwähnenswert bei dieser Studie ist außerdem, dass die Lehrenden angeben, dass der Fernunterricht eine Herausforderung für verschiedene Stufen gewesen sei, dessen kurzfristige Umstellung auch Freude bereitet hat.

Was den griechischen Raum und die griechischen Lehrenden angeht, sieht die Studie mit dem Titel „Die Ansichten von Grundschullehrern der Region Epirus von der Umsetzung des

synchronen und asynchronen Fernunterrichts in der Zeit von COVID-19<sup>2</sup> (Evangelou 2019) interessant aus, die unter Grundschullehrenden in der Region von Epirus durchgeführt wurde und die die Einstellungen der Lehrenden zum Fernunterricht untersuchte. Erwähnenswertes Befund dieser Studie stellt die Einsicht der Lehrenden dar, dass sie beim Beginn der Umsetzung des Fernunterrichts gar nicht darauf vorbereitet waren. Trotzdem geben sie an, dass sie sich bei der zweiten Corona-Welle, die zu den Schulschließungen führte, auf den Umgang mit Plattformen asynchronen Lernens wie auch mit den Plattformen synchronen Lernens mehr vorbereitet gefühlt hätten. Die Mehrheit der Lehrenden halte außerdem eine Förderung ihrer digitalen Kompetenz durch Seminare für erforderlich. Schließlich ist die Mehrheit der Lehrenden der Ansicht, dass der Fernunterricht den Präsenzunterricht nicht ersetzen könne.

Aus den Befunden der oben erwähnten Studien ergeben sich wichtige Schlussfolgerungen in Bezug auf den Einsatz der Plattformen im Unterricht. Weiterhin lässt sich feststellen, dass eine Kluft in Bezug auf die Einstellungen von Deutschlehrenden in griechischen Schulen zum Fernunterricht besteht. Diese Arbeit zielt aus diesem Grund darauf ab, diese Kluft zu decken und die Erfahrungen und Ansichten der Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht und konkreter im Hinblick auf den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache zu beleuchten.

## 2.2 Durchführung quantitativer und qualitativer Forschung

Zur Durchführung dieser Arbeit wurde sowohl die quantitative als auch die qualitative Forschungsmethode angewendet, denn quantitative und qualitative Forschungsmethoden lassen sich nicht immer streng trennen, vielmehr gibt es häufig Kombinationen beider Forschungszugänge (Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2016: 229). Mixed-Methods-Ansätze, wie sie bekannt sind, haben unterschiedliche Potentiale und Möglichkeiten und sind dementsprechend kein Gegensatz, sondern ergänzen sich gegenseitig<sup>3</sup>. Aus diesem Grund lohnt es sich an dieser Stelle einige Merkmale der beiden Methoden anzuführen.

Bei einer quantitativen Forschung weist der Name darauf hin, dass sie die Zählung und statistische Verarbeitung relevanter Größen und ihrer Beziehungen beabsichtigt. Dafür müssen diese Größen genau definiert werden, damit sie dann möglichst genau gemessen werden

---

<sup>2</sup> „Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως- σύγχρονης και ασύγχρονης- εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19“.

<sup>3</sup> <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-2.html> (Stand 08.01.2022)

können (Reinhardt 2012: 232). Die quantitative Forschung zielt darauf ab, bei einer Messung möglichst valide und zuverlässige Ergebnisse einzubringen, die auch bei wiederholten Messungen unverändert bleiben würden. Während eine quantitative Forschung für ihre statistisch-vergleichenden Auswertungen auf die Standardisierung der Datenerhebung und die Isolierung einzelner Faktoren angewiesen ist, verfährt die qualitative Forschung offener und ist den ganzheitlichen Kontexten verpflichtet (Reinhardt 2012: 234). Man kann folglich bei der quantitativen Forschung einen bestimmten Sachverhalt mit Zahlen beschreiben. Bei der qualitativen Forschungsmethode andererseits ist es möglich, eine (qualitative) ausführlichere verbale Auskunft über denselben Sachverhalt einzuholen. Auf diese Weise wird in der qualitativen Forschung die Erfahrungsrealität zuerst verbalisiert und anschließend interpretativ ausgewertet, während sie beim quantitativen Ansatz numerisch beschrieben wird (Beyer 2018). Außerdem repräsentiert der Begriff „quantitative Forschungsmethode“ eine Vorgehensweise zur numerischen Darstellung von empirischen Sachverhalten, während der Begriff „qualitativ“ bei einer Forschungsmethode die Verwendung einer sinnverstehenden und interpretativen wissenschaftlichen Verfahrensweise zur Erhebung und zur Aufbereitung der Daten umfasst (Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 20 zit. in Beyer 2018).

In Bezug auf diese Arbeit wurden beide Methoden kombiniert, um möglichst präzise, repräsentative und zuverlässige Ergebnisse in Bezug auf die Einstellungen der Lehrenden zum Einsatz der Plattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache in griechischen Grundschulen einzubringen. Diese Vorgehensweise ermöglicht einerseits durch die quantitative Forschungsmethode die Reduzierung sehr komplexer Informationen mit Zuhilfenahme geeigneter mathematisch-statistischer Verfahren auf wesentliche Merkmale. Andererseits trägt die qualitative Forschungsmethode dazu bei, die soziale Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Personen abzubilden, um so ihr Verhalten und mögliche Ursachen dafür nachvollziehen und verstehen zu können, (Röbken / Wetzel 2016: 13 zit. in Beyer 2018).

### **2.3 Fragebogenerstellung**

Zu Beginn eines Forschungsvorhabens steht eine bislang unbeantwortete Frage, für deren Beantwortung der Einsatz empirischer Mittel genutzt wird. Bei der Durchführung der vorliegenden Forschungsarbeit wurde folglich ein Fragenbogen erstellt, der als das wichtigste Hilfsmittel zur Sammlung von Daten dienen sollte. Die Aufgabe des Forschenden besteht weiterhin darin, das Problem in einzelne Aspekte zu zerlegen und sich diesen ausführlich zu

widmen (Boelmann 2015: 12). Der Forschungsgegenstand wurde aus diesem Grund in fünf Einheiten eingeteilt, die jeweils einen anderen Aspekt dieses Themas beleuchten sollten. Erwähnenswert ist außerdem, dass der Fragebogen, der aus 34 Fragen besteht, Merkmale sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Forschungsmethode kombiniert. Unter den gestellten Fragen dienen die 27 den Zwecken der quantitativen Forschung, die Häufigkeit der Einstellungen der Befragten zum Thema des Einsatzes der Lernplattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache zu messen, Hypothesen zu überprüfen oder einen erweiterten Aspekt des Themas anzustreben, während die übrigen 7 dem qualitativen Charakter dieser Forschung dienen, so dass ein tiefer Einblick über den Forschungsgegenstand gewonnen werden kann. Nachdem der Fragebogen formuliert und es gesichert wurde, dass er alle wichtigen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen deckt, wurde er weiterhin an die Befragten gesendet. Alle Antworten waren elektronisch eingegeben und automatisch gespeichert.

In Bezug auf die Datenerhebungsmethode, die gewählt wurde, geht es dabei wie oben erwähnt um das schriftliche Experteninterview. Der Grund für diese Wahl liegt darin, dass bei dieser Datenerhebungsmethode nicht der zu Befragende im Vordergrund des Erkenntnisinteresses, sondern seine Erfahrungen und Interpretationen im Hinblick auf das Forschungsthema stehen (Borchardt/ Göthlich 2009:38). Bei der Erstellung des Fragebogens wurde außerdem gezielt darauf geachtet, alle Fragen des Fragebogens mit Klarheit zu formulieren, so dass valide und verlässliche Informationen gewährleistet werden können. Aus diesem Grund wurde versucht, sich an wichtige Kriterien festzuhalten, die sich sowohl auf die Formulierung der Fragen als auch auf die Formulierung der Antworten beziehen. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Fragen und auch die Antworten die Forschungsfragen sehr gut widerspiegeln und demzufolge geeignet operationalisiert sind (Lüdders/ Zeeb 2020: 59). Dabei werden fünf Hauptfaktoren definiert, die bei der Fragestellung berücksichtigt werden sollten (Lüdders 2016: 44ff. zit. in Lüdders/ Zeeb 2020: 60):

- Die Zielgruppe muss die Frage verstehen können.
- Die Fragen sollten kurz und grammatikalisch einfach formuliert sein.
- Die Fragen sollten sich nur auf einen Sachverhalt beziehen und damit eindeutig sein.
- Hypothetische Fragen, die die Zielgruppe überfordern könnten, sollten vermieden werden.

- Fragen sollten frei von Suggestion sein und keine Bewertung enthalten, die den Befragten ein bestimmtes Antwortverhalten nahelegt.

## 2.4 Datenanalyse

### 2.4.1 Auswertung quantitativer und qualitativer Forschung-Techniken

Nachdem die Daten erhoben wurden, müssen diese adäquat ausgewertet und analysiert werden. Die Auswertung der Daten muss differenziert betrachtet werden, wobei unterschieden wird, wie die Daten erhoben wurden.

Bei der Auswertung der quantitativen Forschung gibt es zwei grundsätzliche Arten von Statistik: die deskriptive und die Inferenzstatistik. In der deskriptiven Statistik werden Werte und Mengen der Ergebnisse "recht simpel" zusammengefasst. Es werden Häufigkeitsverteilungen in Diagrammen erstellt, Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet, sowie Korrelationen bestimmt. In der Inferenzstatistik geht es darum, ob die Ergebnisse nur Zufall waren oder ob wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten vorliegen<sup>4</sup>. Was die Auswertung der Daten bei der qualitativen Forschung angeht, steht im Zentrum des Auswertungsprozesses das systematische Erschließen von Textmaterial. Dabei liegt der Schwerpunkt der Erschließung in einer qualitativen Interpretation der Daten, auch wenn quantifizierende Auswertungsverfahren unterstützend angewandt werden können. Eine Reihe von spezifischen Auswertungsmöglichkeiten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse werden beschrieben. Techniken wie die Zusammenfassung, die Kategorienbildung, die Textanalyse und die Strukturierung werden von Mayring vorgeschlagen (Mayring 2015 zit. in Mayring 2019). Dabei hängt die Entscheidung für eine spezifische inhaltsanalytische Technik von der Formulierung der Fragestellung ab. Es ist möglich, einzelne Techniken, aber auch mehrere gleichzeitig in einem Textdurchgang anzuwenden.

### 2.4.2 Grundlagen zur Beurteilung wissenschaftlicher Forschung

Nachdem die Techniken bei der Auswertung quantitativer und qualitativer Forschung erwähnt wurden, wird an dieser Stelle auf die Grundlagen zur Beurteilung wissenschaftlicher Forschung eingegangen. Sowohl qualitative als auch quantitative Gütekriterien orientieren sich an vier Grundfragen, um eine wissenschaftliche Forschung zu beurteilen. Diese sind Fragen nach

---

<sup>4</sup> <https://www.empirio.de/empiriowissen/auswertungsmethoden-in-der-empirischen-forschung> (Stand 12.01.2022)

Wahrheitswert (Truth value), Anwendbarkeit (Applicability), Konsistenz (Consistency) und Neutralität (Neutrality) (Daniel 2019:102).

**Wahrheitswert:** Der Wahrheitswert ist subjektorientiert und nicht vom Forscher vorab definiert. In der empirischen Forschung wird davon ausgegangen, dass es nur eine greifbare Realität gibt, die es zu messen gilt. In der qualitativen Forschung erkennt man an, dass es mehrere Realitäten gibt, so dass die Aufgabe des Forschers darin besteht, die Perspektiven der Befragten so klar wie möglich wiederzugeben.

**Anwendbarkeit:** Es wird untersucht in welchem Ausmaß die Ergebnisse der Forschung in anderen Kontexten übertragen oder mit anderen Subjekten bestimmt werden können (Daniel 2019: 104).

**Konsistenz:** Die Konsistenz geht der Frage nach, ob die Ergebnisse der Untersuchung wiederholbar sind, wenn die Untersuchung mit denselben (oder ähnlichen) Subjekten im selben (oder ähnlichen) Kontext erneut ausgeführt wird.

**Neutralität:** Die Neutralität hinterfragt, inwiefern die Ergebnisse durch die Individuen und die Umstände der Forschung bestimmt sind, und nicht durch Voreingenommenheit, Motivationen, Interessen oder Perspektiven der Forschenden (Daniel 2019: 103).

### 2.4.3 Die Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung.

Die Qualität wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung kann sowohl bei quantitativen als auch bei qualitativen Untersuchungen anhand einer Reihe von Gütekriterien beurteilt werden. Zwar werden in beiden Forschungsparadigmen ähnliche Termini für die Gütekriterien verwendet, jedoch sind diese inhaltlich anders besetzt, sodass nicht von einem gleichen Vorverständnis ausgegangen werden kann (Lamnek 2005: 143 zit. in Albers et al. 2009: 44). Im Anschluss daran werden deswegen die Güterkriterien bei der quantitativen und qualitativen Forschung dargestellt und kurz beschrieben.

In Bezug auf die quantitative Forschung gibt es drei Gütekriterien, anhand deren eine wissenschaftliche Forschung beurteilt werden kann: die Objektivität, die Reliabilität und die Validität.

**Objektivität:** Objektivität meint die Unabhängigkeit der Untersuchung von Einflüssen des Forschers, der Situation oder auch des Zeitpunkts (Bortz/ Döring 2006: 326). Objektivität wird in drei Phasen gegliedert: die Durchführungs-, die Auswertungs- und schließlich die Interpretationsobjektivität (Lüdders et al. 2016: 121).

**Reliabilität:** Die Reliabilität misst, ob die Studienergebnisse verlässlich, d.h. so stabil sind, dass man ihnen vertrauen kann. Erwähnenswerte Arten der Reliabilität sind die Retest-, die Paralleltest-, die Split-Half-Reliabilität und die interne Konsistenz (Lüdders et al. 2016: 122).

**Validität:** Die Validität- auch als Gültigkeit bezeichnet- bezieht sich auf das Ausmaß, in dem ein Test das erfasst, was er erfassen soll (Grotjahn 2001: 96). Es wird u.a. zwischen folgenden Validitätstypen unterschieden: Experten-, Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität (Raithel 2008: 48).

Was die qualitative Forschung betrifft, gehören die Glaubwürdigkeit (Credibility), die Übertragbarkeit (Transferability), die Verlässlichkeit (Dependability) und die Belegbarkeit (Confirmability) zu den wichtigsten Gütekriterien.

**Glaubwürdigkeit:** Glaubwürdigkeit ist die Fähigkeit des Forschers, alle Komplexitäten zu berücksichtigen, die sich in einer Studie zeigen, und mit Mustern umzugehen, die nicht leicht zu erklären sind (Ravitch/ Mittenfelner Karl 2019).

**Übertragbarkeit:** Die Übertragbarkeit wird erreicht, indem gewonnene Daten eventuell auf andere Personen übertragen werden können (Pickard 2013: 21).

**Verlässlichkeit:** Verlässlichkeit wird gewährleistet, wenn mit einer erneuten Durchführung gleiche bzw. reproduzierbare Ergebnisse erhalten werden (Steffen/ Doppler 2019: 27)

**Belegbarkeit:** Die Belegbarkeit bezieht sich auf Objektivität, d. h. das Potenzial zur Übereinstimmung zwischen zwei oder mehr unabhängigen Personen über die Genauigkeit, Relevanz oder Bedeutung der Daten. Dieses Kriterium befasst sich mit der Feststellung, dass die Daten bereitgestellte Informationen darstellen und dass die Interpretation dieser Daten keine Erfindung des Fragestellers sind (Lichtman 2010: 228).

### 3. Lexikalische Phänomene

Da diese Arbeit die Einstellung von griechischen Deutschlehrenden zum Fernunterricht lexikalischer Phänomene der deutschen Sprache in der Grundschule erforscht, soll an dieser Stelle der Begriff „Lexikalische Phänomene“ verdeutlicht werden. Die lexikalischen Phänomene stellen Gegenstandsbereich der linguistischen Disziplin namens „Lexikologie“. „Als sprachwissenschaftliche Disziplin untersucht und beschreibt die Lexikologie den Wortbestand einer Sprache, seine Schichtung und Struktur, Bildung, Bedeutung und Funktionen seiner Elemente [...]. Mit den Wörtern erwirbt man Wissen von der Welt und damit



auch vom Denken, Fühlen und Wollen seiner Umwelt.“ (Schippan 2002: 1). Die lexikalischen Phänomene tragen folglich zur menschlichen Kommunikation bei.

Bei dieser Arbeit steht bei der Befragung der griechischen Deutschlehrenden das lexikalische Phänomen „Europäische Länder und ihre Sehenswürdigkeiten“ im Mittelpunkt. Dieses lexikalische Phänomen wird in der fünften Klasse gelehrt und dabei lernen die Lernenden die Namen von verschiedenen europäischen Herkunftsländern und ihre wichtigsten Sehenswürdigkeiten. Das Ziel besteht dabei nicht nur darin den geeigneten Wortschatz zu erwerben, sondern ihn auch in einem kommunikativen Kontext einzusetzen, der in der Realität anwendbar ist. Zur Einführung dieses lexikalischen Phänomens dient eine europäische Landkarte, auf der die Namen der verschiedenen europäischen Länder sichtbar sind und ein Video mit dem Titel „Woher kommst du?“ aus dem kostenlosen Deutschkurs „Nicos weg“ der Deutschen Welle. Dabei können die Lernenden einen ersten Kontakt mit den Namen der europäischen Länder bekommen und gleichzeitig mithilfe des Videos den kommunikativen Kontext, bei dem sie anwendbar sind, kennen. Darüber hinaus hilft ein interaktives Video mit den wichtigsten Sehenswürdigkeiten einiger dieser Länder dabei, die Wahrzeichen mit den entsprechenden Ländern kennen zu lernen und weiterhin zu kombinieren. Zur Übung dieses lexikalischen Phänomens trägt eine Übung ein, bei der den Lernenden unterschiedliche Herkunftsländer zugeordnet sind. Dabei sollen sich die Lernenden zu zweit zu ihrem Herkunftsland und seiner wichtigsten Sehenswürdigkeit äußern.

## **4. E-Learning in der Primarstufe**

### **4.1 Definition von E-Learning**

Bevor auf verschiedene Aspekte des E-Learning in Bezug auf seine historische Entwicklung, seinen gesetzlichen Rahmen in griechischen Grundschulen und seine Ziele eingegangen wird, ist es an dieser Stelle notwendig, die Herkunft und die Bedeutung des Begriffs „E-Learning“ kurz zu erklären. E-Learning stellt das Akronym für die englische Phrase „electronic learning“ dar<sup>5</sup>, auf Deutsch als elektronisches Lernen bekannt. E-Learning wird als Lernmethode definiert, bei der elektronische Medien und Technologien mit oder ohne physische Anwesenheit eines Klassenzimmers und eines Lehrers eingesetzt werden (Worm, Jensen:

---

<sup>5</sup> <https://www.allacronyms.com/E-LEARNING/> (Stand 31.10.2021)

2013). Es geht außerdem um die Bereitstellung von Lernen und Ausbildung durch digitale Ressourcen<sup>6</sup>. Dadurch wird gemeint, dass sowohl die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien als auch die Durchführung des Unterrichts durch den Einsatz der digitalen Medien, wie Computer, Tablets sowie Mobiltelefone, ohne physische Präsenz in der Klasse stattfinden kann. Auf diese Weise haben Lehrende und Lernende Zugang zum Unterricht, abgesehen davon, wo sie sich befinden, vorausgesetzt, dass sie über einen Internetzugang verfügen.

## 4.2 Historische Entwicklung

Die Entwicklung des heutigen E-Learning erfolgte im Laufe der Jahrzehnte in mehreren Etappen. Der internetgestützte Unterricht tritt zum ersten Mal weltweit in Universitäten und Institutionen in den 60er Jahren auf (Corbeil, Corbeil 2015: 53). Trotzdem hatte damals der Begriff „E-Learning“ nicht den heutigen Sinn. Der Unterricht wurde durch den Briefaustausch oder durch den Einsatz des Radios, des Fernsehers oder mithilfe von Kassetten durchgeführt. Der Vorläufer des Internets war am Anfang der 60er und 70er Jahre ein computerbasiertes Trainingsprogramm (CBT). Durch programmierte Instruktionen konnten Lernende selbstständig an Lernprogrammen arbeiten, wobei ihr Verständnis getestet werden und ihnen automatisches Feedback gegeben werden konnte. PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operation) war das erste computerbasierte Trainingsprogramm (Corbeil, Corbeil 2015: 53). Seinen Beitrag zur Entwicklung des heutigen E-Learning stellte der erste Einsatz eine große Anzahl von Kommunikationstools, wie Diskussionsforen, instant Messaging und Remote-Bildschirmfreigabe dar. Das erste dokumentierte online-Programm, CYCLOPS, wurde am Anfang der 80 Jahre an der britischen Offenen Universität entwickelt (Corbeil & Corbeil 2015: 53). Dieses Programm ermöglichte Annotationen in Echtzeit heruntergeladener Dokumente durch die Freigabe des Whiteboards. Schon seit den 1940er Jahren wurde das Internet erfunden, während 1989 das World Wide Web eingeführt wurde. Dadurch war die Navigation an verlinkten Texten und Grafiken möglich. Zur weiteren Entwicklung des E-Learning trugen außerdem die Erfindung der tragbaren Computer bei, ohne die der Einsatz des E-Learning unmöglich wäre. Wichtige Etappe zur Entwicklung des E-Learning stellte außerdem im Jahr 1997 die Erscheinung des Buches „Web-Based Instruction“ von Badrul H. Khan an der Universität von Texas (Corbeil & Corbeil 2015: 55). Am Ende der 1990er Jahre

---

<sup>6</sup> <https://www.learnupon.com/blog/elearning-glossary/> (Stand 31.10.2021)

begannen daraufhin verschiedene Universitäten in den USA allmählich, E-Learning als Lernmethode anzuwenden. Anfang der 2000er Jahre tritt zum ersten Mal die Telekonferenz auf, die einen wichtigen Teil des E-Learning darstellt. Im Anschluss daran revolutionieren Chad Hurley, Steve Chen und Jawed Karim die online Freigabe von Videos, die durch die Erfindung des Wi-Fi (Wireless Fidelity) unterstützt wurde. Weitere wichtige Meilensteine zur Unterstützung des Fernunterrichts war der Auftritt neuer frei zugänglicher Dienste, wie folgende: Wikipedia (2001), Youtube (2005), Facebook (2006), Twitter (2007) und Google+ (2011) (Cann 2012)

In Griechenland bemerkt man den ersten Versuch, den Fernunterricht zu implementieren, mit der Gründung der Offenen Universität (EAP) mit Sitz in Patras. Mission von EAP ist die Bereitstellung von grundständiger und postgradualer Fernausbildung mit der Entwicklung und Nutzung geeigneter Lehrmaterialien und Lehrmethoden. Zu den Zielen der EAP zählt die Förderung der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Wissensvermittlung aus der Ferne<sup>7</sup>. Der Einsatz des E-Learning erfolgt für alle anderen Stufen, konventionelle Universitäten inklusiv, im März 2020 nach dem Beschluss zu Schulschließungen zur Eingrenzung der ersten pandemischen Welle.

### 4.3 Ziele vom E-Learning

Das E-Learning hat bestimmte Ziele, deren Erfüllung die Effizienz oder Ineffizienz der Methode bestimmen kann. Gemäß den Schlussfolgerungen des Europarats zur digitalen Bildung in europäischen Wissensgesellschaften (2020) besteht das Hauptziel des E-Learning darin, die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen, sowie alle Bürger und Bürgerinnen dabei zu unterstützen, ihre Persönlichkeit und ihre Fertigkeiten selbstbewusst, frei und verantwortungsbewusst zu entwickeln. Es soll außerdem dazu beitragen, dass alle Lernenden bessere Kompetenzen erwerben und dass der Bildungserfolg für alle gefördert wird. Ein weiterer wichtiger Punkt, auf den das E-Learning zielt, ist der Rücksicht auf das Wohlergehen aller Betroffenen im Unterrichtsgeschehen: Lehrende, Lernende sowie Eltern. Dieser letzte Punkt bezieht sich beispielsweise auf eine sichere Lernumgebung, in der alle wichtigen Voraussetzungen für die Teilnahme am digitalen Unterrichtsprozess erfüllt werden. Zu den wichtigsten Zielen des E-Learning gehört nach den

---

<sup>7</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/elleniko-anoikto-panepistemio/n-2552-1997.html> (Stand 6.11.2021)

Schlussfolgerungen des Europarats (2020) außerdem die Förderung der Bürgerkompetenz, kritisch mit Informationen umgehen zu lernen, sodass sie sich in einer digitalen Welt zurechtfinden können. Erwähnenswert ist außerdem, dass E-Learning die Kommunikation und Kooperation der Lernenden in den Mittelpunkt stellt (Hinze 2004: 9). Das Wissen wird dynamisch, oft räumlich und sozial verteilt, folglich geht es dabei nicht um einfache Rezeption von Informationen. E-Learning soll aus diesem Grund die Kompetenz der Lernenden fördern, diese Informationen organisieren und behalten zu können. Von großer Bedeutung ist außerdem die Förderung der Teamfähigkeit und des selbstgesteuerten Lernens bei Erwachsenen und des autonomen Lernens bei jüngeren Lernenden. Wesentlich ist schließlich, dass der Einsatz des E-Learning nicht zum Selbstzweck wird, sondern dass er sich an die festgelegten Lernziele und Lernvoraussetzungen der Lernenden anpasst (Brahm, Jenert 2013).

#### **4.4 Gesetzlicher Rahmen des E-Learning in griechischen Grundschulen**

Der Einsatz des E-Learning in griechischen Grundschulen erfolgte nach dem Ministerialbeschluss vom 21.03.2020<sup>8</sup> zur allgemeinen Schulschließung sowohl der Primär- als auch der Sekundärstufe im Rahmen der gemeinsamen Maßnahmen zur Eingrenzung des Coronavirus. Dieser Beschluss sah den Betrieb der Grundschulen durch den Einsatz von Plattformen asynchronen Lernens voraus, wobei der Materialaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden im Mittelpunkt stand. Dieser Beschluss betraf alle Unterrichtsfächer, einschließlich des Deutschunterrichts. Daraufhin folgte im Mai 2020 ein neuer Ministerialbeschluss<sup>9</sup>, der die Richtlinien für den Einsatz des E-Learning unter Anwendung diesmal von Plattformen sowohl synchronen als auch asynchronen Lernens in den Grundschulen setzt. Alle Einzelheiten zur Verwirklichung des Unterrichts durch den Einsatz von Lernplattformen sind in der Regierungszeitung mit der Seriennummer 3882 verfügbar<sup>10</sup>. Was den Deutschunterricht angeht, folgt er den geltenden Richtlinien für alle Unterrichtsfächer. Aus diesem Grund gibt das Institut für Bildungspolitik (IEP) ausführliche Anweisungen für die Durchführung des Unterrichts und Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut<sup>11</sup>. Auf diese Weise haben alle Lehrende in griechischen Schulen freien Zugang zu Unterrichtsmaterialien, die ihren Unterricht durch

---

<sup>8</sup><https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-dia-gp-oik-20021-2020.html> (Stand 6.11.2021)

<sup>9</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html> (Stand 6.11.2021)

<sup>10</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-120126-gd4.html> (Stand 6.11.2021)

<sup>11</sup> <http://iep.edu.gr/el/component/k2/934-germaniki-glossa-ekpaideftiko-didaktiko-yliko-gia-tin-eks-apostaseos-didaskalia> Stand (6.11.2021)

Plattformen unterstützen können. Laut einer Pressemitteilung des griechischen Bildungsministeriums<sup>12</sup> erfreue sich das neue Projekt für den Einsatz des E-Learning in griechischen Schulen besonderer Resonanz seitens aller Mitglieder der Schulgemeinschaft.

## **5. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht**

### **5.1 Lerntheoretische Grundlagen**

Die verschiedenen Lerntheorien, die sich im Laufe der Jahre entwickelten, tragen dazu bei, die Art und Weise zu verstehen, wie man lernt (Harasim 2017: 4). Nach UNESCO entwickeln Lerntheorien Hypothesen, die beschreiben, wie dieser Prozess abläuft<sup>13</sup>. Bevor auf die didaktischen Überlegungen zum Einsatz der Plattformen im DaF-Fernunterricht eingegangen wird, ist es deshalb an dieser Stelle von großer Bedeutung, den Einfluss zu beleuchten, den die verschiedenen Lerntheorien auf den Lernprozess nehmen. Dabei wird auf die drei folgenden Lerntheorien konzentriert: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.

#### **5.1.1 Behaviorismus**

Die behavioristischen Lerntheorien gehen auf die Arbeiten des russischen Physiologen Iwan Pawlow (1849-1936) zurück. Pawlow demonstrierte den „konditionierten Reflex“ in einem inzwischen berühmten Experiment, bei dem eine Glocke den Speichelfluss bei Laborhunden stimulierte (Gray 1980: 165). Durch das Experiment wurde herausgefunden, dass durch den richtigen Reiz ein bestimmtes Verhalten hervorgerufen werden kann. Das Gehirn wird bei dieser Theorie als „Blackbox“ (Baumgarten 2002/2003: 3) aufgefasst, die einen Input erhält und darauf deterministisch reagiert. Der amerikanische Psychologe Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), der prominenteste Vertreter des Behaviorismus in den Vereinigten Staaten, entwickelte weiterhin die Theorie des operanten Konditionierens. Wurde von Pawlow noch die einfache Verknüpfung von Reizen mit raum-zeitlich naheliegenden Reaktionen untersucht, betrachtete Skinner zusätzlich die Konsequenzen, die eine Handlung mit sich trägt. Infolgedessen geht es jedes Mal um die Anwendung der behavioristischen Lerntheorie, wenn

---

<sup>12</sup> <https://www.minedu.gov.gr/news/44813-05-05-20-afksanomeni-i-antapokrisi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi-2> (Stand 6.11.2021)

<sup>13</sup> <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/most-influential-theories-learning> (Stand 14.11.2021)

ein Lehrender in seinem pädagogischen Ansatz ein Belohnungs- oder Bestrafungssystem verwendet<sup>14</sup>. Dabei zielen sowohl Belohnungen als auch Bestrafungen darauf, die gewünschte Verhaltensweise zu erreichen. Da diese Theorie trotzdem Menschen als passive Stimuli-Empfänger betrachtet, wird heutzutage der Behaviorismus stark abgewertet.

### 5.1.2 Kognitivismus

Kognitivismus stellt eine Lerntheorie dar, die zusammen mit dem darauffolgenden Konstruktivismus am häufigsten bei der Entwicklung und Durchführung des E-Learning angewendet wurden. Die kognitive Psychologie behauptet, dass Lernen die Verwendung von Gedächtnis, Motivation und Denken beinhaltet und dass Reflexion eine wichtige Rolle beim Lernen spielt. Im Gegensatz zum Behaviorismus wird das menschliche Hirn nicht mehr als bloß passiver Behälter gesehen, sondern es wird ihm eine eigene Verarbeitungs- und Transformationskapazität zugestanden (Baumgartner 2002-2003: 3). Lernen wird folglich dabei als kognitiver Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. Die Art des Lernens, die im Kognitivismus im Mittelpunkt der Forschung steht, ist das Problemlösen. „Es geht nicht mehr darum, auf gewisse Stimuli die (einzig) richtige Antwort zu produzieren, sondern weit allgemeiner darum, richtige Methoden und Verfahren zur Problemlösung zu lernen, deren Anwendung dann erst die (eine oder mehrere) richtigen Antworten generiert“ (Baumgartner 2002-2003: 3). In Bezug auf E-Learning kann die kognitivistische Lerntheorie genutzt werden, indem dem Lernenden verschiedene Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Beim entdeckenden Lernen außerdem, das als Lehrmethode des Kognitivismus gilt, erforscht der Lernende die Lerninhalte selbstständig und gewinnt durch die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten neues Wissen. Wichtige Prinzipien dabei sind die Organisation und Präsentation der Anweisungen in einer verständlichen und sinnvollen Weise, der Aufbau von Schemata im Gehirn durch Retention und Recall u.a.<sup>15</sup>

### 5.1.3 Konstruktivismus

Nach der konstruktivistischen Theorie findet Lernen statt, wenn Wissen vom Individuum als Ergebnis seiner Erfahrungen in der Welt konstruiert wird. Bedeutende Vertreter dieser Theorie sind John Locke (1632-1704) und Jean Piaget (1896-1980). Das Kernkonzept des

---

<sup>14</sup> <https://mlpp.pressbooks.pub/mavlearn/chapter/behaviorism/> (Stand 15.11.2021)

<sup>15</sup> <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/page/view.php?id=147079> (Stand 16.11.2021)

Konstruktivismus besteht darin, dass Wissen konstruiert wird, indem Lernende neues Wissen auf der Grundlage des bereits Gelernten aufbauen. Der Konstruktivismus legt nahe, dass der Lernende viel aktiver in ein gemeinsames Unternehmen mit dem Lehrer und mit Gleichaltrigen involviert ist, um Wissen zu schaffen (Harasim 2017: 12). Dieses Merkmal weist auf das kooperative Lernen hin, wobei die Lernenden in Gemeinschaft Wissen und Fertigkeiten erwerben können. Ein weiteres Merkmal der konstruktivistischen Ansätze ist die Einbettung des Lernens in „authentische“, lernförderliche Kontexte (Widodo, Duit 2004: 234). Dabei können die Lernenden mit Problemsituationen konfrontiert werden, die durch die Bemühung der Lernenden zur Problemlösung das entdeckende Lernen fördern. Im Bereich der Didaktik waren die konstruktivistischen Ansätze nicht nur mit effektiveren Lernumgebungen verbunden, sondern auch mit umfassenden Bemühungen, Unterricht an den Lernfähigkeiten, den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren (Widodo, Duit 2004: 234). Ein letztes Merkmal der konstruktivistischen Ansätze stellt schließlich die Selbstregulation dar. Hierunter fallen die metakognitiven Fähigkeiten wie das Setzen von (Lern-)Zielen, aber auch Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung während des Wissenserwerbs<sup>16</sup>. Was das E-Learning angeht, stellt die Anwendung der konstruktivistischen Ansätze für den Lehrenden eine große Herausforderung dar. Das Finden der richtigen Werkzeuge, deren Anwendung und Herangehensweise sowie ihre Integration in den Unterricht erfordern Aufmerksamkeit und Methode (Adam 2015: 36).

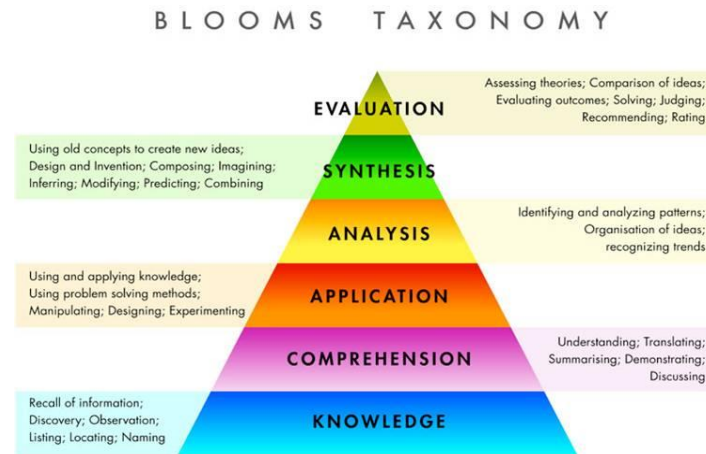
## 5.2 Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich von Bloom

Im Jahr 1956 veröffentlichte Benjamin Bloom mit seinen Mitarbeitern Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill und David Krathwohl einen Rahmen zur Kategorisierung von Bildungszielen: „Taxonomy of Educational Objectives“, bekannt als „Taxonomie von Bloom“. Die Bloomsche Taxonomie stellt ein einfaches Werkzeug zur Curriculumsentwicklung, zur Planung des Unterrichts und zur Überprüfung der Lernzielerreichung dar (Volk 2020: 220). Die Taxonomie klassifiziert das Denken in sechs kognitive Komplexitätsstufen: Wissen (Knowledge), Verstehen (Comprehension), Anwendung (Application), Analyse (Analysis), Synthese (Synthesis) und Bewertung (Evaluation). Die Kategorien sind von einfach zu komplex und von konkret zu abstrakt geordnet (Krathwohl 2002: 213). Laut Bloom muss jede Komplexitätsebene gemeistert werden, bevor man zum nächsthöheren Level wechseln kann.

---

<sup>16</sup> <http://www.elearning-psychologie.de/konstruktivismus.html> (Stand 16.11.2021)

Jede Ebene wird schwieriger, je höher man sich bewegt. Die sechs oben erwähnten Stufen lassen sich im folgenden Schema graphisch darstellen:



**Abbildung 1: Bloom's Taxonomy**

<https://theeconomyofmeaning.com/2017/08/24/a-longer-piece-on-the-taxonomy-of-bloom/>

Die unterste Stufe der Taxonomie konzentriert sich auf den Wissenserwerb und auf dieser Stufe merken sich die Leute einfach Informationen, sie erinnern sich, sie listen auf und wiederholen. Auf der zweiten Stufe sind Menschen in der Lage, Informationen zu klassifizieren, zu beschreiben, zu diskutieren und zu erklären. Auf der nächsten Stufe demonstrieren, interpretieren und wenden die Menschen das Gelernte an und sind in der Lage, die Informationen zur Lösung von Problemen zu nutzen. Auf der folgenden Stufe untersuchen, vergleichen, kontrastieren und unterscheiden sie das Gelernte von anderen Informationen. Auf der zweiten bis zur höchsten Stufe bauen die Menschen dann eine Struktur oder ein Muster aus verschiedenen Elementen und sind in der Lage, Teile zu einem Ganzen zusammenzusetzen. Auf der höchsten Stufe urteilen schließlich die Menschen über den Wert von Ideen oder Materialien. Es handelt sich folglich um ein Gliederungssystem für die kognitiven Lehr- und Lernaspekte, wobei sowohl der emotionale Bereich als auch die psychomotorischen Fertigkeiten ausgeklammert sind, die erst später durch eigene Ordnungssysteme ergänzt wurden (Baumgartner 2011: 36). Außerdem stellt eine ihrer charakteristischen Merkmale ihren relativ hohen Abstraktionsgrad dar, was sie für alle Fachgebiete anwendbar macht.



Im Jahr 2001 überarbeiteten Lorin Anderson und David Krathwohl die Bloomsche Taxonomie. Der Grund dafür war die Tatsache, dass bei der Bloomschen Taxonomie Lernziele als Substantive formuliert sind und damit einen intendierten Endzustand definieren, aber keine mehrdimensionalen Lernprozesse beschreiben (Volk 2020: 223). Folglich wurde bei der überarbeiteten Taxonomie die Gesamtzahl der Kategorienstufen beibehalten, aber die Reihenfolge und die Begrifflichkeiten zur Definition von kognitiven Lernzielen verändert. Die Autoren der überarbeiteten Taxonomie verwendeten infolgedessen anstatt von Nomen Verben, um ihre Kategorien und Unterkategorien zu benennen. Die Kategorien, die im darauffolgenden Bild dargestellt werden, sehen nach der Überbearbeitung wie folgt aus: Erinnern (Remember), Verstehen (Comprehension), Anwenden (Apply), Analysieren (Analyse), Bewertung (Evaluate) und Entwickeln (Create).

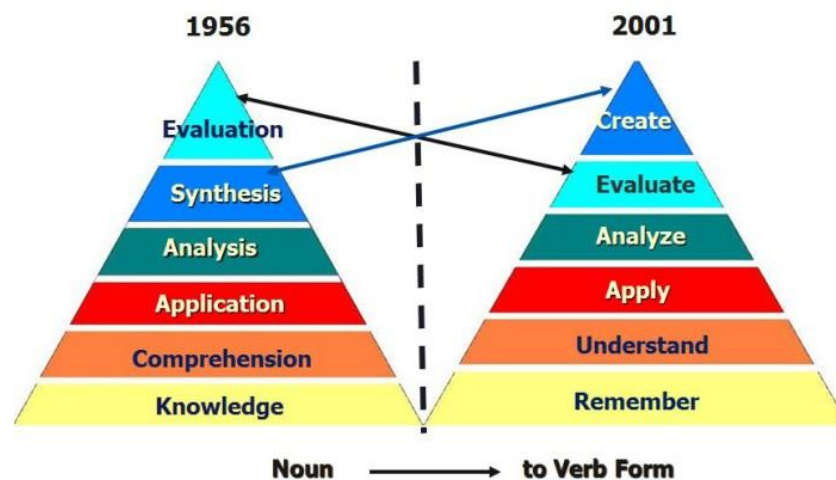


Abbildung 2: Bloom's Taxonomy Revised

(<https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised>)

Aus der eindimensionalen Liste von Bloom entstand auf diese Weise eine zweidimensionale Tabelle von Anderson und Krathwohl, bei der jede Taxonomiestufe folgenden Wissensarten zugeordnet werden kann: Faktenwissen, konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen (Volk 2020: 224). Der größte Unterschied zur Bloomschen Taxonomie liegt darin, dass die Bewertung unter die Entwicklung verlegt wurde. Das ist darauf zurückzuführen, dass im Gegensatz zu Blooms letztem Lernschritt Krathwohl und Anderson das kreative Arrangement zum eigenen Zweck als höchste Form der Wissensverwertung sehen (Kramp 2020: 2). Schließlich liegt ein ebenso wichtiger Unterschied zur Bloomschen

Taxonomie darin, dass bei der revidierten Überarbeitung die Art und Weise demonstriert wird, wie man sowohl auf Wissens- als auch auf kognitiver Prozessebene lehrt.

Aus all dem folgt, dass die Bloomsche Taxonomie unter anderem Lehrenden helfen soll, das intellektuelle Niveau zu ermitteln, auf dem die Lernenden arbeiten können, und den Unterricht nach den Bedürfnissen der Lernenden zu planen und zu gestalten. Bei diesem Planungsprozess ist die Analyse des Bedingungsfeldes, das sowohl die anthropogenen als auch die soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden umfasst, von großer Bedeutung.

### **5.3 Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen**

Bei der Planung von Unterrichtseinheiten müssen im Präsenzunterricht unter anderem bestimmte Voraussetzungen, die die Lernenden angehen, berücksichtigt werden. Dieses Prinzip gilt auch bei der Gestaltung des Fernunterrichts als eine wichtige Voraussetzung. Die Voraussetzungen bei den Schülern werden intern in anthropogene und soziokulturelle unterteilt (Fischer 2010: 55). Es geht dabei um das sogenannte „Bedingungsfeld“, auf das der Lehrende keinen Einfluss nehmen kann. Die anthropogenen Voraussetzungen beziehen sich auf das Alter, die Sprachbegabung, die soziale Schicht, die sprachlichen Voraussetzungen, den aktuellen „Lernstand“ und die Lerngewohnheiten der Lernenden (Raabe 2002: 76). Der Rücksicht auf solche Merkmale ist bei der Planung des Unterrichts von großer Bedeutung, denn sie können den ganzen Unterrichtsablauf beeinflussen und bestimmen (z.B. Lernende aus unteren sozialen Schichten, die einen schlechten oder gar keinen Zugang zum Internet haben oder keine Hilfe von ihren Eltern bekommen können). Bei den sozio-kulturellen Voraussetzungen geht es andererseits um ihre curricularen Vorgaben, die Art der Ausbildungsinstitution, die zur Verfügung stehende Zeit und die sozialen Bedingungen innerhalb der Gruppe der Lernenden (Raabe 2002: 77). Wenn der Lehrende die oben erwähnten Voraussetzungen bei der Planung und Vorbereitung des Fernunterrichts berücksichtigt und nutzt, dann kann das zu einer optimalen Durchführung des Fernunterrichts führen, der alle Lernenden, ihre besonderen Merkmale und ihre Bedürfnisse miteinbezieht.

### **5.4 Vor- und Nachteile des netzgestützten DaF-Unterrichts**

Der Einsatz des E-Learning in den DaF-Unterricht weist zahlreiche Vor- und Nachteile auf. Ein wichtiger Vorteil des E-Learning im Vergleich zum traditionellen Klassenzimmer stellt die Flexibilität dar, die es allen Betroffenen bietet. Für alle am Fernunterricht Beteiligten kennt das E-Learning keine Zeitzonen, Ort und Entfernung stellen keine Hindernisse dar. Durch die

Plattformen asynchronen Lernens sind die Lehrmaterialien jederzeit zugänglich, während die Plattformen synchronen Lernens die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in Echtzeit ermöglichen (Ally 2008: 17). Diese Interaktivität stellt einen weiteren wichtigen Vorteil des Fernunterrichts dar, denn durch den Einsatz von interaktiven Übungen, Videos, Podcasts, Lernspielen usw. können die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren oder sich das neue Wissen besser aneignen. Außerdem erhofft man sich durch die interaktive und multimediale Gestaltung des Lernmaterials eine Steigerung der Motivation der Lernenden (Hinze 2004: 10). Was den DaF-Unterricht beispielsweise angeht, besteht die Möglichkeit, die neuen lexikalischen Phänomene durch den Einsatz von Videos, Tabellen und Bildern einzuführen oder durch interaktive Aufgaben zu üben. Diese Visualisierung des neuen Lernstoffes kann sowohl die Neugier als auch das Interesse der Lernenden wecken und zur Effizienz des Lernens beitragen. Einer der Eckpfeiler des Kognitivismus, auf den sich das Konzept des E-Learning stützt, ist außerdem wie oben erwähnt sein Fokus auf das Lernen durch Selbstfindung<sup>17</sup>. Folglich können technologiebasierte Lernmedien die Selbstregulationsfähigkeit der Lernenden anregen, da durch den hohen Grad an Eigenständigkeit metakognitive Prozesse wie Monitoring und Regulation initiiert werden (Perels/ Dörennbacher: 2019 zit. in Opfermann/ Höffler/ Schmeck 2020: 21). Die Lernenden, besonders in höherem Alter, haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihr Lernen zu organisieren und ihr Lerntempo selbst zu bestimmen. Wenn Lernende Zugang zum Lehrmaterial haben können, ist es außerdem für die Lehrenden leichter, die Bedürfnisse der Lernenden und ihre Fortschritte zu beobachten (Ally 2008: 17). Schließlich besteht für die Lernenden die Möglichkeit, durch die Anwendung von Suchmaschinen und Online-Enzyklopedien Zugang zu einer unbegrenzten Menge an Informationen zu haben (Leutner 2014 zit. in Opfermann et al. 2020: 21), was mit den traditionellen Büchern zeitaufwendiger wäre.

Andererseits sollte man nicht übersehen, dass E-Learning auch Nachteile und Schwierigkeiten mit sich bringt. Einerseits stellen die hohen Kosten für den Kauf und die Wartung der Computer einen großen Nachteil dar. Befürchtet wird aus diesem Grund vor allem die Verstärkung sozialer Ungleichheiten zwischen Lernenden aus soziokulturell besserstehenden Elternhäusern (mit eigenem Zimmer, der erforderlichen digitalen Infrastruktur sowie einem ausgeprägten Unterstützungssystem durch die Erziehungsberechtigten) und Lernenden, die auf solche unterstützende Ressourcen nicht zurückgreifen können (Wacker/ Unger/ Rey 2020: 80ff.).

---

<sup>17</sup> <https://elearningindustry.com/learning-theory-of-cognitive-development-elearning> (Stand 12.12.2021)

Außerdem besteht durch das E-Learning die Gefahr der sozialen Isolation. Die Lernenden können aufgrund der vielen Arbeitszeiten am Computer introvertiert werden und nicht in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen investieren (Μανιάφη 2014: 61). Zur Beseitigung der sozialen Isolation besteht die Möglichkeit, die unterrichtsbezogene Online-Kommunikation der Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden bei kollaborativen Aufgaben fördern (Hansen 2020: 142).

## **5.5 Die Rollenveränderung der Lehrenden und der Lernenden**

Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie sind mit vielen Veränderungen im Schulalltag und im Schulunterricht verbunden. Es ist folglich selbstverständlich, dass auch eine Veränderung bei der Rolle aller am Fernunterricht Beteiligten notwendig ist. Damit treten die lehrerzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z. B. Instruktionsphasen) deutlich in den Hintergrund, während die schülerzentrierten Anteile (z. B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachen (Huber/ Helm 2020: 42). Dies führt zur Notwendigkeit, dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende an die neuen Bedingungen und Anforderungen anpassen müssen. Die Lehrkräfte sind infolgedessen gezwungen, in ihrem Unterricht neue Wege zu gehen, um das Lernen der Lernenden zu strukturieren und anzuleiten (Nusser/ Wolter/ Attig/ Fackler 2021: 34). Es fehlt allerdings an Mitteln und Konzepten sowie Erfahrungen, um den „Fernunterricht“ an jedem Standort gut umzusetzen (Hoffmann 2020: 98). Die Fortbildung der Lehrenden zur Weiterentwicklung ihrer digitalen Kompetenzen stellt deshalb eine Notwendigkeit dar, damit sie mit den neuen Verhältnissen zurechtkommen können. Trotzdem lässt sich beobachten, dass sich Lehrende zunehmend in sozialen Medien über Aktuelles aus Theorie und Praxis informieren. Sie publizieren hier auch eigene Erfahrungen und Erkenntnisse, tauschen sich aus und vernetzen sich (Micajlovic 2021). Auf diese Weise bemühen sich folglich die Lehrenden, neues digitales Wissen zu erwerben oder das schon vorhandene zu erweitern, um ihre Lernenden unterstützen zu können. Die Lehrenden stehen auf diese Weise vor großen Herausforderungen, die ihnen Stress und Überforderung verursachen. Ein weiterer Grund für diese Überforderung mag das Verantwortungsgefühl sein, dass sie für die noch sehr unsicheren geistigen Gehversuche ihrer Schutzbefohlenen eine besondere Verantwortung hätten (Hoffmann 2020: 99).

Was die Lernenden angeht, müssen sie während der Schulschließungen mit der Isolation des Zuhause-Lernens kämpfen. So gut sie auch die digitale Kommunikation beherrschen, sie

brauchen trotzdem die persönliche Interaktion miteinander (Shirley 2021). Die Lernenden verbringen täglich viele Stunden vor dem Computerbildschirm und versuchen ihren Schultag und ihr Lernen mit den neuen Gegebenheiten zu organisieren. Trotzdem sind die digitalen Kompetenzen der Lernenden nicht so ausgeprägt, wie es für diese Situation erforderlich wäre (Drossel/ Eickelman/ Schaumburg/ Labusch 2019: 214 f. zit. in Nusser et al. 2021: 34). Das verursacht Stress und Überforderung auch innerhalb der Familien, die sich darum bemühen, ihre Kinder bei ihrer Anpassung an die neue Realität zu unterstützen.

## 6. Grundfunktionen des E-Learning

E-Learning bietet vielfältige Gestaltungsangebote. Diese E-Learning-Angebote könnten synchron sowie asynchron stattfinden, in einem individuellen Prozess oder von mehreren Personen bearbeitet werden sowie eine Interaktivität zulassen oder statisch konzipiert werden (Back 2001: 13 zit. in Neugebauer 2017: 19). Dabei differenziert man zwischen drei Grundfunktionen des E-Learning: der Distribution, der Interaktion und der Kollaboration.

Bei der ersten Grundfunktion geht es um die Distribution von Informationen. Dabei werden die bereits existierenden Lerninhalte aufbereitet und softwaregestützt verteilt, damit eine selbstständige Bearbeitung der Lernenden erfolgen kann (Neugebauer 2017: 20). Dies verlangt von den Lernenden, dass sie sich dabei auf ihre Medienkompetenz verlassen können. (Reinmann/ Rothmeier 2003 zit. in Küng 2007: 55). Bei der zweiten Funktion soll die Interaktion der Lernenden mit Lehr- und Lernanwendungen gefördert werden. Digitale Lernszenarien werden dabei multimedial und interaktiv vermittelt. Dabei ist es notwendig, dass Lernende eine lernfreundliche Informationsgestaltung vorfinden und Instruktionen (Übungen, Aufgaben, Feedback und Antworten) zur Verfügung haben (Küng 2007: 55). Der Lehrende übernimmt bei dieser Funktion die Rolle des Lernberaters.

Eine weitere Funktion stellt schließlich die Kollaboration dar. Dabei besteht die grundlegende Funktion vom E-Learning darin, den Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden, sowie eine Interaktion, unabhängig vom Ort, zu ermöglichen (Neugebauer 2017: 20). Dabei können kooperative Lernprozesse und Problemlösungsprozesse angeregt und gefördert werden, während die Lehrenden in der Rolle der Moderation oder Initiierung notwendig sind (Reinmann/ Rothmeier 2003: 35 zit. in Küng 2007: 56). Diese drei Funktionen des E-Learnings

werden durch den Einsatz von Plattformen synchronen bzw. asynchronen Lernens, die im folgenden Kapitel beschrieben werden, erfüllt.

## **7. Lernplattformen und Anwendungen im Überblick**

E-Learning erfolgt heute über zahlreiche Lernplattformen. Diese Plattformen bieten in Bezug auf Inhalte und elektronische Kommunikationskanäle mittlerweile fast alles, was sich auch im oder für den Präsenzunterricht einsetzen lässt: Präsentations- und Textverarbeitungssysteme, Autorenwerkzeuge zur Erstellung von Lehrmaterialien, Archive und Tafeln (Roche 2008: 46ff.). Der Fernunterricht kann mithilfe der Plattformen entweder synchron oder asynchron stattfinden, während die Möglichkeit besteht, die Plattformen synchronen und asynchronen Lernens gleichzeitig in den Unterricht einzusetzen.

An dieser Stelle soll betont werden, dass trotz der großen Auswahl an Plattformen synchronen und asynchronen Lernens in dieser Arbeit nur auf die im Fernunterricht der griechischen Grundschulen genehmigten eingesetzten Plattformen eingegangen wird.

### **7.1 Plattformen synchronen Lernens**

In diesem Kapitel geht es um die Beschreibung der Plattform synchronen Lernens „Webex“. Obwohl eine große Auswahl an Plattformen dieser Art für ihren Einsatz im Fernunterricht verfügbar ist, wird an dieser Stelle nur auf die Plattform „Webex“ ausführlich eingegangen, denn sie stellt die einzige vom griechischen Bildungsministerium genehmigte Plattform für ihren Einsatz im Grundschulunterricht dar. Diese Plattform bietet Lehrenden viele Möglichkeiten, die im Fernunterricht kreativ und effektiv genutzt werden können. Das griechische Bildungsministerium hat ein digitales Handbuch veröffentlicht, das als Leitfaden für Lehrende zum Einsatz der Plattform in ihrem Unterricht dient<sup>18</sup>. Hier wird nur eine Auswahl dieser Möglichkeiten dargestellt und ausführlich beschrieben.

Eine Möglichkeit dieser Plattform ist das Werkzeug „Share“. Es geht um ein digitales Werkzeug, mit dessen Hilfe der Lehrende audiovisuelle Kontexte mit den Lernenden teilen kann. Dabei können die Kontexte beispielsweise Abschnitte aus dem interaktiven Lehrbuch, Videos, Lieder, Filme usw. sein. Die Rolle dieses Werkzeugs könnte deswegen als sehr zentral

---

<sup>18</sup> <https://webex.sch.gr/docs/UseWebexTeacherSch.pdf> (Stand 30.12.2021)

charakterisiert werden, denn es trägt einen großen Beitrag zur Verwirklichung eines interessanten und abwechslungsreichen Fernunterrichts bei.

Als Zweites kommt das Werkzeug „Annotate“, das den Lernenden die Möglichkeit bietet, ins interaktive Buch oder ins digitale Material zu schreiben oder sich Notizen zu machen. Das ermöglicht den Lernenden eine interaktive Teilnahme am Fernunterricht, was ihr Interesse am Unterricht aufrechterhält.

Verfügbar ist außerdem ein digitales Whiteboard, dass genauso wie das normale Whiteboard im Klassenzimmer funktioniert. Daran können sich sowohl Lehrende als auch Lernende Notizen machen, neuen Wortschatz schreiben usw. Erwähnenswert ist außerdem, dass in Webex Lehrende und Lernende miteinander chatten können, und zwar gibt es die Möglichkeit des persönlichen Gesprächs zwischen den Teilnehmern. Diese Funktion erweist sich als sehr hilfreich für Lernende mit besonderen Bedürfnissen z.B. Lernschwierigkeiten, denn der Lehrende hat die Möglichkeit, persönlich mit ihnen zu kommunizieren und sie bei eventueller Schwierigkeit zu unterstützen.

Hinzu kommt, dass die Lernenden durch das Werkzeug „Chat“ auch während der Pausen miteinander sprechen können, was sich in Zeiten von Schulschließungen auch als sehr wichtig erweist, denn Lernende brauchen auch die Kommunikation außer den Unterrichtsrahmen. Diese Kommunikation kann weiterhin mithilfe des Werkzeugs „Breakout sessions“ zustande kommen. Dabei werden die Lernenden in Gruppen geteilt und werden dazu aufgefordert, eine Aufgabe zu lösen, die am meisten Diskussion und Meinungsaustausch voraussetzt. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, offen ihre Meinung zu äußern, ohne Angst, sich vor der ganzen Klasse zu blamieren. Das ist besonders nützlich für schüchterne oder schwächere Lernende, die oft zögern, am Unterricht aktiv teilzunehmen.

Als Letztes unter vielen anderen verfügbaren Werkzeugen dieser Plattform kommt das Werkzeug „Poll“. Dabei geht es um ein Werkzeug, mit dessen Hilfe der Lehrende Fragebogen erstellen kann, aus deren Antworten der Lehrende zahlreiche Rückschlüsse beispielsweise in Bezug auf die kognitive Ebene der Lernenden in Bezug auf das didaktisierte Material oder auf die Effektivität des Fernunterrichts ziehen kann.

## **7.2 Plattformen asynchronen Lernens**

Nach der Beschreibung der Plattform „Webex“ werden in diesem Kapitel zwei Plattformen asynchronen Lernens beschrieben, die in griechischen Grundschulen Anwendung finden. Es

geht um die Plattformen „e-class“ und „e-me“. Beide Plattformen weisen Ähnlichkeiten und wenige Unterschiede in Bezug auf die verfügbaren Werkzeuge auf. Die im vom griechischen Bildungsministerium veröffentlichten Handbuch beschriebenen Funktionen der Plattformen sind vielfältig, trotzdem wird in diesem Kapitel nur auf die wichtigsten eingegangen.

In Bezug auf die Plattform „e-class“ werden im Handbuch alle verfügbaren Werkzeuge der Plattform dargestellt und ausführlich beschrieben<sup>19</sup>. Das zentrale Werkzeug dieser Plattform stellt „die Wand“ dar, an die die Lehrenden das neue Material, Anweisungen zum Fernunterricht oder wichtige Ankündigungen hochladen können. Auf diese Weise können sich alle Lernenden in Bezug auf ihre Aufgaben oder Aspekte des Fernunterrichts informieren und gleichzeitig können sie miteinander kommunizieren. Eine weitere nützliche Möglichkeit bieten die unterschiedlichen verfügbaren Aufgabentypen, die der Lehrende je nach Lehrziel in seinem Unterricht einsetzen kann. Diese Aufgaben kann der Lehrende selbst erstellen und gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit für einen automatischen Feedback, wobei der Lernende seine Leistung in Echtzeit feststellen und selbst korrigieren kann. Ein weiteres, besonders für den Fremdsprachenunterricht interessantes Werkzeug stellt außerdem das Werkzeug „Glossar“ dar, in dem die Lernenden den neu eingeführten Wortschatz finden können. Dadurch wird Zeit gespart und Sicherheit gewährleistet, dass alle Lernenden die neuen lexikalischen Phänomene richtig lernen. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass der Lehrende Übungen aufgibt, die die Lernenden lösen und zur Korrektur zurückgeben können. Gleichzeitig sind auch interaktive Werkzeuge auf dieser Plattform verfügbar, wie das „Chatten“ und „Diskussion“. Dadurch sind Lehrende und Lernende in der Lage, miteinander online zu kommunizieren und über schulische oder außerschulische Themen zu diskutieren. Schließlich ist das Werkzeug „wiki“, das Lehrenden und Lernenden ermöglicht, den Inhalt verschiedener Texte gemeinsam zu bearbeiten.

Was die Plattform „e-me“ angeht, sind ihre verfügbaren Möglichkeiten im Vergleich zu „e-class“ beschränkt, trotzdem stellt man eine größere Auswahl an interaktiven Aufgaben fest. Nach dem hilfreichen Handbuch<sup>20</sup>, das die Plattform ausführlich beschreibt, sind auch bei dieser Plattform zahlreiche Werkzeuge vorhanden, die zur Verwirklichung des asynchronen Fernunterrichts beitragen. Auch in dieser Plattform ist die „digitale Wand“ verfügbar, aus der

---

<sup>19</sup> <https://docs.openecclass.org/el:teacher> (Stand 30.12.2021)

<sup>20</sup> [https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me\\_ExtendedUserGuide\\_Manual\\_v1.0.pdf](https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me_ExtendedUserGuide_Manual_v1.0.pdf) (Stand 01.01.2022)



alle Teilnehmer über neue Materialien sowie wichtige Ankündigungen in Bezug auf den Unterricht erfahren können. Weiterhin besteht durch das Werkzeug „e-me content“ die Möglichkeit, dass die Lernenden mit neuen Phänomenen der deutschen Sprache spielerisch vertraut werden. Dadurch erhöht sich die Lust zum Lernen, was für Lernende im Grundschulalter von großer Bedeutung ist. Außerdem ist das Werkzeug „e-me assignments“ verfügbar, mit dessen Hilfe der Lehrende Aufgaben erstellt und zur Korrektur zurückbekommt. Dadurch ist der Lehrende in der Lage, die Leistungen der Lernenden zu kontrollieren und auf diese Weise festzustellen, welches Wissen sich die Lernenden angeeignet haben oder nicht. Erwähnenswert ist außerdem das „e-portfolio“ dieser Plattform, bei dem es um das elektronische Individualekompetenz-Portfolio, eine flexible und einfach zu verwendende Version des gedruckten Portfolios geht. Es stellt eine persönliche elektronische Akte dar, die Sammlungen von Dokumenten enthält, die unter Beteiligung der Lernenden zustande gekommen sind und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagen. Schließlich gibt es das Werkzeug „e-me blogs“, das zur Förderung und Hervorhebung der Arbeit von Lernenden, Lehrenden und Schulen auch außerhalb von e-me dient. Sie können daher als eine offene Umgebung zum Austausch von Ideen beitragen und neues Wissen aufbauen.

### 7.3 Hybrides Lernen

Nachdem die Plattformen synchronen und asynchronen Lernens dargestellt und ihre wichtigsten Werkzeuge beschrieben wurden, wird in diesem Kapitel auf die Methode des „hybriden Lernens“ eingegangen. Ein anderer Begriff, der für diese Methode benutzt wird, ist das „Gemischte Lernen“ oder der englische Begriff „Blended Learning“. Es geht um eine sehr interessante Methode, die eine Untermethode des e-Learning darstellt. Entscheidende Faktoren sind dabei z. B. der Anteil und die Gewichtung von Online-Elementen im Kursangebot und die flexible Selbstbestimmung des Lernenden<sup>21</sup>. Lernen geschieht dabei von selbstständigen Onlineaktivitäten und dem Besuch des normalen Unterrichts. Die selbstständigen Onlineaktivitäten können während der normalen Unterrichtszeit oder in Form von Hausaufgaben stattfinden. (Petko 2010: 13). Ziel des „hybriden Lernens“ ist, die Vorteile von Präsenzphasen und e-Learning so miteinander zu kombinieren, dass die jeweiligen Vorteile

---

<sup>21</sup> <https://medienkompass.de/was-ist-blended-learning-definition/> (Stand 06.01.2022)

verstärkt und die Nachteile kompensiert werden<sup>22</sup>. Zu den Vorteilen von „Blended Learning“ gehört folglich die Tatsache, dass es allen Lernenden ihre Teilnahme am Unterricht, unabhängig davon, ob sie sich zu Hause oder im Klassenzimmer befinden, ermöglicht. Andererseits muss aber trotzdem auch mit den eventuellen Nachteilen dieser Methode gerechnet werden, wie z.B. die Anstrengung und das Fehlen an Zugehörigkeitsgefühl der Lernenden, die von zu Hause lernen, die zeitaufwendigere Vorbereitung seitens der Lehrenden u.a.<sup>23</sup> „Flipped“ oder „Inverted Classrooms“ sind eine Blended-Learning-Modalität, bei der traditionelle Präsenzvorlesungen und Hausaufgaben vertauscht werden. Bei dieser Methode erarbeiten sich die Lernenden den Stoff, meist mithilfe von Erklärvideos, zu Hause und nutzen die Zeit in der Schule dafür, um gemeinsam zu üben (Anders 2020). Dadurch bleibt im Unterricht mehr Zeit, gemeinsam Aufgaben zu lösen und an Problemen zu arbeiten. Auf diese Weise wird unter anderem das autonome Lernen gefördert, bei dem Lernen als selbst organisierte und autonom-selbstverantwortlich ausgeführte Tätigkeit zu betrachten ist (Chrissou/ Speidel 2013: 2). Auf diese Weise können die Lernenden den Zeitpunkt, das Tempo und den Ort der Lernaktivitäten selbst festlegen, während weiterhin im Präsenzunterricht auf wesentliche Probleme oder Fragen eingegangen wird. Es ist folglich verständlich, dass dieses Konzept eine der großen Herausforderungen, aber auch Chancen für Schulen im digitalen Transformationsprozess darstellt<sup>24</sup>. Trotzdem muss darauf geachtet werden, dass nicht der komplette Unterricht auf „hybrides Lernen“ umgestellt wird, denn es geht um eine Methode die ergänzend zu vielen anderen Methoden effektiv eingesetzt werden kann<sup>25</sup>.

## 7.4 Lernspiele

Die Lernplattformen asynchronen Lernens, die im vorigen Kapitel beschrieben wurden, enthalten viele Muster zur Erstellung von Lernspielen. Außerdem sind sie trotzdem auch in anderen, von den Lernplattformen unabhängigen, Applikationen verfügbar. Unter dem Begriff

---

<sup>22</sup>[https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/#Ziel\\_von\\_Blended\\_Learning\\_Ausgewogene\\_Mischung](https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/#Ziel_von_Blended_Learning_Ausgewogene_Mischung) (Stand 01.01.2022)

<sup>23</sup><https://techteacher.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/%CF%85%CE%B2%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/> (Stand 06.01.2022)

<sup>24</sup> <https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/> (Stand 01.01.2022)

<sup>25</sup> <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-wirksam-ist-die-methode-flipped-classroom/> (Stand 01.01.2022)

„Lernspiele“ werden Computerspiele verstanden, die explizit und systematisch im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel und für den Einsatz in einem pädagogischen Kontext konzipiert wurden, die ein positives Spielerlebnis beim Spieler auslösen und deren Effektivität bei der Vermittlung der Lerninhalte nachgewiesen werden konnte (Hawlitschek 2013: 23). Der Zweck eines digitalen Lernspiels, ist es, Nutzer dazu zu bringen, mit einer Computer-Anwendung zu interagieren, die Funktionen der Betreuung, des Lehrens, des Trainings, der Kommunikation und Information mit einem entspannenden Element – ähnlich wie bei Videospielen – zu verbinden. Diese Kombination zielt darauf ab, nützliche Inhalte angenehm darzubieten.“ (Alvarez 2008: 11 zit. in Goertz 2011: 60). Ihr Beitrag zum DaF-Unterricht kann sich folglich als sehr nützlich erweisen, weil Lernspiele zu einer unbewussten und angenehmen Beschäftigung mit einem neu eingeführten oder schon bekannten Phänomen beitragen können. Das liegt daran, dass digitale Spiele zum Einen das wichtigste Freizeitmedium der Lernenden sind und zum Anderen das didaktische Handlungsspektrum erweitern (Pardy/ Ruge 2019). Lernspiele kombinieren außerdem sehr oft das individuelle mit dem kollaborativen Lernen, da einige Online-Spiele auch mehrere dezentrale Spieler zulassen. Bei diesem Prozess wird infolgedessen die Interaktivität gefördert, ein wichtiges Element beim Sprachenlernen. Spiele beinhalten außerdem Aufgaben und Anforderungen, deren Bewältigung Kompetenzen erfordern, die beim Spielen selbst erworben werden können und müssen. Da die Spielenden bestrebt sind, im Spiel zu bleiben bzw. es zu gewinnen, investieren sie nicht unerhebliche Zeit und Anstrengungen, um die Herausforderungen der digitalen Spiele verstehen und meistern zu können (Fromme/ Jörissen/ Unger 2008: 8). Natürlich ist das Angebot an solchen Lernspielen unter unterschiedlichen Applikationen sehr groß. Als Beispiele können die Applikationen Learning-Apps, Kahoot, Quizlet, Deck.Toys u.a. erwähnt werden.

## **8. Die Rolle der Plattformen im DaF-Fernunterricht der Primarstufe**

Nachdem die in griechischen Schulen verfügbaren Plattformen synchronen und asynchronen Lernens sowie Lernspiele beschrieben wurden, geht es bei diesem Kapitel um die Rolle ihres Einsatzes im DaF-Unterricht in der Grundschule. Zu einem gelungenen Einsatz der Plattformen im DaF- Unterricht müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden und häufig auftretende Probleme beseitigt werden, auf die im Anschluss daran eingegangen wird.

## 8.1 Voraussetzungen für einen gelungenen Einsatz von Lernplattformen in der Grundschule

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht erweitert das methodische und didaktische Repertoire der Lehrenden und schafft einen direkten Bezug zum Lernen und der Lebenswelt der Lernenden (Pardy/ Ruge 2019). Trotzdem verlangt der Einsatz der Plattformen im Unterricht eine gründliche und sorgfältige Vorbereitung auf allen Ebenen, denn Mehrwerte und konkrete Einsatzmöglichkeiten lassen sich nicht durch abstrakte Auflistungen potenzieller Vorteile des Lernens mit Computern vermitteln (Schrackmann/ Knüsel/ Moser/ Mitzlaff/ Petko 2008: 10). Ein wichtiger Punkt ist die Planung, welches Lernmaterial in welchem Umfang und wie strukturiert für die Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen, nicht wie beim traditionellen Unterricht, gleich auf die Lernenden eingegangen werden kann, ist es besonders wichtig, dass das mediengestützte Angebot sehr überlegt und präzise erfolgen muss (Tengler/ Schrammel/ Brandhofer 2020: 6). Aus diesem Grund ist die Entwicklung von geeigneten Lehrszenarien, die den Lehrenden als Leitfaden bei ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung dienen können, sehr wichtig. Von großer Bedeutung ist außerdem die Schaffung von Motivation bei den Lernenden. Nach der Psychologie hängt die Motivation für ein bestimmtes Verhalten stets von der Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit ab (Kandereit 2020). Das kann beispielsweise durch die aktive Beteiligung der Lernenden an der Auswahl von Lerninhalten, die Begünstigung von Team-Arbeit und kollaborativem Arbeiten, die Ermöglichung von Selbsteinschätzung und -bewertung sowie der Evaluation u.a. (Kandereit 2020) erreicht werden. Auf diese Weise wird das Interesse der Lernenden am Fernunterricht aufrechterhalten und der Spaß am Lernen gefördert. An zentraler Stelle steht außerdem die Schaffung eines angenehmen Klimas bei den Lernenden, das ihr Zugehörigkeitsgefühl fördert (Thornburg/ Abernathy/ Ceglie 2020). Schließlich stellt es eine Notwendigkeit dar, dass alle Lernenden Grundlagen der Computerbedienung und des Internetzugangs kennenlernen. Obwohl heutzutage, in Zeiten der rasanten technologischen Entwicklung, für die Mehrheit der Lernenden die Computerbedienung zu ihrem Alltag gehört, gibt es auch diejenige Kategorie von Lernenden, die aus unterschiedlichen Gründen (ökonomischen, soziokulturellen u.a.) mit der Technologie gar nicht vertraut sind. Aus diesem Grund gehört zu den Aufgaben der Schule, auch diese kleine Minderheit in den Fernunterricht miteinzubeziehen. Wenn diese Voraussetzungen unerfüllt bleiben, treten beim Einsatz der Plattformen Probleme auf, die im nächsten Kapitel erwähnt werden.

## 8.2 Probleme beim Einsatz von Lernplattformen im DaF-Fernunterricht

Lernprozesse laufen nicht immer störungsfrei ab, denn Lernen ist ein komplizierter Vorgang. Das gleiche gilt auch für das E-Learning, wobei häufig Probleme und Herausforderungen auftreten, die überwunden werden müssen, um das gewünschte Lernergebnis zu erreichen. Zu diesen Problemen zählen beispielsweise die situativen und dispositionellen Barrieren der Lernenden (Kidd 2010:117). Dabei geht es um die persönliche Lage, in der sich jeder Lernende befindet, die seine aktive Teilnahme am Fernunterricht beeinflusst. Dazu gehören z.B. die verfügbare technische Ausstattung und der verfügbare Internetanschluss sowie ein verfügbarer persönlicher Raum, wo die Lernenden fokussiert am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. Bei den dispositionellen Barrieren andererseits handelt es sich um die Einstellung oder Selbstwahrnehmung der Lernenden über sich selbst (Kidd 2010:117). Damit ist der Mangel an Motivation, an digitaler Kompetenz, mangelndes Selbstvertrauen oder mangelnde Energie gemeint. Hinzu kommen häufig auftretende Lernschwierigkeiten, wie die Fähigkeit der Lernenden den Lernstoff zu behalten und in der Praxis anzuwenden, dem Unterrichtstempo zu folgen u.a. (Meier 2006: 100ff.). Solche Faktoren müssen unbedingt berücksichtigt werden, denn sie beeinflussen die aktive Teilnahme der Lernenden am Fernunterricht. Außerdem treten häufig organisatorische und zeitliche Probleme auf, die sowohl Lehrende als auch Lernende betreffen. Einerseits geht es bei den Lehrenden um Probleme, die mit dem hohen Zeitaufwand bei der Planung und Vorbereitung des Lehrmaterials zu tun haben<sup>26</sup>. Lehrende müssen nämlich über viel Zeit sowohl zur Unterrichtsvorbereitung und parallel zur Unterrichtsverwirklichung verfügen. Seitens der Lernenden stellt sich die Frage, ob alle Lernenden die Fähigkeit zum autonomen Lernen entwickelt haben, so dass sie ihre Aufgaben durch Plattformen asynchronen Lernens problemlos erledigen können. Daneben tritt das Problem der sozialen Isolation auf, das besonders bei Lernenden im Grundschulalter beim E-Learning intensiv ist (Kidd 2010:118). Zum Glück können die Folgen der sozialen Isolation durch unterschiedliche Aufgaben, wie Partner- oder Gruppenarbeiten gemildert werden. Schließlich sind die technischen Probleme erwähnenswert, die entstehen können, denn sie setzen oft dem Unterrichtsprozess ein großes Hindernis.

---

<sup>26</sup> <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer12/berge12.pdf> (Stand 04.01.2022)

## **9. Erhebung der Forschung nach den Einstellungen von griechischen Deutschlehrenden zum lexikalischen Fernunterricht in der Primarstufe**

Nachdem im zweiten Kapitel auf die Methodik bei der Durchführung dieser Arbeit eingegangen worden ist, geht es in diesem Kapitel um die Durchführung dieser Forschung, die sich von der Erhebung der Daten, deren Darstellung bis hin zur Analyse der Forschungsergebnisse ausweitet.

### **9.1 Durchführung des Forschungsvorhabens**

Zur Verwirklichung dieser Forschung wurde ein Fragebogen erstellt, der als wichtiges Werkzeug zur Sammlung von Daten in Bezug auf die Einstellungen Deutschlehrender in griechischen Grundschulen zum Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen diente. Die Forschung fand vom 19. Dezember 2021 bis zum 10. Januar 2022 statt. Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Formularerstellungswerkzeugs „Google forms“ erstellt. Weiterhin wurde der Fragebogen online an griechische Deutschlehrende in der Grundschule gesendet, die dazu aufgefordert wurden, anonym den Fragebogen zu beantworten. Der Fragebogen wurde mithilfe des sozialen Netzwerks „Facebook“ an verschiedene Gruppen griechischer Deutschlehrender oder per E-Mail an vereinzelte Befragte gesendet. Ihre Antworten wurden im Anschluss daran automatisch erfasst und gespeichert. Erwähnenswert an dieser Stelle ist es, dass es sich bei den Befragten um eine Stichprobe handelt. Diese Methode wurde gewählt, aufgrund der Tatsache, dass es unmöglich war, alle Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen zum Thema dieser Arbeit zu befragen. Der Fragebogen wurde insgesamt von 33 Deutschlehrenden aus unterschiedlichen Regionen Griechenlands beantwortet, hauptsächlich aus Nordgriechenland, wo sich die Mehrheit der griechischen Deutschlehrenden in Grundschulen betätigt. Die Stichprobengröße kann gemäß der Literatur als durchaus zufriedenstellend charakterisiert werden, denn sie übersteigt die Zahl 30 und kann somit statistisch als eine signifikante Probe berücksichtigt werden (Cohen/ Manion 2000: 131 zit. in Evangelou 2021: 28). Von den untersuchten Personen wurden dadurch weiterhin Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen (Aeppli et al. 2016: 141). Was die demographischen Merkmale der Befragten angeht, ist es erwähnenswert, dass die Stichprobe hauptsächlich aus Frauen besteht. Außerdem befindet sich die überwiegende Mehrheit im Alter zwischen 36-55, während über die Hälfte Masterinhaber/Innen sind. Erwähnenswert ist auch an dieser Stelle,

dass die Befragten darüber informiert wurden, dass ihre Anonymität gesichert wird und dass die Ausfüllung des Fragebogens freiwillig ist. Nachdem der Fragebogen beantwortet wurde, begann die Auswertung der Daten, die im darauffolgenden Kapitel graphisch dargestellt und kurzgefasst beschrieben werden.

Bei der Strukturierung des Fragebogens wurde berücksichtigt, dass das Gelingen eines Experteninterviews entscheidend von dem fachlichen und methodischen Know-how abhängt (Borchardt/ Göthlich 2009: 39). Dabei wurde berücksichtigt, dass der Aufbau des Fragebogens wichtig ist, weil dieser die Akzeptanz der Befragten und damit die Motivation, den Fragebogen auch bis zum Ende auszufüllen, beeinflusst (Aeppli et al. 2016: 171). Der Fragebogen besteht folglich aus sechs Teilen. Im ersten Teil werden wichtige Informationen über das Ziel der Forschung gegeben. Der zweite Teil bezieht sich auf persönliche Angaben der Befragten, aus denen wichtige demografische Daten gesammelt werden sollen. Im darauffolgenden dritten Teil betreffen die Fragen die Lehrererfahrungen während der Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie, während der vierte Teil ihre Erfahrung und Einstellung zum Einsatz der Plattformen im Fernunterricht lexikalischer Phänomene der deutschen Sprache beleuchten soll. Der vorletzte fünfte Teil soll weiterhin die Bilanz der Lehrenden nach der Erfahrung des Fernunterrichts widerspiegeln. Schließlich zielt der letzte Teil des Fragebogens darauf ab, die Einstellungen und Vorschläge der Lehrenden für die Zukunft zu erfassen. Erwähnenswert ist außerdem, dass der Fragebogen 34 Fragen beinhaltet und dass dabei sowohl geschlossene als auch offene Fragentypen miteinbezogen wurden. Die geschlossenen Fragen dienen aus Gründen der Vergleichbarkeit in Form von Zahlenwerten hauptsächlich dem quantitativen Charakter der Forschung, während offene Fragen darauf zielen, die soziale Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der relevanten Personen abzubilden, um so ihr Verhalten und mögliche Ursachen dafür nachvollziehen und verstehen zu können (Röbken / Wetzel 2016: 13 zit. in Beyer 2018). Erwähnenswert ist außerdem, dass die Mehrheit der Fragen aus Multiple-Choice-Fragen besteht. Außerdem wurde bei der Formulierung einiger Fragen eine fünfstufige Likert-Skala verwendet, bei der die Probanden jeweils ihr subjektives Empfinden von einer Merkmalsausprägung bezüglich eines Items durch die Festlegung auf eine Kategorie der Rating-Skala bekanntgeben (Greving 2009: 68). Die Einstellung wird dabei anhand von mehreren Items gemessen, die von den Probanden jeweils in einem Kontinuum von extrem positiv bis extrem negativ bewertet werden (Stier 1999: 80ff. zit. in Greving 2009: 73). Im Fall dieser Arbeit bestand die Wahl zwischen den Items: „Ich stimme überhaupt nicht zu“, „Ich stimme nicht zu“, „Ich stimme weder zu noch nicht zu“, „Ich stimme zu“ und „Ich stimme

völlig zu“. Dadurch sollten die Einstellungen und die Erfahrungen der Lehrenden auf standardisierte Weise erhoben werden, um anschließend in statistisch verarbeitbare Zahlen übersetzt zu werden (Beyer 2018). In Bezug auf die offenen Fragen sind sie forschungsstrategisch gesehen vor allem geeignet, das Problemfeld zu explorieren und hinsichtlich auf geschlossene Fragen relevante Antwortkategorien zu generieren (Raithel 2008: 70).

Was den Inhalt der Fragen angeht, wurden wichtige Informationen eingeholt, die sich auf die Befunde aus früheren Forschungen zum Thema stützten. Als sehr hilfreich erwies sich dabei die Studie der Universität Bielefeld „Befragung der Lehrenden zum Online-Semester“ (Kamin/ZLL 2020), die die Einstellungen der Lehrenden zum Fernunterricht ins Zentrum des Interesses stellte. Da sich diese Befragung an Hochschullehrende wendet, wurden selbstverständlich die gewählten Fragen an Grundschullehrende angepasst. Schließlich diente als eine wichtige Informationsquelle zur Fragebogengenerierung wegen ihres Bezugs auf die griechische Realität die Studie der Professoren Charalambos und Fotis Stachteas mit dem Titel „Verfolgung der Meinungen der Lehrer zum Fernunterricht am Anfang der Pandemie“<sup>27</sup>(2020).

## 9.2 Forschungsergebnisse

Nachdem die Durchführung des Forschungsvorhabens beschrieben wurde, werden in dieser Einheit die Ergebnisse der Befragung graphisch dargestellt und kurz beschrieben.

### Einheit: Persönliche Angaben

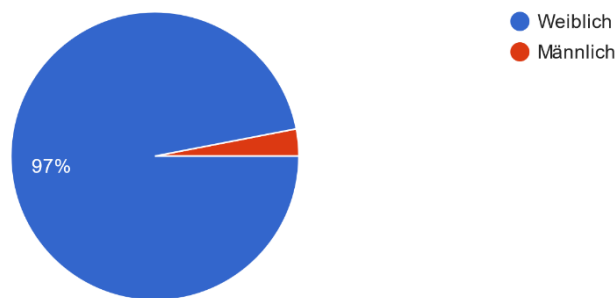
Die erste Einheit besteht aus Fragen, die die persönlichen Daten der Befragten betreffen. Es geht um Informationen in Bezug auf ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre Berufserfahrung in der Grundschule, ihre Vertrautheit mit digitalen Medien und schließlich ihre Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung ihrer digitalen Fertigkeiten. Ihre Antworten sehen wie folgt aus:

In Bezug auf das Geschlecht der Befragten stellt die überwiegende Mehrheit der Befragten (97%) Frauen dar, während Männer zur Minderheit (3%) gehören. (Abb.3)

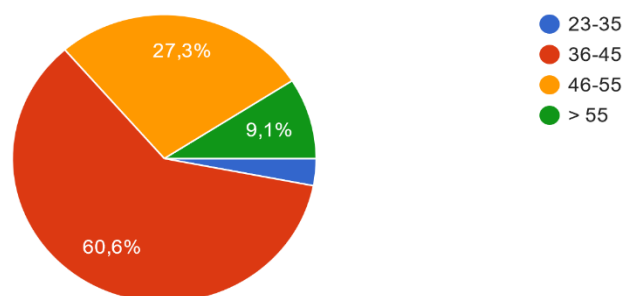
---

<sup>27</sup> „Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας“.



Geschlecht  
33 απαντήσεις**Abbildung 3: Geschlecht**

Was das Alter angeht, stellt man mithilfe der Grafik fest, dass sich die Mehrheit (60,4%) der Befragten zwischen dem Alter 36-45 Jahren befinden, während die Altersgruppe zwischen 46-55 mit 27,3% folgt. Gleich danach sieht man die Gruppe im Alter über 55 Jahre. Schließlich gehört die Altersgruppe zwischen 23-35 mit 3% zur Minderheit. (Abb.4)

Alter  
33 απαντήσεις**Abbildung 4: Alter**

Bei der nächsten Grafik geht es um die akademischen Qualifikationen der Befragten. Hier lässt sich beobachten, dass über die Hälfte der Befragten (57,6%) über einen Masterabschluss verfügt. Daraufhin folgen diejenigen, die einen akademischen Abschluss haben (39,4%), während nur 3% Doktoranden/Innen sind. (Abb.5)

## Hochschulabschluss

33 απαντήσεις

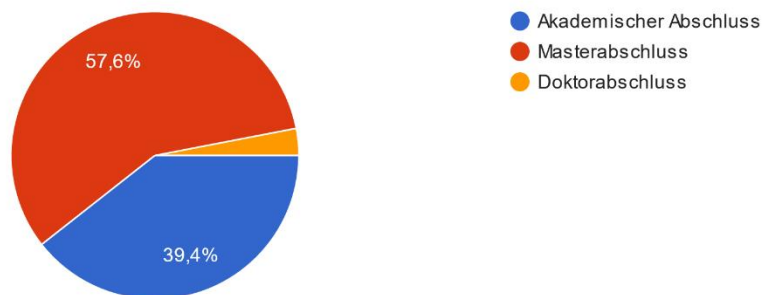


Abbildung 5: Hochschulabschluss

Hinsichtlich der vierten Frage, die die Berufserfahrung der Befragten in der Grundschule angeht, lässt sich feststellen, dass 57,6% zwischen 11-20 Jahren in griechischen öffentlichen Grundschulen tätig ist. Weiterhin folgt die Gruppe mit 6-10 Jahren Berufserfahrung (24,2%), während an dritter Stelle mit demselben Prozentsatz (9,1%) die Befragten mit 1-5 Jahren und über 20 Jahre Berufserfahrung stehen. (Abb.6)

## Berufserfahrung in der Grundschule

33 απαντήσεις

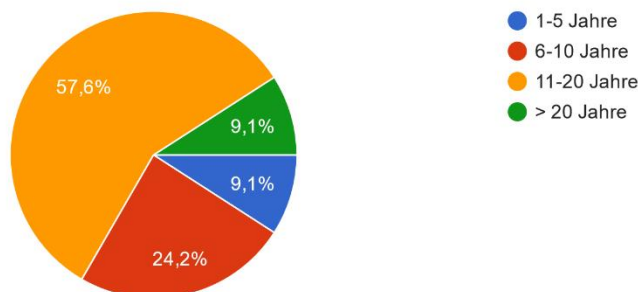
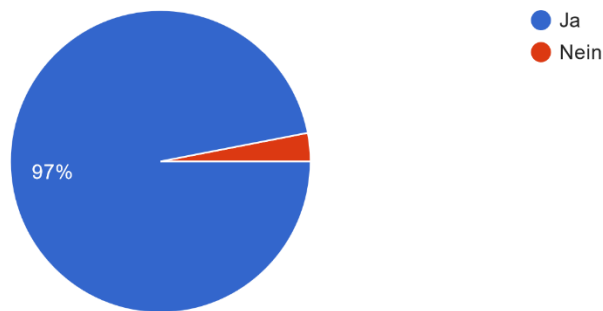


Abbildung 6: Berufserfahrung

Die vierte Frage der ersten Einheit betrifft die Vertrautheit der Befragten mit digitalen Medien. Die überwiegende Mehrheit (97%) gibt an, mit digitalen Medien vertraut zu sein, während 12,1% der Befragten angibt, über keine Vertrautheit mit digitalen Medien zu verfügen. (Abb. 7)

## Vertrautheit mit digitalen Medien

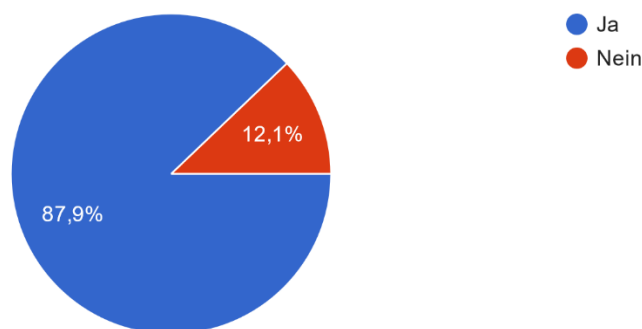
33 απαντήσεις

**Abbildung 7: Vertrautheit mit digitalen Medien**

Die letzte Grafik dieser Einheit stellt die Teilnahme der Befragten an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung ihrer digitalen Fertigkeiten dar. Aus der Grafik geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (87,9%) an solchen Fortbildungsseminaren teilgenommen hat, während 12,1% angibt, dass sie an solchen Seminaren nicht teilgenommen hat. (Abb.8)

## Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung digitaler Fertigkeiten

33 απαντήσεις

**Abbildung 8: Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung digitaler Kompetenz**

## **Einheit 2: Bilanz der Lehrererfahrungen während der Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie**

Die zweite Einheit stellt die Bilanz der Lehrererfahrungen während der Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie in den Vordergrund. Dabei wurden zahlreiche Fragen gestellt, die die Erfahrungen der Lehrenden in Bezug auf dieses Thema widerspiegeln. Die Antworten auf die gestellten Fragen sehen wie folgt aus:

Frage 7: Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt? (Abb. 9)

Aussage 7a: Ich hatte Angst und Stress, ob ich zurechtkommen könnte (Die Frage wurde mithilfe einer 5stufigen Likert-Skala beantwortet)

Dabei gibt 30% der Befragten an, dass sie überhaupt keine oder keine Angst vor dem Fernunterricht hatten (12% überhaupt keine Angst, 18% keine Angst), während 21% darauf antwortet, dass sie weder zustimmen noch nicht zustimmen. Weiterhin gibt die Mehrheit an (48%), dass diese Aussage ihre Gefühle beim Beginn der Fernunterrichtsperiode widerspiegelt. Dabei antwortet 36%, dass sie zustimmen, und 12%, dass sie völlig zustimmen.

Aussage 7b: Ich war froh, weil ich etwas Neues ausprobieren sollte

Bei dieser Aussage stellt man fest, dass 36% der Befragten nicht zustimmt (12% gibt an, überhaupt nicht zuzustimmen und 24% nicht zuzustimmen). Weiterhin stimmt 30% der Befragten weder zu noch nicht zu, während der gleiche Prozentsatz mit dieser Aussage einverstanden ist. Schließlich gibt 3% an, dass sie sich auf diese Herausforderung gefreut haben.

Aussage 7c: Ich fühlte mich sicher, dass ich es schaffen würde

Bei dieser Frage antwortet 24% der Lehrenden, dass sie sich nicht bzw. überhaupt nicht sicher fühlten, dass sie es schaffen würden (jeweils 12%), während die Mehrheit (42%) dieser Aussage weder zustimmt noch nicht zustimmt. Schließlich gibt 25% der Befragten an, dass sie sich sicher oder völlig sicher vor dieser neuen Situation fühlten (24% sicher, 9% völlig sicher).

Aussage 7d: Ich fühlte mich verzweifelt

Mithilfe der Grafik geht bei dieser Frage hervor, dass 60% der Befragten mit dieser Aussage nicht einverstanden ist, denn 27% fühlten sich überhaupt nicht verzweifelt und 33% nicht verzweifelt. Weiterhin gibt 24% der Lehrenden an, dieser Aussage weder zuzustimmen noch

nicht zuzustimmen, während das Gefühl der Verzweiflung 12% der Befragten angeht. Schließlich gibt eine kleine Minderheit an (fast 9%), dass sie sich völlig verzweifelt fühlten.

Aussage 7e: Ich fühlte mich neugierig und optimistisch

Bei dieser Aussage geht hervor, dass sich ein kleiner Prozentsatz (6%) überhaupt nicht neugierig und optimistisch fühlte, während 18% dieser Aussage nicht zustimmt. Weiterhin stellt sich heraus, dass 27% der Lehrenden weder einverstanden noch nicht einverstanden erscheint, während die Mehrheit (42%) dieser Aussage zustimmt. Schließlich gibt ein kleiner Prozentsatz (6%) an, dem Gefühl der Neugierde und des Optimismus nicht zuzustimmen.

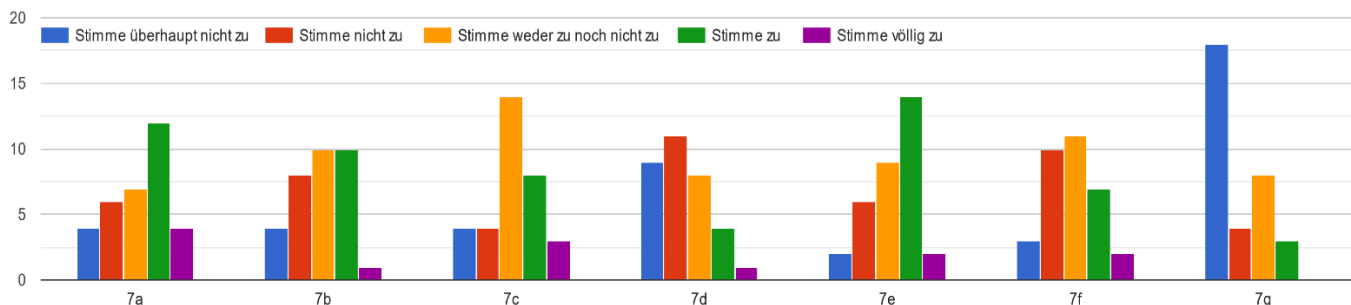
Aussage 7f: Ich fühlte mich entlastet

Mit dieser Aussage erscheint fast 9% der Lehrenden überhaupt nicht einverstanden zu sein, während 30% angibt, nicht zuzustimmen. Weiterhin geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten (33%) dieser Aussage weder zustimmt noch nicht zustimmt und 21% einfach zustimmt. Im Gegensatz dazu erscheint ein kleiner Prozentsatz (6%), sich absolut entlastet zu fühlen.

Aussage 7g: Ich weiß nicht / Ich möchte nicht antworten

Bei dieser letzten Aussage antwortet die überwiegende Mehrheit der Befragten, dass sie nichts dagegen haben, diese Frage zu beantworten. Genauer stimmt 55% überhaupt nicht zu und 12% stimmt nicht zu. Weiterhin gibt 24% der Lehrenden an, dieser Aussage weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen, während ein kleiner Prozentsatz (9%) zustimmt. Erwähnenswert ist schließlich, dass keine von den Befragten völlig dieser Aussage zustimmen.

Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt?



**Abbildung 9: Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt?**

Frage 8: Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt? (Abb. 10)Aussage 8a: Ich war absolut vorbereitet

Bei der Grafik geht in Bezug auf diese Aussage hervor, dass fast die Hälfte der Befragten mit dieser Aussage gar nicht oder einfach nicht einverstanden ist (je 15% und 36%). Weiterhin gibt 21% der Lehrenden an, weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen. Zum Schluss ist es erwähnenswert, dass 18% der Aussage zustimmt, während 9% völlig zustimmt.

Aussage 8b: Ich hatte schon Erfahrung dazu

In Bezug auf die bisherige Erfahrung der Lehrenden zum Fernunterricht gibt 24% an, dass sie überhaupt keine Erfahrung oder einfach keine Erfahrung hatten (je 24% und 33%). 15% der Befragten antwortet außerdem, dass sie dieser Aussage weder zustimmt noch nicht zustimmt, während 27% angibt, dass sie mit dieser Aussage einverstanden oder absolut einverstanden sind (je 18% und 9%).

Aussage 8c: Ich war nicht darauf vorbereitet, aber ich hatte keine Angst

Bei dieser Aussage stellt sich heraus, dass 15% der Befragten überhaupt nicht zustimmt und 24% einfach nicht zustimmt. Die Antwort „Ich stimme weder zu noch nicht zu“ wird von 27% der Lehrenden ausgewählt, während ein Drittel (33%) angibt, dass sie mit dieser Aussage einverstanden sind. Erwähnenswert ist schließlich, dass diese Aussage keine von den Befragten vertritt.

Aussage 8d: Ich war nicht darauf vorbereitet und fühlte mich verzweifelt

Dieser Aussage erscheint die überwiegende Mehrheit der Lehrenden überhaupt nicht zuzustimmen oder nicht zuzustimmen (je 33% und 36%). Weiterhin gibt 18% an, mit dieser Aussage weder einverstanden noch nicht einverstanden zu sein. Schließlich geht mithilfe der Antworten hervor, dass 6% der Lehrenden dieser Aussage zustimmt und ein gleicher Prozentsatz völlig zustimmt.

Aussage 8e: Ich war nicht darauf vorbereitet, aber ich fühlte mich begeistert, etwas Neues ausprobieren zu können

Was die letzte Aussage dieser Frage angeht, erscheint 18% der Befragten überhaupt nicht zuzustimmen und 24% nicht zuzustimmen. Weiterhin gibt ein Drittel der Lehrenden an, weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen. Schließlich stellt sich heraus, dass für 24% diese

Aussage die Wirklichkeit widerspiegelt, während 3% mit dieser Aussage absolut einverstanden ist.

Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt?

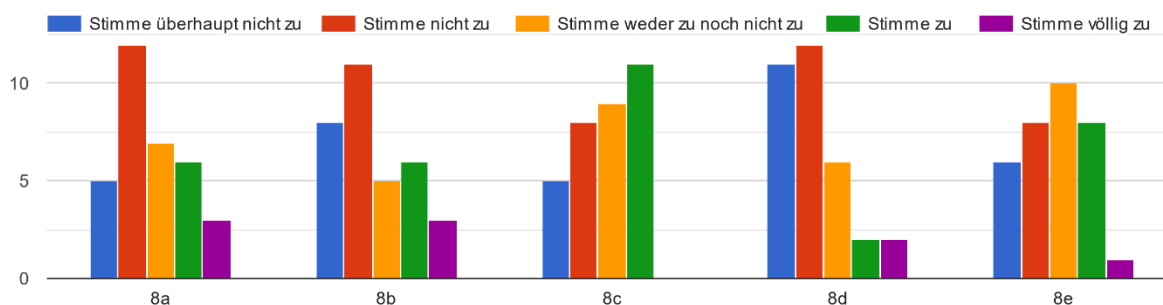


Abbildung 10: Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt?

Frage 9: Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen? (Mehrfachnennungen möglich - Abb.11)

Bei dieser Frage gibt die überwiegende Mehrheit der Lehrenden an, dass sie durch das Internet (90%) oder von Kollegen/ Kolleginnen (84,8%) Hilfe bekommen haben. An zweiter Stelle der Antworten stehen die Seminare mit 66,7% und die sozialen Medien mit 63,6%. Weiterhin kommt die Schule mit 27,3% als Hilfequelle und daraufhin folgen sonstige Hilfequellen (15,2%) und Familie (12,1%).

Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις

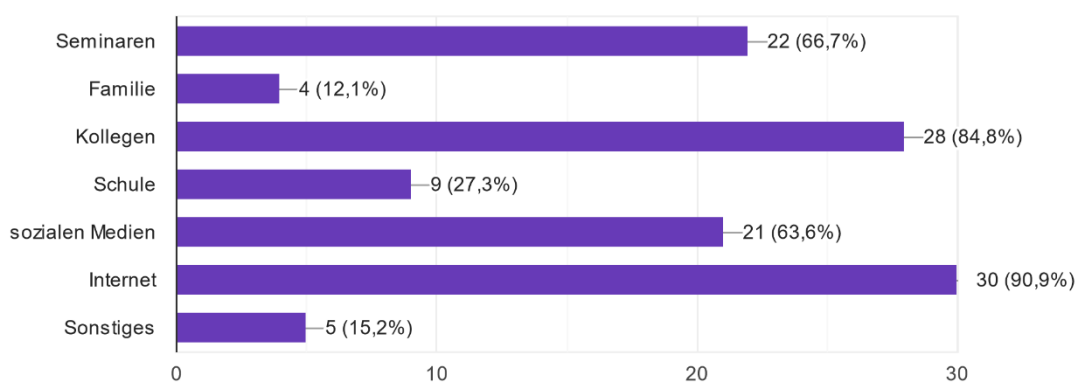
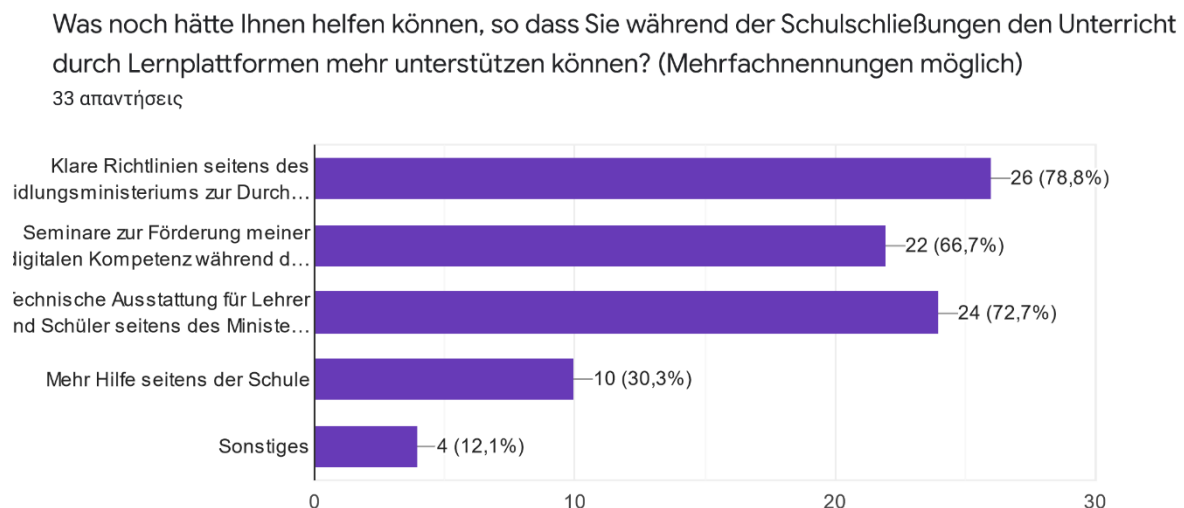


Abbildung 11: Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen?

Frage 10: Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können? (Mehrfachnennungen möglich -Abb.12)

Auf diese Frage antworten die meisten Lehrenden (78,8%), dass sie klare Richtlinien seitens des Ministeriums zur Durchführung des Fernunterrichts gebraucht hätten, während 72,7% die technische Ausstattung für Lehrende und Lernende seitens des Ministeriums für wichtig halten. Außerdem findet 66,7% der Befragten Seminare zur Förderung ihrer digitalen Kompetenz während der Schulschließungen und 30,3% mehr Hilfe seitens der Schule notwendig. Schließlich gibt 12% sonstige Antworten zur Unterstützung des Unterrichts durch Lernplattformen während der Schulschließungen.



**Abbildung 12: Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können?**

Frage 11: Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie beim Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? (Mehrfachnennungen möglich -Abb.13)

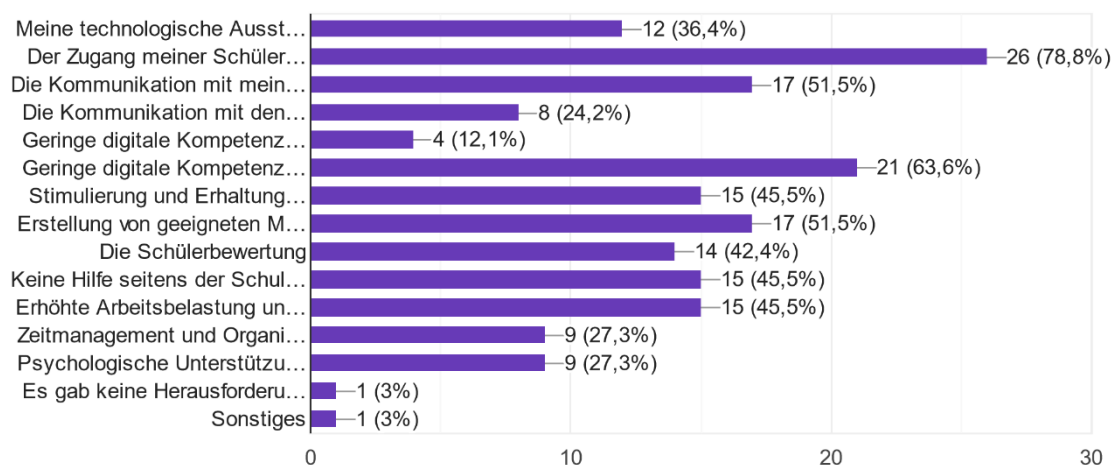
In Bezug auf die Herausforderungen, mit denen die Lehrenden konfrontiert waren, nennt die überwiegende Mehrheit (78,8%) den Zugang ihrer Lernenden zur Technologie und die geringe digitale Kompetenz der Lernenden (63,6%) als die wichtigsten Herausforderungen. Daraufhin folgen mit dem gleichen Prozentsatz (51,5%) die Kommunikation der Lehrenden mit den



Lernenden und die Erstellung von geeigneten Materialien für den Fernunterricht. Weiterhin stellt 45% der Lehrenden die drei folgenden Aspekte als wichtige Herausforderungen, die sie überwinden mussten, in den Vordergrund: die Stimulierung und Erhaltung des Interesses der Lernenden am Unterricht, die mangelnde Hilfe seitens der Schule bzw. des Ministeriums und die erhöhte Arbeitsbelastung und den Stress bei der Arbeit von zu Hause aus. Gleich danach folgen mit 42,4% die Bewertung der Lernenden und mit 36,4% ihre eigene technologische Ausstattung und ihr eigener Zugang zum Internet. Weitere Herausforderungen stellen außerdem das Zeitmanagement und die Organisation und die psychologische Unterstützung ihrer Lernenden und deren Familien (27,3%). Daraufhin hält 24,2% die Kommunikation mit den Eltern ihrer Lernenden und 12,1% die geringe digitale Kompetenz ihrerseits für eine große Herausforderung. Zum Schluss gibt eine kleine Minderheit (1%) an, dass es keine Herausforderungen gab, oder nennt sonstige Herausforderungen.

Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie beim Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



**Abbildung 13: Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie bei Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten?**

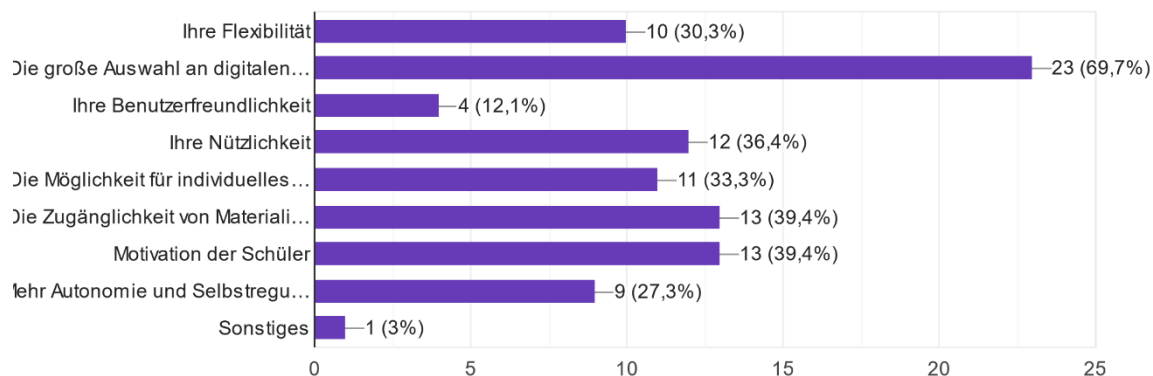
Frage 12: Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht? (Mehrfachnennungen möglich -Abb. 14)

Aus der Grafik geht hervor, dass die Mehrheit der Lernenden (69,7%) von der großen Auswahl an digitalen Werkzeugen und Anwendungen überrascht wurde, während gleich danach mit 39,4% die Zugänglichkeit von Materialien und Ressourcen und die Motivation der Lernenden

folgt. An dritter Stelle der Antworten steht mit 36,4% die Nützlichkeit der Plattformen und an vierter Stelle mit 33,3% die Möglichkeit für individuelles Lernen. Ein Drittel der Lernenden nennt weiterhin die Flexibilität und 27% der Lehrenden die Autonomie und die Selbstregulierung als eine angenehme Überraschung. An den letzten Stellen stehen schließlich mit 12,1% die Benutzerfreundlichkeit und mit 3% sonstige Aspekte.

Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



**Abbildung 14: Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht?**

Frage 13: Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht? (Abb.15)

Aussage 13a: Meine Schüler waren nicht auf den Fernunterricht vorbereitet, denn es fehlte ihnen an digitalen Kenntnissen oder technischer Ausstattung.

Bei dieser Aussage gibt 15% der Lehrenden an, dass sie überhaupt nicht zustimmen oder nicht zustimmen (je 3% und 12%). Weiterhin folgen mit 27% diejenigen, die weder zustimmen noch nicht zustimmen, während 57% der Befragten zustimmt oder völlig zustimmt (je 30% und 27%).

Aussage 13b: Meine Schüler waren trotz ihrer guten digitalen Kompetenz nicht auf den Fernunterricht vorbereitet, denn sie hatten keine Erfahrung dazu.

Aus der Grafik geht hervor, dass keine der Befragten dieser Aussage überhaupt nicht zustimmen und 15% zustimmt. 24% der Lehrenden gibt an, weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen, während 36% antwortet, dass sie mit dieser Aussage einverstanden sind.

Schließlich antwortet 24% der Lehrenden, dass diese Aussage die Wirklichkeit absolut widerspiegelt.

Aussage 13c: Einige Schüler waren darauf vorbereitet, andere gar nicht.

In Bezug auf die Vorbereitung der Lernenden auf ihre Teilnahme am Fernunterricht gibt ein kleiner Prozentsatz an, dieser Aussage überhaupt nicht zuzustimmen oder nicht zuzustimmen (3% und 6%). 15% erscheint weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen, während die überwiegende Mehrheit (63%) der Meinung ist, dass einige Lernende auf die neue Situation vorbereitet waren und andere nicht. Schließlich stimmt 12% der Befragten dieser Aussage völlig zu.

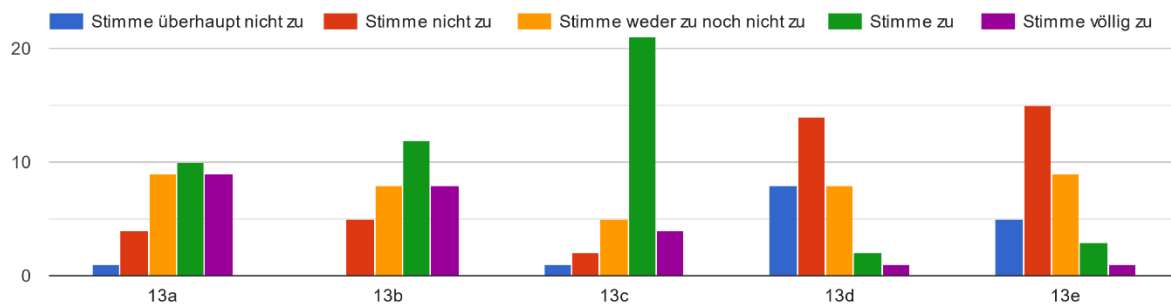
Aussage 13d: Die Mehrheit der Schüler waren darauf vorbereitet, denn sie hatten schon Erfahrung dazu.

Bei dieser Aussage glaubt 66% der Lehrenden, dass die Lernenden gar nicht oder nicht auf ihre Teilnahme vorbereitet waren (je 24% und 42%). Weiterhin gibt 24% an, dass sie dieser Aussage weder zustimmen noch nicht zustimmen. Schließlich antwortet 26% der Befragten, dass sie damit nicht einverstanden sind und 3%, dass sie absolut nicht einverstanden sind.

Aussage 13e: Die Mehrheit der Schüler waren darauf vorbereitet, obwohl sie keine Erfahrung dazu hatten.

Bei dieser Aussage stellt sich heraus, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrenden dieser Aussage überhaupt nicht zustimmt oder nicht zustimmt (je 15% und 45%). Fast ein Drittel (27%) scheint, weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen, während die Minderheit mit dieser Aussage einverstanden oder absolut einverstanden ist (je 9% und 3%).

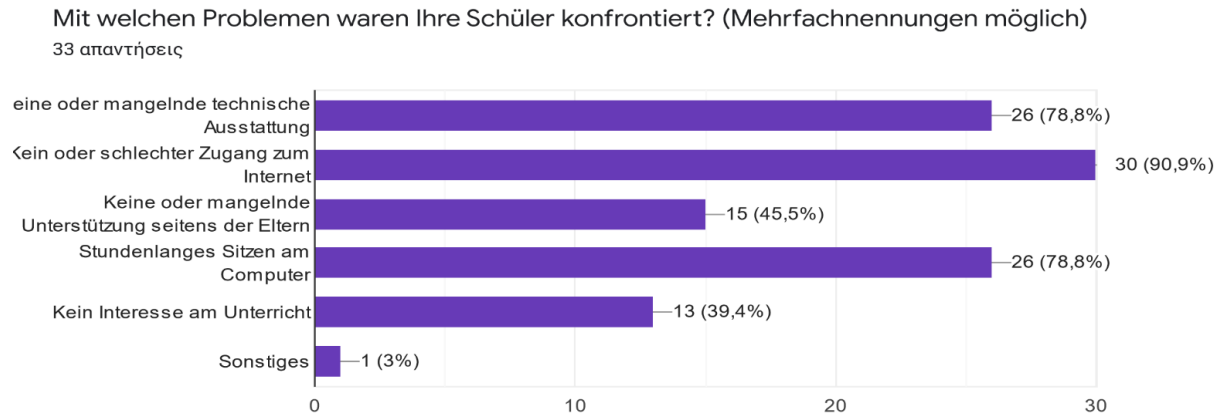
Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht?



**Abbildung 15: Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht?**

Frage 14: Mit welchen Problemen waren Ihre Schüler konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich -Abb.16)

Was die Probleme betrifft, mit denen die Lernenden beim Einsatz der Lernplattformen im Fernunterricht konfrontiert waren, erwähnt die überwiegende Mehrheit der Lehrenden (90,9%) den mangelnden bzw. schlechten Zugang ihrer Lernenden zum Internet, während 78,8% als weitere Probleme „keine oder die mangelnde technische Ausstattung“ und „das stundenlange Sitzen am Computer“ nennt. An dritter Stelle der Antworten steht mit 45,5% weiterhin die Tatsache, dass viele Lernende nicht oder mangelnd von den Eltern unterstützt wurden. Schließlich nennt 39,4% das mangelnde Interesse am Unterricht und 3% der Befragten sonstige Probleme.



**Abbildung 16: Mit welchen Problemen waren Ihre Schüler konfrontiert?**

Frage 15: Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und ihren Familien zufrieden?

(Abb.17)

15a: Ich bin damit sehr zufrieden

In Bezug auf die Kommunikation der Lehrenden mit den Lernenden und ihren Familien gibt 30% der Befragten an, gar nicht oder nicht einverstanden zu sein (je 15%). Außerdem antwortet fast die Hälfte (45%) darauf, dass sie dieser Aussage weder zustimmen noch nicht zustimmen. Schließlich erscheint 24% der Lehrenden mit der Kommunikation mit ihren Lernenden und ihren Eltern zufrieden oder absolut zufrieden zu sein (je 21% und 3%).

15b: Ich bin damit zufrieden. Unsere Kommunikation könnte trotzdem regelmäßiger sein

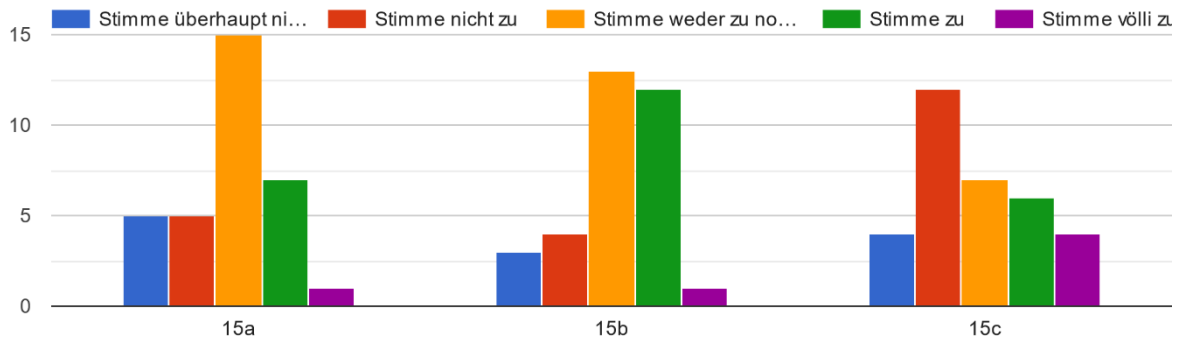
Bei dieser Aussage stellt man fest, dass 9% der Befragten gar nicht zustimmt und 12% nicht zustimmt. Weiterhin gibt 39% der Lehrenden an, dieser Aussage weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen, während ein fast gleicher Prozentsatz (36%) zustimmt. Schließlich ist 3% mit dieser Aussage nicht einverstanden.

15c: Ich bin gar nicht zufrieden

Aus der Grafik geht hervor, dass fast die Hälfte der Lehrenden gar nicht oder nicht zufrieden mit der Kommunikation mit den Lernenden und ihren Familien ist (je 12% und 36%), während

ein Fünftel weder zufrieden noch nicht zufrieden erscheint. Schließlich gibt je 18% und 12% der Befragten an, zufrieden oder absolut zufrieden zu sein.

Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und ihren Familien zufrieden?



**Abbildung 17: Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und Ihren Familien zufrieden?**

Frage 16: Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen? (Abb. 18)

16a: Ich hatte Zeit, mich mit jedem einzelnen Schüler zu beschäftigen

Auf diese Frage antwortet die überwiegende Mehrheit der Lehrenden, dass sie gar keine oder keine Zeit hatten, um sich mit jedem einzelnen Lernenden beschäftigen zu können (je 48% und 30%). Weiterhin gibt 15% an, dieser Aussage weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen. Schließlich ist eine kleine Minderheit mit dieser Aussage einverstanden oder absolut einverstanden (je 6% und 3%).

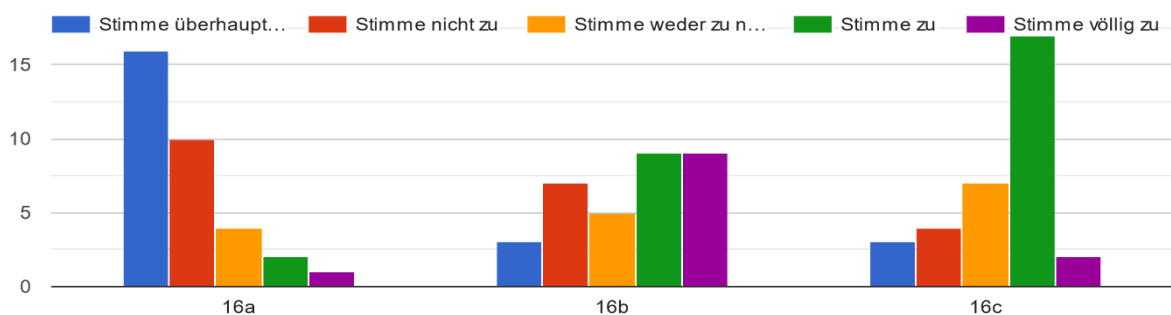
16b: Ich hatte nicht so viel Zeit zur Verfügung, um mich mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu beschäftigen

Auf die Frage in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit für Lernende mit besonderen Bedürfnissen gibt ein Drittel der Lehrenden an, mit dieser Aussage gar nicht oder nicht einverstanden zu sein (je 9% und 21%). 15% der Befragten stimmt dieser Aussage weder zu noch nicht zu, während die Lehrenden mit dem gleichen Prozentsatz (je 27%) angeben, dass sie gar keine oder keine Zeit zur Beschäftigung mit Lernenden mit besonderen Bedürfnissen zur Verfügung hatten.

16c: Ich hatte zwar nicht so viel Zeit zur Verfügung, trotzdem habe ich mich darum bemüht, Schüler mit besonderen Bedürfnissen möglichst mehr miteinzubeziehen

Dabei antwortet 21% der Lernenden, dass sie dieser Aussage überhaupt nicht zustimmen oder nicht zustimmte (je 9% und 12%), während 21% weder zustimmt noch nicht zustimmt. Weiterhin gibt die Hälfte der Befragten (51%) an, dass sie sich trotz der mangelnden zur Verfügung stehenden Zeit darum bemüht haben, diese Lernenden miteinzubeziehen. Schließlich erscheint 6% der Lehrenden, mit dieser Aussage völlig einverstanden zu sein.

Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen?



**Abbildung 18: Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen?**

### Einheit 3: Einsatz der Plattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache

Bei der dritten Einheit geht es um den Einsatz der Plattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache. Dabei konzentrieren sich die Fragen auf die

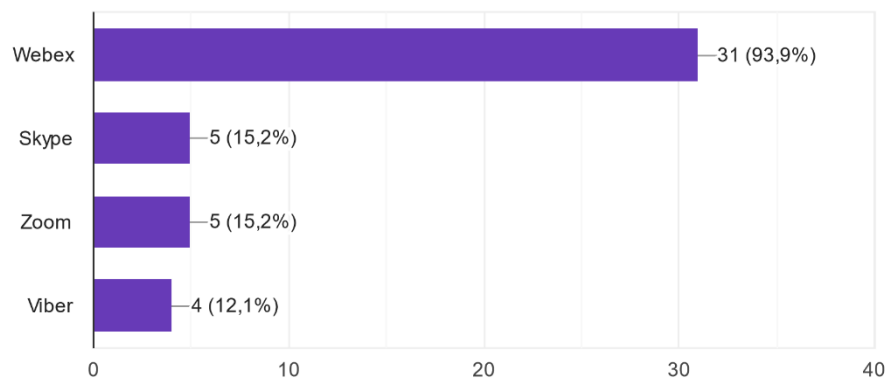
Durchführung des Unterrichts in Bezug auf lexikalische Phänomene. Die Antworten sehen wie folgt aus:

17: Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in ihrem Fernunterricht eingesetzt? (Mehrfachnennungen möglich -Abb. 19)

Auf diese Frage antwortet die überwiegende Mehrheit der Lehrenden (93,9%), dass die Plattform „Webex“ in ihrem Fernunterricht eingesetzt haben, während gleich danach mit 15,2% „Skype“ und „Zoom“ folgt. An letzter Stelle steht mit 12,1% das Viber.

Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



**Abbildung 19: Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?**

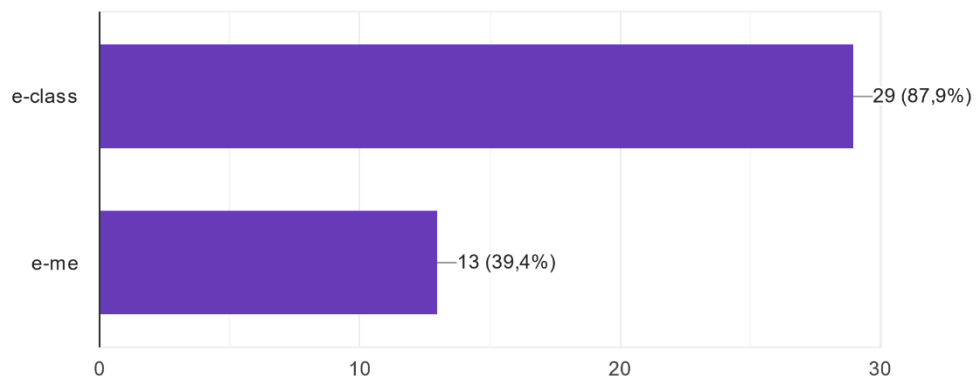
18: Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt? (Mehrfachnennungen möglich -Abb. 20)

Bei dieser Frage gibt die Mehrheit der Lehrenden (87,9%) an, dass sie die Plattform „e-class“ im asynchronen Fernunterricht und 39,4% die Plattform „e-me“ eingesetzt haben.



Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



**Abbildung 20: Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?**

19: Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache? (Abb. 21)

19a: Der Unterricht war genauso effektiv wie beim Präsenzunterricht

Aus der Grafik geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (66%) der Meinung ist, dass der Unterricht gar nicht oder nicht genauso effektiv wie beim Präsenzunterricht war (je 24% und 42%). Weiterhin stimmt 21% der Befragten dieser Aussage weder zu noch nicht zu, während 12% angibt, dass sie mit dieser Aussage einverstanden sind. Erwähnenswert ist schließlich, dass niemand absolut einverstanden ist.

19b: Der Unterricht war effektiver als beim Präsenzunterricht

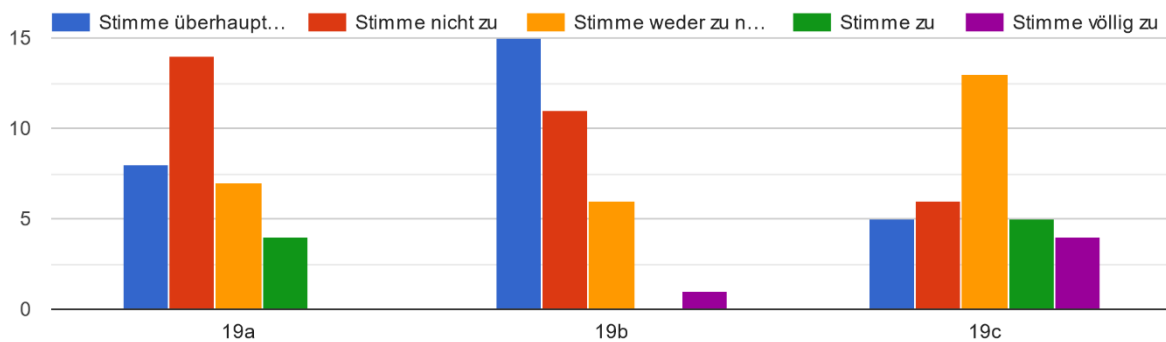
Was diese Aussage betrifft, antwortet die überwiegende Mehrheit der Lehrenden, dass der Unterricht gar nicht effektiver oder nicht effektiver als beim Präsenzunterricht war (je 45% und 33%). Daraufhin erscheint 18% der Befragten, dieser Aussage weder zuzustimmen noch nicht zuzustimmen. Schließlich gibt ein kleiner Prozentsatz (3%) an, dass diese Aussage die Wirklichkeit absolut widerspiegelt.

19c: Der Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen war gar nicht effektiv

Bei dieser Aussage antwortet 33% der Lehrenden, dass sie dieser Aussage überhaupt nicht oder nicht zustimmen (je 15% und 18%). 39% gibt weiterhin an, dass sie mit dieser Aussage weder

einverstanden noch nicht einverstanden sind. Schließlich antwortet 27% der Befragten, dass sie dieser Aussage zustimmen oder völlig zustimmen (je 15% und 12%).

Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache?



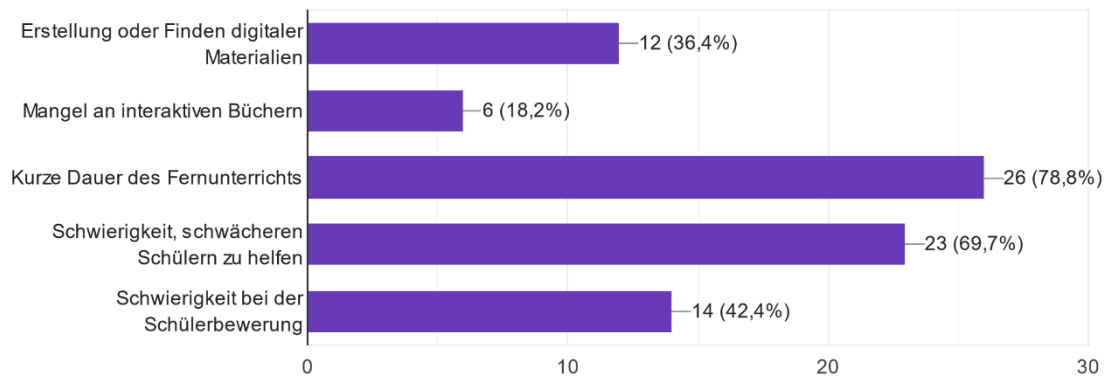
**Abbildung 21: Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache?**

20: Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich -Abb.22)

In Bezug auf die Schwierigkeiten, mit denen die Lehrenden während der Schulschließungen konfrontiert waren, nennt die Mehrheit die kurze Dauer des Unterrichts (78,8%) und die Schwierigkeit, schwächeren Lernenden zu helfen (69,7%) als ein großes Hindernis. Weiterhin folgt mit 42,4% die Schwierigkeit bei der Schülerbewertung und mit 36,4% die Erstellung oder das Finden digitaler Materialien. An letzter Stelle steht schließlich mit 18,2% der Mangel an interaktiven Büchern.

Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



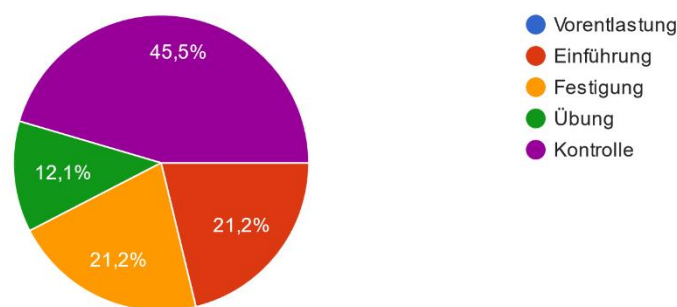
**Abbildung 22: Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert?**

*21: In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv? (Abb. 23)*

Bei dieser Frage gibt fast die Hälfte der Befragten (45,5%) an, dass diese Probleme besonders bei der Phase der Kontrolle bemerkbar waren. Gleich danach folgen je mit 21,2% die Einführungs- und die Festigungsphase. Schließlich steht an letzter Stelle mit 12,1% die Übungsphase, während niemand die Vorentlastungsphase erwähnt.

In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv?

33 απαντήσεις



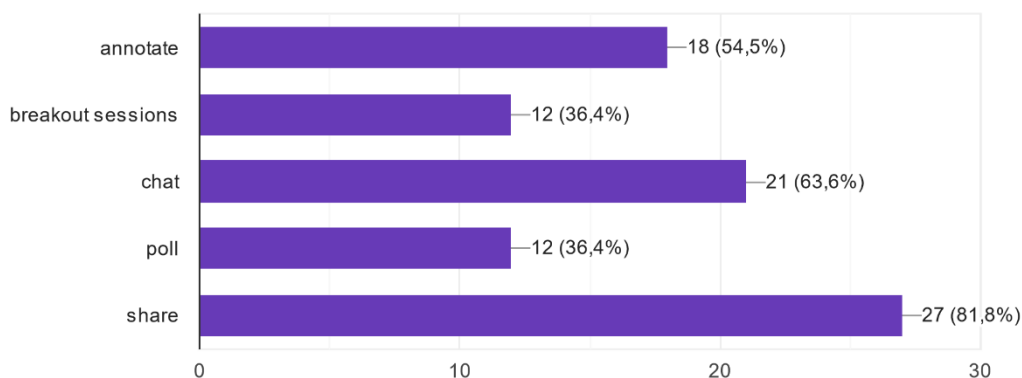
**Abbildung 23: In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv?**

22: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich -Abb.24)

In Bezug auf diese Frage erweist sich für die Mehrheit der Befragten (81,8%) das Werkzeug „Share“ und darauffolgend für 63,6% das Werkzeug „Chat“ als besonders nützlich. Weiterhin hält 54,5% das „Annotate“ und je mit 36,4% die Werkzeuge „Breakout sessions“ und „Poll“ für nützlich.

Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



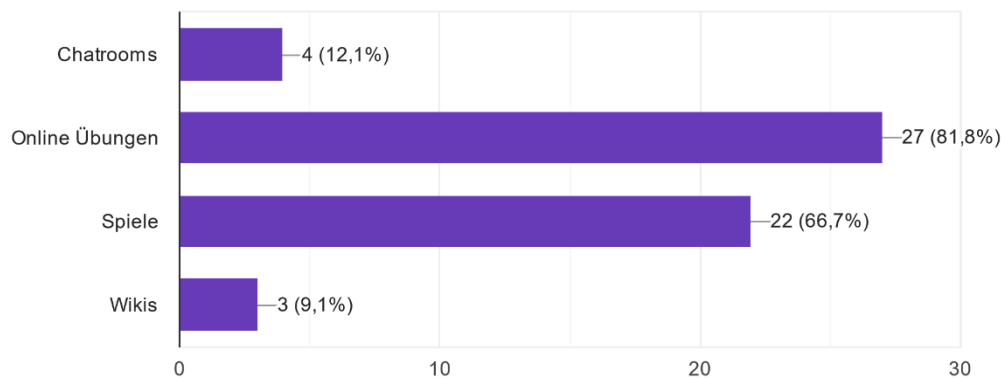
**Abbildung 24: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden?**

23: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich -Abb. 25)

Was dieselbe Frage in Bezug auf die Werkzeuge asynchronen Lernens betrifft, antwortet die Mehrheit der Lehrenden (81,8%), dass sich die Online-Übungen als ein wichtiges Werkzeug erwiesen haben, während gleich danach mit 66,7% die Spiele genannt werden. Schließlich folgen mit 12,1% die Chatrooms und mit 9,1% die Wikis.

Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden ? (Mehrfachnennungen möglich)

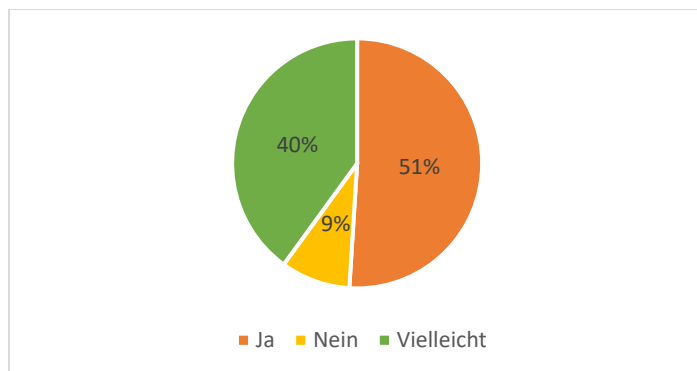
33 απαντήσεις



**Abbildung 25: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden?**

24: Haben Sie Lernspiele verwendet? Wenn ja, welche? (Abb. 26)

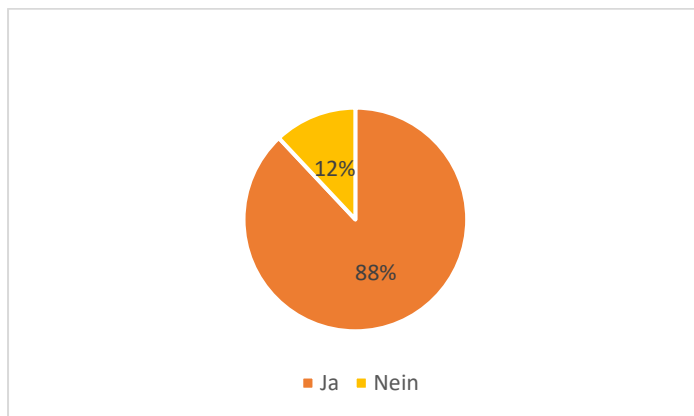
Bei dieser Frage ist es erwähnenswert, dass 40% der Befragten darauf nicht geantwortet hat. In Bezug auf die übrigen Antworten gibt 9% an, dass sie keine Lernspiele verwendet haben, während 51% positiv darauf geantwortet hat. Aus den positiven Fragen fallen die Anwendungen „Learning apps“, „Kahoot“, „Wordwall“ und „Quizlet“ als die am häufigsten verwendeten Lernspiele auf.



**Abbildung 26: Haben Sie Lernspiele verwendet?**

25: Haben Sie im Fernunterricht etwas Neues eingesetzt, was Sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert hatten? Wenn ja, beschreiben Sie bitte kurz. (Abb. 27)

Auf diese Frage antwortet 12% der Lehrenden, dass sie im Fernunterricht nichts Neues eingesetzt haben, was sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert haben. Was die Antworten der übrigen Befragten angeht, geben die meisten (88%) an, dass der Einsatz der Online-Spiele und Apps eine Neuigkeit in ihrem Unterricht dargestellt hat. Weiterhin erwähnen sie den Einsatz von Videos oder Musikvideos und die Nutzung des Chats für didaktische Zwecke (z.B. Diktat).



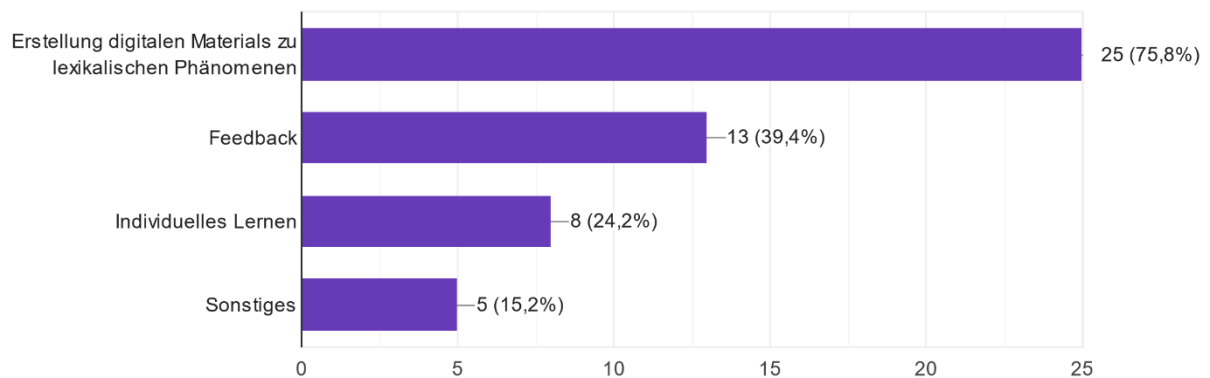
**Abbildung 27: Haben Sie etwas Neues eingesetzt, was Sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert haben?**

26: Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? (Mehrfachnennungen möglich -Abb. 28)

Bei dieser Frage antwortet die Mehrheit der Lehrenden (75,8%), dass sie Veränderungen bezüglich der von ihnen benötigten Zeit zur täglichen Vorbereitung auf ihren Fernunterricht festgestellt haben. 39,4% nennt weiterhin das Feedback und das individuelle Lernen als Teilbereiche des Fernunterrichts, die zu diesen Veränderungen beigetragen haben. Schließlich gibt 15,2% sonstige Antworten auf diese Frage.

Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



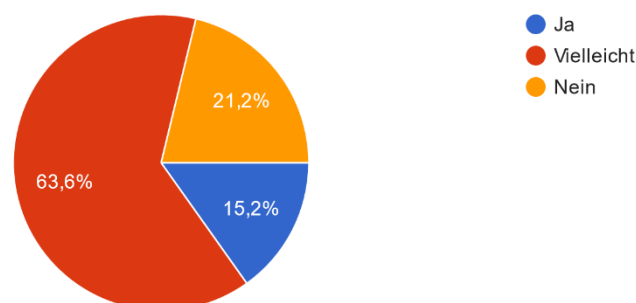
**Abbildung 28: Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund?**

27: Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasst gemacht hat? (Abb. 29)

In Bezug auf diese Frage, gibt 63,6% an, dass der Unterricht zu lexikalischen Phänomenen durch die Lernplattformen vielleicht flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasst wurde. Weiterhin erscheint 21,2% nicht einverstanden zu sein, während 15,2% dieser Aussage zustimmt.

Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasst gemacht hat?

33 απαντήσεις



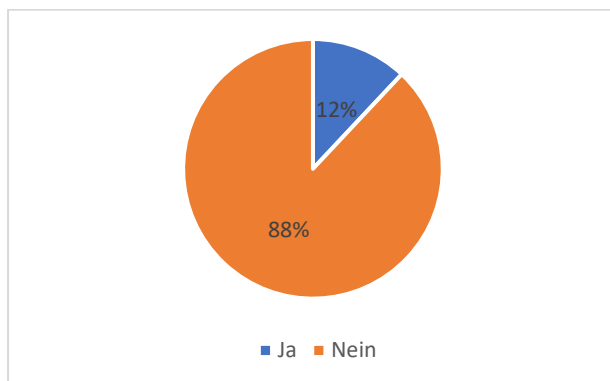
**Abbildung 29: Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasst gemacht hat?**

#### **Einheit 4: Bilanz der Lehrer nach der Erfahrung des Fernunterrichts**

Diese Einheit umfasst Einzelheiten in Bezug auf die Bilanz der Lehrenden nach dem Fernunterricht. Dabei steht die persönliche Entwicklung der Lehrenden durch diesen Prozess und ihre Bilanz hinsichtlich ihrer Effektivität, die gesetzten Lernziele zu erreichen und die Lernenden in den Unterricht mit einzubeziehen, im Vordergrund. Die Antworten sehen wie folgt aus:

28: Hat Ihnen das e-Learning dazu geholfen, sich persönlich als Lehrer zu entwickeln? Wenn ja, inwiefern? (Abb. 30)

In Bezug auf diese Frage antwortet 12% der Lehrenden, dass der Fernunterricht nicht zu ihrer persönlichen Entwicklung als Lehrende beigetragen hat. Im Gegensatz dazu gibt die überwiegende Mehrheit der Befragten (88%) an, dass sie von diesem Prozess profitiert haben. Die am häufigsten auftretende Antwort betrifft die Förderung ihrer digitalen Kompetenz, die sie seitdem auch im Präsenzunterricht einsetzen können. Daraufhin erwähnen einige von den Befragten die Nutzung von neuen, bisher ihnen unbekannten Werkzeugen und Anwendungen als etwas Positives. Erwähnenswert ist außerdem die Entdeckung von neuen Materialien und Möglichkeiten des Fernunterrichts und die Erstellung von Materialien mithilfe von digitalen Werkzeugen. Schließlich geben einige von den Befragten an, durch diesen Prozess flexibler und geduldiger geworden zu sein.



**Abbildung 30: Hat Ihnen das e-Learning dazu geholfen, sich persönlich als Lehrer zu entwickeln?**

29: Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen? (Abb. 31)

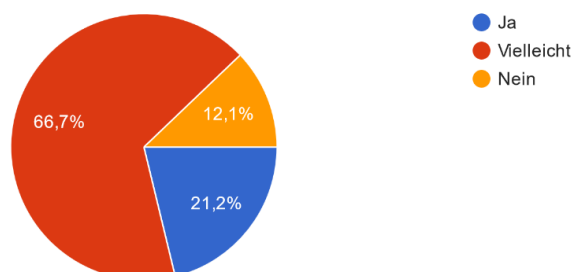
Aus der Grafik geht hervor, dass sich die Mehrheit der Befragten (66,7%) nicht sicher fühlt, ob sie ihre gesetzten Lehrziele erreicht hat. Weiterhin scheint fast ein Fünftel der Lehrenden



(21,2%) das Gefühl zu haben, ihre gesetzten Lehrziele erreicht zu haben, während 12% negativ auf diese Frage geantwortet hat.

Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen?

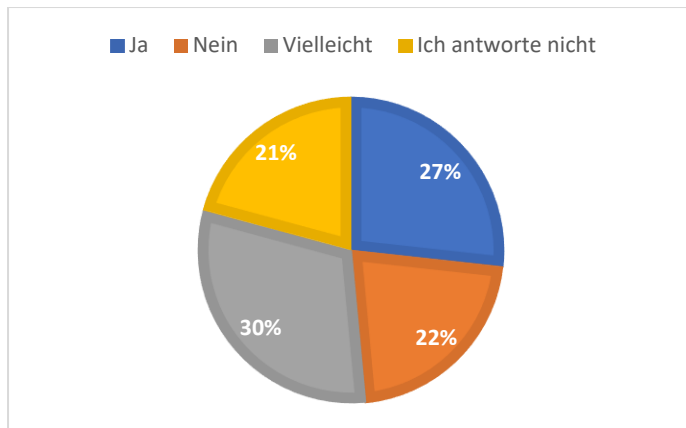
33 απαντήσεις



**Abbildung 31: Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen?**

30: Glauben Sie, dass Ihre Schüler es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. (Abb. 32)

Aus dieser Grafik geht hervor, dass ein Drittel der Befragten (30%) nicht sicher ist, ob die Lernenden es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen. Häufig erwähnte Probleme dabei stellen der schlechte Internetzugang, ihre mangelnde digitale Kompetenz bzw. Erfahrung oder das mangelnde Interesse am Fernunterricht. Weiterhin gibt 27% der Lehrenden an, dass die Lernenden es geschafft haben, am Unterricht teilzunehmen und erwähnen gleichzeitig positive Seiten des Fernunterrichts, wie z.B., dass er für die Lernenden motivierend war oder dass sie zur Feststellung gekommen sind, dass das Gelernte gefestigt wurde. Trotzdem antwortet 27% der Befragten, dass die Teilnahme der Lernenden am Fernunterricht nicht erfolgreich war. Die meisten Gründe dafür liegen in der schlechten technischen Ausstattung, dem schlechten Internetanschluss oder der mangelnden Motivation. Schließlich möchte 21% auf diese Frage nicht antworten.



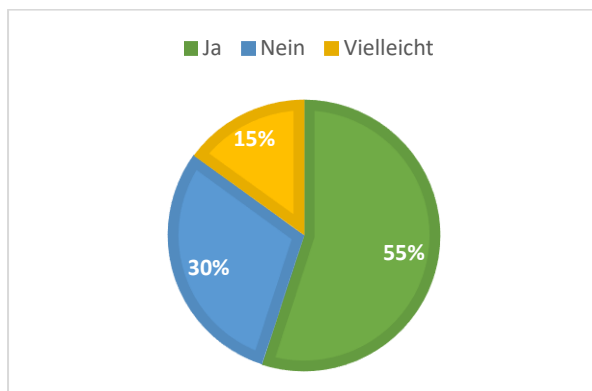
**Abbildung 32: Glauben Sie, dass Ihre Schüler es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen?**

### **Einheit 5: Einstellungen und Vorschläge der Lehrer für die Zukunft**

In der letzten Einheit geht es um die Einstellungen der Lehrenden zum Einsatz der Lernplattformen unter „normalen“ Bedingungen sowie Verbesserungsvorschläge für ihren zukünftigen Einsatz sowie für die Förderung ihrer eigenen digitalen Kompetenz. Die Antworten sehen wie folgt aus:

*31: Für wie möglich halten Sie den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht auch unter "normalen" Bedingungen (hybrides Lernen)? (Abb. 33)*

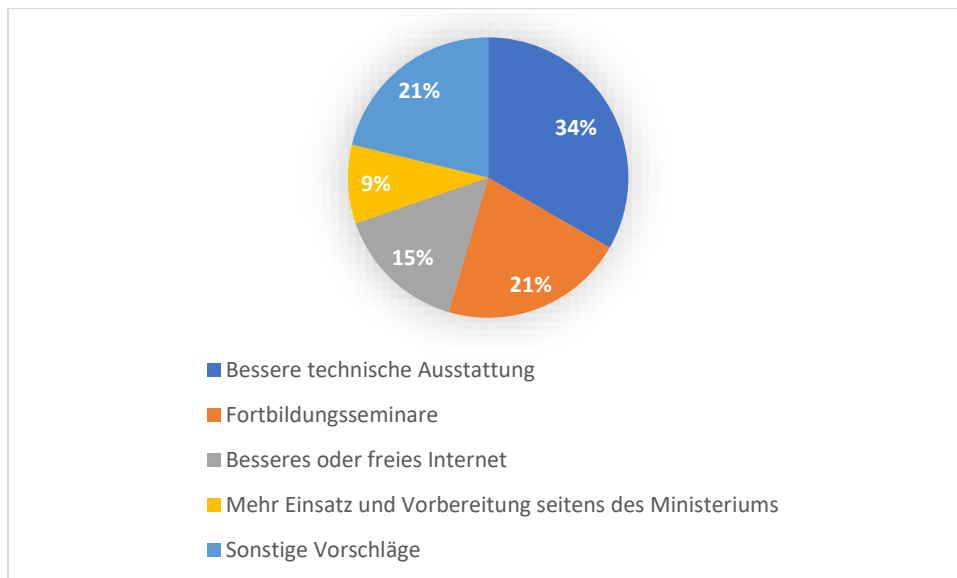
Bei dieser Frage gibt über die Hälfte der Befragten (55%) an, dass sie es für möglich halten, die Lernplattformen in ihrem Unterricht unabhängig von den herrschenden Bedingungen einzusetzen. Weiterhin findet ein Drittel der Lehrenden diese Aussicht unmöglich, während 15% unsicher erscheint.



**Abbildung 33: Für wie möglich halten Sie den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht auch unter "normalen" Bedingungen (hybrides Lernen)?**

32: Was würden Sie zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen? (Abb. 34)

In Bezug auf Verbesserungsvorschläge für die Zukunft bei der Durchführung des Fernunterrichts setzt sich 34% für eine bessere technische Ausstattung ein. Weiterhin gibt 21% der Befragten an, dass mehr Fortbildungsseminare den Fernunterricht verbessern könnten, während sich 15% besseres oder freies Internet wünschte. Der Wunsch nach mehr Einsatz, Vorbereitung und Unterstützung seitens des Ministeriums fällt außerdem mit 9% auf. Schließlich gibt es bei 21% der Befragten sonstige Antworten, die beispielsweise die Verlängerung der Unterrichtszeit, den Einsatz von mehr Lernspielen, Verbesserung der eingesetzten digitalen Materialien umfassen.

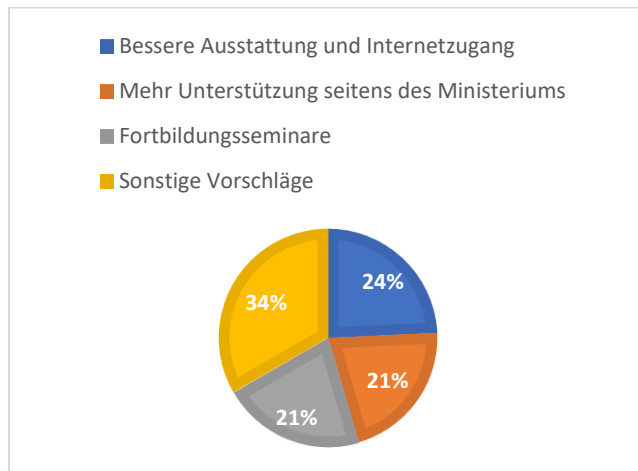


**Abbildung 34: Was würden Sie zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen?**

33: Was würden Sie zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen? (Abb. 35)

Aus der Grafik geht hervor, dass 24% der Befragten bessere Ausstattung und besseren Internetzugang für notwendig zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung des Fernunterrichts hält. Weiterhin wünscht sich je 21% der Befragten mehr Unterstützung seitens des Ministeriums und die Durchführung von mehr Fortbildungsseminaren zur Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrenden. Schließlich muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass 34% der Befragten sonstige Vorschläge macht, wie

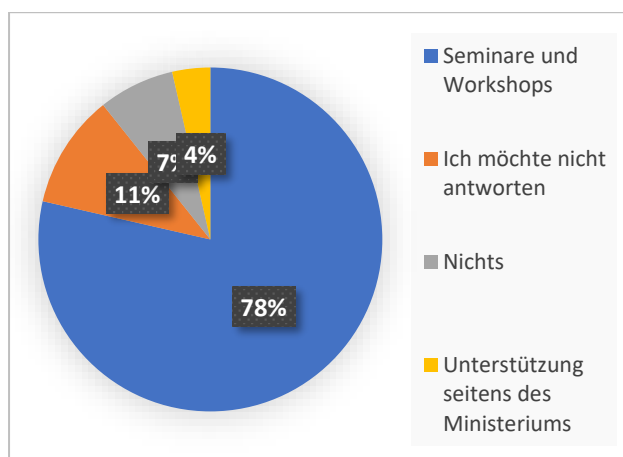
z.B. die Verlängerung der Unterrichtszeit, bessere Vorbereitung der Lernenden mithilfe der Informatiklehrer und bessere Kontaktmöglichkeiten mit den Lernenden und ihren Familien.



**Abbildung 35: Was würden Sie zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen?**

34: Was würden Sie zur zukünftigen Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrer vorschlagen? (Abb.36)

Bei dieser Frage antwortet 78% der Lehrenden, dass die Durchführung von mehr Seminaren und Workshops zur Förderung der ihrer digitalen Kompetenz in der Zukunft beitragen würde. Weiterhin gibt 18% der Befragten an, dass sie nicht antworten möchten oder dass sie nichts vorzuschlagen haben (je 11% und 7%). Schließlich ist 4% der Meinung, dass die Unterstützung seitens des Ministeriums dabei eine Rolle spielen könnte.



**Abbildung 36: Was würden Sie zur zukünftigen Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrer vorschlagen?**

### 9.3 Analyse der Forschungsergebnisse

Es folgt die Analyse der Forschungsergebnisse in Bezug auf die gestellten Fragen, die auf die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit zielen und zu wichtigen Schlussfolgerungen führen sollen.

Als Erstes stellt man anhand der Grafiken und der persönlichen Antworten der Befragten fest, dass es sich bei ihrer überwiegenden Mehrheit um Deutschlehrende mit über 10 Jahren Berufserfahrung handelt. Das führt zur Annahme, dass die Lehrenden sowohl didaktisch als auch methodisch gesehen über eine umfangreiche Erfahrung zur Didaktisierung der deutschen Sprache und spezieller lexikalischer Phänomene der deutschen Sprache verfügen. Wenn man diese Erfahrung mit deren angegebenen großen Vertrautheit mit digitalen Medien kombiniert, stellt man fest, dass zwar der Fernunterricht eine große Herausforderung für sie darstellt, mit der sie aber zurechtkommen können, indem sie die verfügbaren digitalen Werkzeuge zur Didaktisierung lexikalischer Phänomene wie „Europäische Herkunftsländer und ihre Sehenswürdigkeiten“ ausnutzen.

Gleichzeitig scheint die große Teilnahme der Lehrenden an Fortbildungsseminaren eine große Rolle zu spielen, denn dadurch sind die Lehrenden in der Lage, sich über neue didaktische und methodische Konzepte für den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache im Klaren zu sein. Diese Fähigkeit, die neu gestellten Anforderungen zu erfüllen, zeigt sich außerdem durch ihre Antworten über ihre Gefühle bei der Ankündigung der Schulschließungen und gleich danach, als der Fernunterricht stattfand. Dabei scheinen die Lehrenden, sich zwar nicht froh oder ganz sicher zu fühlen, aber auch nicht verzweifelt. Ganz im Gegenteil scheinen sie, sich über ihre didaktischen und methodischen Kenntnisse bewusst zu sein, obwohl sie sich in ihrer großen Mehrheit darauf nicht vorbereitet fühlen.

Zur Vorbereitung des Fernunterrichts trägt anhand der Antworten größtenteils das Internet bei, zu dem der Ideen-Austausch mit Kollegen gehört, und Seminare, die durch methodische und didaktische Konzepte zur Förderung ihrer digitalen Kompetenz und zur Erweiterung der Möglichkeiten in Bezug auf den Einsatz unterschiedlicher Werkzeuge und Anwendungen im Unterricht zum obenerwähnten lexikalischen Phänomen beitragen können. Erwähnenswert ist an dieser Stelle trotzdem, dass trotz ihrer Bemühungen, durch Seminare und Informationen im Internet ihre digitale Kompetenz zu fördern, für die Hälfte der Befragten die Erstellung von Materialien für den Unterricht lexikalischer Phänomene eine große Herausforderung darstellt, was ihnen Zeit und psychologische Belastung kostet. Das liegt daran, dass es an interaktiven

Büchern und Materialien mangelt, die den lexikalischen Fernunterricht zu diesem Thema unterstützen können.

Obwohl sie diesen Mangel betonen, ist bei der nächsten Frage („Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht?“) beeindruckend, dass fast 70% die große Auswahl an digitalen Werkzeugen und Anwendungen nennt, während fast 40% die Zugänglichkeit von Materialien und Ressourcen angenehm überrascht. Das bedeutet, dass wohl die Schwierigkeit besonders in der Erstellung von Materialien zur Unterstützung des lexikalischen Unterrichts und nicht in ihrem Mangel liegt.

Einen weiteren interessanten Punkt stellt die Tatsache dar, dass die Lehrenden die Motivation, die Autonomie und die Selbstregulierung der Lernenden für eine positive Seite des lexikalischen Fernunterrichts halten. Das liegt wahrscheinlich daran, dass der Wortschatzunterricht mithilfe von Online-Übungen oder Lernspielen den Grundschullernenden interessanter und spannender scheint. Durch die unterschiedlichen Anwendungen, die interaktiven Übungen mit integrierten Videos und anderen optischen Anreizen, sind die Lernenden in der Lage, ihre schon vorhandenen Kenntnisse zu erweitern und neu erworbenes Wissen zu festigen und anzuwenden. Außerdem geht es um einen Prozess, bei dem die Lernenden ihr Lernen (besonders beim asynchronen Lernen) selbst organisieren und ihre Leistungen sehr oft in echter Zeit kontrollieren können.

Eine weitere Schlussfolgerung, auf die die Forschungsergebnisse hinweisen, ist die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten einerseits die Plattform synchronen Lernens „Webex“ und die Plattform asynchronen Lernens „e-class“ andererseits in ihrem Unterricht einsetzt. Interessant sind ihre Antworten in Bezug auf die Werkzeuge, die sich ihrer Meinung nach als die wichtigsten erweisen. Was das synchrone Lernen angeht, nennen sie folglich das Werkzeug „Share“ als das nützlichste, weil sie dadurch verschiedene Videos abspielen lassen können. Ein Beispiel dazu ist der kostenlose Deutschkurs der Deutschen Welle (DW), den viele Lehrende zur Einführung des Dialogs über Herkunftsländer nutzen. Eine andere Möglichkeit, die sie genutzt haben, ist das Teilen von Videos über verschiedene europäische Länder und ihre Sehenswürdigkeiten. Gleich danach kommen die Werkzeuge „Chat“ und „Annotate“, die den Unterricht während der Festigungs- und der Übungsphase unterstützen. Dabei haben die Lehrenden die Möglichkeit, den neuen Wortschatz zu notieren oder die Antworten der Lernenden beim Üben zu kontrollieren.

Was das asynchrone Lernen angeht, gewinnen die Online-Übungen und die Spiele an Bedeutung. Ein interessantes Beispiel dazu ist das Online-Spiel „Wer wird Millionär?“, bei

dem die Lernenden an einer fiktiven Quizsendung teilnehmen und die gelernten Sehenswürdigkeiten den passenden europäischen Ländern zuordnen sollen. Ein weiteres Beispiel ist die Anwendung „Learningapps“, bei der durch ein Video über verschiedene europäische Länder und durch die integrierten Fragen das Hörverstehen der Lernenden gefördert wird.

Durch die Anwendung der verfügbaren Werkzeuge der eingesetzten Plattformen synchronen und asynchronen Lernens oder durch andere Anwendungen (z.B. Learningapps, Kahoot, Wordwall u.a) scheinen folglich die Befragten, eine Neigung zum Einsatz von Lernspielen im Unterricht des lexikalischen Phänomens „Europäische Länder und ihre Sehenswürdigkeiten“ zu haben. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich durch diese Spiele die Möglichkeiten für mehr Interaktivität erweitern, was zur erhöhten Motivation beiträgt, während der Unterrichtsprozess angenehmer und interessanter wird.

Eindruck machen weiterhin die Antworten der Befragten über die Effektivität des Fernunterrichts im Vergleich zum Präsenzunterricht. Obwohl die überwiegende Mehrheit angibt, dass sie den Fernunterricht zu diesem lexikalischen Phänomen weder effektiver als den Präsenzunterricht noch nicht so effektiv wie den Präsenzunterricht findet, scheint fast ein Drittel der Lehrenden der Aussage „Der Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen war gar nicht effektiv“ nicht zuzustimmen. Das führt zur Schlussfolgerung, dass sich wohl die Lehrenden über die Effektivität des Fernunterrichts zu solchen Phänomenen verwirrt fühlen.

Vielleicht kann der Grund für diese Verwirrung in den Antworten bei der nächsten Frage gefunden werden, die mit den auftretenden Schwierigkeiten zu tun haben. Dabei ist diese Ineffizienz von den meisten Befragten der kurzen Dauer des Unterrichts und der Schwierigkeit, schwächeren Lernenden oder Lernenden mit besonderen Bedürfnissen zu helfen, zugeschrieben worden. Erwähnenswert ist dabei die Angabe der Befragten, dass diese Probleme besonders bei der Kontrollphase und gleich danach bei der Einführungs- und der Festigungsphase erkennbar sind. Obwohl zahlreiche und interessante Werkzeuge zur Einführung dieses lexikalischen Phänomens vorhanden sind, stößt wohl der Prozess auf technische Probleme oder mangelnde digitale Kompetenz seitens der Lernenden.

Bei der Übungsphase sind ihrer Meinung nach die Probleme nicht besonders heftig. Ein charakteristisches Beispiel ist dabei die Übung des Dialogs über verschiedene Herkunftsländer, den die Lernenden mithilfe des Werkzeugs „Breakout sessions“ führen können. Auf diese Weise werden gleichzeitig zwei Ziele erreicht. Einerseits üben die Lernenden dialogisch das

erworbene Wissen und andererseits werden alle Lernenden, auch diejenigen mit besonderen Bedürfnissen, miteinbezogen.

Weiterhin gibt die überwiegende Mehrheit an, im Fernunterricht etwas Neues ausprobiert zu haben, die sie im Präsenzunterricht noch nicht ausprobiert haben. Zu diesen Neuigkeiten gehört für die meisten Befragten der Einsatz von Videos bzw. Musikvideos und die Nutzung des Chats zu didaktischen Zwecken (Diktat, Kontrolle der Übungen usw.). Diese Möglichkeit erweist sich für das gesetzte didaktische Ziel als sehr wichtig, denn die Lernenden haben unter anderem auch einen optischen Kontakt mit den Ländern und ihren Sehenswürdigkeiten. Das erhöht die Motivation und schafft eine angenehme Atmosphäre beim Unterrichtsprozess.

Trotzdem führen diese Neuigkeiten für die meisten Lehrenden zu Veränderungen in Bezug auf die von ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf den Fernunterricht. Dabei scheinen das Feedback und das individuelle Lernen mehr Zeit von den Lehrenden zu verlangen. Obwohl sich die Lehrenden darum bemühen, den Unterricht zu diesem lexikalischen Phänomen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasster zu machen, scheint die Mehrheit skeptisch dem Ergebnis dieser Bemühung gegenüber zu sein, während nur 15% dafür sicher ist.

Bei der nächsten Einheit gibt die überwiegende Mehrheit der Lehrenden an, dass sie trotz der oben erwähnten Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sie überwinden sollten, überzeugt sind, dass sie dadurch etwas profitiert haben, was zu ihrer persönlichen Entwicklung als Lehrende beigetragen hat. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Förderung ihrer digitalen Kompetenz, die Erfahrung bei der Nutzung von bisher ihnen unbekannten Werkzeugen und Anwendungen und die Entdeckung neuer Wege zur Nutzung oder Erstellung von Materialien mithilfe von digitalen Werkzeugen.

Trotzdem scheinen sie bei der nächsten Frage nicht sicher, ob sie ihre gesetzten Lehrziele erreicht haben. Vielleicht liegt das daran, dass sie noch kein klares Bild über die Ergebnisse des Fernunterrichts langfristig haben. Dieser Zweifel spiegelt auch bei ihren Antworten bei der Frage wider, ob ihre Lernenden es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen. Dabei glaubt fast ein Drittel, dass die Lernenden vielleicht das erfolgreich geschafft haben, während je ein Fünftel positiv bzw. negativ auf diese Frage antwortet.

Bei der letzten Einheit, die die Einstellungen und Vorschläge der Lehrenden für die Zukunft angeht, teilen sich die Meinungen gleichermaßen in Bezug auf die Möglichkeit, die Lernplattformen im Unterricht auch unter „normalen“ Bedingungen zu benutzen. Das bedeutet, dass die Hälfte der Befragten bereit erscheinen, die Lernplattformen in ihrem Unterricht



einzusetzen, auch wenn sie nicht aufgrund der herrschenden Bedingungen dazu gezwungen wären, während die andere Hälfte unsicher oder negativ dieser Aussicht gegenüber erscheint. Weiterhin herrscht der Vorschlag zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts, die bessere technische Ausstattung und im Anschluss daran die Durchführung von Fortbildungsseminaren, die die Lernenden didaktisch und methodisch in Bezug auf den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache besser betreuen sollen. Das gleiche Gefühl herrscht auch bei der nächsten Frage in Bezug auf die Beseitigung der auftretenden Hindernisse. Dabei wird ebenfalls die Durchführung der Fortbildungsseminare vorgeschlagen, trotzdem fällt an dieser Stelle auf, dass bei dieser Frage nur ein Fünftel der Befragten die Fortbildungsseminare als Lösung vorschlägt, im Gegensatz zur vorigen Frage, wo sich die Hälfte der Lehrenden für mehr Fortbildungsseminare einsetzt. Die Seminare stellen schließlich auch bei der nächsten Frage, bei der die Lernenden Vorschläge zur zukünftigen Förderung ihrer eigenen digitalen Kompetenz machen sollen, die beliebteste Antwort. Beeindruckend und erwähnenswert ist folglich das Gefühl der Verwirrung einerseits und das Gefühl der Notwendigkeit und der Bereitschaft der Lernenden andererseits, an Fortbildungsseminaren teilzunehmen, die ihnen die benötigten Kenntnisse und methodischen Konzepte gewährleisten, um mit dem Einsatz der Plattformen in ihrem Unterricht zurechtzukommen zu können.

## 10. Kritische Diskussion

Nachdem die Forschungsergebnisse dargestellt und analysiert worden sind, folgt in diesem letzten Kapitel eine kritische Diskussion in Bezug auf die Befunde dieser Studie, die zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit und zur Bestätigung bzw. zum Verwurf der Arbeitshypothese führen sollen.

In Bezug auf die Vorerfahrung der Lehrenden im Umgang mit Lernplattformen geben die Lehrenden bei dieser Forschung an, dass die meisten Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen trotz ihrer angegebenen Vertrautheit mit digitalen Medien über keine Vorerfahrung im Umgang mit Lernplattformen verfügen. Diese Befunde werden auch durch andere Studien bestätigt, wie z.B. bei der Studie „Die Ansichten von Grundschullehrern der Region Epirus von der Umsetzung des synchronen und asynchronen Fernunterrichts in der Zeit

von COVID-19“<sup>28</sup>(Evangelou 2019). Trotz ihrer Unerfahrenheit im Umgang mit Plattformen haben trotzdem die griechischen Deutschlehrenden ihre langjährige Erfahrung aus dem Präsenzunterricht in den Fernunterricht zu Dialogen in Bezug auf europäische Ländernamen und deren wichtigsten Sehenswürdigkeiten ihrer Meinung nach erfolgreich umgesetzt.

Erwähnenswerter Befund dieser Studie in Bezug auf die anfänglichen Erwartungen der Lehrenden, der auch bei der Studie „Distance Learning in der Covid-19 Krise: ein Praxischeck“ (Goetz 2020) auftritt, stellt außerdem das Verwirrungsgefühl der Lehrenden dar, vor einer großen Herausforderung gestellt zu sein. Bei der oben erwähnten deutschen Studie erscheinen die Lehrenden ebenfalls, vor dieser Herausforderung verwirrt zu sein, denn einerseits fühlen sie sich allein und auf sich gestellt, andererseits bewerten sie den ihnen gegebenen Freiheitsraum teilweise positiv, obwohl sie seitens des Ministeriums bzw. der Schule mehr Unterstützung und Richtlinien bräuchten. Bei meiner Studie, die unter Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen durchgeführt wurde, erscheinen die Lehrenden wegen ihrer langjährigen Erfahrung zum Unterricht des oben erwähnten lexikalischen Phänomens zwar nicht verzweifelt, aber trotzdem fühlen sie sich auch nicht darauf vorbereitet. Auch dabei fehlt die Unterstützung seitens des Ministeriums bzw. der Schule, was dazu geführt hat, Hilfe durch das Internet oder Kollegen zu suchen. Dadurch wurden bei den meisten Lehrenden bisher unbekannte Werkzeuge und Anwendungen, wie Learningapps, Kahoot besonders beliebt. Dadurch nutzen die Lehrenden die verfügbaren Möglichkeiten zur Einführung von Musterdialogen in Bezug auf europäische Ländernamen und deren wichtigsten Sehenswürdigkeiten durch den Einsatz von Videos aus. Auch bei der Übungs- und Festigungsphase erweisen sich diese Anwendungen als sehr hilfreich, denn die Lernenden sind dadurch in der Lage, spielerisch zu lernen. Auch das Werkzeug „Breakout Sessions“ der Plattform synchronen Lernens „Webex“ hilft dabei, indem die Lehrenden in Gruppen die Dialoge üben können. Als weiterer erwähnenswerter Befund, das den Lehrenden Mühe und Stress kostet, stellt aus diesem Grund bei beiden Forschungen die Erstellung geeigneter Materialien dar, die im lexikalischen Fernunterricht integriert werden können. Dazu braucht man besonders hohe kommunikative Kompetenzen, um Inhalte oder Vorgehensweisen zu erklären. Dabei stößt man in Griechenland hauptsächlich auf technische Probleme, die die deutschen Lehrenden nicht als das wichtigste Problem erwähnen. Diese Schwierigkeiten, mit

---

<sup>28</sup> „Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως- σύγχρονης και ασύγχρονης- εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19“.

denen die Lehrenden am Anfang konfrontiert sind, zeigt sich auch bei den Ergebnissen der griechischen Studie „Was meinen wir und wie fühlen wir uns dem Fernunterricht gegenüber?“

<sup>29</sup>(Initiative für den Artikel 12 2020).

Was die Hemmungen der Lehrenden in Bezug auf die Durchführung des lexikalischen Fernunterrichts angeht, fällt dabei auf, dass sie es geschafft haben, durch den Einsatz von lexikalischen Lernspielen (Zuordnungsaufgaben, Kreuzworträtsel usw.) oder Videos und durch die Anwendung verschiedener Werkzeuge in fast allen Phasen des lexikalischen Fernunterrichts, den Unterricht interessanter und flexibler zu machen. Viele Werkzeuge der Plattformen synchronen und asynchronen Lernens erweisen sich als wichtige Hilfsmittel zur Durchführung des Fernunterrichts. Als Beispiele können die Werkzeuge „Annotate“ und „Chat“ beim synchronen Lernen erwähnt werden, bei der die Lehrenden die europäischen Ländernamen und die wichtigsten Sehenswürdigkeiten aufschreiben und bei der Kontrollphase kontrollieren können. Beim asynchronen Lernen leisten die Lernspiele der Plattformen „e-class“ und „e-me“ durch das Lösen beispielsweise von Kreuzworträtseln mit Ländernamen eine große Hilfe.

Was die getroffenen Feststellungen während und nach dem Einsatz der Plattformen in Bezug auf ihre Rolle und ihre Effizienz betrifft, decken sich die Ergebnisse meiner Studie mit der Studie „Was meinen wir und wie fühlen wir uns dem Fernunterricht gegenüber?“ (Initiative für den Artikel 12 2020). Bei beiden Studien geben die befragten Lehrenden an, dass sie einerseits durch den Einsatz der Plattformen in ihrem Unterricht flexibler und einfallsreicher geworden sind. Dieses Gefühl ist auf die Erstellung von eigenen Materialien zum Fernunterricht in Bezug auf Dialoge über europäische Herkunftsländer und ihre Sehenswürdigkeiten und im Allgemeinen auf die Umsetzung ihrer digitalen Kompetenz in den Fernunterricht zu diesem lexikalischen Phänomen zurückzuführen. Ein charakteristisches Beispiel dazu stellt dabei die Zuordnungsaufgabe bei der Anwendung Learningapps dar, bei der die Lernenden die Ländernamen den Sehenswürdigkeiten zuordnen sollen. Andererseits scheinen die Lehrenden trotzdem nicht sicher, ob alle Lernenden aus verschiedenen Gründen es geschafft haben, erfolgreich am lexikalischen Unterricht teilzunehmen.

Ein weiterer interessanter Befund stellt schließlich die Aussage der meisten Lehrenden dar, dass der Fernunterricht trotz ihres Eindrucks, dass sie dadurch ihre gesetzten Lehrziele

---

<sup>29</sup> «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Τι νομίζουμε και πώς νοιώθουμε γι'αυτήν;»

größtenteils erreicht haben, den Präsenzunterricht nicht ersetzen kann. Trotzdem betonen die meisten Befragten bei beiden Studien, dass die positiven Elemente des Fernunterrichts, wie das entdeckende Lernen und seine Flexibilität im Präsenzunterricht integriert und ausgenutzt werden sollen. Derselbe Eindruck herrscht auch bei der Studie „Die Ansichten von Grundschullehrern der Region Epirus von der Umsetzung des synchronen und asynchronen Fernunterrichts in der Zeit von COVID-19“<sup>30</sup>(Evangelou 2019), wobei die überwiegende Mehrheit der Lehrenden der Ansicht ist, dass der Fernunterricht den Präsenzunterricht nicht ersetzen kann. Dadurch stellt sich fest, dass sich alle oben erwähnten Studien in Bezug auf die Befunde größtenteils decken und die gleichen Schwächen betonen.

Was meine persönliche Erfahrung und Einstellung angeht, war der Einsatz der Plattformen eine große Herausforderung für die ganze Schulgemeinschaft (Lehrende, Lernende, Schule, Eltern und Ministerium), die eine einwandfreie Organisation und Kooperation verlangte. Auch wenn die Lehrenden in den letzten Jahren an zahlreichen Seminaren zur Förderung ihrer digitalen Kompetenz teilnehmen und die Lernenden mit den digitalen Medien größtenteils vertraut sind, reichte dies am Anfang nicht, um das Verwirrungsgefühl und die Angst zu vermeiden. Trotzdem habe ich den Eindruck, dass diese Verwirrung und Angst die betroffenen Personen nicht von dem Sicherheitsgefühl abhielten, dass sie trotz der Hemmungen es schaffen werden. Diese Gefühle führten die Lehrenden dazu, neue Wege in ihrem lexikalischen Fernunterricht zu finden, die den Unterricht flexibler, interessanter und alternativer gemacht haben. Die Erstellung von Quiz oder Lernspielen zu europäischen Ländernamen und das Teilen von Videos mit authentischen Dialogen rund um das Thema weckte das Interesse der Lernenden und motivierte sie, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Ein anderes Beispiel stellt die Erstellung eines Spiels zum Wörterraten dar, wobei die Lernenden die versteckten Dialoge und europäische Länder bzw. Hauptstädte erfolgreich raten sollen. Dadurch gibt es seitdem die Gelegenheit, die neuen Werkzeuge und Anwendungen auch im Präsenzunterricht einzusetzen, was den Prozess des Wortschatzerwerbs angenehmer und leichter machen kann. Ein Vorschlag meinerseits wäre es, dass geeignete interaktive Materialien seitens des Ministeriums bereitgestellt werden, die durch die Erstellung von eigenem Material seitens der Lehrenden bereichert werden können. Schließlich wäre die weitere Förderung der digitalen Kompetenz sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden in Bezug auf den Umgang mit den Plattformen

---

<sup>30</sup> „Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως- σύγχρονης και ασύγχρονης- εκπαίδευσης την περίοδο του COVID-19“.

und die Erstellung digitaler Materialien ein weiterer Vorschlag, so dass sie sich nicht verwirrt und auf sich gestellt fühlen.

Diese Arbeit hatte als Ziel herauszufinden, ob unter den anfänglichen negativen Gefühlen bei den Schulschließungen und bei der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen auch positive Seiten des Fernunterrichts zum lexikalischen Phänomen „Europäische Länder und ihre wichtigsten Sehenswürdigkeiten“ ans Licht gebracht wurden. Was die erste Forschungsfrage in Bezug auf die Vorerfahrung der Lehrenden im Umgang mit Lernplattformen zum Unterricht des oben erwähnten lexikalischen Phänomens angeht, stellt sich heraus, dass die Lehrenden trotz ihrer großen und langjährigen Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien über keine Vorerfahrung zum Unterricht durch Lernplattformen verfügten, was ihnen am Anfang Stress und Angst verursachte. Diese Angst beeinflusste in Bezug auf die zweite Forschungsfrage ihre gestellten Erwartungen an die Durchführung des Unterrichts zu diesem lexikalischen Phänomen. Sie haben es trotzdem geschafft, diese Angst durch die Erstellung von digitalen Materialien in Kreativität zu verwandeln. Folglich lässt sich feststellen, dass der anfängliche Zweifel an dem Erfolg des Fernunterrichts durch die Zufriedenheit, dass sie trotz aller Hindernisse ihre gesetzten Lernziele größtenteils erreicht haben, ersetzt wurde. Was die Hemmungen seitens sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden betrifft, herrscht anfangs der gleiche Eindruck, dass sie es schwer schaffen werden. Trotzdem hilft dabei die hohe digitale Kompetenz der Lehrenden und der Lernenden und mithilfe beispielsweise des hilfreichen Werkzeugs „Breakout Sessions“ der Plattform „Webex“, bei der die Lernenden zu den Dialogen über Herkunftsländer und deren wichtigsten Sehenswürdigkeiten üben können, kann der Fernunterricht zu diesem Phänomen reibungslos stattfinden. Was die vierte Forschungsfrage in Bezug auf die getroffenen Feststellungen hinsichtlich der Rolle und der Effizienz der Plattformen während und nach ihrem Einsatz im Fernunterricht zu diesem lexikalischen Phänomen angeht, kristallisiert sich der Eindruck heraus, dass trotz der auftretenden Schwierigkeiten, die Lehrenden davon teilweise profitiert haben, denn sie sind einfallsreicher geworden. Die Suche nach geeigneten methodischen Konzepten und die Erstellung von eigenem Material durch Lernspiele, die Verarbeitung von Videos zu diesem Thema tragen dazu bei. Dieses Selbstbewusstsein führt in Bezug auf die Antwort auf die letzte Forschungsfrage zur angegebenen Bereitschaft der Lehrenden, die Lernplattformen solcher lexikalischen Phänomene der deutschen Sprache auch in ihrem alltäglichen Unterricht als hybrides Lehr- und Lernverfahren einzusetzen.

Die Antworten auf die fünf Forschungsfragen führen folglich zur Bestätigung der Arbeitshypothese und zur Schlussfolgerung, dass der Fernunterricht durch den Einsatz der Lernplattformen zum lexikalischen Phänomen „Europäische Länder und ihre Sehenswürdigkeiten“ auch positive Gefühle ans Licht gebracht und neue Wege für den Unterricht solcher Phänomene eröffnet hat.

Diese Arbeit zielt darauf, die Einstellungen von Deutschlehrenden in griechischen Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache zu erforschen. Da diese Forschung sich gezielt nur an Grundschullehrer wendet und nur von lexikalischen Phänomenen handelt, wäre es interessant, bei weiteren Forschungen die Einstellungen der Deutschlehrenden auch in anderen Stufen der griechischen Schule und in Bezug auf andere Phänomene der deutschen Sprache (grammatische, syntaktische usw.) zu erforschen. Dadurch hätte man ein einheitliches Bild von den vorhandenen Ansichten über den Fernunterricht und es wäre dadurch möglich, gezielte Verbesserungsvorschläge machen zu können.

## 11. Literaturverzeichnis

Αδάμ, Χαράλαμπος (2015): Η χρήση του Λογισμικού Κοινωνικής Δικτύωσης στη Δια Βίου Μάθηση. Online: <https://books.google.gr/books?id=mzjpCgAAQBAJ&printsec> (Stand 16.11.2021).

Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Anders, Florentine (2020): Umgedrehter Unterricht. Wie wirksam ist die Methode „Flipped Classroom?“. Online: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-wirksam-ist-die-methode-flipped-classroom/> (Stand 01.01.2022).

Ally, Mohamed (2008): Foundations of educational theory for online learning. In: Anderson, Terry: The Theory and Practice of Online Learning. 2. Auflage. Canada: Athabasca University, 15-44.

Baumgartner, Peter (2014): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, 2. aktualisierte Auflage. Münster: Waxmann.

Baumgartner, Peter (2002/2003): E-Learning. Lerntheorien und Lernwerkzeuge. Online: [https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Baumgartner\\_E-Learning\\_oezb3a\\_02\\_03.pdf](https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Baumgartner_E-Learning_oezb3a_02_03.pdf) (Stand: 19.11.2021).

Beyer, Erik (2018): Qualitative vs. quantitative Forschungsmethoden. Vor- und Nachteile, Einsatzgebiete und typische Erhebungsmethoden. Online: <https://www.grin.com/document/417250> (Stand 09.01.2022).

Boelmann, Jan (2015): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Borchardt, Andreas/ Göthlich, Stephan (2009): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, Sönke/ Klapper, Daniel/ Konradt, Udo/ Walter, Achim/ Wolf, Joachim: Methodik der empirischen Forschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler, 33-48.

Brahm, Taiga/ Jenert, Tobias (2011): Planung und Organisation. Technologieeinsatz von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation in *13t Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online: [https://www.researchgate.net/publication/49286143\\_Planung\\_und\\_Organisation\\_-\\_Technologieeinsatz\\_von\\_der\\_Bedarfsanalyse\\_bis\\_zur\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/49286143_Planung_und_Organisation_-_Technologieeinsatz_von_der_Bedarfsanalyse_bis_zur_Evaluation) (Stand 09.11.2021).

Brändle, Tobias/ Albers, Andrea (2020): Befragung Lernen in Zukunft. Ergebnisse einer Online-Befragung von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern in Hamburg vom 29. Mai bis 7. Juni 2020. Online:

<https://www.hamburg.de/contentblob/13982476/734c18989f94decc5fa25d5ef3d82e6d/data/biz-ergebnisbericht.pdf> (Stand 08.01.2022).

Burow, Axel-Olaf (2020): Bildung nach Corona – Wie Schule und Lehrerbildung zukunftsfähig werden, online unter: <https://unterrichten.digital/2020/04/10/burow-bildung-schule-digitalisierung/> (Stand: 26.10.2021).

Cann, Alan (2012): A ramble through the history of online learning: A personal journey in *The Biochemist*. Online: <https://portlandpress.com/biochemist/article/34/4/8/1348/A-ramble-through-the-history-of-onlinE-Learning-A/> (Stand 05.11.2021).

Γεροπούλου, Γαρυφαλλιά/ Γιουρτσίδης, Αναστάσιος/ Ευθυμιάδου, Σοφία/ Κυρίτσης, Λεωνίδας/ Μανάφη, Ιωάννα/ Σαπουνάς, Αντώνης/ Τζελέπη, Βασιλική (2014): Σχεδιάζοντας Διδ@σκαλίες για το Δημοτικό. Επτά Σχέδια Διδασκαλίας αξιολογούνται από γονείς & εκπαιδευτικούς. Καβάλα: Σαΐτα.

Chrissou, Marios/ Speidel, Bernd (2013): Computergestützte Kooperationsprojekte im Unterricht DaF: Umsetzungsmöglichkeiten und Lerneffektivität einer integrativen Lernform am Beispiel des Projekts Coimbrathen. Online: [https://www.academia.edu/40105466/Computergest%C3%BCtzte\\_Kooperationsprojekte\\_im\\_Unterricht\\_DaF\\_Umsetzungsm%C3%B6glichkeiten\\_und\\_Lerneffektivit%C3%A4t\\_einer\\_integrativen\\_Lernform\\_am\\_Beiispiel\\_des\\_Projekts\\_Coimbrathen?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/40105466/Computergest%C3%BCtzte_Kooperationsprojekte_im_Unterricht_DaF_Umsetzungsm%C3%B6glichkeiten_und_Lerneffektivit%C3%A4t_einer_integrativen_Lernform_am_Beiispiel_des_Projekts_Coimbrathen?email_work_card=view-paper) (Stand 02.02.2022).

Corbeil, Joseph Rene/ Corbeil Maria Elena (2015): E-Learning. Past, Present, and Future. In: Khan, Badrul/ Ally, Mohamed: International Handbook of E-Learning, Volume 1. Theoretical Perspectives and Research. New York: Taylor & Francis, 51-64.

Daniel, Ben (2019): What Constitutes a Good Qualitative Research Study? Fundamental Dimensions and Indicators of Rigour in Qualitative Research: the TACT-Framework. Online: <https://www.proceedings.com/content/049/049537webtoc.pdf> (Stand 14.01.2022).

Evangelou, Filippou (2019): Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. Online: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25427> (Stand 08.01.2022).

Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Voraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern. In: Tänzer, Sandra/ Lauterbach, Roland: Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 52-63.

Fromme, Johannes/ Jörissen, Benjamin/ Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/103/103> (Stand 06.01.2022).



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft-GEW Bayern (2020): Umfrage und Ergebnisse. Zur „Arbeit der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiter\*innen unter Corona“ im Mai 2020. Online: <https://www.gew-bayern.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=96928&token=c4bcf8d0485739dbe57fd938698b2ec8aab218d8&sdownload=&n=20205-Auswertung-der-Umfrage-Lehrkr--fte.pdf> (Stand 08.01.2022).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft-GEW Nordrhein-Westfalen (2020): Ergebnisse einer Mitgliederbefragung der GEW NRW zur Wiederaufnahme des Unterrichts nach den landesweiten Schulschließungen. Online: [https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Pressemitteilungen\\_PDFs/Material/gew-nrw-Auswertung\\_Mitgliederbefragung\\_Corona.pdf](https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Pressemitteilungen_PDFs/Material/gew-nrw-Auswertung_Mitgliederbefragung_Corona.pdf) (08.01.2022).

Goertz, Lutz (2011): Spielerisch lernen und Zusammenhänge erkunden. Einsatzmöglichkeiten für Serious Games in Unternehmen. Online: [https://www.dgfp.de/hr-wiki/Spielerisch\\_lernen\\_und\\_Zusammenh%C3%A4nge\\_erkunden.pdf](https://www.dgfp.de/hr-wiki/Spielerisch_lernen_und_Zusammenh%C3%A4nge_erkunden.pdf) (Stand 06.01.2022).

Goetz, Miriam (2020): Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. Online: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3748> (Stand 08.01.2022).

Gray, Jeffrey (1980): Ivan Pavlov 2. Online: [http://archive.wilsonquarterly.com/sites/default/files/articles/WQ\\_VOL4\\_A\\_1980\\_Review\\_18.pdf](http://archive.wilsonquarterly.com/sites/default/files/articles/WQ_VOL4_A_1980_Review_18.pdf) (Stand 14.11.2021).

Greving, Bert (2009): Messen und Skalieren von Sachverhalten. In: Albers, Sönke/ Klapper, Daniel/ Konradt, Udo/ Walter, Achim/ Wolf, Joachim: Methodik der empirischen Forschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Grotjahn, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. BAND A. Patras: EAP.

Hansen, Inez de Florio (2020): Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Münster: Waxmann.

Harasim, Linda (2017): Learning theory and online technologies. 2.Auflage. New York: Taylor & Francis.

Hawlitsek, Anja (2013): Spielend lernen. Didaktisches Design digitaler Lernspiele zwischen Spielmotivation und Cognitive Load. Berlin: Logos.

Hinze, Udo (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL. Münster: Waxmann.

Hoffmann, Ilka (2020): Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/ New York: Waxmann, 95-101.

Huber, Stephan Gerhard/ Helm, Christoph (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen: Befunde vom Schul-

Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/ New York: Waxmann, 37-60.

Initiative für den Artikel 12 (2020): Was meinen wir und wie fühlen wir uns dem Fernunterricht gegenüber? Online: <http://www.inart12.org/images/Documents/Poll-Results--final-1.pdf> (19.04.2022).

Kamin Dr./ ZLL-Zentrum für Lehren und Lernen (2020): Befragung der Lehrenden zum Online-Semester (qualitativ). Online: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/lehrenden-befragung/> (Stand 09.01.2022).

Kandereit, Tim (2020): Hybridunterricht. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Dornstadt: Visual Ink Publishing.

Kidd, Terry (2010): Online Education and Adult Learning. New Frontiers for Teaching Practices. USA: IGI.

Kramp, Annabel (2020): Lernzieltaxonomie. Online: <https://www.schreibwerkstatt.uni-mainz.de/files/2020/01/Handreichung-Lernziele-und-Taxonomie.pdf> (Stand 10.12.2021).

Krathwohl, David (2002): A revision of Bloom's Taxonomy. An Overview. In: Theory into Practice. Online: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (Stand 20.11.2021).

Küng, Marlise (2007): Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Selbstständige, kooperative und softwareunterstützte Lernprozesse und überfachliche Kompetenzen. Münster: Waxmann.

Lichtman, Marilyn (2010): Qualitative Research in Education. A User's Guide. 2.Auflage. USA: SAGE.

Lüdders, Lisa/ Zeeb, Hajo (2020): Methoden der empirischen Forschung. Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis. Bremen: APOLLON.

Mayring, Philipp (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Online: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4444> (Stand 12.01.2022).

Meier, Rolf (2006): Praxis E-Learning. Grundlage, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung. Offenbach: GABAL.

Mihajilovic, Dejan (2021): Zeitgemäße Fortbildungen erfordern einen Rollenwechsel. Online: <https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/dejan-mihajilovic-lehrerfortbildung-social-media-zeitgemaesse-fortbildungen-erfordern-einen-rollenwechsel/> (Stand 28.11.2021).

Neugebauer, Julia (2017): Die Zukunft der Lehrkraft. Lehren mit neuen Medien in der Erwachsenen- und Altenbildung. Unterrichtsentwicklung- Didaktik. Norderstedt: Books on Demand.

- Nusser, Lena/ Wolter, Ilka/ Attig, Manja/ Fackler, Sina (2021): Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Münster/ New York: Waxmann, 33-50.
- Opfermann, Maria/ Höffler, Tim/ Schmeck, Annett (2020): Lernen mit Medien: Ein Überblick. In: Niegemann, Helmut/ Weinberger, Armin: Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Medien. Berlin: Springer, 17-30.
- Pardy, Lisa/ Ruge, Wolfgang (2019): Deutschunterricht 4.0. Die Zukunft des Lernens ist digital. Online: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2019/04/2019-1-Editorial.pdf> (Stand 02.02.2022).
- Pickard, Alison Jane (2013): Research Methods in Information. 2.Auflage. UK: MPG.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Radisch, Falk/ Brauckmann- Sajkiewicz, Stefan/ Maag- Merki, Katharina (2021): Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen. Online: [https://s-clever.org/wp-content/uploads/2021/05/Gesamtzusammenfassung\\_NeutralePadletprotokolle\\_2021\\_05\\_05.pdf](https://s-clever.org/wp-content/uploads/2021/05/Gesamtzusammenfassung_NeutralePadletprotokolle_2021_05_05.pdf) (Stand 08.01.2022).
- Ravitch, Sharon/ Mittenfelner Carl, Nicole (2019): Qualitative Research. Bridging the conceptual, theoretical and methodological. Los Angeles: SAGE.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Das Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Forschung. Online: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/viewFile/7254/6260> (Stand 09.01.2022).
- Schrackman, Iwan/ Knüsel, Daniela/ Moser, Thomas/ Mitzlaff, Hartmut/ Petko, Dominik (2008): Computer und Internet in der Primarschule. Theorie und Praxis von ICT im Unterricht mit 20 Videobeispielen auf zwei DVDs. Oberentfelden/ Aarau: Sauerländer.
- Shippa, Thea (2002): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Shirley, Dennis (2021): Digitalisierung nutzen, um Schüler zu motivieren. Online: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/schule-nach-der-pandemie-dennis-shirley-digitalisierung-nutzen-um-schueler-zu-motivieren/> (Stand 28.11.2021).
- Stachteas, Charalambos/ Stachteas, Fotis (2020): Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. Online: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/899/803> (Stand 09.01.2022).
- Steffen, Adrienne/ Doppler, Susanne (2019): Einführung in die Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Springer.
- Tengler, Karin/ Schrammel, Natalie/ Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen.

Online: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637/3513> (Stand 03.01.2022).

Thornburg, Amy/ Abernathy, Dixie/ Ceglie, Rob (2020): Handbook of Research on Developing Engaging Online Courses. Hershey: Global.

Volk, Benno (2020): Ordnung von Lernzielen-Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik. In: Tremp, Peter/ Eugster, Balthasar: Klassiker der Hochschuldidaktik. Kartografie einer Landschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 219-233 (Stand: 18.11.2021).

Widodo, Ari/ Duit, Reinders (2004): Konstruktivistische Sichtweisen vom Lehren und Lernen und die Praxis des Physikunterrichts. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Online: <http://widodo.staf.upi.edu/files/2011/03/2004-Konstruktivistische-Sichtweisen-vom-Lehren-und-Lernen-und-die-Praxis.pdf> (Stand: 16.11.2021).

Wacker, Albrecht/ Unger, Valentin/ Rey, Thomas (2020): „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin: "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/ New York: Waxmann, 79-94.

Worm, Skjodt Bjarne/ Jensen, Kenneth (2013): Does peer learning or higher levels of E-Learning improve learning abilities? A randomized controlled trial. Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v18i0.21877> (Stand: 02.11.2021).

## 12. Internetquellen

<https://docs.openeclass.org/el:teacher> (Stand 30.12.2021).

<https://elearningindustry.com/learning-theory-of-cognitive-development-elearning> (Stand 12.12.2021).

[https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me\\_ExtendedUserGuide\\_Manual\\_v1.0.pdf](https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me_ExtendedUserGuide_Manual_v1.0.pdf) (Stand 01.01.2022).

<http://iep.edu.gr/el/component/k2/934-germaniki-glossa-ekpaideftiko-didaktiko-yliko-gia-tin-eks-apostaseos-didaskalia> (Stand 6.11.2021).

<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3748/3485> (Stand 19.04.2022).

<https://medienkompass.de/was-ist-blended-learning-definition/> (Stand 06.01.2022).

<https://mlpp.pressbooks.pub/mavlearn/chapter/behaviorism/> (Stand 15.11.2021).

<https://techtteacher.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/%CF%85%CE%B2%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/ (Stand 06.01.2022).

<https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/> (Stand 01.01.2022).

[https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/#Ziel\\_von\\_Blended\\_Learning\\_Ausgewogene\\_Mischung](https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/#Ziel_von_Blended_Learning_Ausgewogene_Mischung) (Stand 01.01.2022).

<https://webex.sch.gr/docs/UseWebexTeacherSch.pdf> (Stand 30.12.2021).

<https://www.allacronyms.com/E-LEARNING/> (Stand 31.10.2021).

<http://www.elearning-psychologie.de/konstruktivismus.html> (Stand 16.11.2021).

<https://www.empirio.de/empiriowissen/auswertungsmethoden-in-der-empirischen-forschung> (Stand 12.01.2022).

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/elleniko-anoikto-panepistemo/n-2552-1997.html> (Stand 6.11.2021).

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-120126-gd4.html> (Stand 6.11.2021).

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-57233-y1-2020.html> (Stand 6.11.2021).

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-dia-gp-oik-20021-2020.html> (Stand 6.11.2021).

<https://www.hamburg.de/contentblob/13982476/734c18989f94decc5fa25d5ef3d82e6d/data/bliz-ergebnisbericht.pdf> (Stand 08.01.2022).

<http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/most-influential-theories-learning> (Stand 14.11.2021).

<http://www.inart12.org/images/Documents/Poll-Results--final-1.pdf> (19.04.2022).

<https://www.learnupon.com/blog/elearning-glossary/> (Stand 31.10.2021).

<https://www.minedu.gov.gr/news/44813-05-05-20-afksanomeni-i-antapokrisi-stin-eks-apos-taseos-ekpaidefsi-2> Stand (6.11.2021).

<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/page/view.php?id=147079> (Stand 16.11.2021).

<https://www.unicef.org/stories/heading-back-school-pandemic> (Stand 1.11.2021).

<https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-2.html> (Stand 08.01.2022).

<https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer12/berge12.pdf> (Stand 04.01.2022).

## **13. Bildquellen**

Abbildung 1: <https://theeconomyofmeaning.com/2017/08/24/a-longer-piece-on-the-taxonomy-of-bloom/> (Stand 19.11.2021)

Abbildung 2: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/> (Stand 20.11.2021)

## 14. Anhang

# "Kritische Analyse der Erfahrungen von Lehrkräften im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache in der Grundschule"

Ονομάζομαι Σοφία Ζουρνατζίδου και είμαι εκπαιδευτικός Γερμανικών (ΠΕ07) στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στα πλαίσια του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΕΑΠ με τίτλο "Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας" και αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ' αποστάσεως διδασκαλία λεξιλογικών φαινομένων της Γερμανικής Γλώσσας στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και πολύ σημαντική, ενώ ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10-15 λεπτά.

Σημαντικές επισημάνσεις:

- Το ακόλουθο ανώνυμο ερωτηματολόγιο δεν συλλέγει προσωπικά δεδομένα οποιασδήποτε μορφής, συμμορφούμενο απόλυτα με τις προδιαγραφές GDPR. Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται αυτόματα την αποδοχή αυτής της δήλωσης και την συναίνεσή σας για συλλογή και στατιστική επεξεργασία των απαντήσεών σας αφού δεν άπτονται των προσωπικών σας δεδομένων.

- Για την ολοκλήρωση της έρευνας είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλείσθε να επιλέξετε αυτήν/ αυτές που σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο.

- Μπορείτε να αποσυρθείτε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

Ενότητα 2 από 6

## Persönliche Angaben

Περιγραφή (προαιρετικό)

Geschlecht \*

☐ Weiblich

☐ Männlich

Alter \*

☐ 23-35

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ > 55



Hochschulabschluss \*

- ☐ Akademischer Abschluss
- ☐ Masterabschluss
- ☐ Doktorabschluss

Berufserfahrung in der Grundschule \*

- ☐ 1-5 Jahre
- ☐ 6-10 Jahre
- ☐ 11-20 Jahre
- ☐ > 20 Jahre

Vertrautheit mit digitalen Medien \*

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung digitaler Fertigkeiten \*

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Ενότητα 3 από 6

## Bilanz der Lehrererfahrungen während der Schulschließungen wegen der Corona- Pandemie



Περιγραφή (προαιρετικό)

Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völlig zu
7a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7f	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7g	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völlig zu
8a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Seminaren
- ☐ Familie
- ☐ Kollegen
- ☐ Schule
- ☐ sozialen Medien
- ☐ Internet
- ☐ Sonstiges

Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Klare Richtlinien seitens des Bildungsministeriums zur Durchführung des Fernunterrichts je nach Unterricht ...
- ☐ Seminare zur Förderung meiner digitalen Kompetenz während der Schulschließungen
- ☐ Technische Ausstattung für Lehrer und Schüler seitens des Ministeriums
- ☐ Mehr Hilfe seitens der Schule
- ☐ Sonstiges

Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie beim Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Meine technologische Ausstattung und mein Zugang zum Internet
- ☐ Der Zugang meiner Schüler zur Technologie
- ☐ Die Kommunikation mit meinen Schülern
- ☐ Die Kommunikation mit den Eltern meiner Schüler
- ☐ Geringe digitale Kompetenz meinerseits
- ☐ Geringe digitale Kompetenz seitens meiner Schüler
- ☐ Stimulierung und Erhaltung des Interesses meiner Schüler am Unterricht
- ☐ Erstellung von geeigneten Materialien für den Fernunterricht
- ☐ Die Schülerbewertung
- ☐ Keine Hilfe seitens der Schule bzw. des Bildungsministeriums
- ☐ Erhöhte Arbeitsbelastung und Stress bei der Arbeit von zu Hause aus
- ☐ Zeitmanagement und Organisation
- ☐ Psychologische Unterstützung meiner Schüler und ihrer Familien
- ☐ Es gab keine Herausforderungen
- ☐ Sonstiges

Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Ihre Flexibilität
- ☐ Die große Auswahl an digitalen Werkzeugen und Anwendungen
- ☐ Ihre Benutzerfreundlichkeit
- ☐ Ihre Nützlichkeit

- ☐ Die Möglichkeit für individuelles Lernen
- ☐ Die Zugänglichkeit von Materialien und Ressourcen
- ☐ Motivation der Schüler
- ☐ Mehr Autonomie und Selbstregulierung seitens der Schüler
- ☐ Sonstiges

Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völlig zu
13a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mit welchen Problemen waren Ihre Schüler konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Keine oder mangelnde technische Ausstattung
- ☐ Kein oder schlechter Zugang zum Internet
- ☐ Keine oder mangelnde Unterstützung seitens der Eltern
- ☐ Stundenlanges Sitzen am Computer
- ☐ Kein Interesse am Unterricht
- ☐ Sonstiges

---

Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und ihren Familien zufrieden? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völli zu
15a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völlig zu
16a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ενότητα 4 από 6

## Einsatz der Plattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache

Περιγραφή (προαιρετικό)

Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich) \*

☐ Webex

☐ Skype

☐ Zoom

☐ Viber



Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich) \*

☐ e-class

☐ e-me

Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen  
Sprache? \*

	Stimme überha...	Stimme nicht zu	Stimme weder ...	Stimme zu	Stimme völlig zu
19a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch  
Lernplattformen konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich) \*

☐ Erstellung oder Finden digitaler Materialien

☐ Mangel an interaktiven Büchern

☐ Kurze Dauer des Fernunterrichts

☐ Schwierigkeit, schwächeren Schülern zu helfen

☐ Schwierigkeit bei der Schülerbewertung

In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv? \*

- ☐ Vorentlastung
- ☐ Einführung
- ☐ Festigung
- ☐ Übung
- ☐ Kontrolle

Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ annotate
- ☐ breakout sessions
- ☐ chat
- ☐ poll
- ☐ share

Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden ? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Chatrooms
- ☐ Online Übungen
- ☐ Spiele
- ☐ Wikis

Haben Sie Lernspiele verwendet? Wenn ja, welche?

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Haben Sie im Fernunterricht etwas Neues eingesetzt, was Sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert hatten? Wenn ja, beschreiben Sie bitte kurz. \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? (Mehrfachnennungen möglich) \*

- ☐ Erstellung digitalen Materials zu lexikalischen Phänomenen
- ☐ Feedback
- ☐ Individuelles Lernen
- ☐ Sonstiges

Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasster gemacht hat? \*

- ☐ Ja
- ☐ Vielleicht
- ☐ Nein

Μετά την ενότητα 4 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 5 από 6

## Bilanz der Lehrer nach der Erfahrung des Fernunterrichts

Περιγραφή (προαιρετικό)

Hat Ihnen das e-Learning dazu geholfen, sich persönlich als Lehrer zu entwickeln? Wenn ja, inwiefern? \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen? \*

- ☐ Ja
- ☐ Vielleicht
- ☐ Nein

Glauben Sie, dass Ihre Schüler es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Ενότητα 6 από 6

## Einstellungen und Vorschläge der Lehrer für die Zukunft

Περιγραφή (προαιρετικό)

Für wie möglich halten Sie den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht auch unter "normalen" Bedingungen (hybrides Lernen)? \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Was würden Sie zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen? \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Was würden Sie zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung \*  
des Fernunterrichts vorschlagen?

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Was würden Sie zur zukünftigen Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrer vorschlagen? \*

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

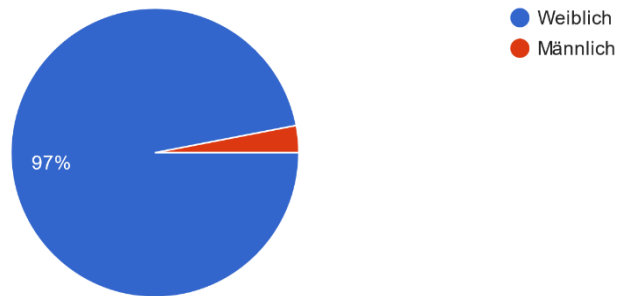
Herzlichen Dank für Ihre Mitwirkung an dieser Befragung!

Περιγραφή (προαιρετικό)

## Einheit: Persönliche Angaben

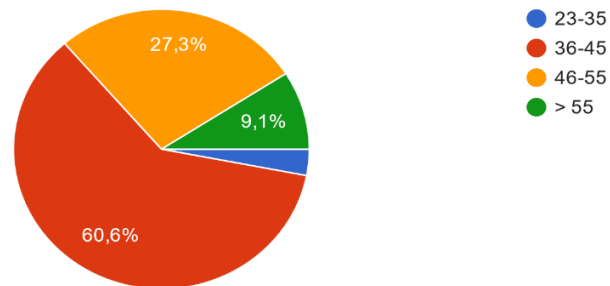
Geschlecht

33 απαντήσεις



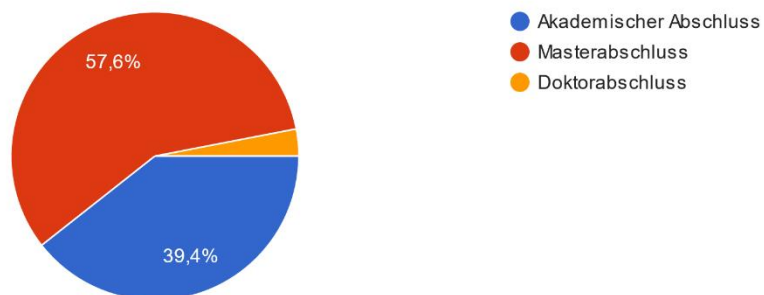
Alter

33 απαντήσεις



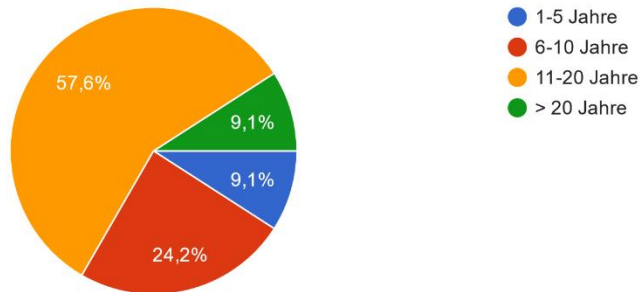
Hochschulabschluss

33 απαντήσεις



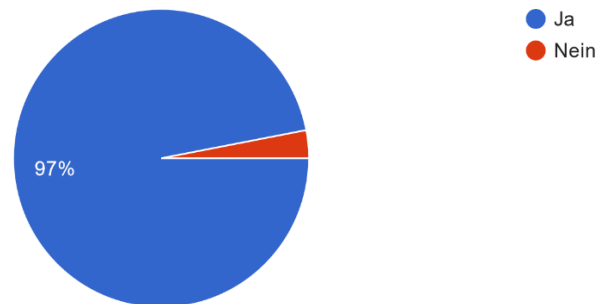
### Berufserfahrung in der Grundschule

33 απαντήσεις



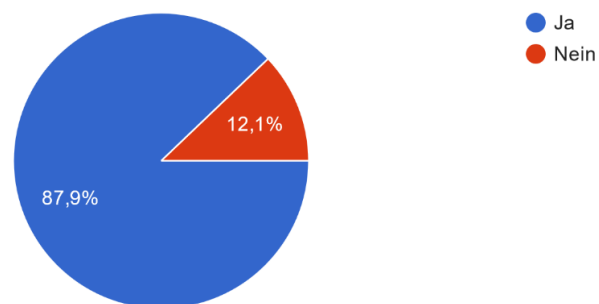
### Vertrautheit mit digitalen Medien

33 απαντήσεις



### Teilnahme an Fortbildungsseminaren zur Entwicklung digitaler Fertigkeiten

33 απαντήσεις



## **Einheit 2: Bilanz der Lehrererfahrungen während der Schulschließungen wegen der Corona-Pandemie**

*Frage 7: Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt?*

Aussage 7a: Ich hatte Angst und Stress, ob ich zurechtkommen könnte

Aussage 7b: Ich war froh, weil ich etwas Neues ausprobieren sollte

Aussage 7c: Ich fühlte mich sicher, dass ich es schaffen würde

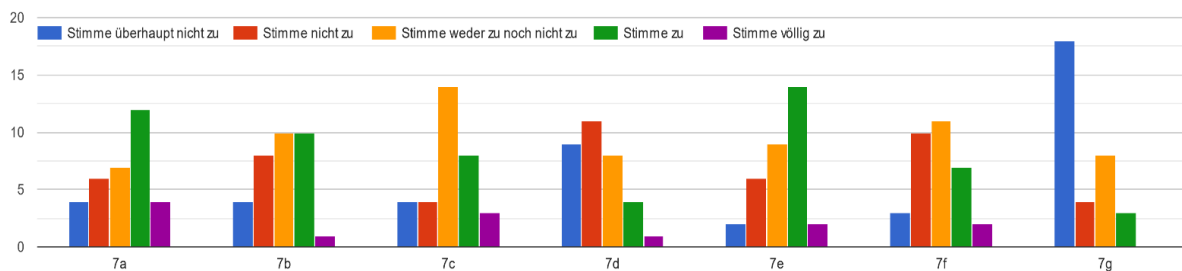
Aussage 7d: Ich fühlte mich verzweifelt

Aussage 7e: Ich fühlte mich neugierig und optimistisch

Aussage 7f: Ich fühlte mich entlastet

Aussage 7g: Ich weiß nicht / Ich möchte nicht antworten

Wie haben Sie sich bei der Ankündigung der Schulschließungen und der Durchführung des Unterrichts durch Lernplattformen gefühlt?



*Frage 8: Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt?*

Aussage 8a: Ich war absolut vorbereitet

Aussage 8b: Ich hatte schon Erfahrung dazu

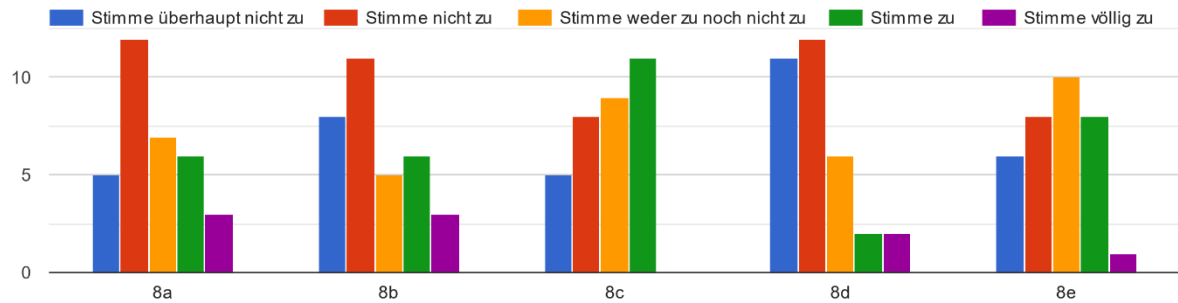
Aussage 8c: Ich war nicht darauf vorbereitet, aber ich hatte keine Angst

Aussage 8d: Ich war nicht darauf vorbereitet und fühlte mich verzweifelt

Aussage 8e: Ich war nicht darauf vorbereitet, aber ich fühlte mich begeistert, etwas Neues ausprobieren zu können



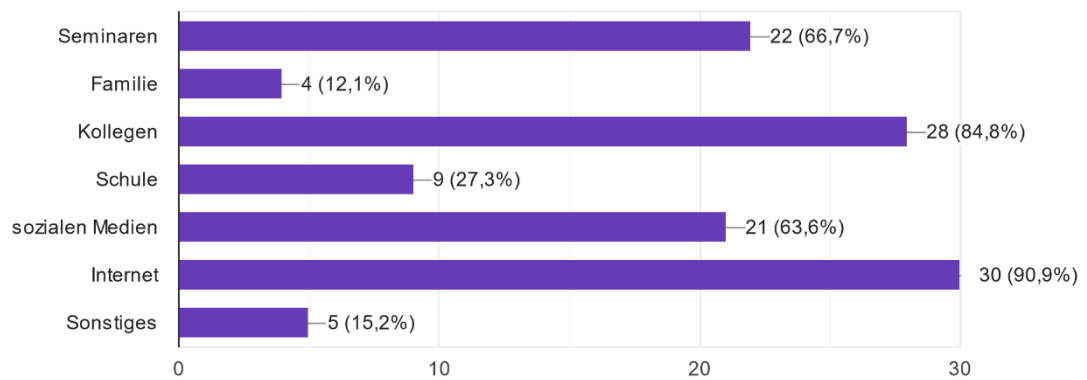
Inwiefern haben Sie sich auf den Fernunterricht vorbereitet gefühlt?



### Frage 9: Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen?

Aus welchen Quellen haben Sie Hilfe bekommen? (Mehrfachnennungen möglich)

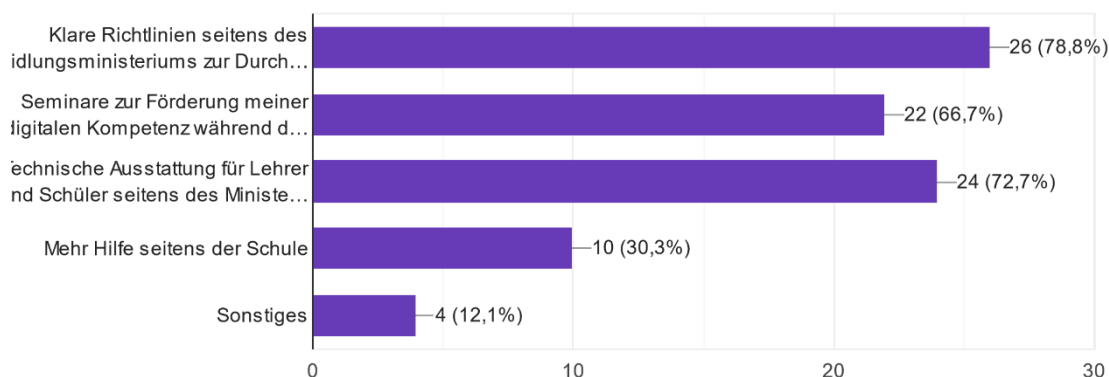
33 απαντήσεις



Frage 10: Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können?

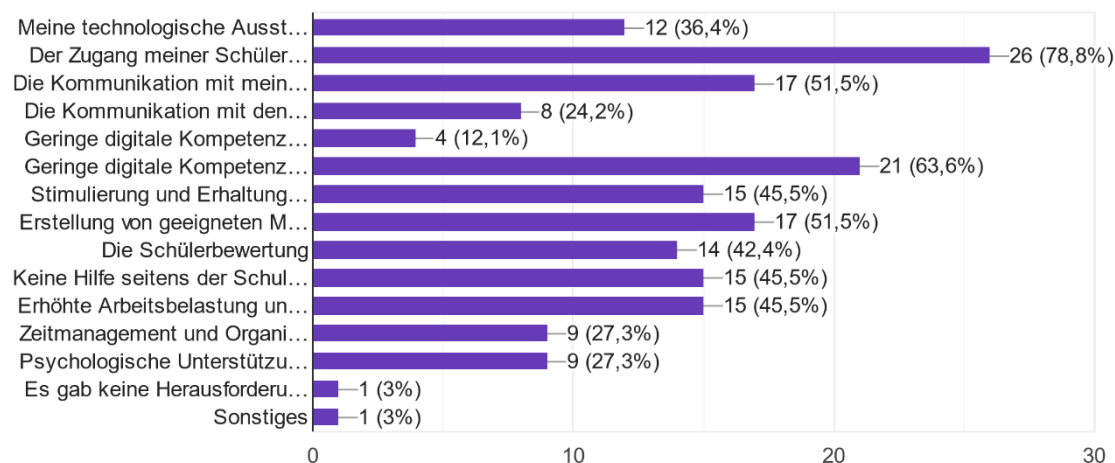
Was noch hätte Ihnen helfen können, so dass Sie während der Schulschließungen den Unterricht durch Lernplattformen mehr unterstützen können? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις

Frage 11: Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie beim Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? (Mehrfachnennungen möglich)

Welche waren die wichtigsten Herausforderungen, die Sie beim Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht überwinden mussten? (Mehrfachnennungen möglich)

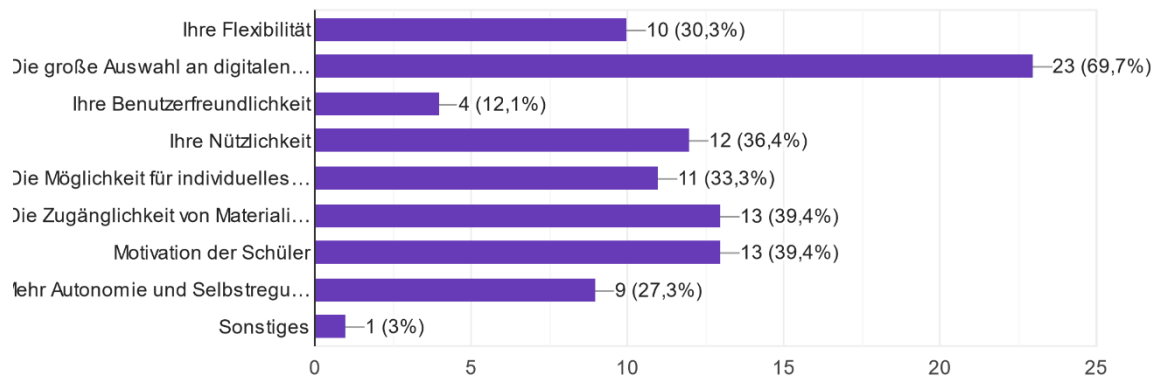
33 απαντήσεις



Frage 12: Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht? (Mehrfachnennungen möglich)

Was hat Sie in Bezug auf den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht angenehm überrascht? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις

Frage 13: Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht?

Aussage 13a: Meine Schüler waren nicht auf den Fernunterricht vorbereitet, denn es fehlte ihnen an digitalen Kenntnissen oder technischer Ausstattung.

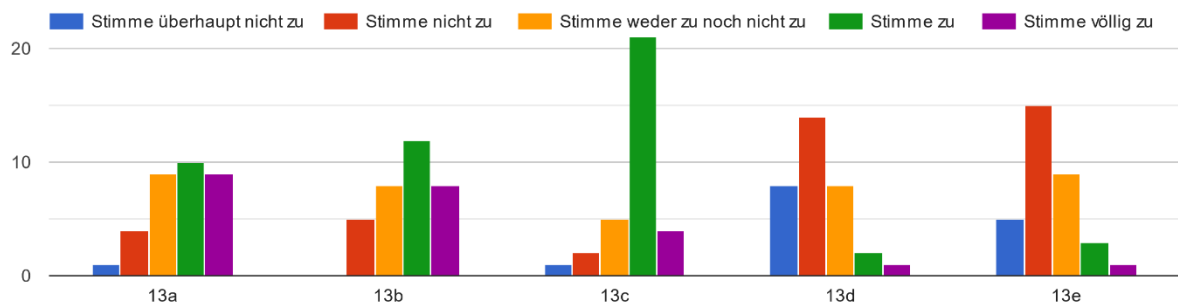
Aussage 13b: Meine Schüler waren trotz ihrer guten digitalen Kompetenz nicht auf den Fernunterricht vorbereitet, denn sie hatten keine Erfahrung dazu.

Aussage 13c: Einige Schüler waren darauf vorbereitet, andere gar nicht.

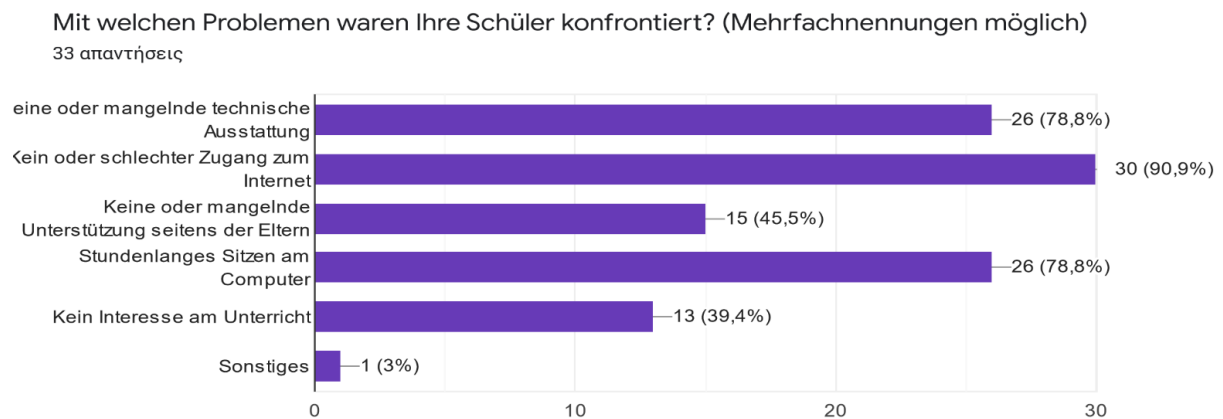
Aussage 13d: Die Mehrheit der Schüler waren darauf vorbereitet, denn sie hatten schon Erfahrung dazu.

Aussage 13e: Die Mehrheit der Schüler waren darauf vorbereitet, obwohl sie keine Erfahrung dazu hatten.

Wie vorbereitet waren Ihrer Meinung nach Ihre Schüler auf ihre Teilnahme am Fernunterricht?



Frage 14: Mit welchen Problemen waren Ihre Schüler konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich)



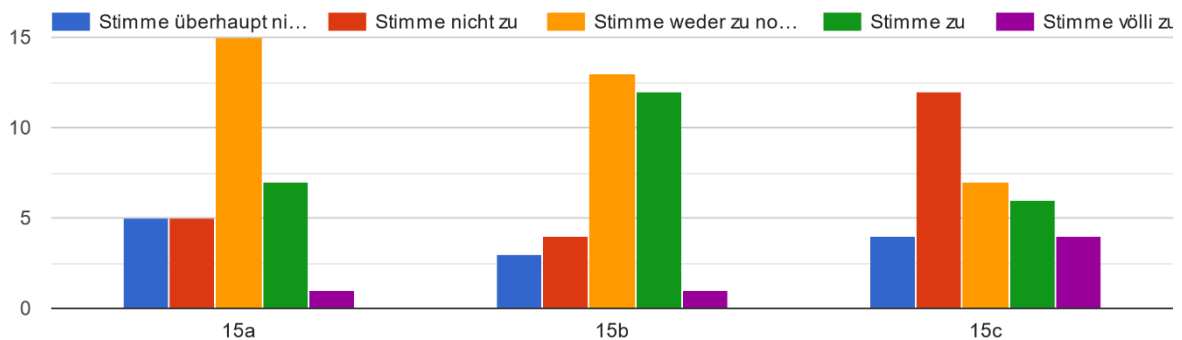
Frage 15: Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und ihren Familien zufrieden?

15a: Ich bin damit sehr zufrieden

15b: Ich bin damit zufrieden. Unsere Kommunikation könnte trotzdem regelmäßiger sein

15c: Ich bin gar nicht zufrieden

Sind Sie mit der Kommunikation mit Ihren Schülern und ihren Familien zufrieden?



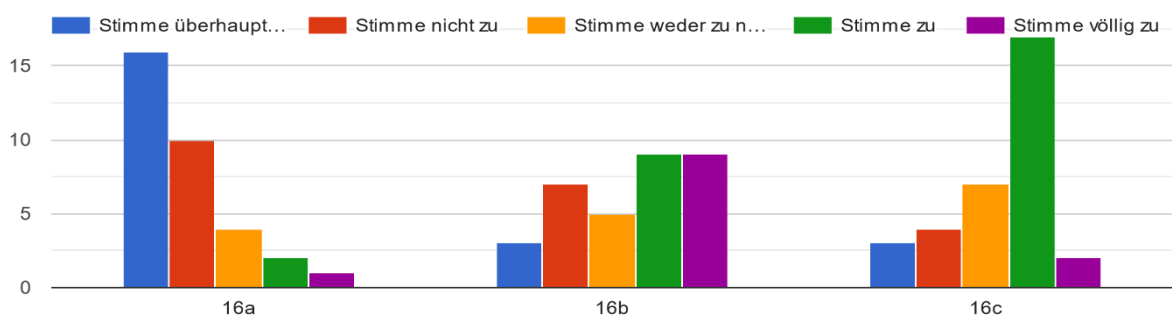
Frage 16: Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen?

16a: Ich hatte Zeit, mich mit jedem einzelnen Schüler zu beschäftigen

16b: Ich hatte nicht so viel Zeit zur Verfügung, um mich mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu beschäftigen

16c: Ich hatte zwar nicht so viel Zeit zur Verfügung, trotzdem habe ich mich darum bemüht, Schüler mit besonderen Bedürfnissen möglichst mehr miteinzubeziehen

Sind Sie der Meinung, dass der Fernunterricht es geschafft hat, alle Schüler mit besonderen Bedürfnissen (Migranten, Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler aus niedrigen soziokulturellen Schichten) miteinzubeziehen?

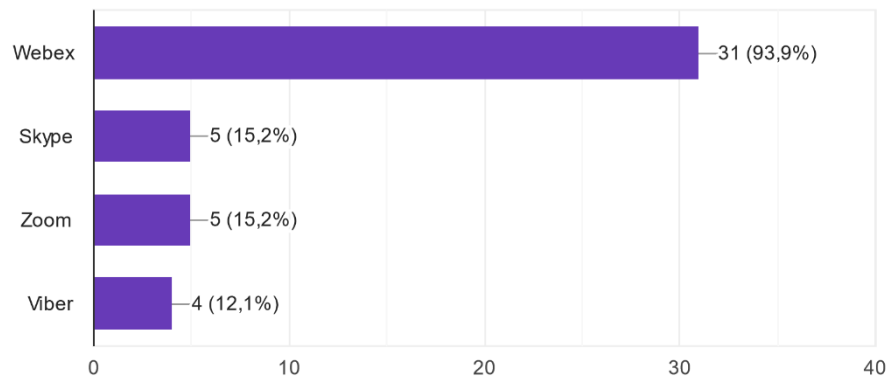


### **Einheit 3: Einsatz der Plattformen im Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache**

#### **17: Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in ihrem Fernunterricht eingesetzt?** **(Mehrfachnennungen möglich)**

Welche Plattformen synchronen Lernens haben Sie in ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich)

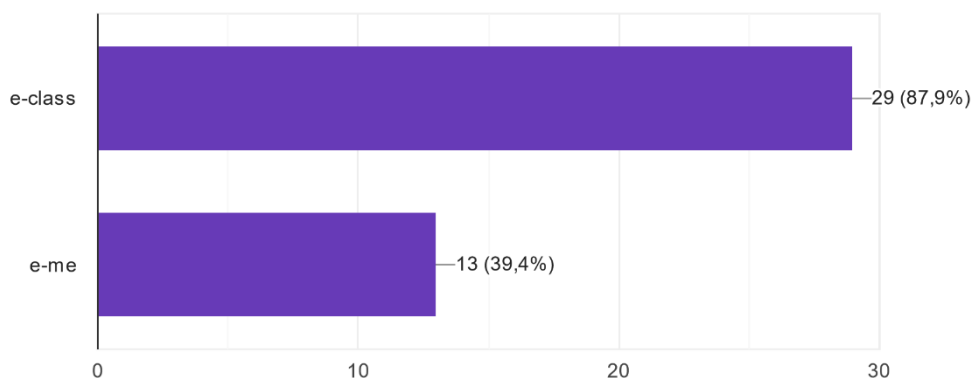
33 απαντήσεις



#### **18: Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?** **(Mehrfachnennungen möglich)**

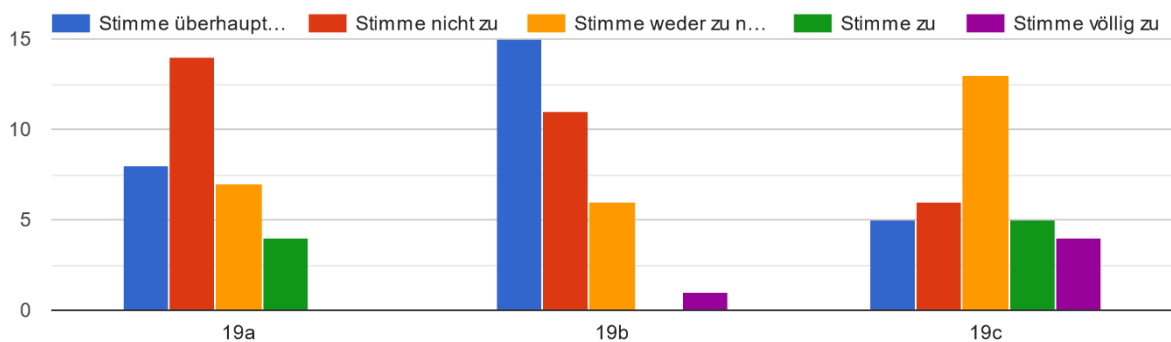
Welche Plattformen asynchronen Lernens haben Sie in Ihrem Fernunterricht eingesetzt?  
(Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις



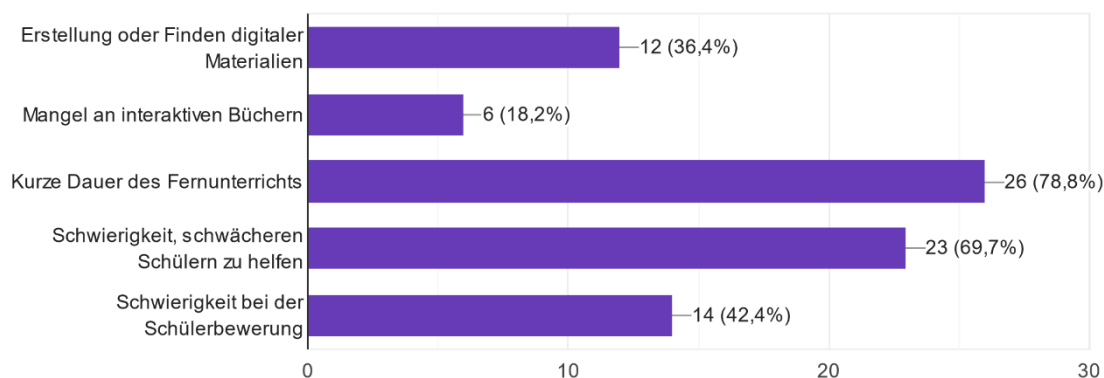
19: Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache?19a: Der Unterricht war genauso effektiv wie beim Präsenzunterricht19b: Der Unterricht war effektiver als beim Präsenzunterricht19c: Der Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen war gar nicht effektiv

Für wie effektiv halten Sie den Fernunterricht zu lexikalischen Phänomenen der deutschen Sprache?

20: Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich)

Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie beim Lehren lexikalischer Phänomene durch Lernplattformen konfrontiert? (Mehrfachnennungen möglich)

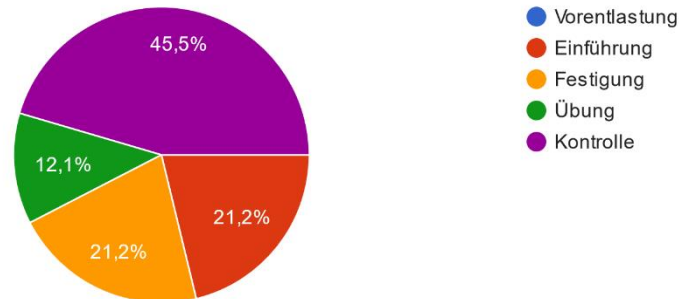
33 απαντήσεις



21: In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv?

In welcher Unterrichtsphase waren diese Probleme besonders intensiv?

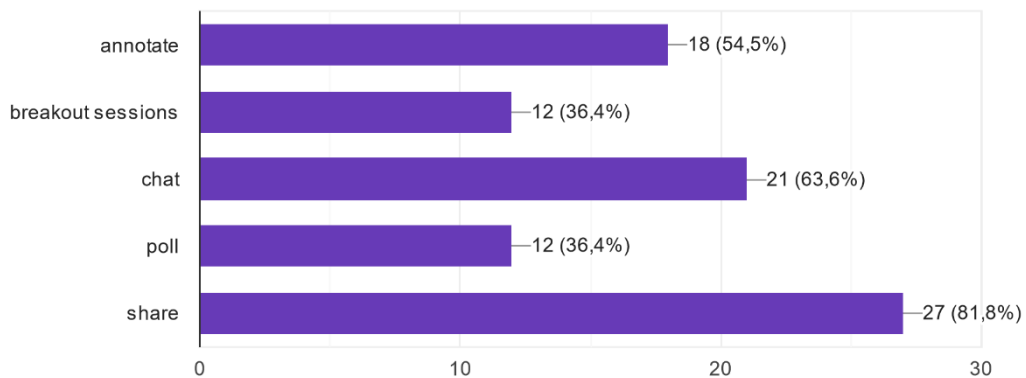
33 απαντήσεις



22: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich)

Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des synchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich)

33 απαντήσεις

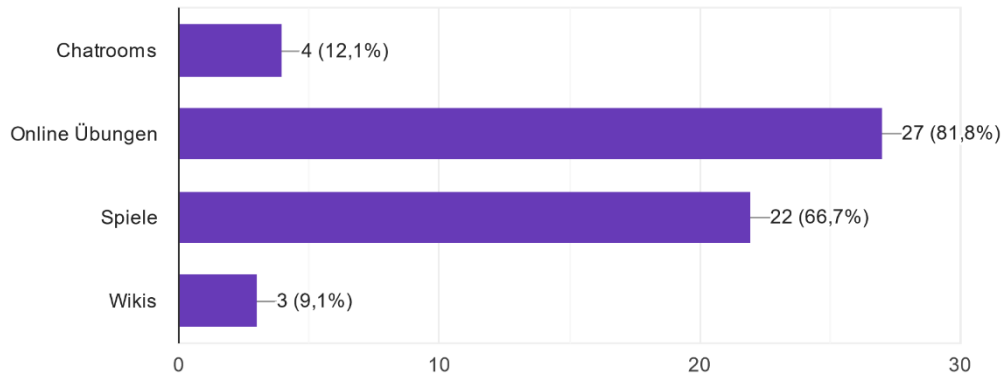


23: Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden? (Mehrfachnennungen möglich)

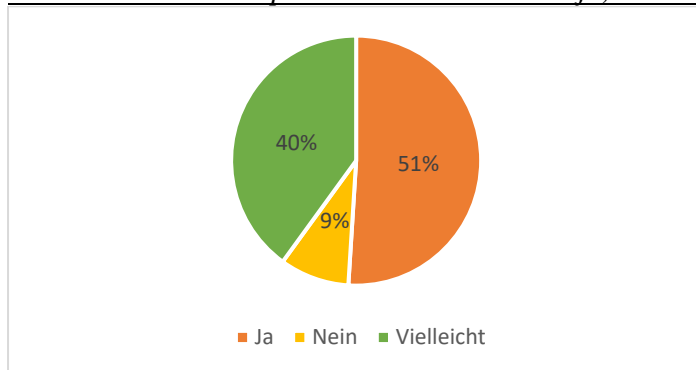


Welche digitalen Werkzeuge haben Sie bei der Durchführung des asynchronen Fernunterrichts zu lexikalischen Phänomenen besonders nützlich gefunden ? (Mehrfachnennungen möglich)

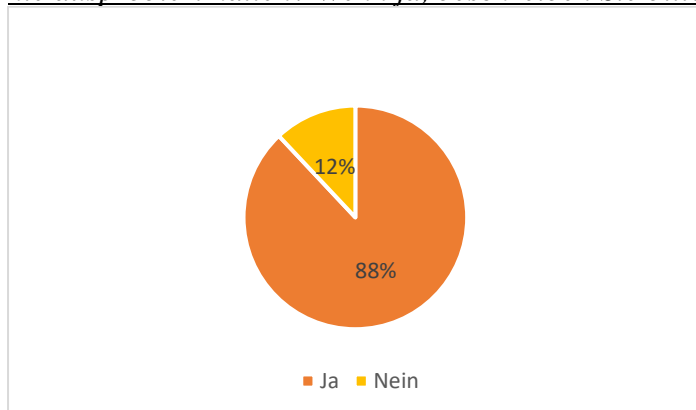
33 απαντήσεις



24: Haben Sie Lernspiele verwendet? Wenn ja, welche?



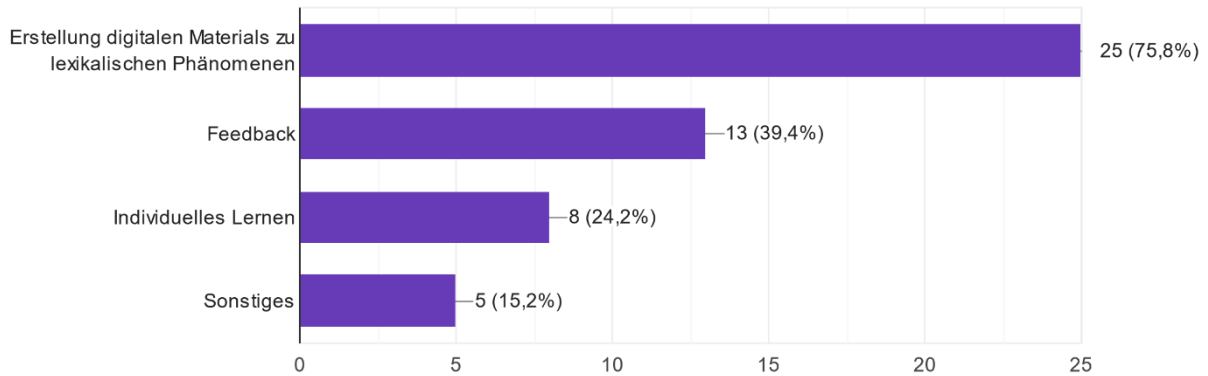
25: Haben Sie im Fernunterricht etwas Neues eingesetzt, was Sie im Präsenzunterricht noch nie ausprobiert hatten? Wenn ja, beschreiben Sie bitte kurz



26: Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? (Mehrfachnennungen möglich)

Gab es Veränderungen in Bezug auf die von Ihnen benötigte Zeit zur täglichen Vorbereitung auf Ihren Fernunterricht? Wenn ja, aus welchem Grund? (Mehrfachnennungen möglich)

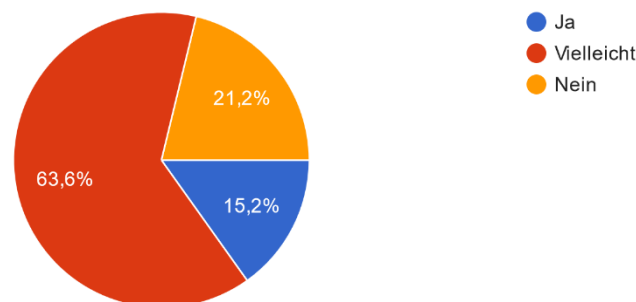
33 απαντήσεις



27: Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasster gemacht hat?

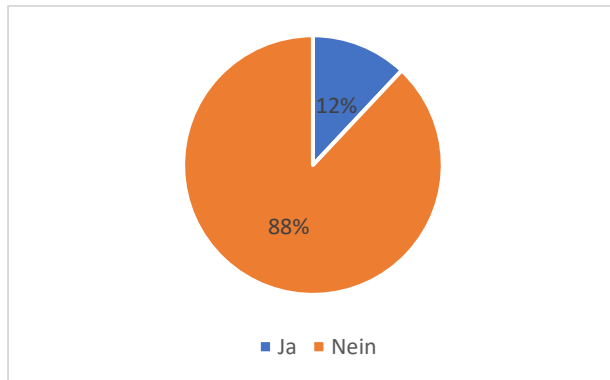
Sind Sie der Meinung, dass das e-Learning den Unterricht zu lexikalischen Phänomenen flexibler, interessanter und an die Schülerbedürfnisse angepasster gemacht hat?

33 απαντήσεις



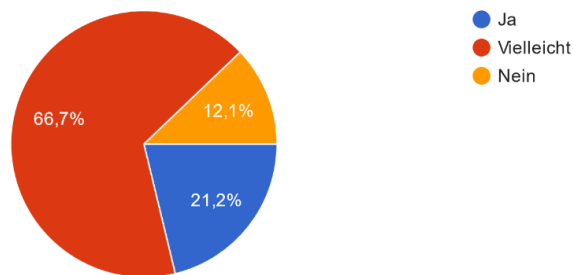
**Einheit 4: Bilanz der Lehrer nach der Erfahrung des Fernunterrichts**

28: Hat Ihnen das e-Learning dazu geholfen, sich persönlich als Lehrer zu entwickeln? Wenn ja, inwiefern?

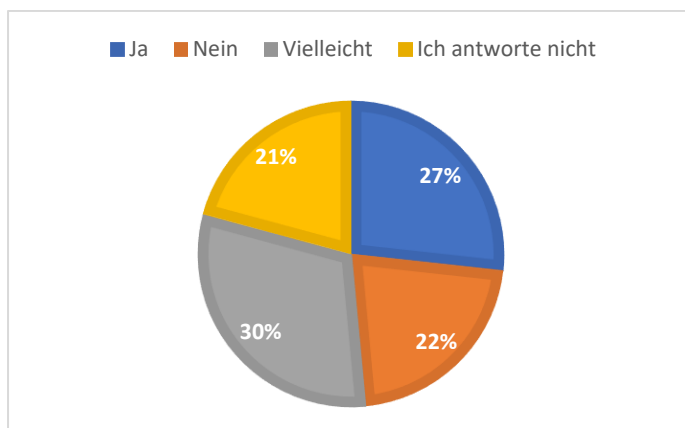


29: Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen?

Glauben Sie, dass Sie es geschafft haben, Ihre gesetzten Lehrziele zu erreichen?  
33 απαντήσεις

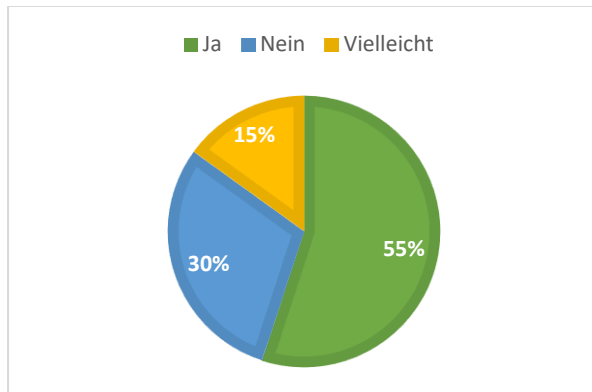


30: Glauben Sie, dass Ihre Schüler es geschafft haben, erfolgreich am Unterrichtsprozess teilzunehmen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

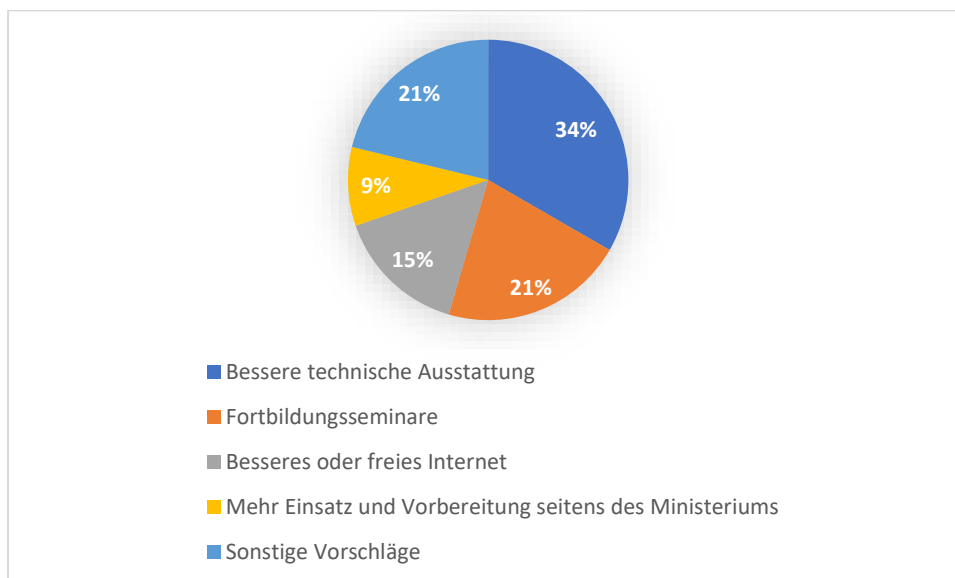


**Einheit 5: Einstellungen und Vorschläge der Lehrer für die Zukunft**

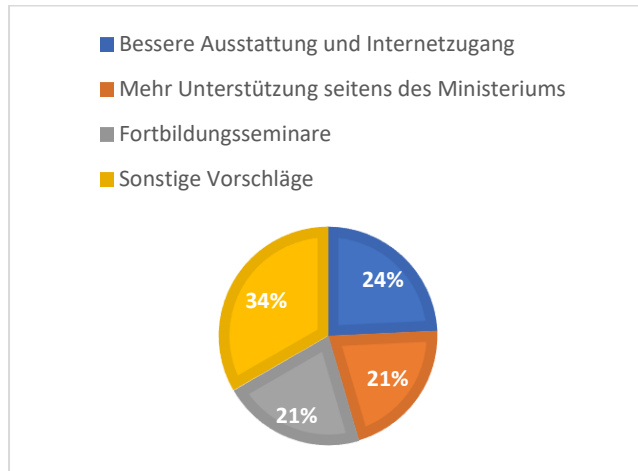
31: Für wie möglich halten Sie den Einsatz der Lernplattformen in Ihrem Unterricht auch unter "normalen" Bedingungen (hybrides Lernen)?



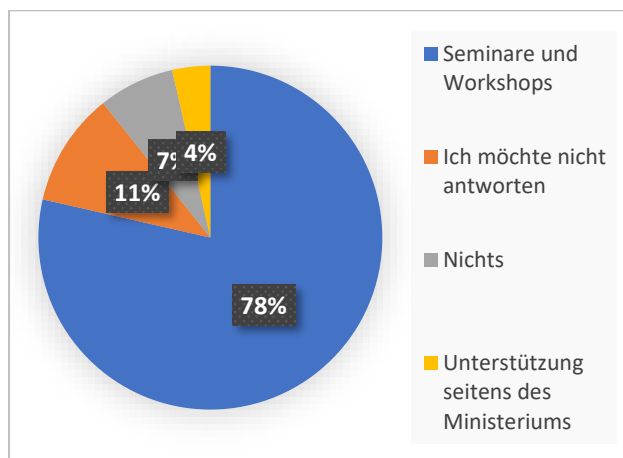
32: Was würden Sie zur zukünftigen Verbesserung bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen?



33: Was würden Sie zur Beseitigung der Hindernisse und der Schwierigkeiten bei der Durchführung des Fernunterrichts vorschlagen?



34: Was würden Sie zur zukünftigen Förderung der digitalen Kompetenz der Lehrer vorschlagen?



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.