

Suñer, Ferran; Paland-Riedmüller, Ines

Blended Learning. Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen

Nistor, Nicolae [Hrsg.]; Schirlitz, Sabine [Hrsg.]: Digitale Medien und Interdisziplinarität. Münster, u.a. : Waxmann 2015, S. 270-284. - (Medien in der Wissenschaft; 68)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Suñer, Ferran; Paland-Riedmüller, Ines: Blended Learning. Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen - In: Nistor, Nicolae [Hrsg.]; Schirlitz, Sabine [Hrsg.]: Digitale Medien und Interdisziplinarität. Münster, u.a. : Waxmann 2015, S. 270-284 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113698

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der
Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Nicolae Nistor, Sabine Schirlitz (Hrsg.)

Digitale Medien und Interdisziplinarität

Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven

WAXMANN

Nicolae Nistor, Sabine Schirlitz (Hrsg.)

Digitale Medien und Interdisziplinarität

Herausforderungen,
Erfahrungen, Perspektiven



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Der Volltext ist online unter www.waxmann.com/buch3338 abrufbar.
Die Einzelbeiträge und zugehörige Dateien sind unter <http://2015.gmw-online.de> abrufbar und kommentierbar.



Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Medien in der Wissenschaft, Band 68

ISSN 1434-3436
ISBN 978-3-8309-3338-0
ISBN-A 10.978.38309/33380

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © Pressestelle LMU, München
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Inhalt

Nicolae Nistor, Sabine Schirlitz

Digitale Medien und Interdisziplinarität

Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven..... 11

1. Digitale Medien und Interdisziplinarität

Kerstin Mayrberger, Tobias Steiner

interdisziplinär, integriert & vernetzt – Organisations-
und Lehrentwicklung mit digitalen Medien heute..... 13

Philipp Marquardt

Interdisziplinarität? Erkenntnisse der Technikphilosophie –

Argumente für einen Kulturwandel?..... 24

Tilman-Mathies Klar, Dieter Engbring

Braucht die Medienpädagogik Impulse aus der Informatik?

Erkenntnisse aus interdisziplinären Seminaren..... 35

Olaf Pütz, Birgit Döringer

E-Kompetenz: Eine interdisziplinäre Medienkompetenz mit Mehrwert?

Praxisprojekt zur mediengestützten Remodellierung eines Studiengangs
unter besonderer Berücksichtigung der Förderung von E-Kompetenzen..... 46

Ambar Murillo Montes de Oca, Nicolae Nistor

Supporting integrative interdisciplinary research discourse:

A case study analysis..... 57

Jeelka Reinhardt, Susanne Bergann

Digitaler Hörsaal interdisziplinär. Evaluation einer

Online-Vorlesung mit fachlich heterogenen Studierenden..... 69

Robert Meyer, Maxime Pedrotti

Interdisziplinäre Lernkontexte durch annotierte Vorlesungsaufzeichnungen.

Potential nutzergenerierten Contents im Bereich der Hochschulbildung..... 80

2. Open Educational Resources

Matthias Rohs, Mario Ganz

Open Educational Resources zur sozialen Öffnung der

Hochschule. Eine kritische Analyse..... 91

Anja Lorenz, Andreas Wittke, Farina Steinert, Thomas Muschal

Massive Open Online Courses als Teil der Hochschulstrategie..... 102

<i>Jürgen Handke</i> Shift Learning Activities – vom Inverted Classroom Mastery Model zum xMOOC.....	113
<i>Lili Wiesenhütter, Monika Haberer</i> Kaiserslauterer Open Online Course (KLOOC) Erprobung eines offenen Online-Kurses zum Thema „Nachhaltigkeit“ als disziplinübergreifendes Hochschulformat	124
<i>Daniela Pscheida, Andrea Lißner, Maria Müller</i> Spielwiese MOOCs – Drei Experimente im #neuland	132
<i>Klaus Wannemacher, Imke Jungermann</i> MOOCs als Treiber für (interdisziplinäre) Kooperation?	141

3. Geschäftsmodelle

<i>Claudia Bremer, Michael Eichhorn</i> Aufgabenspektrum, Ausgestaltung und Geschäftsmodelle von E-Learning-Einrichtungen an Hochschulen	151
<i>Linda Heise, Helge Fischer</i> Und was bleibt? Nachhaltigkeitsfaktoren der mediengestützten Weiterbildung an Hochschulen.....	165
<i>Anne Fuhrmann-Siekmeyer, Tobias Thelen</i> Einzelerhebung der Nutzung urheberrechtlich geschützter Sprachwerke gemäß §52a UrhG in einem Lernmanagementsystem.....	175

4. Gestaltungsbeispiele aus der Praxis

<i>Katja Derr, Reinhold Hübl, Tatyana Podgayetskaya</i> Formative Evaluation und Datenanalysen als Basis zur schrittweisen Optimierung eines Online-Vorkurses Mathematik	186
<i>Martin Ebner, Sandra Schön, Kathrin Käfmüller</i> Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ – über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren	197
<i>Christian F. Freisleben-Teutscher</i> Educamp-Workshop: Angewandte Improvisation. Belebende Impulse für die dialogorientierte Gestaltung von Online- und Offline-Vorbereitungs- bzw. Präsenzphasen	207

<i>Brigitte Grote, Cristina Szász, Athanasios Vassiliou</i> Ein Angebot für alle? – Blended Learning im Umgang mit Vielfalt in (weiterbildenden) Masterstudiengängen	210
<i>Alexander Knoth, Ulrike Lucke, Dariuš Zifonun</i> Lehre im Format der Forschung: ein interdisziplinäres Seminarkonzept	217
<i>Christina Kober, Ines Paland-Riedmüller, Stephanie Hafner</i> „Daumen hoch“ für das virtuelle Klassenzimmer. Zur Förderung mündlicher Interaktion in studienvorbereitenden Online-Sprachkursen durch den Einsatz eines virtuellen Klassenzimmers mit ergonomischer Benutzeroberfläche	228
<i>Sandra Niedermeier, Raphaela Schätz, Heinz Mandl</i> Ausbildung von E-Tutoren zur Betreuung von Studierenden – ein Beitrag aus der Praxis zur Lehre mit digitalen Medien	239
<i>Regina Schiller</i> Praxisbericht über digitale Medien in der Bildung an Beispielen von Museen.....	250
<i>Silke Schworm, Markus Heckner</i> Help design does matter! Supporting knowledge development with design patterns and social computing	260
<i>Ferran Suñer, Ines Paland-Riedmüller</i> Blended Learning Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen	270

5. Workshops

<i>Claudia Börner, Claudia Bremer, Brigitte Grote, Luise Henze, Peer-Olaf Kalis, Heike Müller-Seckin, Jana Riedel</i> Heterogenität als Chance? Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in mediendidaktischen Qualifizierungsangeboten.....	285
<i>Claudia Bremer, Anja Ebert-Steinhübel, Bettina Schlass</i> Change Management und Organisationsentwicklung zur Verbreitung und Verankerung von E-Learning an Hochschulen	289
<i>Claudia Bremer, Martin Ebner, Sandra Hofhues, Thomas Köhler, Andrea Lißner, Anja Lorenz, Markus Schmidt</i> Open Educational Resources und ihre Rolle an Hochschulen. Rahmenbedingungen für die Erzeugung, Bereitstellung und Nutzung	291

<i>Regina Bruder, Petra Grell, Johannes Konert, Christoph Rensing, Josef Wiemeyer</i>	
Qualitätsbewertung von Lehr- und Lernvideos.....	295
<i>Annabell Lorenz, Bettina Schlass</i>	
Medieneinsatz in der Hochschullehre mit Moodle/Moodlerooms.....	298
<i>Jörn Loviscach, Anne Thillosen, Klaus Wannemacher</i>	
Kleine Hindernisse nicht zu Hürden werden lassen: Lektionen für das E-Learning an Hochschulen.....	301
<i>Christiane Metzger, Mathias Hinkelmann, Jens Lüssem, Johannes Maucher, André Rieck, Tobias Seidl</i>	
Softwaregestützte Analyse von Studienverläufen – neue Grundlagen für Studienberatung, Qualitäts- und Lehrentwicklung	303

6. Poster

<i>Patricia Arnold, Gisela Prey, Dennis Wortmann</i>	
Interdisziplinarität aus der Perspektive von E-Learning- Supporteinheiten – das fakultätsübergreifende Projektseminar „Future City“.....	306
<i>Stephanie Berner, Markus Fath</i>	
„LehrLernKultur“ mit „IDID“ – eine mobile didaktische Webanwendung für Lehrende und Lernende	308
<i>Marc Egloffstein, Melanie Klinger, Daniel Schön</i>	
Die Schnittstellenfunktion der Hochschuldidaktik im Kontext Digitaler Medien. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten.....	311
<i>Ortrun Gröbinger, Michael Kopp, Martin Ebner</i>	
Was unterscheidet xMOOCs von der Aufzeichnung von Vorlesungen?.....	312
<i>Thiemo Leonhardt, Nadine Bergner</i>	
Multitouch-Spiele zur Vermittlung fundamentaler Ideen in der Informatik. Planung und Entwicklung kooperativer Lernsoftware in der Lehramtsausbildung	314
<i>Julia Lutz</i>	
Lebenslang vernetzt lernen und lehren. Blended Learning in der Lehrerbildung am Beispiel eines Praxisprojektes	316

<i>Martina Mauch, Diemut Bartl</i> InterFlex und digitale Medien. Zur Nutzung digitaler Medien in der interdisziplinären Hochschullehre.....	319
<i>Claudia Müller</i> Entwicklung eines Serious Games für Offene Organisationen.....	322
<i>Daniel Potts, Yvonne Winkelmann</i> Aufbau eines elektronischen Übungs- und Bewertungstools für die Mathematikausbildung in MINT-Fächern (ELMAT)	325
<i>Michaela Schunk, Nadja Hourieh Zaza, Martin Fegg, Sabine v. Mutius, Claudia Bausewein</i> E-Learning-Kursentwicklung mit der TAE-Methode in interdisziplinären studentischen Gruppen.....	327
<i>Martin Wessner, Sabine Hueber</i> Vermittlung von Web Literacy in der Hochschullehre.....	329
Autorinnen und Autoren	331
Tagungsleitung	350
Steering Committee	350
Gutachterinnen und Gutachter.....	350
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	352

Digitale Medien und Interdisziplinarität

Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven

Vorwort zum Tagungsband der GMW 2015

Die Fragen des sinnvollen Medieneinsatzes in Hochschullehre und Forschung sind zentral für die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. (GMW). An der Erforschung und Erprobung der entsprechenden mediengestützten Lern- und Arbeitsszenarien sind Expertinnen und Experten aus unterschiedlichsten Domänen beteiligt, womit die Aktivität der GMW unter dem Zeichen der Interdisziplinarität steht. Bereits etabliert sind Fächerkombinationen wie die Mediendidaktik oder die Medieninformatik. Im wissenschaftlichen Alltag entstehen jedoch deutlich mehr interdisziplinäre Schnittstellen, deren Erörterung und Untersuchung das Thema der GMW-Tagung 2015 sind. Dabei werden in den einzureichenden Beiträgen u.a. folgende Fragen angesprochen:

- Wo liegen die interdisziplinären Impulse?
- Welche interdisziplinären Bereiche können entstehen oder sind schon entstanden? Mit welchen spezifischen Problemen sind sie verbunden?
- Welche Lösungen bieten sich dafür an?
- Welche Medienkompetenzen empfehlen sich vor diesem Hintergrund?
- Wie können diese gefördert werden?

Die Einreichungen zu dem Call for Papers für die GMW 2015 erfolgten als Papers für Vorträge und im Flipped-Conference-Format, Praxisberichte, Poster, Educamp-Beiträge und Hands-On-Sessions, die in die folgenden vier Hauptabschnitte gegliedert wurden: Digitale Medien und Interdisziplinarität, Open Educational Resources, Geschäftsmodelle sowie Gestaltungsbeispiele aus der Praxis.

Die Beiträge des Themenbereiches *Digitale Medien und Interdisziplinarität* befassen sich vor dem Hintergrund der Open Education unter anderem damit, welche Unterstützungsmaßnahmen bei einer interdisziplinären Zusammenarbeit notwendig sind, und zeigen aus der Perspektive der Technikphilosophie, wie die aktuelle Neuverortung der Technik einen Kulturwandel zu einem reflektierteren Technikverständnis anregt und damit Hilfestellungen für Modernisierungsprozesse in Verbindung mit digitalen Medien gibt. Der Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Interdisziplinarität widmen sich zwei Beiträge, die zum einen die Spezifika digitaler Medien zum anderen die Verbesserung der Chancen der Studierenden im Blick haben. Am Beispiel eines laufenden Forschungsprojektes werden die Möglichkeiten eines integrativen interdisziplinären Forschungsdiskurses an der Schnittstelle zwischen Psychologie, Pädagogik und *Image Information Mining* diskutiert und schließlich die Anforderungen des interdisziplinären digitalen Hörsaals und des nutzergenerierten Contents in der interdisziplinären Hochschulbildung erörtert.

Die *Open Educational Resources*, vor allem die Massive Open Online Courses (MOOCs) in ihren verschiedenen Variationen, stellen ein konferenzübergeordnetes Thema dar, das auch bei den Autorinnen und Autoren der GMW 2015 auf ein großes Interesse stößt. Gleich zu Beginn des Themenbereiches werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Mechanismen der Ungleichheit die Chancen von Open Educational Resources zur Öffnung der Hochschulen diskutiert und daran anschließend MOOCs als Teil der Hochschulstrategie betrachtet. Wie MOOCs in Kombination mit anderen mediendidaktischen Konzepten eingesetzt werden können, zeigt das darauf folgende Paper. Der Abschnitt schließt mit der Diskussion, inwieweit MOOCs als Treiber für interdisziplinäre Kooperationen fungieren können.

Ein Einblick in die Hochschulentwicklung in Verbindung mit der stets zunehmenden Anwendung digitaler Medien in Wissenschaft und Hochschulen wird durch die Darstellung einiger *Geschäftsmodelle* gegeben. Dabei werden Aufgabenspektrum, Ausgestaltung und Geschäftsmodelle von E-Learning-Einrichtungen an einigen deutschen Hochschulen präsentiert und Nachhaltigkeitsfaktoren der mediengestützten Weiterbildung an Hochschulen dargelegt. Die exemplarische Darstellung der Nutzung urheberrechtlich geschützter Lehr-Lernmaterialien im Rahmen hochschulischer Lernmanagementsysteme rundet den Themenbereich ab.

Mehrere Höhepunkte aus der Landschaft der Medien in Wissenschaft und Hochschule werden im Abschnitt *Gestaltungsbeispiele aus der Praxis* von zehn Beiträgen geschildert. Der Tagungsband wird durch die Zusammenfassungen von sieben Workshops und elf Postern abgerundet.

Die VeranstalterInnen der GMW 2015 und HerausgeberInnen dieses Tagungsbandes danken allen AutorInnen für ihre Einreichungen sowie den GutachterInnen, die im Rahmen des anonymen Peer-Review-Verfahrens maßgeblich bei der Selektion und Überarbeitung der Beiträge geholfen haben. Alle bringen damit die Hoffnung zum Ausdruck, den Diskurs zur Nutzung digitaler Medien in Wissenschaft und Hochschule durch wissenschaftlich und praktisch fundierte, interdisziplinäre Projekte und Studien zu bereichern und zu konsolidieren.

Unser Dank gilt auch dem Vorstand der GMW für das in uns gesetzte Vertrauen; dem Steering Committee für den Erfahrungsaustausch; dem Team des Waxmann-Verlages, allen voran Beate Plugge, für ihren Einsatz und ihre Hilfe; und den VeranstalterInnen der zeitgleich stattfindenden DeLFI-Tagung, vor allem Hans Pongratz von der TU München.

Nicolae Nistor und Sabine Schirlitz
Ludwig-Maximilians-Universität München
im September 2015

Blended Learning

Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt einen Ansatz vor, der Bedingungen für erfolgreiches Blended Learning in der Fremdsprachenvermittlung theoretisch begründen und evaluieren will. Primäres Ziel des Ansatzes ist es, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, der einerseits einen klaren Bezug der verschiedenen Lernformen und Medien zum Erwerb der Sprachkompetenzen herstellt und andererseits dem handlungsorientierten Charakter der modernen Fremdsprachendidaktik gerecht wird. Im abschließenden Teil dieses Beitrags werden die Ergebnisse einer Feldstudie präsentiert, in der die Umsetzbarkeit des Ansatzes im Unterricht evaluiert wird und methodische Aspekte und Herausforderungen empirischer Erhebungen im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden.

1 Einleitung

Trotz der Brisanz des Phänomens Blended Learning im Bereich der Sprachvermittlung wurden bisher relativ wenige groß angelegte Studien zur Effizienzkontrolle durchgeführt (Chenoweth et al., 2006; Murday et al., 2008; Bañados, 2006; Launer, 2008; Comas-Quinn, 2011; Grgurović, 2010; Scida & Saury, 2006). Überdies fällt auf, dass die meisten bisher durchgeführten Studien keinen eindeutigen Mehrwert durch die Nutzung von Blended-Learning-Settings feststellen konnten. Ein genauerer Blick auf die untersuchten Forschungsfragen und das methodische Vorgehen der Studien lässt jedoch erkennen, wie unsystematisch Blended Learning im Kontext der Sprachvermittlung bisher untersucht wurde und dass häufig zentrale Aspekte vernachlässigt wurden (Grgurović, 2010). So wurden der jeweils verwendete Blended-Learning-Ansatz, die Art der Verzahnung von Online- und Präsenz-Phasen, die Natur der Materialien oder die Lernervariablen kaum berücksichtigt (vgl. Grgurović, 2010; Neumeier, 2005). Auch in Bezug auf das methodische Vorgehen wurden Gütekriterien wie die Vergleichbarkeit der Gruppen, die Validität der Messinstrumente sowie die Repräsentativität der Stichproben kaum kritisch beleuchtet. Einige dieser Aspekte werden im Folgenden anhand ausgewählter Studien behandelt.

2 Bisherige empirische Befundlage

Chenoweth et al. (2006, vgl. auch Murday et al., 2008) untersuchten den Effekt von Blended-Learning- und Präsenzkursen auf das Fremdsprachenlernen (Französisch, Spanisch). Zwischen den beiden Settings (Präsenz vs. Blended Learning) konnten zwar keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, bei den Blended-Learning-Settings wurde jedoch eine bessere Akzeptanz der Lernenden beobachtet. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Studie über eine beachtliche Stichprobengröße ($n = 354$) verfügte und Probanden über einen vergleichsweise langen Zeitraum (5 Semester) testete. Die hierfür verwendeten Instrumente zur Messung der Sprachlernleistung wurden zwar ad hoc entwickelt und dabei durch umfangreiche Rater-Verfahren in vielerlei Hinsicht validiert, basale Aspekte der Testkonstruktion wie die Konstruktvalidität (z.B. die Bestimmung der Dimensionen des Konstrukts „Grammatisches Wissen“) wurden aber kaum berücksichtigt (vgl. Chenoweth & Murday, 2003). Weiterhin erscheint auch die Tatsache problematisch, dass die ProbandInnen in acht verschiedenen Klassen von unterschiedlichen Lehrkräften in unterschiedlichen Fremdsprachen unterrichtet wurden. Da gerade der didaktische Ansatz größtenteils von verschiedenen Lehrkräften geprägt wurde, sind die Vergleichbarkeit der Gruppen und damit auch deren Auswertung als eine einzige Stichprobe aufgrund der fehlenden internen Validität nicht gegeben. Insofern erlauben die Ergebnisse aus dieser Studie keine zuverlässigen Aussagen über die allgemeine Effizienz von Blended Learning.

Weiterhin werden die theoretischen Aspekte des verwendeten sprachdidaktischen Ansatzes in den Studien zum Mehrwert von Blended Learning bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Scida & Saury, 2006; Launer, 2008) völlig außer Acht gelassen, obwohl gerade diese Variable die Lernleistung sehr stark beeinflusst. Stattdessen beschränken sich die Studien bei der Beschreibung der Vorgehensweise oft auf organisatorisch-quantitative (z.B. Zeit für die Präsenz- und Online-Phasen) oder gar nur technische Aspekte (z.B. verwendete Plattform oder Tools). Diese fehlende Auseinandersetzung mit dem sprachdidaktischen Ansatz hat zur Folge, dass die Ergebnisse der verschiedenen Studien kaum vergleichbar sind und das heterogene und nicht kohärente Bild der bisherigen empirischen Befundlage nicht erklärt werden kann. In den Studien von Launer (2008) sowie Scida und Saury (2006) finden sich jedoch erste wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung von Blended-Learning-Ansätzen. Beide Studien sind zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Tauglichkeit von Blended-Learning für das Fremdsprachenlernen gekommen: Während Launer (2008) signifikant bessere Ergebnisse der Präsenzgruppe im Vergleich zur Blended-Learning-Gruppe feststellte, zeigt sich bei Scida und Saury (2006) das umgekehrte Bild. Entsprechend unterschiedlich sind auch die verwendeten Ansätze in beiden Studien. Bei Launer (2008) dienen die Online-Phasen als

Selbstlernphasen zur Vertiefung des Stoffes aus dem Präsenzunterricht und bieten damit die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens. Bei Scida und Saury (2006) hingegen werden die beiden Unterrichtsmodi eng verzahnt, indem die meisten Sprachkompetenzen übergreifend über die Online- und Präsenzphasen behandelt werden.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei Fragen, mit denen sich die künftige Forschung differenzierter und fokussierter beschäftigen sollte:

1. Welche theoretischen und empirisch fundierten Grundlagen sollte ein erfolgreicher Blended-Learning-Ansatz berücksichtigen?
2. Wie lässt sich eine effiziente Verzahnung zwischen den Präsenz- und Onlinephasen erreichen?

Zu 1): Grundsätzlich sollte der Wahl des sprachdidaktischen Ansatzes eine größere Bedeutung beigemessen werden, da die Studien sonst auf reine Medienvergleiche reduziert werden, die abgekoppelt von den eigentlichen Lernprozessen durchgeführt werden (vgl. White, 2006). Dabei ist ein klarer Bezug der verschiedenen Lernformen und Medien auf den Erwerb der verschiedenen Sprachkompetenzen unter Berücksichtigung der aktuellen Standards im Bereich der Qualitätsentwicklung (u.a. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, GER) von besonderer Relevanz.

Zu 2): Ein wichtiger Aspekt ist die fließende Ausgestaltung der Verzahnung zwischen Online- und Präsenzphasen in Blended-Learning-Settings. Den Ergebnissen der Studien von Launer (2008) sowie Scida und Saury (2006) zufolge scheint eine starre Zuordnung bestimmter Sprachkompetenzen oder Kursteile zu einem der beiden Unterrichtsmodi nicht sinnvoll. Vielmehr sollten sogenannte *transforming blends* implementiert werden, die nach Graham und Allen (2009) die methodischen Stärken der beiden Unterrichtsmodi sogar innerhalb derselben Aktivität sinnvoll kombinieren (vgl. auch *activity blends*, Graham & Allen, 2009) und auf bedeutungsvolles und aktives Lernen abzielen (Mayer, 2009).

3 Sprachkompetenzen fördern durch Blended Learning¹

Der unten vorgestellte Ansatz soll den theoretischen Grundstein zur Erforschung der Bedingungen für erfolgreiches Blended-Learning in der Sprachvermittlung legen. Es soll ein theoretischer Rahmen geschaffen werden, der einen klaren Bezug der verschiedenen Lernformen und Medien zum Erwerb der ausgewählten Sprachkompetenzen herstellt und den Anforderungen der Handlungsorientierung der modernen Fremdsprachendidaktik gerecht wird. Weiterhin soll der vorliegende Ansatz der Modellbildung dienen mit dem Ziel einer systematischen Erforschung von Blended Learning in größer angelegten empirischen Studien.

1 Teile dieses Kapitels basieren auf Suñer und Todorova (2015).

Er will einen Orientierungsrahmen zur Begründung der Medienauswahl in einem kombinierten Präsenz- und Online-Unterricht bieten und nimmt daher das sprachliche Handeln und die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen als Ausgangspunkt für die Begründung der Mediennutzung. Ein Vergleich zwischen traditionellen und neuen Medien ist dabei nicht intendiert.

Der Ansatz differenziert folgerichtig drei Ebenen: Kompetenzen, Didaktik und Methodik. Abb. 1 stellt die Ebenen in ihrer Anpassung an die unten beschriebene Feldstudie im Rahmen eines Vorbereitungskurses auf die Prüfung TestDaF dar. Diese Ebenen sollen in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

Ebene der Kompetenzen			
Allgemeine Kompetenzen			
Handlungskompetenz, linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen			
Sprachkompetenzen auf Kompetenzstufe C1 des GER			
Leseverstehen z.B. lange komplexe Texte aus akademischen Kontexten verstehen	Hörverstehen z.B. komplexe fachbezogene Rede verstehen	Schriftlicher Ausdruck z.B. den eigenen Standpunkt mit Argumenten belegen und vertreten	Mündlicher Ausdruck z.B. Sachverhalte beschreiben und geeignete Hypothesen bilden
Didaktische Ebene			
Kompetenzorientierte Aufgaben			
z.B. Recherche nach Pro- und Kontra-Argumenten, Interviews zu aktuellen Themen oder fachlichen Fragen durchführen, Pläne und Vorhaben präsentieren, Teilnahme an Diskussionen und gemeinsame Stellungnahme zu einem Thema erarbeiten, Feedback zu Referaten geben und erhalten etc.			
Lernformen			
Kollaboratives Lernen	Forschendes Lernen	Produktorientiertes Lernen	Individualisiertes Lernen
Methodische Ebene			
Medien und Tools			
Forum, Chat, Aufgabensequenzen, Hör-/Videodateien, Grammatikanimationen, Grammatik- und Wortschatzressourcen, Wikis, MindMaps, Links, Tipps zu (meta)kognitiven Strategien, Erstellung von Graphiken/Präsentationen/Podcasts			



Abb. 1: Vorschlag eines von sprachlichen Handlungen und Kompetenzen ausgehenden Ansatzes zur Gestaltung von Blended Learning im Fremdsprachunterricht

3.1 Ebene der Kompetenzen

Kompetenz- und Handlungsorientierung gelten vor allem durch die Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) als leitende Prinzipien der modernen Fremdsprachendidaktik (Roche et al., 2012; Ende et al., 2013). Obwohl beide Begriffe oft synonym verwendet werden, betonen sie unterschiedliche – sich ergänzende – Aspekte. Handlungsorientierung betont die Wichtigkeit des sprachlichen Handelns als Motor für den Spracherwerb (Roche et al., 2012). Dabei wird davon ausgegangen, dass erfolgreicher Spracherwerb erst dann stattfindet, wenn im Unterricht auf möglichst authentische, komplexe und

reichhaltige Situationen aus dem Alltag der Lerner zurückgegriffen wird. Auch dem sozial-interaktionistischen Charakter von Sprache wird der handlungsorientierte Unterricht u.a. durch die Förderung von Bedeutungsaushandlung und den Austausch der Schüler über Inhalte gerecht (vgl. Hölscher et al., 2009, S. 2). Das heißt also: „Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldung der Umgebung, stehen im Mittelpunkt“ (Roche et al., 2012, S. 33). Die Kompetenzorientierung bezieht sich ihrerseits auf diejenigen Kompetenzen bzw. Qualifikationen, die neben der sprachlichen Kompetenz für das Handeln mit Sprache von Relevanz sind, wie zum Beispiel soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, die jeweils stark durch die kulturelle und soziale Prägung der Sprecher bedingt sind (vgl. Europarat, 2001).

Auf der Ebene der Sprachkompetenzen differenziert der vorliegende Ansatz in Anlehnung an den GER zwischen allgemeinen Kompetenzen (soziolinguistische, pragmatische Kompetenz etc.) und den spezifischen Kompetenzbeschreibungen (Deskriptoren) nach den verschiedenen Referenzniveaus (von A1 bis C2). Auf dieser Ebene wird zwar noch bei den spezifischen Kompetenzbeschreibungen zwischen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen unterschieden, auf der didaktischen Ebene wird jedoch für die Gestaltung von Aufgaben plädiert, die ihren kombinierten Einsatz erfordern.

3.2 Ebene der Didaktik

Auf dieser Ebene werden die allgemeinen Prinzipien der Kompetenz- und Handlungsorientierung sowie die spezifischen Sprachkompetenzen einer Referenzstufe in Form von Feinlernzielen operationalisiert, die dann gezielt durch Aufgabenstellungen abgedeckt werden sollen. Die Feinlernziele haben durch ihren starken Situationsbezug einen hohen Konkretheitsgrad und lassen sich in der Regel den verschiedenen Arbeitsschritten zuordnen, die für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind. Der Zusammenhang zwischen Arbeitsschritten und Feinlernzielen soll anhand des folgenden Beispiels für eine Aufgabe veranschaulicht werden:

„In Ihrem Fach soll ein verpflichtendes Auslandssemester eingeführt werden. Sie sind als Studierendenvertreter zu einer Diskussionsrunde vor den Dozenten und Studiengangskordinatoren eingeladen, um die Sicht der Studierenden darzustellen.

Recherchieren Sie zum Thema und entscheiden Sie danach, ob Sie für die Einführung eines obligatorischen Auslandssemesters argumentieren wollen oder dagegen.

Bilden Sie Interessensgruppen und bereiten Sie gemeinsam Ihren Beitrag für die Diskussionsrunde vor. Ihre Redezeit bei der Diskussionsrunde beträgt 5 Minuten. Sie wollen Ihre Zuhörer auf Ihre Seite ziehen, welche medialen Mittel Sie dafür nutzen, ist Ihnen freigestellt.“

In dieser Aufgabe setzen sich die Lernenden mit einer komplexen Situation, die einen konkreten Handlungsbezug (die Vorbereitung einer Präsentation) aufweist, auseinander. Dabei müssen die Lerner mehrere Arbeitsschritte durchführen, die ebenfalls den Einsatz mehrerer Sprachkompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) erfordern: Recherche nach Vor- und Nachteilen, Bericht über die Ergebnisse der Recherche in der Gruppe und Abstimmung der nächsten Schritte, Erstellung und Vorbereitung der Präsentation, Durchführung der Präsentation. Diese Arbeitsschritte lassen sich nach Schulz-Zander und Tulodziecki (2009; vgl. auch Roche, 2008; Roche et al., 2012) durch folgende vier allgemeine Lernformen besonders gut unterstützen, die wiederum mit den allgemeinen Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung konform gehen: produktorientiertes Lernen, forschendes Lernen, kollaboratives Lernen und individualisiertes Lernen.

Produktorientiertes Lernen betont die intensive Beschäftigung mit der Sprache durch konkretes Handeln im öffentlichen Raum (Schulz-Zander & Tulodziecki, 2009; Roche et al., 2012). Zu diesem Zweck orientiert sich der Lernprozess an der Erstellung und Veröffentlichung eines konkreten, greifbaren Produktes (vgl. Papert, 1991). Damit erlangt das Lernprodukt auch die nötige soziale Relevanz, die dann eine erhöhte Motivation und Verantwortung für das eigene Lernen sowie eine stärker ausgeprägte Bemühung um sprachliche/inhaltliche Richtigkeit begünstigt und damit nachhaltigere und differenziertere Lernergebnisse induziert (Roche et al., 2012; Schulz-Zander & Tulodziecki, 2009).

Forschendes Lernen ist mit dem sogenannten fallbasierten und problembasierten Lernen eng verbunden (vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki, 2009; Zumbach et al., 2008). Ausgangspunkt für das forschende Lernen ist die Formulierung eines realitätsnahen und komplexen Problems, das die Formulierung von Hypothesen, das Ausprobieren von Lösungsansätzen und das Experimentieren ihrer Auswirkungen durch den Lernenden initiiert und somit den individuellen Zugang zum Lernstoff erlaubt (vgl. Issing, 2009). Da all diese Prozesse größ-

tenteils einer sprachlichen Realisierung bedürfen, kann der Spracherwerb oft am Erfolg der Handlungen beobachtet werden (vgl. „Handlungsprinzip“ nach Roche et al., 2012). Problembasiertes Lernen nutzt in der Regel Lernszenarien, in denen Lernende durch aktives Handeln ihr Wissen auf möglichst authentische Situationen aus ihrem beruflichen oder privaten Alltag anwenden können.

Kollaboratives Lernen betont den sozio-kulturellen Charakter des Spracherwerbs und damit auch die Wichtigkeit der Interaktion mit der Umwelt (vgl. Wigotsky, 1986). Demnach findet Spracherwerb nicht ausschließlich durch mentale Operationen im individuellen Wissenssystem des Lernenden statt, sondern auch durch die Ko-Konstruktion von Wissen in einem soziokulturellen Raum. Der allgemeine Prozess der Ko-Konstruktion lässt sich nach Moskaliuk et al. (2012) als eine Interaktion zwischen dem individuellen Wissensraum des Lernenden und einem allgemeinen Informationsraum (z.B. ein Chat, Forum oder Wiki) charakterisieren, die je nach Wissensstand jeweils zu einer Anpassung neuen Wissens in die bereits vorhandene Strukturen (Assimilation) oder zu einer Umstrukturierung der Wissensstrukturen (Akkomodation) führen kann. Demnach kann kollaboratives Lernen folgende Aspekte fördern: Bedeutungsaushandlung, Ausbildung sozialer Kompetenzen und Teamfähigkeit durch Aushandeln von Konsenslösungen, additive Kompetenzen, Multiperspektivität sowie die gegenseitige Hilfe bei Lernschwierigkeiten (Issing, 2009; Hölscher et al., 2009; Roche et al., 2012; Hunfeld, 2004).

Für eine erfolgreiche Bearbeitung komplexer Aufgaben im Sinne der Kompetenz- und Handlungsorientierung ist jedoch aufgrund der heterogenen Wissensvoraussetzungen von Lernenden eine gezielte Förderung notwendig (vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki, 2009). Zu diesem Zweck sollten Lernarrangements ebenfalls differenzierte Lernmöglichkeiten anbieten, die eine Individualisierung des Lernprozesses in Bezug auf Inhalte, Tempo, Menge etc. erlauben (vgl. Todorova, 2009). Erst durch den Bezug zu und das Füllen von individuellen Wissenslücken können produktorientiertes, forschendes und kollaboratives Lernen erfolgreich stattfinden.

3.3 Ebene der Methodik

Medien (traditionelle und neue Medien) bieten vielfältige Möglichkeiten für die erfolgreiche Umsetzung kompetenz- und handlungsorientierter Aufgaben. Ihr funktionaler Mehrwert wird aber erst dann nachweisbar, wenn ihr Einsatz sich mit der Förderung spezifischer Sprachkompetenzen (vgl. Abschnitt 3.1.) und der vier Lernformen (vgl. Abschnitt 3.2) begründen lässt. Wie sich ein solcher Zusammenhang für neue Medien herstellen lässt, soll anhand der folgenden Tabelle (siehe Abb. 2) erläutert werden. Die Tabelle zeigt, welche verschiedenen Arbeitsschritte bei der Bearbeitung der Beispielaufgabe aus Abschnitt

3.2 nötig sind, mit welcher Lernform und mit welchen Aspekten der nach dem GER zu erwerbenden Kompetenzen sie verbunden sind. Berichtet der Lernende z.B. über die Ergebnisse der Recherche in der Gruppe und stimmt die nächsten Schritte ab, so muss er dazu imstande sein, in einem solchen kollaborativen Lernprozess Sprache wirksam und flexibel für soziale Zwecke zu gebrauchen. Ein Mehrwert lässt sich hier durch Medien bzw. Tools wie virtueller Klassenraum, Wiki oder Chat insofern erzielen, als Aushandlungsprozesse durch die schriftliche Fixierung im Wiki (oder durch Chatprotokolle) nachvollziehbar und für eine weitere Reflexion zugänglich werden.

Durch die Zuordnung von neuen Medien und Tools zu jedem einzelnen Arbeitsschritt möchte die Tabelle die Möglichkeiten medialer Unterstützung der Lernprozesse aufzeigen und zugleich sichtbar machen, dass die einzelnen Arbeitsschritte einer Aufgabe in Blended-Learning-Settings nicht ausschließlich in der Online-Phase oder in der Präsenz-Phase bearbeitet werden müssen. Es ist vielmehr durchaus sinnvoll, sie im Sinne eines *activity blend* (vgl. Graham & Allen, 2009) über beide Phasen zu verteilen. So kann der Bericht über die Ergebnisse der Recherche sowohl als Gruppengespräch während der Präsenzphase als auch als Gruppengespräch im virtuellen Klassenraum während der Online-Phasen stattfinden. Wichtig ist vor allem, dass die Nutzung der Medien Lernwege von neuer Qualität im Sinne von *transforming blends* ermöglicht, die Medien also an einen konkreten Mehrwert gebunden sind.

Arbeitsphasen	Lernformen	Kompetenzen nach GER	Medien und Tools
1. Recherche nach Vor- und Nachteilen	Forschendes Lernen	Kann Informationen und Argumente aus unterschiedlichen Quellen zusammenfassen; kann aus hochspezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen (Lesen)	Internet, Tools zur Wissensorganisation (Concept Map, Mind Map etc.)
2. Bericht über die Ergebnisse der Recherche in der Gruppe und Abstimmung der nächsten Schritte	Kollaboratives Lernen	Kann die Sprache wirksam und flexibel für soziale Zwecke gebrauchen (Sprechen)	Chat, Virtueller Klassenraum, Wiki

3. Erstellung und Vorbereitung der Präsentation	Individualisiertes Lernen	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen (Lesen)	Wortschatzressourcen, Nachschlagewerke individualisierte Aufgaben, Grammatikanimationen
	Produktorientiertes Lernen	Kann Daten präzise und strukturiert darstellen, wesentliche Aspekte hervorheben; kann Überlegungen anstellen, Vor- und Nachteile abwägen (Schreiben)	PowerPoint, Prezi, Glogster
4. Durchführung der Präsentation	Individualisiertes Lernen	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen (Lesen)	Tools zur Vor- und Nachbereitung von Referaten und Texten
	Produktorientiertes Lernen	Kann Sachverhalte ausführlich beschreiben oder berichten, kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen berufsbezogenen Präsentationen verstehen (Hören)	Prezi, PowerPoint, Glogster, Virtueller Klassenraum
	Kollaboratives Lernen	Kann die eigenen Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, Ansichten begründen und verteidigen (Sprechen), kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten folgen (Hören)	Virtueller Klassenraum

Abb. 2: Bezug der Mediennutzung zu Lernformen und Anforderungen einer Sprachkompetenzstufe

4 Evaluation des Blended-Learning-Ansatzes

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse einer Feldstudie präsentiert, in der die Optimierung der Vorbereitung auf die Prüfung TestDaF² durch Blended Learning im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Deutsch-Uni Online (DUO) und der Volkshochschule München evaluiert wurde.³

Die Forschungsfrage der Studie lautete: Lässt sich Sprachenerwerb durch einen kompetenzorientierten Blended-Learning-Ansatz erfolgreich unterstützen? Ziel der Studie war es jedoch nicht, empirische Evidenz zum Mehrwert des oben vorgestellten Blended-Learning-Ansatzes zu generieren. Vielmehr sollten durch die Studie erste Hinweise zur praktischen Umsetzbarkeit des Ansatzes im Unterricht gesammelt sowie weitere Erkenntnisse zur theoretischen Weiterentwicklung des Ansatzes zum Zwecke der Modellbildung gewonnen werden. Darüber hinaus sollten durch die Feldstudie methodische Herausforderungen beim Testen solcher Blended-Learning-Ansätze identifiziert und entsprechende Lösungsansätze entwickelt werden. All die hier gewonnenen Erkenntnisse sollen in das Design weiterer, groß angelegter Interventionsstudien einfließen, anhand derer der Mehrwert von Blended-Learning systematisch erforscht werden kann.

4.1 Methodisches Vorgehen

Für die Feldstudie wurden zwei TestDaF-Vorbereitungskurse an der Volkshochschule München (mvhs) ausgewählt. Dort wird seit 2010 die Online-Lernplattform der Deutsch-Uni Online (DUO) eingesetzt, um Online- und Blended-Learning-Kurse anzubieten. Diese Kurse waren insofern ein geeignetes Feld für die Untersuchung von Blended Learning, als beide in Bezug auf Dauer, Umfang, Lernziele und im Klassenzimmer verwendetes Lehrwerk identisch waren. Die Kurse der mvhs folgen den oben beschriebenen Prinzipien eines handlungs- und kompetenzorientierten Sprachunterrichts. Die Kontrollgruppe bestand aus einer reinen Präsenzkunde mit wöchentlich 20 Unterrichtseinheiten im Klassenzimmer. In der Experimentalgruppe wurde jeweils einer der Präsenztage durch eine Online-Phase ersetzt, wobei die Teilnehmer unbegrenzten Zugang zum Online-Material hatten. Als Material für die Online-Lernphase wurde das

- 2 Die Prüfung TestDaF dient zum Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse für die Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule in Deutschland. Sie besteht aus den vier Prüfungsteilen Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck. Es handelt sich um eine skalierte Prüfung, die ungefähr die Kompetenzstufen B2 – C1 des GER abdeckt. Weitere Informationen: www.testdaf.de
- 3 An dieser Stelle möchten die Autoren allen Versuchsteilnehmern und den Lehrkräften der Sprachkurse ganz herzlich danken sowie der Volkshochschule München für ihre Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der Studie.

TestDaFtraining⁴ der DUO verwendet. Am Online-Tag fand ein einstündiger Chat in der Gruppe statt, über die weiteren Aktivitäten konnten die Teilnehmer selbstständig entscheiden.

Insgesamt haben 24 Deutschlernende an der Studie teilgenommen. Die Personen verteilen sich durch Selbstwahl (Anmeldung zu den Kursen) auf die Kontroll- (n = 14) und Experimentalgruppe (n = 10).

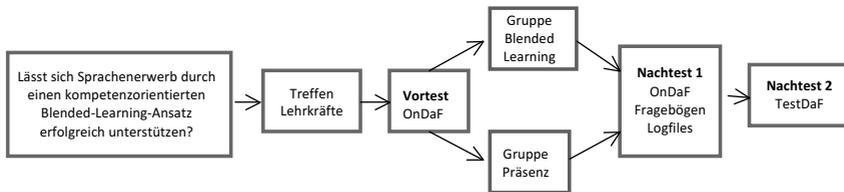


Abb. 3: Untersuchungsdesign der Feldstudie zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Blended-Learning-Ansatzes

Zu Beginn der Studie fand ein Treffen mit den Kursleiterinnen statt. Im Rahmen eines Vortests wurden Daten zur Lernerbiografie und Mediennutzung der Teilnehmenden durch einen Fragebogen erhoben. Die allgemeine Sprachkompetenz zum Kursbeginn wurde mit Hilfe des Online Einstufungstests onDaF⁵ im lizenzierten Modus (vgl. Eckes, 2010) an der mvhs erhoben. Während der Kurslaufzeit vom 14. Januar bis 08. Februar 2013 wurden darüber hinaus LogFiles, Chatprotokolle und Forumsbeiträge der Experimentalgruppe gesammelt, um den Lernprozess in Bezug auf die Online-Materialien nachvollziehen zu können. Um den Effekt des Sprachkurses zu messen, wurde am Ende ein weiterer onDaF-Test durchgeführt. Ein weiterer Fragebogen zur Beurteilung organisatorischer, didaktischer und affektiver Aspekte des Unterrichts wurde verwendet. Die eigentliche TestDaF-Prüfung am 13.02.2013 stellte den zweiten Nachtest zur Überprüfung der Lernzielerreichung dar.

4.2 Ergebnisse

Der Bericht über die Ergebnisse beschränkt sich aus Platzgründen auf die Lernleistungen in den Leistungstests OnDaF und TestDaF. Eine umfangreiche Analyse der Ergebnisse aus den Fragebögen, Chatprotokollen, Forumsbeiträgen und Logfiles ist geplant.

4 Weitere Informationen: www.deutsch-uni.com

5 Weitere Informationen zum Testkonstrukt und zum Validierungsverfahren: www.ondaf.de

Zunächst einmal wurde überprüft, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die allgemeine Sprachkompetenz im Vortest bestand. Für die inferenzstatistische Analyse der Ergebnisse wurde ein Mann-Whitney-U-Test verwendet, da dieser bei Stichproben ohne Normalverteilung und mit der Präsenz von Ausreißern robuster ist als das entsprechende parametrische Verfahren (T-Test) (vgl. Bühl, 2008). Der Mann-Whitney-U-Test ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen ($p = 0.235 > 0.05$), sodass die Hypothese einer gleichen Verteilung der Gesamtpunktzahl im Vortest über die Gruppen nicht abgelehnt werden konnte.

In der TestDaF-Prüfung (Nachttest 2) wurden die ProbandInnen in den vier Teilkompetenzen getestet. Die TestDaF-Prüfung (siehe Tab. 1) zeigt, dass beide Gruppen insgesamt vergleichbare Ergebnisse erzielten. Ein Mann-Whitney-U-Test ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($p = 1.000 > 0.05$). In einem nächsten Schritt wurde die Lernleistung nach den Teilkompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Gruppen im Lesen und Hören zwar vergleichbare Ergebnisse erzielten, ihre Lernleistungen im Schreiben und Sprechen jedoch stark voneinander differierten. Während die Experimentalgruppe im Schreiben deutlich besser abschnitt als die Kontrollgruppe, erzielte die Kontrollgruppe deutlich bessere Ergebnisse im Sprechen als die Experimentalgruppe. Trotz der deutlichen Unterschiede in beiden Teilkompetenzen erwiesen sich die Unterschiede nach einem Mann-Whitney-U-Test als nicht signifikant: Lesen $p = 0.709 > 0.05$; Hören $p = 0.977 > 0.05$; Schreiben $p = 0.341 > 0.05$; Sprechen $p = 0.508 > 0.05$.

Tab. 1: Ergebnisse der TestDaF-Prüfung (hohe Werte entsprechen hoher Sprachkompetenz)

Gruppe		Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen	Gesamt
Blended	Mittelwert	4,10	4,10	4,10	3,80	4,03
	N	10	10	10	10	10
	Standardabweichung	,88	1,10	,74	,63	,66
Präsenz	Mittelwert	4,21	4,14	3,79	4,07	4,05
	N	14	14	14	14	14
	Standardabweichung	,97	,86	,58	,47	,57
Insgesamt	Mittelwert	4,17	4,13	3,92	3,96	4,04
	N	24	24	24	24	24
	Standardabweichung	,92	,95	,65	,55	,60

4.3 Diskussion

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Feldstudie, dass die Umsetzung des vorliegenden Blended-Learning-Ansatzes eine ebenso gute Lösung wie Präsenzunterricht bietet. Dies steht im Kontrast zu den Befunden von Launer (2008). Die Ergebnisse der Lernleistungen in den einzelnen Teilkompetenzen zeigen jedoch in Übereinstimmung mit anderen Studien (vgl. z.B. Adair-Hauck et al., 1999; Chenoweth & Murday, 2003; Barr et al., 2005), welche Aspekte der vorliegende Ansatz noch intensiver fördern sollte und welche Aspekte er bereits erfolgreich abdeckt. Die besseren Ergebnisse der Blended-Learning-Gruppe in der Teilkompetenz Schreiben lassen vermuten, dass die Prozesse der Konzeptualisierung und Formulierung schriftlicher Texte durch die Nutzung der Ressourcen und Werkzeuge auf der Plattform der Deutsch-Uni Online bereits sehr gut unterstützt werden können (vgl. Roche, 2008). Die vergleichsweise schlechteren Ergebnisse der Blended-Learning-Gruppe in der Teilkompetenz Sprechen ließen sich vermutlich – zumindest in den Online-Phasen – durch den Einsatz eines Videokonferenztools ausgleichen, was die Deutsch-Uni Online in ihren regulären Kursen bereits berücksichtigt.

Die vorliegende Feldstudie lässt jedoch aufgrund des Untersuchungsdesigns und der verwendeten Erhebungsinstrumente keine zuverlässigen Aussagen über die tatsächliche Effizienz des Ansatzes zu. Zunächst einmal ist zu erwähnen, dass die Studie eine geringe und unterschiedlich große Anzahl an Probanden ($n = 24$) und zudem über einen relativ kurzen Zeitraum (1 Monat) untersuchte. Weiterhin stellten die Online-Phasen einen vergleichsweise kleinen Anteil des Gesamtunterrichts dar (ca. 20%), so dass sich die Verzahnung zwischen Online- und Präsenzunterricht im Sinne des *activity blend* (vgl. Graham & Allen, 2009) nicht ausreichend beobachten ließ. Schließlich sind die verwendeten Tests (OnDaF und TestDaF) ebenfalls kritisch zu beleuchten. Beide Tests stellen keine expliziten Instrumente zur Messung von Sprachentwicklung dar. Während der onDaF zwar geeignet erscheint, um Voraussagen über das Abschneiden in der TestDaF-Prüfung zu machen, ist er weniger geeignet, die Entwicklung von prüfungsspezifischen Sprachkenntnissen in kurzen Zeiträumen zu messen (vgl. Eckes, 2014). Der TestDaF als Sprachstandstest mit akademischem Bezug erlaubt seinerseits aufgrund der verwendeten Skala keine ausreichende Differenzierung individueller Lernleistungsveränderungen innerhalb der Gruppen.

5 Ausblick

Künftige Studien sollten den vorgeschlagenen Ansatz empirisch weiter fundieren, damit ein erprobtes Modell für einen theoretisch basierten Einsatz von Blended Learning in der Sprachvermittlung und dessen Erforschung entwi-

ckelt werden kann. Aufgrund seiner Anbindung an allgemeine Lernformen kann ein solches Modell auch über den Sprachunterricht hinaus zur Begründung der Verzahnung von Online- und Präsenzvermittlung an Hochschulen dienen.

Literatur

- Adair-Hauck, B., Willingham-McLain, L. & Youngs, B. E. (1999). Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal*, 17(2), 296–306.
- Bañados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533–550.
- Barr, D., Leakey, J. & Ranchoux, A. (2005). Told like it is! An evaluation of an integrated oral development project. *Language Learning and Technology*, 9(3), 55–78.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Chenoweth, N. A. & Murday, K. (2003). Measuring student learning in an online French course. *CALICO Journal*, 20(2), 285–314.
- Chenoweth, N. A., Ushida, E. & Murday, K. (2006). Student learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online. *CALICO Journal*, 24(1), 115–145.
- Eckes, T. (2010). Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. In R. Grotjahn (Hrsg.), *C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-test: Contributions from current research* (S. 125–192). Frankfurt: Lang.
- Eckes, T. (2014). Die onDaF-TestDaF-Vergleichsstudie: Wie gut sagen Ergebnisse im onDaF Erfolg oder Misserfolg beim TestDaF vorher? In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-test: Current trends* (S. 137–162). Frankfurt: Lang.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. DLL 06. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Goethe-Institut et al. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Graham, C.R. & Allen, S. (2009). Designing blended learning environments. In P.L. Rogers, G.A. Berg, J.V. Boettecher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Hrsg.), *Encyclopedia of Distance Learning*, Bd. 2 (S. 562–570). Hershey, PA: IGI Global.
- Grgurović, M. (2010). *Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the Diffusion of Innovations theory*. Dissertation. Iowa State University.
- Hölscher, P., Roche, J. & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2).
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.

- Issing, L.J. (2009). Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 19–34). München: Oldenbourg.
- Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht Konzeption und Evaluation eines Modells*. Dissertation. München: Universitätsbibliothek der LMU.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning, *ReCALL*, 17(2), 163–178.
- Moskaliuk, J., Kimmerle, J. & Cress, U. (2012). Collaborative knowledge building with wikis: The impact of redundancy and polarity. *Computers and Education*, 58, 1049–1057.
- Murday, K., Ushida, E. & Chenoweth, A. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language. *Computer Assisted Learning*, 21(2), 125–142.
- Papert, S. (1991). Situating Construction. Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Hrsg.), *Constructionism* (S. 1–12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Roche, J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik* (3. vollst. überarb. Aufl.) Stuttgart: Francke.
- Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: Lit.
- Seida, E.E. & Saury, E.R. (2006). Hybrid courses and their impact on student and classroom performance: A case study at the University of Virginia. *CALICO Journal*, 23(3), 517–531.
- Schulz-Zander, R. & Tulodziecki, G. (2009). Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 35–45). München: Oldenbourg.
- Suñer, F. & Todorova, D. (2015). Medien in DaF. In J. Roche (Hrsg.), *Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts*. München: Goethe-Institut.
- Todorova, D. (2009). *Einsatzmöglichkeiten der elektronischen Medien im interkulturellen DaF-Unterricht. Evaluation des Sprachlernprogramms <http://www.uni-deutsch.de> seitens bulgarischer und litauischer Studierender unter Berücksichtigung ihrer Lerndispositionen*. Berlin: LITp.
- Wigotsky, L.S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, 247–266.
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.