

Allgemeiner Beitrag

Daniel Pust*

Integrationsmechanismen des Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Fallstudie

Integration Mechanisms of Blended Learning in Foreign Language Teaching. An Explorative Case Study

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0077>

Zusammenfassung: Verzahnung ist in Bezug auf Blended Learning (BL) ein Schlagwort, das die komplexe Relation von Präsenz- und Online-Lernen versinnbildlicht. Dass das Verhältnis der Lernmodi zueinander ein kritischer Faktor ist und deren wechselseitiger Einbeziehung eine wesentliche Funktion zukommt, darauf weisen mehrere Studien hin, die Probleme im Lernprozess auf ein Defizit an Integration zurückführen. Nach wie vor ist das Phänomen der Integration in BL-Umgebungen theoretisch nur ansatzweise erforscht. Um diese Forschungslücke zu schließen, untersucht diese Fallstudie mittels eines theoriegenerierenden Ansatzes Verfahren und Techniken, die Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lernmodi des BL etablieren. Auf Grundlage empirischer Daten, die zu einer BL-Unterrichtseinheit in einem DaF-Sprachkurs an einer irischen Universität erhoben wurden, wird ein Modell zu Integrationsmechanismen entwickelt, das Lehrenden wie Forschenden als Werkzeug dazu dienen kann, Integration in BL-Arrangements quantitativ wie auch qualitativ zu erfassen.

Stichwörter: Blended Learning, Integration, Verzahnung, Fallstudie

Abstract: With regard to ‚blended learning‘ (BL), integration plays a key role in the complex relation between learning online and learning in a brick and mortar classroom. As several studies have pointed out, difficulties in the learning process in a BL-setting can be traced back to a deficit in integration. Due to the fact that the phenomenon of integration in a BL-environment is from a theoretical point of

*Kontaktperson: Dr. Daniel Pust, E-Mail: pustd@tcd.ie

view only rudimentarily explored, this case study aims at filling this research gap by investigating methods and techniques that establish connections between the two different modes of learning, using an explorative approach. On the basis of empirical data, which were collected in the context of a BL-module of German as a foreign language course at an Irish university, a model is developed that teachers as well as researchers can use as a tool to capture integration in BL-settings quantitatively and qualitatively.

Keywords: Blended Learning, integration, case study

1 Einleitung

Grundsätzlich liegt dem Blended Learning (BL) die Vorstellung einer Relation komplementärer Teile zugrunde, indem es „das Beste aller Welten“ (Petko/Uhlemann/Büeler 2009: 189) miteinander verbindet, ganz gleich welche Definition von BL man heranzieht. Was genau mit dieser Verbindung der Superlative gemeint ist, ist aber nicht unumstritten. Nach wie vor wird der Begriff in der Forschungsliteratur uneinheitlich verwendet und kann eine Vielzahl von didaktischen Arrangements meinen, die entweder unterschiedliche Medien, Methoden oder Theorien u.a. miteinander kombinieren (vgl. Oliver/Trigwell 2005: 17 ff.; Graham 2006: 4). Trotz dieses Pluralismus kann zumindest für die Fremdsprachendidaktik die Definition, dass unter BL die Kombination von Präsenz- und Online-Lernen zu verstehen ist (z.B. Roche 2005: 248; Grünewald 2016: 464), als die am weitesten verbreitete gelten. Während Präsenzlernen eine physisch reale Lernumgebung bezeichnet, in der Lerner und Lehrer in direktem, persönlichem Kontakt miteinander arbeiten, findet Online-Lernen an einem Computer mit Internetverbindung statt, wodurch Lerner Zugang zu einem virtuellen Lernraum erhalten. Komplementarität meint in diesem Zusammenhang, dass die in einem Kontinuum der Medialität gegensätzlichen Lern-Lehrformen sich in ihren positiven Eigenschaften ergänzen.

Von einer ähnlichen Grundannahme ausgehend, erweitert Petko (2014: 100) die Definition von BL um zwei weitere Merkmale: „Präsenz- und Online-Lernphasen geschehen dabei typischerweise im Wechsel und nehmen in irgendeiner Form aufeinander Bezug.“ Diese Spezifizierungen, die das Verhältnis von Präsenz- und Online-Lernen genauer beschreiben, beugen der Beliebigkeit vor, die sich beim Mischen von Lernphasen ergeben kann. Durch die wechselseitige Einbeziehung werden die alternierenden Lernphasen in ein koordiniertes Verhältnis gesetzt und Verbindungen zwischen ihnen hergestellt. Lerner werden so darin unterstützt, Lerninhalte in einen Zusammenhang zu setzen, die in der

multimodalen Vermittlung disjunkt erscheinen können. Wenn dagegen diese Verbindungen fehlen, kann es Lernern schwerfallen, Lernphasen miteinander in Beziehung zu setzen. Die Konsequenz ist, dass auch gedankliche Zusammenhänge zwischen Lerninhalten ausbleiben, was Lernprozesse behindert und damit Lerneffekte beeinträchtigt.

Dass Integration ein vernachlässigter Faktor in BL-Arrangements ist, legen mehrere Fallstudien nahe, in denen Probleme im Lern-Lehrprozess darauf zurückgeführt werden, dass Verbindungen zwischen Lernphasen nicht ausreichend berücksichtigt wurden (vgl. Neumeier 2005: 171; Stracke 2007: 71; Launer 2010: 434). Wie Präsenz- und Online-Lernphasen miteinander in Beziehung gesetzt werden können, ist eine Frage, der aber bisher in der fremdsprachendidaktischen Forschung kaum nachgegangen wurde. Um zu einem besseren Verständnis zu gelangen, wie die verschiedenen Lern-Lehrformen des BL miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen, werden in der vorliegenden Fallstudie zu einer BL-Unterrichtseinheit integrative Verfahren und Techniken genauer untersucht. Auf aktuellen Forschungsansätzen aufbauend, sollen dann Integrationsmechanismen ermittelt und zu einem Modell konzeptualisiert werden. Damit reagiert diese Forschungsarbeit auf ein rekurreres Problem in BL-Umgebungen und leistet einen relevanten Beitrag, da das entwickelte Modell als Planungs-, Beschreibungs- und Evaluationswerkzeug eingesetzt werden kann.

2 Literaturüberblick

Dass die Verknüpfung von Lernphasen ein neuralgischer Aspekt bei der Gestaltung von BL-Konzepten ist, wird beispielsweise in der Fallstudie von Launer (2010) aufgezeigt. So ergab die Untersuchung einer BL-Unterrichtseinheit, dass die vermeintlichen Vorteile des computerunterstützten Lernens nicht zum Tragen kamen, da die Angebote des individuellen Lernens ungenutzt blieben. Launer führt diese Brache u.a. auf fehlende Transparenz in Bezug auf Sinn und Zweck der Übungen für die Lerner zurück und konstatiert: „Eine sinnvolle Verzahnung von Online- und Präsenzphasen muss sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der didaktischen Ebene vollzogen werden“ (ebd.: 434). Der Begriff *Verzahnung* weckt Assoziationen zu einem Räderwerk bzw. einem Getriebe, dessen Zähne ineinandergreifen, und verbildlicht so die integrativen Mechanismen, die zwischen den komplementären Teilen des BL wirken (vgl. Pfeil 2015: 29 f.). Darüber hinaus wird angenommen, dass Integration auf unterschiedlichen Ebenen in Lern-Lehrarrangements auftritt und somit kategorial differenziert behandelt werden kann.

Eine ganz ähnliche Situation bezüglich des Verhältnisses beider Lernphasen wird auch in der Fallstudie von Stracke (2007) dargestellt. Eine durch Befragung von Sprachkursteilnehmern gewonnene Erkenntnis ist, dass ihnen Komplementarität und eine Verbindung zwischen den Komponenten im BL-Arrangement sehr wichtig waren:

„Complementarity was a major category in the complete dataset. The importance of a successful combination of the BLL (blended language learning, Anm. des Autors) environment was highlighted repeatedly in the students' critical evaluations [...]. Students wanted the classroom sessions to be complementary to the computer sessions (ebd.: 71).“

Der eigentliche Fokus der Studie liegt aber auf drei Teilnehmern, die den Kurs vorzeitig beendeten, und ihren Beweggründen zu diesem Schritt. Zwei der drei interviewten Abbrecher gaben an, dass sie eine Verknüpfung zwischen den zwei Komponenten des BL vermissten. Interessant ist außerdem, dass die Wahrnehmung dieser Lerner durch die der Lehrer bestätigt wird, weil diese äußerten, dass es ihnen nicht leichtfiel, das Selbststudium in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd.: 65).

Eine Gemeinsamkeit der zwei qualitativen Studien ist, dass sich beide bei der Datenerhebung durch Lerntagebücher, Fragebögen und Interviews vornehmlich auf die Wahrnehmungen der Lernenden und Lehrenden fokussieren, ohne diese Eindrücke mit Beobachtungen oder Aufzeichnungen der Unterrichtsaktivitäten abzugleichen. Außerdem ähneln sich die von den Fallstudien untersuchten Unterrichtskonzepte dahingehend, dass die Erarbeitung von Grammatik und Vokabular in das Selbststudium verlagert wurde, wohingegen das Präsenzlernen sich der interaktiven Sprachanwendung widmete. Einerseits ist die didaktische Entscheidung nachvollziehbar, da so die gemeinsame Zeit in der Gruppe effektiv genutzt werden konnte. Nicht auszuschließen ist aber, dass die Aufteilung der sprachlichen Komponenten eine Ursache für die integrativen Probleme ist.

Den eher praktisch ausgerichteten Forschungsbeiträgen stehen jene gegenüber, die sich explizit der Theoriebildung widmen. In der kritischen Übersicht von Würffel (2014) zu verschiedenen BL-Modellen sticht vor allem das von Kirchhoff hervor, dem ein großes Potenzial attestiert wird, da damit die Komplexität von Lern-Lehrsituationen des BL besser erfasst werden kann, als das mit anderen Modellen möglich ist; gleichzeitig werden aber auch Schwachstellen aufgezeigt – allerdings ohne konkrete Verbesserungsvorschläge zu leisten. Kirchhoffs Modell (2008: 79 ff.) analysiert BL auf der Basis von sechs Parametern: Modi, Integrationsmodell, Distribution der Lern- und Lehrziele, Distribution der Lern- und Lehrmethoden, Aufgaben von Lernenden und Lehrenden sowie Lernort.

Das *Integrationsmodell* ist ein Aspekt, der das Verhältnis der unterschiedlichen Modi¹ auf zweierlei Weise zu erfassen versucht: Zum einen meint es die sequenzielle Abfolge der Modi, deren Anordnung beispielsweise alternierend, parallel oder überlappend gestaltet sein kann; mit dem *Sequenzierungsmuster* verknüpft ist zum anderen, ob die jeweilige Lernaktivität in einem Modus für den Lerner obligatorisch oder optional ist. Kirchhoff spricht in diesem Fall von *Integrationstiefe*: „Dementsprechend weisen Komponenten eines BL-Kurses eine unterschiedliche Integrationstiefe auf, das heißt, sie sind im Kursablauf mit unterschiedlichem Grad der Verpflichtung im Lehr-Lernprozess verankert“ (ebd.: 100). Würffels (2014: 157) Kritik an der Terminologie des Parameters erscheint vor allem in Bezug auf diesen letzten Punkt berechtigt. Ob beispielsweise eine Lernaktivität für den Lerner freiwillig oder verpflichtend ist, lässt keine Rückschlüsse auf die Verknüpfung zwischen Präsenz- und Online-Lernen zu. Dass obligatorische Aufgaben einen höheren Stellenwert im Lernprozess einnehmen als fakultative und deshalb besser verankert sind, deutet lediglich auf eine tiefere Integration hin. Insofern verfügt der binäre Parameter in Bezug auf die Integration nur über eine geringe Aussagekraft.

Wie integrative Mechanismen zwischen den Lernmodi präziser erfasst werden können, zeigt die erweiterte Perspektive in der Fallstudie von Grgurović (2011), die Kirchhoffs Modell zu Analysezielen anwendet und erweitert. Um tatsächlich die Integration zu erfassen, werden in der Studie die Handlungen der Lehrperson analysiert. So wurde festgestellt, dass diese mehrmals explizit Verbindungen zwischen den Modi in verbalen Äußerungen im Präsenzunterricht zog, wenn sie auf Lernaktivitäten wie Hausaufgaben oder Arbeitsaufträge im Sprachlabor hinwies und klarstellte, bis wann es eine Aufgabe zu erledigen galt. Neben diesen Aufforderungen, die sich an die ganze Gruppe richteten, wurden auch individuelle Erinnerungen an die Bearbeitung von Aufgaben am Computer als Kennzeichen von Integration gewertet. Der positive Befund der Studie hinsichtlich der Integration der Modi im BL-Konzept wird bestätigt durch eine Umfrage, in der eine deutliche Mehrheit der Lerner eine Verbindung zwischen Aktivitäten am

¹ Nach Kirchhoffs Modell (2008: 81 ff.) setzt sich BL grundlegend aus den zwei Modi Präsenzlernen und Online-Lernen zusammen, die sich jeweils durch den Einsatz bestimmter Lern- bzw. Lehrmethoden in weitere Submodi differenzieren lassen. Dadurch wird die oberflächliche Binariät durchbrochen und offenbart ein mehrdimensionales Kontinuum, das sich an den Achsen Synchronizität, Medialität und Virtualität ausrichtet. Somit ist auch nicht ausgeschlossen, dass es mehr als eine Lern-Lehrebene innerhalb eines Modus gibt. Bei der Koordination der verschiedenen Modi fungiert einer als Leitmedium, der den Lernprozess zeitlich und inhaltlich organisiert, wobei die quantitative Verteilung u. a. ein entscheidender Faktor bezüglich dessen Bestimmung ist (vgl. Kerres 2001: 277).

Computer und im Unterricht wahrnehmen konnte. Anders als bei Launer und Stracke wurde in dem von Grgurović untersuchten BL-Konzept keine Separation von sprachlichen Komponenten auf einzelne Modi vorgenommen, sondern das Online-Material enthielt die gleichen Bausteine wie das im Unterricht verwendete Lehrwerk. Es kann also vermutet werden, dass Integration sich nicht nur auf verbale Instruktionen beschränkt, sondern auch auf anderer Ebene auftreten kann, wie Launer (2010) andeutet.

3 Forschungsmethodik

In Anbetracht des aktuellen Forschungsstandes wurde bei der vorliegenden Studie ein theoriegenerierender Ansatz verfolgt, um der Frage nachzugehen, welche integrativen Verfahren und Techniken eine Verbindung zwischen Präsenz- und Online-Lernphasen in einer BL-Umgebung im Fremdsprachenunterricht etablieren. Die Datenerhebung fand in einem Zeitraum von insgesamt vier Wochen statt, wobei die BL-Einheit, die im Fokus der Untersuchung stand, lediglich zwei Wochen davon einnahm. Der für eine Fallstudie relativ eng gesetzte Zeitrahmen der Datenerhebung lässt sich dadurch rechtfertigen, dass keine progressive Entwicklung beobachtet werden sollte. Stattdessen war das Bestreben, eine große Fülle an Daten aus unterschiedlichen Quellen in kurzer Zeit zu gewinnen, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten.

Die zur Datenerhebung verwendeten Instrumente waren neben den Audioaufnahmen der Seminarsitzungen ein Fokusgruppeninterview, die Beiträge der Studierenden im Online-Forum, die Stammdaten der Studierenden, die Verlaufspläne der Seminarsitzungen, die digitalen wie nicht digitalen Unterrichtsmaterialien und ein Fragebogen, der ebenfalls zu Unterrichtszwecken eingesetzt wurde. Das semistrukturierte Fokusgruppeninterview, an dem drei Freiwillige teilnahmen, nutzte offene Fragen, die die Wiedergabe des Lerngeschehens aus Lernerperspektive evozieren sollten, ohne dabei suggestiv auf das Thema „Integration“ einzugehen. Die Audioaufnahmen des Interviews wie auch die der Seminarsitzungen wurden anschließend zur Inhaltsanalyse in einem einfachen Verfahren transkribiert.

Für die Datenaufbereitung und -analyse wurde dann eine der Grounded Theory (Corbin/Strauss 2008) im Ansatz folgende Methodologie angewandt, mithilfe derer das empirische Material in einem Codierungsverfahren (ebd.: 62) analysiert und schließlich zu einem Modell konzeptualisiert wurde. Zunächst wurden die Daten auf das Vorkommen von Verbindungen jeglicher Art zwischen Präsenz- und Online-Lernen untersucht. Darunter fielen Aktivitäten, Ereignisse, Situationen oder Themen, die einen Bezug zum jeweils anderen Modus in irgend-

einer Weise herstellten oder herzustellen versuchten. Im nächsten Schritt wurden die identifizierten Vorkommnisse nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden analysiert, um diese anhand diskriminierender Merkmale zu kategorisieren. Für die Konzeptualisierung eines Modells wurden schließlich Integrationsmechanismen auf Basis der Kategorien definiert.

Das Auswahlverfahren der Teilnehmer an der Fallstudie verlief willkürlich, da der DaF-Sprachkurs vom Autor dieser Forschungsarbeit geleitet wurde. Folglich handelt es sich bei dieser Fallstudie um Lehrerforschung. Aufgrund dieser Nähe zwischen dem Forschenden und dem Forschungsfeld war es notwendig, dessen Involviertheit während des ganzen Forschungsprozesses zu berücksichtigen und diese als Faktor in die Analyse miteinzubeziehen.

4 Fallbeschreibung

Bei dem Untersuchungsgegenstand der Fallstudie handelt es sich um eine BL-Einheit, die in einem Deutschsprachkurs an einer irischen Hochschule im Wintersemester 2016 durchgeführt wurde. Den Anfang bildete eine Einführungsveranstaltung zur Instruktion in der 6. Studienwoche, der letzten vor der Reading Week. Während dieser vorlesungsfreien Studienwoche, in der auch kein Sprachunterricht stattfand, waren die Kursteilnehmer dazu aufgefordert, sich an einer Diskussion in einem Online-Forum auf der universitären Lernplattform namens *Blackboard* zu beteiligen. Im Anschluss fand in der ersten Sitzung danach eine Rekapitulation der Online-Diskussion statt. Obwohl das Online-Lernen zeitlich überwog – die Kursteilnehmer gaben im Interview übereinstimmend an, dass sie zirka 90 bis 120 Minuten für die Bearbeitung der Aufgabe aufwandten, wohingegen die BL-Einheit im Präsenzunterricht nur zirka 60 Minuten einnahm –, kann das Präsenzlernen als Hauptmodus erachtet werden, da dort vor allem die Vor- und Nachbereitung stattfand.

Das Integrationsmodell für die BL-Einheit war dergestalt, dass die Modi alternierten: Das Präsenzlernen rahmte das Online-Lernen. Die Beteiligung an der Aktivität galt als obligatorisch, aber eine Nicht-Teilnahme hatte keine negativen Konsequenzen für die Studierenden in Form irgendwelcher Sanktionen.

Die Distribution der Lern- und Lehrziele für die BL-Einheit sah vor, dass die Studierenden sich mit einem zuvor gewählten Thema inhaltlich und sprachlich auseinandersetzen und in einem schriftlichen Beitrag einen ihnen zugewiesenen Standpunkt vertreten. Diese Art der Erarbeitung sollte die Lerner für die anschließende Seminarsitzung vorbereiten, in der es darum ging, die erarbeiteten Argumente auszutauschen und ein Verständnis von Form und Funktion der dialektischen Argumentation zu entwickeln. Das methodische Arrangement sah so aus,

dass der Kurs für die Online-Diskussion in drei Kleingruppen aufgeteilt wurde, in denen jeweils zwei Fraktionen für und gegen eine These argumentierten. Im Unterricht fand eine ähnliche Gruppierung in einer Fishbowl statt.

Die 18 Kursteilnehmer (m/w 6:12) waren zu Kursbeginn zwischen 20 und 29 Jahre alt. Als Gruppe verhielten sie sich heterogen, insofern sie über ganz unterschiedliche fachliche Hintergründe und fremdsprachliche Kompetenzen verfügten. Die Lehrperson, Germanist und Anglist, unterrichtete seit einem Jahr am College und hatte zuvor wenig Erfahrung im Einsatz von BL und Lernplattformen. Sie verfügte aber über mehrere Jahre Erfahrung in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache, auch im universitären Kontext. Ihre Rolle während der BL-Einheit variierte graduell je nach Phase zwischen instruierendem Lehrenden und stillem Beobachter. Gleichzeitig waren die Lernerrollen breit gefächert und von unterschiedlichen Graden an Autonomie geprägt.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fallstudie, die Integrationsmechanismen zwischen Präsenz- und Online-Lernphasen in einer BL-Einheit erforscht, werden in vier Kategorien vorgestellt, die im Codierungsverfahren gebildet wurden und sich teilweise am bisherigen Forschungsstand orientierten. So differenzierte Launer (2010) zwischen einer inhaltlichen und einer didaktischen Ebene. Diese Art der Differenzierung erwies sich für die Kategorienbildung als problematisch, da Lerninhalte Teil didaktischer Entscheidungsprozesse sind und deshalb nicht voneinander getrennt behandelt werden können. Aus diesem Grund wurde dem inhaltlichen Aspekt ein formaler gegenübergestellt, mithilfe dessen es gelingt, auch Strukturen abseits lerntheoretischer Ansätze konzeptuell zu erfassen.

5.1 Inhaltliche Integrationsmechanismen

Bei der Auswertung der Unterrichtspläne, der Beiträge der Studierenden im Online-Forum, der transkribierten Diskussionsmitschnitte im Seminar wie auch des Interviews mit der Fokusgruppe war deutlich zu erkennen, dass Verknüpfungen zwischen den zwei Hauptmodi bestanden, die sich im Besonderen auf Lerninhalte bezogen. So ist den Unterrichtsplänen zu entnehmen, dass der Dozent vorsah, die Lernaktivität in der Präsenzveranstaltung an die in der Online-Phase zu koppeln. Die Inhalte, die die Studierenden während der vorlesungsfreien Woche erarbeiteten und in Form von Beiträgen im Online-Forum posteten, sollten in der ersten Sitzung nach der Reading Week im Plenum präsentiert und dis-

kutiert werden. Vergleicht man die Protokolle der Forumsbeiträge mit den Transkripten der Diskussion im Unterricht, wird deutlich, dass die vom Dozenten angelegte Verknüpfung von den Studierenden aufgenommen wurde, indem sie ihr erarbeitetes Material reproduzierten. Diese Möglichkeit bot sich ihnen, da sowohl das Thema als auch die Aufgabenstellung des dialektischen Diskutierens von der Online- in die Präsenzlernphase überführt wurden.

Für die in der Fallstudie behandelte BL-Einheit ergibt sich noch eine zweite Verbindung zwischen den zwei Hauptmodi auf inhaltlicher Ebene. Wie aus dem Fokusgruppeninterview hervorgeht, konnten die Studierenden im Präsenzunterricht erworbenes Wissen für die Aufgabe in der Online-Phase transferieren, insofern die Bearbeitung der Aufgabe die Anwendung bereits zuvor behandelter Textstrukturierungstechniken erforderte. Dieser Wissenstransfer gelang, weil die Online-Lernphase an Lerninhalte und -ziele des Präsenzlernens anschloss. Auf die Frage, ob etwas von den Dingen, die im Unterricht behandelt wurden, nützlich für sie war, um sich an der Forumdiskussion zu beteiligen, antworteten zwei Interviewteilnehmer, dass es ihnen sowohl bei der Textproduktion als auch bei der Textrezeption half zu wissen, wie Argumente aufgebaut werden.

Interviewer: „From the things you learned in class [...] before the online-discussion started, what was useful to you in engaging in the online-discussion?“

Person 1: „Definitely the structure. [...] That kind of structure where we know how to formulate your views, start with your main points and have an example to back it up. [...]“

Person 3: „I agree with the structure [...] just kind of structuring it that way definitely makes it so much clearer and makes it easier to read and also easier to argue against [...]“

Als integrative Mechanismen auf inhaltlicher Ebene können Verbindungen gelten, die sich auf Lerninhalte und -ziele beziehen, wenn diese sowohl in der Online- als auch der Präsenzlernphase vorkommen. Deren parallele Distribution ist aber lediglich notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die Effektivität dieses Integrationsmechanismus. Die integrative Wirkung kommt erst dann zum Tragen, wenn Lerner die Verbindungen zwischen den Lernphasen wahrnehmen und nachvollziehen, worin sie durch Transparenz in der Vermittlung von Lerninhalten und -zielen unterstützt werden können.

5.2 Instruktive Integrationsmechanismen

Eine weitere Art von integrativen Mechanismen können, wie die Fallstudie von Grgurović (2011) demonstriert, Instruktionen der Lehrperson sein. Die Art der Instruktion kann dabei variieren. Die Anweisung kann sich entweder an eine Gruppe oder einzelne Individuen richten, sie kann sowohl die initiale Aufgabenstellung als auch eine nachfolgende Erinnerung oder auch nur der Verweis auf einen Fristablauf sein. Allen diesen Instruktionsarten gemein ist das Interaktionsmuster (Kirchhoff 2008: 110; vgl. auch Crook 1994), bei dem der Lehrer den Lerner instruiert.

Auch im Unterrichtskonzept dieser Fallstudie nutzte die Lehrperson die Möglichkeit, eine Verknüpfung zwischen den Lernmodi herzustellen, indem sie im Präsenzunterricht den Kursteilnehmern die Aufgabenstellung für die Online-Diskussion erläuterte und auch die Funktionsweise des Online-Forums vorführte, wie aus den Unterrichtsentwürfen hervorgeht. Obwohl die Aufgabe auch auf der Startseite des Online-Forums explizit erklärt war, kann angenommen werden, dass die Einweisung im Unterricht eine Vorentlastung für die Lerner leistete. Durch die Vorführung wurden sie mit dem Web-Tool vertraut gemacht und konnten bei Bedarf zur Bedienung wie auch zur Aufgabe Rückfragen stellen. Andere Formen der Instruktion, die bei der Datenauswertung der BL-Einheit identifiziert werden konnten, verfügten über kein solches integratives Potenzial, das die Lernmodi miteinander verbindet, da sie entweder auf Aufgaben im selben Modus oder in einem Submodus verwiesen. Die intermodale Instruktion stellt insofern eine sinnvolle Ergänzung zur intramodalen dar.

Als integrative Mechanismen auf instruktiver Ebene können direkte wie auch indirekte Aufforderungen angeführt werden, die eine Verbindung zwischen Lernphasen in unterschiedlichen Modi schlagen, indem die Arbeitsanweisungen auf Aufgaben im jeweils anderen Modus verweisen. Wie die angeführten Beispiele der untersuchten BL-Einheit zeigen, können die Instruktionen unterschiedliche Interaktionsmuster aufweisen, wobei die interpersonellen tendenziell über ein höheres Integrationspotenzial verfügen als die, die vom Computer bzw. Netzwerk ausgehen.

5.3 Metakognitive Integrationsmechanismen

Metakognitive Strategien unterstützen Lerner bei der Steuerung und Regulierung von Lernprozessen und stellen eine wichtige Voraussetzung dar, Sprachlernkompetenz zu entwickeln und Lernerautonomie zu fördern (vgl. Martinez 2016: 373). Speziell in BL-Einheiten ergibt sich eine weitere Funktion dieser reflektierten

Arbeitsweise aufgrund der disjunkten Erscheinung von Lernprozessen, wenn diese auf verschiedene Modi verteilt sind. So ist anzunehmen, dass Verbindungen anderer, z. B. inhaltlicher Art zwischen dem Präsenz- und dem Online-Lernen von Lernern eher bewusst wahrgenommen werden, wenn die Kursteilnehmer in die Gestaltung des Lernprozesses miteinbezogen werden. Indem die untersuchte BL-Einheit die Lerner bereits an der Planung der Lernaktivität teilhaben ließ, fungierten die metakognitiven Phasen gleichzeitig als Integrationsmechanismen. So sollten bei der Vorbereitung der BL-Einheit die Studierenden darüber abstimmen, welches Thema sie in der Online-Diskussion behandeln wollen, wodurch eine erste deutliche Verbindung zwischen den beiden Lernphasen hergestellt werden konnte.

Eine Evaluation der BL-Einheit fand zum einen in einem Unterrichtsgespräch im Anschluss an die Plenumsdiskussion statt, in der die Lerner mittels Fragen zur Reflexion über die Lernaktivität angeregt wurden. Dazu aufgefordert, den Ablauf in der BL-Einheit mit dem des „gewöhnlichen“ Unterrichts zu vergleichen, äußerten sich die Studierenden wie folgt:

Person A: „Ich denke, dass vielleicht wenn wir zuerst diskutieren, bemühe ich mich mehr um meine Hausarbeit, also um die Hausaufgabe zu schreiben. Also ich habe mehr Meinungen und so gehört außer einfach meiner eigenen Meinung oder etwas. So, ich finde es einfacher meine Hausaufgabe zu schreiben, wenn es (das Thema [Anm. des Autors]) mehr offen diskutiert ist.“

Person B: „Aber andererseits wird man auch ein bisschen gezwungen, wenn man schon was zu Hause schreiben musste, hat man zwangsläufig auch etwas gelesen und dann ist die Diskussion auch zum Teil ... also man kann einfach mehr Beispiele oder hat mehr Informationen. Ich finde manchmal, wenn man einfach in so ein Thema wie Atomkraft einsteigt, ohne irgendwas gelesen zu haben, dann kann man auch nicht viel sagen. [...]“

Diesen zwei Gesprächsbeiträgen, die unmittelbar aufeinander folgten, lassen sich unterschiedliche Standpunkte entnehmen. Während die erste Person die Ansicht vertritt, besser schriftliche Texte produzieren zu können, wenn das Thema, das die Hausaufgabe behandeln soll, vorab im Unterricht besprochen worden ist, argumentiert die zweite Person, dass die schriftliche Auseinandersetzung im Vorhinein zu einer reicheren Diskussion führt. Beim Abwägen der Vor- und Nachteile des methodischen Vorgehens reflektieren die Studierenden implizit das Verhältnis der Lernphasen zueinander und setzen so Online-Lernen und Präsenzlernen miteinander in Bezug.

Zum anderen gab es abschließend noch eine Evaluation per Fragebogen, wobei eine Frage (Umfrage zur Online-Diskussion: Teil 3, Frage 3) direkt auf das Verhältnis von Online-Lernen und Präsenzlernen einging: „On a scale from 1 (not

useful at all) to 6 (very useful), how useful did you find the online-discussion over the reading week as a substitute for a discussion in class?“. Die Beantwortung der Frage fordert dazu heraus, die Diskussionen im Seminar mit der Online-Debatte zu vergleichen und zu bewerten, ob Letzteres als adäquater Ersatz für Unterrichtsdiskussionen taugt. Dass das Ergebnis zu dieser einen Frage sehr gemischt ausfiel, spiegelt die unterschiedlichen Positionen im reflektierenden Unterrichtsgespräch wider (s.o.).

Die Beispiele, die im Hinblick auf die Einbindung metakognitiver Strategien in die untersuchte BL-Einheit genannt wurden, stellen deutlich das integrative Potenzial heraus, das von der Einbeziehung der Lerner in die Planung, Beobachtung und Evaluation von BL-Prozessen ausgeht. Als integrative Mechanismen auf metakognitiver Ebene können solche Aktivitäten gelten, die den BL-Unterricht direkt oder indirekt in seiner Multimodalität reflektieren und so die Relation von Online- und Präsenzlernphasen im Lernprozess bewusst werden lassen.

5.4 Formale Integrationsmechanismen

Ein letzter Aspekt, der die Integration zwischen Präsenz- und Online-Lernen befördert, sich aber von allen vorher etablierten Kategorien abgrenzt, bezieht sich im Wesentlichen auf die formale Gestaltung. Dass die formale Gestaltung ein wichtiger Punkt in der Konzeption von BL-Einheiten ist, untermauert eines der vier Gütekriterien von Hocutt (2001: 96; vgl. auch Dewar/Whittington 2004: 10; Whittaker 2013: 15 f.), indem es die Relevanz der Konsistenz in Bezug auf Sprache, Stil und Methodik zwischen den Modi hervorhebt: „[C]omponents are consistent in language, style and technique“ (Hocutt 2001: 96). Obwohl die einheitliche Formgebung in den verschiedenen Modi zunächst einmal nur eine oberflächliche Verknüpfung zwischen den Komponenten herstellt, können gleichförmige Gestaltungsmerkmale dem Lerner als Indikatoren dienen, dass tatsächlich auch eine substanzielle Beziehung zwischen der Online- und der Präsenzlernphase besteht.

In Bezug auf die Kommunikation in der untersuchten BL-Einheit fällt auf, dass der Sprachgestus in beiden Modi ähnlich ist. Die Instruktionen in der Online-Lernphase gleichen denen des Präsenzunterrichts, insofern die Höflichkeitsform „Sie“ in der Anrede angewandt und stets die ganze Gruppe adressiert wird. Das ist bemerkenswert, weil davon ausgegangen werden kann, dass jede/r Studierende individuell vor dem Computerbildschirm die Instruktionen zum Online-Forum liest. Dennoch richten sich die Anweisungen an die Gruppe insgesamt, so wie es im Präsenzunterricht der Fall ist:

„In Kleingruppen werden Sie auf Teams verteilt für und gegen die These diskutieren, dass ‚an der Kernkraft festgehalten werden soll‘. [...] Bis zum Ende der Diskussion sollten alle Teilnehmer mindestens einen Diskussionsbeitrag geleistet haben.“ (Arbeitsauftrag im Online-Forum)

„Legen Sie innerhalb der Gruppe fest, wer für welches Argument verantwortlich ist. Bereiten Sie einen zweiminütigen Vortrag vor, in dem Sie Ihr Argument darlegen.“ (Arbeitsauftrag im Präsenzunterricht, 15.11.17)

Es lassen sich aber auch Unterschiede zwischen den Anweisungen ausmachen. So werden bei der Vergabe der Arbeitsaufträge im Präsenzunterricht Operatoren, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten der Aufgabe erwartet werden, syntaktisch salient eingesetzt, wohingegen die handlungsinitiierenden Verben in den Anweisungen im Online-Forum statt im Imperativ in Modalkonstruktionen bzw. Konstruktionen mit modalem Charakter ausgedrückt werden.

Vor allem aber hinsichtlich des methodischen Vorgehens bestehen Parallelen zwischen den Modi. So wurde den Kursteilnehmern für die Online-Diskussion ein Text zur Verfügung gestellt, der die Problematik des Themas aufriss und Orientierung bot. Dieses Verfahren gleicht der Vorgehensweise in den Präsenzveranstaltungen, in denen Diskussionen ebenfalls auf der Lektüre von thematisch relevanten Texten aufbauten. Zudem ähnelte die Aufteilung in Kleingruppen bei der Online-Diskussion der Arbeitsweise in den Seminarsitzungen, da auch dort häufig Gruppenarbeit als Sozialform angewandt wurde. Dass die Studierenden mit dem methodischen Vorgehen im Online-Forum vertraut waren, belegt auch die folgende Aussage aus dem Fokusgruppeninterview, in der die Online-Diskussion mit der Fishbowl-Methode aus dem Seminar verglichen wird. Auch wenn dieser Vergleich nur bedingt zutreffend ist, zeigt er, dass formale Parallelen auch von Lernern wahrgenommen werden:

Person 2: „I think actually the fishbowl exercises in class as well were actually just that kind of ... it was an online version of the fishbowl discussion in a way, only that you were given more time to come up with clear points. And we had done a few of those in class throughout.“

Als Integrationsmechanismen auf formaler Ebene können gestalterische Merkmale gelten, die Lernelemente in unterschiedlichen Modi in gleicher Weise kennzeichnen und aufgrund ihrer Ähnlichkeit eine Beziehung der Lernelemente zueinander suggerieren. Eine einheitliche Formgebung kann in Sprache, Design, Stil, Methodik etc. wirken und so dem Lernarrangement eine Identität verleihen. Ob über diese oberflächliche Relation hinaus auch eine Verbindung auf anderer Ebene besteht, bleibt dabei offen.

6 Diskussion und Schlussfolgerung

Um zu einem besseren Verständnis zu gelangen, wie sich die Integration verschiedener Lernmodi in einer BL-Umgebung theoretisch erfassen lässt, untersuchte die vorliegende Forschungsarbeit eine entsprechende Unterrichtseinheit auf Verbindungen zwischen Präsenz- und Online-Lernphasen. Im Verlauf der Datenauswertung ergaben sich Muster hinsichtlich der Art und Weise, wie Lernphasen in BL-Arrangements aufeinander Bezug nehmen, was bisher nur in Ansätzen durch den aktuellen Forschungsstand erklärt wird. Deshalb erweitert die Fallstudie mit der Entwicklung eines Modells zu Integrationsmechanismen die Theorie von BL-Umgebungen im Fremdsprachenunterricht. Als Integrationsmechanismen können Verfahren und Techniken gelten, die Präsenz- und Online-Lernphasen miteinander verknüpfen. Die Zusammenführung von Verfahren und Techniken bei der Begriffsbestimmung ergibt sich dadurch, dass manche Mechanismen durch vorausgehende Handlungen bedingt und längerfristig angelegt sind, andere eher kurz- bis mittelfristig das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Zur Diskrimination bezieht sich das entwickelte Modell auf Merkmale, die den Lernprozess mitgestalten, und unterscheidet so zwischen vier Arten von Integrationsmechanismen: (1.) inhaltlichen, die Lerninhalte und -ziele in Bezug setzen, die auf unterschiedliche Lernphasen verteilt sind, aber dennoch in Zusammenhang stehen; (2.) instruktiven, die eine Verbindung zwischen den Lernmodi herstellen, indem die Arbeitsanweisung auf eine Aufgabe im jeweils anderen Modus verweist; (3.) metakognitiven, die die Multimodalität der hybriden Lernumgebung reflektieren und derart intermodale Relationen bewusst machen; und (4.) formalen, die Integration mittels der Gestaltung von Unterrichtselementen bewirken.

Dass Integration eine wesentliche Funktion in BL-Arrangements zukommt, legen eine Reihe von Untersuchungen nahe, die Probleme in Lernprozessen auf ein Defizit an Integration zwischen Lernmodi zurückführen (vgl. Neumeier 2005; Stracke 2007; Launer 2010). Infolgedessen erfordert BL als multimodales Lern-Lehrkonzept die wechselseitige Einbeziehung der Lernmodi, denn deren komplementäres Verhältnis allein ist nicht ausreichend, um synergetische Lerneffekte zu bewirken. „Solche Potenziale werden [jedoch] nur in sinnvollen organisatorischen und didaktischen Arrangements wirksam [...]“ (Petko et al. 2009: 189) und das heißt nach Petkos Definition von BL, dass die Lernphasen aufeinander Bezug nehmen. Indem Integrationsmechanismen Verbindungen zwischen Lernphasen her- und herausstellen, unterstützen sie Lerner darin, zwischen für sie zunächst disjunkt erscheinenden, einzelnen Teilen Zusammenhänge zu erkennen und so den Lernprozess als kohärente Einheit wahrzunehmen. Lehrkräften kommt hierbei eine vermittelnde Rolle zu und das Modell zu Integrationsmecha-

nismen kann ihnen als Werkzeug dienen, die Einbeziehung der Lernmodi bei der Planung, Durchführung und Evaluierung von BL-Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen.

Da es bisher lediglich theoretische Ansätze, aber kein einheitliches Konzept gab, auf das man für die Analyse der Integration in BL-Umgebungen rekurren konnte, leistet das Modell zu Integrationsmechanismen einen wissenschaftlichen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. Offenheit besteht allerdings noch hinsichtlich der Allgemeingültigkeit des generierten Modells. Zwar stärken die detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens, das robuste Forschungsdesign wie auch die Datentriangulation die Reliabilität und Validität der Resultate für das untersuchte Sample. Gleichwohl ist es notwendig, kritisch zu begutachten, welchen Einfluss die Involviertheit des Forschers, die beliebige Fallauswahl und der für eine Fallstudie relativ kurze Zeitraum der Datenerhebung auf die Ergebnisse hatten. Sollte es sich hierbei um irrelevante Einflussgrößen handeln und das entwickelte Modell sich als intern valide erweisen, steht weiterhin dessen Verallgemeinerbarkeit infrage. Um auch als extern valide zu gelten, bedürfte es der Durchführung weiterer, theorietestender Fallstudien, im Zuge derer es auch zur Anpassung des Modells in Bezug auf dessen Kategorisierung kommen könnte. Hierfür hat sich der Ansatz der Grounded Theory als zweckdienliches Forschungsverfahren erwiesen. Ist dann einmal die theoretische Sättigung erreicht, könnten Forschungsdesiderate im Anschluss an die externe Validierung des Modells darin bestehen zu untersuchen, inwiefern der Faktor Integration Lerneffekte und Unterrichtsqualität beeinflusst oder in welchem Maße Integrationsmechanismen in ihrer Leistungsfähigkeit variieren.

Literatur

- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd extended edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Crook, Charles (1994): *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.
- Dewar, Tammy; Whittington, Dave (2004): „Blended Learning Research Report“. Online: calliope-learning.com/wp-content/uploads/2012/08/blended.pdf (4.6.2018).
- Graham, Charles R. (2006): „Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions“. In: Bonk, Curtis; Graham, Charles R. (Hrsg.): *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 3–21.
- Grgurović, Maja (2011): „Blended Learning in an ESL Class: A Case Study“. In: *CALICO Journal*, 29 (1), 101–117.
- Grünewald, Andreas (2016): „Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen“. In: Burwitz-Metzler, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch,

- Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: UTB, 463–466.
- Hocutt, Ron (2001): „Riding the Second e-Learning Wave“. In: *Training Magazine* 38 (9), 96.
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München: Oldenburg.
- Kirchhoff, Petra (2008): *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt ELT.
- Launer, Rebecca (2010): „Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Info DaF* 37 (4), 426–435.
- Martinez, Hélène (2016): „Lernstrategien und Lerntechniken“. In: Burwitz-Metzler, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: UTB, 372–376.
- Neumeier, Petra (2005): „A Closer Look at Blended Learning – Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning“. In: *ReCALL* 17 (2), 163–178.
- Oliver, Martin; Trigwell, Keith (2005): „Can ‚Blended Learning‘ be Redeemed?“ In: *E-Learning* 2 (1), 17–26.
- Petko, Dominik (2014): *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Petko, Dominik; Uhlemann, Annett; Büeler, Urs (2009): „Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27 (2), 188–194.
- Pfeil, Andrea (2015): „Verzahnung als Schlüssel für erfolgreichen Unterricht mit digitalen Medien“. In: *Fremdsprache Deutsch* 53, 29–34.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Stracke, Elke (2007): „A Road to Understanding: A Qualitative Study into Why Learners Drop Out of a Blended Language Learning Environment“. In: *ReCALL* 19 (1), 57–78.
- Whittaker, Claire (2013): „Introduction“. In: Tomlinson, Brian; Whittaker, Claire (Hrsg.): *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, 9–24.
- Würrfel, Nicola (2014): „Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning: Kritische Einschätzung von Modellen“. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, 150–162.

Biographische Angaben

Daniel Pust

ist seit 2015 DAAD-Lektor am Department of Germanic Studies am Trinity College Dublin, Irland. In Freiburg i. Br. geboren, studierte er Germanistik und Anglistik an der Universität Konstanz, wo er auch vorübergehend Deutsch als Fremdsprache lehrte. Arbeitserfahrung im Ausland sammelte er als Sprachassistent an der Tongji Universität, Shanghai, China, wie auch an einer Gesamtschule in London, Vereinigtes Königreich. Seine Forschungsinteressen liegen vornehmlich im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft; dort interessiert er sich im Besonderen für den Zweit- und Fremdspracherwerb sowie die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache mit einem Fokus darauf, wie Medien für das Lernen und Lehren von Sprache genutzt werden können.