

Allgemeiner Beitrag

Benjamin Schmäling*

Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format

Dhoch3: Online study units for German teacher training at universities worldwide: culture-specific adaptability and application in a blended learning format

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0083>

Zusammenfassung: Das Interesse an Deutsch hat in den vergangenen Jahren in vielen Regionen der Welt wieder zugenommen. Der gestiegenen Nachfrage steht dabei nicht selten ein Mangel an entsprechend qualifiziertem Lehrpersonal gegenüber. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) im Rahmen des Projekts Dhoch3 gemeinsam mit deutschen Universitäten Online-Studienmodule, die für den weltweiten Einsatz in der akademischen Ausbildung künftiger Deutschlehrender konzipiert sind. Der kulturspezifischen Modifizierbarkeit kommt in diesem Zusammenhang eine herausgehobene Bedeutung zu. Sie manifestiert sich bei Dhoch3 in den drei zentralen Charakteristika Komplementarität, Adaptierbarkeit und Offenheit, auf die nach einer Verortung des Projekts im Kontext des beschriebenen Trends näher eingegangen wird. Um die vor diesem Hintergrund vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten greifbarer zu machen, wird sodann ein theoretisch fundierter Vorschlag zur Gestaltung eines Blended-Learning-Arrangements gemacht, der als eine Möglichkeit der Umsetzung unter vielen gelesen werden kann.

Stichwörter: Deutschlehrerausbildung, Kulturspezifik, Adaptierbarkeit, Blended Learning, LMS, Moodle

*Kontaktperson: Benjamin Schmäling, E-Mail: bschmaeling@gmx.net

Abstract: In many regions of the world, German as a foreign language has become increasingly interesting for learners over the past couple of years. At the same time, a lack of qualified teaching personnel can be observed. Taking this into account, the German Academic Exchange Service (DAAD) is developing thematic online study units designed to enhance the qualification of German teachers at universities around the world. The project, labelled Dhoch3, was developed in close cooperation with German universities. The culture-specific adaptability is particularly important in this project. Complementarity, adaptivity and openness are the three core dimensions which will be presented in this article, following a comprehensive overview of the trend described above. To make its diverse possibilities of use more tangible, a theoretically underpinned framework for a blended learning environment will be proposed, as one out of many possibilities of use.

Keywords: German teacher training, cultural specificity, adaptability, blended learning, LMS, Moodle

1 Dhoch3 im Kontext internationaler Trends in der Nachfrage nach Deutsch

1.1 Mehr Lerner – weniger Lehrer? Die weltweite Entwicklung der Nachfrage nach Deutsch

Wie die jüngste Datenerhebung des Netzwerks Deutsch nahelegt, ist zwischen 2010 und 2015 mit weiterhin anhaltender Tendenz in zahlreichen Ländern ein Anstieg der Deutschlernerzahlen zu verzeichnen. Bei einer Gesamtzahl von weltweit ca. 15,4 Millionen Lernern¹ (Stand: 2015) lassen sich jedoch regionale Unterschiede feststellen. Während etwa das Interesse an Deutsch in vielen lateinamerikanischen, asiatischen und afrikanischen Staaten sowie im Nahen und Mittleren Osten zugenommen hat, verzeichnen einige GUS-Staaten einen teils deutlichen Rückgang (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 6f.). Die aktuelle Eurydice-Erhebung bestätigt zumindest teilweise das steigende Interesse auch für Europa.

¹ Wenn hier und im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit stellenweise nur die maskuline Form verwendet wird, ist diese stets generisch gemeint.

Während im Jahr 2005 nur 18,9 % der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I (ISCED 2) Deutsch lernten, sind es derzeit 23,1 %, womit das Deutsche nach Englisch und Französisch den dritten Platz einnimmt. Besonders groß ist das Interesse dabei in mittel- und osteuropäischen Staaten, in Südosteuropa sowie in Dänemark, Luxemburg und den Niederlanden. In der Sekundarstufe II hingegen ist insgesamt ein Rückgang von 29,9 auf 18,9 % zu verzeichnen (vgl. European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 170).

Dieser insgesamt positiven Entwicklung der Lernerzahlen stehen nicht selten ein Mangel an Lehrkräften sowie ein abnehmendes Interesse an den Inhalten stark philologisch ausgerichteter germanistischer Studiengänge gegenüber. Eine dezidierte Ausbildung von Deutschlehrern in methodisch-didaktischer Sicht ist zudem häufig nicht Gegenstand des Studiums. Somit steht zu befürchten bzw. lässt sich teils schon beobachten, dass der sich abzeichnenden Nachfrage nach Deutschunterricht vielerorts mittelfristig nicht durch passende Angebote entsprochen werden kann (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 8; DAAD 2014: 2). Diesem Mangel kann bis zu einem gewissen Grad durch entsprechende Fortbildungen begegnet werden. Darüber hinaus ist eine Berücksichtigung der genannten Themenbereiche bereits in der Lehrerbildung bzw. in germanistischen Studiengängen von herausgehobener Bedeutung.

1.2 Dhoch3: ein Online-Angebot für die Deutschlehrerbildung an Hochschulen weltweit

Vor dem Hintergrund dieser Trends versteht sich Dhoch3 als ein Angebot an Hochschulen weltweit, die ihre Studiengänge und Curricula an die beschriebenen Entwicklungen anpassen möchten. Das Projekt unterstützt die akademische Ausbildung künftiger Deutschlehrender an Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen in den Bereichen Methodik/Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, studienbegleitender Deutschunterricht sowie Deutsch mit Anwendungs- und Berufsbezug. Es wird vom DAAD in enger Zusammenarbeit mit acht deutschen Hochschulen entwickelt und aus Mitteln des Auswärtigen Amtes finanziert. Derzeit besteht das Projekt aus acht thematischen Modulen, die den interessierten ausländischen Hochschulen auf einer Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt werden (moodle.daad.de). Die Module sollen die Lehrerbildung ergänzen und durch aktuelle Inhalte und Methoden sowie die Orientierung an konkreten Berufsperspektiven zu einem Erhalt der bestehenden Strukturen, einem Ausbau der Expertise vor Ort sowie einer Steigerung der Attraktivität von Deutsch-Studiengängen beitragen. Sie können von den Hochschulen ferner dazu genutzt werden, gänzlich neue

Studienangebote zu schaffen. Inhaltlich decken die Module folgende Themenkomplexe ab:²

Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch

Modul 2: Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen

Modul 3: Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien

Modul 4: Deutsch für den Beruf

Modul 5: Fachkommunikation Deutsch

Modul 6: Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen

Modul 7: Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik

Modul 8: Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen

Das Angebot richtet sich in erster Linie an Hochschullehrende in Masterstudiengängen sowie deren Studierende. Jedes Modul ist in Themen, Kapitel und Bausteine untergliedert und beinhaltet Materialien zur Vorbereitung der Lehre (Baustein 1), Materialien für die Lehr- und Lernpraxis (Baustein 2) sowie solche zur wissenschaftlichen Vertiefung (Baustein 3). Hierzu gehören beispielsweise wissenschaftlich fundierte, thematische Überblicksdarstellungen, Vorschläge zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen sowie grundlegende und weiterführende Literatur. Darüber hinaus bietet die Moodle-Plattform vielfältige Möglichkeiten des Austauschs und der Kollaboration, die in den Modulen exemplarisch angelegt sind. Sie können von den Dozenten vor Ort als Anregung zur Gestaltung der virtuellen Lernumgebung genutzt werden, sind jedoch an keiner Stelle als Vorgaben zu verstehen. Aufgrund ihrer flexiblen Struktur lassen sich die Module unabhängig voneinander, einzeln oder in Kombination sowie in beliebiger Reihenfolge verwenden. Auch der Rückgriff auf einzelne Modulthemen ist möglich.

1.3 Gestaltungsprinzipien der Modulplattform Dhoch3

Die konkrete Ausgestaltung der Module wurde den Autorenteams überlassen und folgt den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und didaktischen Erwägungen. Auf ein einheitliches hochschuldidaktisches Konzept oder zu enge strukturelle Vorgaben wurde im Interesse der Vielfalt der wissenschaftlichen Ansätze bewusst verzichtet. Verbindende, Kohärenz stiftende Elemente gibt es dennoch: So basiert die Konzeption der Module auf vier Grundprinzipien, die für den DAAD in der Deutschförderung generell handlungsleitend sind.

² Eine detaillierte inhaltliche Übersicht sowie Informationen zu den Autorenteams und den beteiligten deutschen Hochschulen finden sich auf der Projektwebsite www.daad.de/dhoch3.

Mit Blick auf die eingangs beschriebenen Tendenzen gehört hierzu eine Orientierung am weltweiten Bedarf, die die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung ebenso im Blick hat wie die beruflichen Perspektiven der Absolventen (Prinzip der Bedarfsorientierung). Auch der internationalen Vernetzung von Wissenschaftlern, Lehrenden und Studierenden – hier realisiert im virtuellen Raum der Modulplattform – kommt eine zentrale Bedeutung zu (Prinzip der Internationalisierung und Mehrsprachigkeit). Dabei verstehen sich die Förderprogramme stets als komplementäre Angebote, welche die Expertise vor Ort nutzen und Bestehendes ergänzen, keinesfalls jedoch in Frage stellen (Prinzip der Kooperativität). Dies wurde bei der thematischen Ausrichtung der Module systematisch berücksichtigt. Damit Hand in Hand geht die Überzeugung, dass Förderangebote an die regional jeweils sehr unterschiedlichen Strukturen und Bedürfnisse anpassbar sein sollen (Prinzip der Flexibilität) (vgl. DAAD 2014: 3). Insbesondere die letzten beiden Aspekte stellen eine wichtige Grundlage für die Gestaltung des Projekts Dhoch3 vor dem Hintergrund einer kulturspezifischen Modifizierbarkeit dar, die Gegenstand der folgenden Ausführungen ist.

2 One fits all? Dhoch3 unter dem Aspekt der kulturspezifischen Modifizierbarkeit

2.1 Dimensionen der Modifizierbarkeit bei Dhoch3

Die Notwendigkeit einer kulturspezifischen Anpassbarkeit von Lehr- und Lernangeboten ergibt sich aus ebenso unterschiedlichen wie naheliegenden Gründen. So ist neben individuellen Faktoren stets auch entscheidend, in welchen sozialen Kontexten das Lernen stattfindet, welche Lehr- und Forschungstraditionen dominieren oder welches Selbstverständnis der Lehrenden und der Lernenden dem unterrichtlichen Handeln zugrunde liegt. Auch historische und strukturelle Spezifika des jeweiligen Bildungssystems, curriculare Vorgaben sowie sprachliche und fachliche Voraussetzungen sind von zentraler Bedeutung. Diese Kulturspezifika betrifft umgekehrt auch die (digitale) Angebotsseite: So kann bei aller oberflächlichen Einheitlichkeit der Hard- und Softwaresysteme mitnichten von einer Universalität des Internets und der darüber zugänglichen Lehr- und Lernangebote ausgegangen werden. Vielmehr sind etwa Strukturen und Kommunikationsformen in Lernmanagementsystemen wie Moodle durch ihren angloamerikanischen Entstehungskontext geprägt und lassen „bei genauem Hinsehen deutlich die kulturellen Werte ihrer Entwickler erkennen“ (Roche 2014: 873), wie etwa individualistisches Denken oder Informalität in der Kommunikation. Ferner ist an-

zunehmen, dass der individuelle Umgang mit virtuellen Lernumgebungen und das Kommunikationsverhalten der Lerner mit Blick auf das eingangs Beschriebene stark von der jeweiligen Lernsozialisation geprägt sind. Somit ist die Frage, wie es um die Akzeptanz und Effektivität digitaler Angebote in anderen Lernkulturen bestellt ist, durchaus berechtigt (vgl. ebd.: 873f.).

Vor diesem Hintergrund ist es bei der Konzeption solcher Angebote umso wichtiger, die Möglichkeit einer kulturspezifischen Anpassbarkeit zu gewährleisten. Aufgrund seines potenziell weltweiten Einsatzes ist dies im Projekt Dhoch3 von zentraler Bedeutung und wurde bei der Konzeption entsprechend berücksichtigt. Zwar setzen die Module durch ihre inhaltliche Ausrichtung gewisse allgemeine fachliche Akzente. Sie sind dabei jedoch so konstruiert, dass sie sich an spezifische kulturelle, hochschulsystemische oder curriculare Kontexte anpassen lassen. Dabei bietet die Modulplattform einen umfangreichen Fundus an Materialien, Aktivitäten und Empfehlungen, erlaubt – und erfordert – aber zugleich die Ergänzung und Weiterentwicklung durch die Dozentinnen und Dozenten vor Ort, die die Module einsetzen. Die Strukturen und Kommunikationsformen sind dabei exemplarisch und absichtlich unabgeschlossen konzipiert und lassen sich in lokal angepasste und beliebig erweiterbare Kursräume übertragen. So kann zum einen den teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen und Bedürfnissen entsprochen werden; zum anderen fließt die fachliche und methodische Kompetenz der Expertinnen und Experten vor Ort unmittelbar in die Modellierung des Lernprozesses ein. Der Aspekt der Modifizierbarkeit der Module lässt sich in die drei Dimensionen Komplementarität, Adaptierbarkeit und Offenheit auffächern.

2.2 Komplementarität

Bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung (siehe 1.2) wurden sowohl aktuelle Trends im Fach Germanistik/Deutsch als Fremdsprache als auch die Ergebnisse verschiedener Befragungen berücksichtigt, die der DAAD während der Konzeptionsphase von Dhoch3 unter Lehrenden und Entscheidungsträgern an Hochschulen im Ausland durchgeführt hat, um ein allgemeines Stimmungsbild und einen Einblick in sich abzeichnende Tendenzen in der Curriculumentwicklung zu erhalten.³ Diese wiederum stehen mit den unter 1.1 beschriebenen Veränderungen in der Nachfrage nach Deutsch in Zusammenhang.

³ Es handelt sich dabei um Gruppendiskussionen, Interviews sowie um vier schriftliche Befragungen, die der DAAD zwischen Oktober 2015 und August 2016 in 24 Ländern durchgeführt hat. Daran haben sich insgesamt 150 Personen (DAAD-Lektoren, örtliches Lehrpersonal, Professoren,

So lässt sich bei der Um- oder Neugestaltung von Curricula schon seit Längerem eine verstärkte Berufs- und Anwendungsorientierung beobachten, die je nach Land und curricularem Kontext unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann (vgl. Guo 2016: 97). Dies betrifft insbesondere die Kombination von Deutsch mit Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften innerhalb eines Curriculums oder in fachlicher Kombination (vgl. z.B. für Russland Fomina 2010: 119ff.; für China Qian 2010: 49), die Bereiche Tourismus und Medien (vgl. z.B. für Tunesien Fisch 2010: 114f.; für Südkorea Lee 2010: 37ff.) sowie Dolmetschen/Übersetzen (vgl. z.B. für Chile Babel/Castro 2010: 87). In diesem Zusammenhang geht es beispielsweise im Dhoch3-Modul „Fachsprachen“ nicht darum, spezifische Fachsprachen zu vermitteln, sondern Lehrende und damit Multiplikatoren auszubilden, die im berufs- und fachorientierten Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache kompetent sind. Das Modul eignet sich daher besonders in Kontexten, in denen Fachsprache gefordert ist, eine entsprechende übergreifende Ausbildung der Lehrer und Dozenten aber nicht oder nicht in ausreichendem Maße besteht. Darüber hinaus nehmen allgemeine Fragen der Methodik und Didaktik, der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluierung sowie Theorien, Modelle und Erkenntnisse der didaktischen Forschung in vielen Lehramtscurricula zunehmend eine größere Bedeutung ein (vgl. z.B. für Algerien Hamida 2010: 99; für Georgien Kipiani/Kutschuchidse 2010: 144f.). Um in diesen Bereichen eine Ergänzung der Ausbildung sicherzustellen und damit längerfristigen sich abzeichnenden Bedarf an entsprechend ausgebildeten Lehrenden zu decken, kann ebenfalls auf die jeweiligen Module 1, 2, 7 und 8 zurückgegriffen werden.

Die beschriebenen Tendenzen bestätigten sich in den vom DAAD durchgeführten Umfragen. So gaben drei Viertel der Befragten an, dass Module zu den Themen „Lehren und Lernen mit (Online-)Medien“ und „Deutsch als Wissenschaftssprache“ an der jeweiligen Hochschule gut oder sehr gut einsetzbar wären. Auch zu Themen wie Unterrichtsplanung, Methoden und Prinzipien, Berufskommunikation, Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung waren die Rückmeldungen durchweg positiv. Mit der weiter oben beschriebenen thematischen Ausrichtung tragen die Module den beobachtbaren Trends Rechnung und helfen dabei, die Reaktionen auf den Wandel in der Nachfrage weltweit zu vernetzen sowie Erfahrungen und Expertise auszutauschen. Sie können im Rahmen der Curriculumentwicklung, aber auch bei der Gestaltung einzelner Seminarreihen oder Lehrveranstaltungen inhaltliche Impulse und Ergänzungen liefern. Der Aus-

Leiter der germanistischen Fachbereiche) beteiligt. Da sie dem internen Gebrauch während der Konzeptionsphase dienten, wurden die Ergebnisse nicht publiziert.

gangspunkt ist dabei stets der vor Ort identifizierte, spezifische Bedarf, ohne dass dadurch bisherige Traditionen in Abrede gestellt werden sollen.

2.3 Adaptierbarkeit

Während sich die Dimension der Komplementarität auf die thematische Ausgestaltung der Module bezieht, werden unter Adaptierbarkeit hier die Möglichkeiten der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anpassung durch externe Eingriffe, in diesem Fall durch die Lehrenden, verstanden (vgl. Leutner 2002: 118ff., der in diesem Zusammenhang auch von Makro-Adaptation spricht).⁴ Dass diese durch die Auswahl der für ihre Lehrveranstaltung geeigneten Inhalte (siehe 3.1) bereits eine Adaptation vornehmen, versteht sich von selbst. Darüber hinaus entscheiden sie über das globale Design ihres Kurses sowie über das konkrete didaktisch-methodische Vorgehen. Hierbei können die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, die curricularen Vorgaben, Aspekte der Lernsozialisation sowie weitere Spezifika berücksichtigt werden. Ferner bietet die Moodle-Plattform eine ganze Bandbreite an Funktionalitäten, durch die das bereits Vorhandene ergänzt werden kann. So ermöglichen Foren oder Wikis die Auseinandersetzung mit einer übergeordneten Fragestellung, indem individuelle Recherchen oder Meinungen der Kursteilnehmenden zusammengetragen, diskutiert und bewertet werden. Die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven oder Lösungsansätze ist dabei ebenso möglich wie individuelle Rückmeldungen durch die Lehrenden. Interaktive Features wie das Test-Format oder die H5P-Tools⁵ bieten den Nutzern eine schnelle und effektive Möglichkeit, zum Beispiel das Textverstehen zu überprüfen sowie individuelle Hinweise und Feedback zu geben. Die Kommunikation aller Beteiligten ist über Instrumente wie Chat, Umfrage oder ein Videokonferenz-Plug-in möglich. Eine ausführliche Darstellung der Möglichkeiten, die Lernplattformen bieten, findet sich zum Beispiel bei Smith Nash (2016) oder Höbarth (2013). Der Einsatz dieser Features ist im Projekt Dhoch3 exemplarisch vorgesehen, jedoch nicht systematisch vorprogrammiert. Somit hat der

⁴ Hiervon abzugrenzen ist die Adaptivität einer Lernumgebung (bei Leutner Mikro-Adaptation, vgl. ebd.), womit die automatische Anpassung von Inhalten, Methoden und Interaktionen an die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden durch interaktive (Lernmanagement-) Systeme gemeint ist (vgl. Rey 2009: 179).

⁵ H5P-Tools sind freie und quelloffene Instrumente zur Erstellung interaktiver Lern- und Lehrinhalte, die als Plug-in auch innerhalb einer Moodle-Plattform angelegt werden können. Hierzu gehören Lückentexte, Drag-and-Drop-Übungen, virtuelle Collagen, interaktive Videos, Timeline u. a. m.

Dozent vor Ort stets die Freiheit, diejenigen Instrumente auszuwählen, die ihm für die Arbeit mit seinen Studierenden sinnvoll erscheinen.

2.4 Offenheit

Als dritte und letzte Dimension der Modifizierbarkeit soll auf den Aspekt der Offenheit in der Konzeption des Projekts Dhoch3 eingegangen werden. Neben der inhaltlichen Einbettung in den lokalen Kontext und der Möglichkeit zur Anreicherung der bestehenden Materialien um Tools zur Kommunikation, Kollaboration und Vertiefung in der jeweils spezifisch für einen Kurs einzurichtenden digitalen Lernumgebung bietet die Dhoch3-Plattform den Dozenten und gegebenenfalls den fortgeschrittenen Studierenden bzw. Doktoranden auch die Gelegenheit, eigene Erkenntnisse, kleinere wissenschaftliche Arbeiten oder theoretisch reflektierte Beispiele aus der Unterrichtspraxis auf der Online-Plattform zu publizieren. Zur Auswahl der eingereichten Texte wird es ein strukturiertes Verfahren in Form eines Peer-Reviews sowie eine entsprechende redaktionelle Betreuung geben. Die publizierten Texte werden im Sinne des Open Access unter einer Creative-Commons-Lizenz stehen (CC-BY-NC-ND)⁶ sowie durch DOIs (Digital Object Identifier) zitierfähig und bei der Literaturrecherche leicht auffindbar sein. Auf diese Weise sind zum einen die Dynamik und Aktualität des Projekts gewährleistet; zum anderen kann dadurch auch dem weiter oben beschriebenen Grundprinzip der Partnerschaftlichkeit Rechnung getragen werden. Die Dhoch3-Moodle soll somit längerfristig zu einem wissenschaftlich fundierten, praxisorientierten Publikationsorgan werden, das dezidiert dialogisch ausgerichtet ist und arrivierten Wissenschaftlern ebenso ein Forum bietet wie dem wissenschaftlichen Nachwuchs. Auch der Austausch über aktuelle Forschungsvorhaben oder -ergebnisse, Lehrmaterialien und Beispiele aus der Praxis wird darin möglich sein.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass dem Projekt Dhoch3 der Aspekt der kulturspezifischen Modifizierbarkeit auf mehreren Ebenen inhärent ist. Den Anwendern kommt dabei, wie beschrieben, eine zentrale Bedeutung zu. Wie die Umsetzung vor Ort bei aller Flexibilität aussehen kann, soll im Folgenden anhand eines konkreten, theoretisch fundierten Beispiels innerhalb eines Blended-Learning-Szenarios verdeutlicht werden.

⁶ Die CC-BY-NC-ND-Lizenz (Attribution – Non commercial – No derivatives) erlaubt die nicht kommerzielle, unveränderte Weitergabe und Nutzung eines digitalen Dokuments unter Nennung des Namens des Autors. Sie ist die restriktivste der Creative-Commons-Lizenzen. Vgl. <https://creativecommons.org/share-your-work/licensing-types-examples/>.

3 Clicks and Bricks: ein Anwendungsszenario für Dhoch3 im Blended-Learning-Format

3.1 Anwendungsszenarien unter dem Aspekt der kulturspezifischen Passung

Die Präsentation eines allgemein formulierten Anwendungsszenarios im Kontext der kulturspezifischen Anpassbarkeit mag auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheinen, lässt sich jedoch leicht erklären: Zum einen ist es beim derzeitigen Stand der Projektentwicklung noch nicht möglich, auf substanzielle Praxiserfahrungen mit Dhoch3 in einem spezifischen kulturellen Kontext zurückzugreifen und ein entsprechend empirisch belegtes Anwendungsbeispiel zu erörtern. Zum anderen liefe der Versuch, für ein hypothetisches Anwendungsszenario einen kulturspezifischen Kontext und entsprechende Lehr- und Lerngewohnheiten zu postulieren, Gefahr, klischeehaft und reduktionistisch zu argumentieren. Darüber hinaus wäre ein detailliert vorprogrammiertes Szenario dem oben geschilderten Risiko ausgesetzt, aufgrund der kulturellen Prägung seiner Entwickler letztlich selbst eine bestimmte Vorstellung von Lehren und Lernen abzubilden und den Nutzern somit zu wenig Gestaltungsspielraum zu gewähren. Zugleich ist es notwendig, den Anwendern eine gewisse Orientierung zu geben und die Umsetzung von Dhoch3 greifbarer zu machen. Somit verstehen sich die folgenden Ausführungen als eine theoretisch fundierte Modellierung, die beispielhaft zeigt, wie eine Umsetzung vor Ort erfolgen kann, keinesfalls aber muss. Aufgrund der Verortung des Projekts im virtuellen Raum und des didaktischen Potenzials wird im Folgenden von einem Einsatz im Blended-Learning-Format ausgegangen.

3.2 Blended Learning – eine Standortbestimmung

Hybride Lehr- und Lernformen haben in den vergangenen zehn Jahren auch im tertiären Bereich massiv an Bedeutung gewonnen (vgl. z.B. Adams Becker et al. 2017: 18). Die systematische Kombination von Präsenz- und Online-Elementen hat dabei das Potenzial, das jeweils „Beste aus beiden Welten“ optimal zu nutzen und zugleich mit traditionellen Grundwerten der Hochschullehre – etwa der Förderung von forschendem Lernen und kritischem Denken – in Einklang zu stehen. Der virtuelle Lernraum ermöglicht es den Lernenden, die Inhalte des Präsenzkurses zeitlich und örtlich unabhängig voneinander und doch gemeinsam vorzubereiten, fortzusetzen oder zu vertiefen. Die Verbindung von synchron-mündlichem Austausch im Kurs und asynchron-schriftlicher Kommunikation, zum

Beispiel in Foren oder Wikis, erlaubt eine tiefergehende Auseinandersetzung und einen reflektierteren Umgang mit einer Fragestellung als in reinen Präsenz- oder Online-Formaten. Auf diese Weise erleichtert das Blended Learning die Schaffung einer „community of inquiry“, die einen inhaltlich fokussierten, sozialen Zusammenhalt unter Studierenden und Lehrenden schafft und damit auch einen Kontrapunkt zu den potenziell unbegrenzten Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten darstellt, die das Internet bietet (vgl. Garrison/Kanuka 2004: 97). Darüber hinaus legen jüngere Studien tendenziell eine höhere Wirksamkeit von Blended-Learning-Formaten im Vergleich zu reinen Präsenz- oder Online-Angeboten nahe. So kommen Siemens et al. (2015: 71) in ihrer Zusammenfassung von acht Metaanalysen zu dem Ergebnis, dass Studierende in einem Blended-Learning-Kontext, unabhängig von dem jeweiligen Anteil an Präsenz- und Online-Phasen, bei Effektstärken zwischen $d=0,27$ und $d=0,52$ insgesamt bessere Lernleistungen erzielten als Studierende in reinen Online- oder reinen Präsenzumgebungen. Ähnlich gelagert sind die Ergebnisse bei Means et al. (2013: 20f.). Auch Hatties Synthese von 81 Metastudien zur Wirksamkeit des Computereinsatzes im Unterricht im Sinne einer besseren Lernleistung kann eine mittlere Effektstärke von insgesamt $d=0,37$ nachweisen (vgl. Hattie 2009: 222).⁷

3.3 Online + Präsenz = Blended Learning?

Die Definitionen von Blended Learning sind mittlerweile zahlreich und gehen zum Teil weit auseinander. Kurz gefasst bedeutet Blended Learning, „dass Lernen mit digitalen Medien in virtuellen Lernräumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen“ (Arnold et al. 2015: 23). Solche Definitionen sind natürlich zutreffend, machen jedoch das dem BL innewohnende didaktische Potenzial nicht ausreichend deutlich (vgl. Pannan/Legge 2016: 487). Eine detailliertere Bestimmung des Begriffs findet sich etwa bei Torrisi-Steele (2011): Ausgehend von der Infragestellung allgemein gehaltener oder technizistisch orientierter Definitionen wird hier die sinnvolle Verzahnung der beiden Modi betont, die auch entsprechende Konsequenzen für die Modellierung und Gestaltung von BL-Szenarien hat: „Blended Learning refers to enriched, student-centered learning experiences made possible by the harmonious integration of various strate-

⁷ Einschränkung ist jedoch auch in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass ein Großteil der hier in Metaanalysen zusammengefassten Studien aus der anglophonen BL-Forschung stammt und sich somit nur auf einen limitierten kulturellen Kontext bezieht; ferner sind die Begriffe *Blended Learning* und *Lernleistungen* in den zugrunde liegenden Studien nicht einheitlich definiert.

gies, achieved by combining f2f interaction with ICT“ (Torrissi-Steele 2011: 366). Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden spielt darin ebenso eine Rolle wie die Orientierung an gesetzten Lernzielen und tatsächlichen Lernerfolgen. Hierbei ist gerade die sinnvolle Integration der jeweiligen Möglichkeiten, die die persönliche Interaktion und die Bandbreite an technischen Features bieten, von herausgehobener Bedeutung (vgl. ebd.: 366f.).⁸ Ausgehend von diesem Verständnis soll im Folgenden die Verwendung eines praxisorientierten Blended-Learning-Modells vorgeschlagen werden, das auch der Konzeption und Durchführung hybrider Lehrveranstaltungen unter Rückgriff auf die Dhoch3-Studienmodule zugrunde gelegt werden kann.

3.4 „Harmonious integration“ – zur Modellierung und Gestaltung von BL-Umgebungen

Eine umfassende Theoriebildung im Bereich des Blended Learning steht derzeit noch am Anfang (vgl. Würffel 2014: 150). Dennoch existieren mittlerweile zahlreiche BL-Modelle, die sich entweder in Richtung Forschung und Theoriebildung oder in Richtung der praktischen Umsetzung von BL-Angeboten orientieren. Eine zusammenfassende, kritische Darstellung verschiedener Modelle findet sich bei Würffel (2014). Der vorliegende Beitrag stützt sich auf ein weiteres Modell, das auf die Definition von Torrissi-Steele (2011) Bezug nimmt und den Aspekt der Verzahnung als zentralen Bestandteil integriert. Es handelt sich dabei um den Ansatz von Pannan/Legge (2016), die davon ausgehen, dass sich die Lernaktivitäten der Studierenden beim Blended Learning in vier Komponenten gliedern, und zwar in aktives Online-Lernen („active learning online“, ALO), interaktives Präsenzlernen („face-to-face interactive learning“) sowie in jeweils eine Übergangsphase zwischen den distinkten Modi Online und Präsenz. Ausgehend von dieser Überlegung geben die Autorinnen detaillierte Empfehlungen zur Gestaltung der vier angenommenen Phasen eines BL-Zyklus (vgl. Pannan/Legge 2016: 489f.; für eine detaillierte graphische Darstellung vgl. ebd.):

- Die *Präsenzphase* bietet Gelegenheit, in ein Thema einzusteigen bzw. zuvor online bearbeitete Themen und Aktivitäten zu diskutieren, zu ergänzen, offene Fragen zu klären und ein tieferes Verständnis eines Themas zu er-

⁸ Zur hohen Relevanz der Verzahnung vgl. zum Beispiel auch Schulmeister (2005: 157) oder Garrison/Kanuka (2004: 96).

langen. Der Fokus sollte auf Zusammenarbeit, direktem Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden und kritischer Reflexion liegen.

- Die *erste Transitionsphase* kann noch Teil der Präsenzphase sein oder den Einstieg in die Online-Aktivitäten darstellen. In jedem Fall sollte ihr eine einführende und motivierende Funktion zukommen, die die Arbeit in der nachfolgenden ALO-Phase erleichtert.
- In der *ALO-Phase* arbeiten die Studierenden online an einem beliebigen Ort. Für die Auseinandersetzung mit einem Thema werden ihnen auf einer Lernplattform entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt, die mit klaren und konkreten Arbeitsaufträgen verbunden sind. Die Erwartungen und Lernziele sollten durchdacht, eindeutig und transparent sein, da Missverständnisse weniger effizient behoben werden können als im direkten, persönlichen Kontakt.
- In der *zweiten Übergangsphase*, von der ALO zur Präsenzlehre, sollte auf die Inhalte der ALO-Phase Bezug genommen werden, etwa in Form eines Tests, der Diskussion einer Fragestellung in einem Forum oder der individuellen Bearbeitung einer komplexeren Aufgabe. Die Ergebnisse dieser Aktivitäten werden in der darauffolgenden Präsenzphase systematisch aufgegriffen.

Ergänzt wird dieses vierphasige Planungsmodell durch ein Designmodell, das aus einer organisatorisch-technischen („physical“) und einer didaktischen („pedagogical“) Ebene besteht. Dass die Letztere der Ersteren übergeordnet ist, ist dabei kein Zufall: „The layer hierarchy established in our model dictates that the physical layer serves the pedagogical layer: Being dominant, the pedagogical drives the design process“ (ebd.: 491). Zwar geben die organisatorisch-technischen Bedingungen einen gewissen Rahmen vor (z.B. die Verfügbarkeit von PCs, Internet, Räumlichkeiten; die Anzahl der Studierenden), doch den Ausgangs- und Zielpunkt der Gestaltungsüberlegungen stellen letztendlich die didaktisch-methodischen und inhaltlichen Erwägungen dar (vgl. ebd.: 492).

Das Modell von Pannan und Legge eignet sich zur Anwendung im Rahmen des Projekts Dhoch3 insofern besonders gut, als die konkrete Planung eines BL-Szenarios klar im Vordergrund steht. Es gibt den Lehrenden einen Planungsrahmen vor, der bei der Zielformulierung und der Vorbereitung ebenso hilfreich sein kann wie bei der Durchführung der Lehre. Die Modellierung des Szenarios als Folge ineinandergreifender Zyklen stellt dessen Kohärenz und systematische Progression sicher. Die Berücksichtigung der Verzahnung in der rekurrierenden Phasenabfolge trägt dazu bei, dass die Studierenden die beiden Modi nicht als ein Nebeneinander auffassen, sondern als eine Abfolge integrierter und aufeinander abgestimmter Lernarrangements. Wie dies konkret aussehen kann, soll im Folgenden an einem Thema aus Modul 2 exemplifiziert werden.

3.5 Exemplarische Umsetzung des BL-Modells am Beispiel des Themenaspekts „Videobasierte Unterrichtsforschung“ (Modul 2)

Das vorliegende Beispiel basiert auf dem Thema „Beobachtung, Analyse und Reflexion von authentischen Unterrichtssequenzen“ aus Modul 2 (Lehr- und Unterrichtsplanung). Den Ausgangspunkt stellen dabei die Materialien und Gestaltungsvorschläge dar, die sich in den drei Bausteinen „Vorbereitung der Lehre“, „Lehr- und Lernpraxis“ und „Wissenschaftliche Vertiefung“ (siehe 1.2) dieses Themas befinden. Hierzu gehören unter anderem:

in Baustein 1:

- eine fachliche Einführung in das Thema, in der zentrale Begriffe wie *Aktionsforschung*, *Microteaching* oder *forschendes Lernen* geklärt und Methoden der Unterrichtsbeobachtung eingeführt werden,
- eine Überblicksdarstellung zur videobasierten Unterrichtsforschung⁹ (Themenfelder, Erhebung und Aufbereitung, Datenanalyse),
- kommentierte Links zum Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA),

in Baustein 2:

- ein Videoausschnitt, der die Hinführung zu einer Gruppenarbeit in einem B2-Deutschkurs zeigt,
- eine kommentierte PowerPoint-Präsentation zum Vergleich von Beobachtungsbögen,
- eine Auswahl unterschiedlicher Beobachtungsbögen zur Analyse und kritischen Auseinandersetzung,
- weiterführende Aufgaben zur videobasierten Unterrichtsforschung,

in Baustein 3:

- weiterführende Literatur,
- eine kommentierte Bibliographie zum Thema „Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -reflexion“,
- weitere Videos zur Vertiefung des Themas „Microteaching“.

Zur konkreten Anwendung in einem Kurskontext wird die thematische Struktur der Modulplattform für das folgende Beispiel in eine chronologische Abfolge transformiert. Hierfür wird auf der Dhoch3-Plattform ein eigener Kursraum einge-

⁹ Hier erfolgt der Hinweis auf Schramm (2014).

richtet. Um die Verknüpfung der einzelnen Elemente und Phasen sicherzustellen, wird bei der Reorganisation auf das unter 3.2 eingeführte Modell von Pannan und Legge zurückgegriffen. Bezogen auf das Thema „Videobasierte Unterrichtsforschung“ aus Modul 2 ergibt sich daraus folgende Struktur (Screenshot aus der Dhoch3-Plattform):

Videobasierte Unterrichtsforschung (Modul 2)

Präsenz-Phase I

-  (1) Fachliche Einführung: Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht
-  (2) Präsentation: Einführung in das Thema Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung
-  (3) Hinführung und Leitfragen zu Schramm (2014)

Online-Phase I

-  (4) Schramm (2014): Videobasierte Unterrichtsforschung (Volltext)
-  (5) Kurztest zu Schramm (2014)
-  (6) Diskussionsforum zu Schramm (2014)

Präsenz-Phase II

-  (7) Videoausschnitt Gruppenarbeit, B2-Sprachkurs
-  (8) Präsentation: Vergleich von Beobachtungsbögen
-  (9) Arbeitsmaterial: Unterrichtsbeobachtung / Beobachtungsbögen
-  Kommentierte Bibliographie

Abbildung 1: Beispiel für ein BL-Szenario, Screenshot aus Modul 2

Das vorliegende Lehr-Lern-Arrangement besteht aus zwei Präsenzphasen und einer Online-Phase. Die beiden Transitionsphasen aus dem oben eingeführten Modell sind im Online-Kursraum jeweils nicht als solche gekennzeichnet, sondern Bestandteil der Präsenzphase und werden im Folgenden jeweils kurz erläutert. Zur besseren Einordnung des Umfangs wird für das hier beschriebene Szenario ein Workload von etwa sechs Stunden (1,5 Stunden Präsenz + 3 Stunden Online + 1,5 Stunden Präsenz) veranschlagt. Die erste Präsenzveranstaltung

nimmt in diesem Szenario den Charakter einer einführenden Vorlesung an, in welcher der Dozent mithilfe der kommentierten und veränderbaren PowerPoint-Präsentation in das Thema „Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht“ einführt (siehe [2] in Abb. 1). Die dazugehörige „Fachliche Einführung“ (1) ist in erster Linie für den Dozenten konzipiert, kann jedoch auch von den Studierenden eingesehen und zur Nacharbeit oder Wiederholung verwendet werden. Die Übergangsphase zur Online-Einheit wird vom Dozenten mit dem Dokument „Hinführung und Leitfragen zu Schramm (2014)“ (3) ausgestaltet, etwa indem bereits im Präsenzkurs das Thema „Videobasierte Unterrichtsforschung“ eingeführt wird und die Leitfragen zu dem online verfügbaren Volltext durchgegangen werden.¹⁰ Die Transitionsphase bietet darüber hinaus Gelegenheit, die Rezeption des Textes durch die Studierenden vorzustrukturieren, bestehende Fragen zu klären oder den Text lexikalisch vorzuentlasten. Die Lektüre des Textes selbst (4) ist dann Teil der ALO-Phase. Um das Textverstehen sicherzustellen, führen die Studierenden im Anschluss an die Lektüre den Kurztest im Multiple-Choice-Format (5) durch, der ein umgehendes Feedback ermöglicht, Hinweise zur Beantwortung gibt und gegebenenfalls dazu anregt, gewisse Passagen noch einmal gründlicher zu lesen. Eine weiterführende und vertiefende Beschäftigung mit den Inhalten bietet das auf der Plattform eingerichtete Diskussionsforum (6): Die Studierenden können sich darin – je nach sprachlichem und fachlichem Niveau – beispielsweise zu der Frage austauschen, welche Vorteile im Text von Schramm der videobasierten Unterrichtsforschung zugeschrieben werden und welche Vor- und Nachteile sie selbst sehen, oder diskutieren, was unter der „spezifisch invasiven – und bei der Analyse potenziell iterativen – Form der Unterrichtsbeobachtung“ (Schramm 2014: 243) zu verstehen ist. Auf diese Weise wird das Gelesene durch den Austausch im virtuellen Raum reflektiert, ohne dass die Kursteilnehmenden zu einer vorschnellen, abschließenden Antwort kommen. Die Diskussion wird in der nächsten Übergangsphase zu Beginn des Präsenzkurses analysiert und es können Fragen oder etwaige Missverständnisse geklärt werden. Mit Blick auf die oben referierten Befunde ist anzunehmen, dass die wiederholte diskursive und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Text entsprechend positive Effekte auf die Lern- und Verstehensleistung hat (vgl. z.B. Garrison/Kanuka 2004: 97; Hattie 2009: 224f.). Nachdem auf diese Weise der theoretische Rahmen zum Thema „Videobasierte Unterrichtsforschung“ abgesteckt wurde, ist die zweite Präsenzphase der konkreten Unterrichtsbeobachtung anhand von Videomitschnitten gewidmet. Zum Einstieg in die Thematik wird das online hinterlegte Video zur

10 Der DAAD erwirbt die Lizenzen zur Nutzung ausgewählter Originaltexte innerhalb der Dhoch3-Plattform.

Gruppenarbeit in einem Deutschkurs auf B2-Niveau (7) herangezogen (Dauer ca. 2 Minuten). Nach ersten spontanen Reaktionen und Einschätzungen der Teilnehmenden wird das Thema „Unterrichtsbeobachtung“ mithilfe der PowerPoint-Präsentation „Vergleich von Beobachtungsbögen“ (8) und dem Arbeitsmaterial „Unterrichtsbeobachtung / Beobachtungsbögen“ (9) systematisch erarbeitet, indem etwa Kriterien für die Unterrichtsbeobachtung entwickelt oder Beobachtungsbögen kritisch analysiert werden. Zur Vorbereitung der nächsten Online-Phase (hier nicht mehr abgebildet) wird in der am Ende des Präsenzkurses einsetzenden nächsten Übergangsphase das Thema „Microteaching“ anhand eines konkreten Beispiels eingeführt. Im weiteren Verlauf des Seminars kann die Plattform von den Studierenden auch dazu genutzt werden, im Rahmen eigener Unterrichtsversuche erstellte Videoaufnahmen mit den anderen Kursteilnehmenden zu teilen und zu analysieren. Ergänzend zu den erläuterten Materialien ist am Ende des hier vorgestellten Ausschnitts eine kommentierte Bibliographie hinterlegt, die bei der Erstellung von Seminar- oder Abschlussarbeiten thematische Impulse und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Vertiefung bietet. Auch diese wiederum kann allen Teilnehmenden in dem entsprechenden Kursraum zur Verfügung gestellt werden.

Das hier dargestellte Szenario ist bislang noch nicht in der Praxis erprobt worden; entsprechende Erfahrungswerte stehen daher noch aus. Es kann jedoch zumindest eine konkrete Anregung zur Arbeit mit dem vorgestellten Modultema liefern und lässt sich zugleich aufgrund des Modellbezugs analog auf andere Themen und Module übertragen. Weitere Materialien oder Moodle-Features können, wie unter 2.3 beschrieben, jederzeit an geeigneten Stellen ergänzt werden.

4 Ausblick

Da sich das Projekt Dhoch3 derzeit noch in der Einführungsphase befindet, ist an dieser Stelle naturgemäß kein Fazit möglich. Vielmehr sollen die vorliegenden Ausführungen dazu beitragen, das Projekt theoretisch und fachpolitisch zu verorten, und zugleich Anregungen zum konkreten Einsatz der Module vor Ort geben, wobei ein besonderer Fokus auf die Möglichkeiten der kulturspezifischen Anpassbarkeit gelegt wurde. Darüber hinaus kann das Projekt im Blended-Learning-Format einen Beitrag zur Vernetzung von Lehrenden und Studierenden im virtuellen Raum der Moodle-Plattform leisten, ohne dabei auf die nicht zu leugnenden Vorteile der Präsenzlehre zu verzichten. Über die ersten praktischen Erfahrungen und den Fortgang des Projekts wird zu einem späteren Zeitpunkt ausführlich berichtet werden.

Literatur

- Adams Becker, Samantha; Cummins, Michele; Davis, Annie; Freeman, Alex; Hall Giesinger, Courtney; Ananthanarayanan, Vidya (2017): *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thilloßen, Anne; Zimmer, Gerhard (2015): *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 4. Auflage. Bielefeld: WBV.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015*. Online: <https://www.daad.de/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/veroeffentlichungen/de/39882-deutsch-als-fremdsprache-weltweit> (14.12.17).
- Babel, Reinhard; Castro, Ginette (2010): „Stand und Perspektiven der Germanistik in Chile“. In: Middeke (2010), 83–89.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2014): *Deutschförderung des DAAD. Bedarf und Perspektiven*. Online: https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-mission/standpunkte/final_standpunkt_deutschfoerderung.pdf (14.12.17).
- European Commission; EACEA; Eurydice (2017): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: https://ec.europa.eu/education/news/20170601-eurydice-teaching-languages-school_fr (14.12.17).
- Fisch, Michael (2010): „Germanistik und Selbsterfindung“. Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien“. In: Middeke (2010), 103–118.
- Fomina, Sinaida (2010): „Deutsch als Fachfremdsprache für russische Bauingenieure und Architekten aus der Perspektive des Bologna-Prozesses“. In: Middeke (2010), 119–130.
- Garrison, D. Randy; Kanuka, Heather (2004): „Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education“. In: *Internet and Higher Education* 7/2004, 95–105.
- Guo, Han (2016): „Vorwort“ [zum Kapitel Germanistische Qualifikationen weltweit]. In: Zhu, Jianhua; Zhao, Jin; Szurawitzki, Michael (Hrsg.) (2016): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015: Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Band 4 unter Mitarbeit von Nikolina Bureva, Hermann Funk und Klaus Geyer. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97–100.
- Hamida, Yamina (2010): „Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien“. In: Middeke (2010), 91–102.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Höbarth, Ulrike (2013): *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle: Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*. 3. Auflage. Glückstadt: Hülsbusch.
- Kipiani, Irma; Kutschuchidse, Marina (2010): „Der MA-Studiengang DaF an der Zereteli-Universität Kutaissi: Profilierungsschwerpunkte. Entwicklungstendenzen.“ In: Middeke (2010), 143–150.
- Lee, Kishik (2010): „Reformversuche der südkoreanischen Germanistik: Rettung oder Beschleunigung ihres Untergangs?“. In: Middeke (2010), 33–41.
- Leutner, Detlev (2002): „Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme“. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, 115–126.

- Means, Barbara; Toyama, Yukie; Murphy, Robert; Baki, Marianne (2013): *The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature*. Columbia: Teachers College Record Nr. 115.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache, Philologie, Berufsbezug*. MatDaF Bd. 84. Göttingen: Universitätsverlag.
- Pannan, Linda J.; Legge, Katherine A. (2016): „A Blended Learning Model and a Design Model Combine to Support Academics in Pedagogical Redesign of the Curriculum.“ In: Barker, Sandy; Dawson, Shane; Pardo, Abelardo; Colvin, Cassandra (Hrsg.): *Show Me The Learning*. Proceedings ASCILITE 2016. Adelaide, 487–497.
- Qian, Minru (2010): „Zu den Profilen und Herausforderungen der heutigen Germanistik in China“. In: Middeke (2010), 43–56.
- Rey, Günter Daniel (2009): *E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Bern: Huber.
- Roche, Jörg (2014): „Virtuelle Grenzgänge. Zum Mehrwert der elektronischen Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung“. In: Grenzgänge. 13. ALEG-Kongress, Universität Cordoba. Cordoba, Argentinien: Comunicarte, 867–878.
- Schramm, Karen (2014): „Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 243–254.
- Schulmeister, Rolf (2005): *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München/Wien: Oldenbourg.
- Siemens, George; Gasevic, Dragan; Dawson, Shane (2015): *Preparing for the Digital University: a Review of the History and Current State of Distance, Blended, and Online Learning*. Online: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf> (14.12.2017).
- Smith Nash, Susan (2016): *Moodle 3.x Teaching Techniques*. 3. Auflage. Birmingham: Packt.
- Torrissi-Steele, Geraldine (2011): „This Thing Called Blended Learning. A Definition and Planning Approach“. In: Krause, Kerri-Lee; Buckridge, Margaret; Grimmer, Christine; Purbrick-Illek, Sally (Hrsg.): *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education* 34, 360–371.
- Würrfel, Nicola (2014): „Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning: Kritische Einschätzung von Modellen“. In: Rummeler, Klaus (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, 150–162.

Webseiten

Creative Commons: <https://creativecommons.org/share-your-work/licensing-types-examples/> (14.12.17).

Biographische Angaben

Benjamin Schmäling

leitet im Referat „Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm“ des DAAD das Projekt Dhoch3 und ist unter anderem für dessen wissenschaftliche Koordination verantwortlich. Zuvor war er mehrere Jahre lang an den Universitäten Paris-Sorbonne und Lille 3 unter anderem in der Lehrerbildung tätig und koordinierte in der Außenstelle Paris das DAAD-Lektorenprogramm.