1 Einleitung

Digitale Medien haben heute einen immensen Einfluss auf alle Bereiche des privaten, beruflichen und schulischen Alltags und werden auch herangezogen, um das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu unterstützen. Die Fremdsprachendidaktik erforscht daher, welchen didaktisch sinnvollen Beitrag digitale Medien für Sprachlehr- und -lernprozesse leisten können. Ein Teil dieser Forschungsbeiträge nimmt den Nutzen für den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten in den Blick und fragt beispielsweise, welche Rolle didaktisierte Chaträume für die Entwicklung der Sprechfertigkeit spielen. Das Potenzial für landeskundliches Lernen wurde bislang in erster Linie im Rahmen von interkultureller Telekollaboration untersucht, wobei E-Mail und Online-Diskussionsforen den Austausch zwischen Fremdsprachenlernern und L1-Sprechern oft erst ermöglichen. Landeskundliches Lernen wird in diesem Zusammenhang häufig als interkulturelles Lernen verstanden, das mit Zielen wie Fremdverstehen und interkultureller Kommunikationsfähigkeit verbunden ist.

Ein Desiderat stellt die Auseinandersetzung mit dem Potenzial digitaler Medien für kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht dar. Seitdem der *cultural turn*, d. h. die Hinwendung der Geistes- und Sozialwissenschaften zu einem semiotisch und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff, auch die Fremdsprachendidaktik erreicht hat, sind einige kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze entstanden, deren gemeinsamer Nenner ist, dass sie auf die Vermittlung von Kultur im Sinne geteilter Wissensbestände abzielen (vgl. vor allem Altmayer 2004). So ist festzustellen, dass aufgrund der Orientierung der Fremdsprachendidaktik an den Kulturwissenschaften eine Trendwende im Hinblick auf die wissenschaftliche Fundierung der Landeskunde stattgefunden hat: Für die Unterrichtspraxis liegt eine Reihe von konzeptuellen Arbeiten vor, die an kulturwissenschaftliche Fragestellungen und Ergebnisse anknüpfen und die Frage nach ‚sinnvollen‘ Unterrichtsinhalten vor allem mit einem Rückgriff auf erinnerungs- und gedächtniswissenschaftliche Forschung zu beantworten versuchen. Mit Recht wird argumentiert, dass das kulturelle Gedächtnis einen Zugang zu sozial geteiltem Wissen darstellt (vgl. Bärenfänger 2008, 49). Zugleich mangelt es aber an empirisch gesicherten Erkenntnissen über landeskundliche

bzw. kulturbezogene¹ Lehr- und Lernprozesse; diese sind jedoch unerlässlich, um die Praxis des Landeskundeunterrichts optimieren zu können.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu einem besseren Verständnis landeskundlicher Lehr- und Lernprozesse und untersucht zum einen die Rolle von konkreten Kontextfaktoren, indem gefragt wird, welches Potenzial asynchrone computervermittelte Kommunikation für landeskundliches Lernen besitzt. Diese Arbeit ist somit an der Schnittstelle der Forschungsbereiche Landeskundedidaktik und Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien verortet. Während die Frage, warum der Einsatz von asynchroner computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, dank einer aktiven Forschungstätigkeit relativ univok beantwortet werden kann, liegen im Bereich der Landeskunedidaktik erst in jüngster Zeit Forschungsergebnisse vor, an die mit dieser Arbeit angeknüpft werden soll. Indem diese Arbeit auf den Einfluss des Mediums und die konkreten Unterrichtsbedingungen fokussiert, soll aufgezeigt werden, wie Landeskundeunterricht gestaltet werden kann, um kulturbezogene Lernprozesse zu initiieren. Zum anderen wird untersucht, inwiefern bestimmte Aufgabenstellungen zu gewissen Strategien der Aufgabenbearbeitung führen können und wie diese im Hinblick auf das landeskundliche Lernen einzuschätzen sind. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise, in Anknüpfung an gedächtniswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Forschung, die Frage aufgeworfen, welche Rolle das (Weiter-)Erzählen von Erinnerungen für landeskundliches Lernen spielt und welche Funktion kreatives Schreiben übernehmen kann.

Untersucht werden dazu asynchrone Online-Diskussionen, die Teil eines Blended-Learning-Seminars zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder sind und in denen die Studierenden sich mit geteilten Wissenbeständen auseinandersetzen. Dies geschieht in den meisten Fällen in der Beschäftigung mit zeitgeschichtlichen Themen, da mit ihrer Hilfe die Genese geteilter Wissensbestände aufgezeigt werden kann. Das hier untersuchte Seminar ist Teil des Germanistik-Studiums an der Universität Stockholm; aus den Sommersemestern 2013 und 2014 stammen die Produktdaten der Online-Diskussionen, die qualitativ und partiell auch quantitativ ausgewertet wurden. Zudem wurden mit einem Teil der Studierenden semistrukturierte Leitfadenterviews zu ihren Erfahrungen mit den Online-Diskussionen durchgeführt. Mit Hilfe der Interviews konnten die Ergebnisse der Produktdatenanalyse trianguliert werden. Auch von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern ausgefüllte Hintergrundfrage-

1 Die Adjektive ‚landeskundlich‘ und ‚kulturbezogen‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, vgl. Kapitel 2.2.1.

bogen, Prozessdaten, die mit Hilfe der verwendeten Lernplattform gewonnen wurden, sowie anonyme Kursevaluationen wurden, sofern sinnvoll, mit in die Analyse einbezogen.

Es handelt sich bei dem untersuchten Unterricht also um universitären Landeskundeunterricht, wie er im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen häufig zu finden ist und in dem Fremdsprachenunterricht mit der Vermittlung von Fachinhalten verbunden wird. Anders als der schulische integrierte Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht stellt die universitäre Lehre noch kein etabliertes Forschungsgebiet dar. In diesem Kontext können die in dieser Arbeit vorgelegten Forschungsergebnisse Impulse für die Unterrichtspraxis in Fremdsprachenstudiengängen geben.

In dem auf diese Einleitung folgenden Kapitel 2 wird der theoretische Hintergrund skizziert; das Unterkapitel zu Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien (2.1) ist, nach einleitenden Kapiteln zu Blended Learning und computervermittelter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, dem Potenzial von asynchroner computervermittelter Kommunikation gewidmet. Dabei wird zwischen einer allgemeindidaktischen und einer fachdidaktischen Perspektive unterschieden. So wird asynchrone computervermittelte Kommunikation beispielsweise allgemein dann eingesetzt, wenn die Lerner mehr Zeit für Reflexion bekommen sollen, was für den Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass die Beiträge der Lerner vor allem sprachlich besser ausgearbeitet werden können bzw. für den Landeskundeunterricht, dass auch inhaltlich mehr Reflexion stattfinden kann.

Zwei Komponenten, die Unterricht maßgeblich beeinflussen (und zwar unabhängig davon, ob er im Präsenz- oder Online-Modus stattfindet), rücken sodann in das Blickfeld: Lernaufgaben und die Rolle der Lehrenden. Der Fokus liegt hier auf der Frage, welche Besonderheiten sich für diese beiden Einflussfaktoren im Kontext asynchroner computervermittelter Diskussionen feststellen lassen. Insgesamt werden die theoretischen Ausführungen, sofern sie sich in der Analyse als besonders relevant zeigen, in den Kapiteln der Datenauswertung (Kapitel 5 und 6) näher erläutert.

Das Unterkapitel zu landeskundlichem Lernen (Kapitel 2.2) skizziert die Geschichte sowie den aktuellen Stand der Landeskundedidaktik und führt in die kulturwissenschaftlichen Landeskundeansätze ein, an die mit dem hier untersuchten Unterricht angeknüpft wird.

Auf diese Kapitel zu den theoretischen Hintergründen folgen zwei kürzere theoretische Kapitel, deren Inhalte für die Datenanalysen relevant sind: Kapitel 2.3 behandelt das Thema integrierter Fremdsprachen-Sachfach-Unterricht und zeigt auf, in welcher Situation sich der universitäre Fachunterricht befindet,

der im Rahmen von Fremdsprachenstudiengängen stattfindet. Kapitel 2.4 ist der epistemischen Funktion des Schreibens gewidmet; da die Studierenden ihre Beiträge in der asynchronen Online-Diskussion verschriftlichen, ist davon auszugehen, dass dies einen Einfluss auf das Lernpotenzial der Diskussionen hat.

In Kapitel 3 der Arbeit wird der spezifische Untersuchungskontext zusammengefasst, d. h. auf das Fach Germanistik an der Universität Stockholm eingegangen, sowie die Didaktik des Landeskundeunterrichts erläutert und somit an Kapitel 2.2 angeknüpft.

Daran schließt in Kapitel 4 die Präsentation der Forschungsmethode an: Nach einigen Vorüberlegungen zu Erkenntnisinteresse und Forschungsverständnis wird das Forschungsdesign beschrieben, d. h. die Methoden der Datenerhebung und -auswertung. Die Methode der Datenauswertung folgt hauptsächlich der qualitativen Inhaltsanalyse. Abgeschlossen wird das Kapitel mit Reflexionen über das Forschungsdesign aus forschungsethischer Perspektive.

Es folgt der Teil der Arbeit, in dem die Analyseergebnisse präsentiert werden: Zunächst werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Detailanalyse einer Online-Diskussion zusammengefasst; Ziel ist es, Faktoren zu identifizieren, die das Geschehen während einer asynchronen Online-Diskussion beeinflussen, sowie Merkmale der Diskussionen zu beschreiben. Die Erkenntnisse stellen die Grundlage für die weitere Datenanalyse dar, denn das Potenzial asynchroner computervermittelter Diskussion für landeskundliches Lernen kann in seiner Komplexität nur beschrieben werden, wenn Aspekte wie beispielsweise Zeitpunkte der Bearbeitung, Beitragslänge, studentische Interaktion, Lehrerrolle und die Rolle von Studierenden mit Deutsch als L1 berücksichtigt werden. Zudem zeigen diese ausgewählten Einflussfaktoren, wie Lernprozesse initiiert werden können.

In Kapitel 6 wird schließlich das Lernpotenzial der Diskussionen für kulturbezogenes Lernen herausgearbeitet. Ausgangspunkt der Analyse sind die im Diskussionsforum gestellten Aufgaben und die Vorgehensweisen der Studierenden bei der Aufgabebearbeitung. So kann aufgezeigt werden, dass die Studierenden verschiedene Modi der Aufgabebearbeitung wählen, beispielsweise das Zusammenfassen von Sachwissen oder das Erzählen von persönlichen Erlebnissen. Eine Auswahl der identifizierten Modi (Zusammenfassung von Sachwissen, Gegenwartsbezüge, Begriffs- und Deutungsreflexionen, Perspektivenübernahme und narrative Zugänge) wird ab Kapitel 6.2 im Hinblick auf Vor- und Nachteile für landeskundliches Lernen hin untersucht. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse und Implikationen für die Gestaltung der Unterrichtspraxis zusammengefasst.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

Seit dem Aufkommen der digitalen Medien¹ werden diese auch für das Fremdsprachenlernen genutzt, wobei zunächst grob zwischen folgenden Verwendungsformen von digitalen Medien bzw. E-Learning² im Fremdsprachenunterricht unterschieden werden kann: der „Verteilung (Distribution) von Lernmaterial, [und der] Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen Lernenden bzw. Lehrenden untereinander“ (Rösler 2010a, 9)³. Beide Verwendungsformen sind derzeit für das Fremdsprachenlernen gleichermaßen relevant und es lässt sich folgender Trend beschreiben: Während auf der einen Seite eine „Tendenz zur weitgehenden Individualisierung des Lernens“ festzustellen ist, da Lerner durch digitale Medien z. B. die Möglichkeit haben, individuelle Lernpfade zu beschreiten, kann zudem eine „weitere Verbreitung kooperativen Lernens“ beobachtet werden (Rösler 2010b, 1210), das z. B. durch asynchrone computervermittelte Kommunikation ermöglicht wird.

Als Beispiele für die Verwendung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen⁴ lassen sich erst einmal das Bearbeiten von automatisch korrigierten Lückentexten auf zu Lehrbüchern gehörenden CD-ROMs oder einschlägigen Internetseiten sowie das Üben von Vokabeln und grammatischen Strukturen auf

-
- 1 Siehe zur Auseinandersetzung mit dem Begriff des Mediums im Kontext des Fremdsprachenunterrichts: Rösler 2010b, 1199f. Er stellt fest, dass dieser nicht „aus einer linguistischen, medienwissenschaftlichen, semiotischen oder kommunikationswissenschaftlichen Perspektive abgeleitet werden“ könne: „Ein fremdsprachendidaktisches Medienverständnis hat als Ausgangspunkt die Idee von Medien als Mittlern, die dafür sorgen, dass Wissen und Fertigkeiten erworben werden. [...] Medien sind sowohl Transporteure von Informationen als auch Vehikel der Kommunikation.“
 - 2 Die Begrifflichkeiten im Bereich Lernen mit digitalen Medien sind alles andere als einheitlich und nicht klar einzugrenzen. Siehe zu einem Überblick: Rösler 2010a, Kapitel 1. Im Folgenden wird E-Learning in einem umfassenden Sinne als das Lernen und Lehren mit digitalem Material oder unter Verwendung digitaler Kommunikationskanäle verstanden (vgl. Rösler 2010a, 8).
 - 3 Rösler zählt noch die Kooperation hinzu, wobei diese m. E. in die Kategorie Kommunikation fällt, da Letztere eine Voraussetzung für Kooperation ist, so dass hier zunächst davon abgesehen werden kann.
 - 4 Zu einer (nicht mehr ganz aktuellen) kritischen Zwischenbilanz von Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien siehe Rösler 2008.

Smartphones⁵ nennen, wobei diese Einsatzmöglichkeiten meist unter die Kategorie CALL fallen. CALL steht für *Computer-Assisted Language Learning* und prägte vor allem die Anfangsjahre von computergestütztem Fremdsprachenlernen.⁶ Seitdem vielen Fremdsprachenlernern auch mobile Endgeräte zur Verfügung stehen, könnte man jedoch von einem Revival von CALL sprechen: Apps wie *Duolingo* werden für das Selbstlernen angeboten und haben den instruktionalen Charakter, der typischerweise mit CALL verbunden wird.⁷

Zum kooperativen Arbeiten mit digitalen Medien gehören u. a. das gemeinsame Verfassen von Texten, das Erstellen von Podcasts oder Filmen, oder das, was unter computervermittelter Kommunikation (CMC: *Computer-Mediated Communication*)⁸ verstanden wird, wie das Diskutieren von Kurzgeschichten im didaktischen Chatraum, der interkulturelle Austausch in virtuellen Welten, im Chat oder durch die App *WhatsApp*, oder eben auch die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen in Online-Foren.

Entsprechend des Bewusstseins, dass „[d]er Einsatz von digitalen Medien nur dann sinnvoll [ist], wenn er sinnvoll ist“ (Rösler 2006a, 69), versucht die fremdsprachendidaktische Forschung Klarheit in die Frage zu bringen, welchen Sinn bzw. Mehrwert digitale Medien für das Fremdsprachenlernen haben. Reinmann (2005, 76–78) erörtert ausgehend von Hauptfunktionen⁹ das Potenzial digitaler Medien für Lernumgebungen im Allgemeinen, die im Folgenden auf das Fremdsprachenlernen zugeschnitten werden sollen (vgl. Biebighäuser 2014, 98), mit besonderem Fokus auf das Potenzial für landeskundliches Lernen:

Distribution, Repräsentation und Exploration: Distribution meint die „zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von Informationen und Materialien“ (ebd., 98), dank derer Lernende und Unterrichtende Zugang haben zu z. B. Zusatzmaterialien zu Lehrwerken auf den Seiten der Verlage und zu unter Umständen tagesaktuellen authentischen¹⁰ Materialien aus der fremdsprachigen Lebenswelt. Dass digitale Medien hier nicht nur ein Potenzial besitzen, sondern es auch

5 Siehe zum sogenannten mobilen Lernen (auch M-Learning) mit mobilen Endgeräten u. a. Falk 2015, zum Fremdsprachenlernen mit Apps Biebighäuser 2015.

6 Die zu Beginn stattfindende „Hotpotatisierung der digitalen Übungswelt“, die einen „Rückschritt hinter die Vielfalt bereits vorhandener Übungsformate“ bedeutete, wird anschaulich beschrieben in Rösler 2010b, 1206.

7 Eine ausführliche Beschreibung der App *Duolingo* findet sich in Falk/Götz 2016.

8 Im Deutschen auch CvK = computervermittelte Kommunikation.

9 Diese differenzieren die eingangs erwähnten Verwendungsformen von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht nach Rösler 2010a, 9.

10 Für eine Diskussion des Begriffs der Authentizität im Fremdsprachenunterricht siehe van Lier 1996, 123–147. Siehe auch Lamy/Goodfellow 2010, 118, Biebighäuser/Zibebius/Schmidt 2012, 20, sowie Rösler 2012b, auch wenn dort ‚Authentizität‘ nicht genannt wird.

problematisch sein kann, wenn Lernende beispielsweise im Rahmen von eigenständigen Recherchen landeskundliche Informationen googeln, zeigt anekdotisch das kleine Experiment von Koreik, der im Suchfenster der Google-Bildersuche „deutsche Jugend“ eingibt:¹¹

Von den ersten zehn Einträgen [...] stammten vier aus der NS-Zeit, drei waren der Neonazi-Szene zuzuordnen, einer zeigte ein Plattencover der FDJ [...], in einem Fall wurde eine Karikatur gezeigt, auf der als Ausländer skizzierte Jugendliche vor der Schule offensichtlich einen deutschen Schüler verprügeln [...]. (Koreik 2011, 597)

Eine weitere Hauptfunktion digitaler Medien ist die *Repräsentation*, d.h. die Möglichkeit, „Informationen in verschiedenen Symbolsystemen darzustellen, Text, Bild und Animation zu kombinieren“ (Reinmann 2005, 76); jedes Symbolsystem schult dabei die entsprechende rezeptive Fähigkeit. Durch die multimediale Präsentation von Lerngegenständen können verschiedene Lernertypen angesprochen werden und durch die Kombination Synergieeffekte erzielt werden. Die mehrkanalige Repräsentation ist zudem heutzutage die authentische Form der Informationsvermittlung, so dass ein handlungsorientierter Sprachunterricht als sinnvoll betrachtet werden kann, wenn er „Sprache und Kultur in der Vielfalt ihrer natürlichen vorkommenden Medien“ (Roche 2010, 1244) vermittelt. Zugleich können Lernende durch digitale Medien die Produkte ihrer Arbeit in verschiedenen Symbolsystemen präsentieren, z.B. als Podcasts, Filme oder Blogs, wie im landeskundlichen *Blog der Göteborger Deutsch-Studenten* (vgl. Havermeier/Junker 2013).

Die Funktion der *Exploration* benennt die Möglichkeit der Interaktion des Lernalters mit dem Material, z.B. im Rahmen von interaktiven Selbstlernmaterialien, Planspielen oder Simulationen, was schon darauf hinweist, dass dem Faktor der Interaktivität eine wichtige Rolle beim Lernen mit digitalen Medien zukommt (vgl. Zeyer/Stuhlmann/Jones 2016) und zu den anderen beiden Hauptfunktionen *Kommunikation und Kollaboration* überleitet, die in dieser Arbeit im Zentrum stehen:

Digitale Medien ermöglichen die (computervermittelte) Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden oder Lernenden untereinander, wobei diese asynchron, d.h. zeitversetzt, oder synchron, d.h. (nahezu) zeitgleich, stattfinden kann, sowie mündlich oder schriftlich. So besteht beispielsweise die Möglichkeit, E-Mail-Klassenpartnerschaften zu pflegen und so das interkulturelle Lernen¹² zu fördern (vgl. besonders O’Dowd 2007) oder mit L1-Sprechern in

11 Zu „Chancen und Risiken der Arbeit mit authentischen Materialien“ siehe auch Rösler 2010b, 1207 f.

12 Der Begriff des interkulturellen Lernens wird in Kapitel 2.2.1 problematisiert.

Kontakt zu treten und die Fremdsprache in authentischen Situationen zu verwenden. Nach Rösler (2010a, 50f) liegt das Hauptpotenzial des asynchronen Modus somit darin, dass – rein praktisch – bei raumüberschreitenden Projekten verschiedene Zeitzonen keine Rolle mehr spielen und dass die Lernenden mehr Zeit zur Reflexion haben. Synchrones Arbeiten hingegen erlaubt es, dass man z. B. in einer Videokonferenz direkt miteinander redet. Funktionierende Kommunikation ist zudem die Voraussetzung für *Kollaboration*, das gemeinsame Arbeiten mehrerer Lernender, indem sie beispielweise in virtuellen Welten kollaborativ landeskundliche Aufgaben bearbeiten (vgl. Biebighäuser 2014).

Die fünf Hauptfunktionen digitaler Medien sind jedoch nur aus analytischen Gründen voneinander getrennt; werden digitale Medien in den Fremdsprachenunterricht integriert, sind je nach Unterrichtsphase oder Aufgabensequenz alle oder mehrere Funktionen unterschiedlich gewichtet. In dem im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Unterricht beispielsweise steht die Kommunikation zwischen Studierenden im Mittelpunkt, wobei dadurch, dass die Diskussion auf der Lernplattform gespeichert wird, die Funktion der zeit- und ortsunabhängigen Distribution eine wesentliche Rolle für das Lernpotenzial spielt, ebenso wie die Studierenden oftmals vor dem Verfassen ihrer Beiträge selbständig Recherchen anstellen. Ausgangspunkt der Diskussionen sind darüber hinaus in verschiedenen Symbolsystemen repräsentierte Informationen, vor allem Texte, Videos und Fotografien.

Diese knappe Darstellung der verschiedenen Hauptfunktionen digitaler Medien zeigt, dass es eine große Bandbreite an verschiedenen Einsatzmöglichkeiten für das Fremdsprachenlernen gibt. Im Folgenden steht das gesteuerte Fremdsprachenlernen im Fokus. Digitale Medien können in diesem Zusammenhang nicht nur in Selbstlern- oder Kooperationsphasen des Unterrichts integriert werden, sondern gesamte Lehrveranstaltungen modifizieren. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn alle zwei Wochen stattfindender Präsenzunterricht mit dazwischenliegenden Online-Phasen kombiniert wird, in denen die Lernenden allein oder in Kooperation Aufgaben bearbeiten. Dabei sind Integration und Modifikation als Enden eines Kontinuums zu verstehen, wobei vollvirtuelle Online-Kurse, die ohne physischen Kontakt aller Beteiligten ablaufen, am einen Ende des Kontinuums zu verorten sind.

Während solche Distanzlernangebote (vgl. Platten 2010, 1192f) für gewisse Kontexte durchaus sinnvoll sind, zeigt sich jedoch nach einer anfänglichen Begeisterung um vollvirtuelle Lernangebote, dass das Konzept des Blended Learning als relevanter angesehen wird: Blended Learning „ist aus der Einsicht erwachsen, dass die traditionellen Lehr-/Lernformen mit ihren bekannten

Schwächen und Engpässen sich eben doch nicht so ohne Weiteres durch eLearning-Maßnahmen ersetzen lassen“ (Kohn 2006, 286).

Da das im Rahmen dieses Forschungsprojekts untersuchte Seminar im Blended-Learning-Modus stattfand und das Lernpotenzial von asynchronen Online-Diskussionen nur in diesem Kontext herauszuarbeiten ist, soll diese Lernform im nächsten Unterkapitel genauer diskutiert werden.

2.1.1 Blended Learning

Blended Learning (auch: hybrides oder kombiniertes Lernen)¹³ wird überwiegend definiert als

ein abnehmerorientierter Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen [...]. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden. (Kranz/Lüking 2005, 1)

Sowohl die Kombination aus Präsenzunterricht und Online-Komponente als auch die Gestaltung der jeweiligen Komponente kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen: Präsenzveranstaltungen können durch Online-Komponenten unterstützt werden und umgekehrt, je nachdem, wie didaktische Überlegungen sowie der institutionelle Rahmen das Design der Lehrveranstaltung beeinflussen. Gleiches gilt für die konkrete Ausgestaltung der beiden Komponenten: Ob die Online-Komponente hauptsächlich eine Selbstlernphase im digitalen Raum ist oder durch Phasen der synchronen bzw. asynchronen Kommunikation geprägt ist, hängt vom Kontext ab. Ebenso ist die technische Ausgestaltung der Online-Komponenten nicht festgelegt: Zum Einsatz können E-Mail-Programme, *Skype*, Lernplattformen, Web-2.0-Anwendungen oder virtuelle Welten u.a. kommen. Die konkrete Ausformung ist auch hier stets abhängig vom Kontext des jeweiligen Szenarios und es gilt: Wie auch immer es gestaltet wird, es sollte Mittel zum Zweck sein, nicht Selbstzweck.

Es ist also eine Vielzahl an Blended-Learning-Szenarien möglich; um diese beschreiben zu können, ist es erforderlich, diese zu kategorisieren, wobei es einen Unterschied macht, ob die Kategorisierung einen Orientierungsrahmen

13 Im angloamerikanischen Raum auch: Distributed Learning, Integrated Learning, Flexible Learning, Hybrid Teaching (vgl. Reinmann 2005, 103). Reinmann weist darauf hin, dass „hybrides Lernen das am häufigsten anzutreffende Synonym für Blended Learning im deutschen Sprachraum“ ist (ebd.).

geben soll oder eher im Sinne einer Modellbildung für die Erforschung von Blended-Learning-Szenarien herangezogen wird.

Eine besonders für die Unterrichtspraxis brauchbare Unterscheidung liefern Rösler und Würffel (2010a), die Schulmeisters allgemein gehaltene Szenarien für die Hochschullehre (vgl. Schulmeister 2005, 175–187) auf den Fremdsprachenunterricht applizieren und konkretisieren: *Szenario 1* bezeichnet die Ergänzung des Präsenzunterrichts durch Interneteinsatz, durch z. B. das Bearbeiten von offenen oder geschlossenen Übungen im Internet (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7, Stracke 2007). Dabei ist es denkbar, dass der Interneteinsatz innerhalb oder außerhalb des Präsenzunterrichts stattfindet. In *Szenario 2* wird der Präsenzunterricht durch eine Online-Komponente unterstützt, die z. B. mit Hilfe einer Lernplattform oder einer Web-2.0-Umgebung organisiert wird. Lernende senden beispielsweise eine Hausaufgabe über eine Lernplattform ein (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7) oder laden sich das Lernmaterial von der Lernplattform herunter. Es findet jedoch keine direkte Integration des in der Online-Komponente Erarbeiteten in den Präsenzunterricht statt.

Das in dieser Arbeit untersuchte Setting entspricht *Szenario 3*: Es bezeichnet die inhaltliche Verzahnung von Präsenzunterricht und Online-Phasen, wobei die beiden Komponenten gleichwertig sind. Beispielsweise können diese Phasen alternieren oder es können, wie im vorliegenden Fall, Präsenzseminare durch Online-Phasen vorbereitet werden. Teile des Präsenzunterrichts finden also „nicht mehr als solche statt“ (ebd.), sondern sind in die Online-Phase verschoben.¹⁴

Diese Szenarien sind insofern sehr weit formuliert, als man sich die Frage stellen kann, bei welchem Fremdsprachenunterricht – zumindest in Deutschland und Schweden – es sich nicht um Blended Learning handelt. Hinsichtlich dessen ist im Übrigen davon auszugehen, dass die Digitalisierung des Alltags auch in Zukunft weiter voranschreitet und Blended Learning immer selbstverständlicher wird: „It may even become so ubiquitous that we will eventually drop the word blend and just call it learning“ (Graham 2006, 7).

Engere Definitionen betrachten demgemäß lediglich solche Szenarien als Blended Learning, in denen entsprechend Szenario 3 die Unterrichtsinhalte integrativ sowohl online als auch im Präsenzunterricht behandelt werden und eine inhaltliche Verzahnung von Online- und Präsenzkomponente vorliegt. Die oben

14 Beschrieben wird außerdem *Szenario 4*, bei dem es sich um hauptsächlich virtuell stattfindenden Unterricht in einem virtuellen Klassenzimmer oder einer virtuellen Welt wie *Second Life* handelt (vgl. Rösler/Würffel 2010a, 7).