

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

---

## Sprachliches Handeln in Studium und Wissenschaft - Vermittlungskonzepte für Blended Learning

### Ines Paland-Riedmüller, M.A.

Abteilungsleiterin der Deutsch-Uni Online  
Deutsch-Uni Online (DUO) / g.a.s.t. e. V.  
c/o Ludwig-Maximilians-Universität  
Schönfeldstraße 13a  
D - 80539 München  
E-Mail: [paland@deutsch-uni.com](mailto:paland@deutsch-uni.com)

### Eliana Fuenzalida Donoso

Koordinatorin der Deutschabteilung  
Sprachzentrum an der Universität Talca  
Campus Lircay  
Avenida Lircay s./n.  
3460000 Talca, Chile  
E-Mail: [efuenzalidad@utalca.cl](mailto:efuenzalidad@utalca.cl)

### Christina Kober, M.A.

Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)  
Sprachzentrum an der Universität Talca  
Campus Lircay  
Avenida Lircay s./n.  
3460000 Talca, Chile  
E-Mail: [ckober@utalca.cl](mailto:ckober@utalca.cl)

**Abstract:** Im Beitrag werden die pragmalinguistischen und lerntheoretischen Grundlagen der Handlungsorientierung beim Erwerben fremder Sprachen erläutert, und es wird daraus abgeleitet, warum reine Inhaltsorientierung und Kompetenzorientierung oder unterrichtsmethodische „Tricks“ (ohne Berücksichtigung des handlungstheoretischen Kontextes) weitestgehend ineffizient bleiben. Anhand konkreter, internetbasierter Materialien wird die Vorgehensweise eines konsequent handlungsorientierten Ansatzes der Sprach- und Wissenschaftskulturvermittlung mithilfe der Kombination der vier Lernformen – individuelles Lernen, kollaboratives Lernen, forschendes Lernen und produktorientiertes Lernen – illustriert. Hierzu werden zwei Beispiele der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in Chile dargestellt. Sie beschreiben sowohl die Rahmenbedingungen und Konzepte der Sprachvermittlung als auch die Erfahrungen mit der technologisch vollständig überarbeiteten Lernplattform *Deutsch-Uni Online* in den Jahren 2014 bis 2015. Sie dient als Grundlage der Entwicklung von Sprachkursen im Format Blended Learning, einer Mischung aus Präsenzlernen im Klassenzimmer und Online-Lernphasen am Computer.

The article explains the foundations of activity orientation in second language learning in pragmalinguistics and learning theory. It becomes evident that an exclusive focus on content or competences remains largely inefficient when excluding the context of an action, and then offers an e-learning based action-oriented approach to learning languages and scientific culture using the combination of four forms of learning: individual learning, collaborative learning, research-based learning and product-oriented learning. To illustrate this approach, two examples of teaching German as a foreign language in Chile are presented. For both examples, the framework and concepts of language teaching are explained, as well as the hands-on experiences with the learning platform *Deutsch-Uni Online* in the years 2014 to 2015. The technologically completely revised platform served as a basis for the development of blended learning language courses, a mixture of learning in the classroom and online learning.

**Schlagwörter:** Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Blended Learning, studienbegleitender Deutschunterricht, Intensivsprachkurs; activity-oriented learning, task-based learning, blended learning, German for academic purposes, intensive language course

## 1. Einleitung

Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht kann in zwei Richtungen betrachtet werden: sowohl als Zielsetzung des Unterrichts als auch als methodischer Ansatz für die Vermittlung selbst. Beide Orientierungen legt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) nahe. Als Zielsetzung der Handlungs- und Kompetenzorientierung kann die Vorbereitung von Lernenden in institutionellen Kontexten auf das sprachliche Handeln außerhalb des Klassenzimmers betrachtet werden. Die behandelten Aufgaben sollen darauf vorbereiten und die nötigen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen aufbauen. In studienbezogenen Kontexten bedeutet dies einerseits die Vorbereitung auf einen Deutschlandaufenthalt, andererseits aber auch den studienbegleitenden Erwerb der deutschen (Fach-)Sprache als Teil des Studiums im Heimatland.

Die Entwicklung allgemeiner und sprachlicher Kompetenzen zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben kann bereits als unstrittiges Ziel jedes auf den GeR bezogenen Unterrichts betrachtet werden. Daher wird das Augenmerk im folgenden Artikel auf den Methodenaspekt der Handlungsorientierung gerichtet. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen für die methodische Umsetzung wirkungsvoller Unterrichtsszenarien beschrieben (Kap. 2). Daraus lässt sich ableiten, warum traditionelle Vermittlungsmethoden, welche oft – implizit oder explizit – eine hohe Formorientiertheit aufweisen, wenig erfolgsversprechend scheinen. Ihnen werden methodische Ansätze zur handlungsorientierten Vermittlung von Fremdsprachen gegenübergestellt (Kap 3). Abschließend werden anhand der Online-Lernplattform der *Deutsch-Uni Online* und der dort verfügbaren Module für Sprachlernende des Deutschen als Fremdsprache zwei Modelle für handlungsorientierten Blended-Learning-Unterricht in studienbegleitenden Deutschkursen in Chile vorgestellt (Kap 4). Dabei werden sowohl die Rahmenbedingungen und Konzepte der Sprachvermittlung als auch die Erfahrungen mit der technologisch vollständig überarbeiteten Lernplattform in den Jahren 2014 bis 2015 beschrieben. Die Beispiele gehen auf konzeptuelle Überlegungen der standortübergreifenden Deutschkurse an der Universität Talca in Chile sowie eines Deutsch-Intensivkurses im Rahmen des DAAD-Stipendienprogramms für chilenische Jungingenieure PiNG ein. Die jeweils abschließenden Darstellungen einer Unterrichtssequenz der Stufen A1 bzw. B1 illustrieren, wie internetbasierte Materialien einen handlungsorientierten Ansatz der Sprach- und Wissenschaftskulturvermittlung unterstützen können.

## 2. Pragmalinguistische und lerntheoretische Grundlagen

Sprache wird in der Linguistik schon lange als Werkzeug zur Kommunikation betrachtet. Als Kommunikationswerkzeug ist Sprache somit immer in soziale Handlungszusammenhänge eingebunden zu verstehen. Für die Fremdsprachenvermittlung haben sich dieses Verständnis und die damit einhergehende Orientierung an kommunikativen Funktionen und sprachlichen Handlungen in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt, sodass heute der Spracherwerb eng mit dem Aufbau von Handlungsfähigkeit im fremdsprachlichen Kontext verbunden ist. Diese wird als Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen verstanden. Selbstverständlich stehen dabei die sprachlichen Mittel im Fokus, jedoch machen beispielsweise die Ausführungen des GeR deutlich, dass die umfassende Beschreibung von Handlungskompetenz auch diejenigen Aspekte einbeziehen muss, die neben der sprachlichen Kompetenz für das Handeln mit Sprache von Relevanz sind. So nennt der GeR auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, die jeweils stark durch die kulturelle und soziale Prägung der SprecherInnen bedingt sind (vgl. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 24-25).

Im Konzept der Handlungsorientierung, wie es unter anderem von Roche, Reher & Simic (2012) vertreten wird, wird davon ausgegangen, dass erfolgreicher Spracherwerb nur dann stattfindet, wenn Lernende auch in institutionellen Lernkontexten möglichst authentische, komplexe und reichhaltige Situationen mit Bezug auf und Relevanz für den eigenen Alltag bearbeiten. „Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung

und Anwendung, und damit auch die Rückmeldung der Umgebung, stehen im Mittelpunkt“ (Roche et al. 2012: 33). Ein solches Verständnis von Spracherwerb fußt auf verschiedenen Grundlagen. Daher wird im Folgenden auf eine kognitionswissenschaftliche Betrachtungsweise der Mechanismen der menschlichen Informationsverarbeitung sowie die konstruktivistische Lerntheorie eingegangen.

## 2.1. Kognition und Sprachenlernen

Jegliche Art des Lernens, so auch das Lernen von Fremdsprachen, kann als Informationsverarbeitung verstanden werden. Dabei sind die von Piaget (1972) beschriebenen Prozesse zentral: Neues Wissen wird entweder über Prozesse der Assimilation (Bestätigung eines Schemas als gültig, Beitrag zu dessen zunehmender Abstraktion) oder Akkomodation (Anpassung bestehender Schemata oder Schaffung neuer) in bestehendes Wissen integriert und trägt so zur ständigen Differenzierung und Veränderung des Bestandes bei. Beide erzeugen so im Wechselspiel ein Gleichgewicht („Äquilibration“ bei Piaget), durch das bestehende Wahrnehmungsschemata erweitert und verfeinert werden (vgl. Piaget 1972: 191). Damit ein Wort, eine sprachliche Einheit, eine grammatische Struktur oder ein fremdes Handlungsmuster nachhaltig in das prozedurale Wissen eines Lernenden übergeht und im Langzeitgedächtnis aktiv verfügbar bleibt, bedarf es demnach einer möglichst komplexen Verarbeitung im Kurzzeitgedächtnis. Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass eine möglichst tiefe, d.h. inhaltlich reiche, Verarbeitung von der Bedeutung einer Einheit ausgehend, die damit verbundenen und davon abhängigen syntaktischen, morphologischen und phonologischen Elemente aktiviert und so eine möglichst vielfältige Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen ermöglicht (vgl. Issing 2009: 26). Roche & Suñer Muñoz (2014: 120) haben gezeigt, dass eine solche semantisch motivierte Vermittlung auch für das Erlernen grammatischer Strukturen herangezogen werden kann.

## 2.2. Konstruktivismus und das Aushandeln von Bedeutungen

Während man in kognitivistischen Ansätzen davon ausgeht, dass die Verarbeitung und der Aufbau eines in gewisser Weise allgemeingültigen Wissens bestimmten Regeln folgt, gehen konstruktivistische Lerntheorien davon aus, dass Wissen immer individuell erworben wird (vgl. Issing 2009: 30). In den verschiedenen Ausprägungen des Konstruktivismus werden die kognitivistischen Ansätze einer aktiven Konstruktion von Wissen aufgegriffen, man verabschiedet sich jedoch mehr oder weniger stark von der Vorstellung, dass der Verarbeitungsprozess von außen steuerbar sei (vgl. Issing 2009: 30). Der Fokus liegt hier wesentlich stärker auf der individuellen Wissenskonstruktion auf Basis bisher gemachter Erfahrungen. Für den Spracherwerb scheinen die Annahmen Wygotskis (1978: 86 und 1986) dabei besonders wichtig. In seinem sozial-interaktionistischen Modell spielen die bisherige Interaktion mit der Umwelt und anderen SprecherInnen eine entscheidende Rolle für das Lernen. Lernen wird als Interaktionsprozess verstanden, in dessen Zentrum das Aushandeln von Bedeutungen steht.

Die obigen Darstellungen legen es nahe, methodische Überlegungen zur Sprachvermittlung im pragmatischen Sprachmodell zu fundieren und den Unterricht darauf auszurichten, sowohl vielfältige, inhaltsreiche Beschäftigung des einzelnen Lernenden mit der Sprache zu ermöglichen, als auch Raum für Prozesse der Bedeutungsaushandlung in der Gruppe zu ermöglichen. Dies ist jedoch nicht immer der Fall.

## 3. Von der Formorientierung zum „Focus on Handlung“

### 3.1. Formorientierung vs. Inhaltsorientierung

Roche et al. (2012) stellen zu Beginn ihrer Darstellungen zur Handlungsorientierung verschiedene Studien (z.B. EVAS - Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern der Landesstiftung Baden-Württemberg) und Förderprogramme aus dem Bereich des Deutschen als Zweitsprache dar (z.B. FöDaZ-Projekt, Jacobs-Sommercamp in Bremen). Die zitierten Beispiele machen deutlich, dass auch aktuelle Ansätze zur Förderung des Spracherwerbs oft der Annahme folgen, dass v.a. Personen, die eine Fremdsprache als Zweitsprache erwerben, funktionale Zusammenhänge selbstständig erschließen, dies für die korrekte sprachliche Realisierungsform jedoch nicht leisten können und der Unterricht sich deshalb auf diesen Formaspekt zu konzentrieren habe (vgl. Roche et. al. 2012: 10-11). Dabei

---

Ines Paland-Riedmüller, Eliana Fuenzalida Donoso & Christina Kober (2016), Sprachliches Handeln in Studium und Wissenschaft - Vermittlungskonzepte für Blended Learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 40-56. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

folgen die Ansätze meist recht traditionellen Vermittlungsansätzen grammatischer Strukturen, wie die Darstellungen in Roche et al. (2012: 7-18) zeigen. Betrachtet man Spracherwerb jedoch vor dem Hintergrund der oben beschriebenen pragmlinguistischen und lerntheoretischen Prinzipien, liegt die Vermutung nahe, dass auch bei der Vermittlung grammatischer Strukturen der Bezug auf deren konzeptuelle Motiviertheit und den semantischen Gehalt der jeweiligen sprachlichen Form zu einer effektiven und nachhaltigen Konzeptbildung – und somit zur Verankerung der Regeln im Langzeitgedächtnis der Lernenden – führt. So ist in der Studie von Scheller (2008) für den Bereich der Wechselpräpositionen belegt, dass eine semantisch und konzeptuell motivierte Strukturvermittlung gegenüber einer rein formbasierten Vermittlung – selbst bei vergleichbarer medialer Darstellung – bessere Ergebnisse erzielt.

Die korrekte sprachliche Form spielt natürlich auch im handlungsorientierten Sprachunterricht eine Rolle. Jedoch ergibt sich diese hier mehr oder weniger automatisch aus dem Zusammenhang zwischen Bedeutung, sprachlicher Form und kommunikativer Funktion einer spezifischen Formulierung. So kann davon ausgegangen werden, dass sich grammatische Strukturen auch im handlungsorientierten Spracherwerb systematisch entwickeln. Allerdings fußt die Grammatikprogression auf pragmatischen Prinzipien und auf den mit den grammatischen Regeln verbundenen Bedeutungen (vgl. Hölscher, Roche & Simic 2009: 4-5).

### 3.2. Handlungsorientierung als Methode

Der Begriff des kommunikativen Zwecks und die Orientierung der Interaktion an der Erreichung desselben verbieten einen Sprachunterricht, der das Suchen und Korrigieren von Fehlern in den Äußerungen der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Jedoch muss auch bei einer inhaltlich und auf authentische Aushandlungsprozesse basierten Sprachvermittlung bedacht werden: „Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel sofort für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können“ (Hölscher et al. 2006: 6). Lösungen für diese Forderung zur methodischen Umsetzung der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht bieten Ansätze wie die Szenariendidaktik und das produktorientierte Lernen (vgl. Papert 1991).

Dem sozial-interaktionistischen Charakter von Sprache wird im Konzept der Szenariendidaktik Rechenschaft geleistet. Dort stehen die Förderung von Bedeutungsaushandlung und der Austausch über Inhalte im Fokus (vgl. Hölscher, Roche & Simic 2009: 2). Die Potentiale der Lerngruppe werden hier auch für das Lernen schwächerer TeilnehmerInnen aus den Äußerungen der schon Besseren genutzt.

Schulz-Zander & Tulodziecki (2009) beschreiben aus einem allgemein-pädagogischen Gesichtspunkt heraus fünf Aspekte von Handlungsorientierung: Situationsorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung, Entwicklungsorientierung, Kommunikationsorientierung. Zur Umsetzung dieser Aspekte sollten handlungsorientierte Lernaufgaben verschiedene Lernformen innerhalb einer Aufgabe kombinieren: Produktorientiertes Lernen betont die intensive Beschäftigung mit der Sprache durch auf ein Produkt bezogenes Handeln im öffentlichen Raum (vgl. Roche et al. 2012: 31; Schulz-Zander & Tulodziecki 2009: 39). Dabei kommt der (gemeinsamen) Arbeit an einem konkreten, greifbaren Produkt und seiner Veröffentlichung große Bedeutung zu (vgl. Papert 1994: 155-159). Die damit herstellbare soziale Relevanz kann eine erhöhte Motivation und Verantwortung für das eigene Lernen sowie eine stärker ausgeprägte Bemühung um sprachliche/inhaltliche Richtigkeit begünstigen und damit nachhaltigere und differenziertere Lernergebnisse induzieren (vgl. Roche et al. 2012: 31; Schulz-Zander & Tulodziecki 2009: 43).

Eine weitere Lernform, das forschende Lernen, ist mit Konzepten des sogenannten fallbasierten und problembasierten Lernens eng verbunden (vgl. Schulz-Zander & Tulodziecki 2009: 42; Zumbach, Haider & Mandl 2008). Hierbei wird von einem realitätsnahen und komplexen Problem ausgegangen, welches Lernende zur Hypothesenbildung und dem Experimentieren mit verschiedenen Lösungsansätzen anregen soll. Zielsetzung ist es, einen Rahmen für den individuellen Zugang zum Lernstoff zu erlauben und Möglichkeiten zur Relevanzherstellung durch den Lernenden aufzuzeigen (vgl. Issing 2009: 31). Da all diese Prozesse größtenteils einer sprachlichen Realisierung bedürfen, kann der Spracherwerb oft am Erfolg der Handlungen beobachtet werden (vgl. „Handlungsprinzip“ nach Roche et al. 2012). Kollaboratives Lernen betont den sozio-kulturellen Charakter des Spracherwerbs und bezieht sich somit auf die Annahmen zu Aushandlungsprozessen und Ko-Konstruktion von Wissen von Wygotski (1978: 86). Metho-

disch lässt sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Assimilation und Akkomodation z.B. durch folgende Verfahren unterstützen (vgl. Issing 2009: 29):

- Aufmerksamkeit erregen, motivieren, problematisieren,
- an Vorkenntnisse und Erfahrungen anknüpfen,
- Lernziele vereinbaren,
- das Lernen aktivieren und unterstützen,
- relevantes Vorwissen aktivieren,
- Informationen anbieten,
- Hinweise und Hilfen geben,
- Beispiele geben sowie Fragen und Aufgaben stellen,
- Rückmeldung und Korrektur geben,
- das Neugelernte mit dem bereits Vorhandenen verknüpfen,
- das Gelernte wiederholen, vertiefen, festigen, üben und anwenden,
- den Lernerfolg ermitteln und an die Lernenden rückmelden,
- auf weitere Lernmöglichkeiten hinweisen.

Ferner lassen kollaborative Lernarrangements verschiedene Perspektiven auf ein Lernproblem zu, wodurch ein leichter Transfer in reale Handlungssituationen ermöglicht wird (vgl. Hölscher et al. 2009; Hunfeld 2004; Issing 2009: 32; Roche et al. 2012: 31).

Dennoch darf nicht vernachlässigt werden, dass für eine erfolgreiche Bearbeitung komplexer Aufgaben im Sinne der Kompetenz- und Handlungsorientierung immer von den individuellen Vorerfahrungen und dem Vorwissen der beteiligten Lernenden ausgegangen werden muss. Handlungsorientierte Lernansätze sollten daher auch ausreichend Raum für eine Individualisierung des Lernprozesses in Bezug auf Inhalte, Tempo, Menge etc. erlauben (vgl. Todorova 2009: 129-139). Das Füllen individueller Wissenslücken und die Herstellung des Bezugs zum jeweiligen Vorwissen der beteiligten Personen ermöglichen erst die oben genannten Lernformen.

Die oben dargestellten Ansätze zur methodischen Umsetzung der Handlungsorientierung zeigen auf, womit moderner, effektiver Sprachunterricht gestaltet werden kann. Dazu gehört auch eine Umsetzung in multimedialen und internetbasierten Lernmaterialien. Im folgenden Kapitel werden daher Beispiele zur methodischen Umsetzung des Postulats der Handlungsorientierung für den Einsatz im Blended Learning behandelt.

#### 4. Beispiele zur Handlungsorientierung im Blended Learning

Richtet man den Blick auf digitale Lernmaterialien und Aufgaben für digital realisierte Lernszenarien, stellt sich jedoch oft Ernüchterung ein. Gerade die populärsten Beispiele für Online-Sprachkurse und Apps sind Belege dafür, dass im Bereich der Sprachlern- und Übungssoftware auch 2016 noch gilt:

In the last four decades, CALL (*Computer Assisted Language Learning, Ann. der Autorinnen*) materials have gone from an emphasis on basic textual gap-filling tasks to simple programming exercises [...] to interactive multimedia presentations with sound, animation and full-motion video. But this progress has not been purely linear, and in terms of pedagogy, the new and improved not always replaced the old and tired. Instead, many programmes being produced today feature little more than visually stimulating variations on the same gap-filling exercises used 40 years ago (Beatty 2010: 12).

Im Folgenden sollen daher zwei Beispiele zeigen, wie die oben beschriebenen Prinzipien in der Kombination aus Präsenz- und Online-Lernen umgesetzt werden können. Beide Beispiele beziehen sich in ihrem Verständnis von Blended Learning mit Schulmeister (2005) auf ein integriertes Gesamtkonzept, in dem Präsenz- und Onlinephasen spezifische Aufgaben abdecken und aufeinander Bezug nehmen.

#### 4.1. Blended Learning im Deutschunterricht an der Universität Talca, Chile

Die Universität Talca (UTalca) ist eine junge und innovative Universität mit insgesamt fünf Standorten in Zentralchile. Erst kürzlich wurde sie im Rahmen eines nationalen Rankings aller chilenischen Universitäten zur besten Universität außerhalb Santiagos gewählt. Sie verfügt über ein modernes Fremdsprachenzentrum mit Angeboten in Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch als Fremdsprache. An der Universität Talca wird Deutsch in der Regel als Wahlfach ohne Leistungspunkte angeboten. Es steht damit allen interessierten Studierenden der Sprachniveaus A1-B1 offen. Die etwa 250 Studierenden aus verschiedenen Studiengängen, die jährlich einen Deutschkurs belegen, verteilen sich auf die drei Standorte der Universität in Talca: Talca, Curicó und Santiago. Für einzelne Studienfächer besteht die Möglichkeit, das Fach Deutsch als Fremdsprache innerhalb ihres Studienplans als Teil des Fachstudiums anrechnen zu lassen. Diese Studierenden profitieren besonders von einem Blended-Learning-Unterrichtsmodell, da es die Reduktion von Präsenzpfllichten und die Förderung von selbstorganisierten Lernphasen unterstützt.

Im Folgenden wird zunächst das Konzept des Blended-Learning-Unterrichts für Deutsch vorgestellt und dessen Erstellungsprozess beschrieben. Anschließend werden einige exemplarische Unterrichtseinheiten aus der Stufe A1.1 genauer vorgestellt.

##### 4.1.1. Das Blended-Learning-Konzept an der Universität Talca und seine Umsetzung

An der Universität Talca wird Deutsch als Fremdsprache seit März 2014 als Blended Learning mit Materialien der *Deutsch-Uni Online* (DUO) angeboten. Das Online-Lernportal ist ein Angebot der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München. Für Deutsch als Fremdsprache umfasst es alle Niveaustufen des GeR. Die Module stellen seit über 10 Jahren einen Maßstab für die Umsetzung von Handlungsorientierung im mediengestützten Fremdsprachenunterricht dar. Das Blended-Learning-Format soll sowohl dazu beitragen, die Anwesenheitszeiten für die Studierenden zu reduzieren als auch die Lernergebnisse in Bezug auf die Behaltensleistung zu verbessern (vgl. Roche & Scheller 2004). Bei dessen Einführung wurden daher zwei Zielsetzungen als besonders wichtig erachtet: die Erhöhung der individuellen Beschäftigungsmöglichkeiten mit der Fremdsprache, insbesondere im Bereich des mündlichen Ausdrucks, und die Unterstützung der chilenischen Studierenden beim Aufbau von Lernerautonomie.

Insgesamt umfasst ein Semester 81 Stunden pro Teilniveaustufe. Das Erreichen der Stufe B1 ist in 6 Semestern möglich: Während die Stufe A1 nach einem Semester abgeschlossen wird, stehen für die Stufen A2.1. und A2.2 je ein Semester, für das Erreichen der ersten Stufe der selbstständigen Sprachverwendung B1 drei Semester zur Verfügung. DUO wird dabei als alleiniges Unterrichtsmaterial sowohl für den Präsenz- als auch für den Online-Teil eingesetzt, ein Lehrwerk wird nicht mehr verwendet.

Um den Lernerfolg in dieser Zeitspanne von Anfang an zu sichern, ist eine nachdrückliche Heranführung der Studierenden an das selbständige Arbeiten in Online-Phasen und eine intensive Betreuung derselben nötig. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts ist das Arbeitsteam, welches in Abb. 1 dargestellt wird, einer der wichtigsten Aspekte: Neben den Lehrkräften, die für den Präsenzunterricht zuständig sind, gibt es SprachassistentInnen, die als Online-TutorInnen die Lernenden bei der selbstständigen Online-Arbeit unterstützen und Korrekturaufgaben auf der Lernplattform übernehmen.

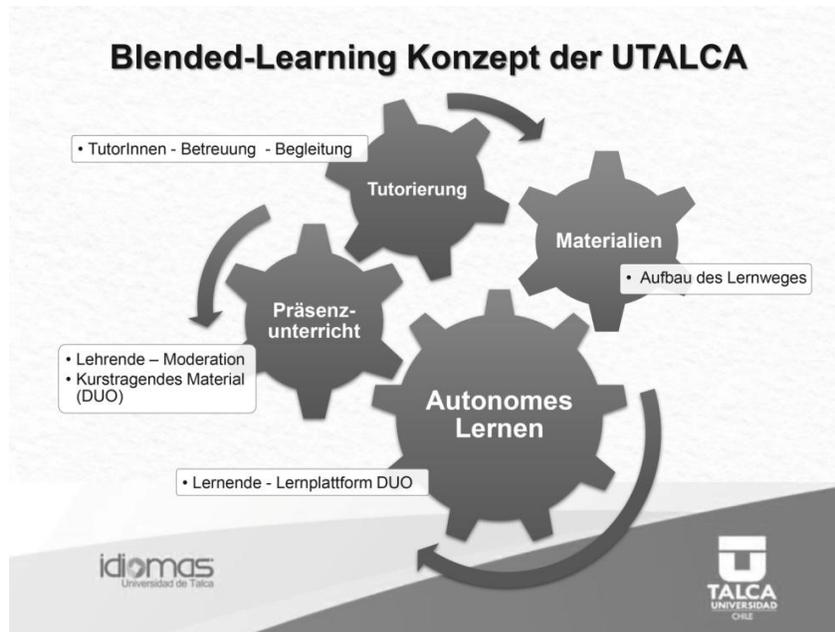


Abb. 1: Blended-Learning-Konzept für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Talca

Die Lernzeit verteilt sich in diesem Modell auf drei Säulen: Präsenzunterricht im Klassenverbund, individuelle Online-Arbeit am PC und wöchentliche Voice-Chat-Sitzungen mit max. 4 Studierenden und einer Online-Tutorin oder einem Online-Tutor. Abb. 2 zeigt, wie Elemente der Online-Materialien von DUO (Selbstkorrigierende Übungen (SKÜ), Foren, Einsendeaufgaben) und Voice-Chat-Sitzungen zusammenwirken, um autonomes Lernen bei den Studierenden zu unterstützen und zu fördern.

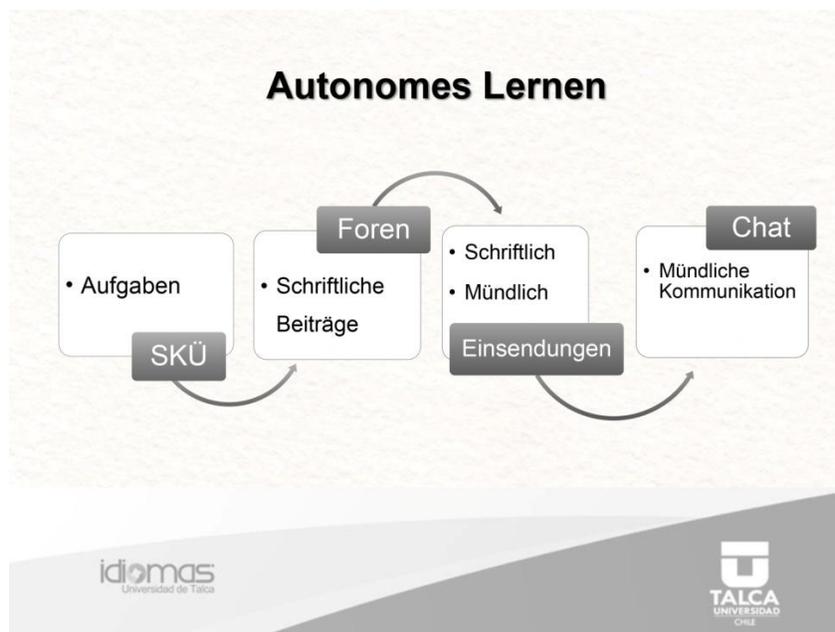


Abb. 2: Unterstützung des autonomen Lernens im Blended-Learning-Konzept

Die Online-TutorInnen müssen in diesem Modell vielfältige Aufgaben erfüllen, welche in Abb. 3 verdeutlicht werden. Sie übernehmen zum einen Kontrollfunktionen bei der Überwachung von Fristen und die Korrektur von Einsendeaufgaben zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck. Jedoch kommen ihnen auch verschiedene Betreuungsaufgaben zu: Sie beraten die Lernenden bei der Auswahl der nächsten Aufgaben, geben Antwort auf individuelle Fragen und Begleiten den gesamten Lernprozess durch regelmäßige Interaktion im Forum oder per E-Mail.



Abb. 3: Aufgaben der Online-TutorInnen im Blended-Learning-Konzept

Da davon ausgegangen wird, dass die Lernenden, trotz der Begleitung durch Online-TutorInnen, Unterstützung bei der Organisation der selbstständigen Arbeit am PC benötigen, wurden ergänzende Materialien in Form von Zeitplänen und Lernplänen erarbeitet. Sie machen den Lernweg für die Studierenden planbar, strukturieren den Lernprozess und ermöglichen eine langsame Heranführung an das selbstständige Lernen. Die Studierenden erfahren durch diese Zusatzmaterialien, welche Themen und Inhalte im Laufe des Semesters zu welchem Zeitpunkt behandelt werden und welche obligatorischen Aufgaben sie auf der DUO-Lernplattform zu erledigen haben.

Auch ein verlässlicher und gut ausgestatteter Arbeitsplatz ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Blended-Learning-Konzepts. Glücklicherweise verfügt die Universität Talca über einen modernen PC-Raum, in dem die Studierenden auf der DUO-Plattform arbeiten oder ihn für die Voice-Chat-Stunden nutzen können. Zudem steht es den Studierenden frei, auch autonom von zu Hause aus zu arbeiten, wodurch sie in ihrem Lernprozess zeitlich und örtlich flexibler sind. Das Konzept und die begleitenden Materialien wurden in einem gemeinsamen Arbeitsprozess von MitarbeiterInnen der Universität Talca und der Deutsch-Uni Online entwickelt.

Ein Aspekt bei der Wahl der DUO-Plattform – neben ihrer Nähe zur deutschsprachigen Realität und der Konzeption der Aufgaben gemäß den Prämissen der Handlungsorientierung – war ihre Integrierbarkeit in den Präsenzunterricht: Die Aufgaben der Plattform können als alleinige, tragende Elemente einer gesamten Unterrichtseinheit oder ergänzend zu eigenen Materialien eingesetzt werden. So lassen sich die im Kap. 3.2 beschriebenen Lernformen kombinieren. Die Bereicherung des Spracherwerbs im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht lässt sich am Lernerfolg der Studierenden der Universität Talca ablesen.

Die Universität Talca nimmt Deutschprüfungen ab, die in Form standardisierter Tests erarbeitet werden. Diese bestehen aus den Teilen Hörverstehen, Leseverstehen und schriftliche Kommunikation. Außerdem wird eine zusätzliche mündliche Prüfung abgenommen. Die in diesen Prüfungen erzielten Ergebnisse sind als gut bis sehr gut einzustufen. Ferner lässt sie eine Verbesserung im Vergleich zum traditionellen Vermittlungsmodell mit einem Lehrwerk erkennen. Auch die Motivation der Studierenden nahm im Vergleich zu den Vorjahren zu, was sich an der geringen Abbrecherquote in den weiterführenden Kursen der Sprachniveaus A2 und B1 zeigte.

#### 4.1.2. Beispiel für eine Unterrichtseinheit aus A1.1

Beispielhaft soll im Folgenden der Einsatz und die Nutzung der Online-Plattform DUO im Blended-Learning-Verfahren anhand einer Unterrichtseinheit des Sprachniveaus A1.1 verdeutlicht werden. Die Einheit beschäftigt sich mit dem Thema *Meine Ferien* und umfasst vier Unterrichtseinheiten à 60 Minuten, die innerhalb einer Woche stattfinden. Eine Einheit ist als reine Arbeit auf der Plattform konzipiert, während die restlichen drei Einheiten vollständig als Präsenzunterricht realisiert werden, wobei die Lernplattform in Teilen miteinbezogen wird.

Die gesamte thematische Einheit stellt das letzte Kapitel von A1.1 der DUO-Lernplattform dar. Sie ist unterteilt in drei Teilaufgaben, wobei die letzte Aufgabe *Was hast du in den Semesterferien gemacht?* betrachtet wird; auf grammatikalischer Ebene wird das Perfekt induktiv eingeführt.

The screenshot shows the DUO (Deutsch-UNI ONLINE) interface. At the top, there is a navigation bar with icons for INHALT, WÖRTER, GRAMMATIK, CHAT, FORUM, KOTEXT, LINKS, TIPPS, HILFE, and ADMIN, along with an 'abmelden' button. The main content area displays the lesson title 'Was hast du in den Semesterferien gemacht?' and a list of learning objectives: 'einen Blogbeitrag über die Vergangenheit verstehen' and 'einen Blogbeitrag über die Vergangenheit schreiben'. Below this, it lists 'Übungen: 6', 'Einsendeaufgabe: 1', 'KoText: 1', and 'Zeit: 3 h 15 min'. The first exercise is '1. Sehen Sie sich die Internetseite an. Was ist das? Wer schreibt hier? Was ist das Thema?' followed by 'Übung'. The second exercise is '2. Lesen Sie die Blogbeiträge von Tina, Ricardo und Manuel. Wer hat was in den Semesterferien gemacht?' followed by 'Übungen'. A video player is embedded, showing a play button and a progress bar. Below the video, there is a dropdown menu for 'Telefongespräch' and a 'Text' button. The third exercise is '3. Manuel telefoniert mit seinem Vater. Was erzählt er? Hören Sie das Telefongespräch.' followed by 'Übung'. The fourth exercise is '4. Und jetzt Sie! Schreiben Sie einen Blogbeitrag über Ihre Semesterferien in der Einsendeaufgabe (1 Übung)'. A sidebar on the left contains a navigation menu with items like 'Startseite', 'basis-deutsch A1', 'Guten Tag!', 'Meine Familie', 'Meine Wohnung', 'Essen und Trinken', 'Mein Tag', 'Hobbys und Freizeit', and 'Meine Ferien'.

Abb. 4: Auszug aus der DUO-Aufgabe aus A1.1 zur Einführung des Perfekts

Lernziele der Einheit sind das Verstehen der Hauptpunkte eines Blogbeitrages über vergangene Aktivitäten sowie das Verfassen eines vergleichbaren Textes.

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgt durch die erstmalige Lektüre des Blogbeitrages. Um technische Unwägbarkeiten und eine Behinderung durch eventuelle Ausfälle der Internet-Verbindung vorzubeugen, kann der Text ausgedruckt und den Studierenden somit offline zur Verfügung gestellt werden. Der Text wird in Gruppen von 3-4 TeilnehmerInnen gelesen; anhand von Leitfragen erarbeiten sich die Gruppen den Inhalt und tauschen die Ergebnisse anschließend mit Mitgliedern anderer Arbeitsgruppen aus (kollaboratives Arbeiten).

In einem zweiten Schritt wird das Textverständnis durch die Bearbeitung eines Arbeitsblattes abgeprüft bzw. gefestigt. Es soll hierbei eine Tabelle mit den Informationen aus dem Text vervollständigt werden: Wer war wo in den Semesterferien und was hat er dort gemacht? Auch hier handelt es sich um eine Druckversion der Übungen, die die Plattform bereitstellt. Es ist also möglich, die Übungen online wie auch offline zu realisieren und die Plattform auch zur Planung reinen Präsenzunterrichts zu nutzen. Durch die nachträgliche Wiederholungsmöglichkeit auf der Lernplattform wird individualisiertes Lernen möglich.

Anschließend – weiterhin in Anlehnung an die DUO-Übungen – wird mit der online verfügbaren Audio-Datei gearbeitet. Es handelt sich hierbei um ein Telefongespräch, das die Studierenden verstehen und ergänzen müssen; ist genügend Zeit vorhanden, können die Lernenden das Telefongespräch individuell fortsetzen oder nachspielen.

In diesen ersten Unterrichtsschritten haben die Studierenden die neu einzuführende Struktur, das Partizip Perfekt, bereits rezipiert und verstanden, ohne dass im Sinne einer expliziten Formorientierung spezifisch darauf eingegangen wird. Ein Vorteil, die ersten Übungen im Präsenzunterricht zu behandeln, besteht in der Möglichkeit für die Lehrenden, unterstützend oder erklärend einzugreifen, falls dies nötig sein sollte.

In der nun folgenden Phase wird auf die auf der DUO-Plattform verfügbaren systematischen Darstellungen der ABC-Grammatik, in diesem Fall des Perfekts, verwiesen. Die „ABC-Grammatik“ beinhaltet Erläuterungen zu neuen grammatischen Formen sowie spezifische Übungen, mit denen die Studierenden über den Unterricht hinaus das Gelernte wiederholen und individuell üben können. Von einem vorwiegend kollaborativen Lernprozess im Präsenzunterricht ausgehend, ändert sich nun die Unterrichtsform und unterstützt einen eher forschenden Lernprozess, in dem die Studierenden sich eigenständig neue Inhalte im Selbststudium erschließen. Dies wird in der Einbettung der grammatischen Strukturen in inhaltlich reichhaltige, relevante Handlungszusammenhänge und die Vermittlung anhand von Grammatikanimationen unterstützt.

DUO  
DEUTSCH-UNI ONLINE

Startseite  
basis-deutsch A1  
basis-deutsch A1.1  
Guten Tag!  
Meine Familie  
Meine Wohnung  
Essen und Trinken  
Mein Tag  
Hobbys und Freizeit  
Meine Ferien

abmelden

INHALT WÖRTER GRAMMATIK CHAT FORUM KOTEXT LINKS TIPPS HILFE ADMIN

Startseite / ABC-Grammatik / Grammatik A1 / Verben / Das Perfekt

**Aufgabe: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14**

## Das Perfekt

 Hier lernen Sie:

- über die Vergangenheit sprechen

Übungen: 13  
Chat: 1  
Einsendeaufgabe: 2  
Zeit: 7 h 45 h

**1. Sehen Sie sich die Bilder an. Was passiert wann?**



**2. Für die Vergangenheit benutzt man Perfekt. Lesen Sie den Text über die Semesterferien und suchen Sie die Perfektformen.**

Übungen

**3. Sehen Sie sich die Animation an.**

Übungen

Abb. 5: DUO basis-deutsch A1.1 – Situative Einbettung der Vermittlung des Perfekts

1

Sascha	ist		
--------	-----	--	--

2

Sascha	ist	ins Calimera Hurghada	gefahren
--------	-----	-----------------------	----------

3

Sascha	ist	ins Calimera Hurghada	gefahren .
Sascha	hat	im zweiten Stockwerk	gewohnt

4

	Position 2		
Sascha	ist	ins Calimera Hurghada	gefahren .
Sascha	hat	im zweiten Stockwerk	gewohnt .

wiederholen

Abb. 6: DUO basis-deutsch A1.1 – Grammatikanimation zur Perfektbildung.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit setzen die Studierenden in einer produktorientierten Lernphase, die auf der selbstständigen Arbeit mit DUO basiert, das zuvor Gelernte in der Erstellung eines eigenen Blogbeitrages zum Thema „Ferien“ um. Die Studierenden sollen dabei auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, für die Textsorte „Blogbeitrag“ angemessen formulieren und die erlernte Grammatikform anwenden, indem sie einen eigenen kleinen Text im Perfekt über ihre letzten Ferien verfassen; der Einstiegstext der DUO-Aufgabe *Was hast du in den Semesterferien gemacht?* und die Darstellungen in der ABC-Grammatik stehen ihnen als Ressourcen zur Verfügung.

Während in den Sprachkursen an der Universität Talca ohne Lehrwerk gearbeitet wird, werden im nachfolgend dargestellten Deutschintensivkurs die Online-Materialien ergänzend zur Arbeit mit einem Lehrwerk genutzt.

#### 4.2. Das Blended-Learning-Modell im Deutschintensivkurs im Rahmen eines Stipendienprogramms für chilenische Jungingenieure (PiNG)

Das zweite Beispiel ist räumlich zwar ebenfalls an der Universität Talca in Chile angesiedelt, jedoch steht es in einem landesweiten Kontext, und zwar im seit 1998 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) ge-

förderten Stipendienprogramm für chilenische Jungingenieure (PiNG). Im Rahmen des Programms findet ein fünf-wöchiger Deutschintensivkurs zur Vorbereitung auf ein einjähriges Studienjahr in Deutschland statt. Dieser Intensivkurs für 60 StipendiatInnen (Ingenieurs- und Architekturstudierenden aus derzeit 15 chilenischen Universitäten) wird an der Universität Talca angeboten. Dabei sind die Deutschkenntnisse der BewerberInnen durchaus heterogen und reichen von einem abgeschlossen A1-Niveau als Mindestvoraussetzung bis zu Studierenden mit dem Deutschen Sprachdiplom der Stufe II. Auch die Sprachlernbiographien der BewerberInnen variieren stark hinsichtlich der Kenntnisse weiterer Fremdsprachen (vor allem im Bereich der Englischkenntnisse), aber auch in Bezug auf bereits gemachte Auslandserfahrungen. Nicht zuletzt ist die unterschiedliche finanzielle und kulturelle Herkunft der Studierenden zu erwähnen: Das PiNG-Programm zeichnet sich durch seine Regionalität aus, wodurch sowohl äußerst renommierte Universitäten wie beispielsweise in Santiago de Chile beteiligt sind, als auch kleinere Universitäten im Norden und Süden des Landes.

#### 4.2.1. Das Blended-Learning-Konzept der Deutschintensivkurse für das Stipendienprogramm für chilenische Jungingenieure (PiNG)

Die Herausforderung des Deutschintensivkurses besteht folglich vorrangig darin, die 60 StipendiatInnen in einer Zeitspanne von 5 Wochen auf ein möglichst einheitliches Sprachniveau zu bringen und gleichzeitig auch interkulturell auf den anstehenden Deutschlandaufenthalt vorzubereiten. Am Ende des Intensivkurses legen die BewerberInnen eine Prüfung auf dem Sprachniveau B1.1 ab, deren Bestehen ausschlaggebend für die Stipendienvergabe ist. Im Anschluss daran schließen die StipendiatInnen bis zum Studienbeginn in Deutschland das Sprachniveau B1.2 an ihrer Heimatuniversität ab, um in Deutschland mit Kursen auf B2-Niveau weiterzulernen.

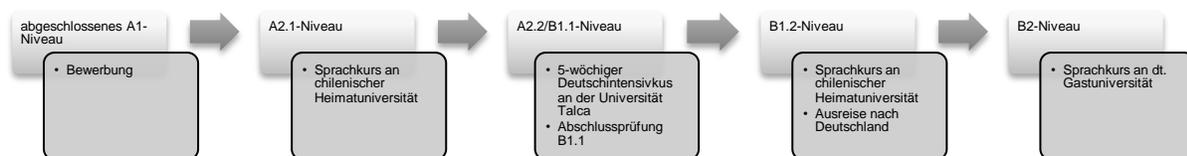


Abb. 7: Zeitlicher Ablauf der Sprachausbildung der chilenischen JungingenieurInnen im PiNG-Programm, Vorkenntnisse A1

Um das vorgegebene Sprachniveau erreichen zu können, wurde 2015 im Deutschintensivkurs zum ersten Mal ein Blended-Learning-Konzept implementiert mit dem Ziel, die Studierenden effizienter und nachhaltiger auf ihren Deutschlandaufenthalt vorzubereiten. Das kurstragende Lehrwerk für den Deutschintensivkurs ist das im Cornelsen-Verlag erschienene Lehrwerk *studio d*, welches aufgrund langjähriger Erfahrungen auch weiterhin eingesetzt werden soll. In den Online-Teilen wird mit der Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO) gearbeitet, deren Inhalte sich aufgrund des modularen Aufbaus leicht mit dem Lehrwerk verzahnen lassen.

Die Ausrichtung der DUO-Inhalte auf eine studentische Zielgruppe und die Umsetzung nach den Prinzipien der Handlungsorientierung ermöglichen es, dass sich die StipendiatInnen nicht nur mit alltagsrelevanten Inhalten beschäftigen (Einkaufen, Wohnen & Mieten, Reisen usw.), sondern sich auch von Anfang an mit für sie relevanten Studieninhalten auseinandersetzen können. Diese sind anhand authentischer Materialien, z.B. in Form von Verlinkungen auf deutschsprachige Original-Webseiten oder Video-Beiträge, in die Aufgaben der Lernplattform integriert. Dies ermöglicht den Studierenden die Bearbeitung von Aufgaben mit einem für sie persönlich relevanten Handlungskontext wie beispielsweise die individuelle Beantwortung der Fragen: Wie finde ich eine passende deutsche Universität für mein Profil und wie bewerbe ich mich dort? Wie erstelle ich einen deutschen Studienplan? Wie und wo kann ich mich um ein Praktikum bewerben? Wodurch zeichnet sich das deutsche Studierendenleben aus?

In der Vergangenheit wurde der Deutschintensivkurs bereits dahingehend optimiert, dass neben dem reinen Sprachunterricht auch studienvorbereitende Unterrichtseinheiten, interkulturelles Training, Lernberatung und reine Konversationsstunden in das Curriculum integriert wurden, wobei die dazu nötigen Unterrichtsmaterialien zum größten Teil von den Lehrkräften selbst erstellt wurden, da das Lehrwerk dazu wenig Material anbietet. Um nun den Sprachunterricht weiterhin zu differenzieren und sowohl die Lehrkräfte von der hohen Unterrichtszeit bzw. Materialerstellung zu entlasten als auch die Studierenden durch Methodenvielfalt zu motivieren, wurden täglich Präsenzeinheiten durch Online-Phasen mit DUO ersetzt, bei denen die Studierenden selbstständig in den Computerlaboren der Universität an konkreten DUO-Inhalten arbeiten. Ähnlich wie im oben beschriebenen Modell des Deutschunterrichts an der Universität Talca erhält auch hier jeder Studierende einen individuellen Lernplan, in dem seine Pflichtaufgaben für den Online-Teil vermerkt sind. Diese setzen sich zusammen aus selbstkorrigierenden Übungen, Beiträgen im Forum und Chat sowie Einsendungen zur schriftlichen und mündlichen Textproduktion. Die Aufgaben des Online-Teils werden nicht vom Präsenzlehrenden des Intensivkurses betreut, sondern von Online-TutorInnen, die sowohl die Anleitung der Kommunikation in Forum und Chat betreuen als auch die Korrektur der Textproduktionen übernehmen und den Lernprozess auf der Lernplattform begleiten. Um das Zusammenspiel und den Austausch der Präsenzlehrenden mit den TutorInnen zu gewährleisten, finden regelmäßig virtuelle Treffen zwischen beiden statt.

Durch dieses Konzept ist es möglich, die Präsenzzeit für mehr mündliche Interaktion, die Einführung neuer grammatikalischer und lexikalischer Phänomene und kollaboratives Arbeiten zu nutzen, während die Online-Arbeit vornehmlich der Vorentlastung, Festigung, Vertiefung und Wiederholung des Gelernten sowie der Förderung des individualisierten und autonomen Lernens dient, denn die Studierenden arbeiten eigenverantwortlich und in ihrem eigenen Tempo mit ihrem personalisierten Lernplan auf der Lernplattform.

Neben den methodisch-inhaltlichen Mehrwerten durch die Integration authentischer, studienrelevanter Online-Sprachlernmaterialien liegt ein weiterer Grund für den Einsatz des Blended-Learning-Verfahrens in der knapp bemessenen Zeit für den Deutschintensivkurs, der aufgrund von finanziellen und logistischen Gründen nur in den chilenischen Sommerferien im Januar/Februar eines jeden Jahres im Zeitraum von fünf Wochen stattfinden kann und ganztägigen Präsenzunterricht vorsieht. In der Vergangenheit reisten die chilenischen Studierenden nach dem Deutschintensivkurs an ihre Heimatuniversitäten zurück, wo erst ca. zwei Monate später das neue Semester und der nächste Deutschkurs begannen. Das neue Konzept sieht vor, dass die StipendiatInnen im Anschluss an den Deutschintensivkurs weiter mit DUO lernen und ein vorgegebenes Online-Pflichtpensum bis zum Beginn des nächsten Semesters erfüllen müssen, um Kontinuität im Sprachlernprozess zu gewährleisten und zur abschließenden B1.1-Prüfung zugelassen zu werden.

Der Lernerfolg dieses Konzepts wurde in der Pilotphase 2015 mit Hilfe des Online-Einstufungstests *onDaF* gemessen (für nähere Informationen zum Testkonstrukt und zum Validierungsverfahren s. Eckes 2010). Die Studierenden legten diesen C-Test sowohl vor dem Deutschintensivkurs als auch nach der abgeschlossenen Online-Phase ab. 90 % der knapp 60 StipendiatInnen aus dem Jahr 2015 hatten nach der Online-Phase eine signifikant höhere Punktzahl im *onDaF* als zu Beginn. Ebenso haben 90 % die B1.1-Abschlussprüfung bestanden.

In einem explorativen Fragebogen wurde untersucht, wie die Studierenden das Konzept im Allgemeinen und im Detail bewerteten. Die Studierenden äußerten sich darin mehrheitlich zufrieden zu dem Konzept und bewerteten die Arbeit mit den Online-Materialien positiv. Als kritisch empfanden die Studierenden den zeitlichen Aufwand für nicht unmittelbar aufgabenbezogene Handlungen in den Online-Teilen (Kennenlernen des Programms, Rechnerkonfiguration). Durch technische Neuerungen, die zum Sommer 2015 umgesetzt wurden, ist davon auszugehen, dass dieser in künftigen Kursen deutlich zurückgehen wird. Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, die Übungsmöglichkeiten für mündliche Interaktion zu erhöhen, da der Deutschintensivkurs für viele die einzige Möglichkeit ist, vor dem Deutschlandaufenthalt extensiv auf Deutsch zu sprechen. Aus diesem Grund werden 2016 bisher schriftliche Chatsitzungen durch Treffen im virtuellen Klassenzimmer der DUO ersetzt, in dem die Studierenden mündlich mit ihren DUO-TutorInnen auf Deutsch kommunizieren können (vgl. Kober, Paland-Riedmüller & Hafner 2015).

#### 4.2.2. Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Studienvorbereitung B1

Im Folgenden soll konkret am Beispiel einer Unterrichtssequenz aus dem Bereich Studienvorbereitung des Deutschintensivkurses gezeigt werden, wie den Prinzipien der Handlungsorientierung in diesem Blended-Learning-Szenario Rechnung getragen wird. Die Darstellung orientiert sich dabei am Ansatz von Suñer Muñoz & Paland-Riedmüller (2015), welcher die Untergliederung in die Ebenen Kompetenzen, Didaktik und Methodik vorsieht. Da das Lehrwerk *studio d* kein geeignetes Kapitel zur inhaltlichen Verzahnung zu diesem Thema vorsieht, wird ausschließlich mit der Online-Plattform gearbeitet – sowohl im Präsenz- als auch im Online-Teil.

Alle StipendiatInnen müssen im Zuge ihrer Studienbewerbung an einer deutschen Universität im Vorfeld an ihren Aufenthalt ein deutsches Motivationsschreiben verfassen; im Lehrplan des Intensivkurses sind für die Vorbereitung dafür zwei Unterrichtseinheiten à 1,5 Stunden vorgesehen, wobei die Hälfte der Zeit mit einem Lehrenden, die andere Hälfte autonom mit DUO gelernt wird.

Das Modul *uni-deutsch studienorganisation* der Deutsch-Uni Online beinhaltet eine Aufgabe zum Thema *Bewerbung an einer Hochschule*, welche die Studierenden Schritt für Schritt an das eigenständige Verfassen eines Motivationsschreibens heranführt. Auf der Ebene der Kompetenzen wird hier also im Sinne der Handlungsorientierung auf eine authentische, komplexe und reichhaltige Situation aus dem Alltag der Studierenden zurückgegriffen, um aktives Handeln mit der Sprache zu ermöglichen (vgl. Roche et al. 2012). Die Lernenden müssen auf der DUO-Aufgaben- und Forenseite zunächst eine Forendiskussion von Studierenden über die generellen Vorgaben zu einem Motivationsschreiben verstehen und die wichtigsten Leitmotive für die Erstellung erkennen. Anschließend erarbeiten sie sich eine Vorlage für Motivationsschreiben der Universität Graz und vergleichen diese in Form und Inhalt mit den Leitmotiven. In einem zweiten Schritt lernen sie die Unterschiede zwischen einem Motivationsschreiben und einem Exposé für ein Promotionsvorhaben kennen, die in einem authentischen Video der Universität Passau erläutert werden. Zum Abschluss müssen sie selbst ein Motivationsschreiben verfassen.

Es handelt sich bei dieser Aufgabe um eine komplexe Situation mit einem konkreten Handlungsbezug am Ende, nämlich dem Verfassen eines eigenen Motivationsschreibens, wozu die Studierenden auf der Ebene der Didaktik mehrere konkrete Arbeitsschritte durchführen müssen: Hauptpunkte eines Textes verstehen, Vorgaben miteinander vergleichen, Unterschiede herausarbeiten und diskutieren, ein Video verstehen und einen eigenen Text schreiben. Gleichzeitig werden hier auch alle vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen trainiert.

Diese Arbeitsschritte lassen sich wie oben dargestellt nach Schulz-Zander & Tulodziecki (2009) auch durch die vier allgemeinen Lernformen produktorientiertes Lernen, forschendes Lernen, kollaboratives Lernen und individualisiertes Lernen gut unterstützen, wobei diese sowohl im Präsenz- als auch im Online-Teil in diesem Blended-Learning-Szenario umgesetzt werden: Die Studierenden erarbeiten sich die Texte zunächst individuell als Vorentlastung auf der Plattform im Online-Teil und bearbeiten die eingebetteten Übungen dazu. Dabei ist den Lernenden im Lehrplan sowohl ein Pflichtpensum an Übungen vorgegeben, das Voraussetzung für das Bestehen des Kurses ist, als auch ein Kontingent an fakultativen, ergänzenden Übungen für die Lernenden mit schnellerem Lerntempo.

Im Sinne des forschenden Lernens finden die Studierenden dann ebenfalls auf der Lernplattform mit Hilfe des Videos die Unterschiede zwischen einem Motivationsschreiben und einem Exposé heraus. Anschließend werden im Präsenzunterricht die Ergebnisse in der Gruppe zusammengetragen, miteinander verglichen und diskutiert, um das inhaltliche Verständnis zu sichern und die mündliche Interaktion zu fördern (kollaboratives Lernen). Die Hauptpunkte für das Verfassen eines Motivationsschreibens werden gemeinsam gesichert und Unklarheiten im Plenum beseitigt. Nun beginnen die Studierenden, eigenständig an ihrem Textprodukt zu arbeiten (produktorientiertes Lernen), wobei der Präsenzlehrende den Schreibprozess von Anfang an begleitet und als Berater zur Seite steht.

Methodisch gesehen wechseln sich hier verschiedene Medien ab, wobei die einzelnen Lernformen nicht zwingend entweder dem Präsenz- oder Online-Unterricht zugeordnet sein müssen, sondern ganz im Gegenteil im Sinne der *activity blends* beiden Phasen zugeordnet sind (vgl. Graham & Allen 2009). So gibt die Plattform beispielweise mehrere Übungen vor, um die Ergebnisse der Textvergleiche bzw. das Hör-Sehverstehen zum integrierten Video zu

sichern. Darüber hinaus gibt es aber auch ebenfalls mündliche Übungen dazu im Präsenzunterricht. Auch die Textproduktion kann direkt auf der Plattform erfolgen und online korrigiert werden, worauf insbesondere bei Zeitmangel bzw. bei leistungsstarken Studierenden zurückgegriffen werden kann, da dieser Arbeitsschritt auch nach dem Unterricht stattfinden kann. Im Intensivkurs wurde bisher vorgezogen, das Motivationsschreiben im Präsenzunterricht zu verfassen und von den Präsenzlehrenden korrigieren zu lassen, da aufgrund der heterogenen Voraussetzungen ein Teil der StipendiatInnen noch unmittelbare Unterstützung beim Verfassen eines so umfangreichen Textes benötigt und die Strategien zur selbstständigen Arbeit in der kurzen Zeit des Intensivkurses zwar angelegt, jedoch nicht immer ausreichend gefestigt werden können. Jedoch sind die Studierenden während des Schreibprozesses dazu angehalten, sich der frei zugänglichen Ressourcen zu Wortschatz und Grammatik im Netz zu bedienen, um ihr Produkt selbstständig und kontinuierlich zu verbessern.

## 5. Ausblick

Die Beispiele zum Blended Learning in den studienbegleitenden Deutschkursen an der Universität Talca und dem Deutsch-Intensivkurs des Stipendienprogramms für chilenische JungingenieurInnen sollten zeigen, wie ein an den Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichteter Deutschunterricht an Hochschulen umgesetzt werden kann, der sich in vorhandene Studienverpflichtungen integrieren lässt und somit einer großen Zahl Interessierter die Möglichkeit bietet, studienbegleitend Deutsch zu lernen. Nicht alle Studierenden werden einen Teil ihres Studiums oder Praktika in Deutschland absolvieren. Gerade solchen Studierenden bieten Online-Angebote die Möglichkeit, dennoch mit authentischen Materialien und an realen Handlungssituationen orientierten Aufgabenstellungen zu arbeiten. Geplant ist, in einem nächsten Schritt die Erfahrungen aus den ersten Jahren mit weiterführenden Evaluationen zu ergänzen. Ziel dieser weiterführenden Studien ist es, anhand der weiteren Entwicklung der Studierenden der studienbegleitenden Deutschkurse zu überprüfen, ob die Ziele der Autonomieförderung und der Flexibilisierung der Deutschlernzeit langfristig erreicht wurden.

## Literaturverzeichnis

- Beatty, Ken (2010), *Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning* (2. Aufl.). Harlow: Longman.
- Eckes (2010), Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung* [Online unter [https://www.ondaf.de/ondaf/info/dokumente/Eckes\\_onDaF\\_2010.pdf](https://www.ondaf.de/ondaf/info/dokumente/Eckes_onDaF_2010.pdf). 06.02.2016].
- Europarat - Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Graham, Charles R. & Allen, Stephanie (2009), Designing blended learning environments. In: Rogers, Patricia; Berg, Gary; Boettecher, Judith; Howard, Carole; Justice, Lorraine & Schenk, Karen (Hrsg.), *Encyclopedia of Distance Learning*. Bd. 2. Hershey: Information Science Reference, 562-570.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg & Simic, Mirjana (2006), *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg & Simic, Mirjana (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/219/211>. 05.02.2016].
- Hunfeld, Hans (2004), *Fremdheit als Lernimpuls - Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.
- Issing, Ludwig (2009), Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 19-34.
- Kober, Christina; Paland-Riedmüller, Ines & Hafner, Stephanie (2015), „Daumen hoch“ für das virtuelle Klassenzimmer. Zur Förderung mündlicher Interaktion in studienvorbereitenden Online-Sprachkursen durch den Ein-

- satz eines virtuellen Klassenzimmers mit ergonomischer Benutzeroberfläche. In: Nistor, Nicolae & Schirlitz, Sabine (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tagungsband zur GMW-Tagung 2015. München/New York: Waxmann, 228-238 [Online unter <http://2015.gmw-online.de/228/>. 05.02.2016].
- Papert, Seymour (1991), *Situating Construction. Constructionism*. In: Harel, Idit & Papert, Seymour (Hrsg.), *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1-12 [Online unter <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>. 05.02.2016].
- Papert, Seymour (1994), *Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt*. Hannover: Heinz Heise.
- Piaget, Jean (1972), *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien u.a.: Fischer.
- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2014), Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 119-145 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36>. 05.02.2016].
- Roche, Jörg; Reher, Janina & Simic, Mirjana (2012), *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Bericht eines Pilotprojektes*. Münster: LIT Verlag.
- Roche, Jörg & Scheller, Julija (2004), Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 1, 1-15 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/464/440>. 05.02.2016].
- Scheller, Julija (2008), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen*. Berlin: LIT Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2005), *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulz-Zander, Renate & Tulodziecki, Gerhard (2009), Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 35-45.
- Suñer Muñoz, Ferran & Paland-Riedmüller, Ines (2015), Blended Learning. Flexible TestDaF- Vorbereitung mit Online-Lernphasen. In: Nistor, Nicolae & Schirlitz, Sabine (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Tagungsband zur GMW-Tagung 2015*. München/New York: Waxmann, 270-284 [Online unter <http://2015.gmw-online.de/270/>. 05.02.2016].
- Todorova, Dessislava (2009), *Einsatzmöglichkeiten der elektronischen Medien im interkulturellen DaF-Unterricht. Evaluation des Sprachlernprogramms http://www.uni-deutsch.de seitens bulgarischer und litauischer Studierender unter Berücksichtigung ihrer Lerndispositionen*. Berlin: LIT Verlag.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. u.a.: Harvard Univ. Press.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986), *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zumbach, Jörg; Haider, Karin & Mandl, Heinz (2008), Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In: Zumbach, Jörg & Mandl, Heinz (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe, 1-11.

### Webseiten:

Beispiele aus Modulen der Deutsch-Uni Online: [www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com)

Informationen zum Online-Einstufungstest onDaF: [www.ondaf.de](http://www.ondaf.de)

---

Ines Paland-Riedmüller, Eliana Fuenzalida Donoso & Christina Kober (2016), Sprachliches Handeln in Studium und Wissenschaft - Vermittlungskonzepte für Blended Learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 40-56. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.