



**Möglichkeiten und Grenzen von *Blended Learning* und
bichronem Online-Lernen im universitären DaF-
Anfängerunterricht aus Lehrendenperspektive**

Christine Becker & Anta Kursiša, Stockholm

ISSN 1470 – 9570

Möglichkeiten und Grenzen von *Blended Learning* und bichronem Online-Lernen im universitären DaF-Anfängerunterricht aus Lehrendenperspektive

Christine Becker & Anta Kursiša, Stockholm

Der Anfängerunterricht (A1/A2) an der Universität Stockholm, Schweden, ist auf zwei Semester ausgelegt und ermöglicht den Studierenden den Zugang zum Germanistik-Studium. Den Ausgangspunkt für die Planung der Lehre und der Lernangebote in den beiden Kursen macht die wöchentliche Kontaktunterrichtszeit von 2 oder 3 x 45 Minuten aus, die durch online zu bearbeitende Aufgaben ergänzt wird. Die Kurse sind also im *Blended-Learning*-Modus bzw. seit der Pandemie als bichrone Online-Kurse gestaltet. In diesem Beitrag werden die didaktisch-methodischen Entscheidungen, die Zusammenstellung der Lernangebote in den synchronen und asynchronen Phasen und die Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung des Unterrichts im *Blended-Learning*-Modus praxisnah und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen aus Lehrendenperspektive diskutiert.

1. Einleitung

Digitale Medien haben ein großes didaktisches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht, und in der Unterrichtspraxis bestimmen verschiedene Einflussfaktoren, wie dieses Potenzial entfaltet werden kann. In diesem Artikel stellen wir das didaktische Potenzial der Lernformen *Blended Learning* und bichrones Online-Lernen anhand eines konkreten Settings vor, um es dann, ausgehend von unserer, d. h. der Lehrendenperspektive, hinsichtlich seiner Umsetzung in der Unterrichtspraxis zu überprüfen.

Das Setting, das im Mittelpunkt steht, ist der DaF-Anfängerunterricht (A1/A2 des GER¹ im Umfang von 30 ECTS²) an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm (Schweden), an dem jedes Semester ca. 150-200 Studierende teilnehmen. Dieser ermöglicht ihnen den Zugang zum Germanistik-Studium, ist ihm also vorgeschaltet. In

¹ GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, siehe <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (29.6.2023).

² ECTS = *European Credit Transfer and Accumulation System* des europäischen Hochschulraumes, das die Vergleichbarkeit von Studienleistungen gewährleisten soll. 15 ECTS entsprechen in Schweden im Zeitraum eines Semesters einem wöchentlichen Arbeitsaufwand von 20 Zeitstunden.

unserem Beitrag möchten wir didaktisch-methodische Entscheidungen und die Zusammenstellung der Lernangebote präsentieren und anschließend die Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung des Unterrichts praxisnah diskutieren. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, wie die kontextuellen und institutionellen Rahmenbedingungen³, vor allem die Zusammensetzung der Studierendengruppen, das Sprachkursangebot in Schweden insgesamt und die Arbeitsbedingungen der Lehrenden, methodisch-didaktische Entscheidungen und die Durchführung des Unterrichts beeinflussen. Die relativ geringe Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden (2 bzw. 3 x 45 Minuten) für einen Arbeitsaufwand von 15 ECTS pro Semester ist beispielsweise ein Grund, warum der Unterricht im *Blended-Learning*-Modus bzw. seit Beginn der Covid-19-Pandemie als bichroner Online-Kurs gestaltet ist. Dass das volle Potenzial dieser Lernformen jedoch nicht ausgeschöpft werden kann, ist auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen.

Im Folgenden werden wir zunächst die kontextuellen und institutionellen Rahmenbedingungen kurz beschreiben und sodann die für unsere Unterrichtsgestaltung wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien (vor allem Handlungsorientierung, Personalisierung, Interaktion) darlegen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu *Blended Learning* bzw. bichronem Online-Lernen reflektieren wir anschließend unsere Unterrichtspraxis und beleuchten das Zusammenspiel zwischen theoretischen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen.

2. Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Anfängerkurse in Deutsch an der Universität Stockholm

An der Universität Stockholm werden zwei aufeinander aufbauende einsemestrige Anfängerkurse Deutsch als Fremdsprache angeboten, *Nybörjarkurs i tyska I* (=A1 des GER) und *Nybörjarkurs i tyska II* (=A2 des GER), die jeweils 15 ECTS umfassen und sich über 15 Wochen erstrecken. Die Kurse werden sowohl tagsüber als auch abends angeboten. Die Anfängerkurse sind dem Germanistik-Studium vorgeschaltet und richten sich an Studierende, die Deutsch nicht bzw. nicht lang genug in der Schule gelernt haben. Durch den erfolgreichen Abschluss des A2-Kurses erfüllen sie die Zugangsvoraussetzung zum Germanistik-Studium.

³ Unter kontextuellen Rahmenbedingungen verstehen wir beispielsweise Stellung der deutschen Sprache, Besonderheiten des Bildungssystems etc., unter institutionellen Rahmenbedingungen Curricula, Vergütung der Lehrpersonen etc.

Dass man sich an schwedischen Universitäten und Hochschulen für einzelne Kurse einschreiben kann, ist ein spezifisches Charakteristikum des Hochschulsystems. Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. das Medizin-, Jura- oder Lehramtsstudium) studiert man in loser Abfolge und in unterschiedlicher Intensität sogenannte *fristående kurser* (= freistehende Kurse). Gerade ältere Studierende absolvieren so beispielsweise Kurse, die ihren Interessen entsprechen, ohne ein Examen anzustreben. Für ein B.A.-Examen im Fach Germanistik benötigt man z. B. 180 ECTS (90 ECTS davon im Fach Germanistik, 90 ECTS in einem oder mehreren anderen Fächern, z. B. Geschichte, Französisch und Politikwissenschaft), es geschieht aber auch oft, dass Studierende mit 30 oder 60 ECTS in Germanistik zufrieden sind. Anders als z. B. in Deutschland gelten sie dann nicht als „Studienabbrecher/innen“.

Ein wesentliches Merkmal des Studiums in Schweden⁴ ist weiterhin, dass universitäre Lehrveranstaltungen und Studiengänge kostenfrei⁵ sind und Personen, die Deutsch lernen möchten, dies – sofern sie die allgemeine Hochschulreife besitzen – an Universitäten oder Hochschulen tun können, anstatt für einen Sprachkurs an einer Einrichtung zu bezahlen, die ungefähr einer deutschen Volkshochschule entsprechen würde.⁶ Hinzu kommt, dass es in Schweden, anders als z. B. in Deutschland oder Finnland, keine universitären Sprachzentren gibt. Da das Prinzip des lebenslangen Lernens in Schweden, wie die Ausführungen oben gezeigt haben, sehr ernst genommen wird, kehren viele bereits Berufstätige oder Menschen im Rentenalter an die Universität zurück, um über kürzere oder längere Perioden zu studieren. Diese Rahmenbedingungen sorgen dafür, dass die Studierendengruppen in den Anfängerkursen sowohl altersmäßig als auch hinsichtlich ihrer persönlichen Lernziele sehr heterogen sind. Befragt man die Studierenden, warum sie Deutsch lernen, geben viele familiäre oder berufliche Gründe an. Ca. 25 % der Studierenden, die den A2-Kurs abschließen, setzen ihr Studium fort.

Die Pandemie und die damit einhergehende Umstellung auf reinen Online-Unterricht hat die Struktur der Studierendengruppen nochmals stark verändert: Da sich die Universität Stockholm dezidiert als Campus-Universität versteht, deren Studienangebot

⁴ Zu den besonderen Rahmenbedingungen des Germanistik-Studiums in Schweden siehe auch Becker & Grub 2018: 711-713.

⁵ Für die Einschreibung an der Universität fallen keinerlei Gebühren an, zudem ermöglicht der Nachweis, dass man 15 ECTS pro Semester studiert, den Erwerb eines vergünstigten Monatstickets für den Öffentlichen Personennahverkehr in Stockholm.

⁶ Im Jahr 2022 kostete ein Deutschkurs mit 20 Unterrichtseinheiten an entsprechenden Einrichtungen ca. 230 Euro.

hauptsächlich auf dem Campus stattfinden soll, wurden bis zur Pandemie die Kurse ausschließlich als Präsenzveranstaltungen angeboten. Während der Pandemie fand der Unterricht von März 2020 bis März 2022 ausschließlich über Zoom statt. Dies führte dazu, dass viele Studierende an den Kursen teilnahmen, die nicht in Stockholm oder Umgebung wohnen, sondern z. B. in weit entfernten Regionen Schwedens, in den deutschsprachigen Ländern oder in anderen Ländern Europas. Seit der Pandemie-Zeit wird der Unterricht teilweise im *Blended-Learning*-Modus, teilweise als reiner Online-Kurs angeboten, um den verschiedenen Zielgruppen gerecht zu werden.

Für beide Anfängerkurse sind mit Bezug auf den Arbeitsaufwand von 15 ECTS folgende Prüfungsleistungen festgelegt:

- Mündliche Sprachfertigkeit, die durch die obligatorische Anwesenheit in mindestens 80 % des Kontaktunterrichts und die aktive Teilnahme an diesem Unterricht nachzuweisen ist, entspricht 4,5 ECTS.
- Die selbständige Bearbeitung der wöchentlichen Aufgaben im Anschluss an den Unterricht entspricht 4,5 ECTS.
- Die schriftliche Abschlussprüfung am Kurs- bzw. Semesterende prüft die Kenntnis von Wortschatz, Strukturen sowie Leseverstehen und umfasst 6 ECTS.⁷

Gemessen an den 15 ECTS ergibt sich auf Seiten der Studierenden ein Arbeitspensum von ca. 20 Zeitstunden wöchentlicher Arbeitszeit, die wie folgt aufgeteilt ist:

- 1) Vorbereitung auf den Unterricht durch Bearbeitung ausgewählter Aufgaben im Kursbuch des Lehrwerks
- 2) Unterricht (3 Unterrichtseinheiten [UE] à 45 Minuten im Anfängerkurs I bzw. 2 UE im Anfängerkurs II)
- 3) Eigenständige Nachbereitung des Unterrichts, u. a. Bearbeitung der Übungen im Übungsbuch des Lehrwerks sowie die (freiwillige) Beschäftigung mit weiteren Zusatzmaterialien des Lehrbuchverlags
- 4) Bearbeitung und obligatorische Abgabe der wöchentlichen Aufgabe mit Bezug auf behandelte Inhalte, evtl. Überarbeitung und erneute Abgabe nach Korrektur.

⁷ Die schriftliche Abschlussprüfung wird seit der Pandemie sowie auch noch nach dem Ende der Pandemie-Zeit in beiden Kursen als Online-Prüfung angeboten, und zwar unabhängig von dem Modus des Unterrichts (als Online- oder Präsenzunterricht).

Die Unterrichtszeit des Anfängerkurses II ist mit 2 UE pro Woche weniger umfangreich als die des Anfängerkurses I mit 3 UE, was einen arbeitszeittechnischen Hintergrund hat: Es wird dabei berücksichtigt, dass die wöchentlichen Hausaufgaben (Punkt 4) im Vergleich mit dem Anfängerkurs I umfangreicher sind, was zu mehr Korrekturarbeit auf Seiten der Lehrenden führt.⁸

Jedes Semester beginnen ca. 30 Studierende in einer Gruppe, ca. 25 % der Teilnehmenden brechen jedoch in den folgenden Wochen den Anfängerkurs ab. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Kurse zwar kostenfrei sind, zugleich aber von den Studierenden einen hohen Arbeitseinsatz und die Fähigkeit fordern, ihr Lernen selbst zu strukturieren.

3. Von den Rahmenbedingungen zur Planung

Ausgehend von den Rahmenbedingungen gilt es, die Planung der Lehre in den Anfängerkursen auch didaktisch-methodisch zu begründen. Riemer (2020: 30) spricht von der „unterrichtsmethodischen Handlungskompetenz von professionellen Fremdsprachenlehrenden“, die sich in der Gestaltung des alltäglichen Unterrichts durch den „Rückgriff auf breites Methodenrepertoire“ zeige. In unseren Entscheidungen gehen wir einen Schritt zurück und möchten Methodenwechsel und -vielfalt zur „Unterstützung der Lernprozesse durch bestmögliche Passung der Methoden mit der Lernendengruppe“ (Riemer 2020: 29) einsetzen. In erster Linie geht es darum, die Unterrichtsinhalte mit den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Studierenden und den Prüfungsleistungen im Kurs abzustimmen. Bei einer äußerst geringen Kontaktunterrichtszeit soll genau entschieden werden, wofür diese Zeit verwendet wird und welche Teile ausgegliedert werden können (vgl. auch Riemer 2020: 31). Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Planung der Anfängerkurse als *Blended-Learning*- bzw. bichrone Online-Kurse ein, sodann auf zentrale methodisch-didaktische Überlegungen, die die Unterrichtsplanung steuern.

⁸ Die vorgesehene Arbeitszeit ergibt sich aus der Anzahl der Unterrichtseinheiten, die sich mit Faktor 3 bis 4 errechnen lässt, je nachdem, ob der Kurs zum ersten Mal (Faktor 4) oder zum wiederholten Mal (Faktor 3,5) vorbereitet und unterrichtet wird und ob man eine oder mehrere Gruppen (Faktor 3 für die Gruppe 2) unterrichtet. Demnach stehen bspw. einer Lehrenden im Anfängerkurs I wöchentlich 6 Stunden und 45 Minuten (Faktor 4) oder vier-einhalb Stunden (Faktor 3) zusätzlich zur Kontaktunterrichtszeit zur Verfügung. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts finden in dieser Zeit statt, ebenso wie Korrekturen, aber auch die Erstellung der schriftlichen Abschlussprüfung und deren Nachprüfung.

3.1 Die Anfängerkurse als *Blended-Learning*- bzw. bichrone Online-Kurse

Die begrenzte Unterrichtszeit von 3 bzw. 2 UE pro Woche legt es nahe, die Lehrveranstaltungen im *Blended-Learning*-Modus bzw. als bichronen Online-Kurs anzubieten. Unter *Blended Learning* wird die Kombination von Präsenzunterricht und Online-Phasen verstanden, die zu einer Reduzierung des Präsenzunterrichts führen kann, zugleich aber auch ein didaktisches Potenzial besitzt. Die Art der Kombination und auch die Gestaltung der jeweiligen Komponenten kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Rösler & Würffel 2010: 7)⁹; im vorliegenden Fall wird der wöchentlich stattfindende Unterricht durch Online-Phasen ergänzt.¹⁰ Grundsätzlich sollten in *Blended-Learning*-Szenarien Präsenz- und Online-Phasen so gestaltet werden, dass „ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt [wird]“ (Kranz & Lüking 2005: 1, siehe auch Rösler & Würffel 2010: 6, Becker 2020: 243). Der Mehrwert von *Blended Learning* besteht der Theorie nach darin, dass die Schwächen von reinem *E-Learning* durch Präsenzanteile ausgeglichen werden und umgekehrt. Zu den Stärken von Präsenzunterricht gehört vor allem die soziale Komponente des Unterrichts: Die Lernenden sind Teil einer Gruppe, was sich positiv auf das Lernen auswirken soll. *E-Learning*, vor allem asynchrones, bietet auf der anderen Seite den Lernenden eine Flexibilisierung des Lernprozesses, da eine gewisse Unabhängigkeit von Zeit und Raum besteht. Dies bedeutet, dass die Lernenden nicht nur räumlich und zeitlich flexibel sind, sondern auch mehr Zeit für Reflexion haben.

Aufgrund der pandemiebedingten Umstellung des Unterrichts auf Fernlernen im Jahr 2020 wurden die Anfängerkurse im bichronen Online-Modus durchgeführt und waren wegen der unsicheren Dauer der Pandemie zunächst so angelegt, dass sie ohne grundlegende Veränderungen sowohl im *Blended-Learning*- als auch im bichronen Online-Modus stattfinden konnten. Bei bichronem Online-Lernen handelt es sich um

the blending of both asynchronous and synchronous online learning, where students can participate in anytime, anywhere learning during the asynchronous parts of the course

⁹ Ebenso wie Gestaltung der verschiedenen Komponenten hängt auch die Frage, welche digitalen Werkzeuge, Videokonferenzsysteme oder Lernplattformen konkret eingesetzt werden, von institutionellen und didaktischen Rahmenbedingungen ab.

¹⁰ Die Online-Phasen sind so gestaltet, dass sie zum einen als Selbstlernphasen angelegt sind, in denen die Studierenden mithilfe des Lehrbuchs und der digitalen Zusatzmaterialien des Verlages eigenständig die Inhalte wiederholen bzw. erarbeiten. Zum anderen sind sie von Aufgaben geprägt, die asynchrone (d. h. zeitversetzte) Kommunikation zwischen Lernenden verlangen.

but then participate in real-time activities for the synchronous sessions. (Martin et al. 2023: 1)

Ebenso wie beim *Blended Learning* spielt die Annahme eine wichtige Rolle, dass durch die Kombination eine neue Lernform entsteht, die lernförderlicher ist als nur eine der beiden:

Bichronous online teaching and learning focuses on the intentional blending of synchronous and asynchronous components to create novel learning sequences and methods beyond what can be accomplished with a single method. (Martin et al. 2023: 1)

Die didaktischen Vorteile der Modi synchron/asynchron hängen auch von der Wahl des gewählten Werkzeuges ab; generell lässt sich jedoch formulieren, dass Asynchronität mit zeitlicher Flexibilität und mehr Zeit für Reflexion verbunden ist, die im synchronen Modus fehlt. Zugleich ist ein Großteil der menschlichen Kommunikation von Synchronität geprägt, man denke nur an mündliche *face-to-face*-Gespräche oder Chats, in denen das Gegenüber wohl nicht bereit ist, besonders lange auf eine Antwort zu warten. Für den Fremdsprachenunterricht haben somit beide Modi ihren spezifischen Wert.

3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Grundsätzlich geht es in den vorgestellten universitären Anfängerkursen um das „Nebeneinander von Kommunikation und Kognition“ (Biebighäuser 2021: 246): Die Studierenden sollen einerseits dazu befähigt werden, in Kommunikationssituationen zurechtzukommen; andererseits soll – vor allem mit Bezug auf die Kurse als Vorbereitung auf das Germanistik-Studium – genügend Platz auch der expliziten Betrachtung von Sprachstrukturen eingeräumt werden. Um unsere Entscheidungen bei der Planung der einzelnen Kursteile didaktisch zu begründen und methodisch zu füllen, greifen wir zum einen auf die sogenannten *four strands* von Nation (2007: 2) zurück:

The opportunities for learning language can be usefully divided into four strands: meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development. These are called strands because they can be seen as long continuous sets of learning conditions that run through the whole language course. Every activity in a language course fits into one of these strands. In a well balanced course roughly equal amounts of time can be given to each of the four strands.

Eine gute Orientierung für die Planung und Ausgestaltung der Kurse bieten zum anderen die von Funk (2010: 943f.) zusammengestellten und von Biebighäuser (2021: 246-248) ausführlicher beschriebenen und auf die Umsetzung im Unterricht kritisch betrachteten didaktisch-methodischen Unterrichtsprinzipien. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, der Lernziele und der Lernendengruppen sehen wir einige

dieser Prinzipien als besonders relevant für unsere Kurse und grundlegend für unser didaktisches Konzept (vgl. Biebighäuser 2021: 248):

Handlungs- und Interaktionsorientierung

Handlungsorientierung zielt darauf, dass Lernende in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen angemessen handeln können; somit soll die Sprache im Lernprozess sowohl rezeptiv als auch produktiv verwendet und der Fokus auf die Inhalte stets berücksichtigt werden (vgl. Nation 2007: 3-6). Nach dem Prinzip der Interaktionsorientierung soll der Austausch unter den Lernenden und das kollaborative Arbeiten einen bedeutenden Teil des Unterrichts ausmachen, denn gerade durch die Interaktion lernen sie die Sprache zu verwenden. Im Präsenz- bzw. dem synchronen Online-Unterricht kann die Interaktion zwischen den Lernenden in sinnvoller Weise stattfinden, indem sie dialogisches Sprechen über für sie lebensweltlich relevante Themen üben. Aber auch der Austausch über individuelle Ergebnisse von Lese- bzw. Hörverstehensaufgaben und sogar Grammatikübungen in Gruppen- oder Paararbeit schaffen Möglichkeiten für die Verwendung der Fremdsprache. Zwischen den Unterrichtseinheiten in Präsenz ermöglicht computervermittelte Kommunikation (*computermediated communication, CMC*) die Interaktion zwischen den Lernenden; diese kann synchron, z. B. im Rahmen von Videokonferenzen, *Text-* oder *Voicechats*, aber auch asynchron, z. B. in Online-Diskussionsforen oder mithilfe von Videonachrichten, stattfinden. Je nach Werkzeug und Modus (synchron/asynchron) liegt der Fokus auf verschiedenen Fertigkeiten. Sowohl die synchronen als auch die asynchronen Phasen gestalten wir so, dass die Lernenden in der Interaktion mit anderen Lernenden feststellen können, dass sie zu authentischer Kommunikation fähig, also handlungsfähig sind (vgl. Biebighäuser et al. 2012: 36).

Inhaltsorientierung, Individualisierung und Personalisierung

Unter Inhaltsorientierung versteht man den für Lernende bedeutungsvollen und lebensweltlich relevanten Input. Bezüglich der praktischen Umsetzung dieses Prinzips wird kritisiert, dass das didaktische Material, das nicht speziell für die eine bestimmte Lernendengruppe erstellt worden ist, „auf Grundlage von Themen stattfindet, von welchen angenommen wird, dass sie für die Lernenden relevant sind“ (Biebighäuser 2021: 246). In unserer Unterrichtsplanung gehen wir davon aus, dass Themen in einem Lehrwerk eine gute Grundlage für das sprachliche Handeln bieten können (vgl. Wicke 2021: 8f., auch Koenig 2010: 180). Nation (2007: 3) fasst *meaning-focused input* etwas

enger, als das mit dem Prinzip der Inhaltsorientierung getan wird: „the learners’ main focus and interest should be on understanding, and gaining knowledge or enjoyment or both from what they listen to and read“. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Prinzips der Individualisierung und Personalisierung kann kritisch geprüft werden, inwieweit das Lehrwerk es den Lernenden ermöglicht, über sich selbst und als sie selbst (und nicht primär als Fremdsprachenlernende) zu sprechen und inwieweit Binnendifferenzierungsmöglichkeiten vorliegen. Man kann diese Lücken durch entsprechende zusätzliche Übungen und Aufgaben im Unterricht oder im Rahmen der wöchentlichen Hausaufgaben füllen. Wichtig ist dabei sicherzustellen, dass es sich um *meaning-focused output* handelt (Nation 2007: 4). Das heißt, dass die Lernenden über vertraute Sachverhalte innerhalb eines größeren Themenbereiches kommunizieren können und die Aufgaben so gestellt sind, dass nur wenig neue Strukturen vorkommen, so dass sie sich beim Produzieren auf die Vermittlung von Inhalten konzentrieren können.

Aufgabenorientierung und Automatisierung

Auch die Prinzipien der Aufgabenorientierung und der Automatisierung sehen wir als einander ergänzend und bedeutend bei der Planung und Durchführung der Anfängerkurse. So ist eines der Qualitätskriterien von guten Aufgaben auch die sinnvolle Integration von Bedeutungs- und Formfokussierung. (Formfokussierte) Übungen sind wichtig, um die Verwendung neuer Strukturen zu automatisieren. Sie stehen in einem engen Zusammenhang mit dem von Nation (2007: 6f.) erarbeiteten *language-focused learning*. In Anlehnung an Übungsprinzipien von Koenig (2005: 149-151) sollten die Übungen so gestaltet werden, dass der Fokus nicht alleine auf die Struktur gerichtet ist, sondern dass sie auch Personalisierung zulassen und erfolgsorientiert sind. Damit richtet sich Koenig (vgl. 2005: 150) beispielsweise gegen *Items*, in denen Lücken ausgefüllt werden, da diese prinzipiell den Testcharakter aufweisen. Um neue Strukturen automatisieren zu können, sollten diese in den Übungsitens bereits vorgegeben sein, damit die erforderliche kognitive Leistung möglichst geringgehalten wird (vgl. auch Biebighäuser 2021: 246) und stattdessen die Lücken eher Personalisierung zulassen, sodass in der Folge das Automatisieren der Strukturen durch Affektivität gefördert wird (Koenig 2005: 150f.). Diese Herangehensweise entspricht auch der Überlegung Nations (2007: 7) bzgl. *fluency strand*: „the fluency development strand is also meaning-focused“. Aufgaben werden als mitteilungsbezogen und inhaltsorientiert beschrieben, wenn sie „den Lernenden einen individuelle Schwerpunktsetzungen und Lösungswege ermöglichenden

Rahmen für diverse Aktivitäten anbieten, die so zu unterschiedlichen Lernerprodukten führen“ (Müller-Hartmann & Schocker 2020: 52). Sie sind also ergebnisorientiert und haben ein deutliches kommunikatives Ziel. In der Regel stehen sie am Ende einer Lerneinheit, sind insgesamt komplexer (vgl. Müller-Hartmann & Schocker 2020: 52) und benötigen auch mehr Vorbereitungszeit, deren Gewährleistung während der geringen Zeit in den synchronen Lernphasen beinahe unmöglich erscheint. González-Lloret (2017: 236) stellt fest, dass digitale Werkzeuge, die die Interaktion mit anderen Lernenden ermöglichen, sowie solche, die dazu dienen, allein oder kooperativ digitale, für die Lernenden bedeutungsvolle Inhalte zu erstellen, den Merkmalen von aufgabenorientiertem Lernen am besten entsprechen. Damit werden wir in unserer Entscheidung bekräftigt, Aufgaben so zu gestalten, dass sich die Studierenden zu den im Unterricht behandelten Themenbereichen äußern sollen, genügend Zeit für die Vorbereitung bekommen und sich jeglicher Hilfsmittel bedienen können, um dann als Ergebnis des Lernprozesses eine Präsentation der eigenen Perspektive in schriftlicher oder mündlicher Form online zu produzieren.

Diese theoretischen Überlegungen bzgl. sowohl der didaktisch-methodischen Prinzipien als auch der Möglichkeiten, die im Rahmen von *Blended Learning* bzw. bichronem Online-Lernen geschaffen werden, sind grundlegend für die konkrete Planung und Ausgestaltung von den Anfängerkursen für Deutsch gewesen, die wir nun im folgenden Kapitel ausführlich darlegen werden.

4. Möglichkeiten und Grenzen in der Unterrichtspraxis

4.1 Planung der Lernangebote

Beide Anfängerkurse wurden traditionell als Präsenzkurse im Umfang von drei wöchentlichen Unterrichtseinheiten, ergänzt durch eigenständige Hörübungen mit Testcharakter und das Verfassen von drei schriftlichen Texten im Laufe eines Kurses, angeboten – in einem weiteren Sinne fanden diese Anfängerkurse im *Blended-Learning*-Modus statt, da die Hörübungen auf der Lernplattform zugänglich waren und die schriftlichen Texte per E-Mail abgegeben wurden.

Durch die Pandemie-Restriktionen erfolgte eine plötzliche Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht.¹¹ Diese Veränderung hatte umgehend zur Folge, dass beginnend mit

¹¹ Für den Unterricht wird das Konferenzwerkzeug Zoom verwendet. Außerdem wird die Lernplattform *itslearning* genutzt, die die gängigen Werkzeuge und Funktionen bereitstellt.

dem Herbstsemester 2020 Studierende nicht nur aus der Region Stockholm an den Kursen teilnahmen, sondern aus ganz Schweden und auch aus mehreren europäischen Ländern. Um dieser Gruppe von Studierenden Deutsch-Anfängerkurse anbieten zu können, wird der Unterricht für einen Großteil der Kursgruppen auch seit der Beendigung der Restriktionen im bichronen Online-Lernmodus angeboten und nur eine bis zwei Gruppen lernen im *Blended-Learning*-Modus. Darüber hinaus musste auch das im Jahr 2004 erschienene und bis zu diesem Zeitpunkt verwendete Kurslehrwerk ersetzt werden. Damit wurde also das Gesamtkonzept für die Kurse grundlegend überarbeitet. Während die ursprüngliche Aufteilung der Studienpunkte und der Prüfungsleistungen aus studienadministrativen Gründen grundsätzlich beibehalten wurde, ist die Ausgestaltung der einzelnen Lernbereiche sowohl im synchronen Präsenz- oder Online-Unterricht als auch in der asynchronen Online-Phase verändert worden.

Der synchrone Präsenz- oder Online-Unterricht und die Arbeit mit dem Kurslehrwerk

Der wöchentlich stattfindende synchrone Präsenz- bzw. Online-Unterricht – im Folgenden auch Kontaktunterricht – bildet den Kern des gesamten Lernangebotes. Jedem der 15 Seminare à 135 bzw. 90 Minuten sind eine bis anderthalb Lektionen der Lehrwerke *Panorama A1* bzw. *Panorama A2* (Cornelsen Verlag) zugeordnet. Aufgrund der wenigen Kontaktunterrichtszeit bildet das Lehrwerk eine wichtige Stütze für das studentische Lernen in den asynchronen Phasen (vgl. Würffel 2021: 292). Es bleibt den Lehrenden überlassen, wie sie den Kontaktunterricht gestalten, beispielsweise welche der im Kursbuch angebotenen Lektionsteile eingesetzt und welche ausgelassen werden. Ein gemeinsames Bestreben ist jedoch, in Anlehnung an das Prinzip der Interaktion möglichst viele Gelegenheiten zur mündlichen Kommunikation zu schaffen, was einen steten Einsatz von Paar- und Gruppenarbeit erfordert. Dabei geht es nicht nur um das Sprechen als Ziel-, sondern oft gerade als Mittlerfertigkeit. Zum Beispiel können die Studierenden in den Gruppen ihre Ergebnisse der Hör- und Leseverstehensaufgaben, die sie zum Teil bereits in Vorbereitung auf den Unterricht bearbeitet haben, vergleichen. Ebenso können sie oft zusammen die Grammatikregeln induktiv erarbeiten.

Aguado (2021: 261) sieht als herausfordernd, „grammatische Strukturen, kommunikative Funktionen und subjektiv interessante Inhalte in eine sinnvolle und die zielsprachliche Kompetenz fördernde Beziehung zu setzen“. In der Regel ist es für Lernende schwierig, die neu kennengelernten Strukturen gleich in Sprechaufgaben anzuwenden. Um den Redeanteil der Studierenden zu erhöhen, dabei die grammatischen Strukturen

mit den kommunikativen Funktionen zu verbinden und der Individualität Raum zu geben, setzen wir Übungen ein, die diese neuen Grammatikstrukturen bereits in der korrekten Form enthalten. Die Idee ist dabei, dass die Lernenden durch das Wiederholen der Phrasen flüssiges Sprechen üben und diese neuen Formen sich als *Chunks* einprägen (vgl. Koenig 2005: 156). Wir gestalten die Übungen gleichzeitig so, dass die Lernenden als sie selbst und über sich selbst sprechen können. Wir möchten dies mit einigen Beispielen illustrieren.

Um mehrere Verben im Perfekt benutzen zu können, wird beispielsweise neben den Übungen, die im Kursbuch nach der Einführung von Perfekt sich weitgehend im Themenbereich Arbeitsplatz bewegen, eine zusätzliche Übung (siehe Abb. 1) angeboten, in der die Lernenden aus vielen Sätzen Aussagen wählen können, die sie durch eine Ortsangabe personalisieren können. Somit wird eine authentische Kommunikationssituation initiiert, in der sich die Gruppenmitglieder über ihre Erlebnisse austauschen.

Ich habe schon mal ...	
Ein Freund / Eine Freundin von mir hat schon mal ...	
Meine Eltern haben schon mal ...	
eine Radtour durch ... gemacht.	am Strand in ... Sandburgen gebaut.
Bungeejumping in ... gemacht.	einen Stadtbummel in ... gemacht.
in einem Nachtclub in ... getanzt.	eine Last-Minute-Reise nach ... gebucht.
auf einem Bauernhof in ... gewohnt.	eine Kajak-Tour in ... organisiert.
Karaoke in einer Bar in ... gesungen.	eine Suite im Hotel Ritz in ... reserviert.
stundenlang im Café in ... gesessen.	meinen Koffer in ... vergessen.
in einem Eishotel in ... geschlafen.	einen Tauchkurs in ... gemacht.
ein Jahr als Au-Pair in ... verbracht.	zu viel Geld fürs Shoppen in ... ausgegeben.

Abb. 1: Flüssigkeitsübung zum Sprechen über Vergangenheit unter Verwendung von Perfekt als Zusatz zum Kursbuch Panorama A1, Lektion 10

Manchmal kann der Schritt zwischen dem Erarbeiten und der Anwendung einer Grammatikregel anhand der Aufgaben im Kursbuch zu groß sein, das heißt, man kann erwarten, dass es zum *cognitive overload* kommt und die Lernenden entweder zu viel Zeit mit dem Denken bzw. Herausfinden der richtigen Form verbringen oder unnötig viele Fehler produzieren (vgl. Koenig 2021: 29-30). Auf das Erarbeiten der Regel für Präpositionen mit Dativ folgt im Lehrwerk „Panorama A1“, Lektion 9 (vgl. Finster et al.

2015: 76) beispielsweise eine Übung mit Fragen: Was machen Sie vor ...? Was machen Sie nach ...?, in der Lernende anhand der Items wie „der Test: lernen/feiern“ bereits vorgegebene Antworten produzieren und dabei den Artikel im Dativ vom Artikel im Nominativ korrekt ableiten müssen: Vor dem Test lerne ich. Nach dem Test feiere ich.

Um dem Prinzip der Personalisierung zu folgen und Flüssigkeit üben zu lassen, wird den Studierenden eine modifizierte Übung angeboten (siehe Abb. 2), in der die korrekte Form im Dativ bereits angegeben ist und die Lernenden einander eine Vielzahl an Fragen stellen können.

Fragt und antwortet.		
Lernst du		dem Test?
Feierst du		der Party?
Frühstückst du		der Arbeit?
Machst du Sport	vor	dem Deutschkurs?
Arbeitest du	nach	dem Urlaub?
Isst du zu Abend		dem Konzert?
Packst du den Koffer		dem Mittagessen?
Kaufst du ... ein		
Räumst du ... auf		

Abb. 2: Übung: Präpositionen mit Dativ

Der Einsatz solcher Übungen führt erfahrungsgemäß dazu, dass die Studierenden „Mündlichkeit als etwas Positives erleben können, denn solche Erlebnisse führen unmittelbar zu einer Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts und zur Entfaltung der Selbstwirksamkeit“ (Aguado 2021: 258).

Eine Spezifik des Online-Kontaktunterrichts, in dem viel in den virtuellen Gruppen-Räumen (im Zoom sind das die *Breakout Rooms*) gearbeitet wird, stellt die Tatsache dar, dass die Lehrenden sich zwar zwischen den Gruppen-Räumen bewegen können, jedoch – anders als im Präsenzunterricht – nicht jederzeit einen Überblick über das Geschehen in jeder Gruppe haben. Die Binnendifferenzierung bekommt dadurch eine besondere Bedeutung und kann oder muss sogar als eine der Konventionen im Unterricht vermittelt werden. Hauptsächlich soll sie der unterschiedlichen Dynamik in Gruppen dienen. Hierzu setzen wir neben Übungen wie in Abb. 2 folgende Vorgehensweisen ein:

Zum einen nutzen wir das Angebot an Aufgaben im Lehrbuch und die Lernenden erhalten Informationen über obligatorische und fakultative Aufgaben. Zum anderen führen wir die Regel ein, dass man in der Gruppenarbeit nie mit einer Aufgabe fertig ist. Im Sinne einer Automatisierung und Flüssigkeitsförderung kann beispielsweise ein Dialog mehrmalig gelesen oder Fragen wiederholt gestellt und beantwortet werden, indem man die Rollen wechselt, die Stimmung beim Vortragen wechselt (z. B. übertrieben fröhlich oder wütend spricht) oder die Sätze, die man sprechen möchte, zunächst leise durchliest und dann die Augen auf die Partner/innen bzw. die Kamera richtet und die vorzutragenden Sätze ‚auswendig‘ sagt. Es ist auch möglich, zwischen der 2. Person Singular, 2. Person Plural und der Höflichkeitsform zu wechseln oder das Verfahren des Sprachschattens¹² einzubauen.

Unserer Erfahrung nach nehmen die Studierenden diese Regeln im Laufe der ersten Unterrichtseinheiten an und arbeiten recht souverän in den Gruppen. Das heißt, sie übernehmen die Verantwortung für die Zeit während der Gruppenarbeit und organisieren ihr Lernen in den Gruppen selbständig. Es kommt selten vor, dass man als Lehrende einem Gruppenraum beitrifft und dort Schweigen herrscht.

Die asynchronen Lernphasen

Ausgehend von den Rahmenbedingungen für die Anfängerkurse I und II sowie früheren Erfahrungen der Autorinnen mit Studierenden, die nicht Vollzeit studieren, wurde in der Planung der Online-Phase berücksichtigt, dass die Mehrheit der Studierenden tagsüber berufstätig ist, ein anderes Fach studiert oder sich beispielsweise in Elternzeit befindet und nicht die zeitliche Flexibilität mitbringt, Aufgaben zu bearbeiten, in denen sie Termine mit anderen Studierenden finden und dann synchron interagieren müssen. Die Aufgaben, die in den asynchronen Phasen gestellt werden, sind daher solche, in denen die Lernenden einerseits im Diskussionsforum der Lernplattform in schriftlicher Form diskutieren, andererseits Texte schreiben und Videos aufnehmen, in denen sie ca. 1-2 Minuten frei sprechen, und diese dann auf der Lernplattform hochladen. Da die Studierenden sich mehr Zeit zur Vorbereitung nehmen können und nicht spontan reagieren müssen, sorgt die Asynchronität dafür, dass die Prinzipien Personalisierung und Individualisierung in den Online-Phasen verstärkt berücksichtigt werden können. Studierende

¹² Es handelt sich um eine Übung, in der man beispielsweise einen Satz, den eine andere Person gesagt hat, wiederholt und dabei eine Änderung vornimmt, z. B. Person A sagt: „Ich spiele gern Gitarre.“, Person B sagt: „Aha, du spielst gern Gitarre.“

können den für sie relevanten Wortschatz recherchieren und verfassen Beiträge, in denen sie sich als sie selbst äußern, d. h. ihre persönliche Meinung äußern, Stellung beziehen oder persönliche Lebensverhältnisse beschreiben.

Zu den Aufgaben, in denen die Studierenden Beiträge im Diskussionsforum der Lernplattform schreiben sollen, gehören beispielsweise Rätselaufgaben oder Stellungnahmen. Durch das Publizieren ihrer Beiträge und ihrer Antworten interagieren die Studierenden miteinander außerhalb des Klassenzimmers, durch das Antworten auf die Beiträge der anderen setzen sie sich intensiv mit den Texten der anderen auseinander (siehe Abb. 3).

Schreibe bis Samstagabend im Diskussionsforum „Meine Hobbys“ einen Text über deine Hobbys. Schreibe mindestens sechs Sätze. Der Text soll zwei Wahrheiten und eine Lüge enthalten.

Lies die Texte der anderen. Kannst du erraten (gissa), was die Lügen sind? Kommentiere mindestens zwei Texte bis Mittwoch, 15 Uhr. Benutze die Konjunktion „dass“ (z.B. Ich glaube nicht, dass ...).

Abb. 3: Hausaufgabe: Meine Hobbys¹³

Die Studierenden erfahren so, dass sie die zu lernende Sprache als Kommunikationsmittel verwenden können.

Einen weiteren Teil der Aufgaben macht das Schreiben individueller Texte zu unterschiedlichen Themen aus, die die Studierenden zur Korrektur auf der Lernplattform hochladen und für die sie individuelles Feedback von den Lehrenden erhalten. In diesen Aufgaben wird „Nebeneinander von Kommunikation und Kognition“ besonders deutlich, da sprachliche Korrektheit der Texte wichtig ist. Die Themen knüpfen – inhaltlich und grammatikalisch – an die Themen der Lehrwerkslektionen an, sind aber stets so formuliert, dass die Studierenden über Inhalte schreiben können, die für sie relevant sind.

Zudem werden Aufgaben gestellt, in denen die Studierenden auf der Lernplattform ein Video aufnehmen und hochladen sollen, in dem sie in Anknüpfung an das Lehrwerk zu unterschiedlichen Themen ca. 1-2 Minuten frei sprechen sollen (siehe Abb. 4).

¹³ Die hier wiedergegebenen Aufgabenstellungen aus den Online-Phasen sind nicht in ihrer Gänze abgebildet; es fehlen Informationen zu Bearbeitungszeiten, Hinweise mit Bezug zur Lernplattform und anderen Hilfestellungen.

Sieh dir dieses Video über Minimalismus an. Nimm dann ein Video auf und sprich über diese Fragen:

Bist du Minimalist*in? Möchtest du gern Minimalist*in sein? Warum? Welche Dinge brauchst du? Wichtige Ausdrücke findest du in dem Video.

Nenne am Ende auch 4-5 Wörter, die du im Video gehört hast und die neu und interessant für dich waren. Du sollst ungefähr 2 Minuten sprechen.

Abb. 4: Hausaufgabe: Minimalismus¹⁴

Bei Bedarf ist es möglich, ein Video mehrmals aufzunehmen, was zur Automatisierung beiträgt. Auf diese Videos erhalten die Studierenden immer Feedback durch die Lehrenden, schriftlich oder in einer Audiodatei (die diese auch mehrmals hören können), und sie müssen anhand der Anmerkungen ggf. das Video neu aufnehmen. Im Vergleich zu schriftlichen Texten können hier auch die Aussprache und Intonation kommentiert werden. Auf diese Weise wird die Sprechzeit der Lernenden erhöht und die mündliche Fertigkeit auch in den asynchronen Phasen gefördert.

Verzahnung von Präsenz- bzw. Online-Unterricht und asynchroner Online-Phase

Damit die Lernenden ein befriedigendes Lernerlebnis haben, ist es wichtig, dass der Kontaktunterricht und die Online-Phase sinnvoll aufeinander abgestimmt und miteinander verknüpft werden. So können im Kontaktunterricht beispielsweise mündliche Aufgaben vorbereitet werden oder in der Aufgabenstellung der asynchronen Online-Phase an Aktivitäten aus dem Kontaktunterricht angeknüpft werden, wie in der Aufgabenstellung in Abb. 5.

Im Unterricht hast du mit einem Partner/einer Partnerin über eure Wohnsituation gesprochen. Schreibe einen Text über die Wohnsituation von deinem Partner/deiner Partnerin. Schreibe mindestens sieben Sätze. Vielleicht hast du etwas nicht richtig verstanden oder noch eine Frage. Kontaktiere deinen Partner/deine Partnerin mit Hilfe der Mitteilungsfunktion, auf Deutsch natürlich.

Abb. 5: Hausaufgabe: Wohnsituation

Im Kontaktunterricht haben die Studierenden sich zu ihren Wohnsituationen befragt und erhalten nun die Aufgabe, einen Text über die Wohnsituation des/der Interviewpartner/in zu schreiben. Diese Aufgabe baut also auf die Interaktion auf.

¹⁴ Verlinkt ist hier das Video <https://www.youtube.com/watch?v=48dwnSH8peY>.

Zusatzangebote

Trotz der Tatsache, dass im Kontaktunterricht der Schwerpunkt auf das Sprechen gelegt wird, ist die Zeit für das Üben von unterschiedlichen mündlichen Kommunikationssituationen sehr begrenzt. Aus diesem Grund werden von Zeit zu Zeit auch zusätzliche freiwillige Tutorien angeboten, in denen die Studierenden die Möglichkeit haben, sich zu treffen und noch mehr zu üben, um das neu Gelernte zu automatisieren. Die zusätzlichen Sprechübungen werden in der Regel von Praktikant/innen übernommen, die jedoch angeleitet werden müssen.

Über die vorgestellten Aufgaben und Übungen im Kontaktunterricht sowie die obligatorischen Hausaufgaben hinaus haben wir für den Anfängerkurs II ein freiwilliges Angebot zusammengestellt, das im Einklang mit den Prinzipien der Inhaltsorientierung und Binnendifferenzierung und im Sinne Nations mit dem *meaning-focused input* steht. Die Studierenden können sich zusätzliche Inhalte ansehen, anhören oder lesen. Hauptsächlich sollen sie sich mehr mit Sprache und Kultur auseinandersetzen. Aus diesem Grund geben wir zwar kurze Hintergrundinformationen zu jedem Angebot, didaktisieren sie aber nicht.¹⁵ Die Studierenden können auf diese Weise auch mehr auditiven Input, also über die Lehrenden und die Lehrwerk-Personen hinaus, bekommen. In einem Semester wurde zudem ein Tandem-Austausch mit Schwedisch-Studierenden aus Wien erreicht, der zum Teil didaktisiert war, aber auch Raum für die Studierenden ließ, sich über ihre Interessen auszutauschen.

4.2 Das Zusammenspiel von theoretischen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen aus Lehrendenperspektive

Digitale Medien ermöglichen es, den Fremdsprachenunterricht durch eine Fülle an digitalen Lernangeboten und Werkzeugen zu unterstützen und umzustrukturieren. Durch *Blended Learning* bzw. bichrones Online-Lernen, so die Annahme, sollen die Stärken von Kontaktunterricht mit den Stärken von Online-Phasen kombiniert werden, so dass die Schwächen des jeweiligen Modus ausgeglichen werden und eine neue Lernform mit einem Mehrwert entsteht (Kranz & Lüking 2005: 1, Martin et al. 2023: 1).

¹⁵ Zu den Angeboten gehören *Logo* – Nachrichten für Kinder im deutschen Fernsehen; ein Sketch Loriots, der Kurzfilm *Das Spielzeugland*, einige bekannte Liebesgedichte, die man sowohl lesen, als auch deren Rezitation anhören kann, Auszüge aus dem Atlas der deutschen Alltagssprache, ein Beispiel der Kinderliteratur *Oh, wie schön ist Panama* von Janosch oder ein Text des Schriftstellers Saša Stanišić.

In den hier beschriebenen Anfängerkursen wird jedoch bereits in der Planungsphase das volle Potenzial der Modi synchron/asynchron nicht ausgeschöpft, z. B. werden keine Aufgaben berücksichtigt, die die mündliche Interaktion zwischen den Studierenden außerhalb des Unterrichts fordern.

In Bezug auf das Verfassen schriftlicher Hausaufgaben werden neben detaillierten Aufgabenstellungen in beiden Kursen wiederholt Strategien für die Nutzung eines Wörterbuchs und der Übersichtsseiten im Kursbuch aufgezeigt. Auch wenn Studierende im Rahmen der Hausaufgaben sich genügend Zeit nehmen sollten, Wörter oder Formen im Wörterbuch oder im Kursbuch nachzuschauen, haben wir als Lehrende oft den Eindruck, dass ein Großteil an Studierenden eher ein schnelles Verfassen von schriftlichen Texten vorzieht und Texte einreicht, ohne sie redigiert oder in Zweifelsfällen sich vergewissert zu haben, dass die richtigen Formen benutzt wurden. So kommt es dazu, dass Lehrende oft Fehler in den Strukturen kennzeichnen müssen, die gerade eingeführt worden sind und im Fokus stehen. Das hat dann zur Folge, dass die Lehrenden die Texte mehrmalig den Studierenden zur Überarbeitung zurückgeben müssen. Aus der Lehrendenperspektive ist es immer ein Abwägen, inwieweit ein Text wiederholt korrigiert wird, denn auf diese Weise sammelt sich schnell Korrekturzeit, die über die für den Kurs vorgesehene Arbeitszeit hinausgeht. Gleichzeitig fragen wir uns, inwieweit eine Strategievermittlung, z. B. Arbeit mit Hilfsmitteln, noch viel mehr mit dem Schreiben im Unterricht verbunden werden sollte. Es ist uns bewusst, dass aus dem Grund der äußerst geringen Zeit, die wir für das gemeinsame Lernen im Kontaktunterricht haben, das Schreiben grundsätzlich vernachlässigt wird. Einige kurze Tutorials könnten ein weiteres Angebot sein, die Studierenden bei der Bearbeitung der schriftlichen Aufgaben zu unterstützen; es müsste jedoch in einem Modellversuch untersucht werden, inwieweit Studierende solche Tutorials im Rahmen der Kurse wahrnehmen würden.

Die Kursevaluation am Ende des Semesters zeigt, dass die Studierenden, die den Kurs abschließen, es schätzten, jede Woche eine Aufgabe zur Abgabe zu erhalten, und dass der Kontaktunterricht hauptsächlich für mündliche Interaktion und somit mündliche Sprachfertigkeit verwendet wurde.

Auch wenn es zum Potenzial der digitalen Medien gehört, stellen wir in den asynchronen Online-Phasen keine Aufgaben zur mündlichen Interaktion zwischen den Lernenden oder mit L1-Sprecher/innen, und auch die Möglichkeiten zur Kooperation

und Kollaboration werden nicht berücksichtigt. Grund dafür ist die Erfahrung, dass solche Aufgaben in Lernendengruppen möglichst schnell abgewickelt werden und Lehrende den Eindruck bekommen, dass der mögliche Mehrwert für das Lernen in keinem angemessenen Verhältnis zum Aufwand steht, den wir als Lehrende bzgl. der Organisation des kollaborativen Lernens betreiben müssen, wie Zusammenstellung des zu bearbeitenden Materials, die Erstellung detaillierter Arbeitsaufträge oder Vorbereitung von Tools zur Gruppenzusammensetzung. Ähnliche Erfahrungen machen wir mit den Aufgaben, in denen Studierende Stellungnahmen in Diskussionsforen schreiben sollen (siehe Abschnitt 4.1). Trotz der genauen Aufgabenstellung beschränken sich Studierende teilweise in ihren Kommentaren auf einen bis zwei Sätze, was nicht die Intention der Aufgabe ist.

Es fällt uns auch auf, dass sich viele Studierende bei der Vorstellung der Zusatzangebote interessiert zeigen, diese aber nur in seltenen Fällen nutzen, was die Frage aufwirft, inwieweit es sinnvoll ist, diese zur Verfügung zu stellen. Es ist ein klarer Unterschied in der Wahrnehmung der Angebote zu erkennen, je nachdem, ob ein Kursteil obligatorisch oder freiwillig ist. Warum das so ist, wissen wir nicht und können nur Vermutungen anstellen. Nutzen die Studierenden bereits zusätzliche (digitale) Angebote, um mehr in Kontakt mit Sprache und Kultur zu kommen? Dennoch stellt sich die Frage nach der Verhältnismäßigkeit zwischen dem Einsatz der zeitlichen und personellen Ressourcen und dem Ertrag im Sinne von der Angebotsannahme auf Seiten der Studierenden.

Insgesamt ist es nicht zu übersehen, dass ein Teil der Studierenden vorwiegend auf den Kontaktunterricht fokussieren, an dem man einmal wöchentlich teilnimmt, sich aber darüber hinaus – trotz des vorgeschriebenen Arbeitsaufwands – aus der Lehrendenperspektive nicht ausreichend mit den Inhalten beschäftigt. Wir stellen es bei Nachfragen im Unterricht fest und die Studierenden geben dies auch in der Kursevaluation an. Wir können jedoch nur vermuten, inwieweit die spezifischen Bedingungen – z. B., dass Kurse an Universitäten kostenlos sind, – ein Grund dafür sind oder ob dies evtl. mit den individuellen Zielen der Studierenden zu tun hat. Dass viele der Studierenden berufstätig sind und trotzdem 15 ECTS studieren, zeigt, dass sie eigentlich ambitioniert sind. Da wir als Lehrende jedoch öfter Zeitmangel seitens der Studierenden für die Kursteile außerhalb des Kontaktunterrichts vermuten, schließen wir mehrere sinnvolle,

vor allem synchrone, Aufgabenformate sowie mögliche Unterstützungsangebote bereits bei der Planung aus.

5. Ausblick

In diesem Artikel haben wir die Anfängerkurse an der Universität Stockholm aus theoretischer und unterrichtspraktischer Perspektive beleuchtet und so gezeigt, wie wichtige didaktisch-methodische Unterrichtsprinzipien in den Lernformen *Blended Learning* bzw. bichrones Online-Lernen berücksichtigt werden können. Deutlich wurde, wie bestimmte Rahmenbedingungen die Planung der Lehr- und Lernangebote beeinflussen. Gleichzeitig gibt es viele offene Fragen, die beantwortet werden müssen, um diese Kursangebote sinnvoll weiterzuentwickeln: Wie sehen beispielsweise die individuellen Lernziele der Studierenden aus und in welchem Verhältnis stehen sie zu curricularen Vorgaben? Wie wäre es dahingehend beispielsweise möglich, das Prinzip der Individualisierung noch stärker zu berücksichtigen? Sind Zusatzangebote, wie wir sie beschrieben haben, vielleicht obsolet, weil die Studierenden bereits das Lernen stark individualisiert haben und ihre eigenen Wege nutzen, um sich stärker mit Sprache und Kultur auseinanderzusetzen? Werden unsere Erkenntnisse um die Perspektive der Studierenden ergänzt, so lassen sich daraus Schlussfolgerungen in Bezug auf Veränderungen der Gestaltung der universitären Anfängerkurse ziehen.

Bibliographie

- Aguado, Karin (2021) Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, C. et al. (Hrsg.), 253-267.
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.) (2021) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler.
- Becker, Christine (2020) Blended Learning. In: Hallet, W. et al. (Hrsg.), 243-245.
- Becker, Christine; Grub, Frank-Thomas (2018) Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45(6), 708-728.
- Biebighäuser, Katrin (2021) Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Altmayer, C. et al. (Hrsg.), 233-252.
- Biebighäuser, Katrin; Zibeliu, Marja; Schmidt, Torben (2012) Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Katrin Biebighäuser; Marja Zibeliu; Torben Schmidt (Hrsg.) *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 11-56.

- Finster, Andrea; Jin, Friederike; Paar-Grünbichler, Verena; Winzer-Kiontke, Britta (2015) *Panorama. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch A1. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann (2010) Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache–Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 940-952.
- González-Lloret, Marta (2017) Technology for Task-based Language Teaching. In: Carol A. Chapelle; Shannon Sauro (Hrsg.) *The handbook of technology and second language teaching and learning*. New Jersey: John Wiley & Sons, 234-247.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.; Martinez, Hélène (Hrsg.) (2020) *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Kallmayer.
- Koenig, Michael (2005) Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene. *Französisch heute* 36 (2), 148-171.
- Koenig, Michael (2010) Lehrwerkarbeit. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 177-182.
- Koenig, Michael (2021) Wortschatz und mehr. Fünf Minuten für den Lernfalter! *Fremdsprache Deutsch* 64, 24-31.
- Kranz, Dieter; Lücking, Bernd (2005) Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10(1), 1-24.
- Martin, Florence; Kumar, Swapna; Ritzhaupt, Albert D.; Polly, Drew (2023) Bichronous online learning: Award-winning online instructor practices of blending asynchronous and synchronous online modalities. *The Internet and Higher Education* 56, 1-12.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker, Marita (2020) Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W. et al. (Hrsg.), 52-54.
- Nation, Paul (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 1-12.
- Riemer, Claudia (2020) Methodenwechsel und Methodenvielfalt. In: Hallet, W. et al. (Hrsg.), 29-32.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010) Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 42, 5-11.
- Wicke, Rainer E. (2021) Das Lehrbuch. Die Grundlage des Deutschunterrichts. *Fremdsprache Deutsch* 65, 3-10.
- Würffel, Nicola (2021) Lehr- und Lernmedien. In: Altmayer, C. et al. (Hrsg.), 282-300.

Biographische Angaben

Dr. Christine Becker, *senior lecturer* an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm. Promotion an der Universität Stockholm und der JLU Gießen zu kulturbezogenem Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation (2018). Forschungsschwerpunkte: kulturbezogenes Lernen, Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, vor allem *Blended Learning*.

Dr. Anta Kursiša, *senior lecturer* an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, Sprachlernmotivation von LOTE (*Languages other than English*), Mehrsprachigkeit und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Letzte Projekte: PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch, Sprachenexpedition rund um die Ostsee.

Schlagwörter

universitärer Anfängerunterricht, *Blended Learning*, bichrones Online Lernen, asynchrone Unterrichtsphasen, Unterrichtsprinzipien, Lehrendenperspektive