



## **Entwicklung eines lernerorientierten Blended-Kurses für Studierende an einer kolumbianischen Universität. Gründe, Planung und Gestaltung des Kurses**

*Nicole Bier, Alejandra Enciso*

**Abstract:** Als Reaktion auf den aktuellen Bedarf an neuen Technologien in Sprachkursen wurde 2017 der erste Blended-Kurs in der Deutschabteilung der Universidad de los Andes in Bogotá in Kooperation mit einer bereits funktionierenden Online-Sprachlernplattform eingeführt. Die im Zuge der Blended-Kurse gesammelten Erfahrungen brachten jedoch die Dozierenden dazu, eine eigene Plattform zu entwickeln, welche intendiert, die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden in diesem akademischen Kontext zu erfüllen, sich an Inhalte besser anzupassen und ein geeignetes Evaluationsystem zu erarbeiten. Im vorliegenden Beitrag wird das Vorgehen bei der Gestaltung des Kurses Deutsch 1 & 2 Blended dargelegt und anschließend werden die Ergebnisse der Pilotierung der neuen Plattform vorgestellt.

As a reaction to the current demand for new technologies in language courses, the first blended courses in the German department of the Universidad de los Andes in Bogotá were introduced in 2017 in collaboration with an already established online learning platform. The overall experience with blended courses provoked the teachers to develop a specific platform that intends to fulfill students' specific needs in this academic context, a better adaptation to its contents and the development of a more convenient assessment system. This article shows the procedure during the creation of the course German 1 & 2 Blended by going into more detail about the outcomes of the new platform's pilot phase.

**Schlagwörter:** Blended Learning, Deutsch als Fremdsprache, lernerorientiert, Plattform; blended learning, German as a Foreign Language, learner oriented, platform.

Bier, Nicole & Enciso, Alejandra (2020),  
Entwicklung eines lernerorientierten Blended-Kurses für Studierende an einer  
kolumbianischen Universität. Gründe, Planung und Gestaltung des Kurses.  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 531–552.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## 1 Einleitung

Seit die Reform des Bachelor-Studiengangs *Lenguas y Cultura*<sup>1</sup> an der Universidad de los Andes 2016 in Bogotá in Kraft trat, sind die Studierenden laut neuer Studienordnung dazu verpflichtet, am Studienende statt das B1- das C1-Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens in der von ihnen gewählten Hauptsprache anhand eines offiziellen Sprachenzertifikats nachzuweisen. Deshalb wurde 2017 erstmalig ein Blended-Kurs eingeführt, in dem anstatt wie bisher nach zwei Semestern schon nach einem Semester das Niveau A1 erreicht werden soll, um Kreditpunkte für einen Sprachkurs auf fortgeschrittenem Niveau zu schaffen. Allerdings ist die Anzahl der Kreditpunkte für den Studiengang festgelegt, sodass kein weiterer Kurs angeboten werden kann. Für die Onlinephase wurde eine bereits bestehende Lernplattform (nachstehend Plattform A genannt) verwendet, deren Inhalte und Funktionen bestmöglich an den an der Universität angebotenen Deutschkurs angepasst wurden. Da das gewünschte Resultat, in kürzerer Zeit das Niveau A1 zu erreichen, aber bei der Mehrheit der Studierenden ausblieb, soll dies mithilfe einer eigens entwickelten Plattform (im Folgenden Plattform B genannt) und eines neuen Lehrwerks optimiert werden.

## 2 Der Blended-Kurs in der Deutschabteilung

In diesem Kapitel wird zunächst die Ausgangslage für die Implementierung eines Blended-Kurses näher erläutert. Anschließend wird dargelegt, an welche Zielgruppe sich der Kurs richtet und welches kommunikative Hauptziel der Kurs verfolgt. Zuletzt werden die Kursmaterialien veranschaulicht und welche Herausforderungen diese bei der Durchführung des Kurses verursachten.

### 2.1 Ausgangslage

Im Programm des Studienganges Sprachen und Kultur mit Deutsch als Hauptsprache belegen die Studierenden in acht Semestern sechs Sprachkurse von A1 bis B2.1, vier Vertiefungskurse in den Bereichen Phonetik, Grammatik und schriftlichem Ausdruck, sowie vier Seminare innerhalb der Themenschwerpunkte deutschsprachiger Geschichte, Politik und Literatur.<sup>2</sup> Die Studierenden kommen nach sechs Semestern auf ein B2.1-Niveau, sodass ihnen im Anschluss nur noch zwei Semester für das Erreichen des C1-Niveaus bleiben. Da die inhaltlichen Schwerpunkte in den Seminaren jedoch weniger auf sprachlichen Aspekten liegen, kann man sagen, dass den Studierenden mindestens ein Sprachkurs auf fortgeschrittenem Niveau fehlt.

---

<sup>1</sup> [Sprachen und Kultur] eig. Übers.

<sup>2</sup> Die Studierenden bekommen drei Leistungspunkte pro bestandenen Kurs, sodass ihnen bei 14 Kursen insgesamt 42 angerechnet werden.

Allerdings ist die Anzahl der Kreditpunkte für den Studiengang festgelegt, sodass kein weiterer Kurs angeboten werden kann. Um Platz für einen zusätzlichen Sprachkurs zu schaffen, wurde ein Blended-Kurs entworfen, der beide A1-Kurse zu einem Kurs zusammenschloss. Dieser wird im Anschluss näher betrachtet.

## **2.2 Der Kurs „Alemán 1 y 2 Combinado Blended“**

Der Kurs Deutsch 1 & 2 Blended wurde 2017 erstmals in Zusammenarbeit mit der Plattform A angeboten. Jener ist für den Studiengang Sprachen und Kultur verpflichtend und für Studierende anderer Fachrichtungen frei zugänglich. Trotz unterschiedlicher Motivationen gelten für alle Kursteilnehmenden die gleichen Bedingungen, denn das Ziel ist, dass sie nach einem Semester fähig sind „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze [auf Deutsch zu] verstehen und [zu] verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen“ (vgl. Europarat 2001: 35).

Die Verteilung des Präsenz- und Online-Anteils entspricht dem vorgeschlagenen Prozentsatz für den Online-Anteil eines Blended-Kurses, nämlich zwischen 30 und 79 % (vgl. Allen/Seaman/Garrett 2007: 5). In diesem Fall entschied man sich für eine 60-40-Verteilung mit wöchentlich vier Zeitstunden Face-to-face-Unterricht und drei Stunden autonomen Online-Lernens. Die Regelung der Universität bzgl. der Kreditpunkte und ihres jeweiligen Wertes in Arbeitsstundenzahl wurde für die Entscheidung auch in Betracht gezogen. Laut dieser entspricht eine Zeitstunde Präsenzunterricht mit einem Lehrenden weiteren 120 Minuten individueller Arbeit der Studierenden außerhalb des Unterrichts. Ein Kreditpunkt korrespondiert insgesamt mit 48 Stunden akademischer Arbeit im Semester (vgl. Universidad de los Andes 2018: 3). Darüber hinaus spielt in einem Land wie Kolumbien, in dem Deutschlernende an traditionelle Lernformen gewöhnt sind, der Kursraum noch immer eine ausschlaggebende Rolle, weshalb bei der Planung darauf geachtet wurde, dass die Kontaktphase überwiegt.

Hier könnte eine Reduzierung der Präsenzphasen von zwei Kursen A1.1. und A1.2. zu einem Blended-Kurs-A1 kritisch betrachtet werden, jedoch sollte diese keinen negativen Aspekt darstellen, da das Einsetzen eines Blended-Ansatzes anhand von asynchronem, synchronem und Face-to-Face-Lernen akademische Exzellenz und Wettbewerbsvorteile bei den Studierenden fördern kann. Das asynchrone und synchrone Online-Lernen wurde in unserem Fall als Ergänzung zum traditionellen Face-to-Face-Lernen eingeführt (vgl. Genís/Martín de Lama 2013: 127, 143). Für den Erfolg des Blended-Learnings wurde berücksichtigt, wann und zu welchem Zweck ein bestimmter Lern-Modus verwendet wurde (vgl. ebd.: 132–133).

Obwohl sich das Kurskonzept im Laufe der ersten Durchgänge bewährte, traten bei der Durchführung hinsichtlich der Materialien immer wieder Probleme auf, die sich in den Resultaten der Studierenden widerspiegeln. Diese Schwierigkeiten werden im nächsten Punkt ausführlicher erläutert.

### **2.3 Herausforderungen bei der Durchführung des Kurses**

Dieser Abschnitt bezieht sich z.T. auf die Erfahrungen der KursdozentInnen und auf eine im Oktober 2018 durchgeführte Umfrage zur Evaluierung des Kursstandes von der technologischen Abteilung für Innovation und Bildung, *Conecta-Te*, in Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität. Beide trugen entscheidend zur Entwicklung eines neuen Blended-Kurses bei.

Die Hauptmaterialien für den Kurs stellten das Lehrwerk Studio 21 A1 und die Plattform A. Die Präsenzphasen wurden entsprechend thematisch von den Lehrwerklektionen bestimmt und die Übungsphasen wurden auf die Plattform A verlagert. Da sich die Plattform A an einem anderen Lehrwerk orientierte, traten an einigen Stellen Differenzen auf. Beispielsweise wurden Grammatikkapitel mit unterschiedlichem Wortschatz behandelt, was für einen Teil der StudentInnen zwar von Vorteil war, da auf diese Weise ihr Wortschatzerwerb angeregt wurde, für den anderen Teil aufgrund der zusätzlichen Belastung jedoch von Nachteil war.

Die Uneinheitlichkeit der Themen hatte außerdem zur Folge, dass die Übungen für die Grammatikthemen auf der Plattform A in manchen Fällen nicht im selben Themenordner zu finden waren, sodass die Kursteilnehmenden im Online-Kursraum viel navigieren mussten. Erwähnenswert ist noch der hohe Arbeitsaufwand für die Lehrenden, da sie vor die zusätzliche Aufgabe gestellt wurden, die Themen der Plattform A bestmöglich an die Inhalte des Lehrwerks anzupassen. Die folgende Tabelle soll die Nichtübereinstimmung der Themen veranschaulichen.

Tab. 1: Themendiskrepanz zwischen Lehrwerk und Plattform

Grammatikthema	Themenfeld und Kapitel Studio 21	Themenfeld Plattform A	Themenfeld der Plattform A in Studio 21
Nomen im Singular und Plural	Materialien im Kursraum Kapitel 2	Essen und Trinken, Kapitel 4	Kapitel 10
Akkusativ	Wohnwelten Kapitel 4	Essen und Trinken Kapitel 4	Kapitel 10
Präteritum von sein	Länder und Sprachen Kapitel 3	Berufe Kapitel 8	Kapitel 7
Präteritum von haben	Termine und Verabredungen Kapitel 5		Kapitel 7
Possessivartikel	Wohnwelten Kapitel 4	Familie Kapitel 2 (erwähnt) und Körperteile Kapitel 10	Kapitel 12
Imperativ	Körper und Gesundheit Kapitel 12	Verschiedene Wortfelder	Sprache im Kurs Kapitel 2 Essen und Trinken Kapitel 10 Körper und Gesundheit Kapitel 12

Die DozentInnen stellten den Studierenden im Voraus Wochenpläne zur Verfügung, die eine Reihenfolge der Übungen auf der Plattform empfahlen. Darüber hinaus wurden die Kursteilnehmenden regelmäßig per E-Mail von ihnen aufgefordert, die Aktivitäten bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durchzuführen. Trotzdem musste bei zwölf Kapiteln des Lehrwerks in einem fünfzehnwöchigen Kurs praktisch ein Kapitel pro Woche abgeschlossen werden. Die Länge der Kapitel stellte an dieser Stelle einen Nachteil dar und die Vertiefung aller im Präsenzkurs behandelten Themen wurde so unerlässlich.

Obwohl bei einem Hybridkurs, in dem internetbasiertes Lernen fester Bestandteil des Kurses ist, regelmäßiges, selbstständiges Arbeiten vorausgesetzt wird, kam es laut DozentInnen dennoch häufig vor, dass ein Großteil der Studierenden die Online-Übungen erst kurz vor Ende des ersten Notenintervalls (*Corte* in der Universität genannt) erledigte. Das führte dazu, dass sie innerhalb kürzester Zeit so viele Themen wiederholten, dass sie damit überfordert waren. Dies widerspricht aber der

Aussage von 82 % der befragten Studierenden, die in der Umfrage angaben, sich mindestens vier und in einigen Fällen bis zu zwölf Stunden wöchentlich mit den Übungen auf der Lernplattform zu beschäftigen (vgl. Gutierrez 2018: 64). Überdies betrug diese anspruchsvolle Arbeit auf der Plattform einen relativ geringen Anteil von ca. 12,5 % der Endnote im Semester.

Eine weitere Herausforderung auf der Plattform A stellte die Einsprachigkeit der Anweisungen ab Kapitel 1 dar. Obwohl diese grundsätzlich ab dem ersten Kurstag befürwortet wird, könnte es hilfreich sein, wenn bestimmte Anweisungen zumindest zum Kursbeginn in einer weiteren Sprache neben Deutsch aufgeführt werden. Die Plattform A bot zwar Hilfeleistungen auf Englisch an, die jedoch aufgrund ungenügender Englischkenntnisse der Kursteilnehmenden nicht ausreichend waren. Schließlich fehlte den StudentInnen ein Überblick der bereits gelösten Aufgaben.

Die Leistungsbewertung betrachtend lässt sich noch erwähnen, dass man für den Blended-Kurs die gleichen Prozentanteile wie in den Präsenzkursen beibehielt, damit die Studierenden keinen Unterschied hinsichtlich der Bewertung zwischen Präsenz- und Blended-Kurs wahrnahmen. Diese Entscheidung verursachte trotz guter Absichten Unzufriedenheit seitens der Studierenden und der Lehrenden, da die für die Plattform A bestimmten Notenanteile nicht mit der Arbeitsleistung der StudentInnen und DozentInnen übereinstimmte. Folglich ergab sich die Restrukturierung des Bewertungssystems, worauf in Punkt 3.3. ausführlicher eingegangen wird.

Obschon sich Plattform A und Studio 21 als hilfreiche Materialien darboten, führten die soeben aufgeführten Argumente zu dem Entschluss, den Kurs durch die Auswahl und Erstellung geeigneterer Materialien zu optimieren, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden einzugehen.

### **3 Projektbeschreibung: Der neue Blended-Kurs**

Für die Realisierung eines neuen Blended-Kurses widmete sich eine Gruppe von Lehrenden an der Deutschabteilung der Universität der Aufgabe der Umgestaltung des Kursdesigns und der technischen Grundlagen (letzteres in Zusammenarbeit mit *Conecta-Te*). Die von dieser Gruppe getroffenen Entscheidungen beruhen auf ihren gesammelten Lehrerfahrungen und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlicher ForscherInnen auf dem Gebiet des Blended-Learnings. Als Nächstes wird begründet, inwiefern das bisherige Blended-Konzept beibehalten und wie es für die Optimierung des Kurses erweitert wurde. Im Anschluss daran werden die Änderungen hinsichtlich des Kursdesigns und des Bewertungssystems beschrieben.

### 3.1 Erweitertes Blended-Konzept und Neuerungen im Kurs

Nach Revidierung der theoretischen Konzeption des Kurses Deutsch 1 & 2 Blended bestätigten die DozentInnen die Validität der im Kurs verwendeten, pädagogischen Ansätze. Jedoch gestanden sie zu, das Kurskonzept an einigen Stellen verändern zu müssen.

Auf andragogischen Prinzipien<sup>3</sup> basierend setzt die Universidad de los Andes (vgl. 2016: 7) fest, dass die StudentInnen die Hauptverantwortlichen ihres Lernprozesses sind (vgl. Caulfield 2011: 9). Die Studierenden des Kurses Deutsch 1 & 2 Blended sind dennoch –wahrscheinlich aus sozialen Gründen, wie z.B. dem Alter oder dem Schulsystem– nicht daran gewöhnt, in einem autonomen Lernumfeld zurechtzukommen. Als Folge dessen soll im neuen Kurs eine adäquate Lernumgebung geschaffen werden, in der die StudentInnen einen gewissen Grad an Selbstbewusstsein und Selbstmanagement, mit anderen Worten an Metakognition erreichen (vgl. Bateson 1972: 173; Caulfield 2011: 4–5; Holmberg/Shelley/White 2005: 11; Schwartz/Mennin/Webb 2001: 5) und in der sie gleichzeitig beim Planen ihres Lernprozesses unterstützt werden. Dieses Lernumfeld soll sich gut zur Entwicklung eines aktiven und verantwortungsbewussten Lernens und einer respektvollen Interdependenz zwischen DozentInnen und StudentInnen eignen (vgl. Schwartz/Mennin/Webb 2001: 58; Lea/Stephenson/Troy 2003: 321–322).

Dazu sollen sich die Kursteilnehmenden mit den Inhalten des neuen Kurses identifizieren können. Aus diesem Grund bedient sich der Kurs konstruktivistischer Prinzipien, laut denen das Lernen eine persönliche Interpretation der Welt und ein aktiver Prozess ist, der auf für den Teilnehmenden relevanten Erfahrungen und Kontexten basiert (vgl. Semple 2000: 25). Relevant bedeutet in diesem Fall, dass die Studierenden in den Aufgaben der Plattform B Situationen begegnen, die sie womöglich in einem deutschsprachigen Land erleben könnten. Neben den konstruktivistischen werden auch andragogische Prinzipien angeführt, indem den Lernenden die Signifikanz dieser Information für einen zukünftigen Kontakt mit der Zielkultur bewusst gemacht wird. Beispiele dafür sind die in Punkt 3.2. vorgestellten Aktivitäten der Kategorien „Landeskunde“, „Kommunikation und Pragmatik“ und „Über mich“. Für die Erstellung solcher Aktivitäten wird von den individuellen Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden für die Lösung komplexer Aufgaben im Sinne der Kompetenz- und Handlungsorientierung ausgegangen (vgl. Todorova

---

<sup>3</sup> Die andragogischen Prinzipien besagen unter anderem, dass das Lernen auf die Lernenden selbst bezogen wird, sie für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind, ihre eigenen Erfahrungen im Vordergrund stehen, sie den Grund für das Lernen verstehen sollen und die intrinsische Motivation beim Lernen überwiegen sollte (vgl. Caulfield 2011: 9).

2009 zit. nach Paland-Riedmüller/Fuenzalida/Kober 2016: 44; Holmberg/Shelley/White 2005: 7).

Um der Bewältigung dieser Herausforderungen gerecht zu werden, soll die neue Plattform B übersichtlich und sowohl ein Ort zum Üben als auch eine Ressource zum Nachschlagen werden. Unterschiedliche Aufgabentypen und Materialien sollen dafür sorgen, die Lehrenden zu entlasten und den Studierenden Flexibilität im Lernprozess zu geben. Eine Aufteilung in obligatorische Aufgaben, und vertiefende Aufgaben, die je nach Interesse und Bedarf von den Lernenden gelöst werden können, unterstützt sie und verleiht ihnen Mitverantwortung in ihrem Lernprozess. Des Weiteren bedeutet diese Trennung gleichzeitig weniger obligatorischen Zeitaufwand für die Studierenden. Selbst korrigierende Aufgaben entlasten die Lehrenden und geben den StudentInnen direktes Feedback. Durch Aufgaben, die Korrekturen von Lehrenden benötigen, sollen die Lernenden individuelle Rückmeldungen erhalten. Eine ausführlichere Erläuterung dieser Aufgabentypen wird in Punkt 3.2. präsentiert.

### **3.2 Kursdesign und Materialien**

Moore (2012: 268–269) sieht eine effektive Lernerfahrung in der Hybridlehre als Konsequenz des Kursdesigns. Dies berücksichtigend werden als nächstes unsere Entscheidungen bzgl. dessen Aufbau, Inhalte und Materialien erläutert. Die Rahmenbedingungen für das Kurskonzept, nämlich die Aufteilung in 4,5 Stunden Präsenz- und 3 Stunden Online-Phase und die Idee, dass die Plattform als unterstützendes Medium den Unterricht begleitet, bleiben bestehen. Die Materialien für den Präsenzunterricht wurden neu ausgewählt, an das Kurskonzept angepasst und mit virtuellen Übungen verzahnt.

Zuerst wurde das Lehrwerk im Präsenzunterricht gewechselt, das fortan den Rahmen für die inhaltliche Planung des Kurses stellte. Die Wahl fiel auf *Panorama A1*, da es aus 16 überschaubaren Einheiten besteht, von denen jeweils eine pro Woche bearbeitet werden kann. Die Aufgaben im Übungsbuch bauen auf die Lektionen im Lehrwerk auf und können sowohl zur Festigung im Unterricht als auch selbstständig zu Hause bearbeitet werden. Wortschatz, grammatische und phonetische Themen sowie kulturelle Informationen werden mithilfe von Videos auf einer Applikation erklärt. Zuletzt verfügt das Kursbuch über Dialoge, die gleichzeitig als Videos authentischer und dadurch ansprechender dargestellt werden. Neben dem Lehrwerk können Grammatikfolien auf der Lernplattform B im Unterricht verwendet werden. Der virtuelle Teil des Unterrichts soll künftig auf die eigenständig entwickelte Lernplattform mithilfe von Blackboard verlagert werden.

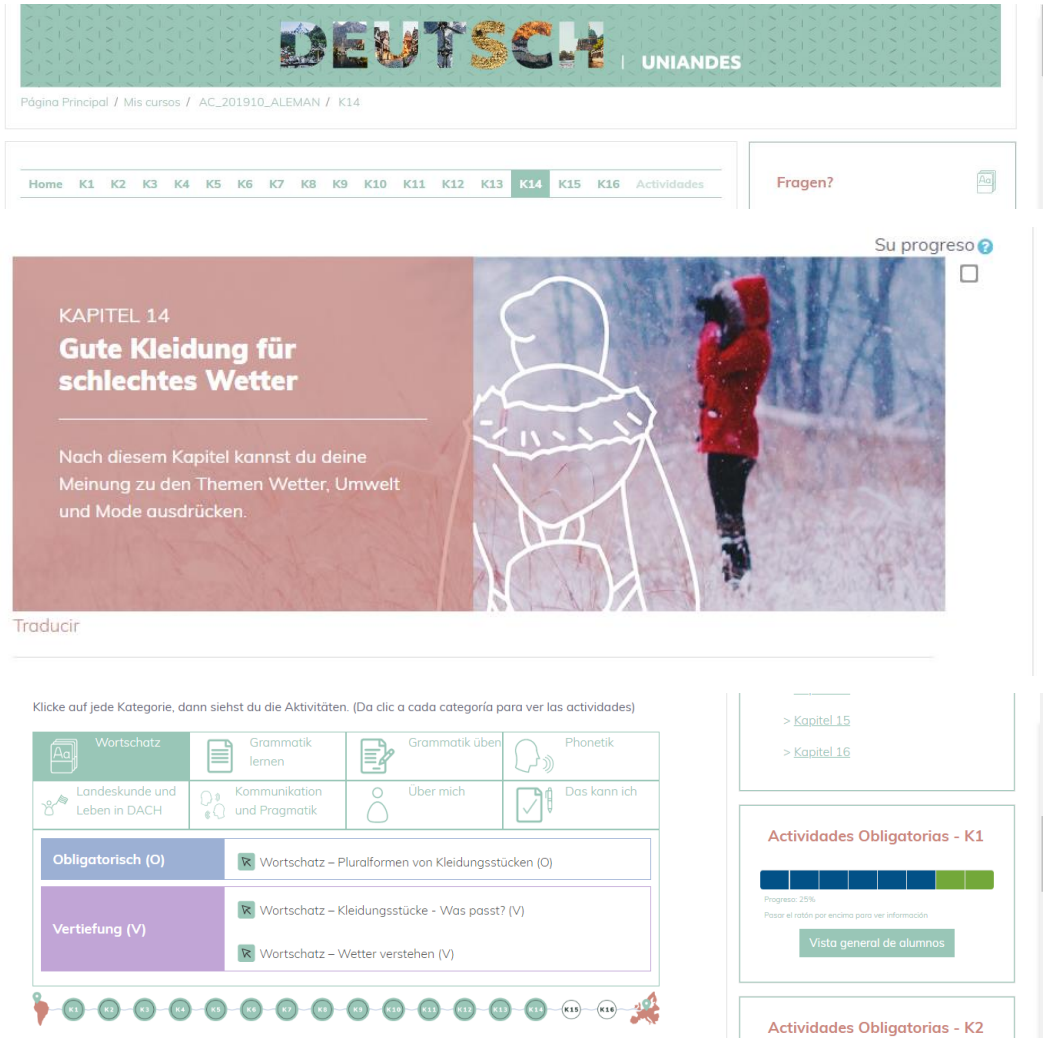


Die Auswahl von Medien und Technologien für den virtuellen Teil eines Hybridkurses kann ein komplexer Prozess sein, der viele interagierende Variablen umfasst (vgl. Bates 2015: 305). Aufgrund dessen wurde auf die Empfehlung Caulfields (2011:7) zurückgegriffen, dass die technologischen Ressourcen nicht im Mittelpunkt stehen, sondern diese der effektiveren Anwendung der im Präsenzteil erworbenen Kenntnisse dienen.

Die Inhalte auf der Plattform B korrespondieren zwar mit denen des neuen Lehrwerks, wurden aus urheberrechtlichen Gründen aber anders genannt und vollständig neu erarbeitet. In jedem Kapitel können Aufgaben aus acht Kategorien bearbeitet werden: *Wortschatz*, *Grammatik lernen*, *Grammatik üben*, *Phonetik*, *Landeskunde/ Leben in DACH*, *Kommunikation/ Pragmatik*, *Über mich* und *Das kann ich*. Die Funktion dieser Rubriken ist, den Lernenden den Sprachbereich zu verdeutlichen, in dem die jeweiligen Aufgaben angesiedelt sind. Dadurch sollen phonologische, artikulatorische, morphologische, syntaktische und semantisch-konzeptuelle Informationen vertieft werden (vgl. Launer 2010: 427). Für die Erstellung der Kategorien wurde auf fünf „Leitgedanken für zu gestaltende Lernprozesse“ der Handlungsorientierung geachtet: Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs-, Entwicklungs- und Kommunikationsorientierung (vgl. Schulz-Zander/Tulodziecki 2009: 39; Paland-Riedmüller/Fuenzalida/Kober 2016: 43). Laut der AutorInnen sollen aktuelle oder zukünftige Anforderungen aus der Lebenswelt der Studierenden als Ausgangspunkt des Lernens betrachtet werden. Die Bedürfnisorientierung nimmt auf die Bedürfnislage der Lernenden Rücksicht, sodass sie im Lernprozess konstant hervorgehoben werden soll. Mit Erfahrungsorientierung ist gemeint, dass die StudentInnen (in der L1) gesammelte Erfahrungen und Weltwissen in den Lernprozess miteinbeziehen. Die Reihenfolge der Kategorien beabsichtigt zuerst das Training von Vokabular und sprachlichen Strukturen in den Rubriken „Wortschatz“, „Grammatik lernen“, „Grammatik üben“ und „Phonetik“, um diese Fertigkeiten später in kommunikativen Aufgaben und landeskundlichen Hör- und Lesetexten in den Kategorien „Landeskunde“, „Kommunikation und Pragmatik“ sowie „Über mich“ zu vertiefen und anzuwenden.

Bei den Aufgaben auf der Lernplattform B wurde darauf geachtet, dass die Lernenden ein effektiveres Feedback erhalten, indem sie sowohl regelmäßig Rückmeldung zu schriftlichen und mündlichen Texten als auch automatisches Feedback bei der Mehrheit der Aktivitäten bekommen, die dem Sprachtraining dienen. Durch die Arbeit in Foren, auf Padlets und in Projekten wird das kooperative Lernen gefördert. Alle Aufgaben und Übungen in der Plattform B sind mit den Inhalten aus dem Präsenzunterricht verzahnt und deren Merkmale werden im Folgenden anhand von Beispielen visualisiert.

Auf der Einstiegsseite zu jedem Kapitel befinden sich eine Leiste mit allen Kapiteln, ein Foto zur Visualisierung des Themas mit einem knappen Lernziel sowie ein Raster mit den Kategorien und den dazugehörigen obligatorischen und vertiefenden Aufgaben. Abgeschlossen wird die Hauptseite mit einem Fortschrittstrahl, der illustriert, wo sich die Studenten auf ihrem Lernweg befinden.



Página Principal / Mis cursos / AC\_201910\_ALEMAN / K14

Home K1 K2 K3 K4 K5 K6 K7 K8 K9 K10 K11 K12 K13 **K14** K15 K16 Actividades

Fragen?

Su progreso

### KAPITEL 14

## Gute Kleidung für schlechtes Wetter

Nach diesem Kapitel kannst du deine Meinung zu den Themen Wetter, Umwelt und Mode ausdrücken.

Traducir

Klicke auf jede Kategorie, dann siehst du die Aktivitäten. (Da clic a cada categoría para ver las actividades)

Wortschatz	Grammatik lernen	Grammatik üben	Phonetik
Landeskunde und Leben in DACH	Kommunikation und Pragmatik	Über mich	Das kann ich

**Obligatorisch (O)**

- Wortschatz – Pluralformen von Kleidungsstücken (O)

**Vertiefung (V)**

- Wortschatz – Kleidungsstücke - Was passt? (V)
- Wortschatz – Wetter verstehen (V)

Progresso: 25%

Pasar el ratón por encima para ver información

Vista general de alumnos









Actividades Obligatorias - K2

Abb. 1: Einstiegsseite des Kapitels 14 auf der Plattform B

Hervorzuheben ist, dass die Lernenden sowohl in den Zielbeschreibungen als auch in den Anweisungen der entsprechenden Aufgaben geduzt werden. Zwar ist durchaus bekannt, dass in offiziellen Lernkontexten vorzugsweise die Sie-Form verwendet wird. Da jedoch die Studierenden auf diese Weise persönlich angesprochen werden und in den Deutschkursen an der Universität die Du-Form gebräuchlich ist, wurde beschlossen, die Studierenden auf der Plattform zu duzen.

Die Aufgaben und Übungen werden den Kursteilnehmenden in einer empfohlenen Reihenfolge präsentiert. Die obligatorischen Aufgaben werden mit einem „O“ und die Vertiefungsaufgaben mit einem „V“ gekennzeichnet.

Klicke auf jede Kategorie, dann siehst du die Aktivitäten. (Da clic a cada categoría para ver las actividades)

 Wortschatz	 Grammatik lernen	 Grammatik üben	 Phonetik
 Landeskunde und Leben in DACH	 Kommunikation und Pragmatik	 Über mich	 Das kann ich

<b>Obligatorisch (O)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz - Annas Stammbaum (O)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz - Länder - Sprachen - Nationalitäten - a (O)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz - Länder - Sprachen - Nationalitäten - b (Memory) (O)</li> </ul>
<b>Vertiefung (V)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz - Niko stellt seine Familie vor (V)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz - Partygespräch (V)</li> </ul>


  


Abb. 2: Empfohlene Reihenfolge der Aktivitäten der Kategorie „Wortschatz“ in Kapitel 6

In der Kategorie „Wortschatz“ sind insbesondere Zuordnungs- und Lückenübungen sowie Memorys und Multiple-Choice-Übungen zu finden. Die folgende Abbildung zeigt ein zum Thema Kleidung entwickeltes Memory, das als Vertiefung zum Wortschatztraining und zur Selbstkontrolle bearbeitet werden kann.

Wortschatz – Kleidungsstücke - Was passt? (V) ⚙️

Anweisung: Finde die passenden Paare.

?		die Jacke, die Jacken		
der Pullover, die Pullover		der Mantel, die Mäntel	?	?

Abb. 3: Übung „Kleidungsstücke - Was passt? (V)“ in der Kategorie „Wortschatz“ in Kapitel 14

Die Rubrik „Grammatik lernen“ beinhaltet z.T. interaktive Präsentationen, Drag-and-Drop-Aktivitäten und verlinkte Videos, welche die in diesem Kapitel behandelten Grammatikthemen vertiefend erklären. Zuweilen wird die Grammatik induktiv eingeführt, d.h. dass die Regeln aus Einzelfällen und Anwendungen von den StudentInnen abstrahiert werden (vgl. Niegemann/Heidig/Hessel/Hein/Hupfer/Zobel 2008: 141). In der abgebildeten Präsentation wird passend zum Thema Reisen Perfekt mit Beispielen zu Kolumbien, Deutschland und anderen Urlaubsorten wiederholt.

Grammatik lernen - Perfekt Wiederholung (V)



Grammatik lernen - Perfekt Wiederholung (V)



Abb. 4: Präsentation „Perfekt Wiederholung (V)“ in der Kategorie „Grammatik lernen“ in Kapitel 16

Unter „Grammatik üben“ können die Studierenden mit Multiple Choice, Drag and Drop und Lückenaufgaben auf der Plattform sowie z.T. spielerisch über die Anwendung des Tools LearningApps – welche direkt auf der Plattform verankert wird – die aus der Präsenzphase erlernte Grammatik trainieren. Das nachstehende Bild veranschaulicht ein auf LearningApps erstelltes Kreuzworträtsel, in dem Verben mit Vokalwechsel ergänzt werden sollen.

Grammatik üben - Verbkonjugation K7 (O)

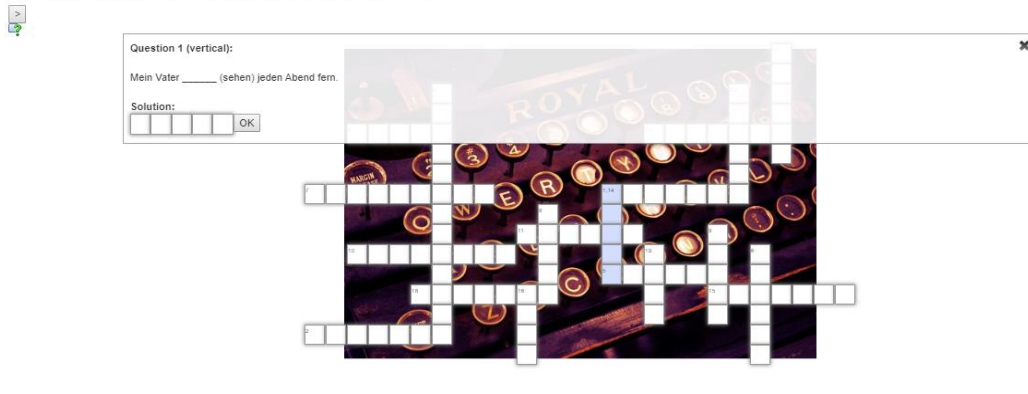


Abb. 5: Übung „Verbkonjugation K7 (O)“ in der Kategorie „Grammatik üben“ in Kapitel 7

Die Erkennung und Aussprache einzelner Laute und ganzer Sätze können die Studierenden im Bereich „Phonetik“ trainieren. Da stehen ihnen zum einen Höraufnahmen zur Verfügung, in denen die Studierenden Wörter nachsprechen und für sie signifikante Laute unterscheiden sollen, zum anderen Aufgaben zur Aufnahme, in denen sie eigene Sätze produzieren und persönliche Rückmeldung erhalten.

Phonetik - Die Laute [i:], [i] und [y:], [ʏ] (O)

Anweisung: Höre die Wörter und kreuze an. Hörst du [i:] wie in "Lied" oder [i] wie in "bitte" oder hörst du [y:] wie in "Brüder" oder [ʏ] wie in "Müll"?



Wort	[i:]	[i]	[y:]	[ʏ]
Lied	X			
bitte		X		
Brüder			X	
Müll				X

Wort [i:] / [i] / [y:] / [ʏ]

- kühl
- ihnen
- Mücke
- List
- Igel
- fühlen

Abb. 6: Übung „Die Laute [i:], [i] und [y:], [ʏ] (O)“ in der Kategorie „Phonetik“ in Kapitel 7

Die Kategorie „Landeskunde“ schließt sowohl Tipps zur Einführung in das Themenfeld als auch Aufgaben über landestypische und interkulturelle Themen ein, um das Interesse der Teilnehmenden zu wecken. Die Tipps erscheinen durch einen Flippeffekt auf Deutsch und Spanisch und vermitteln den Lernenden kulturelle Ratsschläge für zukünftige Erfahrungen in DACH. Da wird auf persönliche Erfahrungen der Lernenden eingegangen, was ein andragogisches Prinzip darstellt (vgl. Caulfield 2011: 9). Folglich wird eine mit einem Tipp eingeführte Zuordnungsaufgabe zu für Kolumbien und DACH typischen Gegenständen gezeigt, die zugleich

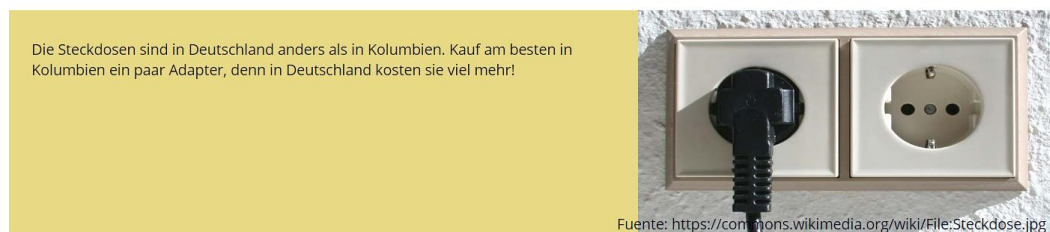
das Vokabelwissen der Studierenden trainiert und durch den Kulturvergleich interessant und relevant wird.

Landeskunde - Kuriose Gegenstände (V)



Abb. 7: Übung „Kuriose Gegenstände (O)“ in der Kategorie Landeskunde in Kapitel 3

Abbildung 8 zeigt einen weiteren Tipp aus der Kategorie „Kommunikation und Pragmatik“, in welchem den Studierenden der Unterschied zwischen Adapters in Deutschland und Kolumbien erklärt wird.



Traducir a español

Abb. 8: Kultureller Tipp in Kapitel 4

Unter „Kommunikation und Pragmatik“ werden auf der Lernplattform Aufgaben verstanden, in denen die Studierenden Redemittel für kommunikative Situationen aus dem Alltag wiederholen und vertiefen und schriftliche und mündliche Texte produzieren. Es handelt sich dabei meist um Interaktionsprozesse zwischen Umwelt und Sprechern, die die individuelle Lernbereitschaft fördern (vgl. Caulfield 2011: 9; Holmberg/Shelley/White 2005: 2; Murphy 2011: 79; Paland-Riedmüller/Fuenzalida/Kober 2016: 42). Solche produktiven Aufgaben erlauben den Lehrenden zu verstehen, wie die Studierenden die Informationen des Präsenzunterrichts verarbeiten und warum sie einige produktive Fehler begehen, auf welche die Kursleitenden später im Präsenzunterricht eingehen können (vgl. Caulfield 2011: 5). In

der Abbildung 9 sollen die Studierenden eine Einladung zu einer Party verfassen und auf mindestens zwei Einladungen ihrer Kommilitonen reagieren.

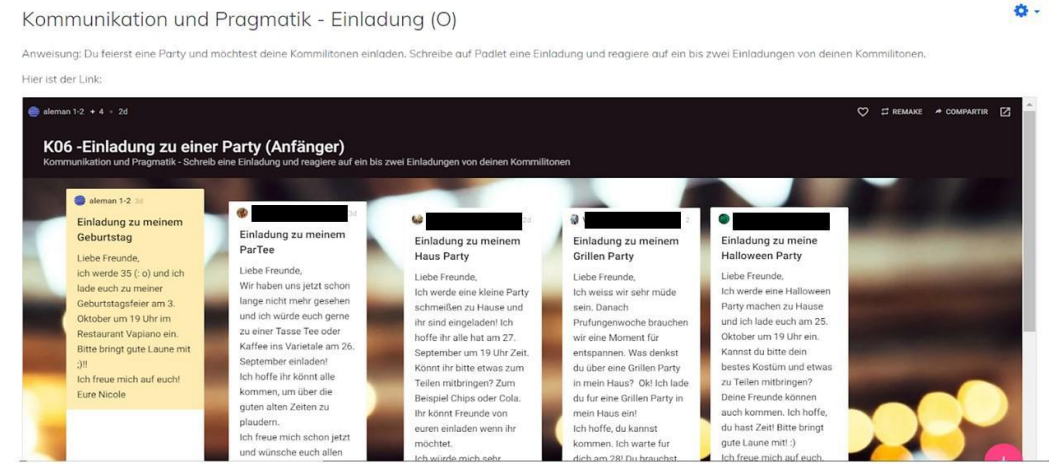


Abb. 9: Aufgabe „Einladung (O)“ in der Kategorie „Kommunikation und Pragmatik“ in Kapitel 6

In der Kategorie „Über mich“ können die Studierenden schriftlich in Blogs oder Foren und mündlich über Audio- oder Videoaufnahmen über persönliche Informationen, Erfahrungen und Erlebnisse aus ihrem Leben berichten. In der hier abgebildeten Aufgabe wird von den Lernenden verlangt, anhand von Redemitteln über ihr Traumhaus zu schreiben und ein Foto davon zu posten. Diese Aufgabe wird mit Kommentaren zu Beiträgen anderer Kommilitonen komplementiert.

#### Über mich - Wie sieht dein Traumhaus aus? (O)

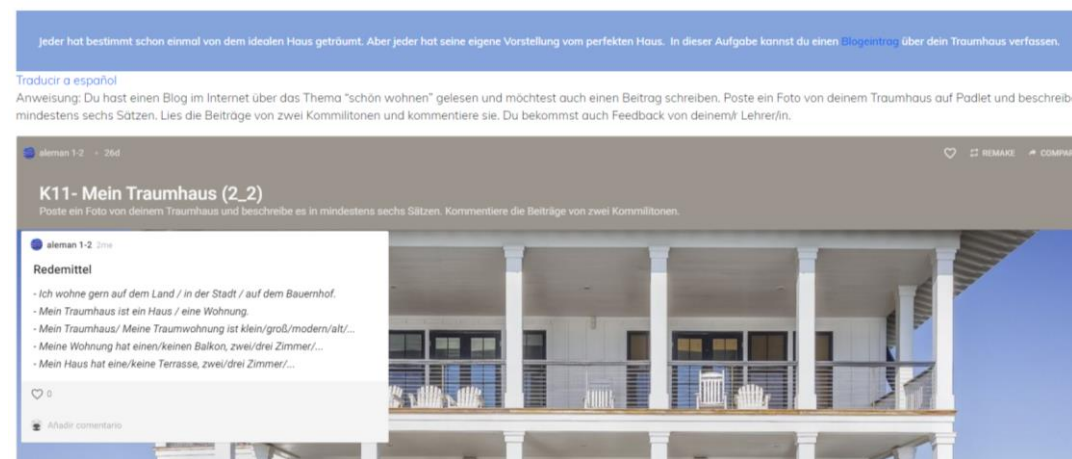


Abb. 10: Aufgabe „Wie sieht dein Traumhaus aus? (O)“ in der Kategorie „Über mich“ in Kapitel 11

Zuletzt sollen die Lernenden unter der Rubrik „Das kann ich“ ihre eigenen Stärken und Schwächen einschätzen. Nachdem sie diese wahrheitsgemäß angeben, bekommen sie je nach Einschätzung eine positive Rückmeldung oder Empfehlungen zum

Weiterlernen. Diese Art der Reaktionen beruhen damit auf pädagogischen und andragogischen Prinzipien, da die StudentInnen intrinsisch durch die eigene Wertschätzung der Fortschritte aber auch extrinsisch durch die Benotung der Aufgaben auf der Plattform B motiviert werden (vgl. äußerliche und innerliche Motivation in Caulfield 2011:10).



Pregunta 1 Finalizado Puntúa como 1,00 Marcar pregunta Editar pregunta	Jetzt Kann Ich...	Ahora Yo...	 
	mich vorstellen und persönliche Informationen austauschen (z.B. Herkunft, Wohnort und Hobbys).	puedo presentarme e intercambiar información personal básica (por ejemplo procedencia, lugar de residencia y pasatiempos).	¡Fantástico! Sigue Aprendiendo
	begrüßen und mich geeignet verabschieden, je nach Region, Tageszeitpunkt und Formalität.	saludo y me despido apropiadamente según la región, el momento del día y la situación de formalidad.	En La Sigüiente Sección Puedes Practicar Más: - 1 - Landeskunde - Begrüßungen Und Verabschiedung en (V)

Abb. 11: Ausschnitt aus der Kategorie „Das kann ich“ im Kapitel 1

Nicht nur die Materialien wurden erneuert, sondern auch das Evaluationssystem, um auch hierbei den Anforderungen der Studierenden und Kursleitern gerecht zu werden.

### 3.3 Bewertung

In Punkt 2.3. wurde auf den relativ geringen Anteil für die Arbeit auf der Plattform A, nämlich 12,5 % der Endnote im Semester, hingewiesen. Im neuen Kurs ergab sich deshalb eine Verdopplung dieses Notenanteils, welche die gesamte Bewertung beeinflusste. Die obligatorischen Aufgaben auf der Plattform B zusammen mit drei Projekten entsprechen nun insgesamt 30 % der Endnote. Letztere wurden aus den Kategorien „Kommunikation und Pragmatik“ und „Über mich“ genommen. In Tabelle 2 wird diese Notenverteilung veranschaulicht. Darüber hinaus lässt sich daraus schließen, dass das neue Bewertungssystem so verteilt wird, dass weder Lehrende noch Studierende eine Überlastung wahrnehmen.



Tab. 2: Evaluierung im neuen Blended-Kurs

<b>Evaluierte Aspekte</b>	<b>Corte 1<sup>4</sup></b>	<b>Corte 2</b>	<b>Corte 3</b>
Prüfungen	15 %	15 %	20 %
obligatorische Aufgaben auf der Plattform (O)	5 %	5 %	5 %
Mitarbeit und vertiefende Aufgaben auf der Plattform (V)	5 %	5 %	5 %
Projekte	5 %	5 %	5 %
Grammatik-Tests			5 %
<b>Summe</b>	<b>30 %</b>	<b>30 %</b>	<b>40 %</b>

Wie bereits in Punkt 3.1. erwähnt, wurden auf der Plattform B in allen Kategorien außer „Das kann ich“ verpflichtende und vertiefende Aufgaben und Übungen erstellt. Die Vertiefungsaufgaben dienen u.a. der Festigung von grammatikalischen Regeln, Wortschatz, kommunikativen Situationen und phonetischen Phänomenen der deutschen Sprache; sie sollen den StudentInnen als eine Art Bonus für die Endnote dienen und können unendlich oft wiederholt werden. Die Entscheidung über den Wert dieses Bonus unterliegt den KursdozentInnen. Die Pflichtaufgaben hingegen dürfen maximal dreimal bearbeitet werden und am Ende ergibt sich eine Durchschnittsnote. Einige Übungen werden zwar teilweise auf der Plattform B direkt und andere mit Tools wie *Padlet*, *LearningApps* und *Quizlet* bearbeitet, es gibt aber eine automatische oder persönliche Überprüfung aller Aufgaben. Mit diesem Angebot zeigt sich ein Bemühen zur Binnendifferenzierung, zur individuellen Förderung einzelner Lernender.

## 4 Evaluation der Plattform B

Um einen optimalen Einsatz der Plattform B ab August 2019 zu sichern, wurde diese zunächst pilotiert. Für das Einhergehen mit dem Kursinhalt wurde das vierte Kapitel ausgewählt. Im Folgenden werden überzeugende als auch verbesserungswürdige Ergebnisse einer Umfrage zur Pilotierung ausgewertet.

Im Anschluss an die Pilotphase wurde in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Evaluation der Universität, und mit DozentInnen des Projekts eine überwiegend quantitative Umfrage unter 55 Kursteilnehmenden durchgeführt, die die Plattform B auf folgende Aspekte hin untersuchte: Plattformbetrieb, Benutzerfreundlichkeit, Verwendung der Sprache, Beitrag zum Lernprozess, Verständlichkeit der Anwei-

<sup>4</sup> Gemäß der Regelung der Universität darf keine Bewertung (unabhängig ihrer Art) mehr als 35 % der Endnote entsprechen.

sungen, Menge der Lernressourcen, Feedback und Bewertung der Aufgaben, Anpassung der virtuellen Inhalte an die Präsenzphasen, sowie Motivation und Selbstevaluation. Am Ende hatten die Befragten die Möglichkeit Kommentare und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Plattform B zu formulieren.

Zu Beginn hinterließ das effektive Funktionieren der Plattform bei den Kursteilnehmern eine allgemeine Zufriedenstellung, denn 94,6 % der StudentInnen empfanden diese als zügig. Des Weiteren betonten 90,9 % der Befragten das einwandfreie Funktionieren der Links und Lernressourcen. Weiterhin wurden die Sichtbarkeit auf Blackboard und der Aufbau der Plattform B von mehr als 80 % der interviewten Personen als übersichtlich bewertet und die Aufteilung der Übungen und Aufgaben in 8 Kategorien von der Mehrheit favorisiert.

Die breite Mehrheit der Befragten betrachtete die an einigen Stellen realisierte Zweisprachigkeit von Anweisungen und Zielen sowie kulturellen Tipps als eher hilfreich, da sie sich selbst noch nicht in der Lage sahen die gesamte Information auf Deutsch zu verstehen. Die technischen Anleitungen auf der Plattform B und die Anleitungen zu den Aktivitäten wurden von etwa 85 % der Interviewten als klar verständlich eingestuft. Den Beitrag der Aktivitäten jeder Kategorie zum individuellen Lernprozess bewerteten die Studenten in einer Skala von 1 bis 5 durchschnittlich zwischen 4,1 und 4,5, was ebenfalls zufriedenstellend war. Auffällig in diesem Abschnitt waren dennoch die Einschätzungen zu Tipps und Texten mit kulturspezifischer Information, die die Befragten mit der Note zwischen 3,7 und 3,9 eher mäßig bewerteten. Dagegen wurde mit 89,1 % Übereinstimmung die Anzahl der Lernressourcen als ausreichend betrachtet. Erwähnenswert war noch die positive Reaktion der StudentInnen bezüglich der automatisch erstellten Übersicht über bereits erledigte Aufgaben. Demzufolge würdigten etwa 90 % der Studierenden die schnelle Benotung der grammatikalischen Übungen und das Schwierigkeitsniveau, sodass man sagen kann, dass die Mehrheit in der Feedback-Funktion ein wertvolles Werkzeug für die Verbesserung des Sprachniveaus erkannte.

Die Themenkongruenz zwischen Plattform B und Lehrwerk wurde von 94,6 % der Befragten gelobt. Die Interaktion zwischen Lernenden und DozentInnen wurde laut 96,4 % der Interviewten beachtlich gefördert. Nicht ganz so stark, aber auch zufriedenstellend, wurde die Interaktion mit anderen Lernenden evaluiert. Hier gaben nur 74,5 % der Befragten an, dass diese ihrer Auffassung nach positiv unterstützt wurde. Schließlich behaupteten etwa 89 % der Kursteilnehmenden durch die Aktivitäten der Plattform B generell beim Lernen motiviert zu werden. Überdies sahen sie sich in ihren eigenen Lernprozessen unterstützt, da sie insbesondere das autonome Lernen stärker ausbauen konnten.

Die Ergebnisse lassen dennoch einige Aspekte erkennen, die bei der Umsetzung weiterer Kapitel beachtet werden sollten. Der Zugang zur Plattform B über mobile Endgeräte wurde bspw. von 49,1 % der Befragten kritisch beurteilt. Die technologische Abteilung für Innovation und Bildung gestand nach der Pilotierung zu, dass dieses Problem unerwartet auftrat und verpflichtete sich zur Verbesserung des Zugangs für solche Endgeräte. Auch Kommentare zur Zweisprachigkeit sind einer Überlegung wert, da hinsichtlich dieses Punktes trotzdem noch 20 % der Befragten die Anweisungen nur auf Deutsch lesen. Aus diesem Grund könnte man über die schrittweise Reduzierung der spanischen Anweisungen in den folgenden Kapiteln nachdenken. Dass die Interaktion mit anderen Kursteilnehmenden für 25,5 % der Befragten nicht gelang, ist möglicherweise auf die geringe Anzahl der Aktivitäten zurückzuführen, die die Lernenden in diesem Kapitel gemeinsam mit Partnern erarbeiten müssen. Zwar sollte dieser Wert beachtet werden, allerdings stellt er keinen negativen Aspekt des Projekts dar, da bereits geplant wurde, die Aufgabentypen in allen Kapiteln zu variieren. Deshalb sind in weiteren Kapiteln mehr Aktivitäten für Gruppen- oder Partnerarbeit angedacht.

Es wurde angenommen, dass die Lernenden den kulturellen Tipps eine wesentlichere Rolle zuweisen würden, doch wurden sie in einer Skala von 1 bis 5 mit 3,7 bewertet. Dies könnte daran liegen, dass in diesem Kapitel nur zwei dieser Art in der Kategorie „Kommunikation und Pragmatik“ aufzufinden waren.

## **5 Ausblick und Schlussfolgerungen**

Die in Punkt 4 vorgestellten Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die für den neuen Blended Kurs durchgeführten Änderungen positive Resultate ergaben.

Die Entscheidungen in Bezug auf die technischen Eigenschaften der Plattform wirkten sich signifikant auf den Lernprozess aus. Diesbezüglich bewährte sich Moores Behauptung hinsichtlich des Kursdesigns (vgl. Moore 2012: 268–69), da sowohl die Gestaltung als auch das Funktionieren und die Navigation in der Plattform B eine bedeutende Rolle bei deren Wahrnehmung und Verwendung seitens der StudentInnen spielten.

Aspekte des Designs wie die Eingangsseite, die Zweisprachigkeit an einigen Stellen – bspw. bei den Zielen des Kapitels- und die Veranschaulichung der Fortschritte korrespondierten harmonisch mit dem Zweck, eine geeignete Lernumgebung für die Kursteilnehmenden zu schaffen. Dafür sprach außerdem, dass die Studenten mit der Du-Form persönlich angesprochen wurden und ihnen so das Lernumfeld vertrauter gemacht wurde.

Die Lernumgebung betreffend soll zusätzlich auf die Aufteilung der Inhalte in die acht Kategorien und deren Themen hingewiesen werden, welche sich positiv bei der Stärkung der Autonomie und der Motivation beim Lernen zeigten, so wie die in Punkt 2 und 3 zitierten Autoren erwähnten (vgl. Caulfield 2011: 4–5; Holmberg/Shelley/White 2005: 11; Schwartz/Mennin/Webb 2001: 5).

Noch hervorzuheben wäre, dass die Studierenden für alle Aufgaben in der Plattform B ein automatisches Feedback oder eine Rückmeldung von DozentInnen bekamen; diese wurden nämlich laut der Umfrage von den StudentInnen zustimmend angenommen. Zudem verbesserte sich dadurch das Verhältnis aller am Kurs Teilnehmenden.

Die Auswahl des neuen Lehrwerks und dessen Anpassung an die Inhalte der Plattform B könnten anhand der Ergebnisse als angemessene Entscheidung interpretiert werden, denn sowohl die Studierenden als auch die Kursleitenden würdigten die Themenkongruenz zwischen beiden Materialien.

Trotz positiver Ergebnisse bei der Umfrage sollte die Plattform B hinsichtlich der Sprache und des Zugangs über mobile Endgeräte überarbeitet werden. Zugleich musste man das Design der kulturspezifischen Tipps verbessern, was nach der Pilotierung umgesetzt wurde.

Obwohl die gesamte Plattform planmäßig im August 2019 eingesetzt wurde, soll noch erwähnt werden, dass diese auch in Zukunft in Bezug auf ihren Aufbau, die technischen Angelegenheiten sowie die Übungen modifiziert werden kann. Das neue Bewertungssystem und die damit verbundene Reduktion der Vor- und Nachbereitungszeit kann erst nach dem Ende des Semesters beurteilt werden, sodass man zum gegebenen Zeitpunkt noch keine Aussage darüber treffen kann, ob das überarbeitete Notensystem tatsächlich Zeit reduzierend und entlastend für die DozentInnen ist.

Dank der positiven Ergebnisse könnte vorgeschlagen werden, die Lernplattform B als unterstützendes Medium für die extensiven Deutschkurse der Universität oder als frei zugängliche Plattform für Studierende zu verwenden, die Grundkenntnisse der Sprache wiederholen möchten. Eine weitere Anwendung wäre, die Plattform B zur Vorentlastung bestimmter Themen im Unterricht einzusetzen.

Zweifellos wurden die Ziele, einen nutzerfreundlichen und lernerzentrierten Kurs zu gestalten und mit dem Blended-Konzept zusätzlichen Platz für einen weiteren Kurs auf fortgeschrittenem Niveau zu schaffen, erreicht.

## Literatur

- Allen, I. Elaine; Seaman, Jeff & Garrett, Richard (2007): Blending In - The extent and promise of blended education in the United States. *Online Learning Consortium*. <http://sloanconsortium.org/publications/survey/blended06> (16.04.2019).
- Bates, Anthony (2015): *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caulfield, Jay (2011): *How to Design and Teach a Hybrid Course: Achieving Student-Centered Learning through Blended Classroom, Online and Experiential Activities*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Finster, Andrea; Jin, Friederike; Para-Grünbichler, Verena & Winzer-Kiontke, Britta (2015): *Panorama – Deutsch als Fremdsprache A1*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2013): *Studio [21] – Das Deutschbuch A1*. Berlin: Cornelsen.
- Genís, Marta & Martín de Lama, María (2013): Can blended learning aid foreign language learning?. *Language Learning in Higher Education*, 3: 1, 127–149.
- Gutiérrez, Andrés (2018): *Informe Evaluación del Contexto. Curso Alemán 1 y 2 Blended (Nivel A1)*. Equipo de Evaluación Conecta-TE. Unveröffentlichter Bericht, Universidad de los Andes, Bogota/Kolumbien.
- Holmberg, Börje; Shelley, Monica & White, Cynthia (2005): *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Launer, Rebecca (2010). Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 37: 4, 426–435.
- Lea, Susan; Stephenson, David & Troy, Juliette (2003): Higher Education Students' Attitudes to Student-centered Learning: Beyond 'Educational Bulimia'? *Studies in Higher Education* 28: 3, 321–334.
- Moore, Michael (2012): *Handbook of distance Education*. Routledge. <https://www-routledgehandbooks-com.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/doi/10.4324/9780203803738.ch17> (25.05.2019).

- Murphy, Linda (2011): Why am I doing this? Maintaining Motivation in Distance Language Learning. In: Lamb, Terry; Murray, Garold & Gao, Xuesong (Hrsg.): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol, UK; Tonawanda, NY, USA; North York, Ontario, Kanada: Multilingual Matters, 107–124.
- Niegemann, Helmut; Heidig, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Mattias & Zobel, Annett (2008): *Kompendium Multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Paland-Riedmüller, Ines; Fuenzalida, Eliana & Kober, Christina (2016): Sprachliches Handeln in Studium und Wissenschaft – Vermittlungskonzepte für Blended Learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 40–56. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/796> (22.03.2019)
- Semple, Anne (2000): Learning Theories and their Influence on the Development and Use of Educational Technologies. *Australian Science Teachers Journal* 46: 3, 21–28.
- Schulz-Zander, Renate & Tulodziecki, Gerhard (2009): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, Ludwig & Klimsa, Paul (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 35–45.
- Schwartz, Peter; Mennin, Stewart & Webb, Graham (2001): *Problem-based-Learning: Case Studies, Experience and Practice*. London: Kogan Page.
- Universidad de los Andes (2018): *Dedicación académica de los estudiantes*. <https://secretariageneral.uniandes.edu.co/images/documents/Dedicacion-academica-estudiantes.pdf> (16.04.2019).

---

**Kurzbio:**

**Nicole Bier** ist Koordinatorin des Deutschbereichs und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Universidad de los Andes in Bogotá (Kolumbien). Sie schloss 2011 ihr Magister-Studium in Deutsch als Fremdsprache und Amerikanistik an der Universität Leipzig ab und ging im Anschluss nach Bogotá, wo sie zuerst als DAAD-Sprachassistentin und danach mehrere Jahre am Goethe-Institut als Kursleiterin tätig war.

**Cindy Alejandra Enciso Herrera** ist als Deutschlehrerin an der Universidad de los Andes in Bogotá (Kolumbien) und am Sprach Institut ICCA Bogotá tätig. Ihren Master in Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Deutsch schloss sie im Jahr 2015 an der Universität Siegen ab. Sie hat Erfahrung in DaF- und DaZ-Onlinekursen.

**Anschrift:**

Nicole Bier  
Cindy Alejandra Enciso Herrera  
Universidad de los Andes  
Bogotá, Kolumbien  
[n.bier@uniandes.edu.co](mailto:n.bier@uniandes.edu.co)  
[ca.enciso@uniandes.edu.co](mailto:ca.enciso@uniandes.edu.co)