

WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Dagmar Archan

# BLENDLED LEARNING IM HOCHSCHULISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Mehr Aufwand, Mehrwert, mehr Motivation?

Beiträge zur wirtschafts-  
wissenschaftlichen und technisch-  
wissenschaftlichen Forschung

**Band 14**



**leykam:**

SCHRIFTENREIHE  
WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Beiträge zur wirtschaftswissenschaftlichen  
und technisch-wissenschaftlichen Forschung  
Herausgegeben von der  
FH CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft  
University of Applied Sciences

Band 14

Dagmar Archan

# **Blended Learning im hochschulischen Fremdsprachenunterricht**

Mehr Aufwand, Mehrwert,  
mehr Motivation?

**leykam:**

### **Zitiervorschlag:**

Dagmar Archan: Blended Learning im hochschulischen Fremdsprachenunterricht; Mehr Aufwand, Mehrwert, mehr Motivation? Hrsg. v. FH CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. Graz, Wien: Leykam Verlag 2021 (= Schriftenreihe Wissenschaft und Praxis, Band 14)

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG, Graz-Wien 2021  
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Titelbild: © FH CAMPUS 02  
Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag  
ISBN 978-3-7011-0475-8  
[www.leykamverlag.at](http://www.leykamverlag.at)

---

# Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	7
1	Ausgangssituation und Problemstellung	9
2	Erkenntnisleitende Forschungsfragen	15
3	Untersuchungsdesign	19
3.1	Referenzrahmen, curriculare Einordnung im Studienplan und Kurzvorstellung der untersuchten Lehrveranstaltungen	19
3.2	Vergleich Präsenzkurs und Blended-Learning-Kurs	20
3.2.1	Lehrinhalte und Lernziele	22
3.2.2	Zeitliche Einteilung	26
3.2.3	Leistungsfeststellung und Benotung	30
3.2.4	Unterrichtsmaterialien und Methoden	31
3.2.5	Didaktisches Konzept	50
4	Methodisches Vorgehen	63
4.1	Das Sample	63
4.2	Der Mixed-Methods-Ansatz	66
4.3	Besonderheiten und Limitationen der Aktionsforschung	70
5	Diskussion relevanter Erkenntnisse anhand der erkenntnisleitenden Forschungsfragen	79
6	Limitationen und weiterer Forschungsbedarf	89
7	Ideen zur Optimierung des hybriden Kurses	91
8	Conclusio und Ausblick	96
	Quellen	98
	Autorin	104

## Anmerkung der Autorin

Die in dieser Publikation dargestellten Ausführungen basieren auf der Dissertation *Blended Learning im fachspezifischen Englischunterricht an einer Hochschule: mehr Aufwand, Mehrwert, mehr Motivation?* bzw. sind dieser Hochschulschrift entnommen. Diese Dissertation wurde im Jahr 2019 von der Autorin verfasst. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass Teile dieser Publikation bereits im Rahmen von Konferenzbeiträgen und anderen Publikationen veröffentlicht wurden.

## Einleitung

In Zeiten stetig voranschreitender Digitalisierung von Bildung – sei es durch technischen Fortschritt oder aktuell durch die Corona-Pandemie – ist es von Bedeutung, technologieunterstützte Fortbildungsangebote eingehend zu evaluieren, um deren Qualität sicherzustellen und diese weiterzuentwickeln. Diese Publikation nimmt ein innovatives Blended-Learning-Konzept in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Blickwinkeln (Lernende, Lehrende, Bildungsinstitution) unter die Lupe, untersucht seine Vor- und Nachteile und beinhaltet nicht zuletzt Vorschläge zur kontinuierlichen Optimierung von Blended Learning. Obgleich die Erhebungen vor Ausbruch der Corona-Pandemie durchgeführt wurden und technologieunterstützter Unterricht seither (notgedrungen) praktisch allgegenwärtig ist, haben die gewonnenen Erkenntnisse weiterhin und mehr denn je Gültigkeit (nicht zuletzt, da theoretisch fundierte Untersuchungen die Praxis der Online-Lehre nachhaltig unterstützen sollten) und können somit einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung von E-Learning an Hochschulen liefern.

Die Digitalisierung durchdringt heute beinahe alle Lebensbereiche der Bürger\*innen europäischer Länder, so auch die Hochschullandschaft im deutschsprachigen Raum. Auch wenn der Einsatz neuer Medien in der Lehre mittlerweile weit verbreitet und allgemein anerkannt ist (vgl. Ballis und Fetscher 2009: 7) und durchaus als Qualitätsmerkmal für Bildungseinrichtungen gilt (vgl. Holten und Nittel 2010: 7), so sind Digitalisierungsbestrebungen vielerorts noch nicht ausreichend strategisch verankert und werden häufig nur durch engagierte Lehrende angestoßen (vgl. Bratengeyer et al. 2016: 89 ff.). Auch für den Fremdsprachenunterricht gilt, dass neue Medien im Allgemeinen und Blended Learning im Speziellen die Lehre einem kommunikativ-konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis folgend bereichern können (vgl. Tarnopolsky 2012: 15).

Komparative Studien zum Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien im Sprachunterricht (Warschauer 1996; Adair-Hauck et al. 1999; Payne und Whitney 2002; Chenoweth et al. 2006; Young 2008; Blake et al. 2008; Heidari et al. 2018 und andere) zeigen, dass Studierende in online oder hybriden Arrangements zumindest gleiche Lernergebnisse erzielen wie die Teilnehmer\*innen von Präsenzkursen. Daher stellt sich die Frage, ob auch Fachhochschulen, die häufig vor Herausforderungen wie der Vereinbarung von Beruf und Studium, großen Gruppengrößen sowie Raum- und Parkplatzmangel und den Forderungen der Digital Natives nach digitalen Lehr- und Lernmethoden stehen, vom Einsatz hybrider Szenarios profitieren können.

Im Speziellen wird daher im Rahmen dieser Publikation untersucht, ob die Einführung einer Blended-Learning-Lehrveranstaltung im Fachsprachenunterricht zumin-

dest zu gleichen Leistungen im Bereich schriftlicher Textkompetenz und Wortschatz führt, wie der Besuch eines präsensbasierten Kurses gleichen Inhalts und ob die Studierenden durch den Einsatz von Technologien motivierter und zufriedener sind, die Lehrenden mehr Aufwand haben und die Organisation durch den Studienbetrieb erleichtert wird. Um dies herauszufinden, wurde eine zweisemestrige fachsprachliche Lehrveranstaltung am Bachelorstudiengang einer Fachhochschule sowohl als konventioneller Präsenzkurs als auch im Blended-Learning-Design abgehalten und in Bezug auf die Leistung und Zufriedenheit der Studierenden sowie den Aufwand der Lehrenden und die Administration durch den Studiengang untersucht. Gemäß dem Mixed-Methods-Ansatz wurden dabei quantitative (z.B. Tests und Fragebögen) und qualitative (Experten\*Expertinneninterviews) Methoden eingesetzt und anhand einer umfassenden Datenanalyse ausgewertet<sup>1</sup>.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Leistungen der Probanden\*Probandinnen im hybriden Setting mindestens gleichwertig bzw. besser waren als jene der Studierenden des Präsenzkurses. Zudem waren die Teilnehmer\*innen des Blended-Learning-Kurses generell zufriedener mit der Lehrveranstaltung, vor allem betreffend die Flexibilisierung der Lernprozesse. Es zeigt sich jedoch auch ein Zusammenhang der Motivation und Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Einstellung zu Lernprozessen und Digitalisierungsbestrebungen in der Lehre. Zudem führen die Untersuchungen zu der Erkenntnis, dass das Blended-Learning-Konzept zu mehr Aufwand in der Betreuung der Studierenden seitens der Lehrenden, jedoch auch zu weniger Administrationsaufwand für den Studiengang führt. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sorgfältig geplante und pädagogisch-didaktisch fundierte Blended-Learning-Konzepte einen Mehrwert im fachsprachlichen Unterricht zur Folge haben, jedoch auch in Mehraufwand für die Lehrenden resultieren. Jedenfalls muss bei der Planung hybrider Arrangements auf die Bedeutung der Präsenztermine Rücksicht genommen werden.

Vor allem die aus der Untersuchung hervorgehenden Verbesserungspotentiale für das Blended-Learning-Setting und die im Rahmen der Untersuchungen erstellte Kategorisierung von studentischen Einstellungs- und Verhaltenstypen können den Grundstein für weitere Forschungsbestrebungen im Fachbereich legen.

<sup>1</sup> Eine umfassende Einführung in das Thema sowie eine detailreiche Analyse der Daten finden sich in der Dissertation, die dieser Publikation zugrunde liegt.

# 1. Ausgangssituation und Problemstellung

Die Fachhochschule CAMPUS 02 in Graz sieht sich als „Fachhochschule der Wirtschaft“ (CAMPUS 02 2018a), die „akademische UnternehmerInnen sowie Fach- und Führungskräfte für die Wirtschaft“ (CAMPUS 02 2018a) ausbildet. Mit etwas mehr als 1.200 Studierenden, über 87 angestellten Vollzeitäquivalenten und mehr als 270 nebenberuflichen Lektoren\*Lektorinnen in den fünf Studienrichtungen Automatisierungstechnik, Innovationsmanagement, Informationstechnologien & Wirtschaftstechnologien, Rechnungswesen & Controlling und International Marketing & Sales Management (vgl. CAMPUS 02 2018b) ist sie im Vergleich zu anderen österreichischen Fachhochschulen eine eher kleine Institution, die es sich zum Ziel gesetzt hat, ihren Studierenden berufsintegrierende Bildung, also die Absolvierung des Bachelor- bzw. Masterstudiums zeitgleich mit der Ausübung einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung, zu ermöglichen (vgl. CAMPUS 02 2018a). Aus diesem Grund wird die Mehrheit der Studiengänge (mit Ausnahme der Bachelorstudiengänge International Marketing & Sales Management sowie Rechnungswesen & Controlling, die auch als Vollzeit-Studiengänge stattfinden) ausschließlich in berufsbegleitender Form angeboten (vgl. CAMPUS 02 2018b).

Dies bedeutet, dass die Studierenden ihre Ausbildung in der Regel zusätzlich zu einer haupt- oder nebenberuflichen Tätigkeit absolvieren. Neben fachspezifischen Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache und, je nach Studiengang, Fachlehrveranstaltungen in englischer Sprache beinhalten die Curricula der verschiedenen Studienprogramme auch Sprachlehrveranstaltungen, wobei besonderes Augenmerk auf die englische Sprache gelegt wird. Die Englisch-Lehrveranstaltungen reichen von allgemeinen Kursen wie General English oder Business English bis zu Lehrveranstaltungen mit spezifischeren Inhalten wie Technical English, Presentations in English oder Academic Writing (vgl. CAMPUS 02 2018c; CAMPUS 02 2018d; CAMPUS 02 2018e). Für das vorliegende Forschungsprojekt ergeben sich in Zusammenhang mit den Sprachlehrveranstaltungen an der FH CAMPUS 02 folgende, gravierende Herausforderungen:

Für berufsbegleitend Studierende stellen die geforderten Präsenzzeiten von in der Regel 75 % oder mehr oftmals eine erhebliche Belastung dar. Des Weiteren kommt es aufgrund der vermehrten Auslastung der Räumlichkeiten an den Wochenenden häufig zu einem Engpass betreffend die Lehrsäle und Parkplätze. Außerdem ist anzumerken, dass die Gruppengröße für Sprachlehrveranstaltungen an der FH CAMPUS 02 in den letzten Jahren tendenziell gestiegen ist. Wurden Jahrgänge von 40-45 Studierenden früher in drei Gruppen geteilt, so gibt es nun meist nur mehr zwei

Gruppen; zudem steigt auch die Zahl der bewilligten Studienplätze in unregelmäßigen Abständen, was zu Jahrgängen mit 50 oder mehr Studierenden führen kann. Individualisierter Sprachunterricht kann in Präsenzeinheiten mit Gruppengrößen von 20 bis 25 Studierenden pro Gruppe daher nur mehr begrenzt durchgeführt werden.<sup>2</sup>

Zudem wird weithin angenommen, dass sogenannte Digital Natives<sup>3</sup>, also Personen, die mit neuen Medien aufgewachsen sind und diese häufig nutzen (vgl. Prensky 2001: 1), ein gewisses Maß an Einsatz neuer Medien in der Lehre erwarten (vgl. Kvikvik 2005: 7.8 ff.), beispielsweise zur Auflockerung des Unterrichts oder Wiederholung des Gelernten (vgl. Schweighofer und Zullus 2019: 42). Studien kommen außerdem zu dem Schluss, dass Digital Natives meist gut ausgestattet sind, was mobile Gerätschaften betrifft und dass sie Technologien durchaus für ihre Lernprozesse verwenden (vgl. Nagler et al. 2015: 1386). Die Autorin schließt sich aus eigener Erfahrung der Meinung jener Wissenschaftler\*innen an, die konstatieren, dass sich das Lernverhalten der Studierenden durch die Digitalisierung verändert hat, zum Beispiel dadurch, dass sie es gewohnt sind, Informationen online zu recherchieren und durch neue Medien zu teilen (vgl. Bischof und von Stuckrad 2013: 26).

Anzumerken ist jedoch, dass das Konzept der Digital Natives durchaus zu hinterfragen ist. Ein prominenter Kritiker der These der Generation der Digital Natives ist Rolf Schulmeister (2012), der seine Vorbehalte mit der mangelnden Medienkompetenz der sogenannten Net Generation begründet. Auch würden die Digital Natives neue Medien vorrangig zur privaten Kommunikation verwenden und das Interesse an mehr Medieneinsatz in der Lehre würde sich in Grenzen halten, so Schulmeister (vgl. Schulmeister 2012: 44 f.; zur Kritik an der These der Digital Natives siehe auch Schulmeister und Loviscach 2017: 2 ff).

Aufgrund eigener Erfahrungen der Autorin in über zehn Jahren Lehrtätigkeit an der Fachhochschule CAMPUS 02 wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch prinzipiell davon ausgegangen, dass professioneller Unterricht in der heutigen Zeit der Änderung des Lernverhaltens der Studierenden sowie der Ubiquität neuer Medien Rechnung tragen sollte – nicht unbedingt durch reine Online-Veranstaltungen, sehr wohl jedoch durch den didaktisch sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lehrveranstaltungen an der FH CAMPUS 02 und im Besonderen Sprachlehrveranstaltungen vor folgenden Herausforderungen stehen:

<sup>2</sup> Diese Feststellungen und Annahmen basieren auf den Erfahrungen und der Wahrnehmung der Autorin nach über zehn Jahren fachhochschulischer Lehrtätigkeit an der FH CAMPUS 02.

<sup>3</sup> Dieser Ausdruck wurde von Prensky (2001) geprägt, der attestiert, dass die Studierenden von heute sich radikal verändert haben und nicht mehr jener Zielgruppe entsprechen, für die unser Bildungssystem ausgelegt ist. Er konstatiert: „Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach“ (Prensky 2001: 1).

- Es besteht eine hohe Belastung berufsintegrierend Studierender durch Präsenzquoten von 75 % oder mehr.
- Raum- und Parkplatzmangel zu Stoßzeiten stellen die Institution vor organisatorische Herausforderungen.
- Große Gruppen mit vielen Studierenden erschweren eine individuelle Betreuung von Studierenden und machen diese mitunter sogar unmöglich.
- Es wird angenommen, dass es unter den Studierenden eine gewisse Erwartungshaltung betreffend die Verwendung digitaler Medien gibt.

In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, ob diese Herausforderungen durch die Einführung von individuell betreuten Telephasen im Rahmen von Blended-Learning-Kursen gemeistert werden können. Warum Blended Learning?<sup>4</sup>

Aus pädagogisch-professioneller Perspektive wird davon ausgegangen, dass der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht innovative Formen individualisierten und kooperativen Lernens ermöglichen kann (vgl. Linke 2006: 7 f.). Die Autorin geht zudem konform mit Garrison und Vaughan (2008), die zum Schluss kommen, dass Blended Learning, effektiv eingesetzt, die Möglichkeit bietet, interessante und bereichernde Designs zu schaffen und das Lehr- und Lernerlebnis zu restrukturieren (vgl. Garrison und Vaughan 2008: 6). In diesem Sinne eignet sich Blended Learning gut für didaktische Innovationen nachhaltiger Art, da es bewusst am Bestehenden anknüpft und sanft die Reorganisation des Lernens im Sinne einer Strukturinnovation ermöglicht (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003: 42).

Besonders im Fachsprachenunterricht können hybride Lehr- und Lernarrangements nachhaltig eingesetzt werden. Die Frage ist: Ist eine derartige Innovation auch an der untersuchten Fachhochschule möglich und erwünscht? Um dies herauszufinden, sei ein Blick auf die strategischen Rahmenbedingungen geworfen: Die Digitalisierung der Lehre steckt zur Zeit der Durchführung des empirischen Teils dieser Arbeit noch in den Kinderschuhen.<sup>5</sup>

Diese Beobachtung deckt sich auch mit der Untersuchung des Forums Neue Medien in der Lehre Austria, in der das Fehlen einer strategischen Verankerung von Digitalisierungsmaßnahmen an Bildungsinstitutionen in Österreich kritisiert wird. Digitalisierungsbestrebungen werden zum Zeitpunkt der Durchführung der untersuchten Lehrveranstaltungen zwar generell seitens der Geschäftsführung bejaht, nicht jedoch gefordert oder gar flächendeckend gefördert.

<sup>4</sup> Die folgenden Ausführungen wurden von der Autorin – zum Teil sinngemäß, zum Teil wortwörtlich – in stark kondensierter Form bereits veröffentlicht (vgl. Archan 2018a: 71).

<sup>5</sup> Die sogenannte TEL-Strategie der FH CAMPUS 02 wurde im Jahr 2019 intern vorgestellt (vgl. CAMPUS 02 2019b), das Zentrum für Hochschuldidaktik am 1. Jänner 2019 ins Leben gerufen.

Innovationen betreffend den Einsatz digitaler Medien in der Lehre werden daher meist durch engagierte hauptberufliche Lektoren\*Lektorinnen individuell und punktuell verwirklicht. Die Fachhochschule unterstützt diese Innovationen durch die Bewilligung kleinerer Investitionen (z. B. von Lernsoftware oder Lizenzen für Programme wie etwa Camtasia), jedoch existiert kein Entlohnungs- oder finanzielles Anreizsystem, das auf den vermehrten Einsatz neuer Medien in der Lehre zugeschnitten wäre. Eine Ausnahme bildet der Lehrpreis der FH CAMPUS 02, der im Jahr 2015 zum ersten Mal ausgeschrieben und im Jahr 2016 erstmalig verliehen wurde. Der Lehrpreis wird seither im zweijährigen Rhythmus alternierend mit dem sogenannten F&E-Preis zu verschiedenen Themen vergeben, die sich jedoch nicht notwendigerweise auf den didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Technologien beziehen.

Im Jahr 2016 wurde er zum inhaltlichen Schwerpunkt „Moderne Technologien sinnvoll einsetzen – Lernergebnisse verbessern“ ausgelobt (vgl. CAMPUS 02 2018f). In IT-Belangen werden Lehrende zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie durch einen externen Anbieter im Bereich der Lernplattform Moodle unterstützt, wobei die bereitgestellten Dienstleistungen nicht über einen standardisierten, vorwiegend administrativen Support hinausgehen. Die hausinterne EDV-Abteilung der FH CAMPUS 02 ist nicht mit innovativen Lehr- und Lernszenarien durch neue Medien befasst oder vertraut – es fehlen zeitliche Ressourcen sowie das nötige Know-how, um Lektoren\*Lektorinnen nachhaltig zu unterstützen.

Dies ist besonders bedauernswert, da bekannt ist, dass Lehrende digitale Technologien sehr wohl im Rahmen ihres persönlichen Wissensmanagements verwenden (also zum Beispiel um Recherchen für eine Vorlesung durchzuführen), dieser Nutzungskompetenz jedoch meist eine geringe pädagogisch-fachdidaktische Kompetenz gegenübersteht, was mitunter für den relativ geringen innovativen Einsatz neuer Medien in der Lehre verantwortlich zeichnet (vgl. Baumgartner et al. 2016: 98).

Die Einstellung von Mitarbeitern\*Mitarbeiterinnen für die technische Unterstützung des Einsatzes neuer Medien in der Lehre und die Umsetzung strukturierter Fortbildungsmaßnahmen im Bereich digitale Technologien in der Lehre sowie die Aufnahme der Digitalisierung in die Fachhochschulstrategie bzw. die Implementierung des sogenannten Zentrums für Hochschuldidaktik (ZHD) wurden nach Abschluss der Durchführung des empirischen Teils dieser Arbeit umgesetzt.<sup>6</sup>

Mittlerweile verfügt die FH CAMPUS 02 über eine ambitionierte TEL<sup>7</sup>-Strategie, die vom Rektorat, der Geschäftsführung und den Studiengangsleitungen getragen wird. Das Zentrum für Hochschuldidaktik und die hauptberuflich Lehrenden der

<sup>6</sup> Es ist anzumerken, dass die FH CAMPUS 02 von Beginn an als Teil der Steirischen Hochschulkonferenz am Programm eDidactics beteiligt war.

<sup>7</sup> Technology Enhanced Learning

---

FH CAMPUS 02 arbeiten aktiv an der Umsetzung der in der Strategie beschriebenen Maßnahmen. Zudem gibt es ein umfassendes Fortbildungsprogramm (unter anderem zum Thema „Lehren mit Technologien“) (vgl. CAMPUS 02 2020a) und individuelle Betreuungsangebote zum Einsatz neuer Technologien in der Lehre sowie eine Vielzahl an weiteren Angeboten für Lehrende (vgl. CAMPUS 02 2020b).

Mit Jänner 2021 wurde außerdem das Studio für innovative Lehre in Betrieb genommen, das es Lehrenden unter anderem ermöglicht, unterstützt durch Mitarbeiter\*innen des Zentrums für Hochschuldidaktik, professionelle Lehrvideos aufzunehmen und digital nachzubearbeiten oder synchrone Lehrveranstaltungen durchzuführen. Zudem besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen der IT-Abteilung (Digitalisierung und IT-Services) und dem ZHD – nicht zuletzt hat die Umstellung der Lehre auf Online-Unterricht mit Sommersemester 2020 bzw. die Einführung von Szenarios zur geteilten Lehre beginnend mit Wintersemester 2020/21 zu einem Quantensprung betreffend die Akzeptanz und Durchführung technologieunterstützten Unterrichts geführt. Die meisten der beschriebenen Maßnahmen wurden jedoch erst nach den im Rahmen dieser Publikation durchgeführten Untersuchungen implementiert.

Einhergehend mit dem Mangel einer campusübergreifenden Digitalisierungsstrategie zum Zeitpunkt der Durchführung der Erhebung ist auch die Einstellung der Studiengangsleiter\*innen zur Implementierung von Blended-Learning-Kursen noch als durchaus kritisch zu beschreiben. Letztendlich wurde die Genehmigung erteilt, mit Technical English eine zweisemestrige, fachspezifische Englischlehrveranstaltung, die im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Innovationsmanagement im fünften und sechsten Semester stattfindet, im Wintersemester 2015/16 sowie im Sommersemester 2016 im Blended-Learning-Design abzuhalten. Ein Vergleich mit derselben Lehrveranstaltung im Präsenzdesign soll aufzeigen, ob und welche Unterschiede zwischen den beiden Kursformen in verschiedenen Bereichen (Leistung und Lernerfolg der Studierenden, Motivation etc.) bestehen.

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen nicht zuletzt einer Optimierung des Blended-Learning-Designs. Was genau soll nun durch die Abhaltung und Untersuchung der Lehrveranstaltungen herausgefunden werden?



## 2. Erkenntnisleitende Forschungsfragen

Konform gehend mit der Ansicht von Experten\*Expertinnen, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht von den Studierenden prinzipiell gewünscht wird, da ihr Lernverhalten sich verändert hat und sie daran gewöhnt sind, Informationen online zu teilen, selbst zu erzeugen oder in sozialen Netzwerken darauf hingewiesen zu werden (vgl. Bischof und von Stuckrad 2013: 26 f) und eine zunehmende Digitalisierung der Lehre eine individuellere Betreuung der Studierenden auch in großen Gruppen ermöglicht (vgl. Bischof und von Stuckrad 2013: 18) und basierend auf der Annahme, dass durch didaktisch sinnvoll eingesetzte Medien und Tele-Elemente Stressfaktoren, die sich durch hohe Präsenzquoten, große Gruppengrößen und Raum- und Parkplatzmangel ergeben, verringert werden können und somit orts- und zeitunabhängiges Lehren und Lernen ermöglicht werden kann, werden die erkenntnisleitenden Forschungsfragen formuliert. Diese basieren auf der in Kapitel 1 beschriebenen Ausgangssituation und Problemstellung.

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchungen wird hinterfragt, ob eine Präsenzlehrveranstaltung mit gleichem Umfang und gleichen Lehrinhalten zu mindestens gleichem Lernerfolg, gleicher Motivation und Zufriedenheit der Studierenden führt, wenn sie im Blended-Learning-Design abgehalten wird. Die empirische Untersuchung geht jedoch über eine reine Gegenüberstellung der beiden Lernumgebungen weit hinaus und soll auch einen tiefen Einblick in didaktische Überlegungen der Blended-Learning-Lehrveranstaltung geben sowie anhand der gewonnenen Erkenntnisse ein Best-Practice-Beispiel für den Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre darstellen. Welche Fragen sollen nun Aufschluss über die Effektivität des Blended-Learning-Designs im Vergleich mit der Präsenzlehrveranstaltung geben? Folgende erkenntnisleitende Forschungsfragen werden im Rahmen dieser Arbeit untersucht:

1. Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich schriftliche Textkompetenz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?
2. Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich Wortschatz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?
3. Führt Blended Learning zu gleicher oder höherer Zufriedenheit und Motivation von berufsbegleitend Studierenden wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?
4. Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem höheren Aufwand für das Lehrpersonal während der Lehrveranstaltung?
5. Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem geringeren organisatorischen Aufwand für den Studiengang?

Warum wurden gerade diese fünf erkenntnisleitenden Forschungsfragen gewählt und aus welchem Grund geht die Autorin davon aus, dass die Beantwortung der Fragen relevant für die Bewertung von Blended-Learning-Lehrveranstaltungen im hochschulischen Sektor ist?

Forschungsfrage eins und Forschungsfrage zwei beziehen sich auf den Lernerfolg und somit den Kompetenzerwerb der Studierenden in den Bereichen schriftliche Textkompetenz und Vokabular. Anhand komparativer Untersuchungen wird überprüft, ob die Studierenden in den zwei unterschiedlichen Lernsettings einen vergleichbaren Kompetenzzuwachs verzeichnen können. Damit zusammenhängend sollen Einflussfaktoren auf diesen Kompetenzerwerb verifiziert und mit dem Unterrichtsdesign in Zusammenhang gebracht werden.

Es wäre nach Meinung der Autorin nicht besonders sinnvoll, nur nach der Zufriedenheit und Motivation der Studierenden zu fragen, ohne auch objektive Kriterien betreffend ihren Kompetenzerwerb zu erheben, denn die zufriedensten und motiviertesten Studierenden sind einer Fachhochschule leider nicht dienlich, wenn die im Curriculum verankerten Lernziele nicht erreicht werden können.

Die ersten beiden erkenntnisleitenden Forschungsfragen beschränken sich, was den Spracherwerb der Studierenden betrifft, auf einige ausgewählte Aspekte, wobei mit fachspezifischem Wortschatz ein noch verhältnismäßig wenig erforschter Kompetenzbereich gewählt wurde. Es ist jedoch durchaus Ziel dieser Publikation, über einen reinen Vergleich des Lernerfolgs hinausgehend, das Konzept der Blended-Learning-Lehrveranstaltung zu hinterfragen und letztendlich ein umfassendes Bild einer sinnvoll aufbereiteten Blended-Learning-Lehrveranstaltung mit all ihren Vor- und Nachteilen zu zeichnen.

Hiermit unterscheidet sich die vorliegende Arbeit konkret von anderen Studien, die zwar die Leistung der Studierenden untersuchen, eine detaillierte Beschreibung und Analyse der zur Anwendung kommenden Lehrveranstaltungskonzepte jedoch außen vor lassen. Abgesehen vom objektiven Lernerfolg der Studierenden in Bezug auf Wortschatz und schriftliche Textkompetenz, der im Rahmen von Vokabeltests und dem Verfassen von Texten überprüft wird, werden anhand von Frage drei auch die Bereiche Zufriedenheit und Motivation untersucht, da diese beiden Aspekte einen wichtigen Teil eines erfolgreichen Lehrveranstaltungskonzeptes darstellen.

Vor allem an Fachhochschulen wie der FH CAMPUS 02, wo studentische Evaluierungen eine große Rolle spielen und der Meinung der Studierenden großes Gewicht beigemessen wird (vgl. CAMPUS 02 2018g), sind diese beiden Komponenten nicht zu vernachlässigen. Aus diesem Grund wird ermittelt, ob der verstärkte Einsatz neuer Medien in der Lehre im Rahmen der untersuchten Lehrveranstaltung die Zufriedenheit und Motivation der Studierenden steigern kann und welche Faktoren die Studierenden positiv oder negativ beeinflussen. Dabei wird besonderes Augenmerk

auf die individuelle Betreuung der Teilnehmer\*innen gelegt, die in großen Gruppen ja oft verloren zu gehen droht. Dies ist von Bedeutung, da digitalen Formaten eine Effizienzsteigerung akademischer Lehre nachgesagt wird und zudem die Annahme besteht, dass eine individuelle Betreuung größerer Gruppen durch digitalisierte Lehr-Lernsettings erleichtert werden kann (vgl. Bischof et al. 2013: 3). Des Weiteren wird im Rahmen der Diskussion dieser erkenntnisleitenden Forschungsfrage auch auf die Rolle der Präsenzquote eingegangen.

Von Interesse ist zudem der Aufwand der Lektoren\*Lektorinnen, nicht zuletzt da oftmals argumentiert wird, dass Blended Learning aus ökonomischen Gründen eingesetzt wird und, abgesehen von einem einmaligen Erstellungsaufwand, bei Folgelehrveranstaltungen zu einem geringeren Zeitaufwand für Lehrende und somit zu einer Kosteneinsparung führt (vgl. Paa et al. 2012: 274 f.).

Die Autorin steht derartigen Aussagen kritisch gegenüber, da gutes Blended Learning ihrer Meinung nach immer mit intensiver Betreuung der Studierenden während der Telephasen einhergeht. Ein Vergleich des Aufwands der Lektorin für einen Präsenzkurs und eine Blended-Learning-Lehrveranstaltung ist jedenfalls differenziert zu betrachten.

So wird in diesem Fall der Aufwand für die Vorbereitung der Lehrveranstaltung nicht miteinbezogen, da die Lehrveranstaltungen Technical English I und Technical English II für den präsenzbasierten Kurs neu konzipiert wurden. Die inhaltliche Planung der beiden Lehrveranstaltungen war daher Teil der Vorbereitung des Präsenzkurses, nicht jedoch der Blended-Learning-Lehrveranstaltung.

Da die Inhalte für den Blended-Learning-Kurs nicht neu erarbeitet, sondern angepasst werden mussten, kann diesbezüglich kein aussagekräftiger Vergleich angestellt werden. Auch ist es, wie bereits angemerkt, trügerisch, den Aufwand für die einmalige Erstellung von Unterlagen, Lernvideos etc. zu beurteilen, da diese Materialien in den Folgesemestern ja nicht mehr neu produziert werden müssen. Dies gilt sowohl für digitale als auch für nicht-digitale Inhalte – ein umfassendes Skriptum ist in der Erstellung zeitaufwändig, kann jedoch in Folgesemestern wiederverwendet werden; Selbiges gilt für Lernvideos.

Viel interessanter ist daher nach Meinung der Autorin und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass individuelle Betreuung im Sprachunterricht eine große Rolle spielt, die Betrachtung des laufenden Aufwands des Lektors\*der Lektorin während des Semesters. Dabei muss jedoch angemerkt werden, dass dieser von der jeweiligen Gruppengröße und im erforschten Blended-Learning-Setting nicht zuletzt von der Aktivität der Studierenden abhängt. Ziel dieser Forschungsfrage ist also nicht ein rein numerischer Vergleich des Aufwands in Stunden (der aufgrund der soeben genannten Einflussfaktoren ohne weiterführende Diskussion nicht zufriedenstellend aussagekräftig wäre), sondern eine ganzheitlichere Betrachtung aus Lehrendensicht.

Mit Hilfe von Frage fünf wird schlussendlich erforscht, ob die Implementierung von Telephasen sich positiv auf den Organisationsaufwand seitens des Studiengangs auswirkt (Auswirkung auf die Raumknappheit an den Wochenenden, Prozessoptimierung bei der Erstellung der Lehrveranstaltungspläne). Die Forschungsfragen vier und fünf füllen Lücken im Stand der Forschung (bei ihrer Recherche fand die Autorin sehr wenige komparative Studien, die sich mit den Vor- und Nachteilen für die Institution bzw. den Aufwand für die Lehrenden beschäftigen) und ermöglichen zudem eine möglichst umfassende Beforschung des Lehrveranstaltungsdesigns aus verschiedenen Blickwinkeln.

Aufbauend auf die Diskussion der fünf genannten erkenntnisleitenden Forschungsfragen wird, basierend auf einer ausführlichen Vorstellung des Lehrveranstaltungs-konzeptes, auch Raum für die Diskussion weiterer Erkenntnisse geschaffen, die den Fragestellungen nicht unmittelbar zuzuordnen, aber für die gesamtheitliche Betrachtung von Interesse sind. In diesem Sinne kann die Diskussion der genannten fünf Forschungsfragen sowie die Vorstellung und Analyse weiterer Erkenntnisse zum Thema Blended Learning im hochschulischen Sprachunterricht ein umfassendes und durch die gewonnenen Daten fundiertes Stimmungsbild zum Einsatz neuer Medien in diesem spezifischen Lehr- und Lernumfeld liefern. Zudem können durch die Konzentration auf erst wenig erforschte Gebiete (z. B. Einsatz von Social Media im fachspezifischen Sprachunterricht, Betreuungsaufwand in hybriden Settings während des Semesters) weitere Erkenntnisse zum Stand der Forschung beigetragen werden. In Folge wird das Untersuchungsdesign und somit auch das Blended-Learning-Konzept im Detail und wissenschaftlich-theoretisch fundiert vorgestellt.

## 3. Untersuchungsdesign

Vor der Auswertung der erhobenen Daten werden die untersuchten Lehrveranstaltungen näher beleuchtet, um einen tieferen Einblick in Inhalt und Organisation der Kurse zu gewähren. Basierend auf einer ersten Vorstellung der Lehrveranstaltungen und einer Einordnung in das Curriculum werden der präsenzbasierte Kurs und die Blended-Learning-Lehrveranstaltung anhand verschiedener Gesichtspunkte vergleichend beschrieben. Besonderes Augenmerk wird bei der Diskussion des Untersuchungsdesigns auf das dem hybriden Setting zugrundeliegende didaktische Konzept gelegt.

### 3.1 Referenzrahmen, curriculare Einordnung im Studienplan und Kurzvorstellung der untersuchten Lehrveranstaltungen

Absolventen\*Absolventinnen des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement sind zum Teil in großen Konzernen mit Niederlassungen auf der ganzen Welt beschäftigt und verwenden Englisch somit in ihrer aktuellen oder zukünftigen beruflichen Position. In ihrer Tätigkeit im Innovationsmanagement müssen sie in der Lage sein, Produkte, Innovationen und Ideen in englischer Sprache zu beschreiben sowie Innovationen auf Englisch schriftlich (zum Beispiel in Form eines wissenschaftlichen Artikels) und mündlich vorzustellen (beispielsweise in Form eines Vortrags oder einer Posterpräsentation auf einer Fachkonferenz). Natürlich ist auch die aktive Teilnahme an Meetings und Konferenzen wichtiger Bestandteil der Tätigkeit eines\*einer Innovationsmanagers\*Innovationsmanagerin.

Daher umfassen alle Englischlehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement sämtliche Aspekte des Spracherwerbs (schriftliche Textkompetenz, Leseverständnis, mündliche Textkompetenz in Gesprächen oder bei Präsentationen und Hörverständnis). All diese Fähigkeiten werden den Studierenden vermittelt, wobei besonderer Fokus auf die aktive Anwendung der Sprache und somit auf den Abbau eventuell vorhandener Sprachhemmungen gelegt wird.

Nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Lehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement inklusive aller Englischlehrveranstaltungen sowie der im Rahmen der Arbeit untersuchten Lehrveranstaltungen Technical English I und Technical English II.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, umfassen die Kurse Technical English I und II jeweils 2 ECTS und bilden den Abschluss der sechs Semester und sechs Lehrveranstaltungen umfassenden Sprachausbildung, die in den ersten beiden Semestern allgemeine Inhalte (General English I und II) behandelt und in den Semestern drei und vier Themen aus dem Geschäftsendlich gewidmet ist.

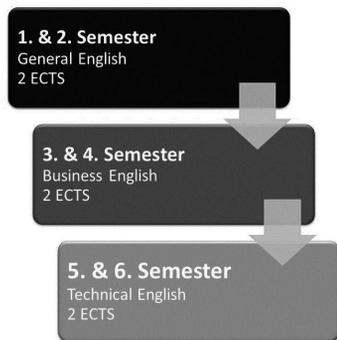


Abbildung 1: Englischlehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement (vgl. CAMPUS 02 2018c; eigene Darstellung)

Die untersuchten Lehrveranstaltungen sind sogenannte Integrierte Lehrveranstaltungen. Bei dieser Kursform handelt es sich um Lehrveranstaltungen mit Seminararcharakter, die, was den Englischunterricht betrifft, meist mehr als eine Beurteilungskomponente beinhalten (z. B. schriftliche und mündliche Prüfung sowie Mitarbeit/Hausarbeiten) und sich durch aktives Anwenden der Sprache (z. B. während Gruppenarbeiten im Präsenzunterricht) und Phasen selbstgesteuerten Lernens (z. B. durch Hausübungen) auszeichnen (CAMPUS 02 2019a: 5).

Die Lehrveranstaltungen Technical English I und II wurden im Wintersemester 2014/15 und im Sommersemester 2015 als Präsenzkurse abgehalten und fanden in den darauffolgenden Semestern (Wintersemester 2015/16 sowie Sommersemester 2016) als Blended-Learning-Kurse statt. Das Kursdesign wird im Folgenden genau beschrieben und die Präsenzlehrveranstaltung wird dem Blended-Learning-Kurs gegenübergestellt.

### 3.2 Vergleich Präsenzkurs und Blended-Learning-Kurs

In diesem Kapitel werden die Präsenzkurse Technical English I und Technical English II mit den entsprechenden Blended-Learning-Lehrveranstaltungen verglichen. Um Unterschiede und Parallelitäten zu untersuchen, werden die für die Lehrveranstaltungen charakteristischen Kriterien, Lehrinhalte und Lernziele, zeitliche Einteil-

lung, Leistungsfeststellung und Benotung, verwendete Materialien und Methoden sowie das der Lehrveranstaltung zugrunde liegende didaktische Konzept als Basis des Vergleichs herangezogen. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Kursformen, die in nachfolgenden Kapiteln im Detail erörtert werden.

	<b>Präsenzkurs</b>	<b>Blended-Learning -Kurs</b>
<b>Lehrinhalte und Lernziele</b>	Die Lehrinhalte und Lernziele sind in beide Kursen ident.	
<b>Zeitliche Einteilung</b>	Der Präsenzkurs wird in konventioneller Form abgehalten – die Lehrinhalte werden vor allem in den Präsenzeinheiten vermittelt, zudem gibt es punktuell Hausübungen.	Der Blended-Learning-Kurs verfügt über deutlich weniger Präsenzeinheiten als der Präsenzkurs, zudem gibt es Telephasen und es werden freiwillige Skype-Konferenzen angeboten.
<b>Leistungsfeststellung und Benotung</b>	Leistungsfeststellung und Benotung sind in beiden Kursen generell ident, wobei im Blended-Learning-Kurs die Ergebnisse der Telephasen in die Mitarbeit einfließen (im Gegensatz dazu werden im Präsenzkurs die Hausübungen benotet).	
<b>Materialien und Methoden</b>	Im Präsenzkurs werden digitale Medien wie Powerpoint und Moodle verwendet, um die Präsenzphasen zu unterstützen. Die Medienvielfalt hält sich in Grenzen.	Im Blended-Learning-Kurs wird eine Vielzahl verschiedener digitaler Medien eingesetzt (z. B. Social Media). Sie spielen eine große Rolle, um die Interaktivität der Telephasen zu gewährleisten.
<b>Didaktisches Konzept</b>	Das didaktische Konzept stellt die persönliche Kommunikation während der Präsenzphasen und die Vermittlung theoretischer sprachlicher Aspekte in den Vordergrund.	Das didaktische Konzept unterstützt die Eigenverantwortung der Studierenden sowie ubiquitäres und individualisiertes Lernen, verstärkte Kommunikation mit der Lektorin und eine Beschäftigung mit den Lehrinhalten über das Curriculum hinaus.

Tabelle 1: Gegenüberstellung Präsenzkurs und Blended-Learning-Kurs

Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die Lehrinhalte und Lernziele sowie die Leistungsfeststellung und Benotung der beiden Kursformen ident sind – dies ist Voraussetzung, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. In allen anderen untersuchten Kriterien kommt es – dies liegt in der Natur der unterschiedlichen Lehr- und Lernumgebungen – zu Abweichungen. Diese werden in den folgenden Kapiteln im Detail erörtert.

### 3.2.1 Lehrinhalte und Lernziele

Im Folgenden werden Lehrinhalte und Lernziele der Kurse Technical English I und Technical English II beschrieben, die für die präsenz-basierte Form sowie die im Blended-Learning-Design abgehaltenen Kurse ident sind. Beide Kurse entsprechen Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. Europäische Union und Europarat 2004-2013; Trim et al. 2001: 103 ff.).

#### Technical English I

Die Beschreibung der Lehrinhalte des Kurses Technical English I, in die dessen Lernziele eingebettet sind, ist für die Studierenden im internen hochschulischen Informationssystem MyElisa ersichtlich. Den Studierenden werden im Rahmen der Lehrveranstaltung Technical English I sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im technischen Bereich vermittelt. Nach Abschluss dieser Lehrveranstaltung sind die Lernenden sprachlich für viele, eher allgemeine und umfassende technische Agenden des Berufslebens gerüstet, wie Tabelle 2 verdeutlicht.

Lehrinhalte	Lernziele	
	Nach positiver Absolvierung der Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage ...	
<b>Production</b>	✓	... Produktionsanlagen in Firmen zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... Produktionsprozesse zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... Maschinen und Materialien für den Produktionsprozess zu beschreiben
<b>Health and Safety</b>	✓	... Sicherheitsanweisungen unter der Verwendung von Modalverben zu verfassen und zu diskutieren
	✓	... Gefahren in Produktionsbetrieben zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... Sicherheitsmaßnahmen vorzuschlagen
	✓	... Schutzkleidung zu beschreiben und deren Verwendung zu diskutieren
	✓	... Sicherheitsrisiken unter der Verwendung von Modalverben sowie des passive voice zu beschreiben
	✓	... Verletzungen durch Arbeitsunfälle zu beschreiben und zu erklären

<b>Research and Development</b>	✓	... die Rolle von Forschung und Entwicklung in technischen Unternehmen zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... Forschungs- und Entwicklungsprozesse zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... Abstracts (Inhalt, Aufbau, Zweck etc.) zu beschreiben
	✓	... gute und schlechte Abstracts zu diskutieren
	✓	... eine Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Artikels zu erstellen
	✓	... Forschungsergebnisse unter Zuhilfenahme des notwendigen Fachvokabulars und der spezifischen sprachlichen Strukturen zu beschreiben und zu diskutieren
	✓	... ein Abstract zu einer technischen Bachelorarbeit unter Berücksichtigung der sprachlichen Konventionen zu verfassen
	✓	... Abstracts bzw. Absätze von anderen Studierenden zu kommentieren, Feedback zu geben und Verbesserungsvorschläge zu machen
	✓	... Fragen zum Inhalt technischer Texte zu beantworten
	✓	... Fehler in technischen Texten zu erkennen
<b>Posters and Conferences</b>	✓	... ein Poster für eine Konferenz zu einem technischen Thema zu erstellen
	✓	... ein Poster bei einer Konferenz zu präsentieren
<b>Automotive Industry</b>		... verschiedene Industrien mit besonderer Berücksichtigung der Automobilindustrie unter Verwendung spezifischen Fachvokabulars zu beschreiben und kritisch zu hinterfragen

Tabelle 2: Zusammenfassung der Lehrinhalte und Lernziele der Lehrveranstaltung Technical English I

Zusammenfassend und bezugnehmend auf die Sprachkompetenz der Studierenden können die Lernziele wie folgt zusammengefasst werden: Die Kategorie Wortschatz, die immer eng mit den Kategorien schriftliche/mündliche Textkompetenz, aber auch Hörverständnis verzahnt ist, kann, wie in der Auflistung ersichtlich ist, in folgende Themenbereiche unterteilt werden: Production, Health and Safety, Research and Development, Posters and Conferences und Automotive Industry.

Was die schriftliche Textproduktion betrifft, so sind die wichtigsten Ziele das Schreiben einer Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Textes und eines Abstracts für die erste Bachelorarbeit sowie das Verfassen von Prozessbeschreibungen und Sicherheitsanweisungen. Das Leseverständnis der Studierenden wiederum ist Basis für das Verfassen der Summary – zudem lernen die Studierenden, technische Texte auf Fehler zu überprüfen.

Ein weiterer Inhalt betrifft die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Form von Posterpräsentationen und die mündliche Vorstellung dieser Poster. Im Kurs werden außerdem drei Grammatikkapitel behandelt: Modalverben (modals), Modalver-

ben der Vergangenheit (past modals) und das Passiv (passive voice). Wie sehen nun die Lehrinhalte und Lehrziele der Folgelehrveranstaltung Technical English II aus?

### Technical English II

Die Studierenden können sich über die Lehrinhalte und Lernziele der Lehrveranstaltung Technical English II wiederum im internen Informationssystem MyElisa informieren. Nach Absolvierung dieser Folgelehrveranstaltung sind die Teilnehmer\*innen in der Lage, sämtliche Aspekte eines technischen, innovativen Unternehmens zu diskutieren (von der Unternehmensgründung zur Unternehmensbeschreibung; von der Innovation eines Produkts bis zur Markteinführung).

Zusätzlich werden die Zukunftsformen als Grammatikkapitel sowie Hörverständnis und mündliche Textkompetenz im Rahmen von Diskussionen und Präsentationen behandelt und geübt. Im Rahmen eines Innovationsprojektes, an dem sie das gesamte Semester über arbeiten, stellen die Studierenden ein fiktives, innovatives Unternehmen und ein innovatives Produkt dieses Unternehmens vor.

Der Übersichtlichkeit halber werden die Lehrziele für diese Lehrveranstaltung den folgenden Bereichen zugeordnet: mündliche Textkompetenz, Grammatik, Hörverständnis und Inhaltliches (Innovationsprojekt). Wiederum sei darauf hingewiesen, dass eine klare Abgrenzung nicht eindeutig möglich und der Übergang zwischen den verschiedenen Themenbereichen fließend ist.

Lehrinhalte	Lernziele
	Nach positiver Absolvierung der Lehrveranstaltung sind die Studierenden in der Lage ...
<b>Mündliche Textkompetenz</b>	✓ ... ihre Meinung zu äußern und nach der Meinung anderer zu fragen
	✓ ... ihre Ideen und überzeugend darzustellen
	✓ ... aktiv und erfolgreich an einer Diskussion teilzunehmen
	✓ ... in Diskussionen nachzufragen, andere Teilnehmer*innen höflich zu unterbrechen und auf Kommentare anderer zu reagieren
	✓ ... cause and result zu beschreiben
	✓ ... ihre Wortmeldungen strukturiert wiederzugeben
<b>Grammatik</b>	✓ ... unter Verwendung der richtigen Zukunftsform die Zukunft zu beschreiben
<b>Hörverständnis</b>	✓ ... authentische Hörtexte und Videos zum Fachgebiet sinnerfassend wiederzugeben und zu diskutieren
<b>Innovationsprojekt</b>	✓ ... eine (technische) Innovation zu einem Problem zu finden und das Problem sowie die Lösung zu analysieren
	✓ ... Innovationsprozesse zu erläutern und zu analysieren

<b>Innovations- projekt</b>	✓	... über Innovationsprojekte, Projektphasen und Pläne zu sprechen
	✓	... Innovationen allgemein zu beschreiben
	✓	... technische Innovationen zu erklären und mündlich, schriftlich und graphisch darzustellen
	✓	... eine (technische) Industrie ihrer Wahl im Detail zu beschreiben
	✓	... Vertrieb und Absatz dieser Industrie zu erläutern
	✓	... eine Analyse des Mitbewerbs in dieser Industrie zu erstellen
	✓	... den Markt zu analysieren und das Kaufverhalten der Kunden*Kundinnen zu beschreiben
	✓	... die Organisationsstruktur eines technischen Unternehmens zu erklären
	✓	... die Räumlichkeiten und Strukturen eines technischen Unternehmens zu beschreiben
	✓	... die personelle Struktur und Verantwortlichkeiten eines technischen Unternehmens zu beschreiben
	✓	... Produktionsstätten zu beschreiben
	✓	... Budgetplanungen eines Innovationsprojektes zu beschreiben
	✓	... Wege der Projektfinanzierung zu erläutern
	✓	... die Markteinführung eines technischen Innovationsprojektes zu beschreiben
	✓	... besagtes Innovationsprojekt in einer kurzen, überzeugenden Präsentation vorzustellen und Fragen dazu zu beantworten
✓	... Fachvokabular sicher und problemlos anzuwenden	

Tabelle 3: Zusammenfassung der Lehrinhalte und Lernziele der Lehrveranstaltung Technical English II

Zu Tabelle 3 kann angemerkt werden, dass in der Lehrveranstaltung Technical English II besonderes Augenmerk auf die mündliche Textkompetenz gelegt wird. Als einziges Grammatikkapitel werden die Zukunftsformen behandelt. Während die Lehrinhalte des Kurses Technical English I einen größeren Fokus auf die Vermittlung von Fachsprache legen, sind die Lernziele der Lehrveranstaltung Technical English II etwas komplexer, da die Arbeit am Innovationsprojekt das aktive Anwenden sprachlicher und inhaltlicher Konzepte auf ein von den Studierenden kreierte Produkt legt.

Die Lehrinhalte und Lernziele sind also in beiden Organisationsformen (Präsenzkurs und Blended-Learning-Lehrveranstaltung) ident. Ganz anders verhält es sich mit der zeitlichen Einteilung beider Kurse, die im Folgenden beschrieben wird.

### 3.2.2 Zeitliche Einteilung

Ziel dieses Kapitels ist nicht, alle einzelnen Termine der beiden Lehrveranstaltungen genau aufzulisten, sondern einen fundierten Überblick über die sich aus den unterschiedlichen Lehrveranstaltungskonzepten ergebende Einteilung der Präsenz- und Telephasen zu geben. Zudem werden wichtige inhaltliche Meilensteine dargestellt und die beiden Lehrveranstaltungsformen miteinander verglichen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Erstellung der Lehrveranstaltungspläne an der FH CAMPUS 02 immer durch Mitarbeiter\*innen des jeweiligen Studiengangs erfolgt. Als Fachbereichsordinator\*in respektive Lektor\*in ist es möglich, basierend auf dem Lehrveranstaltungskonzept bzw. der eigenen zeitlichen Verfügbarkeit terminliche Wünsche zu äußern.

Da die Erstellung des Lehrveranstaltungsplans jedoch eine durchaus komplexe Angelegenheit ist (didaktische Gesichtspunkte aller Lehrveranstaltungen müssen ebenso berücksichtigt werden wie die Verfügbarkeit der meist nebenberuflichen Lektoren\*Lektorinnen und lehrveranstaltungsübergreifende Termine), spiegelt der finale Lehrveranstaltungsplan meist nicht das am Reißbrett konzipierte Idealbild wider, sondern beinhaltet Abstriche, die der hochschulischen Realität geschuldet sind. Das Blended-Learning-Konzept der Lehrveranstaltungen Technical English I und Technical English II konnte trotz oben genannter Einflussfaktoren dem Lehrveranstaltungsdesign entsprechend gut umgesetzt werden, wie im Folgenden beschrieben wird.

#### **Technical English I**

Der Präsenzkurs Technical English I bestand aus 32 Präsenzlehreinheiten (exklusive Prüfung), die über das Semester verteilt (von Oktober 2014 bis Jänner 2015) stattfanden und von zwei Lektorinnen in zwei Gruppen zeitgleich unterrichtet wurden. Die Präsenzeinheiten in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung hingegen wurden um mehr als die Hälfte reduziert. Die verbleibenden 15 Lehreinheiten (die Prüfung ist hier nicht miteingerechnet) fanden in vier Blöcken von Oktober 2015 bis Jänner 2016 statt, wobei jeder dieser Präsenzblöcke von einer Telephase<sup>8</sup> abgelöst wurde.

Das zeitliche Design des Blended-Learning-Kurses entspricht dem Modell von Erpenbeck et al. (2015). Da Präsenz- und Onlinephasen inhaltlich und organisatorisch eng miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt sind, kann man von einem integrativen Arrangement nach Fredebeul (2007) sprechen. Im Blended-Learning-Kurs unterrichtete eine Lektorin beide Gruppen, wobei darauf geachtet wurde, dass die jeweiligen Präsenzeinheiten beider Gruppen möglichst zeitnah stattfanden, um

<sup>8</sup> Da die Aufgaben der Telephase mehrheitlich aus Tasks bestanden, die online gelöst und eingereicht werden mussten, werden die Begriffe Telephase und Onlinephase bzw. Online-Session im Folgenden alternierend und synonym verwendet.

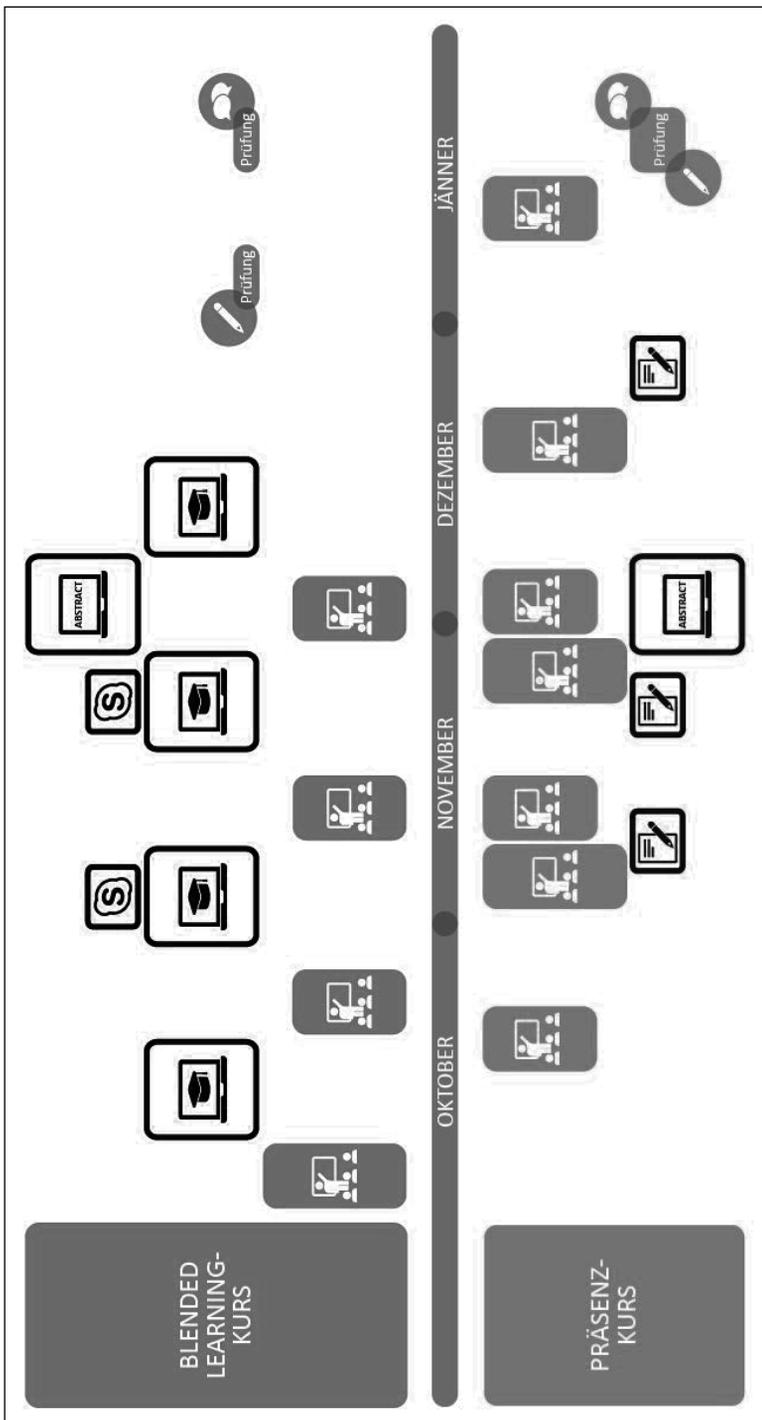


Abbildung 2: Organisation Technical English I – Präsenz- und Blended-Learning-Kurs im Überblick

die maximale Synchronizität der beiden Gruppen zu gewährleisten. Abbildung 2 vergleicht die zeitliche Einteilung des Blended-Learning-Kurses mit jener des Präsenzkurses, wobei der Blended-Learning-Kurs über dem Zeitbalken (gezeigt werden die Monate Oktober, November, Dezember und Jänner – der Präsenzkurs wurde im Wintersemester 2014/15 und der Blended-Learning-Kurs im Wintersemester 2015/16 abgehalten) und der Präsenzkurs unter dem Zeitbalken dargestellt wird.

Auf der unteren Hälfte der Abbildung (unter dem Zeitstrahl) sind die sieben Präsenzblöcke des Präsenzkurses ersichtlich. Es gab keine Online-Sessions, dafür drei punktuelle Hausübungen (sogenannte Homework Assignments; in der Graphik als Notizblock mit Schreiber dargestellt). Der Abstract-Writing-Prozess gestaltete sich vom zeitlichen Ablauf her ähnlich jenem im Blended-Learning-Kurs. Den Abschluss des Kurses bildeten eine schriftliche und eine mündliche Prüfung, die am selben Tag stattfanden.

Über dem Zeitstrahl sind für den Blended-Learning-Kurs vier Präsenztermine ersichtlich, jeweils gefolgt von vier Online-Sessions. Dargestellt sind des Weiteren der Abstract-Writing-Prozess Ende November bis Anfang Dezember sowie die beiden freiwilligen, synchronen Skype-Konferenzen. Der Kurs endete mit einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Auf Wunsch der Studierenden gab es im hybriden Setting einen zusätzlichen Termin im Ausmaß von 20 Minuten, an dem Studierende einen weiteren Progress Check schreiben konnten. Dieser ist in Abbildung 2 nicht dargestellt, da er in der ursprünglichen Planung nicht vorhanden war und die überblicksmäßige Darstellung des Konzepts nicht beeinflusst.

Es ist anzumerken, dass die Präsenzphasen in beiden Kursformen auch jene Zeit beinhalteten, die für die Erhebungen, Evaluierungen und Tests verwendet wurde. Aus der Graphik ist die vorgesehene Präsenzzeit der Studierenden in beiden Lehrveranstaltungsformen gut ersichtlich. Die Organisation der Lehrveranstaltung Technical English II in beiden Unterrichtsdesigns stellt sich ähnlich dar, wie im Folgenden erläutert wird.

### **Technical English II**

Der Präsenzkurs Technical English II bestand aus 31 Präsenzlehreinheiten (exklusive Prüfung), die von April 2015 bis Juni 2015 stattfanden und von zwei Lektorinnen in zwei Gruppen zeitgleich unterrichtet wurden. Die Präsenzeinheiten in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung Technical English II wurden wiederum um mehr als die Hälfte reduziert. Die verbleibenden 15 Lehreinheiten (die Prüfung ist hier nicht mit eingerechnet) fanden in vier Blöcken von Mai 2016 bis Juni 2016 statt, wobei auf jeden dieser Präsenzblöcke eine Onlinephase folgte. Das Design entspricht im Grunde der Planung der Lehrveranstaltung Technical English I. Im Blended-Learning-Modus unterrichtete eine Lektorin beide Gruppen, wobei darauf geachtet wurde, dass die jeweiligen Präsenzeinheiten beider Gruppen zeitnah stattfanden, um maximale

Synchronizität der beiden Gruppen zu gewährleisten. Abbildung 3 verdeutlicht den zeitlichen Ablauf der beiden Lehrveranstaltungen.

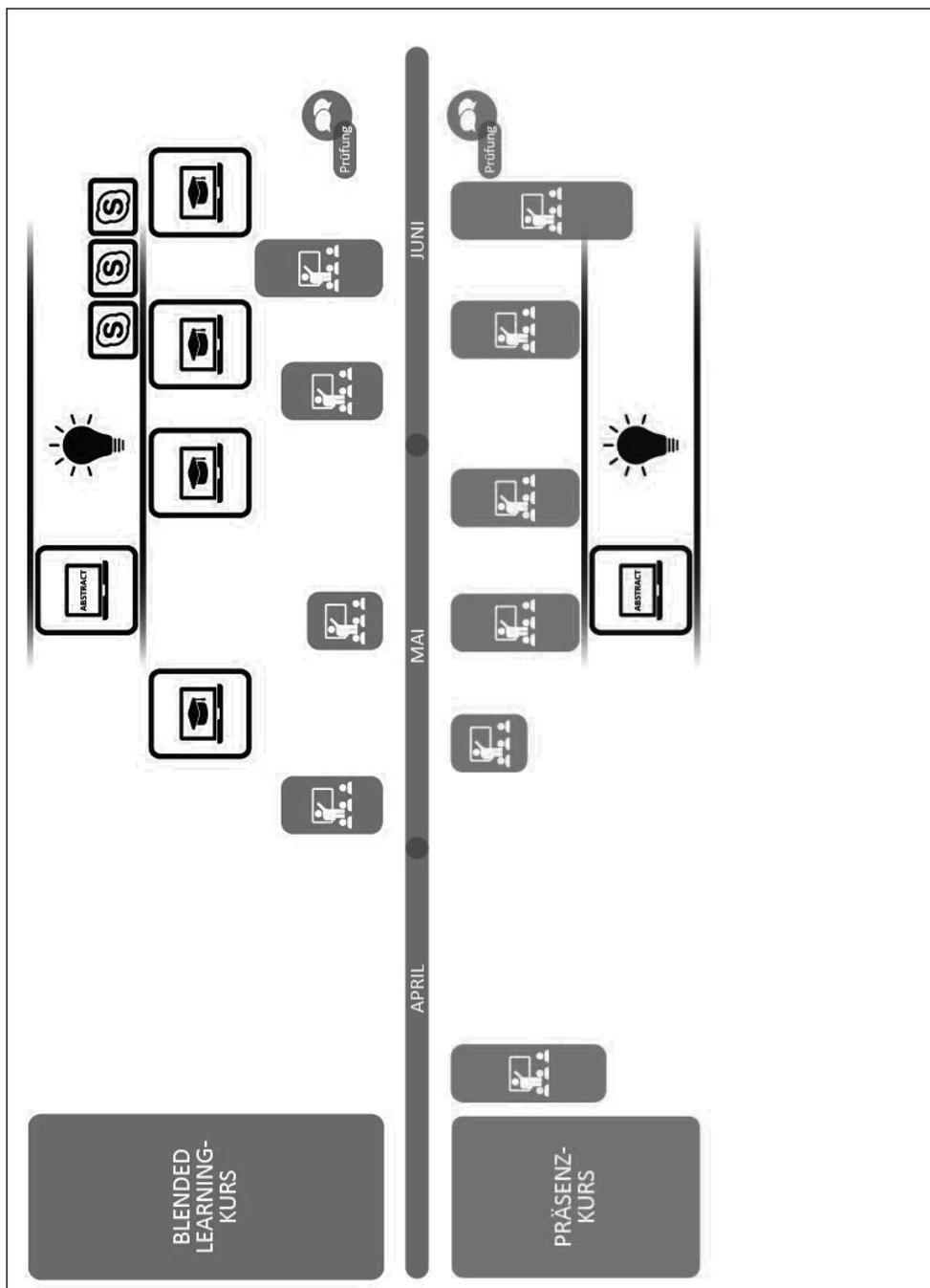


Abbildung 3: Organisation Technical English II – Präsenz- und Blended-Learning-Kurs im Überblick

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass die Präsenzlehrveranstaltung Technical English II über deutlich mehr Präsenztermine verfügte als der Blended-Learning-Kurs. Der Abstract-Writing-Prozess war in diesem Semester zeitlich im Mai angesiedelt. Die Studierenden arbeiteten zudem von Mai bis Juni an ihrem Innovationsprojekt (in der Graphik durch die Glühbirne gekennzeichnet). Die Lehrveranstaltung wurde mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen.

In der oberen Hälfte der Abbildung sind über dem Zeitstrahl für den Blended-Learning-Kurs vier Präsenztermine ersichtlich, gefolgt von vier Online-Sessions. Dargestellt sind des Weiteren der Abstract-Writing-Prozess im Mai sowie die drei freiwilligen, synchronen Skype-Konferenzen und der Prüfungstermin.

Es ist anzumerken, dass die Präsenzphasen beider Kursformen auch jene Zeit beinhalteten, die für die verschiedenen Evaluierungen und Tests verwendet wurden. Aus der Abbildung wird die vorgesehene Anwesenheitszeit in beiden Lehrveranstaltungsformen deutlich dargestellt. Die Leistungsfeststellung für beide Kurse, die aus den beiden Graphiken durch die Kennzeichnung der mündlichen und schriftlichen Prüfungen bereits zum Teil hervorgeht, wird in Kapitel Leistungsfeststellung und Benotung 3.2.3 im Detail dargestellt.

### 3.2.3 Leistungsfeststellung und Benotung

In diesem Kapitel wird die Leistungsfeststellung bzw. die Zusammensetzung der Noten in den Kursen Technical English I und Technical English II beschrieben. Die Leistungsfeststellung wurde in Abstimmung mit dem Untersuchungsdesign derart konzipiert, dass sie eine Überprüfung der erkenntnisleitenden Fragestellungen ermöglicht, vor allem was die schriftliche Textkompetenz und den Wortschatz der Studierenden betrifft.

Um eine Vergleichbarkeit des Lernerfolgs der Studierenden sicherzustellen, war die Leistungsfeststellung bzw. das Benotungsschema in beiden Kursen ident. Abweichungen gab es nur im Bereich Mitarbeit – dies liegt in der Natur der beiden Kurse. Die Leistungsfeststellung wird im Folgenden zunächst für die Lehrveranstaltung Technical English I und danach für die Lehrveranstaltung Technical English II im Detail dargestellt.

#### **Technical English I**

In beiden Lehrveranstaltungsformen ist die Zusammensetzung der Note ident und besteht aus den in Abbildung 4 dargestellten Teilbereichen:

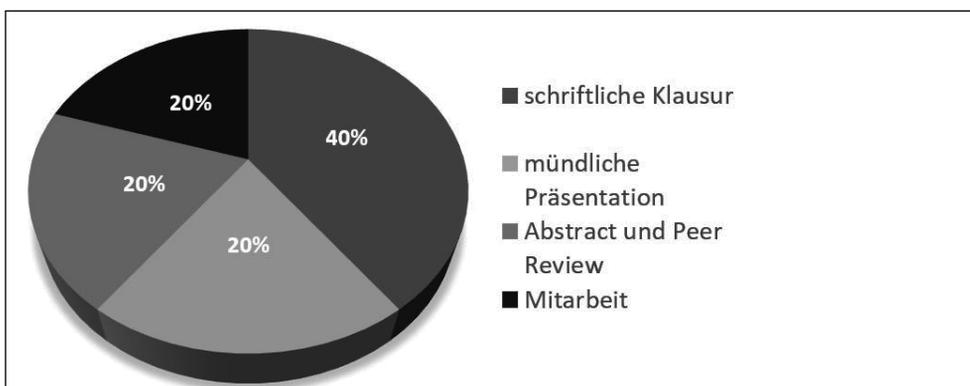


Abbildung 4: Zusammensetzung der Note aus Technical English I

### Technical English II

Auch in den beiden Lehrveranstaltungsformen des Folgekurses Technical English II ist die Zusammensetzung der Note ident und besteht aus den in Abbildung 5 nachfolgend dargestellten Teilbereichen.

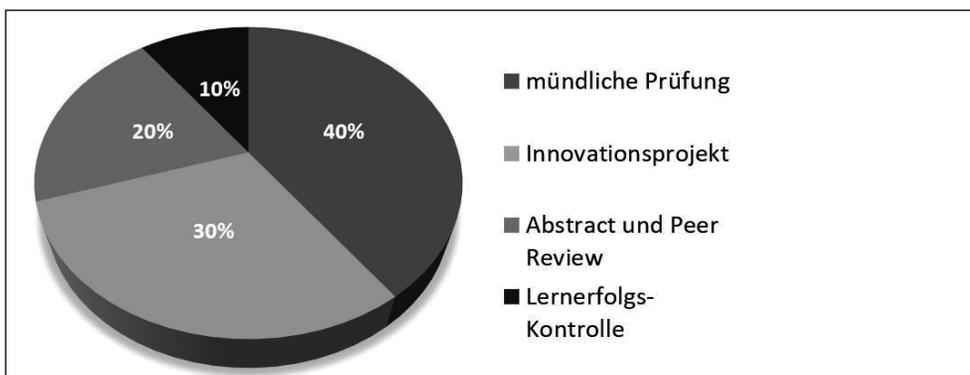


Abbildung 5: Zusammensetzung der Note aus Technical English II

## 3.2.4 Unterrichtsmaterialien und Methoden

Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Verwendung von Unterrichtsmaterialien und Methoden in beiden Kursen. Die Materialien und deren Einsatz werden in Folge im Detail diskutiert.

### Gegenüberstellung von verwendeten Materialien und Sozialformen

An dieser Stelle werden die im Präsenzkurs und Blended Learning-Kurs verwendeten Materialien und Tools vor- und gegenübergestellt und deren Art des Einsatzes wird kurz dargelegt [eine Beschreibung der Sozialform nach Meyer<sup>9</sup> (2009) wird

<sup>9</sup> Meyer (2009) unterscheidet drei Sozialformen: Einzelarbeit, Partner\*innenarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht.

angeführt, wo dies sinnvoll ist]. Diese Aufstellung dient einer ersten Orientierung. Das didaktische Konzept (vor allem jenes des Blended-Learning-Kurses) wird in Kapitel 3.2.5 im Detail diskutiert. Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden die verwendeten Tools in verschiedene Funktionen und Bereiche des Spracherwerbs unterteilt.

Präsenzkurs	Blended-Learning-Kurs
<b>Administratives, Upload von Dateien und Kommunikation mit den Studierenden</b>	
Im Präsenzkurs wurde mit der Plattform <b>Moodle</b> gearbeitet. Für Technical English I sowie Technical English II wurde jeweils ein Kurs für beide Gruppen angelegt.	Im Blended-Learning-Kurs wurde für beide Kurse jeweils eine eigene <b>Webseite</b> angelegt. Des Weiteren gab es für beide Kurse jeweils eine geschlossene <b>Facebookgruppe</b> sowie eine <b>Blogfunktion</b> auf der Webseite.
Die Kommunikation mit den Studierenden fand persönlich sowie per <b>E-Mail</b> oder <b>Telefon</b> statt.	Die Kommunikation erfolgte persönlich und per <b>E-Mail</b> (und bei Bedarf per Telefon), sowie mittels der <b>Blogfunktion</b> der Webseite bzw. in den <b>Facebookgruppen</b> .
<b>Wortschatz</b>	
Im Präsenzkurs wurden den Studierenden <b>Vokabellisten</b> auf der Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt. Vokabeln wurden im Unterricht in spielerischer Form wiederholt (Einzelarbeit, Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit) und im Unterricht sowie im Rahmen der Hausübungen in schriftlicher Form gefestigt (Einzelarbeit; zum Beispiel durch Einsetzübungen in <b>Lehrbüchern</b> <sup>10</sup> oder <b>Handouts</b> ).	Im Blended-Learning-Kurs wurden Vokabeln, Definitionen und Beispielsätze auf der <b>Lernplattform Quizlet</b> (Technical English I) sowie im Rahmen eines <b>EScripts</b> (Technical English II) zur Verfügung gestellt. Mittels Quizlet konnten die Studierenden sich in den Onlinephasen Vokabeln in sogenannten Study Sets aneignen (Einzelarbeit). Des Weiteren wurden kleine Aufgaben zur Terminologie gestellt (Einzelarbeit). In den Präsenzeinheiten wurden die Vokabeln in spielerischer Form (zum Beispiel mit Hilfe der Lernsoftware <b>Kahoot</b> ) gefestigt (Einzelarbeit, Partner*innenarbeit).
<b>Grammatik</b>	
Im Präsenzkurs wurden Grammatikkapitel im Unterricht besprochen. Dazu wurden <b>Handouts</b> ausgeteilt und <b>Powerpoint</b> -Präsentationen gezeigt (Frontalunterricht – Frageunterricht, Einzelarbeit). Eine Festigung der Grammatikkapitel erfolgte durch Übungen im Unterricht (Einzelarbeit, Partner*innenarbeit) bzw. im Rahmen von Hausübungen und durch freiwillige, zusätzliche Übungen (Handouts mit Einsetzübungen – Einzelarbeit).	Grammatikkapitel wurden als <b>Lernvideos</b> zur Verfügung gestellt (Ansehen der Lernvideos in Einzelarbeit) und im Rahmen der Telephasen mittels der Lernsoftware <b>Socrative</b> oder im Rahmen verschiedener online gestellter Aufgaben auf <b>Facebook</b> oder im <b>Blog</b> geübt (Einzelarbeit, Gruppenarbeit).

<b>Leseverständnis</b>	
Die Art der Leseverständnisübung wurde mittels <b>Handouts</b> vorgestellt (Frontalunterricht); Übungen wurden in den Präsenzphasen (Einzelarbeit, Partner*innenarbeit, Frontalunterricht – Frageunterricht) und im Rahmen der Hausübungen durchgeführt (Einzelarbeit).	Die Leseverständnisübung wurde mittels <b>Lernvideos</b> (Ansehen des Lernvideos in Einzelarbeit) im Rahmen der Online-Sessions vorgestellt. Übungen wurden zum Teil im Unterricht ( <b>Handout</b> – Einzelarbeit, Frontalunterricht), zum Teil als Online-Aufgaben (Einzelarbeit, Gruppenarbeit) auf Facebook bzw. im <b>Blog</b> durchgeführt.
<b>Mündliche Textkompetenz</b>	
Zur Verbesserung der mündlichen Textkompetenz wurden im Präsenzkurs Übungen aus den <b>Lehrbüchern</b> mit den Studierenden besprochen. Weitere Aufgabenstellungen wurden mittels <b>Powerpoint</b> -Präsentationen dargestellt und von den Studierenden bearbeitet (Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht – Frageunterricht).	Im Blended-Learning-Kurs wurden im Unterricht Fragestellungen (dargestellt mittels <b>Powerpoint</b> oder <b>Handouts</b> ) diskutiert (Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht – Frageunterricht). Zudem gab es die Möglichkeit, mit der Lektorin synchrone Skype-Sessions abzuhalten (Frageunterricht). <sup>11</sup>
<b>Schriftliche Textkompetenz</b>	
Im Präsenzkurs erhielten die Studierenden Informationen zu den zu erstellenden Textsorten (Abstract, Summary) als <b>Handout</b> (Frontalunterricht – Frageunterricht, Partner*innenarbeit). Hausübungen zur schriftlichen Textkompetenz wurden via <b>Moodle</b> abgewickelt (dies gilt auch und im Besonderen für den Peer-Review-Prozess) bzw. als <b>Worddokument per E-Mail</b> eingereicht (Zusammenfassung von ausgeteilten Texten oder Bearbeitung von auf Moodle hochgeladenen Dokumenten).	Auch im Blended-Learning-Kurs wurden Informationen zur Erstellung des Abstracts in den Präsenzphasen mittels <b>Handouts</b> erarbeitet (Frontalunterricht – Frageunterricht, Partner*innenarbeit). Der Peer-Review-Prozess wurde über <b>OneDrive</b> durchgeführt. Aufgaben zur Erstellung einer Summary wurden von den Studierenden per <b>E-Mail als Worddokument</b> an die Lektorin geschickt, die Aufgabenstellungen wurden von der Lektorin in Facebook und im Blog hochgeladen.

Tabelle 4: Materialien und Sozialformen im Präsenzkurs und in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung im Vergleich

<sup>10</sup> Im Präsenzkurs Technical English I wurde mit verschiedenen Lehrbüchern gearbeitet, die den Studierenden im Handapparat der Lektorinnen in der Bibliothek zur Verfügung standen.

<sup>11</sup> Bei der Wiederholung des Blended-Learning-Kurses in den Folgesemestern wurde der Upload von Videos durch die Studierenden auch verstärkt Teil der Online-Sessions.

## Die Unterrichtsmaterialien und Tools im Detail

An dieser Stelle werden die vorgestellten Unterrichtsmaterialien und Tools im Detail diskutiert. Zu diesem Zweck werden sie in drei Kategorien eingeteilt, die in weiterer Folge im Detail beschrieben werden:

Materialien und Tools ...		
... die nur im Präsenzkurs verwendet wurden	... die im Präsenz- und im Blended-Learning-Kurs verwendet wurden	... die nur im Blended-Learning-Kurs verwendet wurden
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moodle</li> <li>• Semesterhandapparat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handouts</li> <li>• Powerpoint-Präsentationen</li> <li>• E-Mails</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Webseite</li> <li>• Blog (als Teil der Webseite)</li> <li>• Facebook</li> <li>• EScript</li> <li>• Skype</li> <li>• OneDrive</li> <li>• Google Tabellen</li> <li>• Socrative</li> <li>• Kahoot</li> <li>• Google Tabellen</li> <li>• Quizlet</li> </ul>

Tabelle 5: Übersicht über die verwendeten Materialien und Tools

### *Materialien und Tools, die nur im Präsenzkurs verwendet wurden*

- **Moodle**

Die Lernplattform Moodle wurde für den Präsenzkurs verwendet, um den Studierenden die Struktur und Termine der Lehrveranstaltung zu verdeutlichen. Weiters standen auf Moodle Lernunterlagen zum Download bereit. Auch der Peer-Review-Prozess im Rahmen der Abstract-Erstellung wurde mittels Datenbankfunktion auf der Lernplattform Moodle realisiert. Abbildung 6 zeigt ein Moodle-Thema des Kurses Technical English I, das Informationen zum Lehrveranstaltungsablauf, den Lernzielen und verwendeten Materialien<sup>12</sup> sowie eine Vokabelliste zum Download und ein Tool zur Hausübungsabgabe beinhaltet.

<sup>12</sup> Die angeführten Bücher befanden sich in einem eigens für die Lehrveranstaltung eingerichteten Semesterhandapparat.

## UNITS 11-14

Saturday, 15th November 2014

**FIRST PROGRESS CHECK (vocab lists units 1-10, modals, passive)**

### TOPIC 3: (SAFETY &) RESEARCH

- [https://www.pdfFiller.com/en/project/22255463.htm?form\\_id=29301494](https://www.pdfFiller.com/en/project/22255463.htm?form_id=29301494) (25<sup>th</sup> September 2014)
- *Technical English. Vocabulary and Grammar / Brieger, Pohl / Summertown Publishing: p. 10, 11, 12, 13*
- *Academic Vocabulary in Use / McCarthy, O'Dell / Cambridge: p. 56, 57, 58, 59, 60, 61, 78, 79, 90, 91, 96, 97, 98, 99*



By the end of this lesson students will be able to

- report safety incidents using past modals and the passive voice
- describe work-related injuries
- describe and discuss research and development in technical companies
- describe and discuss research and development processes
- describe research results using appropriate language structures and specific terminology

 Vocab list units 11-14 11.4KB Excel-Tabelle

 2nd Homework Assignment (2 points)

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Moodlekurs der Lehrveranstaltung Technical English I (Präsenzkurs)

Anhand eines Auszugs aus dem Moodle-Kurs zu Technical English II ist die Verwendung der Lernplattform für den Peer-Review-Prozess ersichtlich:

TOPICS:

- ABSTRACT WRITING: Writing your abstracts and peer reviews

Please upload your abstracts to the Moodle course (you will be notified by email when it is time to "reserve" these abstracts).

Please provide feedback on your peers' abstracts (you will be notified by email when it is time to provide feedback).

By the end of this lesson students will be able to

- report safety incidents using past modals and the passive voice
- describe work-related injuries
- describe and discuss research and development in technical companies
- describe and discuss research and development processes
- describe research results using appropriate language structures and specific terminology

Abstract upload and feedback

Upload your POLISHED ABSTRACTS by 20th...

In order to get all the points, please also comment...

Peer editing form (word file) 14.6KB Word-Dokument

Please use this form to give feedback to your colleagues...

Linking words and phrases 298.3KB PDF-Dokument

Linking words (powerpoint slide) 27.2KB PDF-Dokument

Grading scale - abstracts 217.3KB PDF-Dokument

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Moodlekurs der Lehrveranstaltung Technical English II (Präsenzkurs)

In Abbildung 7 sind eine Datenbank zur Gruppenfindung, ein Upload-Tool sowie eine Vorlage für das Peer Review und weiterführende PDF-Dokumente ersichtlich<sup>13</sup>.



Abbildung 8: Semesterhandapparat an der FH CAMPUS 02

- **Semesterhandapparat**

Im Präsenzkurs wurde für die Studierenden ein Semesterhandapparat angelegt. Er bestand aus mehreren fachspezifischen Werken zum Thema Technisches Englisch und wissenschaftliches Schreiben in englischer Sprache. Den Studierenden war es freigestellt, die Bücher zu kaufen oder mit den Exemplaren der Bibliothek zu arbeiten.

### ***Materialien und Tools, die im Präsenz- und im Blended-Learning-Kurs verwendet wurden***

- **Handouts**

Zusätzlich zu den Büchern im Handapparat (Technical English I) wurden den Studierenden im Präsenzkurs, aber auch im Blended-Learning-Kurs Handouts zur Verfügung gestellt.

Abbildung 9 zeigt ein Beispiel für ein im Sommersemester 2015 in der Präsenz-Lehrveranstaltung ausgeteiltes Handout, das die verschiedenen Zukunftsformen im Englischen erklärt (dieses Handout wurde im Blended-Learning-Setting nicht ausgeteilt, da die Studierenden sich die Zukunftsformen in den Online-Sessions selbst mittels Lernvideos aneigneten).

- **Powerpoint-Präsentationen**

Powerpoint-Präsentationen wurden im Präsenzkurs sowie in der hybriden Lehrveranstaltung in den Präsenzphasen zur Unterstützung des Frontalunterrichts (meist in Form von Frageunterricht) oder zur Anleitung von Partner\*innen- oder Gruppenarbeiten eingesetzt. Abbildung 10 stellt eine derartige Anleitung dar, die in der Lehrveranstaltung Technical English II in beiden Kursformen zum Einsatz kam.

<sup>13</sup> Ein Ausschnitt aus dem Screenshot wurde dabei zur besseren Sichtbarmachung der Inhalte vergrößert.

28<sup>TH</sup> MARCH 2015 

## GRAMMAR – THE FUTURE

In English, there are various ways of talking about the future.

### WILL

will is followed by an infinitive; the negative form is *will not* or *won't*.

- Will is used when the speaker makes predictions or mentions facts about future events. It is used to express what the speaker knows or believes will happen.

Will is followed by an infinitive; the negative form is *will not* or *won't*.

Will is often used with the following words / expressions:

- probably
- maybe
- perhaps
- I (don't) think
- I'm sure
- I wonder
- I believe
- I expect

Abbildung 9: Beispiel für Handout – Technical English II (Präsenzkurs)

## Presenting your business idea

You and your colleague are going into business together and are looking to get finance from an angel investor.

Discuss together and decide: 

- What you should consider when completing your business plan.
- What you should think about for the presentation.

Abbildung 10: Beispiel für den Einsatz von Powerpoint-Präsentationen in Technical English II

- **E-Mail-Verkehr**

In beiden Lehr- und Lernkonzepten wurden E-Mails zur Kommunikation mit den Studierenden verwendet. E-Mail-Kommunikation, die von der Lektorin ausging, geschah in der Regel vor Kursbeginn (z. B. im Blended-Learning-Kurs, um die Studierenden über die Einrichtung der Kurswebseite zu informieren). Während des Semesters kam es in beiden Kursformen immer wieder vor, dass Studierende sich mit Fragen administrativer oder inhaltlicher Art an die Lektorin wandten (für den Präsenzkurs gab es kein anderes Medium der schriftlichen Kommunikation mit der Lektorin und in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung wurden E-Mails mitunter für nicht-öffentliche Kommunikation verwendet) oder auch schriftliche Aufgaben in dieser Art abgaben. Die Lektorinnen bemühten sich, die E-Mails innerhalb weniger Tage zu beantworten.

***Materialien und Tools, die nur im Blended-Learning-Kurs verwendet wurden***

Dabei handelt es sich um verschiedene Plattformen und digitale Dienste, deren Einsatz im Folgenden vorgestellt wird. Diese decken alle von Reinmann-Rothmeier (2003) genannten Kategorien – E-Learning durch Distribution, E-Learning durch Interaktion und E-Learning durch Kollaboration – ab, wie aus den Beschreibungen der Tools hervorgeht.

- **Webseite**

Für jeden Blended-Learning-Kurs (Technical English I und II) wurde von der Lektorin eine eigene Webseite erstellt. Die Webseite sollte hauptsächlich drei Funktionen erfüllen: Information, Vermittlung von Lehrinhalten sowie Kommunikation.

**1. Information**

Auf den Webseiten zu beiden Blended-Learning-Kursen fanden die Studierenden sämtliche Informationen zu Kursablauf, Terminen und Benotung. Erinnerungen und Informationen zu Terminen wurden auf den Webseiten selbst mittels Blogfunktion veröffentlicht. Abbildung 11 und Abbildung 12 zeigen beispielhaft, wie Informationen auf den beiden Webseiten dargestellt wurden.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ausschnitte aus den jeweiligen Screenshots wurden dabei zur besseren Sichtbarmachung der Inhalte vergrößert.



**Dagmar Archan**  
Online

**Voluntary Synchronous Teaching Session**  
**1st November 20:00 - 21:30 :-)**

You can find your teacher on Skype under *Dagmar Archan*.  
Use this session to ask questions, complete reading tasks together, etc.  
You don't get or lose points for attending or not attending this session!

---



**FIRST PROGRESS CHECK, 13th November 2015**  
**17.00 - 17.20**

---



**3RD FACE-TO-FACE SESSION**

**Saturday, 14th November 2015**  
**08.00 - 10.15 (3 units)**

**LEARNING AIMS:**

By the end of this session students will be able to:

- define and describe abstracts
- discuss good and bad abstracts
- write an abstract of their bachelor's thesis

write a summary/abstract of a scientific article

discuss and give feedback about the second e-learning session.

**Saturday, 14th November 2015**  
**15.15 - 17.30 (3 units)**

**LEARNING AIMS:**

By the end of this session students will be able to:

- describe abstracts and discuss good and bad abstracts
- write a summary/abstract of a scientific article

write a summary/abstract of a scientific article

Moreover students will have the opportunity to discuss any and all issues related to the second e-learning session.

Abbildung 11: Informationen zu den Lernzielen auf der Webseite des Kurses Technical English I

**CAMPUS BAZ**  
FACHHOCHSCHULE DER WIRTSCHAFT

Welcome Resources Schedule Blog

## Welcome to Technical English II

### Summer semester 2016

This course is held as a blended learning course, which means that e-learning sessions where questions can be clarified and discussed. Required attendance is 50%.

In some of the face-to-face sessions you will be asked to complete... for more detailed information please consult the...

Thank you again for participating in this project.

What can you expect this semester? An overview can be found on our website or your EScript.

**ORAL EXAM**  
40% of your final grade

**PROGRESS CHECKS**  
10% of your final grade

**Project**

**INNOVATION PROJECT**  
30% of your final grade

**ABSTRACT AND PEER REVIEW**  
20% of your final grade

Abbildung 12: Informationen zur Notenzusammensetzung auf der Webseite des Kurses Technical English II

## 2. Vermittlung von Lehrinhalten

In der Lehrveranstaltung Technical English I fanden die Studierenden auf der Kurswebseite im Webseiten-Reiter „Videos“ von der Lektorin selbst erstellte Lernvideos. Die in den Videos gezeigten Unterlagen standen auch als PDF-Dokumente zur Verfügung, wie Abbildung 13 verdeutlicht.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Ein Ausschnitt aus dem Screenshot wurde dabei zur besseren Sichtbarmachung der Inhalte vergrößert.



Abbildung 13: Lehrinhalte auf der Kurswebseite der Blended-Learning-Lehrveranstaltung (Technical English I; Lehrvideo)

Auf der Webseite zur Lehrveranstaltung Technical English II gab es im Teilbereich „Ressourcen“ eine Verlinkung zum EScript sowie einen Downloadbereich für die Kursunterlagen, wie Abbildung 14 zeigt.<sup>16</sup>

Dieses Online-Skript war interaktiv und enthielt auch Vokabellisten – zusätzlich wurden die darin vorhandenen Seiten als PDF-Dokument zum Download zur Verfügung gestellt.

<sup>16</sup> Ein Ausschnitt aus dem Screenshot wurde dabei zur besseren Sichtbarmachung der Inhalte vergrößert.

**CAMPUS 02**  
FACHHOCHSCHULE DER WIRTSCHAFT

Welcome Resources Schedule Blog

**EScript**  
The EScript provides all the information you need about the organisation and content of this course. Please download the current version.

Introduction  
Session 1  
Session 2  
Session 3  
Session 4

**Facebook**  
We'll use our Facebook groups as well as our Jimdo Blog to communicate, discuss and complete some tasks. In every e-learning session, you can earn a maximum of 2.5 Facebook points.

**Session 1.pdf**  
Adobe Acrobat Document [1.8 MB]  
Download

**Session 2.pdf**  
Adobe Acrobat Document [558.2 KB]  
Download

**Session 3.pdf**  
Adobe Acrobat Document [558.2 KB]

Abbildung 14: Lehrinhalte auf der Kurswebseite der Blended-Learning-Lehrveranstaltung (Technical English II; Download der Kursunterlagen)

### 3. Kommunikation

In den Telephasen fand die Kommunikation mit der Lektorin sowie der Studierenden untereinander wahlweise auf dem Blog der Webseite bzw. in den Facebookgruppen statt. Der Blog wurde für jene Studierenden eingerichtet, die nicht an den Facebookgruppen teilnehmen wollten.<sup>17</sup> Abbildung 15 und Abbildung 16 zeigen Beispiele für die Verwendung der Blogfunktion durch die Lektorin.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Die Blogfunktion wurde von Anfang an mit eingeplant, tatsächlich war es auch der ausdrückliche Wunsch einiger Studierender, die Facebookgruppen nicht zu verwenden.

<sup>18</sup> Ausschnitte aus den jeweiligen Screenshots wurden dabei zur besseren Sichtbarmachung der Inhalte vergrößert.

05 Dec

## Information and e-learning task 4.1

Dear all  
I should have corrected all the abstracts you handed in this week (and before). If you uploaded your abstract but have not received my corrections yet, please let me know.

Some of you have not uploaded their abstracts yet. This is to let you know that I will accept late assignments (with the very last deadline being Sunday midnight) but I'll have to deduct points. Please be aware that you need to upload your polished abstract by Sunday at the latest. Abstracts part.

Moreover, all the study sets are yours you sent me by Monday noon at the latest.

Today is also the beginning of your course evaluation, the oral exam and the industry and it ends on 18th of December.

So here's your first task (4.1):  
Post a photo of a vehicle and name and describe it (reading the Quizlet "Automotive Industry"). One point for every part / item you name.

Have a nice weekend!  
Kind regards  
Dagmar

13 Comments

Abbildung 15: Kommunikation mit den Studierenden im Rahmen des Blogs (Technical English I)

Welcome Resources Schedule **Blog**

**CAMPUS 02**  
FACHHIGSCHULE DER WIRTSCHAFT

## Task 2.3

01 Jun 2016

Dear class  
Here's e-learning task 2.3 (1 point if answered correctly).  
How important is a company's good reputation in your industry?  
Does word of mouth play a role in your industry?  
Have a lovely day!  
Kind regards  
Dagmar

7 Comments

30 May 2016

Task 2.2  
How important is a company's good reputation in your industry?  
Does word of mouth play a role in your industry?  
Kind regards  
Dagmar

5 Comments



Abbildung 16: Kommunikation mit den Studierenden im Rahmen des Blogs (Technical English II)

Während Abbildung 15 auszugsweise einen Blogeintrag der Lektorin aus der Lehrveranstaltung Technical English I zeigt, ist in Abbildung 16 eine Online-Aufgabe aus dem Blog der Webseite zur Lehrveranstaltung Technical English II ersichtlich.

- **Facebook**

Neben den eher statischen Seiten der Webseite und des Blogs wurde Facebook als Kommunikationsmedium für die Onlinephasen gewählt, da viele Studierende täglich darauf zugreifen und es in der Handhabung intuitiv und dynamisch ist. Dafür wurden geschlossene Facebookgruppen angelegt. Während der Telephasen wurden beinahe

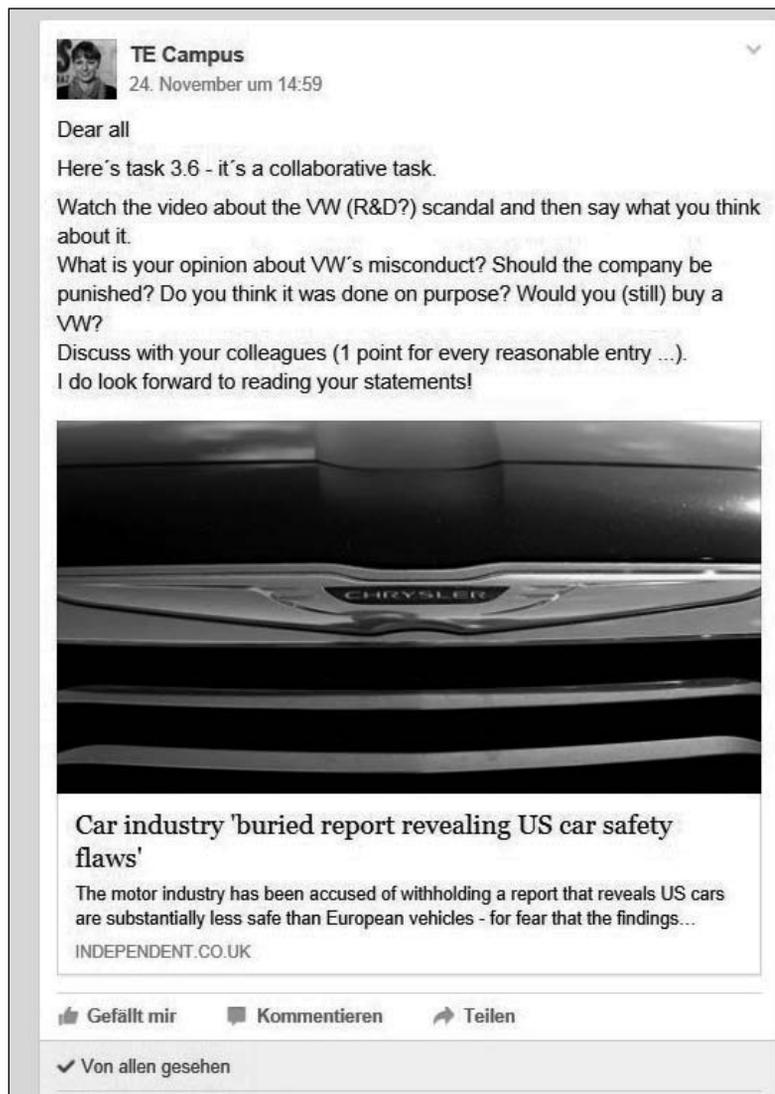


Abbildung 17: Beispiel für Facebook-Posting der Lektorin in der Lehrveranstaltung Technical English I

täglich kleine Aufgaben gepostet, die die Teilnehmer\*innen bis zum Ende der jeweiligen Online-Session erledigen konnten, um Punkte zu verdienen. Alle Einträge, die im Blog gepostet wurden, wurden auch in den Facebookgruppen veröffentlicht. Abbildung 17 zeigt ein Beispiel für einen Facebookeintrag der Lektorin.

Die dargestellte Aufgabe war eine kollaborative Aufgabe – die Studierenden wurden dazu aufgefordert, miteinander in Kommunikation zu treten. Zudem gab es den Verweis auf eine authentische Quelle – einen Artikel einer englischen Zeitschrift, den die Studierenden lesen sollten, bevor sie ihre Meinung posteten und mit ihren Kollegen\*Kolleginnen diskutierten.

- **EScript**

Für die Lehrveranstaltung Technical English II wurde auf der Plattform ABC E-Books der Technischen Universität Graz (Technische Universität Graz o. J.) ein EScript erstellt. Ein Link dazu sowie die PDF-Versionen des EScripts fanden sich, wie bereits erwähnt, auf der Webseite des Kurses. Das EScript enthielt Videos sowie in den Text integrierte Vokabelerklärungen, wie Abbildung 18 veranschaulicht:

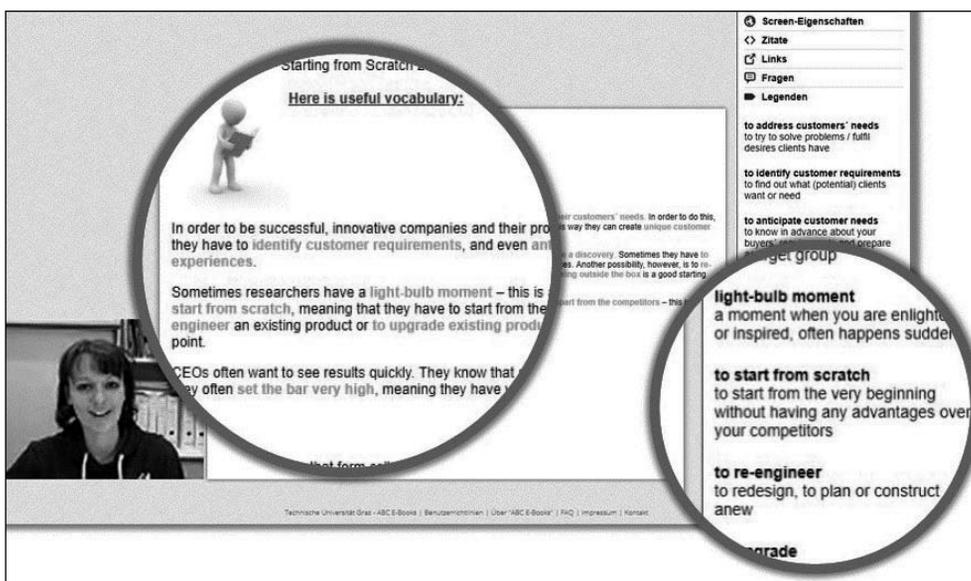


Abbildung 18: Screenshot des Einführungsvideos im EScript für Technical English II

Die Abbildung zeigt den Screenshot eines Videos, das die Studierenden direkt im EScript ansehen konnten und veranschaulicht zudem beispielhaft, wie Vokabeln abgebildet wurden (die Legende auf der rechten Seite konnte per Mausklick eingeblendet werden und stellte jene Vokabeln dar, die im Text farblich markiert waren).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Wiederum wurden Ausschnitte hervorgehoben, um die Lesbarkeit zu verbessern.

- **Skype**

Skype ist eine Software, die für Videokonferenzen mit einer oder mehreren Personen genutzt werden kann (vgl. Skype 2018). Skype wurde in beiden Blended-Learning-Lehrveranstaltungen zur Kommunikation mit Studierenden in freiwilligen, synchronen Online-Sessions mit einem\* einer oder mehreren Studierenden verwendet.

### OneDrive

OneDrive ist ein Cloudspeicherdienst von Microsoft, der Unternehmen und Bildungseinrichtungen unter anderem das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten oder Erstellen von Webseiten ermöglicht (vgl. Brunken 2018). Da alle Studierenden und Lehrenden der FH CAMPUS 02 Zugriff auf diese Cloud haben, wurde OneDrive in beiden Semestern des Blended-Learning-Kurses für den Peer-Review-Prozess verwendet. Ein Vorteil dieser Cloudlösung ist die übersichtliche Struktur und Transparenz, wie Abbildung 19 zeigt.<sup>19</sup>

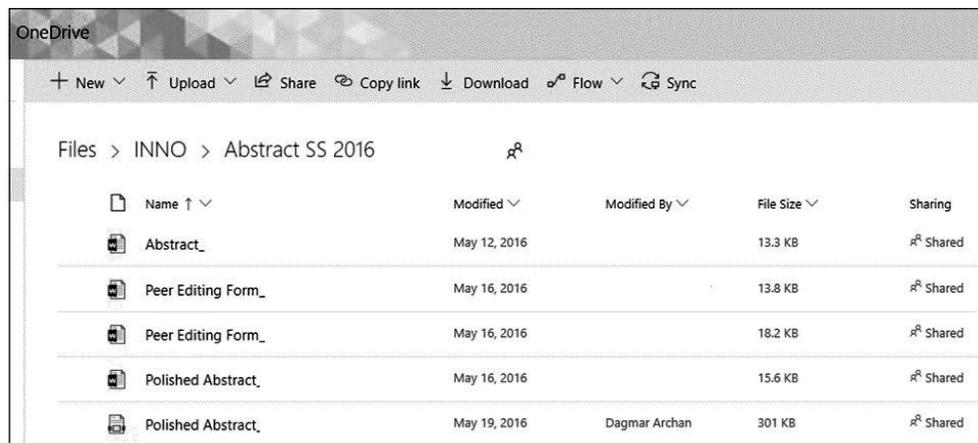


Abbildung 19: Struktur in OneDrive – Beispiel Peer-Review-Prozess

Die Namen der Studierenden wurden in der Darstellung unkenntlich gemacht, um ihre Anonymität zu gewährleisten. Die Worddokumente, deren Vorlagen von der Lektorin vorbereitet und hochgeladen wurden, wurden von drei Studierenden bearbeitet. Alle Studierenden hatten zu diesem Zweck Zugriff auf drei Ordner – ihren eigenen Ordner, wo sie ihr eigenes Abstract hochluden, sowie die Ordner zweier Kollegen\*Kolleginnen, die dazu verwendet wurden, um die jeweiligen Peer Reviews abzugeben. Das erste Worddokument ist also das Abstract, das vom Studierenden (Studierender 1), dem der in Abbildung 19 gezeigte Order zugewiesen war, hochgeladen wurde. Die beiden Dokumente mit dem Namen „Peer Editing Form“ wurden von zwei Kollegen (Studierender 2 und Studierender 3) bearbeitet, die das Abstract lasen und Feedback gaben. Dieses Feedback wurde wiederum von Studie-

<sup>19</sup>Wiederum wurden Ausschnitte hervorgehoben, um die Lesbarkeit zu verbessern.

rendem 1 gelesen und basierend auf den Kommentaren seiner Kollegen überarbeitete er sein Abstract (Polished Abstract). Das letzte Dokument beinhaltet das Feedback der Lektorin, die ihre Anmerkungen mit der Microsoft-Kommentarfunktion sichtbar machte. Die jeweiligen Deadlines wurden von der Lektorin mit den Studierenden besprochen bzw. auf der Webseite veröffentlicht (zudem gab es Erinnerungen seitens der Lektorin mittels Facebook/Blog).

- **Google Tabellen-App**

Google Tabellen ist eine App zur Tabellenerstellung und -bearbeitung, in der Tabellen erstellt, formatiert und mit anderen Nutzern\* Nutzerinnen geteilt werden können (vgl. Google 2018). In beiden Semestern des Blended-Learning-Kurses wurde die Google Tabellen-App verwendet, um den Studierenden einen tagesaktuellen Überblick über ihre Mitarbeitspunkte zu gewähren. Die Studierenden stimmten zuvor der Veröffentlichung ihrer Daten zu und hatten – im Gegensatz zur Lektorin, die die Tabelle regelmäßig aktualisierte – nur Leserechte.<sup>20</sup> Abbildung 20 zeigt einen Ausschnitt aus einer Google-Tabelle im Sommersemester 2016.

	A	B	C	D	E	F	G	H
14								
15	SECOND E-LEARNING SESSION: 23rd May - 2nd June 2016							
16								
17	Date	No.	Task	Pts (max)				
18	25.05.2016	1	Industry	1		1		
19	30.05.2016	2	Distribution	1	1			
20	01.06.2016	3	Reputation	1		1		
21	02.06.2016	4	Competitors	1		1		
22	Additional points earned in class							
23				4	1	3	0	

Abbildung 20: Ausschnitt aus Google-Tabelle – Technical English II

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass die Studierenden die Aufgaben, eingeteilt nach Online-Session und Datum, sowie deren Themen und die erreichten Punkte einsehen konnten. Die grau gefärbten Felder zeigten die Namen der Studierenden, die anonymisiert dargestellt werden. Am unteren Ende der Tabelle konnten die Studierenden ihre Gesamtpunkte ablesen.

<sup>20</sup> Es ist anzumerken, dass die Untersuchung vor Inkrafttreten der Datenschutz-Grundverordnung (EU) 2016/679 durchgeführt wurde und die Zustimmung der Studierenden betreffend die Sichtbarmachung ihrer Daten als ausreichend angesehen wurde. Seit dem 25. Mai 2018 ist die Veröffentlichung der Daten mit mehr Vorsicht zu handhaben – es ist zu empfehlen, die vollständigen Namen der Studierenden auch mit deren Zustimmung nicht mehr online zu stellen. Selbiges gilt für die Blogfunktion der Webseite, die jedenfalls mit einem Passwort geschützt werden sollte.

## • Quizlet

Quizlet ist eine Online-Plattform, die Studierenden das Vokabellernen ermöglicht (vgl. Stiftung Medien in der Bildung 2016a). Für den Kurs Technical English I wurden, gegliedert nach Themenbereichen, sogenannte Lernsets (Vokabellisten) angelegt, wobei die Lektorin Vokabeln, Definitionen sowie Beispielsätze zur Verfügung stellte. Die Studierenden konnten mit Hilfe verschiedener Funktionen, die die Plattform anbietet (diese reichen vom Ausdruck von Vokabellisten bis hin zur Erstellung von Tests oder Spielen) ihre Vokabelkenntnisse verbessern und testen. Abbildung 21 zeigt einen Screenshot mit Überblick über den Kurs Technical English I in Quizlet mit den vier dort angelegten Lernsets.

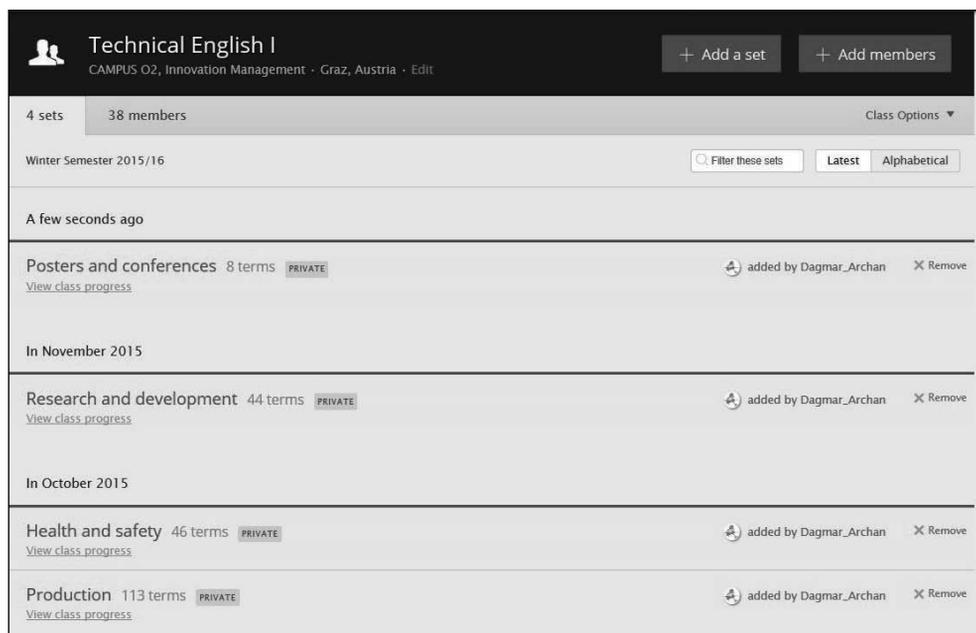


Abbildung 21: Quizlet Study Sets für Technical English I

## • Socrative

Socrative ist eine kostenlose Web-App, mit der Quizzes mit Reaktions- und Multiple-Choice-Fragen erstellt werden können (vgl. Stiftung Medien in der Bildung 2016b). Socrative wurde im Blended-Learning-Kurs im Rahmen von Online-Sessions verwendet. Die Studierenden konnten in einem für einen bestimmten Zeitraum freigeschalteten Raum Quizzes zu verschiedenen Themen, zum Beispiel Grammatikkapitel, absolvieren, wie Abbildung 22 veranschaulicht.

Das Bild zeigt zwei übereinander gelegte Screenshots aus einem Grammatikquiz. Die Einstellungen wurden so gewählt, dass die Studierenden nach Beantwortung der

2 of 20

Choose the correct answer in the mini-dialogue below:  
 A: What are your plans for next quarter?  
 B: \_\_\_ a new plant in Siberia.

A We're going to open

B We'll open

SUBMIT ANSWER

✓ Correct!

**Question:**  
 Choose the correct answer in the mini-dialogue below:  
 A: What are your plans for next quarter?  
 B: \_\_\_ a new plant in Siberia.

**Correct Answer:**  
 We're going to open

**Explanation:**  
 We use "be + going to" for plans and intentions (things we've already decided to do) and "will" for instant decisions and thoughts we have at the moment of speaking.

OK

Abbildung 22: Beispiel für die Verwendung von Socrative im Kurs Technical English II

Frage unverzüglich Feedback erhielten (in Form einer Aussage zur Richtigkeit ihrer Antwort sowie einer Erklärung).

- **Kahoot**

Kahoot ist eine spielebasierte Onlineplattform, die zur Durchführung von Quizzen verwendet werden kann (vgl. Stiftung Medien in der Bildung 2016c). Die Teilnehmer\*innen können zur Beantwortung von Fragen mit ihren Mobiltelefonen oder an ihren Notebooks zwischen vier Antwortmöglichkeiten wählen, wie Abbildung 23 veranschaulicht:

When competition is intense, there's one word that's usually not used:

14

0 Answers

▲ fierce

◆ ferocious

● firing

■ cut-throat

Abbildung 23: Beispiel für den Einsatz von Kahoot in der LV Technical English II

Es gewinnen jene Spieler\*innen, die die meisten richtigen Antworten in der kürzesten Zeit geben können. Kahoot kam im Blended-Learning-Kurs Technical English II während der Präsenzeinheiten zum Einsatz, um Gelerntes zu wiederholen oder die Studierenden an neue Inhalte heranzuführen.

Die Vorstellung der gewählten Tools wird komplettiert und ergänzt durch die nun folgende Diskussion der didaktischen Überlegungen, auf welchen die Lehrveranstaltungen Technical English I und Technical English II basieren und die natürlich wiederum auch einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl der verwendeten Tools und Materialien hatten.

### 3.2.5 Didaktisches Konzept

Die folgende Gegenüberstellung der den beiden Kursformen zugrundeliegenden didaktischen Überlegungen gibt einen Überblick über das Konzept des Präsenzkurses und erklärt die didaktischen Besonderheiten der Blended-Learning-Lehrveranstaltung. Die Vorstellung des didaktischen Konzepts folgt relevanten Auszügen aus der „Rahmenordnung für die didaktische Gestaltung von Studiengängen an der FH CAMPUS 02“ (CAMPUS 2019a) (kurz didaktische Rahmenordnung), die die „Grundsätze und Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Lehre an der FH CAMPUS 02“ (CAMPUS 02 2019a: 1) festlegt und der ein konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis zugrunde liegt. Die Aspekte, die näher beleuchtet werden, sind wie folgt:

- Auseinandersetzung mit Lehrinhalten und Kommunikation der Lektoren\*Lektorinnen mit den Studierenden;
- Theorie und Praxis;
- selbständiger Wissenserwerb (über das curriculare Angebot hinaus);
- handlungsorientierte Lernziele und Constructive Alignment;
- der Lernprozess als kooperativer Prozess.

#### **Auseinandersetzung mit Lehrinhalten und Kommunikation der Lektoren\*Lektorinnen mit den Studierenden**

Wie bereits erwähnt, sind die Lehrveranstaltungen Technical English I und II sogenannte Integrierte Lehrveranstaltungen. Welche Informationen finden wir dazu in der didaktischen Rahmenordnung der FH CAMPUS 02? Ein Auszug aus dem Dokument gibt Aufschluss.

Integrierte Lehrveranstaltungen zielen neben der Erarbeitung von Fachwissen auch auf die Erarbeitung von implizitem Anwendungswissen ab. Die Studierenden setzen sich auch selbständig mit den Lehrinhalten auseinander. Dies gelingt durch Integration geeigneter Übungs- und Anwendungsformen, die in Präsenz-

---

phasen und/oder Phasen des selbstgesteuerten Lernens durchgeführt werden (CAMPUS 02 2019a: 5).

Weitere Merkmale Integrierter Lehrveranstaltungen sind eine vertiefte Auseinandersetzung der Lehrenden mit den Studierenden und eine phasenweise intensive Kommunikation (vgl. CAMPUS 02 2019a: 5).

Im **Präsenzkurs** dienten die Präsenzeinheiten dem gegenseitigen Kennenlernen, der Kommunikation der Lektoren\*Lektorinnen mit den Studierenden sowie der Wissensvermittlung und -vertiefung. In kurzen Frontalunterrichtssequenzen wurden den Studierenden die lehrveranstaltungsrelevanten Inhalte vermittelt, in Einzel-, Partner\*innen- und Gruppenarbeiten wurden diese durch Übungen gefestigt. Diese Übungen wurden dann im Plenum diskutiert und verglichen.

In der Regel dienten diese Einzel- und Gruppenarbeiten nicht der eigenständigen Erarbeitung neuen Wissens, sondern der Übung und Festigung bereits behandelter Inhalte. Die Präsenztermine begannen mit einer kurzen Wiederholung der in der letzten Einheit durchgemachten Inhalte – meist in spielerischer Form. Hausübungen (in der Lehrveranstaltung Technical English I gab es mehrere Homework Assignments) dienten der Übung des im Unterricht Besprochenen und der Festigung des in den Präsenzphasen Gelernten. Die Hausübungen wurden von den Lektorinnen händisch oder am PC korrigiert und an die Studierenden retourniert. Bei den Aufgaben handelte es sich vornehmlich um Einsetzübungen aus fachspezifischen Lehrbüchern oder das Verfassen von Texten (z. B. Zusammenfassungen).

Die gestellten Aufgaben waren für alle Studierenden einer Gruppe gleich und bestanden aus der Anwendung des Gelernten im vorgegebenen Kontext. Als Kommunikationsmedium zwischen den Präsenzeinheiten diente vor allem das E-Mail, jedoch war eine derartige Kontaktaufnahme zwischen den Präsenzeinheiten eher die Ausnahme als die Regel. Schwächere Studierende konnten sich mit dem Wunsch nach zusätzlichen Übungen oder Korrekturen an die Lektorinnen wenden, die dann per E-Mail weitere Übungen zur Verfügung stellten oder von den Studierenden produzierte Texte korrigierten. Die Kommunikation mit den Lehrenden fand in der Regel jedoch während der Präsenzeinheiten statt.

Im **Blended-Learning-Kurs** boten die Präsenztermine der Lektorin einerseits die Möglichkeit, die Studierenden persönlich kennenzulernen; andererseits wurden im Rahmen der Präsenztermine auch Abläufe besprochen und Fragen zur Vorgehensweise beantwortet [siehe dazu auch das Modell der Lernprozessorganisation in Blended-Learning-Settings von Erpenbeck et al. (2015)].

Jeder Präsenztermin – mit Ausnahme des ersten – begann seitens der Lektorin mit der Bitte um Feedback zu den Onlinephasen; auf Rückfragen und Anregungen der Studierenden wurde, sofern möglich, eingegangen. Inhaltlich dienten die Präsenz-

termine der Festigung des in den Online-Sessions Gelernten sowie der Vermittlung neuer Inhalte. Gewisse Themenbereiche, wie zum Beispiel Grammatikkapitel, eigneten sich die Studierenden mit eigens für den Kurs erstellten Lernvideos und Übungen in den Phasen des selbstgesteuerten Lernens während der Telephasen an – diese Inhalte wurden im Sinne eines Flipped Classroom<sup>21</sup> in den Präsenzeinheiten vertieft.

Andere Themen wurden im Präsenzunterricht gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und in den Onlinephasen individuell oder kollaborativ weitergeführt. In den Face-to-Face-Einheiten wurde großer Wert auf die Kommunikation mit den Studierenden und deren aktive Teilnahme am Unterricht gelegt. Diese wurde mitunter durch den Einsatz neuer Medien unterstützt: Quizfragen, die Studierende mit ihren Mobiltelefonen live beantworten konnten, dienten als Medium zur Förderung der Motivation und trugen zudem zur Gamification<sup>22</sup> des Unterrichts bei.

Die Onlinephasen waren stark studierendenzentriert und von intensiver Kommunikation der Studierenden mit der Lektorin geprägt. Die Lektorin postete im Sinne der Task-Based Instruction in sehr regelmäßigen Abständen kleine Aufgaben (Stichwort Mikrolernen<sup>23</sup>), die die Studierenden bis zu Ende der jeweiligen Onlinephase bearbeiten konnten. Die Teilnehmer\*innen mussten nicht alle Aufgaben, die via Facebook oder im Blog gestellt wurden, bearbeiten, da die Bearbeitung der Hälfte aller Aufgaben bereits für den Erhalt der besten Note ausreichend war; sie entschieden eigenverantwortlich, wann, wo und wie sie am besten lernen konnten.

Die individuelle Betreuung der Teilnehmer\*innen im Rahmen der Telephasen war von großer Bedeutung.

<sup>21</sup> Im Flipped Classroom werden die Lehr- und Lernaktivitäten umgedreht (im Denglischen „geflipped“). Was früher im Unterricht selbst behandelt wurde, wird von den Studierenden in diesem Lehr- und Lernarrangement in selbstgesteuerten Lernphasen erarbeitet (z. B. Grammatikkapitel) und was im traditionellen Unterricht Hausübung war (z. B. Üben und Festigen des Gelernten), geschieht nun in den Präsenzeinheiten (vgl. Bergmann und Sams 2012: 13). Dadurch, dass die Studierenden in den Präsenzphasen bereits über theoretisches (Vor-)Wissen verfügen, kann der Unterricht effektiver und interaktiver gestaltet werden (vgl. Evseeva und Solozhenko 2015: 207).

<sup>22</sup> Als Gamification bezeichnet man die Verwendung spielerischer Elemente in nicht-spielbasierten Situationen und Szenarien. Die Verwendung von Spielen im Unterricht kann die Produktivität der Studierenden stimulieren und (er)forschende Lernprozesse auslösen. Zudem wird dem Einsatz von Spielen im Unterricht nachgesagt, kritisches Denken, kreatives Lösen von Problemen und das Arbeiten in Teams zu fördern (vgl. Johnson et al. 2013: 20 f.). In den von der Lektorin verwendeten Spielen gab es meist eine starke Wettbewerbs- und Belohnungskomponente, die die Studierenden zusätzlich zu motivieren schien.

<sup>23</sup> Mikrolernen beschreibt eine Lernform, die sich durch kleine Lerneinheiten und kurze Lernschritte auszeichnet. Diese Lernform basiert auf der Annahme, dass in Zeiten der ansteigenden Informationsflut der Fokus auf relevante Inhalte in kleinen Schritten gelegt werden soll, auch weil der Mensch nur über eine geringe Aufmerksamkeitsspanne verfügt. Ein Vorteil des Mikrolernens ist, dass es durch die Kürze der Aufgaben „nebenbei“ zur Überbrückung von Warte- oder Leerzeiten (z. B. mittels Smartphones) erledigt werden kann. Wichtig ist beim Mikrolernen auch eine schnelle Rückmeldung (vgl. Klein 2015). Im vorliegenden Projekt geschah die Rückmeldung in der Regel nicht automatisiert und unmittelbar, doch innerhalb von wenigen Stunden oder Tagen in individualisierter Form durch die Lektorin.

Die Lektorin beantwortete jeden Eintrag der Studierenden zeitnah und gab inhaltliches und sprachliches Feedback. Schwächere Studierende hatten im Rahmen der Online-Sessions die Möglichkeit, sich intensiv(er) mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Lernvideos konnten z.B. nicht nur einmal, sondern mehrmals angesehen werden). Auch die Anzahl der beantworteten Aufgaben bestimmten die Studierenden selbst; intensiveres Üben zu bestimmten Themenbereichen sollte auf diese Art und Weise ermöglicht werden.

Ein weiterführender Aspekt der Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten an einer Fachhochschule ist das Verhältnis von Theorie und Praxis, das im Folgenden näher beleuchtet wird – beginnen wir wiederum mit dem relevanten Auszug aus der didaktischen Rahmenordnung.

### **Theorie und Praxis**

Dem gesetzlichen Auftrag einer Fachhochschule entsprechend ist bei der didaktischen Gestaltung von Lehrangeboten danach zu trachten, dass Studierende in die Lage versetzt werden, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen. Die Gewährleistung der Berufspraxisorientierung und ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis werden damit als Ziel permanent verfolgt (CAMPUS 02 2019a: 1).

Zu diesem Auszug aus der didaktischen Rahmenordnung sei angemerkt, dass die Fachhochschule eine Institution des tertiären Bildungssektors ist, die „Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbildet und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigen soll“ (Brinker 2012: 243). Anwendungsbezug und Praxisnähe spielen also eine bedeutende Rolle (vgl. Brinker 2012: 243). Für den Kontext dieser Untersuchung bedeutet dies, dass alle Themenbereiche, die vornehmlich Konzepte, losgelöst von der unmittelbaren berufsorientierten Anwendung beschreiben (also zum Beispiel die Erklärung von Grammatikregeln), als theoretisch bezeichnet werden, während all jene Lehr- und Lerninhalte, die eine Anwendung im Rahmen konkreter, berufsbezogener Beispiele sowie die damit verbundene selbständige Produktion von Sprache durch die Studierenden beinhalten, als praxisbezogen gelten (also zum Beispiel das Erstellen eines Manuals für ein technisches Gerät inklusive der aktiven, themenbezogenen Anwendung von grammatikalischen Aspekten oder von Vokabular). Die Erklärung der Grammatikkapitel stellte also die theoretische Komponente der beiden Kurse dar, sowie auch die theoretische Abhandlung des Aufbaus von Texten. Was die praktische Anwendung betraf, so wurden Vokabular und technische Inhalte vor allem in realistischen, berufsbezogenen Situationen aktiv angewendet.

Im **Präsenzkurs** erfolgte die praktische Anwendung der Sprache mit ihren unterschiedlichen Komponenten in der Regel im Unterricht in von den Lektorinnen vorge-

gebenen Situationen (z. B. Diskussionen, Partner\*innenarbeit, Gruppenarbeiten und kleine Präsentationen). Die Aufgaben der Hausübungen waren, wie bereits erwähnt, eher theoretischer Natur (Einsetzübungen, Verfassen von Zusammenfassungen).

Im **Blended-Learning-Kurs** geschah die praktische Anwendung der Sprache mit ihren unterschiedlichen Komponenten im Unterricht in von der Lektorin vorgegebenen Situationen (z. B. Diskussionen, Partner\*innenarbeit, Gruppenarbeiten und kleine Präsentationen). Die in den Telephasen gestellten Aufgaben waren praxisbezogen, was den Studierenden ermöglichen sollte, zukünftige berufsrelevante Aufgaben in Bezug auf die englische Sprache zu lösen. Daher wurde den Teilnehmern\*Teilnehmerinnen sehr häufig die Möglichkeit gegeben, sich bei der Bearbeitung der Online-Aufgaben auf ihre eigenen beruflichen Lebenswelten zu beziehen.

Im Rahmen von Grammatikübungen produzierten die Studierenden meist aktiv Sprache, anstatt die richtige Verbform in einen Lückentext einzusetzen. Auch Aufgaben, die nicht primär auf das Üben grammatikalischer Kapitel abzielten, verlangten eine praxisnahe Produktion von Sprache, oftmals kombiniert mit authentischen Videos oder Links, die von den Studierenden vorab bearbeitet werden mussten (z. B. Hinweis auf Sicherheitsvorkehrungen, die von Arbeitern\*Arbeiterinnen für bestimmte Arbeitsschritte getroffen werden müssen). Somit wurde im hybriden Setting versucht, Fachsprache im Sinne der Task- und Content-Based Instruction zu vermitteln bzw. gemeinsam mit den Teilnehmern\*Teilnehmerinnen zu erarbeiten. Beispiele für derartige Aufgaben finden sich in Abbildungen 24 und 25.

Aus Abbildung 24 ist beispielsweise ersichtlich, wie die Lektorin die Studierenden an vorhandene Ressourcen, die genützt werden konnten, erinnerte (in diesem Fall handelte es sich um ein Lehrvideo). In Folgenden wurde das Grammatikkapitel Modalverben in die aktive Produktion eines Textes integriert. Die Studierenden waren frei in der Wahl des Themas (sie konnten und sollten ein Gerät beschreiben, mit dem sie auch in ihrem beruflichen Alltag zu tun hatten) und sie wurden aktiv dazu aufgefordert, das World Wide Web für Recherchezwecke zu nutzen. Dies ist auch im nächsten, in Abbildung 25 dargestellten Beispiel der Fall.

Die Aufgabenstellung, die in diesem Screenshot dargestellt wird, ist noch etwas freier – jede\*r einzelne Studierende konnte dabei selbstverantwortlich wählen, welchen Produktionsprozess er\*sie beschreiben wollte. Durch das persönliche Feedback auf die Einträge aller Studierenden konnte die Lektorin in Folge sehr individuell auf inhaltliche, aber auch sprachliche Aspekte eingehen. Abbildung 25 zeigt zudem, wie die Studierenden dazu angeregt wurden, online zu bestimmten Themen zu recherchieren, also sich selbständig Wissen anzueignen. Tatsächlich ist dieser Punkt auch in der didaktischen Rahmenordnung vorhanden, wie in den nun folgenden Ausführungen erklärt wird.

**TE Campus**  
20. Oktober 2015

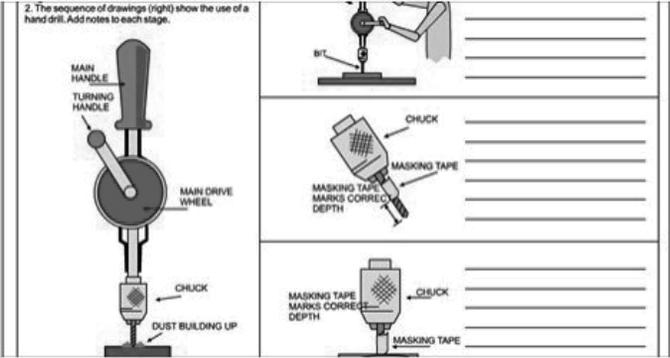
Hi everyone!

Another topic in this e-learning session are modal verbs. There is a video on Jimdo – have you already watched it? Let's practice a bit if you like.

Imagine that you have to explain a tool / device (e.g. a drill, a file, a webcam, etc.) to somebody who has never used it before. Use at least four different modal verbs. This task is worth 2 points.

Below there's an example - feel free to do some research but try not to copy and paste entire texts (it doesn't make a lot of sense, does it 😊?)

Have a lovely evening!



2. The sequence of drawings (right) show the use of a hand drill. Add notes to each stage.

Labels in the drawings: MAIN HANDLE, TURNING HANDLE, MAIN DRIVE WHEEL, CHUCK, DUST BUILDING UP, BIT, CHUCK, MASKING TAPE, MASKING TAPE MARKS CORRECT DEPTH.

### How To Use a Hand Drill

This site provides a wealth of technology information sheets for pupils and teachers  
TECHNOLOGYSTUDENT.COM

👍 Gefällt mir    💬 Kommentieren    ➦ Teilen

✓ Von allen gesehen

Abbildung 24: Beispiel eins für die eigenständige, praxisnahe Produktion von Sprache im Rahmen der Onlinephasen

**TE Campus**  
13. Oktober 2015

Hey guys, it's time for a new e-learning task (5 points): Search the web for a production process of your choice and, in your own words, post a 5 to 6 sentence long description of this production process. Don't forget to describe the machinery and materials used in this process. Use technical vocab and the passive voice.

👍 Gefällt mir    💬 Kommentieren

✓ Von allen gesehen

Abbildung 25: Beispiel zwei für die eigenständige, praxisnahe Produktion von Sprache im Rahmen der Onlinephasen

### **Selbständiger Wissenserwerb (über das curriculare Angebot hinaus)**

Zu diesem Zwecke sind in Abgrenzung zur bloßen „Vermittlungsdidaktik“ die Lehrangebote grundsätzlich im Sinne einer, an konstruktivistischen Lerntheorien orientierten, „Ermöglichungsdidaktik“ auszurichten. Die Studierenden sollen durch die didaktische Gestaltung der konkreten Lehrangebote und der Lernorganisation in die Lage versetzt werden, selbständig Wissen zu erwerben und umzusetzen; dies im Sinne des lebenslangen Lernens auch inhaltlich und zeitlich über das curriculare Angebot hinaus (CAMPUS 02 2019a: 1; Hervorhebungen im Original).

Wie wurde dieser Aspekt in den beiden Organisationsformen gehandhabt?

Im **Präsenzkurs** rückte der selbständige Wissenserwerb vor allem in der Lehrveranstaltung Technical English I eher in den Hintergrund – die von der Lektorin vermittelten bzw. im Unterricht gemeinsam erarbeiteten Inhalte waren thematisch größtenteils vorgegeben, was wenig Raum für die selbständige Aneignung und individuelle Umsetzung von Wissen bot. Eine Ausnahme stellten die mündliche Prüfung aus Technical English I (Erstellung eines Posters durch die Studierenden) sowie die Arbeit am Innovationsprojekt in der Lehrveranstaltung Technical English II dar.

Im **Blended-Learning-Kurs** zielten vor allem die Telephasen darauf ab, im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik<sup>24</sup> Lehr- und Lernarrangements zu schaffen, in welchen die Studierenden ihre Lernprozesse selbst bestimmen konnten. Die Studierenden sollten selbst entscheiden, wann (im Rahmen der jeweiligen Onlinephasen), wo (die oftmals kleinen Aufgaben konnten in Pausen während der Arbeit oder auch am Smartphone gelöst werden) und wie sie lernten (Lernplattformen wie Quizlet bieten verschiedene Möglichkeiten, Vokabeln zu lernen; Lernvideos können bei Bedarf einmal oder mehrmals angesehen werden und da nicht alle Tasks beantwortet werden mussten, konnten die Studierenden selbst entscheiden, in welchen Bereichen sie noch mehr üben wollten). Die Lektorin fungierte – einem konstruktivistisch-kommunikativen Lehr- und Lernverständnis zufolge – als Ermöglicherin und gab zeitnahes Feedback auf alle Einträge der Studierenden, wobei Fehler nicht zu Punkteabzügen führten. Der Ansatz ist studierendenzentriert – die Studierenden waren bei der Wissensaneignung selbst aktiv und wurden von der Lektorin geleitet. Die Teilnehmer\*innen waren auch bei der Wahl des Mediums selbstbestimmt – sie konnten ihre Einträge entweder per Facebook oder im Blog veröffentlichen. Die Einbeziehung des World Wide Web erlaubte zudem die Förderung leistungsstarker

<sup>24</sup> Der Begriff Ermöglichungsdidaktik beschreibt ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Lehr- und Lernprozessen von Erwachsenen. Diesem Konzept nach werden Lernende als geschlossene Systeme gesehen, die zur Erreichung der Lernziele nicht belehrt werden sollen, sondern welchen die Möglichkeit gegeben werden soll, ihre Lernprozesse aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv und auf ihre Lebenswelt bezogen zu realisieren (vgl. Schüßler und Arnold 2015: 2).

Studierender, die anspruchsvolle, authentische Quellen verwenden konnten. Leistungsschwächere Studierende hingegen profitierten vor allem vom individuellen Feedback der Lektorin. Des Weiteren unterstützte der Einsatz neuer Medien leistungsschwächere Teilnehmer\*innen, da sie in ihrem eigenen Tempo lernen konnten: Lehrvideos konnten mehrmals angesehen werden, für die Beantwortung der Fragen konnten sich die Studierenden die Zeit nehmen, die sie benötigten.

Da die Studierenden sich im hochschulischen Kontext Wissen häufig mit dem Ziel aneignen, Prüfungen zu bestehen, wird auch die Beziehung zwischen Lehrinhalt und Prüfung in der didaktischen Rahmenordnung nicht unbeachtet gelassen, wie die folgenden Zitate belegen.

### **Handlungsorientierte Lernziele und Constructive Alignment**

Bei der Gestaltung der Studienpläne und Formulierung der Lernziele wird darauf geachtet, dass sich insbesondere mit fortschreitender Semesterzahl die Lernziele am Erwerb von implizitem Wissen bzw. konkreten und überprüfbaren Fähigkeiten [...] orientieren. Explizites Wissen als Fähigkeit lexikalisches Wissen wieder zu geben, wird lediglich als Basis für die Erreichung handlungsorientierter Lernziele angesehen (CAMPUS 02 2019a: 2).

Die Sicherstellung der Lernzielerreichung erfordert im Sinne des Constructive Alignment eine konsequente Abstimmung der formulierten überprüfbaren Lernziele mit der tatsächlichen Lernzielüberprüfung im Rahmen der Leistungsbeurteilung (CAMPUS 02 2019a: 2).

In beiden Lehrveranstaltungen (Technical English I und Technical English II) bestanden die mündlichen Prüfungen (die in beiden Kursformen ident waren) aus Aufgaben, die die praktische Anwendung des Gelernten ermöglichten (Präsentation eines Posters, Vorstellung eines Projektes). Auch die schriftliche Klausur sowie die Lernerfolgskontrollen ermöglichten es dem Lehrpersonal, die im Syllabus beschriebenen Lehrziele abzu prüfen.

Durch die Individualisierung der Aufgaben war es vor allem im Blended-Learning-Kurs gut möglich, die Lernziele (Lernergebnisse), Lehr- und Lernmethoden und Prüfungsmethoden im Sinne des Constructive Alignment<sup>25</sup> aufeinander abzustimmen. Nachfolgendes Beispiel verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Lernzielen und Methoden und vergleicht zudem die beiden Kursformen: Basierend auf dem Lernziel der Beschreibung von Gefahren in Produktionsbetrieben und dem Verfassen von Sicherheitsanweisungen in englischer Sprache wurden in beiden Kursen Aktivitäten zur Erreichung der Lernziele durchgeführt. In der Klausur wurden die Lernziele im Rahmen einer Bildbeschreibung abgeprüft.

<sup>25</sup> Die Idee des Constructive Alignment besagt, dass die Lernziele die Aktivitäten der Studierenden bestimmen. Die Aufgabe der Lehrenden dabei ist es, Lernumgebungen zu schaffen, die den Lernenden einen Anreiz bieten, diese Lernaktivitäten auszuführen. Die Beurteilung der Studierenden wiederum basiert in Abgleichung mit den definierten Lernzielen (vgl. Biggs und Tang 2011: 97).

Lernziel & Lernergebnis	Lehr- und Lernmethoden Blended-Learning-Kurs	Prüfungsmethoden
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernvideo zu Modalverben</li> <li>• Quizlet-Study-Set zu relevantem Vokabular</li> <li>• Online-Aufgaben zur Verwendung von relevantem Vokabular</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefahren in Produktionsbetrieben zu beschreiben und zu diskutieren</li> <li>• Sicherheitsanweisungen zu verfassen und zu diskutieren (Verwendung von Modalverben)</li> </ul>	<p>Links zu Videos, Studierende sollten potenzielle Gefahren beschreiben und Sicherheitsanweisungen verfassen (siehe Abbildung 26) – eine weitere Diskussion der vorgeschlagenen Maßnahmen geschah dann beispielsweise durch Kommentare von Mitstudierenden oder der Lektorin</p>	
	<p>Links zur Darstellung von verschiedenen Arbeitsplätzen, Studierende sollten diese ansehen und dann potenzielle Gefahren/Sicherheitsmaßnahmen beschreiben (siehe Abbildung 27) – eine weitere Diskussion der vorgeschlagenen Maßnahmen geschah anschließend z. B. durch Kommentare von Mitstudierenden oder der Lektorin</p>	<p><b>Klausur:</b> Bild einer Baustelle – Gefahren sollten beschrieben und Sicherheitsanweisungen formuliert werden (siehe Abbildung 28)</p>
	<p><b>Lehr- und Lernmethoden Präsenzkurs</b></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handout zu Modalverben</li> <li>• Einsetzübungen (Modalverben) im Unterricht</li> <li>• Vokabelliste (Excelsheet)</li> <li>• Gruppenarbeit im Unterricht: Gefahren an verschiedenen Arbeitsplätze beschreiben</li> <li>• Einsetzübungen (Modalverben) als Hausübung</li> </ul>	

Tabelle 6: Lernziele, Lehr- und Lernmethoden und Prüfungsmethoden

Tabelle 6 veranschaulicht die Beziehung von Lernziel, Methoden und Leistungsfeststellung anhand von zwei Lernzielen des Kurses Technical English I. Bei der Betrachtung der Tabelle ist erkennbar, dass die vielen kleinen Online-Tasks sowie die Individualisierung der Aufgaben und die Einbeziehung des World Wide Web im vorliegenden Fall in den Telephasen des Blended-Learning-Kurses eine vermeintlich bessere Abstimmung des Lernziels mit der Prüfungsmethode zuließ. Die folgenden Abbildungen zeigen zwei Beispiele für praxisnahe, individualisierte Aufgaben im Rahmen der Onlinephasen.

In den beiden in Abbildung 26 und Abbildung 27 dargestellten Facebookposts werden die Studierenden dazu aufgefordert, sich authentischer Quellen zu bedienen, um die Online Aufgabe bearbeiten.

**TE Campus**  
4. November 2015

Hi guys  
You're probably Busy in Berlin ... 😊  
but here's another task for you (you can complete it until the end of this e-learning session, as you know, so there's no need to do it straight away ...).

**Task 2.14:**  
Go to  
<http://www.napofilm.net/en/napos-films> and choose a video (ideally on that has not been chosen by one of your colleagues yet - there should be plenty of videos on the website).  
All the Napo videos (Napo is the main character) deal with safety issues. Describe the video so we know what it is about.  
Add at least two sentences saying what Napo should have done differently (past models) and two general sentences about health and safety referring to the situation in question (using modal verbs).  
If you want to, you can try to build active and passive sentences using modal verbs.  
This task is worth six participation points!  
Kind regards  
Dagmar

**Napo - Safety with a smile**  
The Napo series of films are produced in computer graphics. They feature characters in the world of work, faced with safety issues. The main character, Napo, and his partners express themselves in wordless language. Their stories have an...

**Napo's films**  
The Napo series of films are produced in computer graphics. They feature characters in the world of work, faced with safety issues. The main character, Napo, and his partners express themselves in wordless language. Their stories have an...

NAPOFILM.NET

👍 Gefällt mir    💬 Kommentieren    ➦ Teilen

Abbildung 26: Online-Aufgabe im Sinne des Constructive Alignment (Blended Learning; Napo)

**TE Campus**  
27. Oktober 2015

Hi guys  
Here is task 2.4:  
Look at some of the photos on the interactive graphic "A diamond's journey" on <http://www.nbcnews.com/id/15842522/D#:VhSzSpjwCUK>. It depicts a workplace where a variety of hazards can be found. Imagine what sort of problems might exist and how the the worker could be protected. Write at least two sentences, use modal verbs (2 points).

**A diamond's journey: The beginning**  
A diamond's journey: From the mines in Africa, to polishers in India, to retailers in the West, follow a diamond's global path to market.

NBCNEWS.COM

👍 Gefällt mir    💬 Kommentieren    ➦ Teilen

✓ Von allen gesehen

Abbildung 27: Online-Aufgabe im Sinne des Constructive Alignment (Blended Learning; Diamond's Journey)

Ähnlich, jedoch nicht ident waren die Aufgaben in der Abschlussklausur der Lehrveranstaltung Technical English I (die in beiden Organisationsformen ident war<sup>26</sup>). Abbildung 28 zeigt einen Auszug aus der Abschlussklausur – auch in der Prüfungssituation mussten die Studierenden eine – in diesem Fall bildlich dargestellte – Situation aus der Arbeitswelt unter Einbeziehung grammatikalischer Formen und mit Hilfe der Verwendung von Fachvokabular beschreiben.

*Look at the picture:*

*Write two meaningful sentences about occupational health and safety issues related to the picture on page 2 using at least one modal verb in each sentence.*

*Write two meaningful sentences about occupational health and safety issues related to the picture on page 2 using at least one past modal in each sentence.*



Abbildung 28: Auszug aus der Abschlussklausur aus Technical English I

Die Ausführungen verdeutlichen, wie handlungsorientierte Lernziele und Wissensüberprüfungen im Sinne des Constructive Alignment vor allem im Blended-Learning-Kurs umgesetzt wurden. Daraus kann geschlossen werden, dass das Blended-Learning-Setting eine individuellere und praxisorientiertere Vorgehensweise ermöglichte. Ob die Studierenden dies auch so wahrnahmen und welchen Einfluss die Lernarrangements auf die Leistung der Teilnehmer\*innen beider Kurse hatten, wird in Kapitel 5 diskutiert.

Wie aus Abbildung 24 bereits ersichtlich, fungierte die Lektorin im Blended-Learning-Kurs als Ermöglicherin, unterstützte die Lernenden bei der Erfüllung der Aufgaben und erinnerte zudem an Deadlines. Der Lernprozess als eine derartige Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden ist in der didaktischen Rahmordnung der FH CAMPUS 02 verankert und wird im Folgenden näher erläutert.

### **Der Lernprozess als kooperativer Prozess**

Der Lernprozess stellt einen kooperativen Prozess für Lektor\*innen und Studierende dar. Beide übernehmen Verantwortung für die Erreichung der Lernziele (CAMPUS 02 2019a: 2).

Wie wurde diese Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden in beiden Kursformen gelebt?

Im **Präsenzkurs** fand die Kommunikation zwischen Lektorinnen und Studierenden meist in den Präsenzeinheiten statt. Die Lektorinnen gaben zudem schriftliches

<sup>26</sup> Dies war möglich, da sich die Studierenden bereit erklärten, die Klausur bei Bedarf nur persönlich einzusehen (nur eine Studierende machte davon Gebrauch) und nicht zu vervielfältigen.

Feedback auf Hausübungen und erinnerten die Studierenden in den Präsenzeinheiten an Termine sowie Meilensteine für die Erreichung der Lehrziele.

Im **Blended-Learning-Kurs** fand die Kommunikation zwischen der Lektorin und den Studierenden in den Präsenzeinheiten, aber in intensiver Form auch während der Telephasen statt. Einerseits galt es, administrative Aspekte zu klären (vieles, was im Präsenzkurs im Unterricht Face-to-Face besprochen wurde, wurde im Blended Learning-Kurs online vereinbart – z. B. die Prüfungseinteilung). Die Lektorin erinnerte die Studierenden zudem an Deadlines und Termine. Abgesehen davon kommentierte sie jeden Post der Studierenden in Bezug auf Inhalt und Form (damit ist der sprachliche Aspekt gemeint). Abgesehen von (asynchronem) schriftlichem Feedback gab es die Möglichkeit, mit der Lektorin synchron im Rahmen von Skype-Konferenzen in Kontakt zu treten. Da die Studierenden freier in der Wahl der Themen, des Orts und der zeitlichen Komponente waren, trugen Sie eine größere Verantwortung für die Erreichung der Lernziele als im Präsenzkurs. Im Rahmen der Onlinephasen kam es zu kollaborativem Lernen: Die Studierenden bearbeiteten Aufgaben gemeinsam, lasen die Einträge der anderen Studierenden, kommentierten diese und halfen sich gegenseitig. Der Lernprozess wurde somit zu einem kooperativen Prozess für die Teilnehmer\*innen und die Lektorin. Die Lehrende übernahm Mitverantwortung für die Erreichung der Lernziele, indem sie den Studierenden Feedback gab, aber sie auch an Abgabefristen, Aufgaben und Lernziele erinnerte. Die verwendeten Tools sollten höchstmögliche Transparenz garantieren [z. B. waren die Studierenden über Google-Tabellen immer in Echtzeit über ihren Mitarbeiterspunktstand informiert; die Verwendung von Tools wie OneDrive (Office 365), mit welchem der gesamte Abstract und Peer-Review-Prozess gesteuert wurde, erleichterte auch die Arbeit für die Lektorin, da Abgabe und Bearbeitung durch die Studierenden einfach und übersichtlich dargestellt werden konnten] und wirkten durch eine Gamification motivierend auf die Studierenden (spielerisches Lernen zum Beispiel durch die Lernplattform Quizlet).

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass sowohl der präsenzbasierte Kurs als auch die hybride Lehrveranstaltung einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis entsprechen und kommunikative sowie kollaborative Ansätze des Spracherwerbs vereinen. Ideen der *Task-Based* und *Content-Based Instruction* konnten durch die vielen Online-Aufgaben sowie die Verwendung authentischer Quellen im World Wide Web im Sinne vernetzter Lernprozesse jedoch im Blended-Learning-Kurs besser umgesetzt werden, was sich nicht zuletzt auch auf das Constructive Alignment auswirkte. Die Vorteile der Blended-Learning-Lehrveranstaltung ergeben sich zudem aus dem innovativen Ansatz der Verwendung von Social Media und interaktiven Tools sowie aus dem Anspruch der Lektorin, mit den Studierenden während der Onlinephasen regelmäßig zu kommunizieren und sie bestmöglich und individuell zu

betreuen (dies wäre in einer Präsenzlehrveranstaltung mit über 20 Studierenden in dieser Form nicht möglich). Die Verwendung neuer Medien trägt der Generation der Digital Natives Rechnung und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Themenbereichen über die definierten Lehrinhalte hinaus. Das BlendedLearning-Design verbindet die Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit berufsbegleitend Studierender mit den Vorteilen des Mikrolernens (Lernen, am besten täglich, in kleinen Happen und orts- und zeitunabhängig) und entlastet gleichzeitig die Raumsituation der Hochschule. Doch wie wurde diese neue Lehrveranstaltung von den Studierenden selbst wahrgenommen? Sprechen auch die erhobenen Daten und Fakten eindeutig für die Blended-Learning-Lehrveranstaltung? Gab es auch Kritikpunkte seitens der Studierenden? Aufschluss darüber geben die durchgeführten Untersuchungen. Eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse ist jedoch nicht möglich, ohne zuvor auf die Untersuchungsmethoden einzugehen. Kapitel 4 gibt daher Aufschluss über das methodische Vorgehen.

## 4. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen im Rahmen des Forschungsprojektes. Dabei wird einerseits die Stichprobe beschrieben und werden andererseits der methodische Ansatz sowie die Besonderheiten und Limitationen der verwendeten Methodik diskutiert.

### 4.1 Das Sample

Wie bereits ausgeführt, sollen die durchgeführten Erhebungen, basierend auf den erkenntnisleitenden Forschungsfragen, Aufschluss über die Vor- und Nachteile eines fachspezifischen Sprachkurses im Blended-Learning-Design für berufsbegleitend Fachhochschulstudierende geben sowie den Vergleich mit einem präsenzbasierten Kurs gleichen Inhalts ermöglichen.

Dazu wurden zwei Jahrgänge des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement untersucht. Dabei handelte es sich einerseits um Studierende, die die Präsenz-Lehrveranstaltung besuchten, sowie andererseits – im Folgejahr – um Studierende, die den Blended-Learning-Kurs belegten. Die Teilnehmer\*innen in den beiden Kursen

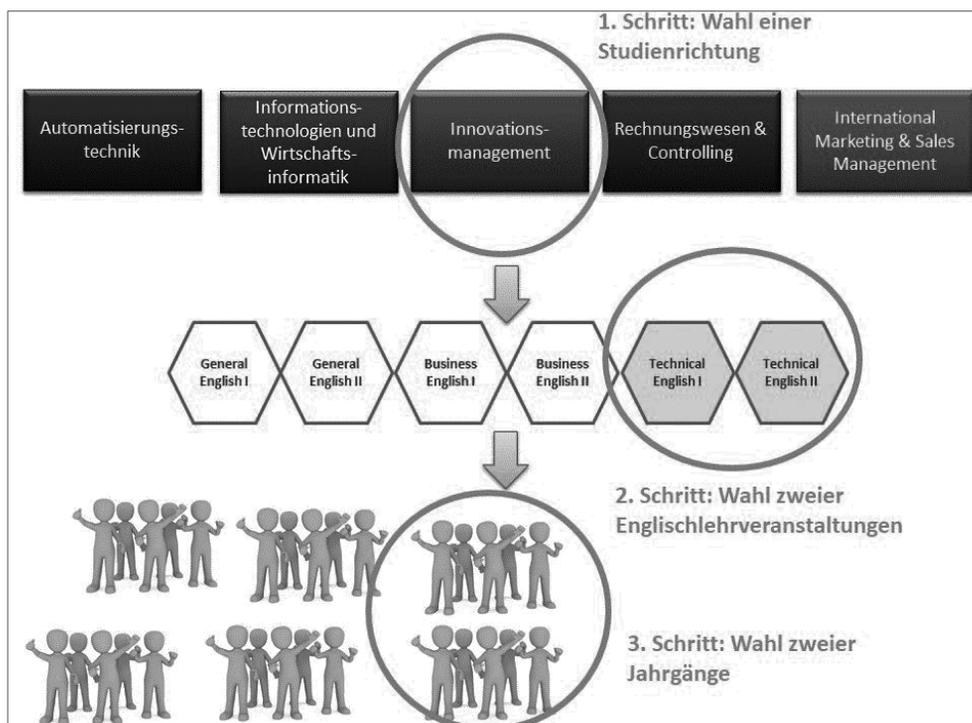


Abbildung 29: Auswahl der Stichprobe für die Erhebungseinheit

stellen die **Erhebungseinheit** dar – zusammen mit anderen Befragten (einer nebenberuflichen Lektorin und Mitarbeitern\*Mitarbeiterinnen der Fachhochschule) bilden sie die **Untersuchungseinheit**. Der Prozess der Stichprobenauswahl für die Erhebungseinheit wurde in drei Schritten durchgeführt und ist in Abbildung 29 bildlich dargestellt.

Wie aus der Darstellung ersichtlich, bestand der erste Schritt aus der Wahl einer Studienrichtung der FH CAMPUS 02. Gewählt wurde eine Studienrichtung, an der die Verfasserin zum Zeitpunkt der Durchführung des Forschungsprojektes als Fremdsprachenkoordinatorin und Lektorin tätig war und deren Studiengangsleiter seine Zustimmung zum Forschungsprojekt gab. Die Wahl fiel auf die Studienrichtung Innovationsmanagement. Da die Verfasserin im Masterstudiengang Innovationsmanagement nicht als Lektorin zum Einsatz kam, befanden sich nur die Lehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs in der engeren Auswahl.

Im zweiten Schritt wurden also zwei<sup>27</sup> Englischlehrveranstaltungen des Bachelorstudiengangs ausgewählt, die untersucht werden sollten. Hier boten sich das fünfte und sechste Semester an, da für die anderen Semester bereits Lektorinnen verpflichtet und Lehrpläne ausgearbeitet waren und die Lehrveranstaltungen Technical English I und Technical English II überarbeitet werden mussten.

Der dritte und letzte Schritt bestand schließlich aus der Wahl der zu untersuchenden Jahrgänge. Diese Entscheidung wurde einerseits von einer zeitlichen Komponente geprägt – die in den Durchführungszeitraum fallenden Jahrgänge wurden kontaktiert und in die Untersuchung aufgenommen. Andererseits spielte das Verhältnis der Jahrgänge zum Studiengang eine wichtige Rolle. Bei den beiden ausgewählten Jahrgängen konnte man aufgrund der guten Zusammenarbeit mit dem Studiengang davon ausgehen, dass die Studierenden sich bereit erklären würden, an dem Forschungsprojekt teilzunehmen.

Der **Präsenzkurs** (deren Studierende nachfolgend **Kontrollgruppe** genannt werden) fand vom Wintersemester 2014/15 (Technical English I) bis zum Sommersemester 2015 (Technical English II) statt. In diesem Jahrgang befanden sich insgesamt 27 Studierende; alle besuchten den Englischkurs – es wurden keine Anrechnungen vergeben. Es handelte sich um einen verhältnismäßig kleinen Jahrgang.<sup>28</sup> Da alle Erhebungen auf freiwilliger Basis durchgeführt wurden und daher die Unterstützung der Studierenden benötigt wurde und vor allem mit dem Jahrgangssprecher dieses

<sup>27</sup> Es wurde davon ausgegangen, dass der Erhebungsumfang eine zweisemestrige Untersuchungsdauer notwendig machen würde; zudem wollte die Autorin die Kritik über zu kurze Erhebungszeiträume in das Studiendesign miteinbeziehen und plante daher einen längeren Zeitraum ein.

<sup>28</sup> In diesem Jahrgang nahmen laut Auskunft der Abteilung für Wissensmanagement und Qualitätsentwicklung 46 Studierende zu Beginn des 1. Semesters ihr Studium auf. Durch Ausschlüsse, Studienabbrüche, aber auch Wiedereinsteiger\*innen ändert sich die Anzahl der Studierenden jedes Semester. In diesem Fall hatte eine hohe Drop-out-Quote zu einer erheblichen Dezimierung des Jahrgangs geführt.

Jahrgangs seitens des Studiengangs ein sehr gutes Einvernehmen herrschte, wurde beschlossen, die Untersuchung auch mit dieser kleinen Gruppe an Studierenden durchzuführen. Im Wintersemester 2014/15 sowie im Sommersemester 2015 wurden die Studierenden des Jahrgangs, wie für den Englischunterricht üblich, auf zwei Gruppen und somit auch zwei Englischlektorinnen aufgeteilt: In Gruppe eins (von der Autorin unterrichtet) befanden sich 14 Studierende, während sich Gruppe zwei (von einer nebenberuflichen Lektorin unterrichtet) aus 13 Studierenden zusammensetzte.

Der **Blended-Learning-Kurs** (deren Studierende nachfolgend **Projektgruppe** genannt werden) wurde vom Wintersemester 2015/16 bis zum Sommersemester 2016 abgehalten. In diesem Jahrgang befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchungen 36 Studierende<sup>29</sup>, die in zwei gleich große Gruppen eingeteilt wurden, welche beide von der Autorin unterrichtet wurden. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da es aufgrund der reduzierten Präsenztermine aus zeitlicher Sicht möglich war, beide Gruppen von einer Lehrperson unterrichten zu lassen. Dadurch wurde eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen Lehrinhalten und -methoden in beiden Gruppen gewährleistet. Zudem wäre es sehr schwierig gewesen, eine\*einen Lektor\*in zu finden, der\*die gewillt und in der Lage gewesen wäre, den Blended-Learning-Kurs nach den genauen Vorgaben der Autorin zu unterrichten. Eine Einführung und Abstimmung wäre des Weiteren äußerst zeitintensiv gewesen.<sup>30</sup>

Bei der vorliegenden Stichprobe kann man von einer Klumpenstichprobe (Cluster Sample) sprechen, wobei die beiden Jahrgänge vollständig untersucht wurden. Eine Stichprobe ist repräsentativ, wenn sie die Grundgesamtheit widerspiegelt (vgl. Behrens 2000: 43 ff.) – das dargelegte Auswahlverfahren wurde zwar durchaus von pragmatischen Überlegungen begleitet (so war die Zustimmung der Studiengangsleitung eine der Voraussetzungen für die Durchführung der Studie und abgesehen vom zeitlichen Aspekt war auch die positive Einstellung der Studierenden entscheidend für die Wahl der Stichprobe), jedoch wird davon ausgegangen, dass die gewählte Stichprobe ein dem Umfang der Erhebung entsprechendes, für den jeweiligen Jahrgang repräsentatives Ergebnis liefern kann, nicht zuletzt, da quantitative Erhebungen durch qualitative Untersuchungsformen unterstützt wurden. Da auch die Methoden Einfluss auf die Stichprobengröße haben (vgl. Behrens 2000: 67), lässt sich auch mit dieser kleinen Stichprobe ein umfassendes Stimmungsbild zeichnen. Die verwendeten Methoden werden in Kapitel 4.2 erläutert.

<sup>29</sup> Der Abteilung für Wissensmanagement und Qualitätsentwicklung zufolge begannen in diesem Jahrgang 48 Studierende ihr Studium im ersten Semester.

<sup>30</sup> Dieser Abstimmungsaufwand wäre einem\*einer nebenberuflichen Lektor\*in zudem nicht zuzumuten gewesen. Da die Autorin zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung die einzige hauptberufliche Englischlektorin an der FH CAMPUS 02 war, wurde die Entscheidung getroffen, dass sie beide Kurse übernehmen sollte.

## 4.2 Der Mixed-Methods-Ansatz

Um Antworten auf die erkenntnisleitenden Forschungsfragen zu generieren, wurde auf den sogenannten Mixed-Methods-Ansatz zurückgegriffen. Mixed Methods beschreibt die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen in der Forschung im Rahmen einer Untersuchung oder Untersuchungsreihe, wobei sich die Kombination der Forschungselemente zum Beispiel auf die Methoden der Datenerhebung, Datenauswertung oder Dateninterpretation beziehen kann (vgl. Schreier und Odağ 2010: 263).

Während **quantitative Forschung** sich hauptsächlich auf numerische Daten stützt, deren Auswertung durch statistische Methoden erfolgt, so werden mittels **qualitativer Forschung** in der Regel nicht-numerische Daten erhoben, die im Folgenden durch nicht-statistische Methoden ausgewertet werden (vgl. Dörnyei 2007: 24).

Teddlie und Tashakkori (2006) unterscheiden zwischen vier verschiedenen Mixed Methods-Designs: dem *Concurrent Mixed Design*, dem *Sequential Mixed Design*, dem *Conversion Mixed Design* und dem *Fully Integrated Mixed Design*.

Im **Concurrent Mixed Design** werden qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden unabhängig voneinander angewendet. Die Ergebnisse werden nach der Auswertung zueinander in Verbindung gesetzt. Beim **Sequential Mixed Design** werden die quantitativen und qualitativen Erhebungen in chronologischer Folge durchgeführt (wobei deren Reihenfolge keine Rolle spielt). Die Auswertung der zuerst durchgeführten Erhebungen und/oder Auswertungen beeinflusst die danach stattfindenden Erhebungen oder Auswertungen. Die finalen Ergebnisse beziehen die Ergebnisse aller Erhebungen mit ein.

Im **Conversion Mixed Design** werden quantitative und qualitative Verfahren in allen Stufen gemischt, wobei die Daten transformiert und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet werden. Das **Fully Integrated Mixed Design** bringt eine interaktive Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden über das gesamte Forschungsprojekt hinweg mit sich (vgl. Teddlie und Tashakkori 2006: 19 ff.).

Was die bereits vorgestellten erkenntnisleitenden Forschungsfragen betrifft, so ist es unmöglich, sich mit der Motivation und Zufriedenheit der Studierenden auseinanderzusetzen, ohne sich qualitativer Methoden zu bedienen. In dieser Untersuchung wird somit qualitative und quantitative Forschung kombiniert – sowohl was die Erhebung als auch was die Analyse der erhobenen Daten betrifft. Dies erscheint sinnvoll, da einerseits die Stichprobe nicht allzu groß ist, andererseits aber gerade qualitative Erhebungen Aufschluss über Aspekte geben können, die in quantitativen Untersuchungen nicht im Detail behandelt werden können. Dabei kommt das *Sequential Mixed*

*Design* zur Anwendung. Die qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden werden zwar vorab festgelegt und in der Folge chronologisch durchgeführt, jedoch führt eine Auswertung der durch quantitative Forschung gewonnenen Ergebnisse zu einer Schwerpunktsetzung bei der Auswertung der qualitativen Untersuchungen. Somit dienen die qualitativ erhobenen Daten mitunter der Diskussion und Begründung der quantitativ gewonnenen Erkenntnisse.

Bei der Durchführung der Untersuchung kommt daher auch ein oftmals angeführter Vorteil der Mixed-Methods-Forschung zum Tragen, nämlich, dass durch die Verwendung quantitativer und qualitativer Zugänge die Stärken der Methoden die Schwächen der jeweils anderen ausgeglichen werden können (vgl. Dörnyei 2007: 45). So kann ein Fragebogen unter allen Teilnehmern\*Teilnehmerinnen ein allgemeines Stimmungsbild zeichnen (sind sie mit der Lehrveranstaltung zufrieden, was schätzen sie besonders, wie viele Stunden haben sie eigener Einschätzung nach für die Lehrveranstaltung aufgewendet?), während in qualitativen Tiefeninterviews nach den Gründen gefragt werden kann und das Ergebnis der quantitativen Umfrage somit qualitativ aufgewertet wird.

Durch diese beiden vertiefenden Betrachtungsweisen können komplexe Sachverhalte verständlich erklärt und dargestellt werden. Zudem kann, wie bereits erwähnt, bei einer kleineren Stichprobe durch die Anwendung des Mixed-Methods-Ansatzes auch die Validität und somit die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse verbessert werden (vgl. Dörnyei 2007: 45f.). Kritiker\*innen dieser Forschungsmethode merken an, dass Forscher\*innen versiert in beiden Methoden der Datenerhebung und -auswertung sein müssen und die Gefahr besteht, in eine *Anything goes*-Mentalität abzudriften (vgl. Dörnyei 2007: 46). Um dieser Gefahr vorzubeugen, hat sich die Autorin in ihrer Rolle als linguistische Forscherin vorab eingehend mit den verschiedenen verwendeten Untersuchungsbereichen und -methoden auseinandergesetzt. Um welche Untersuchungen handelt es sich dabei? Die Erhebungen selbst können in allgemeine Erhebungen sowie Untersuchungen zu den jeweiligen erkenntnisleitenden Forschungsfragen eingeteilt werden.

Die allgemeinen Erhebungen haben das Ziel, ein umfassendes Bild von der Ausgangssituation zu zeichnen. Die Erhebungen betreffend die in Kapitel 1 ausgeführten Fragestellungen dienen dem Gewinn neuer Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen. Im Folgenden werden die beiden Erhebungsarten näher beschrieben.

## 4.2.1 Allgemeine Erhebungen

In der **Kontrollgruppe** sowie in der **Projektgruppe** wurde in der ersten Lehreinheit ein adaptiver Placement Test durchgeführt, um das allgemeine Sprachniveau der Studierenden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu erheben.

In beiden Gruppen wurde zudem in der ersten Lehreinheit eine Datenerhebung (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beruf, Computerkenntnisse, Erfahrung mit digitalen Lehr- und Lerntechnologien etc.) mittels Fragebogen durchgeführt, um Störvariablen, die die Ergebnisse der Studie verzerren könnten, zu identifizieren (vgl. Marx 2012: 59 ff.) und gegebenenfalls in die Datenanalyse miteinzubeziehen.

## 4.2.2 Erhebungen zu den erkenntnisleitenden Forschungsfragen

Die Studie wurde als Feldexperiment im Unabhängige-Gruppen-Design mit einer unabhängigen Variable (Art des Unterrichts: Präsenzlehre oder medienunterstützter Unterricht) durchgeführt (vgl. Marx 2012: 59 ff.). Als abhängige Variable fungiert für die Fragestellungen eins und zwei der Kompetenzerwerb bzw. für die Fragestellungen drei und vier die Zufriedenheit und Motivation der Studierenden und für die Fragestellungen fünf und sechs der organisatorische Aufwand durch den Studiengang sowie der Betreuungsaufwand für das Lehrpersonals.

Tabelle 7 stellt die erkenntnisleitenden Forschungsfragen sowie die damit verbundenen abhängigen Variablen für jede Frage dar. Für jede Frage gibt es zudem je eine unabhängige Variable (Präsenzunterricht und Blended-Learning-Lehrveranstaltung<sup>31</sup>), die nicht in der Tabelle gezeigt wird, da sie für alle erkenntnisleitenden Forschungsfragen ident ist. In Spalte drei werden die Methoden der Datenerhebung beschrieben – bis auf den Fragebogen handelt es sich dabei um qualitative Methoden. Die Datenauswertung, beschrieben in der vierten Spalte der Tabelle, erfolgt unter Zuhilfenahme der entsprechenden statistischen Methoden und unter Bezugnahme auf theoretische Erkenntnisse zum Spracherwerb.

Zusammenfassend wird angemerkt, dass die Stichprobe und die Methoden der Datenerhebung und -auswertung sorgfältig ausgewählt und zusammengestellt wurden, jedoch auch den gegebenen Rahmenbedingungen geschuldet sind.

Es wird jedenfalls davon ausgegangen, dass die ausgewerteten Daten Erkenntnisse zum Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien im Fremdsprachenunterricht liefern können.

<sup>31</sup> Lehrveranstaltung wird im Folgenden mitunter durch den Ausdruck LV abgekürzt.

Kapitel 4.3 beschäftigt sich mit den Besonderheiten und Limitationen der empirischen Untersuchung und nimmt Bezug auf die Tatsache, dass die Lektorin und Autorin dieser Publikation ihre eigene Lehrveranstaltung untersucht hat.

Erkenntnisleitende Forschungsfragen	Abhängige Variable	Datenerhebung	Auswertung / Messbare Ergebnisse
Frage 1	Kompetenzerwerb <u>schriftliche Textkompetenz</u> (Verfassen von Zusammenfassungen technischer Texte)	Prätest (in der ersten Lehrinheit der LV Technical English I) und Posttest (im Rahmen der schriftlichen Klausur am Ende der LV Technical English I)	Beurteilung des Prä- und Posttests anhand einer einheitlichen Bewertungsskala in verschiedenen Kategorien – Gegenüberstellung des Mittelwerts der Ergebnisse der Kontroll- und Projektgruppe in den einzelnen Kategorien
Frage 2	Kompetenzerwerb <u>Wortschatz</u> (Technisches Englisch)	Prätest in der ersten Lehrinheit der LV Technical English I sowie Posttest am Ende der LV Technical English I und Technical English II	Beurteilung der Prä- und Posttests anhand einheitlicher Bewertungsskalen – Gegenüberstellung der Ergebnisse der Kontroll- und Projektgruppe
Frage 3	<u>Motivation und Zufriedenheit</u>	Fragebogen (geschlossene, offene und Multiple Choice-Fragen) am Ende der LV Technical English I sowie der LV Technical English II; zusätzliche Postmessung mittels Fragebogen in der Projektgruppe nach Ende der LV Technical English II; Interviews mit Studierenden der Kontroll- und der Projektgruppe nach Absolvierung der LV Technical English II	Auswertung und statistische Darstellung der Antworten der Fragebögen; Codierung und Analyse der offenen Fragen der Fragebögen und der Interviews, vorrangig in Bezug auf relevante Ergebnisse der Fragebögen
Frage 4	<u>Betreuungsaufwand</u>	Hausübungsabgaben und Einträge im Blog/auf Social Media	exemplarische Analyse der Bearbeitung von Aufgaben sowie von Blog- und Social Media-Einträgen im zeitlichen Verlauf
Frage 5	Organisatorischer Aufwand durch den Studiengang	Interviews mit Mitarbeitenden des Studiengangs	Codierung und Analyse der Interviews

Tabelle 7: Datenerhebung und erkenntnisleitende Fragestellungen

## 4.3 Besonderheiten und Limitationen der Aktionsforschung

Die im Rahmen dieser Publikation durchgeführten Erhebungen und Untersuchungen fallen in die Kategorie der Aktionsforschung (im Englischen auch *Action Research*, *Teacher Research* oder *Practitioner Research* genannt).

Aktionsforschung beschreibt die aktive Anwendung von Methoden der Sozialforschung, meist durch die Lehrenden selbst, zur Erforschung und Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und hat ihren Ursprung im anglo-amerikanischen Raum (vgl. Huber 2005: 61). Sie wurde in den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts durch den Sozialpsychologen Kurt Lewin bekannt (vgl. Dörnyei 2007: 191). Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff der Aktionsforschung (vor allem in Bezug auf das Schulsystem) von Altrichter geprägt (vgl. Altrichter und Posch 2007: 318 f.; Huber 2005: 61).

Zentrale Aspekte der Aktionsforschung werden im nachfolgenden Zitat auf den Punkt gebracht: „action research is conducted by or in cooperation with teachers for the purpose of gaining a better understanding of their educational environment and improving the effectiveness of their teaching“ (Dörnyei 2007: 191). Aktionsforschung wird in der Regel von Lehrenden selbst oder in enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden durchgeführt und dient dem besseren Verständnis des Umfelds der Lehrenden und somit der Verbesserung der Lehre.

Die Aktionsforschung zeichnet also aus, dass sie nicht dem Selbstzweck dient, sondern stets einer professionellen Entwicklung geschuldet ist. Da sie meist aus einem Problem oder einer Fragestellung aus der Praxis resultiert, ist sie problemzentriert und anwendungsorientiert, was ihre Ergebnisse anbelangt. Diese werden aus der Sammlung und Analyse von Daten gewonnen, die sich wiederum auf die Praxis der Lehre und die gestellte Frage beziehen. Daher ist die Aktionsforschung oftmals nicht universell relevant oder generalisierbar (vgl. Wallace 1998: 12 ff.), sondern betrifft in der Regel eine eher kleine Zielgruppe, was auch für die durchgeführten Erhebungen zutrifft. Altrichter und Posch (2007) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der „*Spezifität des Kontexts*“ (Altrichter und Posch 2007: 15; Hervorhebung im Original) – das situative Verstehen steht für Aktionsforscher\*innen vor der Generalisierung der Ergebnisse (vgl. Altrichter und Posch 2007: 15).

In diesem Zusammenhang ist auch die Stichprobe der durchgeführten Erhebung zu sehen, die, dem Untersuchungsdesign geschuldet, nicht besonders groß ist, aber dennoch aufschlussreiche Erkenntnisse über die Zielgruppe liefern kann. Zudem wird davon ausgegangen, dass, obwohl dies nicht vorrangiges Ziel der Aktionsforschung ist, auch Schlüsse über das Lernumfeld im allgemeinen hochschulischen Kontext ge-

zogen werden können. Jedenfalls muss die Aktionsforschung auch bei kleinen Stichprobengrößen valide sein – das heißt die Analyse der Daten muss für die gestellte Frage relevant und geeignet sein (vgl. Wallace 1998: 12 ff.). Bei der Erhebung und Auswertung der Ergebnisse spielt die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven eine wichtige Rolle – Forscher\*innen sollen die Wahrnehmungen der Lehrenden den Wahrnehmungen der Lernenden gegenüberstellen.

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich ist, geben die durchgeführten Erhebungen einen Einblick in die Sichtweise der Studierenden, Lektoren\*Lektorinnen und sogar der Mitarbeiter\*innen des Studiengangs – nicht zuletzt werden den Wahrnehmungen aller Parteien auch objektive Erkenntnisse (wie zum Beispiel die Ergebnisse von Prä- und Posttests) gegenübergestellt. Die gewonnenen Informationen liefern Aktionsideen und Handlungsstrategien, die in der Folge in die Praxis umgesetzt werden und wiederum evaluiert werden können. Es ist diesem Kreislauf von Reflexion und Aktion, der in Abbildung 30 dargestellt wird, geschuldet, dass Aktionsforschung meist längerfristig und zyklisch ist (vgl. Altrichter und Posch 2007: 17).

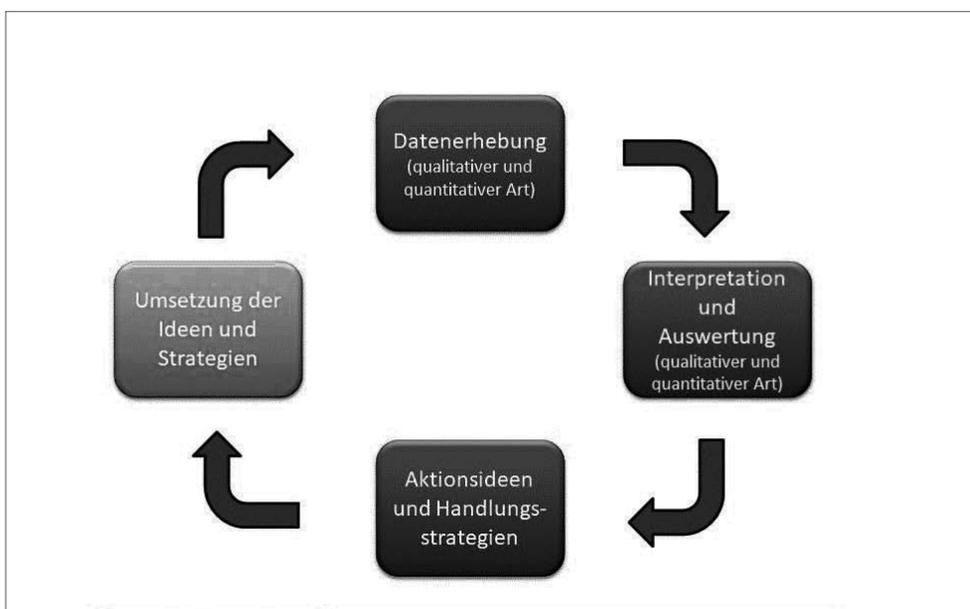


Abbildung 30: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion (vgl. Altrichter und Posch 2007: 16; adaptiert)

In Bezug auf das vorliegende Forschungsprojekt kann der Kreislauf wie folgt beschrieben werden: Die Herausforderungen des Lehralltags an der FH CAMPUS 02 führten zu einer ersten Aktion der Einführung eines Blended-Learning-Kurses. Über zwei Jahre hinweg wurden im Präsenzkurs sowie in der hybriden Lehrveranstaltung Daten zu erkenntnisleitenden Fragestellungen erhoben, welche basierend auf den

Herausforderungen erstellt wurden. Die Informationen wurden in Folge interpretiert und ausgewertet und führten zu Aktionsideen und Handlungsstrategien – dies sind jene Erkenntnisse, die die vorliegende Arbeit im Rahmen der Diskussion der Untersuchungsergebnisse liefert.

Im Folgenden wird der Blended-Learning-Kurs kontinuierlich verbessert und im Sinne der Handlungsstrategien angepasst. Durch das Verfassen von Artikeln und Publikationen zur durchgeführten Erhebung wurde zudem ein weiteres, von Altrichter und Posch (2007) angeführtes Kriterium der Aktionsforschung erfüllt – die Dissemination von Praktiker\*innenwissen durch die Veröffentlichung von Fachartikeln und anhand von Präsentationen auf fach einschlägigen Konferenzen (vgl. Altrichter und Posch 2007: 19).

Der in Abbildung 30 dargestellte Zyklus der Untersuchung von Praxissituationen im Alltag der Lehrenden und die damit verbundene Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen sind also eines der bestimmenden Merkmale der Aktionsforschung. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist jene nach den Vorteilen sowie den Herausforderungen der Erforschung des Unterrichts durch die Lehrenden selbst. Diese werden im Anschluss vorgestellt und bezugnehmend auf die im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführten Erhebungen diskutiert.

Die Vorteile der Aktionsforschung liegen in ihren Charakteristika: die Verbesserung der Qualität der Lehre und somit die Bewältigung von Problemen, die in der Praxis auftauchen, nicht zuletzt durch die Einführung von Innovationen, die im Weiteren wieder durch die Lehrenden selbst überprüft werden können (vgl. Altrichter und Posch 2007: 13). Altrichter und Posch (2007) zufolge haben „bisherige Erfahrungen mit Aktionsforschung [...] gezeigt, dass Lehrende dazu in der Lage sind und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen“ (Altrichter und Posch 2007: 13).

Und doch stellt sich die Praxis der Aktionsforschung komplexer dar. Denn obwohl Aktionsforschung ein „vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen“ (Altrichter und Posch 2007: 15) soll, so wird doch festgestellt, dass diese Art der Forschung im Unterricht generell zu selten eingesetzt wird, da Lehrende in der Regel nicht über die notwendigen zeitlichen Ressourcen verfügen, es nicht genügend Anreize dafür gibt und, nicht zuletzt, oft die notwendige Expertise oder professionelle Unterstützung nicht ausreichend vorhanden ist (vgl. Dörnyei 2007: 191 f.). Dörnyeis (2007) Einschätzung beschreibt in treffender Weise auch die Rahmenbedingungen, die die Autorin im Rahmen des durchgeführten Forschungsprojektes angetroffen hat. Die zeitlichen Ressourcen waren knapp bemessen, da das Forschungsgebiet der Hochschuldidaktik zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung (noch) nicht Teil der Forschungsbestrebungen der FH CAMPUS 02 war – daher gab es auch keine diesbezüglichen, beispielsweise finanziellen, Anreize. Und auch wenn Altrichter und Posch davon sprechen, dass im Rahmen der Aktionsforschung ein

„Repertoire an einfachen Methoden“ (Altrichter und Posch 2007: 15) zum Einsatz kommen soll<sup>32</sup>, so sind Aktionsforscher\*innen selbstredend angehalten, sich mit den verwendeten Methoden vertraut zu machen und für theoretisch fundierte Erhebungen und Auswertungen zu sorgen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit besagten Methoden ist, wie sich im Rahmen der Untersuchung gezeigt hat, sehr zeitaufwändig, vor allem weil es sich im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes um eine Vielzahl an Methoden handelt, mit welchen sich die Verfasserin auseinandersetzen musste (z. B. Erstellung und Auswertung von Prä- und Posttests oder Fragebögen, Erstellung eines Interviewleitfadens, Durchführung und Codierung der Interviews). Ein Hindernis für Lehrende könnte dabei auch sein, dass der weitere praktische Einsatz des erworbenen (forschungstheoretischen) Wissens in der Lehre selbst fragwürdig ist; das heißt, es wird viel Zeit investiert in etwas, das im Lehralltag keine oder nur eine geringe Rolle spielt.

Wird Aktionsforschung jedoch ad hoc und mit zu wenig professioneller Vorbereitung durchgeführt, so besteht die Gefahr, dass zu geringes Wissen und unzureichende Forschungserfahrung zu fragwürdigen oder trivialen Resultaten führt (vgl. Dörnyei 2007: 192). Abgesehen von den zeitlichen Ressourcen und der Professionalität in der Konzeption und Durchführung der Forschung hat Aktionsforschung im Unterricht mit weiteren Herausforderungen zu kämpfen (vgl. Dörnyei 2007: 187 ff.). Im Folgenden werden für diese Untersuchung zutreffende Faktoren in sechs Punkten zusammengefasst und bezugnehmend auf das Forschungsprojekt diskutiert.

### **Potenzielle Interessenskonflikte zwischen Forschenden und Beforschten**

Die Möglichkeit, in der authentischen Lernumgebung der Studierenden Erhebungen durchzuführen, ist für Aktionsforscher\*innen natürlich erstrebenswert und verspricht interessante Erkenntnisse. Die Lernenden, die an Untersuchungen teilnehmen, sehen sich, auch wenn sie dies freiwillig tun, jedoch dadurch meist mit (zusätzlichen) Pflichten konfrontiert und verfolgen in der Regel Ziele, die sich nicht unbedingt mit jenen der Forscher\*innen decken (vgl. Dörnyei 2007: 188; Pica 2005: 341). Wollen Lehrende in ihrer Rolle als Forscher\*innen zum Beispiel Informationen über den Lernprozess erheben und führen sie zu diesem Zwecke Befragungen durch, so deckt sich dies nicht unbedingt mit dem Ziel der Studierenden, ihr Wissen im Fachbereich Englisch zu vergrößern oder die Lehrveranstaltung positiv zu absolvieren. Idealerweise sollten daher für die Untersuchungen Aufgaben gefunden werden, die kompatibel mit den Lehr- und Lernzielen und den Forschungsfragen sind (vgl. Pica 2005: 341). Dies ist in vielen Fällen möglich, manchmal jedoch schlicht und einfach nicht

<sup>32</sup> An dieser Stelle sei die Allgemeinheit des Ausdruckes kritisiert – was versteht man unter sogenannten „einfachen Methoden“? Auch im Rahmen der Aktionsforschung ist eine professionelle und valide Datenerhebung unerlässlich und eine Einteilung in einfache und schwierige Methoden scheint nicht sehr wissenschaftlich. Daher wird in dieser Arbeit von diesem Ausdruck Abstand genommen.

realisierbar (vgl. Dörnyei 2007: 188). Wie wurde mit diesem Problem im vorliegenden Fall umgegangen? Im Rahmen dieser Forschungsarbeit gab es Erhebungen, die nicht direkt mit den Interessen der Studierenden vereinbar waren (zum Beispiel die bereits beschriebenen allgemeinen Untersuchungen). Hier war die Autorin auf die Bereitschaft der Studierenden zur Mitwirkung angewiesen, die ihr vorab im Rahmen eines ausführlichen Gesprächs mit den Jahrgangs-Vertretern\*Vertreterinnen zugesichert wurde. Zudem wurde sichergestellt, dass den Studierenden für diese Art der Erhebungen im Rahmen der Lehrveranstaltungen zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, sie also dafür nicht ihre Freizeit opfern mussten. Einige Untersuchungen (z. B. der Sprachtest zu Beginn des Semesters) deckten sich zwar nicht direkt mit den Lernzielen der Studierenden in den betreffenden Lehrveranstaltungen, waren für die Teilnehmer\*innen jedoch dennoch von Interesse, da diese Tests Auskunft über ihre Leistungen und Kenntnisse gaben (im Rahmen des Sprachtests bestand z. B. die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erhalten, das normalerweise kostenpflichtig ist und betreffend den Prätest gab es das Angebot der Lektorin für individuelle Rückmeldung). Generell wurde auch darauf geachtet, dass der Großteil der Untersuchungen Teil der Lernziele bzw. der Leistungsfeststellung war (z. B. im Rahmen von Lernerfolgskontrollen oder der Abschlussklausur) und, wie bereits erwähnt, während der Unterrichtszeiten durchgeführt wurde.

### **Änderungen in der Zusammensetzung der Studierendengruppen**

Wie oben ausgeführt, wird Aktionsforschung in der Regel zyklisch und über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt. Die untersuchten Lernendengruppen unterliegen dabei jedoch häufig Veränderungen, die die Lehrenden bzw. die Aktionsforscher\*innen nicht vorhersehen, aber auch nicht beeinflussen können (vgl. Dörnyei 2007: 188).

Je nach Art der Zusammensetzung der Gruppe kann es zu einer Änderung der untersuchten Stichprobe durch Abmeldungen (dies war bei dem vorliegenden Forschungsprojekt nicht möglich, da es sich bei der untersuchten Lehrveranstaltung um ein Pflichtfach handelte), Anrechnungen oder Ausschlüsse (aus dem Studium – im Fall einer kommissionellen Prüfung können Studierende an Fachhochschulen mitten im Semester ausgeschlossen werden) oder durch das Hinzukommen von Wiederholern\*Wiederholerinnen oder internationalen Austauschstudierenden kommen. Auch die (mangelnde oder unregelmäßige) Anwesenheit der Lernenden kann die Ergebnisse beeinflussen (dies war im vorliegenden Forschungsprojekt durch die an Fachhochschulen übliche, relativ hohe Präsenzquote von 75 % nicht der Fall).

Derartige Veränderungen wirken sich nicht nur auf die Stichprobenzahl aus, sondern können auch Folgen für die Dynamik im Unterricht haben. Nicht zuletzt sind Aktionsforscher\*innen häufig, wie auch im vorliegenden Fall, auf die freiwillige Partizipation der Lernenden angewiesen (vgl. Rossiter 2001: 34). Wie bereits ausge-

führt, wurde die Bereitschaft der Studierenden zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt vorab sichergestellt. Eine gewisse Fluktuation betreffend Anwesenheit und Teilnahme lag auch in diesem Forschungsprojekt vor, allerdings in einem derart geringen Ausmaß, dass das Ergebnis nicht beeinträchtigt wurde.

### **Arbeit mit (anderen) Lehrenden**

Aktionsforschung beinhaltet in der Regel die Zusammenarbeit mit Lehrenden über einen längeren Zeitraum hinweg. Dabei kann es seitens der Forscher\*innen durchaus problembehaftet sein, Lektoren\*Lektorinnen für ihre Forschungsprojekte zu gewinnen. Letztendlich ist auch bei genauer Vorgabe von Lernzielen und Unterlagen fraglich, wie diese von den Lektoren\*Lektorinnen tatsächlich im Unterricht um- und eingesetzt werden (vgl. Dörnyei 2007: 88 f; Spada 2005: 333 f.). Obwohl im vorliegenden Fall die Autorin die beiden Gruppen des Blended-Learning-Kurses unterrichtete, die an unterschiedlichen Tagen stattfanden, so war es ihr unmöglich, beide Gruppen des Präsenzkurses zu übernehmen.

Der Unterricht in diesen beiden Gruppen musste zeitgleich stattfinden (durch die hohe Zahl an Face-to-Face-Lehreinheiten, die im Blended-Learning-Kurs deutlich reduziert wurden, gab es im Lehrveranstaltungsplan keinen Spielraum für alternative Termine für beide Gruppen). Auch in diesem Fall war es nicht leicht, eine (nebenberufliche)<sup>33</sup> Lektorin für die zweite Gruppe der Präsenzlehrveranstaltung Technical English I und II zu finden. Einerseits besteht ein Mangel an Lehrenden, die so spezifische Lehrveranstaltungen unterrichten können (also mit dem Fachgebiet Technik vertraut sind<sup>34</sup> und zudem über fachdidaktische Fähigkeiten verfügen) und andererseits müssen sich Lektor\*innen bei der Übernahme einer neuen Lehrveranstaltung neue Inhalte aneignen – ein Mehraufwand, der in der Regel nicht abgegolten wird.<sup>35</sup> Für dieses Forschungsprojekt wurden der nebenberuflichen Lektorin die genauen Inhalte und Materialien zur Verfügung gestellt, was bedeutete, dass sie diese nicht selbst erstellen musste (aber natürlich musste sie sich mit den Inhalten auseinandersetzen und mit der Autorin genau abstimmen). Diese Vorgaben schränkten jedoch wiederum die Freiheit der Lehre der Lektorin ein. Dass dies durchaus zu Spannungen und Druck führte, ist aus den schriftlichen Evaluierungen der Lehrveranstaltung Technical English I ersichtlich<sup>36</sup> und wurde auch von der Lektorin so wahrgenommen<sup>37</sup>, war aber leider für die Durchführung der vergleichenden Erhebungen unabdinglich.

<sup>33</sup> An der FH CAMPUS 02 werden, abgesehen von der Autorin, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Untersuchung als hauptberufliche Lektorin und Fachbereichsleiterin tätig war, für Sprachlehrveranstaltungen ausschließlich nebenberufliche Lektoren\*Lektorinnen eingesetzt.

<sup>34</sup> oder aber bereit sind, sich mit dem Fachgebiet zumindest generell vertraut zu machen.

<sup>35</sup> Auch die Lektorin, die die zweite Gruppe der Kontrollgruppe übernahm, merkte an, dass der Aufwand für die einmalige Übernahme eines Kurses für die Entlohnung verhältnismäßig hoch war (vgl. Archan 2018).

### **Arbeit mit Studierenden**

Wie bereits erwähnt, gehen die Ziele der Studierenden häufig nicht konform mit jenen der Aktionsforscher\*innen. Zudem verfügen die Lernenden über unterschiedliche Motivationsfaktoren und Einstellungen, was nicht zuletzt die Dynamik im Unterricht beeinflussen kann. Dörnyei (2007) geht sogar so weit zu sagen, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass jede\*r Studierende das Beste für ein Projekt gibt, an dem er\*sie wenig Interesse hat und welches sich nicht direkt auf seine\*ihre Noten auswirkt (vgl. Dörnyei 2007: 189).

Die Autorin war sich dieser Herausforderung bewusst und versuchte auf zwei Ebenen entgegenzuwirken: (a) durch ein klärendes Gespräch mit den jeweiligen Jahrgangssprechern\*Jahrgangssprecherinnen, die ihre Kollegen\*Kolleginnen informierten und, in Abstimmung mit dem Jahrgang, ihre Unterstützung zusichern konnten, sowie (b) durch die Tatsache, dass, wie bereits angeführt, notenirrelevante Aufgaben auf ein Minimum reduziert wurden.

Dies resultierte wiederum in einer Note, die sich aus vielen Teilbereichen zusammensetzte, was von den Studierenden mitunter auch kritisiert wurde, sollte jedoch sicherstellen, dass die Probanden\*Probandinnen die Erhebungen nicht zu sehr auf die leichte Schulter nahmen. Gerade da die Studierenden im fünften sowie im sechsten Semester ihres Bachelorstudiums mit vielen Verpflichtungen und Herausforderungen (das Verfassen zweier Bachelorarbeiten und, nicht zuletzt, der Abschluss des Studiums) konfrontiert sind, schien ein aktives Einbeziehen dieser Tatsache wichtig. Generell kann gesagt werden, dass die Bereitschaft der Studierenden zur Mitarbeit am Forschungsprojekt durchaus gegeben war. Studierende, die am Präsenztermin des Prättests nicht anwesend waren, machten der Lektorin beispielsweise das Angebot, den Fragebogen zu Hause (in ihrer Freizeit) auszufüllen und einige Teilnehmer\*innen fragten nach Abschluss der Lehrveranstaltung auch nach den Ergebnissen der Erhebungen.

### **Unerwartete Ereignisse und Unterbrechungen**

Unerwartete Ereignisse können in Form von technischen Problemen oder Exkursionen der Studierenden (über die die Forscher\*innen nicht informiert werden) auftreten oder auch den Einsatz von Gastlehrenden und Ähnliches betreffen (vgl. Dörnyei 2007: 189 f.). Dies sei an dieser Stelle erwähnt, da der Hörsaal als Forschungsort besonders anfällig für derartige Ereignisse und Unterbrechungen ist. Im vorliegen-

<sup>36</sup> Die Studierenden hatten mitunter das Gefühl, dass die Lektorin von der Verfasserin der Arbeit zeitlich unter Druck gesetzt wurde und genötigt war, dem vorgegebenen Schema zu folgen (ersichtlich ist dies aus den Verbalkomentaren der Studierenden der Kontrollgruppe im Rahmen der Beantwortung des Fragebogens zur Lehrveranstaltung Technical English I).

<sup>37</sup> So sprach die Lektorin im Gespräch mit der Autorin von zu vielen Lehrinhalten, die vorgegeben wurden und die Studierenden in ihrer Lernmotivation beeinflussten (vgl. Archan 2018).

den Forschungsprojekt wurde die Verfasserin nicht über eine Exkursion der Studierenden, die im Blended-Learning-Kurs in eine der Telephasen fiel, informiert. Dies wirkte sich jedoch nicht nennenswert auf die Ergebnisse der Untersuchung aus.

### **Ethische Überlegungen**

Ethische Überlegungen spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade bei der Durchführung von Forschungsprojekten an Bildungsinstitutionen. Hierbei ist es wichtig, die Studierenden und ihr Wohlergehen nicht außer Acht zu lassen, wie auch Dörnyei (2007) anmerkt: „Not only may students *not* benefit from participating in our research, but in fact the project may have *harmful effects* on their development“ (Dörnyei 2007: 190; Hervorhebungen im Original).

Einerseits geht es also bei der Durchführung von Aktionsforschung darum, die Studierenden nicht in ihrer Entwicklung (als Lernende) zu behindern. Aktionsforscher\*innen müssen darum Bescheid wissen, welches Maß an Belastung sie ihren Probanden\*Pronandinnen zumuten können. Weitere Aspekte betreffen den Umfang der Informationen, die Aktionsforscher\*innen den Studierenden übermitteln, ohne sie zu beeinflussen, das Verhältnis zwischen Forschern\*Forscherinnen und Studierenden sowie den Umgang mit Daten und die Anonymisierung dieser, vor allem was sensible Daten oder das Ergebnis von Tests und Klausuren betrifft (vgl. Dörnyei 2007: 64 ff.).

Im vorliegenden Projekt wurde versucht, auf die genannten Aspekte einzugehen, indem mit den Studierenden stets objektiv und transparent über das Forschungsprojekt kommuniziert wurde. Zudem wurden die Tiefeninterviews mit den Studierenden nicht von der Lektorin selbst, sondern von einer unabhängigen dritten Person durchgeführt und den Studierenden wurde zugesichert, dass die Untersuchungen erst nach Abschluss ihres sechsten Semesters und somit ihres Bachelorstudiums ausgewertet würden (auch würden sie, im Falle einer Fortführung ihres Studiums, die Autorin im Masterstudiengang nicht als Lektorin antreffen und somit keine negativen Folgen befürchten müssen).

Die schriftlichen Evaluierungen wurden anonym oder anonymisiert durchgeführt, um zu vermeiden, dass negative Antworten Folgen für die Teilnehmer\*innen haben könnten und die Darstellung aller Daten in Publikationen erfolgt jedenfalls in anonymisierter Form. Es ist jedoch auch von Bedeutung, auf die Wichtigkeit der Integrität der forschenden Personen hinzuweisen. Denn obwohl es aller Vorkehrungen zum Trotz viele Graubereiche gibt, die die Manipulation von Prozessen und Ergebnissen ermöglichen (vgl. Dörnyei 2007: 66 f.), so verpflichten sich Aktionsforscher\*innen ihrem Arbeitsethos und der Anforderung, dass sie Untersuchungen ethisch korrekt durchzuführen und auszuwerten haben. Dörnyei (2007) meint dazu: „[...] I believe that at the heart of research ethics lies the moral character of the researcher“ (Dör-

neyi 2007: 66). Die Autorin stimmt ihm in diesem Punkt vollinhaltlich zu. Auch wenn eine Vielzahl an Maßnahmen getroffen wird, um die Studierenden zu schützen, so muss jedenfalls seitens des Forschers\*der Forscherin sichergestellt werden, dass Ergebnisse niemals zum Schaden von Studierenden verwendet werden dürfen – das gebietet das Berufsethos.

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass die Aktionsforschung, obgleich ein spannendes Untersuchungsfeld, ein sehr komplexes Umfeld für die Durchführung von Erhebungen darstellt. Damit valide und relevante Ergebnisse gewonnen werden können, ist es von Bedeutung, dass sich Forscher\*innen der angeführten Herausforderungen bewusst sind, sich diesen proaktiv stellen und sie auch ihrer Leser\*innenschaft gegenüber ansprechen.

Die Beschreibung der Stichprobe, der gewählten Untersuchungs- und Auswertungsmethoden sowie der Herausforderungen der Aktionsforschung geben ein umfassendes Bild des methodischen Vorgehens mit seinen Vorteilen und Limitationen und schaffen somit eine fundierte Grundlage für die zusammenfassende Diskussion der Untersuchungsergebnisse. Zudem wird auf die Limitationen der Untersuchung eingegangen und weiterer Forschungsbedarf definiert. Als zusätzliches Ergebnis der Erhebungen folgt eine Vorstellung der Ideen zur Optimierung des Blended-Learning-Designs, bevor letztendlich eine finale Conclusio gezogen wird.

## 5. Diskussion relevanter Erkenntnisse anhand der erkenntnisleitenden Forschungsfragen

Die Ergebnisse der in Kapitel 4.2.2 vorgestellten Erhebungen werden an dieser Stelle zusammenfassend beschrieben.

Nicht zuletzt wird dabei auf die Ausgangssituation und Problemstellung eingegangen. Die fünf erkenntnisleitenden Forschungsfragen wurden basierend auf einer übergeordneten Handlungsproblematik erstellt und leiten sich aus der eingangs gestellten Überlegung ab, ob Blended-Learning-Lehrveranstaltungen im Fachbereich Sprachen eingesetzt werden können, um

- die hohe Belastung berufsintegrierend Studierender durch Präsenzquoten von 75 % oder mehr zu verringern,
- Raum- und Parkplatzmangel zu Stoßzeiten entgegenzuwirken,
- eine individuelle Betreuung von Studierenden zu ermöglichen und
- die Erwartungshaltung der Studierenden betreffend den Einsatz neuer Medien in der Lehre zu erfüllen.

Bei der differenzierten Diskussion der erkenntnisleitenden Forschungsfragen wird daher auch auf oben genannte Herausforderungen eingegangen, beginnend mit der Frage nach der schriftlichen Textkompetenz der Teilnehmer\*innen.

### Schriftliche Textkompetenz

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich mit der schriftlichen Textkompetenz der Probanden\*Probandinnen, also ihrer Fähigkeit, gut strukturierte, zusammenhängende schriftliche Texte unter Verwendung angemessenen Registers, Vokabulars und grammatikalischer Strukturen zu erstellen (in concreto mussten die Studierenden vor und nach Besuch der Lehrveranstaltung einen technischen Artikel zusammenfassen). Die erkenntnisleitende Forschungsfrage lautet:

**1. Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich schriftlicher Textkompetenz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?**

Zu welchen Ergebnissen führen die durchgeführten Tests und die Beurteilung der von den Studierenden verfassten Texte? Die Auswertung zeigt, dass sich die Teilnehmer\*innen der Projektgruppe de facto in beinahe allen untersuchten Kompetenzen verbessern konnten. Dabei handelte es sich um folgende Kriterien:

- A: Relevanz und Angemessenheit des Inhaltes
- B: Komposition und Arrangement
- C: Kohäsion
- D: Vokabular (Umfang)

- E: Richtigkeit des Vokabulars
- F: Grammatik und Struktur (Umfang)
- G: Richtigkeit von Grammatik und Struktur
- H: Mechanische Richtigkeit (Rechtschreibung, Groß- und Kleinschreibung)

Einzig betreffend die Mechanische Richtigkeit schnitten die Teilnehmer\*innen der Projektgruppe im Posttest schlechter ab, als dies im Prätest der Fall war. Der Unterricht im Rahmen des Blended-Learning-Kurses wirkte sich also nachweislich positiv auf die schriftliche Textkompetenz der Studierenden der Projektgruppe aus. Die Analyse der Erhebungen zur schriftlichen Textkompetenz der Probanden\*Probandinnen der Kontrollgruppe führt allerdings zu einem sehr gegensätzlichen Bild.

Die Studierenden, die den Präsenzkurs besucht hatten, konnten ihre schriftliche Textkompetenz in nur einer Kategorie – dem Umfang des verwendeten Vokabulars – verbessern und verschlechterten sich sogar betreffend alle anderen untersuchten Kriterien. Die Vermutung liegt also nahe, dass sich die Studierenden der Kontrollgruppe in der Präsenzlehrveranstaltung im Bereich schriftliche Textkompetenz nicht verbessern konnten.

Die Blended-Learning-Lehrveranstaltung jedoch führte, um wieder auf die erkenntnisleitende Forschungsfrage zurückzukommen, nicht nur zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb. De facto scheint das Blended-Learning-Arrangement für diesen Kompetenzbereich sogar effektiver zu sein als die präsenzbasierte Lehr- und Lernumgebung.

Dieses doch sehr aussagekräftige Ergebnis ist der Einschätzung der Autorin zufolge darauf zurückzuführen, dass sich die Probanden\*Probandinnen der Projektgruppe durch die häufige Anzahl an Mikroaufgaben regelmäßiger und auch vielschichtiger mit der englischen (Fach-)Sprache beschäftigten als ihre Kollegen\*Kolleginnen im Präsenzkurs dies taten (diese mussten ja im Rahmen von Hausübungen nur einmal aktiv Sprache produzieren, während die Teilnehmer\*innen der Projektgruppe beinahe täglich unterschiedliche Aufgaben beantworten konnten).

Viele der online gestellten Tasks setzten zudem eine Recherche zu verschiedenen Themen voraus, beinhalteten Kommunikation mit Kollegen\*Kolleginnen oder verlangten, dass sich die Studierenden, zum Beispiel durch das Ansehen von Videos, mit einem speziellen Themenbereich beschäftigten.

Das zeigt, dass die häufigere, regelmäßige und vor allem aktive Produktion von Sprache sich einerseits positiv auf die Textkompetenz der Studierenden auswirkt und dass andererseits die Beschäftigung mit unterschiedlichen, authentischen Quellen des World Wide Web einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit der Studierenden, Texte zu verstehen, aber auch selbst zu verfassen, hat. Das schlechtere Abschneiden im Bereich Mechanische Richtigkeit lässt sich wohl mit der informellen Atmosphäre

von Social Media erklären (alle Mikroaufgaben wurden ja entweder im Blog oder auf Facebook gepostet), in der Register und Rechtschreibfehler eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Die erste Forschungsfrage kann also eindeutig bejaht werden. Wenden wir uns nun der zweiten Frage zu, welche den fachspezifischen Wortschatz zum Inhalt hat.

### **Wortschatz**

Die zweite erkenntnisleitende Forschungsfrage bezieht sich auf (fachspezifisches) Vokabular und wurde wie folgt formuliert:

#### **2. Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich Wortschatz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?**

Im Rahmen der Erhebungen zu dieser Frage wurde untersucht, ob sich die Studierenden der **Kontrollgruppe** oder der **Projektgruppe** mehr (Fach-)Vokabular aneignen und dieses über einen längeren Zeitraum auch behalten konnten. Die Untersuchungen beziehen sich vornehmlich auf das im jeweils ersten Semester des Untersuchungszeitraums unterrichtete Vokabular und umfassen verschiedene Fragestellungen (aktive Verwendung von Vokabular in Texten, Definition von Kontext-abhängigen und Kontext-unabhängigen Begriffen, Verwendung von Wörtern in Sätzen, Zuordnung von Kollokationen).

Die Auswertungen zeigen, dass die Studierenden der **Projektgruppe** bei der aktiven Verwendung von Vokabular deutlich besser abschnitten als die Probanden\*Probandinnen der **Kontrollgruppe**. Was die Definition unbekannter, Kontext-abhängiger Wörter betrifft, wurde die **Projektgruppe** jedoch schlechter bewertet als die **Kontrollgruppe**, wobei hervorzuheben ist, dass dieses Ergebnis auch durch die häufige Nichtbeantwortung der Frage von Studierenden der Projektgruppe beeinflusst wurde.

Bei der Definition bekannter, Kontext-unabhängiger Wörter wurde die **Projektgruppe** wiederum insgesamt besser bewertet. Generell scheinen alle Studierenden mehr Schwierigkeiten mit der Beschreibung von Adjektiva als mit der Erklärung von Nomen zu haben. Die Häufigkeit und Spezifität der Begriffe kann, muss aber nicht zwingenderweise damit zusammenhängen, dass die Studierenden diese beschreiben können – jedenfalls merken sich die Lernenden Begriffe besser, je selbsterklärender diese sind.

Es fällt auf, dass sich die Studierenden der **Projektgruppe** Vokabular anscheinend über einen längeren Zeitraum hinweg besser merken konnten als die Probanden\*Probandinnen der **Kontrollgruppe** (es kam teilweise sogar zu einer besseren Leistung im Posttest, was durchaus bemerkenswert ist), was auf die weiterführende intensivere Verwendung des Internets zu Recherchezwecken im Folge-

semester zurückzuführen sein könnte. Allerdings scheinen einige Studierende der Projektgruppe ein kleines Study Set der Vokabelfreeware Quizlet nicht gelernt zu haben. Was die Verwendung von Wörtern in Sätzen betraf, schnitten beide Gruppen gleich ab, betreffend die Bildung von Kollokationen gab es einen geringen Leistungsunterschied zugunsten der Studierenden der **Kontrollgruppe**.

Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden der **Projektgruppe** in einigen Bereichen zum Teil deutlich besser abschnitten als die Probanden\*Probandinnen der **Kontrollgruppe** und da generell auch in jenen Bereichen, in welchen die Teilnehmer\*innen der Kontrollgruppe bessere Ergebnisse erzielten, der Unterschied meist nicht groß war, kann auch die Frage, ob Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich Wortschatz führt wie konventionelle Präsenzveranstaltungen, eindeutig bejaht werden. Worauf ist dies zurückzuführen?

Es besteht Grund zur Annahme, dass nicht nur die Verwendung des Internets zu Recherchezwecken und somit die Arbeit mit authentischen Quellen, die im hybriden Setting Teil der Mikroaufgaben waren, sondern auch die wiederholte, aktive Produktion von Sprache und der Einsatz verschiedener interaktiver Tools und Softwareapplikationen sich positiv auf den Vokabelerwerb auswirken. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden der **Projektgruppe** vor allem bei der aktiven Verwendung von Wortschatz Fortschritte machten und sich Vokabular auch nachhaltiger zu merken schienen als die Studierenden der Kontrollgruppe. Dies ist nach Ansicht der Autorin auf eine intensivere Beschäftigung mit den Themenbereichen im Rahmen der Folgeveranstaltung Technical English II zurückzuführen. Zudem kann angenommen werden, dass die Teilnehmer\*innen der **Projektgruppe** durch das Blended-Learning-Konzept auch im Folgesemester intensiver online zu den Lehrinhalten recherchierten.

Es fällt zudem auf, dass die Probanden\*Probandinnen der **Projektgruppe** einige Fragen (vor allem jene zur Kontext-abhängigen Definition) nicht beantworteten bzw. im Prä- aber auch im Posttest nicht einmal einen dahingehenden Versuch starteten. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass sich die Studierenden der Lehrenden gegenüber weniger dazu verpflichtet fühlten, zumindest zu versuchen, die Frage zu beantworten, was wiederum bedeuten könnte, dass häufigere Präsenzeinheiten sich positiv auf die Verbindlichkeit gegenüber der Lehrperson bzw. auch auf das Lehrenden-Studierenden-Verhältnis auswirken.

Außerdem fällt, wie bereits erwähnt, auf, dass ein Vokabelkapitel in der **Projektgruppe** von einigen Studierenden vermutlich nicht gelernt wurde – in der **Kontrollgruppe** war dies scheinbar nicht der Fall. Dies lässt wiederum den Schluss zu, dass Blended-Learning-Settings, auch wenn sie die Wortschatzarbeit der Studierenden nachweislich aus oben genannten Gründen unterstützen können, durch die fehlenden Präsenzzeiten auf die Teilnehmer\*innen mitunter weniger verbindlich wirken

als präsenzbasierte Kurse.

Die Leistung der Studierenden beider Lehr- und Lernarrangements betreffend Wortschatz sind also mindestens gleich gut einzuschätzen, auch wenn das Ergebnis weniger eindeutig ausfällt als jenes betreffend die schriftliche Textkompetenz. Die potenzielle Relevanz der Face-to-Face-Einheiten wurde bereits angesprochen und ist auch bei der Diskussion der nächsten erkenntnisleitenden Forschungsfrage – jener nach Zufriedenheit und Motivation – von Bedeutung, wie die folgenden Ausführungen unter Beweis stellen.

### **Zufriedenheit und Motivation**

Da nicht nur die Fähigkeiten und der Erkenntniszuwachs der Studierenden eine Rolle bei der Beurteilung von Lehr- und Lernumgebungen spielen, sondern auch die Studierendenzufriedenheit und nicht zuletzt die Auswirkung des Lehr- und Lernarrangements auf die Motivation der Lernenden, wird dieser Aspekt in Forschungsfrage drei behandelt:

### **3. Führt Blended Learning zu gleicher oder höherer Zufriedenheit und Motivation von berufs begleitend Studierenden wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?**

Zudem kann im Rahmen der Diskussion dieser Forschungsfrage beantwortet werden, ob berufsbegleitend Studierende durch Blended-Learning-Designs entlastet und individueller betreut werden und ob ihre Erwartungen an den Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien im Rahmen hybrider Konzepte erfüllt werden können.

Die qualitativen und quantitativen Erhebungen zu Zufriedenheit und Motivation lassen den Schluss zu, dass die Studierenden der **Projektgruppe** durchaus zufrieden mit der Blended-Learning-Lehrveranstaltung waren. Die Probanden\*Probandinnen hoben vor allem die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wann und wo sie sich mit den Lehrinhalten beschäftigen wollten sowie die Selbstbestimmung der Lernprozesse positiv hervor – dies führte anscheinend dazu, dass sie selbst einteilen konnten, wann im Semesterverlauf sie sich vermehrt der englischen Sprache widmeten.

Zudem wussten sie die rasche Rückmeldung der Lektorin zu schätzen und beschäftigten sich (vor allem in der Lehrveranstaltung Technical English I) über die Anforderungen der Lehrveranstaltung hinaus mit den Lehrinhalten. Diese fanden sie vor allem im Wintersemester übersichtlich und gut strukturiert. Bereiche, die im Präsenzkurs besser bewertet wurden, waren die Organisation von Gruppenarbeiten, die Qualität der Kommunikation und der Wissensaustausch der Studierenden untereinander.

Was bedeutet dies nun für die Beantwortung der erkenntnisleitenden Forschungsfrage? Generell kann konstatiert werden, dass die Motivation und Zufriedenheit der

Studierenden zu steigen scheint, je flexibler, spielbasierter, individueller und interaktiver der Kurs ist. All dies kann in einem wohldurchdachten und gut aufgebauten Blended-Learning-Kurs gut umgesetzt werden. Nicht zuletzt spielen Struktur und Übersichtlichkeit von Kurs und Materialien sowie die Beziehung zur Lehrperson eine entscheidende Rolle. Faktoren, die Motivation und Zufriedenheit negativ beeinflussen, sind Aufwand, Stress und Druck.

Aus der Auswertung der Daten ergibt sich, dass die Teilnehmer\*innen der **Projektgruppe** die Mehrheit der Fragen zu Motivation und Zufriedenheit mit höheren Werten beantworteten als die Probanden\*Probandinnen der **Kontrollgruppe**. Auch diese erkenntnisleitende Forschungsfrage kann also vollinhaltlich positiv beantwortet werden. Dennoch ist es nach Ansicht der Autorin notwendig, einen differenzierteren Blick auf die beiden Lehr- und Lernarrangements zu werfen.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung geht nämlich hervor, dass die Wahl der eingesetzten Tools und Methoden im Blended-Learning-Kurs eine entscheidende Rolle spielt. So waren die Studierenden zum Beispiel begeistert von der Vokabelfreeware Quizlet, fanden das EScript jedoch nicht besonders übersichtlich. Zudem scheint, auch wenn die Studierenden im Blended-Learning-Kurs das individuelle Feedback der Lehrenden auf die Online-Tasks positiv hervorhoben, eine gewisse Dynamik, die während der Präsenzeinheiten entsteht, in den Telephasen nur schwer zu ersetzen zu sein.

Einerseits spielt dabei sicherlich die mitunter verbreitete Einstellung der Studierenden, der Lernprozess sei ein eher passiver Prozess und die Vermittlung von Wissen eine Bringschuld der Hochschule, eine Rolle, andererseits fühlen sich die Lernenden während der Onlinephase durchaus weniger wahrgenommen als im Präsenzunterricht. Nicht zuletzt scheint gerade für FH-Studierende die Fachhochschule ein Ort zu sein, an dem ein gewisses Gemeinschaftsgefühl entsteht, und die Präsenzphasen dienen dem Austausch der Studierenden untereinander und erfüllen somit eine sozial-interaktive Funktion. Sicherlich nehmen jedoch nicht alle Studierenden dies in gleichem Maße wahr.

Daher wurden anhand der Verbalkommentare der Studierenden fünf Einstellungs- und Verhaltenstypen definiert, mit welchen Lehrende bei der Erstellung und Umsetzung von Blended-Learning-Szenarios konfrontiert sind:

- die Digitalisierungsenthusiasten\*Digitalisierungsenthusiastinnen,
- die konstruktiven Kritiker\*innen,
- die Unselbständigen,
- die Aufwandsminimierer\*innen und
- die Schwarzmalerei\*innen.

Aufgrund der Rückmeldungen der Probanden\*Probandinnen kann geschlossen werden, dass die konstruktiven Kritiker\*innen überwiegen. Generell scheint die Offen-

heit gegenüber dem Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien, ein gewisses Maß an Selbstorganisation und Zeitmanagement sowie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sich positiv darauf auszuwirken, inwieweit die Studierenden von digital orientierten Lehr- und Lernszenarios profitieren.

Abschließend wird nun noch darauf eingegangen, ob und wie das Blended-Learning-Design sich auf die allgemeinen Herausforderungen des Studienalltags auswirkt. Werden die Lernenden, in diesem Fall berufsintegrierend Studierende, also durch Blended Learning entlastet?

Obwohl viele Probanden\*Probandinnen den vermeintlich höheren Aufwand des technologiegestützten Szenarios erwähnten, so schätzten sie, wie bereits ausgeführt, vor allem die örtliche und zeitliche Unabhängigkeit im Rahmen der Onlinephasen, auch wenn diese mitunter zu Stresssituationen führte, primär für jene Studierenden, die Probleme mit ihrem Zeitmanagement hatten oder sich nicht auf das neue Design einlassen wollten. Vor allem im inhaltsintensiveren Kurs im fünften Semester schienen die Onlinephasen jedoch durchaus zur Entlastung der Studierenden beizutragen, vor allem auch durch die Reduzierung der Präsenzphasen. Aus den genannten Gründen der Flexibilisierung der Lernprozesse und Reduzierung der Präsenzlehre ist Blended Learning also sehr gut zur Entlastung der Studierenden geeignet.

Ermöglicht das Blended-Learning-Design auch eine individuellere Betreuung der Lernenden? Die relative Uneindeutigkeit der Erkenntnisse führt zu einer durchaus differenzierten Antwort. Zum einen hoben die Studierenden der **Projektgruppe** das Feedback der Lehrenden während der Onlinephasen immer wieder positiv hervor. Zum anderen hatten viele Probanden\*Probandinnen das Gefühl, in den Präsenzphasen individueller betreut zu werden, auch wenn weiterführende Fragen ergaben, dass dies de facto aufgrund der Gruppengröße gar nicht möglich war (nicht zuletzt gaben auch Teilnehmer\*innen der Kontrollgruppe an, wirklich individualisiertes Feedback außerhalb der Präsenz erhalten zu haben).

Die Autorin möchte diese Frage also wie folgt beantworten: Individuelleres Eingehen auf die Studierenden ist ihrer Meinung nach durch detailliertes Feedback während der Onlinephasen, aber auch im Rahmen von Skype-Sessions möglich. Allerdings scheitert dies mitunter an der Akzeptanz dieser Tools und der Einstellung der Lernenden zum Lernprozess (aus den Antworten ging beispielsweise hervor, dass das Feedback zum Teil nicht gelesen wurde und auch das Interesse an individuellen Skype-Sessions war überschaubar). Es gab jedoch durchaus Studierende, die das detaillierte Feedback der Lektorin zu schätzen wussten.

Jedenfalls sind die Präsenzeinheiten auch im Blended-Learning-Kurs von großer Bedeutung, nicht zuletzt aus sozial-psychologischen Gründen. Während fachliche Fragen online sicherlich detaillierter beantwortet werden können, so kann die Lehr-

person anscheinend Face-to-Face besser auf die sozialen Bedürfnisse der Studierenden eingehen.

Eine letzte Frage, die noch beantwortet werden sollte, ist jene nach den Erwartungen der Studierenden betreffend den Einsatz neuer Medien in der Lehre. Diese hängen, das zeigen die Untersuchungen, stark vom Verhaltens- und Einstellungstyp ab. Generell kann jedoch konstatiert werden, dass die Probanden\*Probandinnen Medieninsatz durchaus voraussetzten (dies lag wohl auch an der Zielgruppe selbst, die über gute Computerkenntnisse verfügte und digitale Medien auch selbst verwendete). Vor allem spielbasierte Tools und die von der Lektorin selbst erstellten Videos stießen auf großes Interesse. Festgehalten wird, dass didaktisch ansprechend und abwechslungsreich gestaltete Blended-Learning-Designs die Erwartungen der Studierenden an den Einsatz neuer Medien in der Lehre erfüllen können, vor allem, wenn sie Interaktion und spielbasiertes Lernen ermöglichen.

Die Studierenden der **Projektgruppe** waren also nicht zuletzt wegen des Einsatzes und Aufwandes des Lehrpersonals motiviert und im Allgemeinen mit dem Blended-Learning-Kurs zufrieden. Bedeutet ein derartiges Lehr- und Lernarrangement nun erheblichen Mehraufwand für die Lehrenden? Forschungsfrage vier gibt Aufschluss.

#### **Aufwand des Lehrpersonals während der Lehrveranstaltung**

Im Rahmen der im Folgenden nochmals angeführten erkenntnisleitenden Forschungsfrage wird der Aufwand der Lehrenden im Rahmen der untersuchten Blended-Learning-Lehrveranstaltung im Vergleich mit dem Präsenzkurs erhoben.

#### **4. Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem höheren Aufwand für das Lehrpersonal während der Lehrveranstaltung?**

Die Auswertung der Daten von jeweils sechs Studierenden der **Kontrollgruppe** und der **Projektgruppe** ergibt, dass die Lehrperson mit einem Betreuungsaufwand von knapp 40 Minuten pro Studierendem\*Studierender im Präsenzkurs und knapp 60 Minuten pro Teilnehmer\*in in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung konfrontiert war. Hervorzuheben ist an dieser Stelle jedoch, dass die Präsenzeinheiten des Blended-Learning-Kurses um die Hälfte gekürzt und durch Online-Elemente ersetzt wurden. Es ist ein Spezifikum dieser Art des Lehrveranstaltungsdesigns, dass der Aufwand der Lektorin in der Projektgruppe sehr unvorhersehbar ist, da die Studierenden selbst entscheiden können, wann sie ihre Online-Tasks abgeben (einzige Vorgabe ist, dass die Aufgaben einer Telephase bis zum Ende dieser Session einzureichen sind). Da zeitnahes Feedback jedoch von großer Bedeutung ist, um die Spannung der interaktiven Lernumgebung aufrechtzuerhalten und weitere Kommunikation zu ermöglichen, führt dieser sehr schwer planbare Aufwand zu einer nicht zu unterschätzenden Belastung für die Lehrperson.

Durch die Auswertung der Untersuchung können zudem auch Aussagen zum Lernverhalten der Studierenden getroffen werden. So schienen sich einige Teilnehmer\*innen genau einzuteilen, zu welchen Phasen eines Semesters sie sich intensiver um ihr Weiterkommen betreffend die englische Sprache kümmerten. Dies steht ihnen natürlich frei und ist, wie bereits erwähnt, auch einer der Vorteile eines derartigen Designs, allerdings besteht die Gefahr, dass die Wahl der beantworteten Fragen allein oder mehrheitlich aufgrund des studentischen Zeitmanagements (die Probanden\*Probandinnen gaben zudem an, dass der Punkte-Zeitaufwandsverhältnis eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Aufgaben spielte) getroffen wird.

Wiederum gilt, dass die Studierenden entscheiden, wie viel sie von der Bearbeitung der Aufgaben mitnehmen – sind sie öfter online, lesen sie das Feedback der Lehrenden, versuchen sie, dieses in ihre weiteren Antworten einfließen zu lassen und sind sie an weiterführender Kommunikation interessiert, profitieren sie wohl mehr von der interaktiven Lehr- und Lernumgebung als Studierende, die viele Aufgaben auf einmal und kurz vor Ablauf der Deadline absolvieren und das Feedback der Lehrperson womöglich gar nicht mehr zur Kenntnis nehmen. Überlegungen zu den Vor- und Nachteilen eines derartigen Blended-Learning-Konzepts werden in Kapitel 7 noch weiter ausgeführt.

Zunächst soll die erkenntnisleitende Forschungsfrage abschließend beantwortet werden. Wiederum ist es schwer, eine eindeutige Antwort auf die Frage zu geben. Jedenfalls ist der durchschnittliche Betreuungsaufwand pro Studierendem\*Studierender für die **Projektgruppe** größer, unvorhersehbarer, aber auch vielschichtiger, als im Präsenzkurs (wo Studierende an zuvor festgesetzten Terminen die Antworten auf wenige vorgegebene Fragen abgeben).

Rein rechnerisch handelt es sich dabei um Betreuungsaufwand, der dem *Eineinhalbfachen des Aufwandes* pro Studierendem der **Kontrollgruppe** entspricht. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass, im Vergleich zum Präsenzkurs ca. 15 Lehreinheiten à 45 Minuten durch Online-Einheiten ersetzt wurden, was den Schluss zulässt, dass bei einer Gruppe von 34 Studierenden oder mehr der Gesamtaufwand während des Semesters in der **Projektgruppe** jedenfalls höher ist als in der **Kontrollgruppe**. Betrachtet man den Betreuungsaufwand allein, ohne ihn gegen eingesparte Präsenzzeiten aufzurechnen, so ist der Zeitaufwand in der Blended-Learning-Lehrveranstaltung deutlich höher.

Die erkenntnisleitende Forschungsfrage lässt sich also durchaus mit „Ja“ beantworten, nicht allerdings, ohne auf die genannten Einflussfaktoren hinzuweisen.

Nachdem die Sicht der Studierenden und Lehrenden näher beleuchtet wurde, stellt sich abschließend die Frage nach der administrativen Organisation derartiger Lehr- und Lernsettings.

### **Aufwand durch den Studiengang**

Die fünfte und letzte erkenntnisleitende Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Auswirkung der Substitution rein präsenzbasierter Lehrveranstaltungen durch Blended-Learning-Kurse auf die Administration und Organisation einer Studienrichtung:

**5. Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem geringeren organisatorischen Aufwand durch den Studiengang?**

Zudem soll die eingangs gestellte Frage geklärt werden, ob durch Telephasen angereicherte Settings die Raum- und Parkplatzknappheit zu Stoßzeiten entschärfen können. Die halbstrukturierten Interviews, die mit Mitarbeiterinnen der Verwaltung und der Stellvertretenden Studiengangsleitung geführt wurden, ergeben, dass die Einführung der Blended-Learning-Kurse durchaus Vorteile mit sich bringen. Da die Präsenzeinheiten pro Gruppe (derer gibt es pro Jahrgang zwei) um die Hälfte gekürzt wurden, kann bei Abhaltung beider Kurse hintereinander ein ganzer Hörsaal eingespart werden. Zudem ist es nun möglich, dass eine Lehrperson beide Gruppen zeitversetzt unterrichtet, was die Planung wiederum erleichtert, da nur auf die Verfügbarkeit eines\*einer Lehrenden eingegangen werden muss. Auch Abstimmungsprobleme der Lehrenden untereinander fallen somit weg. So können nach Aussage der interviewten Mitarbeiter\*innen auch didaktische Vorgaben leichter erfüllt und ein den Vorgaben entsprechender Lehrveranstaltungsplan erstellt werden.

Die Einführung des Blended-Learning-Designs führt im vorliegenden Fall also definitiv zu geringerem organisatorischen Aufwand; die Forschungsfrage kann somit bejaht werden. Durch die geringere Anwesenheit der Studierenden und die Tatsache, dass weniger Räume gebucht werden müssen, wird zudem die an Wochenenden oftmals angespannte infrastrukturelle Situation entschärft. Abschließend sei erwähnt, dass auch die Studiengangsleitung der Einführung der Blended-Learning-Lehrveranstaltung positiv gegenübersteht, nicht zuletzt, da sie den Einsatz neuartiger und innovativer Methoden und Tools begrüßt, um in der Lehre am Puls der Zeit zu bleiben.

Die untersuchte Blended-Learning-Lehrveranstaltung führt also zu gleicher Leistung wie ihr präsenzbasiertes Pendant, wirkt sich zudem positiv auf Motivation und Zufriedenheit der Studierenden aus und resultiert in geringerem verwaltungstechnischen Aufwand. Jedoch führt sie auch zu einer höheren Belastung der Lehrenden während des Semesters, so die Erkenntnisse der durchgeführten Untersuchung. Was kann aus diesen Forschungsergebnissen für die Zukunft geschlossen werden? Diesbezügliche Überlegungen werden in Kapitel 7 näher ausgeführt, nicht jedoch ohne zuvor auf die Limitationen der vorliegenden Untersuchung einzugehen.

## 6. Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Im Rahmen der Konzeption und Durchführung der Erhebungen wurden, wie bereits ausgeführt, alle Vorkehrungen getroffen, um die Untersuchungen so aussagekräftig, vollständig und umfassend sowie valide wie möglich zu gestalten. Dennoch schränken einige Variablen die Aussagekraft der Erhebungen ein.

Erstens ist anzumerken, dass das Sample nicht besonders groß ist und durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an bestimmten Tests auch variiert. Wie bereits thematisiert ist die Autorin jedoch der Meinung, dass die Stichprobengröße repräsentierbare Aussagen zulässt, vor allem und gerade wegen der Verwendung quantitativer und qualitativer Untersuchungsmethoden.

Sämtliche Erkenntnisse, und das ist der zweite zu erwähnende Aspekt, beziehen sich zunächst und vor allem auf die beiden vorgestellten Lehrveranstaltungsdesigns. Für die präsenzbasierende Lehrveranstaltung wurde dabei ein eher konventionelles Konzept erstellt (mit punktuellen Hausübungen, eher konservativen Übungen etc.). De facto hätte hier auch ein etwas innovativerer Ansatz gewählt werden können. Es wurde jedoch darauf geachtet, nicht zu viele digitale Elemente einzusetzen, um eine klare didaktisch-konzeptuelle Trennung der beiden dargestellten Lehr- und Lernsettings zu gewährleisten und den Kurs derart zu gestalten, wie er nach Erfahrung der Autorin den meisten präsenzbasierenden Englisch-Lehrveranstaltungen an der FH CAMPUS 02 – jedenfalls vor der Corona-Pandemie – entspricht.

Der Blended-Learning-Kurs hingegen verfügt über ein durchaus innovatives Design. Einerseits wurde versucht, Social Media einzubinden, da die Verwendung sozialer Netzwerke in der Lehre noch nicht besonders weit verbreitet oder erforscht ist (vgl. Wang und Vásquez 2012: 424), andererseits war es der Autorin ein Anliegen, Aspekte wie Mikrolernen, spielbasiertes Lernen und die Verwendung des World Wide Web zu integrieren und zu ermitteln, wie diese Aspekte von den Studierenden wahrgenommen werden und sich auf den Lernprozess auswirken.

Alle getätigten Aussagen beziehen sich also zunächst auf diese beiden Kursdesigns (dies betrifft auch die erkenntnisleitenden Forschungsfragen) und werden erst in der Folge auf Blended-Learning-Kurse oder präsenzbasierende Lehre im Allgemeinen umgelegt. Wie bereits erwähnt, hängt aber jedweder diesbezügliche Vergleich immer stark mit Kursdesign und Lehrinhalten zusammen, er muss also zunächst stets fallbezogen betrachtet werden und kann dann gegebenenfalls verallgemeinert werden.

Zudem sollte ein möglichst umfassendes Bild gezeichnet werden. Aus diesem Grund wurden zusätzlich zu den Kenntnissen und Kompetenzen der Studierenden auch deren Zufriedenheit und Motivation untersucht und die Sicht anderer Stakeholder\*innen miteinbezogen. Jedoch musste eine Auswahl der untersuchten Themenbereiche ge-

troffen werden, um den Inhalt dieser Arbeit nicht zu sprengen. Jedenfalls wäre es aus wissenschaftlicher Sicht natürlich von Interesse, in weiteren Publikationen auch die mündliche Textkompetenz der Studierenden oder ihre Grammatikkenntnisse zu untersuchen respektive den Aufwand der Lehrenden nicht nur während des Kurses, sondern auch bei der Vorbereitung und Contenterstellung unter die Lupe zu nehmen (z. B. anhand eines Tagebuchs über Zeitaufwand und Erfahrung der Lehrperson).

Nicht zuletzt könnten, basierend auf einer eingehenden Analyse des Verhaltens der Studierenden während der Onlinephasen, die Vor- und Nachteile von Kursen untersucht werden, die den Studierenden, so wie es im vorliegenden Kurs der Fall war, große Freiheit bei der Organisation ihrer Lernprozesse lassen.

Weitere Untersuchungen aus hochschuldidaktischer Perspektive könnten also der Frage gewidmet werden, inwieweit die Bearbeitung von Online-Aufgaben von den Lehrenden weiter beaufsichtigt oder gesteuert werden sollte. Jedoch kann, basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, bereits ein erstes Fazit zur Optimierung von derartigen Blended Learning-Designs gezogen werden.

## 7. Ideen zur Optimierung des hybriden Kurses

Die Erkenntnisse der Untersuchungen geben durchaus Aufschluss darüber, welche Aspekte bei der Planung und Durchführung von Blended-Learning-Designs im Fachbereich Fremdsprachen beachtet werden sollten. So konnten im Rahmen der Erhebungen die Stärken des vorgestellten Konzepts eruiert, aber auch Schlüsse betreffend die Optimierung des Blended-Learning-Kurses gezogen werden.

Sowohl die Vorteile als auch die Nachteile eines derartigen Settings werden in diesem Kapitel diskutiert. Einerseits werden die Stärken des Konzepts dargestellt, andererseits folgt eine Beschreibung des Verbesserungspotenzials.

### **Die Stärken des Designs**

Im Folgenden werden die Stärken des untersuchten Blended-Learning-Designs vorgestellt, die sich aus der Analyse der erhobenen Daten ergeben haben.

#### *Flexible Lernprozesse*

Der Aspekt, der von den Probanden\*Probandinnen wohl am häufigsten positiv hervorgehoben wurde, ist jener der Flexibilisierung der Lernprozesse. Gerade berufsintegrierend Studierende wissen es zu schätzen, lernen zu können, wann und wo sie möchten und nicht jedes Wochenende auf der Fachhochschule verbringen zu müssen (auch wenn die Präsenzzeiten, wie sich herausgestellt hat, von großer Bedeutung sind). Dies ist somit also wohl eine der Stärken des Blended-Learning-Designs, die zur Folge hat, dass belastungsintensive Phasen gerade für berufsbegleitend Studierende entschärft werden können. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass viele Studierende nicht daran gewöhnt sind, selbstgesteuert über ihre Lernprozesse zu bestimmen. Dies kann dazu führen, dass die Lernenden mit der Situation überfordert sind und sich allein gelassen fühlen.

Es ist daher einerseits von Bedeutung, die Onlinephasen als Lehrperson aktiv zu begleiten, online präsent zu sein und den Studierenden zeitnahes Feedback zu geben sowie auch die Präsenzphasen zur Klärung von Fragen und für Hinweise zur Organisation des Kurses zu verwenden. Andererseits bietet die Einteilung der Einstellungs- und Verhaltenstypen, die im Rahmen der Publikation vorgestellt wurde, einen guten Überblick über mögliche Verhaltensweisen und Beweggründe von Studierenden.

Basierend auf dieser Kategorisierung sollten die Lehrpersonen befähigt sein, die verschiedenen Typen zu erkennen und mit ihnen konstruktiv umzugehen. Nicht zuletzt ist es von Bedeutung, die Teilnehmer\*innen vorab darauf vorbereiten, was sie in derartigen Settings erwartet und welche Strategien (beispielsweise betreffend das Zeitmanagement) sie anwenden können, um sich erfolgreich und möglichst stressfrei im hybriden Setting zu bewegen.

### ***Aktive und häufige Sprachproduktion***

Für die Autorin ist auch die häufige Beschäftigung mit der englischen Sprache durch sogenannte Mikroaufgaben sowie die Tatsache, dass die Studierenden bei der Bearbeitung der Online-Tasks selbst aktiv Sprache produzieren müssen einer der Vorteile dieser Lehr- und Lernumgebung.

Dies zeigte sich vor allem im Fortschritt, den die Probanden\*Probandinnen der **Projektgruppe** im Bereich schriftliche Textproduktion machten. Diese idealerweise regelmäßige, aktive und interaktive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache ist von immenser Bedeutung für den Spracherwerb. Jedoch gilt es, die Studierenden darauf hinzuweisen, dass es an ihnen selbst liegt, sich einzubringen und ihnen zu vermitteln, dass sie vom Kurs am meisten profitieren, wenn sie Aufgaben regelmäßig beantworten und in der Folge auch das Feedback des\*der Lehrenden lesen (weitere Ideen dazu finden sich bei der Diskussion der Schwächen des Kurses).

Es besteht jedoch wohl durchaus Aufklärungsbedarf betreffend die Tatsache, dass Grammatik beispielsweise durch die aktive Produktion von Sprache gelernt werden kann, damit die Teilnehmer\*innen nicht das Gefühl haben, sie hätten durch den Mangel an Einsetzübungen zu wenig geübt.<sup>38</sup> In Zukunft wäre es zudem sicherlich sinnvoll, die vornehmlich schriftlichen Aufgaben durch mündliche Tasks zu ergänzen (z. B. durch die Erstellung von Videos durch die Studierenden oder eine höhere Anzahl an – nicht mehr rein freiwilligen – Skype-Konferenzen).

### ***Individualisierte Aufgaben und individuelles Feedback***

Die Möglichkeit, die Online-Aufgaben auf die eigenen Berufs- und Lebenswelten anzuwenden und darauf individuelles Feedback der Lehrenden zu erhalten, ist eine weitere Stärke des Konzeptes aus Studierendensicht. Die Tasks sind häufig so gestaltet, dass die Beantwortung individuell geschehen kann (z. B. bei der Beschreibung der eigenen Firma oder bei der Erstellung von Arbeitsanweisungen für ein Werkzeug der eigenen Wahl), was im Präsenzunterricht in dieser Form wohl nicht möglich wäre. Wie bereits erwähnt, ist fester Bestandteil dies Konzeptes, dass die Lehrperson Rückmeldung auf alle Einträge gibt. Von diesem System können die Studierenden natürlich profitieren, vorausgesetzt, sie nehmen das Feedback zur Kenntnis.

Die Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass dies nicht immer der Fall ist, was die Sinnhaftigkeit der individuellen Rückmeldung natürlich in Frage stellt. Zur Weiterentwicklung und Verbesserung dieses Prozesses könnte eine weitere, verpflichtende Aufgabe eingeführt werden, um sicherzustellen, dass die Studierenden die Rückmeldung der Lehrperson auch lesen. Dies könnte in weiterer Folge darin resultieren, dass Punkte für einen Online-Task erst dann vergeben werden, wenn dieser in einem

<sup>38</sup> De facto scheinen Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode durchaus noch in den Köpfen der Studierenden verankert zu sein, auch wenn viele sich gegen Einsetzübungen und Drills aussprechen.

ersten Schritt erfüllt und in einem zweiten Schritt auch nachweislich das Feedback der Lehrperson zur Kenntnis genommen wurde.

Es ist jedenfalls darauf zu achten, die Selbstverantwortung für den Lernprozess nicht in großem Ausmaß zu beschneiden, da gerade dieser Aspekt einer der Vorteile dieses Settings ist.

### ***Einsatz (authentischer) Materialien***

Ein letzter Vorteil des Konzepts liegt wohl in der Einbeziehung der Ressourcen des World Wide Web sowie weiterer digitaler Tools und Materialien. Dies wirkt sich aus Lehrendensicht besonders auf fachsprachliche Kurse positiv aus, in welchen die Verwendung authentischer Texte von immenser Bedeutung ist.

Das Internet kann hier als schier unerschöpfliche Quelle von fachspezifischen Materialien fungieren. Zudem kann das World Wide Web die Lehrenden als Sprachexperten\*Sprachexpertinnen unterstützen, wenn es um fachliche Recherchen und das Nachschlagen von Inhalten geht. Aber nicht nur die Lehrenden können vom Einsatz authentischer Materialien profitieren – die vielen verwendeten Tools dienen zweifelsohne auch den Lernenden. Die Studierenden des hybriden Kurses nutzten beispielsweise Quizlet mit Begeisterung und bewerteten auch die Tatsache, dass die Lehrperson Lehrvideos selbst erstellt hatte, als positiv. Im Rahmen des vorgestellten Lehrveranstaltungskonzepts werden die Studierenden zudem dazu angehalten, sich des Internets zu bedienen, um Recherchen anzustellen oder Online-Tasks überhaupt beantworten zu können. Dabei stoßen sie auf authentische Materialien und müssen Strategien entwickeln, um mit diesen erfolgreich umzugehen (z. B. Videos mit Sprechern\*Sprecherinnen unterschiedlicher Herkunft, online verfügbare Zeitungsartikel etc.). Abgesehen davon, dass die Lernenden durchaus Gefallen daran finden, selbst im Web zu recherchieren, fördert diese Tätigkeit nicht nur ihre Englischkenntnisse, sondern auch die Fähigkeit, sich im Internet zurechtzufinden, Informationen zu filtern und strukturiert wiederzugeben.

Die oben genannten Aspekte sind Vorteile des Blended-Learning-Designs, auch wenn in diesen Bereichen durchaus noch Verbesserungspotential geortet werden kann. Was könnte noch optimiert werden?

### **Die Schwächen des Konzepts**

Im Folgenden werden jene Punkte beschrieben, die optimiert werden sollten, um das Konzept noch effektiver zu gestalten und besser an die Bedürfnisse der Beteiligten anzupassen.

### ***Aufwand der Lehrenden***

Der Aufwand der Lehrperson im Blended-Learning-Setting ist nicht nur verhältnismäßig hoch, sondern auch, wie beschrieben, sehr unvorhersehbar. Da Online-Lernumgebungen sich jedoch durchaus durch ihre Interaktivität und rasche und unkom-

plizierte Kommunikation auszeichnen, ist es in technologiezentrierten Arrangements von Bedeutung, zeitnahes Feedback auf die Aufgaben der Studierenden zu geben. Weiß die Lehrperson jedoch nicht genau, ob und wann die Studierenden ihre Posts abgeben, so führt das nicht nur zu einer schwer absehbaren und schlecht planbaren zeitlichen Belastung, sondern auch zu erheblichem Stresslevel.

Um die regelmäßige Beschäftigung mit der Sprache dennoch zu gewährleisten, könnten zum Beispiel mehrmals in der Woche Termine bekannt gegeben und vereinbart werden, zu denen der\*die Lehrende online ist, Kommentare beantwortet und für Live-Chats zur Verfügung steht. Wichtig dabei wäre wiederum die Kommunikation mit den Studierenden, damit diese wissen, wann die Lehrperson Kontakt mit ihnen aufnimmt, oder umgekehrt.

Zudem ist es, wie bereits mehrfach angesprochen, seitens der Institution wichtig, auf flexible Lehr- und Lernumgebungen angepasste Anreiz- und Entgeltsysteme zu entwickeln, damit dieser (Mehr-)Aufwand auch in angemessener Form abgegolten werden kann.

### ***Einsatz unterschiedlicher Tools***

In der untersuchten Lehrveranstaltung kam also eine Vielzahl an Tools zum Einsatz, die von den Studierenden in der Folge auch bewertet wurden. Es zeigte sich, dass die Studierenden gewisse Tools wie Quizlet oder die Blogfunktion der Webseite gut annehmen, andere jedoch nicht so übersichtlich fanden, wie zum Beispiel das EScript. Zudem wurde angemerkt, dass zu viele verschiedene Medien verwendet wurden, was teilweise für Verwirrung sorgte.

Für zukünftige Lehrveranstaltungen ist daher zu empfehlen, die Anzahl der Tools einzuschränken und von einem einmal eingeführten Konzept nicht abzuweichen. Idealerweise könnten Funktionen wie der Blog, aber auch die Abgabe der Abstracts und die Einsicht in die Mitarbeitspunkte über eine einzige Plattform abgewickelt werden (dies würde natürlich folgerichtig zu Investitionen und/oder Wartungskosten führen). Die Einführung eines zentralen Lernmanagementsystems, das über alle jene Funktionen verfügt, auf welchen das vorgestellte Lehrveranstaltungskonzept basiert und das von den Studierenden gut angenommen wird, könnte zur Übersichtlichkeit des Kurses beitragen und auch die Handhabung für die Lektoren\*Lektorinnen erleichtern.

### ***Selbstverantwortung über Lernprozesse***

Wenngleich dieser Aspekt einer der Vorteile des Designs ist, so bringt die Selbstbestimmung der Studierenden durchaus auch diverse Probleme mit sich. Einerseits haben die Lernenden, wie bereits mehrfach thematisiert, oftmals Schwierigkeiten damit, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen, sehen das nicht als ihre Aufgabe oder geben an, Druck und Kontrolle von dem\*der Lehrenden zu benötigen.

Um zu gewährleisten, dass alle Teilnehmer\*innen sich der Anforderungen des Blended-Learning-Settings bewusst sind, bedarf es wohl einer ausführlichen Einführung durch die Lehrperson, um den Erwartungen der Lehrenden, aber auch der Studierenden entsprechen zu können. Eventuell müssten die Studierenden auch in ihren Selbstorganisationskompetenzen geschult werden. Es bleibt jedoch noch das Problem, dass die Microlearning-Aufgaben von manchen Studierenden wie große Hausübungen behandelt und auf einmal abgearbeitet werden. Wenn sich die Lernenden aber nicht regelmäßig mit den Inhalten beschäftigen und sich mit dem\*der Lektor\*in austauschen, fällt ein genannter Vorteil des Konzepts weg.

Es wäre also durchaus sinnvoll, die Bearbeitung der Online-Tasks durch die Studierenden in irgendeiner Weise zu reglementieren, zum Beispiel zeitlich oder auch inhaltlich (z. B. jede Woche sollte mindestens eine Aufgabe erledigt werden; zu jedem Themengebiet sollte eine Mindestanzahl an Aufgaben eingereicht werden). Damit könnte man der Tatsache vorbeugen, dass Teilnehmer\*innen Online-Sessions vollkommen auslassen oder Aufgaben nicht nach Inhalt, sondern ausschließlich nach Punkte-Aufwand-Verhältnis auswählen.

Die Entscheidung, sich zu gewissen Zeiten weniger intensiv mit Englisch zu beschäftigen, könnten die Studierenden ja trotz der Adaptierungen nach wie vor treffen. Somit würden die Onlinephasen an Verbindlichkeit gewinnen. Würde eine einzige Plattform für den Kurs verwendet, so könnte dies beispielsweise derart gestaltet werden, dass die Studierenden und die Lehrenden in einem personalisierten Kursbereich eine Übersicht darüber erhalten, welche Aufgaben sie bereits bearbeitet haben und welche sie noch bearbeiten müssen (eventuell mit Reminder-Funktion, die jene Studierenden unterstützen würde, die Probleme mit ihrem Zeitmanagement haben) und man könnte auch eine verpflichtende Reflexion der Lernprozesse zum Abschluss jeder Onlinephase einbetten.

Es gibt also durchaus Verbesserungspotenzial für den Kurs – im Sinne der Aktionsforschung sollten die Erkenntnisse jedenfalls dazu beitragen, dass die Lehrveranstaltung weiter verbessert und in der Folge wiederum evaluiert wird, damit die Lehre sich somit ständig weiterentwickeln kann. Abschließend kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es von Bedeutung ist, das Konzept mit Einfühlungsvermögen und Umsicht an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen, ohne dabei jedoch die Stärken und Alleinstellungsmerkmale des Lehrveranstaltungsdesigns aus dem Blickfeld zu verlieren.

## 8. Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend wird festgestellt, dass im Rahmen dieser Publikation alle Fragestellungen zum Thema Blended Learning im hochschulischen Englischunterricht – mehr Wert, Mehraufwand, mehr Motivation? beantwortet werden konnten.

Die zugrundeliegenden erkenntnisleitenden Forschungsfragen können in allen fünf Fällen bejaht werden.

Blended Learning führt also zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb in den untersuchten Bereichen sowie zu höherer Zufriedenheit und Motivation. Der (Betreuungs-)Aufwand des Lehrpersonals wird bei der Einführung von Blended-Learning-Designs, die dem vorgestellten Konzept entsprechen, jedoch erhöht, während der organisatorische Aufwand für den Studiengang durch Synergien und Einsparungspotenziale sinkt. Tabelle 8 veranschaulicht dies.

Die Antwort auf die Forschungsfragen	
Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich schriftliche Textkompetenz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?	<input checked="" type="checkbox"/>
Führt Blended Learning zu mindestens gleichem Kompetenzerwerb im Bereich Wortschatz wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?	<input checked="" type="checkbox"/>
Führt Blended Learning zu gleicher oder höherer Zufriedenheit und Motivation von berufsbegleitend Studierenden wie konventionelle Präsenzveranstaltungen?	<input checked="" type="checkbox"/>
Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem höheren Aufwand für das Lehrpersonal während der Lehrveranstaltung?	<input checked="" type="checkbox"/>
Führt die Substitution von Präsenzveranstaltungen durch Online-Lernelemente zu einem geringeren organisatorischen Aufwand für den Studiengang?	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabelle 8: Beantwortung der erkenntnisleitenden Forschungsfragen

Zudem wurden im Rahmen der Beurteilung der Ausgangssituation und der Beschreibung der Problemstellung Herausforderungen für die hochschulische Lehre an der FH CAMPUS 02 betreffend die Betreuung der (berufsbegleitend) Studierenden sowie infrastrukturelle Aspekte definiert, die in dieser Form ohne Zweifel auch andere Institutionen beschäftigen. Auch hier konnten Antworten gefunden werden, wie Tabelle 9 zeigt.

Können durch die Einführung von Blended-Learning-Designs berufsintegrierend Studierende entlastet werden?	<input checked="" type="checkbox"/>
Kann durch die Einführung von Blended Learning Raum- und Parkplatzmangel erleichtert werden?	<input checked="" type="checkbox"/>
Kann Blended Learning die individuelle Betreuung in großen Gruppen ermöglichen?	<input checked="" type="checkbox"/>
Kann Blended Learning der Erwartungshaltung der Studierenden betreffend den Einsatz digitaler Medien in der Lehre gerecht werden?	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabelle 9: Blended Learning als Maßnahme zur Verbesserung der hochschulischen Situation

Hybride Lehr- und Lernumgebungen können also durch eine Flexibilisierung der Lernprozesse zur Entlastung berufsbegleitend Studierender beitragen und durch die Verminderung von Präsenzzeiten auch die Raum- und Parkplatzsituation entlasten. Zudem ermöglicht dieses Lehr- und Lernarrangement eine individuelle Betreuung der Studierenden, jedoch darf die Rolle der Präsenzzeiten dabei nicht unterschätzt werden. Schließlich zeigt sich, dass Digital Natives in der Regel den Einsatz neuer Medien in der Lehre zu schätzen wissen, vor allem, wenn dies mit persönlichem Engagement der Lehrenden verbunden ist.

Der Einsatz der Lektoren\*Lektorinnen bei der Planung und Umsetzung hybrider Lehr- und Lernarrangements ist, auch wenn alle oben angeführten Fragen mehr oder weniger generalisiert beantwortet wurden, ein entscheidender Punkt. Blended Learning soll nicht des Blended Learnings Willen betrieben werden, sondern kann nur zur Qualität der Lehre und didaktischen Weiterentwicklung beitragen, wenn es auf wohlgedachten und aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvollen, theoretisch basierten Konzepten fußt.

Obwohl diese Arbeit und andere Publikationen Erkenntnisse zum Einsatz von Blended Learning in der Lehre liefern, wurden noch lange nicht alle Aspekte dieses sich ständig weiterentwickelnden Themengebiets erforscht. Die technische Entwicklung schreitet mit großen Schritten voran und wird Lehrenden und Studierenden immer neue Möglichkeiten bieten, sie jedoch auch vor weitere Herausforderungen stellen. Nicht zuletzt wird, abgesehen von der Erforschung neuer Technologien, auch die Rolle der Lektoren\*Lektorinnen in digitalen Lehr- und Lernsettings sowie das selbstbestimmte Lernverhalten der Studierenden auch in Zukunft im Fokus weiterer Forschungsbestrebungen stehen.

Im Zentrum müssen jedoch bei allen Optimierungsbestrebungen die Studierenden und ihre Bedürfnisse bleiben – und dabei spielen Lehrende heute und in Zukunft als Gestalter\*innen ihres Unterrichts eine entscheidende Rolle.

## Quellen

- Adair-Hauck, Bonnie, Laurel Willingham-McLain und Bonnie Earnest Youngs (1999). „Evaluating the integration of technology and second language learning“. *CALICO Journal* 17.2: 269–306.
- Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Archan, Dagmar (2018). Persönliches Gespräch mit der nebenberuflichen Lektorin, 09.02.2018.
- Ballis, Anja und Doris Fetscher (2009). „Positionsbestimmungen – E-Learning in den Geisteswissenschaften“. In: Anja Ballis und Doris Fetscher, Hrsg. *E-Learning in der Hochschule: Diskurse, Didaktik, Dimensionen*. München: kopaed (eLearning 05). 7–13.
- Baumgartner, Peter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradingner und Martin Korte (2016). „Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter“. In: Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel, Hrsg. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. 95–132.
- Behrens, Ulrike (2000). „Die Stichprobe“. In: Marold Wosnitza und Reinhold S. Jäger, Hrsg. *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie?* Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 43–72.
- Bergmann, Jonathan und Aaron Sams (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Washington D.C.: International Society for Technology in Education.
- Biggs, John und Catherine Tang (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Berkshire: Open University Press.
- Bischof, Lukas und Thimo von Stuckrad (2013). „Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre“. CHE Ranking. [Online]. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. [https://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_174\\_Digitalisierung\\_der\\_Lehre.pdf](https://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf) [07.07.2018].
- Bischof, Lukas, Julius-David Friedrich, Ulrich Müller, Ralph Müller-Eiselt, Thimo von Stuckrad (2013). „Im Blickpunkt. Die schlafende Revolution. Zehn Thesen zur Digitalisierung der Hochschullehre“. CHE Ranking. [Online]. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. [http://www.che.de/downloads/Im\\_Blickpunkt\\_Thesen\\_zur\\_Digitalisierung\\_der\\_Hochschullehre.pdf](http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Thesen_zur_Digitalisierung_der_Hochschullehre.pdf) [16.07.2018].

- Blake, Robert, Nicole L. Wilson, María Cetto, Cristina Pardo-Ballester (2008). „Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms“. *Language Learning & Technology* 12.3: 114–127.
- Bratengeyer, Erwin, Peter Steinbacher, Martina Friesenbichler, Kristina Neuböck, Michael Kopp, Ortrun Gröblinger und Martin Ebner (2016). *Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft: Studie zur Erfassung des Status Quo der E-Learning Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen*. Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria.
- Brinker, Tobina (2012). „Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen“. In: Rudolf Egger und Marianne Merkt, Hrsg. *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: Springer. 243–262.
- Brunken, Yannick (2018). „Was ist OneDrive? Einfach erklärt“. CHIP. [Online]. CHIP Digital GmbH. [https://praxistipps.chip.de/was-ist-onedrive-einfach-erklart\\_43041](https://praxistipps.chip.de/was-ist-onedrive-einfach-erklart_43041) [21.07.2018].
- CAMPUS 02 (2020a). „In-house Angebote“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/hochschuldidaktik/weiterbildung/in-house-angebote/> [21.12.2020].
- CAMPUS 02 (2020b). „Unsere Services“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/hochschuldidaktik/zhd/service/> [21.12.2020].
- CAMPUS 02 (2018a). „Unsere Strategie“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/organisation-zentrale-services/strategie-positionierung> [07.07.2018].
- CAMPUS 02 (2018b). „Facts & Figures“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/organisation-zentrale-services/facts-figures> [07.07.2018].
- CAMPUS 02 (2018c). „Bachelor Innovationsmanagement“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/innovationsmanagement/bachelor> [07.07.2018].
- CAMPUS 02 (2018d). „Bachelorstudium Marketing & Sales“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/marketing/bachelor> [07.07.2018].

- CAMPUS 02 (2018e). „Master Degree Programme in International Marketing“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/marketing/masterim> [07.07.2018].
- CAMPUS 02 (2018f) „Lehrpreis 2016“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/projekt/lehrpreis2016> [07.07.2018].
- CAMPUS 02 (2018g) „Studentische Evaluierung“. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft. [Online]. CAMPUS 02 Fachhochschule der Wirtschaft GmbH. <https://www.campus02.at/studium-lehre/services-studierende/evaluierung-1> [16.07.2018].
- CAMPUS 02 (2019a). Rahmenordnung für die didaktische Gestaltung von Studiengängen an der FH CAMPUS 02. Graz: CAMPUS 02.
- CAMPUS 02 (2019b). TEL-Strategie. Graz: CAMPUS 02.
- Chenoweth, N. Ann, Eiko Ushida und Kimmaree Murday (2006). „Student Learning in Hybrid French and Spanish Courses: An Overview of Language Online“. *CALICO Journal* 24.1: 115–145.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press: Oxford.
- Europäische Union und Europarat (2004–2013). „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Raster zur Selbstbeurteilung“. europass. [Online]. Cedefop Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-de.pdf> [11.08.2018].
- Evseeva, Arina und Anton Solozhenko (2015). „Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning“. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 206: 205–209.
- Erpenbeck, John, Simon Sauter und Werner Sauter (2015). *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer Gabler (essentials).
- Fredebeul, Marcus (2007). *Situiertes Lernen und Blended Learning: Didaktische Konzeption und methodische Gestaltungsansätze*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Garrison, D. Randy und Norman D. Vaughan (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Google (2018). „Google Tabellen verwenden“. *Google-Docs-Editoren-Hilfe*. [Online]. Google Ireland Limited. <https://support.google.com/docs/answer/6000292?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=de> [21.07.2018].

- Heidari, Jamshid, Farzaneh Khodabandeh und Hassan Soleimani (2018). „A comparative analysis of face to face instruction vs. telegram mobile instruction in terms of narrative writing“. *JALT Call Journal* 14.2: 143–156.
- Holten, Roland und Dieter Nittel (2010). „Einleitung der Herausgeber: Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Forschungskultur?“. In: Roland Holten und Dieter Nittel, Hrsg. *E-Learning in Hochschule und Weiterbildung: Einsatzchancen und Erfahrungen*. Bielefeld: Bertelsmann. 9–17.
- Huber, Stephan Gerhard (2005). „Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen“. In: Ela Eckert und Wolfgang Fichten, Hrsg. *Schulbegleitforschung: Erwartungen. Ergebnisse. Wirkungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. 41–74.
- Johnson, Larry, Samantha Adams Becker, Michele Cummins, Victoria Estrada, Alex Freeman, und Holly Ludgate (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Klein, Alexander (2015). „Mikrolernen“. *DigitalWiki*. [Online]. cocodibu GmbH. <http://www.digitalwiki.de/mikro-lernen> [23.07.2018].
- Kvavik, Robert B. (2005). „Convenience, Communications, and Control: How Students Use Technology“. In: Diana Oblinger, James L. Oblinger, und Joan K. Lipincott, Hrsg. *Educating the Net Generation*. 7.1–7.20. [Online]. The College at Brockport State University of New York. <https://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272> [07.07.2018].
- Linke, Gabriele (2006). „Introduction“. In: Gabriele Linke, Hrsg. *New Media – New Teaching Options?* Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 7–16.
- Marx, Nicole (2012). „Experimentelle Fremdsprachenforschung: Grundlagenbeitrag“. In: Sabine Doff, Hrsg. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr. 51–70.
- Meyer, Hilbert (2009). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Nagler, Walther, Martin Ebner und Martin Schön (2015). „Why Facebook Swallowed WhatsApp!“. In: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2015*. Chesapeake, Virginia: AACE. 1383-1392.
- Paa, Lukas, Martin Ebner, Felix Piazzolo und Nesrin Ates (2012). „Rechnet sich Blended Learning an Hochschulen? Eine ökonomische Betrachtung von e-Learning Maßnahmen“. In: Jörg Desel, Jörg M. Haake, Christian Spannagel, Hrsg. *DeLFI 2012: Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. Lecture Notes in Informatics (LNI) - Proceedings Series of the Gesellschaft für Informatik*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V. 267–278.

- Payne, J. Scott und Paul J. Whitney (2002). „Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC. Output, Working Memory, and Interlanguage Development“. *CALICO Journal* 20.1: 7–32.
- Pica, Teresa (2005). „Classroom Learning, Teaching, and Research: A Task-Based Perspective“. *The Modern Language Journal* 89.3: 339–352.
- Prensky, Marc (2001). „Digital Natives, Digital Immigrants“. *On the Horizon* 9.5: 1–6.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber (Huber Psychologie Praxis Lernen mit neuen Medien).
- Rossiter, Marian J. (2001). „The Challenges of Classroom-Based SLA Research“. *Applied Language Learning* 12.1: 21–44.
- Schreier, Margrit und Özen Odağ (2010). „Mixed Methods“. In: Günter Mey und Katja Mruck, Hrsg. *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 263–277.
- Schulmeister, Rolf (2012). „Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP; Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 41.3: 42–46.
- Schulmeister, Rolf und Jörn Loviscach (2017). „Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen“. In: Christian Leineweber und Claudia de Witt, Hrsg. *Digitale Transformation im Diskurs: Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. 1–21. [Online] FernUniversität in Hagen. [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir\\_mods\\_00001055](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001055) [18.07.2019].
- Schüßler, Ingeborg und Rolf Arnold (2015). „Vorwort und einleitender Überblick“. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler, Hrsg. *Ermöglichungsdidaktik: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 35. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 1–13.
- Schweighofer, Patrick und Günter Zullus (2019). *Technologiegestütztes Lehren und Lernen an der Fachhochschule CAMPUS 02: Eine Studie zur Erhebung der IST-Situation*. Graz: Forum Neue Medien in der Lehre Austria.
- Skype (2018). „Was ist Skype?“. Microsoft Skype. [Online]. Skype Communications SARL. <https://support.skype.com/de/faq/FA6/was-ist-skype> [21.07.2018].
- Spada, Nina (2005). „Conditions and Challenges in Developing School-Based SLA Research Programs“. *The Modern Language Journal* 89.3: 328–338.

- Stiftung Medien in der Bildung (2016a). „Quizlet“. e-teaching.org. [Online]. Stiftung Medien in der Bildung (SbR) Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM). <https://www.e-teaching.org/materialien/apps/quizlet> [22.07.2018].
- Stiftung Medien in der Bildung (2016b). „Socrative“. e-teaching.org. [Online]. Stiftung Medien in der Bildung (SbR) Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM). <https://www.e-teaching.org/materialien/apps/socrative> [22.07.2018].
- Stiftung Medien in der Bildung (2016c). „Kahoot“. e-teaching.org. [Online]. Stiftung Medien in der Bildung (SbR) Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM). [https://www.e-teaching.org/materialien/apps/kahoot/index\\_html](https://www.e-teaching.org/materialien/apps/kahoot/index_html) [22.07.2018].
- Tarnopolsky, Oleg (2012). *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.
- Technische Universität Graz (o. J.). „Über ABC E-Books“. ABC E-Books. [Online]. Technische Universität Graz. [https://ebook.tugraz.at/#!/page/helppage\\_about](https://ebook.tugraz.at/#!/page/helppage_about) [07.06.2019].
- Teddlie, Charles und Abbas Tashakkori (2006). „A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods“. *Research in the Schools* 13.1: 12–28.
- Trim, John, Brian North und Daniel Coste (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt. [Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg]
- Wallace, Michael J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Shenggao und Camilla Vásquez (2012). „Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us?“. *CALICO Journal* 29.3: 412–430.
- Warschauer, Mark (1996). „Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom“. *CALICO Journal* 13.2: 7–26.
- Young, Dolly Jesusita (2008). „An Empirical Investigation of the Effects of Blended Learning on Student Outcomes in a Redesigned Intensive Spanish Course“. *CALICO Journal* 26.1: 160–181.

**Die Autorin****FH-Prof.<sup>in</sup> MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Dagmar Archan,  
FH CAMPUS 02**

Dagmar Archan ist seit mehr als zehn Jahren hauptberuflich Lehrende an der FH CAMPUS 02 und gewann für ihr Blended-Learning-Konzept den Lehrpreis der FH CAMPUS 02 sowie den Staatspreis Ars Docendi. Seit Jänner 2019 leitet sie das Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02. Ihr besonderes Interesse gilt der Erforschung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernumgebungen.

[dagmar.archan@campus02.at](mailto:dagmar.archan@campus02.at),

<http://www.campus02.at/hochschuldidaktik>

0043 316 6002-738

In Zeiten stetig voranschreitender Digitalisierung von Bildung – sei es durch technischen Fortschritt oder aktuell durch die Corona-Pandemie – ist es von Bedeutung, technologieunterstützte Aus- und Fortbildungsangebote eingehend zu evaluieren, um deren Qualität sicherzustellen und diese weiterzuentwickeln. Diese Publikation nimmt ein innovatives Blended-Learning-Konzept einer Englisch-Lehrveranstaltung im Bachelor-Studiengang Innovationsmanagement der Fachhochschule CAMPUS 02 aus verschiedensten Blickwinkeln (Lernende, Lehrende, Bildungsinstitution) unter die Lupe, untersucht seine Vor- und Nachteile und beinhaltet nicht zuletzt Vorschläge zur kontinuierlichen Optimierung von Blended Learning.

**Leykam Buchverlag**  
[office@leykamverlag.at](mailto:office@leykamverlag.at)  
[www.leykamverlag.at](http://www.leykamverlag.at)



9 783701 104758

ISBN 978-3-7011-0475-8