

Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning Kritische Einschätzung von Modellen

Zusammenfassung

Nachdem vor ungefähr einem halben Jahrzehnt eine intensive Forschungstätigkeit zu den theoretischen Grundlagen des Blended Learning ausgemacht werden konnte, finden sich zwar weiterhin viele Artikel zu Anwendungskontexten, jedoch nur wenige, die sich explizit der Theoriebildung widmen. Gerade weil die Verbreitung von Blended Learning steigt und die Anwendungskontexte sich ausdifferenzieren, erscheint eine solche dringend notwendig. Diesem Desiderat versucht der vorliegende Artikel nachzukommen, indem er vier Modelle analysiert und ihre Stärken und Schwächen einander gegenüberstellt. Auf der Grundlage der Analyse können Gesichtspunkte benannt werden, die bei der Fortentwicklung von Modellen zum Blended Learning berücksichtigt werden sollten.

1 Einleitung

In den letzten Jahren finden sich im Bereich des Blended Learning viele Beschreibungen von Anwendungsszenarien, aber zu wenig Publikationen, die sich explizit der Theoriebildung¹ widmen (wie z.B. Picciano et al., 2013). Dabei kann diese keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden, im Gegenteil. Es besteht nicht nur aufgrund der sich immer weiter ausdifferenzierenden Anwendungs- und Forschungskontexte deutlicher Forschungsbedarf (vgl. Halverson et al., 2012): Blended Learning ist zudem weiterhin ein Bereich, der sich durch eine sehr unscharfe Terminologieverwendung und eine unzureichende Modellbildung auszeichnet (vgl. Graham et al., 2013: 1).

Der folgende Artikel konzentriert sich auf die Modellbildung im Bereich des Blended Learning. In der Theoriebildung ist die Erstellung von Modellen ein

1 Im Sinne einer „design theory“, die Gibbons (2013, zitiert in Graham et al., 2013: 15) folgendermaßen definiert: „Design theory produces a body of synthetic principles which can be used to design, to plan, to prescribe, to devise, to invent, to create, and to otherwise channel natural forces for accomplishment of human purposes.“ Während eine „scientific theory“ versucht zu verstehen und zu erklären, wie und warum Dinge passieren, versucht die „design theory“ zu entdecken, wie man Dinge so beeinflussen kann, dass sie geschehen (vgl. *ibid.*).

wichtiger Schritt:² Sie erfordert das Abstecken eines theoretischen Beschreibungs- bzw. Forschungsrahmens, die Bestimmung grundlegender Aspekte eines Phänomens sowie deren Kategorisierung und Systematisierung. Einige Modelle zeigen darüber hinaus Beziehungen zwischen verschiedenen Aspekten eines Phänomens auf. Dies kann ebenfalls der Systematisierung, es kann aber auch der Beschreibung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen verschiedenen Komponenten des Phänomens dienen. In der Praxis können Modelle helfen, Planungen zu erleichtern sowie Evaluation gezielter zu ermöglichen.

In der Literatur findet man verschiedene Modelle, die versuchen, Faktoren von Blended-Learning-Szenarien sowie deren Beziehung zueinander zu beschreiben und zu visualisieren. Der Artikel beschreibt vier sehr unterschiedliche Modelle und analysiert ihre Stärken und Schwächen.³ Die Herausarbeitung der Stärken und Schwächen der Modelle kann als Grundlage für eine Weiterentwicklung einer Theorie des Blended Learning und als ein Ansatzpunkt für die Ausarbeitung neuer Modelle dienen. Erste Überlegungen zu einer Neukonzeption eines Blended-Learning-Modells erfolgen am Ende des Vortrags auf der GMW. Nur eine gemeinsame Diskussion (z.B. über Modelle) kann die (theoretische) Diskussion über BL voranbringen und das Potenzial dieser Lernform für das Schaffen von Freiräumen und Raumwechselln wirklich ausloten.

2 Modelle zum Blended Learning

Es existiert eine Vielzahl von Modellen zum Blended Learning, die in sehr unterschiedlicher Komplexität versuchen, das Phänomen zu beschreiben, theoriebildend zu wirken und/oder eine Grundlage für die Praxis zu geben.

Graham et al. (2013) arbeiten in ihrem Artikel zur Einschätzung der Theorie- und Modellbildung in der Forschung zum Blended Learning mit einer Taxonomie von Gibbons und Bunderson (2005), die zwischen „*explore*, *explain* and *design* models“ unterscheiden (Graham et al., 2013: 15ff.). Die *explore*-Modelle bilden ab, was es gibt, definieren und kategorisieren. Die *explain*-Modelle versuchen nachzuvollziehen, wieso etwas passiert, benennen Gründe und Korrelationen. Die *design*-Modelle schließlich beschreiben Interventionen, die zum Erreichen eines gesetzten Ziels eingesetzt werden müssen, und formu-

2 Bei der Unterscheidung von Modell und Theorie folge ich Graham et al. (2013: 14): Die Autoren sehen beides als zwei Enden eines Kontinuums.

3 Die Auswahl der Modelle erfolgte nicht auf der Grundlage einer systematischen Sichtung der weltweiten Literatur zum BL, da dieser Artikel erst einen Anfang einer umfassenden Forschungsarbeit zum Thema darstellt, in dessen Rahmen eine solche vorgenommen werden wird. Für diesen Artikel erfolgte die Auswahl der Modelle auf der Grundlage der bisher gesichteten Literatur und mit dem Ziel, möglichst heterogene Modelle zu zeigen.

lieren dafür notwendige „operational principles“, d.h. die für das Erreichen des Ziels notwendigen Bedingungen (vgl. *ibid.*: 19).

In der Forschung zum Blended Learning existieren nach der Analyse der Autoren vor allem *explore*- und *design*-Modelle. Die Autoren kritisieren, dass die ersten zu häufig nur auf Oberflächenaspekte (wie die technische Umsetzung) fokussieren und zu selten auch pädagogische Aspekte miteinbeziehen. Dies macht deutlich, dass die Autoren Blended Learning nicht als reine Lehrorganisationsform verstehen, sondern als Lernform, bei deren Beschreibung und Erforschung auch didaktisch-pädagogische Aspekte berücksichtigt werden müssen.⁴ Welche Aspekte das sein müssen und wo die Grenzziehung zu anderen Forschungs- bzw. Entwicklungsbereichen gesetzt wird, benennen die Autoren allerdings nicht.

Die *explore*-Modelle beziehen sich zudem zu häufig nur auf Einzelfälle und liefern kaum übertragbare Ergebnisse (vgl. *ibid.*: 29). In den wenigen vorhandenen *explain*-Modellen, die die Autoren ausmachen konnten, wurden in den meisten Fällen vorhandene theoretische Erklärungsansätze auf neue Kontexte angewendet, ohne dass wirklich der Versuch unternommen wurde, die Theorie des Blended Learning substantiell voranzubringen. Insgesamt kritisieren die Autoren:

First, many of the models and theories have not articulated clearly the core attributes, relationships, and rationale behind their selection and organization. [...] Second, the heavy focus in existing models on physical or surface-level characteristics rather than pedagogical or psychological characteristics is impeding progress (Graham et al., 2013: 28–29).

Im Versuch, der Forderung der Autoren nach verstärkten Anstrengungen in der Weiterentwicklung von Modellen nachzukommen, werden im Folgenden vier Modelle in Abgrenzung voneinander dargestellt und kritisch bewertet. Alle Modelle können dem Typ der *explore*-Modelle zugeordnet werden und berücksichtigen auch didaktisch-pädagogische Aspekte.

2.1 Das Modell von Wiepcke: zu schön, um wahr zu sein

Für Wiepcke stellt Blended Learning ein Lernkonzept dar, dass ein gendersensibles Lernen ermöglicht, da es die Integration der weiblichen Sozialisation bewerkstelligt. Dies versucht sie in ihrer Arbeit von 2006 zu belegen. Ihr defi-

4 Letztlich ist das eine Frage, die im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien schon immer Anlass zum Dissens gegeben hat: Lassen sich übertragendes Medium – oder im Fall von BL bestimmte Rahmenbedingungen wie Virtualität, Synchronizität, Medialität, Lernort etc. – und die didaktische Lehrmethode trennen oder „should we consider technology and instructional method as an inseparable dyad that are used together to achieve the goals of education“ (Bernard et al., 2014: 116)?

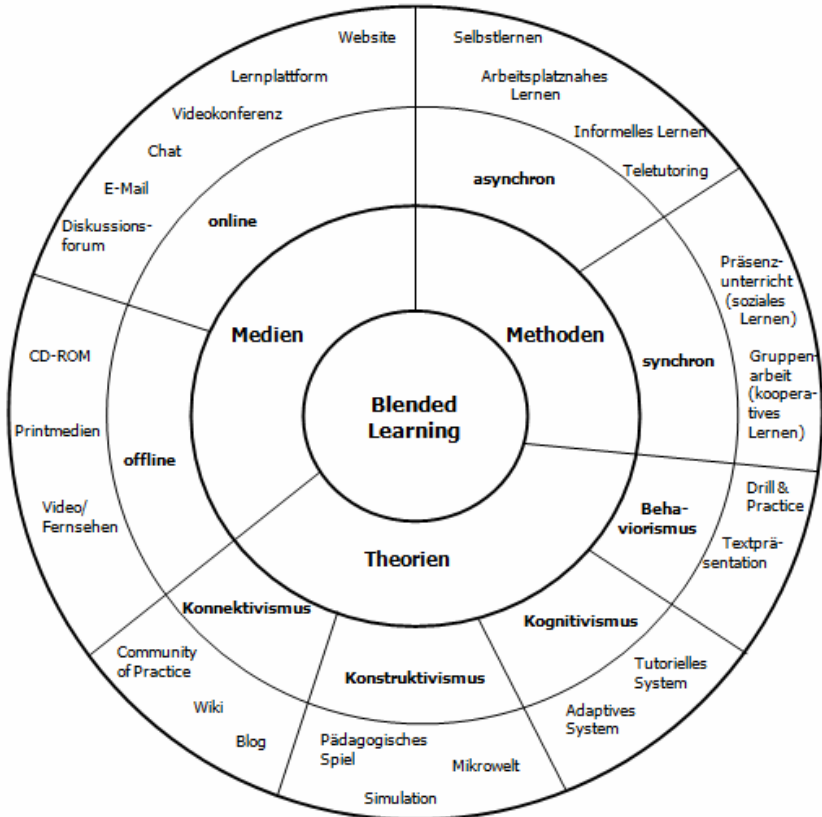


Abb. 1: Modell aus Wiepcke, 2006: 69

nierendes Modell (2006) unterscheidet die hinter einem Szenario bzw. hinter bestimmten Teilen von Blended-Learning-Szenarien liegenden Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus), die verwendeten (online oder offline) Medien sowie die (asynchronen und synchronen) Methoden. All diesen Aspekten können nach Wiepcke bestimmte Softwarekomponenten bzw. computergestützte Lernumgebungen zugeordnet werden (vgl. *ibid.*: 50ff.), die im äußeren Ring des Modells benannt werden.

Eine Stärke des Modells von Wiepcke könnte man darin sehen, dass es ihr gelingt, in einer übersichtlichen Visualisierung wichtige Aspekte der Lernform des Blended Learning zusammenzufassen, vor allem Aspekte, die diese Lernform von anderen unterscheidet. In einer Zeit, als Blended Learning sich als Lernform erst durchzusetzen begann und die Theoriebildung am Anfang stand,

konnte damit vielleicht gut ein erster Einblick in diese neue Lernform vermittelt werden.

Trotzdem überwiegen meiner Meinung nach die Schwächen des Modells. So sehe ich große Probleme bei der Terminologie, d.h. in der Verwendung bzw. der Beschreibung bestimmter Begriffe und Konzepte. Ein Beispiel für eine problematische Zuordnung und eine zu undifferenzierte Verwendung von Begriffen sehe ich im Bereich der Lerntheorien: Hier wird nicht sorgfältig zwischen Lerntheorie und didaktischem Ansatz unterschieden. So ist davor zu warnen, lerntheoretische Theorien, die zu beschreiben versuchen, wie Lernen wahrscheinlich abläuft bzw. wie es ablaufen kann, in direkte didaktische Handlungsanweisungen umzuwandeln und sie in diesem Sinne in direkten Zusammenhang mit bestimmten Methoden, Softwaresystemen oder Lernumgebungen zu bringen, wie es (leider nicht nur) Wiepcke in ihrer Arbeit und ihrem Modell tut (vgl. *ibid.*: 50ff.).

Durch seine geschlossene, scheinbar wohl strukturierte Visualisierungsform suggeriert das Modell zudem eine theoretische Vollständigkeit und geschlossene Systematisierung der Erfassung, die es nicht einlöst. Es eignet sich deshalb aus meiner Sicht weder für eine Weiterverwendung in der Theoriebildung noch für die Anwendung in der Praxis.

2.2 Das Modell von Schulmeister et al.: technischen Bedarf ermitteln

Das Modell von Schulmeister et al., das einen deutlichen Praxisbezug hat, besteht aus sechs Skalen, bei denen sich allgemein quantitative von technischen und mediendidaktischen sowie pädagogisch-didaktischen Kategorien abgrenzen lassen (vgl. Schulmeister et al., 2008: 26f.). Die sechs Skalen wurden auf der Grundlage der Analyse unterschiedlichster Hochschulveranstaltungen erstellt. Ziel dieser Studie war es, Aspekte von E-Learning in Form von Skalen zu beschreiben, mit deren Hilfe es möglich sein sollte, Hochschulveranstaltungen in Bezug auf die Verwendung von E-Learning sowohl zu beschreiben als auch zu planen, auf dieser Grundlage den Bedarf an Hard- und Software zu bestimmen und eine Qualitätssicherung vorzunehmen. Bei den extrahierten Aspekten handelt es sich um den Grad der Virtualität, die Gruppengröße, den Grad der Synchronizität und den der Medialität, den Aspekt Content versus Kommunikation und den Grad der Aktivität (der Lernenden).

	I	II	III
1) Virtualität	Präsenzveranstaltung	Integrierte Veranstaltung	Virtuelles Seminar
2) Gruppengröße	Individuelles Lernen	Lernen in Gruppen	Lernen in Großgruppen
3) Synchronizität	Asynchron	Asynchron + Synchron	Synchron
4) Medialität	Gering	Mittel	Hoch
5) Inhalt vs. Kommunikation	Lernen anhand bereitgestellter Inhalte	Inhalte/Diskurs alternerend	Lernen im Diskurs
6) Aktivitätsgrad	Rezeptive Lernformen	Mischformen	Aktive Lernformen

Abb. 2: Skalen nach Schulmeister et al., 2008: 27–31

Schulmeister et al. benennen mit ihren sechs Skalen grundlegende Aspekte des E-Learning wie auch des Blended Learning. Konzipiert man einen Blended-Learning-Kurs entlang der Skalen, dann wird man einen technischen Bedarf gut bei seinem Hochschulrechenzentrum anmelden können. Das Modell macht mit der Wahl von „Skalen“ zudem deutlich, dass es sich bei vielen Dimensionen um Kontinua handelt und dass die jeweiligen Aspekte von Blended Learning in bestimmten Szenarien in Mischformen auftreten können.

Auch bei dem Modell von Schulmeister et al. lassen sich aber Schwächen benennen. Eine sehe ich in der ungenügenden Granularität der Skalen und damit in der Möglichkeit, die Mischformen genauer beschreiben zu können. Ich habe das in Würffel 2011 am Beispiel der Kategorie Gruppengröße zu verdeutlichen versucht:

Doch auch an ihnen [den quantitativen Kategorien Virtualität und Gruppengröße, nw] zeigt sich schon das Problem der Granularität der Beschreibung: Wenn es sich bei der betrachteten Lehr-Lernsituation durchgehend um die Erstellung von Online-Selbstlernmaterialien mit Tutor-Unterstützung handelt, dann gilt die Gruppengröße 1 sowohl für die Makro- als auch alle denkbaren Mikroebenen des Kurses. Wenn man an die Planung eines Blended-Learning-Seminars für eine Gruppe von 30 Studierenden denkt, so gilt auf der Makroebene die Gruppengröße ‚Großgruppe‘; auf der Mikroebene werden die Situationen aber sehr variieren und vom Einzellernden über die Kleingruppe bis hin zum Plenum reichen. Wo würde man bei einer Beschreibung eines Blended-Learning-Kurses dann das Kreuz auf der Skala setzen? Nur bei der Großgruppe? Oder bei allen drei möglichen Gruppengrößen? In vielen Versuchen der Sammlung von Beschreibungsparametern oder der Erstellung von Modellen wird dieses Problem leider nicht thematisiert. (Würffel, 2011: 327–328)

Die fehlende Granularität führt dazu, dass bestimmte Phänomene mit dem Modell nicht erfasst werden können, z.B. die Verteilung der (virtuellen und nicht virtuellen) Phasen, die Verteilung von Arbeitsformen oder auch Szenarien mit einem Sandwichmodell auf der Mikroebene, bei denen während einer Präsenzphase eine asynchrone Online-Aktivität durchgeführt wird.

Eine weitere Schwäche des Modells sehe ich in dem Versuch, eine Dimension von E-Learning bzw. Blended Learning zu erfassen, die bei Wiepcke den Kategorien „Methode“ und „Lerntheorie“ entspräche. In einem früheren Modell bezeichnet Schulmeister (2003: 176) diese Dimension noch mit der Kategorie „Lehr-Lernmethoden“ und beschreibt sie mit den Polen direkte Instruktion und interaktives oder selbstgesteuertes Lernen. Diese Ausformulierung der Kategorie erschien zwar schon damals unzureichend, um das breite Feld von möglichen Lehr-Lernmethoden zu erfassen, stellte aber den Versuch dar, diesen komplexen Aspekt in das Modell einzuarbeiten. Statt die Dimension differenzierter zu erfassen, wurde im Modell von 2008 nun der umgekehrte Weg begangen: Die Autorinnen und Autoren beschränken sich stärker auf beobachtbare Parameter und thematisieren die dahinter liegenden didaktisch-methodischen Entscheidungen nicht (mehr). Dazu kommt, dass die Beschreibung der (nach den Worten der Autorinnen und Autoren, *ibid.*: 30) „nicht interpretationsfreien“ fünften Kategorie „Content vs. Kommunikation“ weit unbefriedigender ausfällt als die der anderen und eigentlich nur die Benennung der notwendigen Werkzeuge umfasst. Dadurch entsteht der Eindruck einer relativen Deckungsgleichheit mit der sechsten Kategorie: Ein rezeptives Lernen ist eines, in der die Informationsvermittlung im Mittelpunkt steht, ein aktives Lernen eines, bei dem kommuniziert wird. Die Beschränkung der Reichweite der Skalen macht vielleicht Sinn in Hinblick auf die reduzierte Anwendung des Modells in einem Hochschulrechenzentrum, das je nach geplanter Art der (Nicht-)Kommunikation gar keine bis sehr vielfältige Kommunikationswerkzeuge zur Verfügung stellen muss. Für den Zweck der Verwendung des Modells für die Planung oder auch die Evaluation von Blended-Learning-Szenarien fehlen aber wichtige Aspekte (wie sie z.B. Kirchhoff nennt, vgl. 2.3).

2.3 Das Modell von Kirchhoff: sich der Komplexität stellen

Kirchhoff (2008) benennt in ihrem eher forschungsorientierten, für die Beschreibung von Blended-Learning-Kursen für den Fremdsprachenunterricht entwickelten Modell sechs Parameter: Modi, Integrationsmodell, Distribution der Lehr- und Lernziele, Lehr- und Lernmethoden, Aufgaben von Lehrenden und Lernenden und Lernorte. Auch wenn die genaue Beschreibung der sechs Parameter deutlich macht, dass diese nicht immer ganz zu Ende gedacht worden sind (vgl. dazu weiter unten oder ausführlicher Würffel, 2011: 330ff.), ver-

sucht Kirchhoff bei ihrem Modell doch, didaktisch-pädagogische Aspekte deziert miteinzubeziehen und nicht bei der Beschreibung physikalisch-technischer Rahmenbedingungen stehenzubleiben. Ich möchte an dieser Stelle nicht auf alle Parameter eingehen, sondern nur die beschreiben, die sich in bestimmten Aspekten von den Kategorien in den anderen Modellen abheben.

Kirchhoffs erster Parameter *Modi* betrifft die Mischung zwischen Präsenzunterricht und Online-Lehre. Auch Kirchhoff stellt fest, dass die quantitative Verteilung beider Modi ein wichtiger Aspekt jedes Blended-Learning-Szenarios sei. Sie führt aber darüber hinaus auch aus, dass der Hauptmodus meist in Abhängigkeit vom Lerngegenstand, den diesem und der Zielgruppe angemessenen Methoden sowie der Qualität der zur Verfügung stehenden bzw. zur Ausgestaltung des Modus genutzten Werkzeugen bzw. Medien bestimmt werde. Auch die Einstellungen und Kompetenzen der Nutzenden sowie die Unterstützung der Institution könnten die Wahl des Hauptmodus beeinflussen. Kirchhoff bleibt damit nicht nur bei der reinen Beschreibung des Parameters, sondern nennt auch Aspekte, die seine Ausgestaltung nachhaltig beeinflussen können und die z.B. bei einer Evaluation von Kursen und Programmen dringend berücksichtigt werden müssen. Das Modell nimmt so explizit pädagogische Aspekte mit auf und versucht, Korrelationen zu beschreiben. Leider krankt ihr erster Parameter an einer gewissen Unschärfe: Wollte man gemäß dem Skalenmodell von Schulmeister et al. argumentieren, vermischen sich in Kirchhoffs Parameter der Grad der Virtualität, der Synchronizität und der Medialität, ohne dass dies explizit benannt wird bzw. diese Aspekte voneinander abgrenzt werden.

Ähnlich interessant, aber terminologisch problematisch ist ihr zweiter Parameter, den sie mit dem Begriff der *Integrationsmodelle* (vgl. *ibid.*: 95ff.) betitelt. Sie meint damit zum einen das Sequenzierungsmuster der verschiedenen Modi (alternierend oder parallel) und zum anderen das Verhältnis von fakultativen und obligatorischen Lernaktivitäten. Beides sind Punkte, die mit vielen anderen Modellen nicht erfasst werden können, die aber für den Aufbau der Kurse und das Lernen in den Kursen von großer Bedeutung sein können. So wird bei vielen Modellen die Möglichkeit eines parallelen Ausbringens von Präsenzunterricht und Online-Lehre (also z.B. der Nutzung einer Wiki-Aktivität während der Präsenzphase) nicht mitgedacht.

Mit ihren Parametern der *Distribution der Lehr- und Lernziele* (vgl. *ibid.*: 102ff.) und der *Lehr- und Lernmethoden* (vgl. *ibid.*: 104ff.) betrachtet Kirchhoff die Verknüpfung von zwei genuin didaktischen Planungs- bzw. Entscheidungsfeldern mit den verschiedenen Modi: Zu Recht weist sie darauf hin, dass sich die Verfolgung bestimmter Lernziele und der Einsatz (oder auch der Wechsel) bestimmter Methoden besser für den Präsenzmodus und die Verfolgung und der Einsatz anderer besser für den Online-Modus eignen. Auch dies sind Dimensionen, die bei der Planung, Beschreibung und Evaluation von Blended-

Learning-Kursen bedacht werden sollten, die sich aber mit den Skalen von Schulmeister et al. nicht beschreiben lassen und die Wiepcke mit der Nennung von asynchronen und synchronen Methoden nur unzureichend erfasst.

Auch der Parameter *Aufgaben von Lehrenden und Lernenden* (vgl. *ibid.*: 108ff.) erscheint terminologisch unscharf: Kirchhoff fasst an dieser Stelle eine Reihe von Aspekten zusammen, die zum Teil sehr unterschiedliche Ebenen des Blended Learning betreffen: die Aufgaben der Lehrenden, die Interaktionsformen, die Lehrer- und Lernerrollen und den Grad der Lernerautonomie.

Einer näheren Betrachtung wert erscheinen mir vor allem die Interaktionsformen. Darunter versteht die Autorin die „Erweiterung der Vorstellung von den Sozialformen des Lernens um die Komponente der digitalen Medien“ (*ibid.*: 110). Sie fokussiert damit einen Aspekt von Blended Learning, der auf der Mikroebene liegt – einem Bereich, der sich mit vielen anderen Modellen nicht erschließen lässt.

Kirchhoffs Modell bietet damit insgesamt ein großes Potenzial für ein Weiterdenken einer Theorie des Blended Learning, da es viele Aspekte in den Blick nimmt, die die komplexe Situation des Blended Learning bestimmen. Man müsste allerdings darüber nachdenken, ob alle von ihr angesprochenen Aspekte wirklich zum Kern eines Modells zum Blended Learning gehören könnten bzw. müssten.

2.4 Das Modell von Staker und Horn: von den Lernorten her denken

Das Modell von Staker und Horn (2012 und 2013) basiert auf der Analyse einer ganzen Reihe von Realisierungsformen von Blended Learning im K-12-Sektor (in Deutschland entspräche dies der Phase zwischen Kindergarten und Abitur). Ziel ist es, mit diesem Modell einen Beitrag zur besseren Erfassung der Blended-Learning-Landschaft im Bereich Schule (in den USA) zu leisten und eine Grundlage für eine „shared language“ zu schaffen, mithilfe derer man über das neue Phänomen sprechen kann. Das Modell umfasst vier Haupttypen von Blended-Learning-Szenarien, wobei sich der erste Typ in vier Untertypen auffächert (vgl. für die folgenden Ausführungen *ibid.*, 2012: 8ff.):

Blended-learning taxonomy

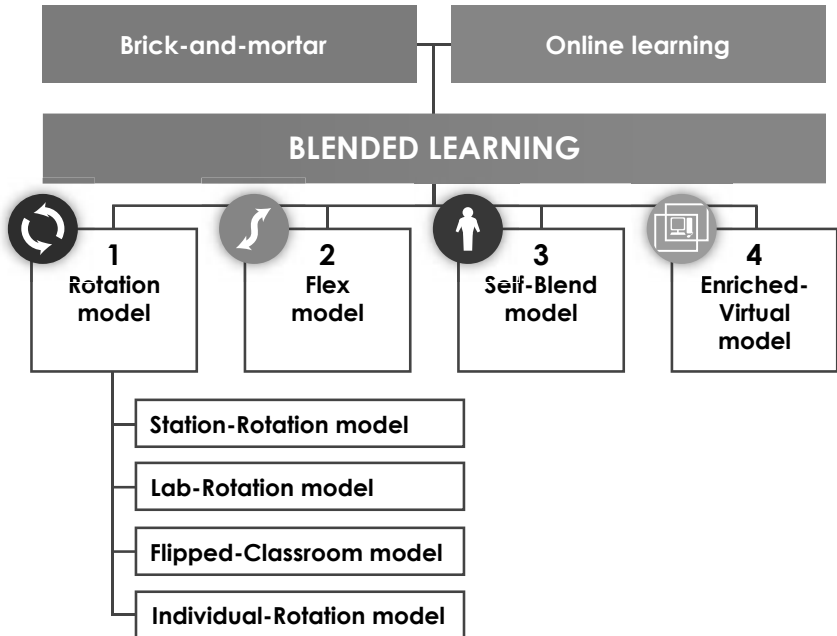


Abb. 3: Blended-Learning-Modell von Staker und Horn, 2012: 2

Das *Rotation Model* beschreibt einen Kurs, bei dem die Studierenden nach einem festgelegten Plan oder nach Vorgabe des Lehrenden zwischen verschiedenen Lernmodalitäten wechseln, wobei eine Modalität das Online-Lernen sein muss. Andere Modalitäten können durch Instruktionsphasen in Kleingruppen oder im Plenum, durch Projekte, Einzeltutorien oder individuelle Aufgabenbearbeitungen auf Papier realisiert werden. Bei dem *Rotation Model* gibt es vier verschiedene Varianten: Das *Station-Rotation Model* würde man im deutschen Forschungsdiskurs wahrscheinlich als Stationenlernen bezeichnen. Wichtig ist hierbei, dass alle Lernmodalitäten innerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Beim *Lab-Rotation Model* wechseln die Lernenden zwischen verschiedenen Orten in der Schule hin und her, wobei mindestens einer davon ein Computerraum ist, indem online gelernt wird. Beim *Flipped-Classroom Model* wechseln sich lehrergesteuertes bzw. lehrerbetreutes Präsenzlernen in der Schule mit einem Online-Lernen ab, bei dem außerhalb der Schule mithilfe von didaktisierten Online-Materialien zum selben Thema gelernt wird. Der Hauptteil des didaktischen Inputs erfolgt über die Online-Materialien. Beim *Individual-*

Rotation Model hat jeder Lernende einen eigenen Lernplan, nach dem er rotiert – wobei auch hier wieder mindestens eine Lernmodalität das Online-Lernen sein muss.

Beim *Flex Model* wird hauptsächlich online gelernt; es gibt aber eine intensive Betreuung durch einen Lehrenden, die sowohl in Präsenz als auch online erfolgen kann und flexibel an den Lernenden angepasst wird. Beim *Self-Blend Model* (bzw. dem *A la carte Model*, vgl. Christensen, Horn & Staker, 2013: 5) können sich Lernende ihr Lernen in Teilen selbst zusammenstellen und ihren normalen Präsenz-Schulunterricht durch einige reine Online-Kurse ergänzen. In der Regel sind die Lernenden aber weiterhin jeden Tag an der Schule. Beim *Enriched-Virtual Model* schließlich ist das nicht der Fall: Hier ergänzen sich Präsenzunterricht in der Schule und das Lernen in Online-Kursen relativ gleichberechtigt.

Auch wenn man beim Modell von Staker und Horn die Vermischung von Ebenen an mehreren Stellen kritisieren kann (zum Beispiel beim *Rotation Model* – die Beispiele für die verschiedenen Lernstationen bewegen sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen, und nach welchen Kriterien diese voneinander unterschieden werden, bleibt leider völlig unklar), ist der Blickwinkel, den die Autoren einnehmen, aber ein interessanter. Bei ihrem Modell spielen gemäß ihrer Definition von Blended Learning der Lernort sowie die Steuerungsmöglichkeiten des Lernenden eine entscheidende Rolle. Diese ist bei den anderen Modell in dieser differenzierten Form nicht der Fall: Kirchhoff spricht zwar die Möglichkeit des parallelen Einsatzes von Präsenz- und Onlinephasen an und differenziert auch zwischen verschiedenen Lernorten. Den Aspekt der Selbststeuerung thematisiert aber auch sie nicht.

3 Fazit und Ausblick

Auch wenn die Analyse der vier Modelle gezeigt hat, dass die Kritik von Graham, Henrie und Gibbons (zur Fokussierung auf Oberflächen-Aspekte und zur terminologischen Unschärfe, s.o.) in Teilen auch für diese Modelle gilt, hat sie doch dazu geführt, dass wichtige Aspekte herausgearbeitet werden konnten, die bei einer Weiterentwicklung der Theorie des Blended Learning fruchtbar gemacht werden sollten. So beinhaltet das Modell von Schulmeister et al. grundlegende Aspekte, die in keinem Modell zum Blended Learning fehlen sollten. Die Modelle von Kirchhoff und Staker und Horn wiederum liefern Ansatzpunkte dafür, welche didaktisch-pädagogischen Aspekte in Blended-Learning-Modellen wie berücksichtigt werden könnten – wobei die tatsächliche Relevanz der jeweils genannten Aspekte noch vertiefter diskutiert werden müsste. Für mich stellt sich angesichts der vier Modelle darüber hinaus die Frage, ob man Blended Learning tatsächlich in einem Übersichtsmodell erfassen kann oder ob es nicht eines

mehrstufigen Modells bedarf, das es auch erlaubt, die Mikroebene von Blended-Learning-Unterricht in den Blick zu nehmen. Erste Überlegungen zu einem solchen wurden im Vortrag auf der GMW-Tagung 2014 vorgestellt. Sehr deutlich ist, dass die Theoriebildung im Bereich Blended Learning eigentlich noch am Anfang steht und es dringend weiterer Arbeiten bedarf, die sich dem Bereich widmen.

Literatur

- Bernard, R., Borokhovski, E., Schmid, R., Tamim, R. & Abrami P. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26 (1), 87–122.
- Christensen, C. M., Horn, M. B. & Staker, H. (2013). *Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids*. Innosight Institute. <http://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/> [20.05.2014]
- Gibbons, A. S. (2013). *An architectural approach to instructional design*. New York, NY: Routledge.
- Gibbons, A. S. & Bunderson, C. V. (2005). Explore, explain, design. In K.K. Leonard (Hrsg.), *Encyclopedia of Social Measurement* (S. 927–938). New York, NY: Elsevier.
- Graham, C. R., Henrie, C. R. & Gibbons, A. S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. In: A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham (Hrsg.), *Blended Learning, Volume 2: Research Perspectives* (S. 13–33). New York, London: Routledge.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J. & Drysdale, J. S. (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33 (3), 381–413.
- Kirchhoff, P. (2008). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt ELT.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D. & Graham, C. R. (2013). *Blended Learning, Volume 2: Research Perspectives*. New York, London: Routledge.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München u.a.: Oldenbourg.
- Schulmeister, R., Mayrberger, K., Breiter, A., Fischer A., Hofmann J. & Vogel, M. (2008). *Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen – Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von eLearning-Angeboten*. http://www.mmkh.de/upload/dokumente/Referenzrahmen_Qualitaetssicherung_elearning_April09.pdf. [20.05.2014: Dokument auf dem Server leider nicht mehr verfügbar].
- Staker, H. & Horn, M. B. (2013). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. Online: <http://www.christenseninstitute.org/publications/classifying-k-12-blended-learning-2/> [20.05.2014]
- Wiepcke, C. (2006). *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming*. Hamburg: Kovac.

Würffel, N. (2011). Über die Mühen der Theoriebildung in Bezug aufs Blended Learning – sechs mal sechs und immer noch nicht genug (ge)Blend(et)? In B. Schmenk & N. Würffel (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag* (S. 325–340). Tübingen: Narr.