

Sonja Schreiner¹

Zwischen Struktur und Handlungsspielraum: Digitale Souveränität im Blended-Learning- Fachsprachenunterricht

Zusammenfassung

Digitale Souveränität wird häufig mit autonomen, selbstgesteuerten Lernprozessen in digitalen Kontexten in Verbindung gebracht. Der Beitrag untersucht ein institutionell eingeführtes Blended-Learning-Setting, in dem Online-Phasen überwiegend synchron und stark strukturiert sind. Am Beispiel des Fachsprachenunterrichts wird analysiert, wie Studierende innerhalb vorgegebener digitaler Rahmenbedingungen Handlungsspielräume entwickeln. Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Souveränität nicht nur durch Autonomie entsteht, sondern sich auch im Umgang mit strukturierten digitalen Lernumgebungen entfaltet.

Schlüsselwörter

Digitale Souveränität, Blended Learning, Handlungskompetenz,
Fachsprachenunterricht, Hochschuldidaktik

1 Corresponding Author; Haute école de gestion Fribourg, HES-SO, Suisse;
sonja.schreiner@hefr.ch; ORCID 0009-0005-2651-635X

Between Structure and Scope for Action: Digital Sovereignty in Blended-Learning Language Teaching

Abstract

Digital sovereignty is frequently associated with autonomous, self-directed learning processes in digital contexts. This article examines an institutionally implemented blended-learning setting in which online phases are predominantly synchronous and highly structured. Using the example of specialist language teaching, it analyses how students develop scope for action within prescribed digital frameworks. The results show that digital sovereignty arises not only through autonomy, but also develops through engagement with structured digital learning environments.

Keywords

digital sovereignty, blended learning, agency, subject-specific language teaching, higher education pedagogy

1 Einleitung

Hochschulen stehen im Kontext fortschreitender Digitalisierung vor der Herausforderung, ihre Lehr- und Lernformate an veränderte gesellschaftliche und technologische Rahmenbedingungen anzupassen. Digitale Lernumgebungen, Plattformen und Kommunikationsformen prägen zunehmend die Bedingungen, unter denen Studierende lernen, interagieren und Wissen konstruieren. Damit rückt auch die Frage in den Fokus, welche Kompetenzen Studierende benötigen, um sich in solchen Kontexten handlungsfähig, reflektiert und selbstbestimmt zu positionieren. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der digitalen Souveränität an Bedeutung. Digitale Souveränität wird dabei nicht als isolierte technische Kompetenz verstanden, sondern als Fähigkeit, sich in medial geprägten Kontexten eigenständig zu orientieren, Entscheidungen zu treffen und kommunikative Situationen aktiv zu gestalten. Häufig wird diese Fähigkeit mit autonomen, selbstgesteuerten Lernformen in digitalen Umgebungen in Verbindung gebracht (Deci & Ryan, 2000).

Gleichzeitig zeigt sich in der hochschuldidaktischen Praxis, dass digitale Lehrformate nicht ausschließlich durch Offenheit und Autonomie gekennzeichnet sind. Insbesondere institutionell eingeführte Blended-Learning-Formate sind häufig durch klare strukturelle Vorgaben, organisatorische Rahmenbedingungen und verpflichtende Teilnahmeformen geprägt. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen individueller Handlungsfähigkeit und institutioneller Rahmung, das für die Entwicklung digitaler Souveränität von zentraler Bedeutung ist (Pouzergues, 2026).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern digitale Souveränität auch in stark strukturierten, synchronen digitalen Lernsettings entstehen kann. Der vorliegende Beitrag nimmt ein solches Blended-Learning-Setting im Fachsprachenunterricht in den Blick und untersucht, wie Studierende innerhalb vorgegebener digitaler Rahmenbedingungen Handlungsspielräume entwickeln und kommunikative Situationen aktiv gestalten. Ziel des Beitrags ist es, das Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Handlungsspielraum im Kontext digital gestützter Lehre zu analysieren und daraus didaktische Implikationen für die Förderung digitaler Souveränität in der Hochschullehre abzuleiten.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Digitale Souveränität und Handlungskompetenz

Im Kontext der Hochschulentwicklung gewinnt die Frage zunehmend an Bedeutung, welche Kompetenzen Studierende benötigen, um sich in digital geprägten Lern- und Arbeitsumgebungen handlungsfähig zu positionieren. Während der Begriff der Employability lange Zeit die Diskussion über die Vorbereitung auf berufliche Anforderungen geprägt hat, rücken im Zuge der Digitalisierung und generativen KI verstärkt Konzepte in den Fokus, die die Fähigkeit zur selbstbestimmten und reflektierten Teilhabe in medialen Kontexten betonen.

Digitale Souveränität kann in diesem Zusammenhang als Fähigkeit verstanden werden, in digitalen und medial vermittelten Situationen eigenständig zu handeln, Entscheidungen zu treffen und kommunikative Prozesse aktiv zu gestalten. Sie umfasst dabei nicht nur technische Fertigkeiten, sondern insbesondere die Fähigkeit, unterschiedliche Ressourcen – etwa Wissen, kommunikative Kompetenzen und reflexive Urteilsfähigkeit – situationsangemessen zu mobilisieren.

Digitale Souveränität weist Überschneidungen mit Konzepten wie Medienkompetenz, *digital literacy* oder Selbstlernkompetenz auf, geht jedoch über diese hinaus. Während Medienkompetenz vor allem den kompetenten Umgang mit Medien und *digital literacy* die Teilhabe an digitalen Praktiken fokussieren, betont digitale Souveränität stärker die Fähigkeit, sich innerhalb digitaler und institutioneller Rahmenbedingungen selbstbestimmt, reflektiert und verantwortungsvoll zu positionieren. Im Mittelpunkt steht somit nicht allein die Nutzung digitaler Werkzeuge, sondern die Frage, wie Individuen unter gegebenen Bedingungen handlungsfähig bleiben und eigene Entscheidungen treffen können.

Diese Perspektive lässt sich eng mit kompetenzorientierten Ansätzen der Hochschuldidaktik verbinden, die Lernen nicht als Erwerb isolierter Wissensbestände, sondern als Entwicklung von Handlungskompetenz verstehen. Kompetenz wird dabei als Fähigkeit gefasst, in komplexen und oft unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig

zu sein, indem unterschiedliche Ressourcen kombiniert und angewendet werden (Burton et al., 2025).

Gleichzeitig verweisen motivationstheoretische Ansätze darauf, dass die Entwicklung solcher Kompetenzen eng mit dem Erleben von Autonomie verbunden ist. Nach Deci und Ryan (2000) stellt die Möglichkeit, eigenes Handeln als selbstbestimmt zu erleben, eine zentrale Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse dar. Digitale Souveränität kann vor diesem Hintergrund als Ausdruck einer solchen selbstbestimmten Handlungsfähigkeit verstanden werden, die sich im Zusammenspiel von individuellen Dispositionen und strukturellen Rahmenbedingungen entfaltet.

Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Herausforderung, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie einerseits Orientierung und Struktur bieten, andererseits jedoch Handlungsspielräume eröffnen, in denen Studierende eigene Entscheidungen treffen und kommunikative Situationen aktiv gestalten können. Gerade in digital gestützten Lehrformaten stellt sich dabei die Frage, wie dieses Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Autonomie konkret ausgestaltet ist und welche Auswirkungen es auf die Entwicklung digitaler Souveränität hat.

2.2 Handlungskompetenz in kontextgebundenen Lernsettings

Die Entwicklung von Handlungskompetenz im Hochschulkontext wird maßgeblich durch die Gestaltung von Lernumgebungen beeinflusst, in denen Studierende nicht nur Wissen erwerben, sondern dieses in konkreten Situationen anwenden. Ansätze der *approche par compétences* betonen in diesem Zusammenhang, dass Lernen insbesondere dann wirksam ist, wenn es an komplexe, realitätsnahe Handlungssituationen gebunden ist, in denen unterschiedliche Ressourcen mobilisiert und miteinander verknüpft werden (Burton et al., 2025).

Auch im Fachsprachenunterricht wird diese Perspektive aufgegriffen. Konzepte wie das *français sur objectif universitaire* (FOU) unterstreichen die Bedeutung der Kontextorientierung und fordern, Lernangebote ausgehend von den spezifischen Anfor-

derungen der Zielgruppe sowie der jeweiligen institutionellen und beruflichen Kontexte zu entwickeln (Mangiante & Parpette, 2011; Parpette, 2018). Die Rolle der Lehrperson besteht dabei nicht primär in der Vermittlung sprachlicher Strukturen, sondern in der Analyse von Kommunikationssituationen und der Gestaltung entsprechender Lernarrangements.

Diese kontextorientierte Perspektive lässt sich auch auf digital gestützte Lehrformate übertragen. Digitale Lernumgebungen sind nicht neutral, sondern durch spezifische technische, organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen geprägt, die die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden strukturieren. In solchen Settings entstehen Handlungsspielräume nicht unabhängig von diesen Rahmenbedingungen, sondern im Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen und vorgegebenen Strukturen.

Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lernumgebungen nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern als situativ gerahmte Handlungsräume zu verstehen. Die zentrale Frage ist dabei nicht allein, welche Inhalte vermittelt werden, sondern unter welchen Bedingungen Studierende die Möglichkeit erhalten, kommunikative Situationen aktiv zu gestalten und eigene Handlungsspielräume zu entwickeln. Gerade in digital gestützten Lehrformaten rückt damit das Verhältnis von Struktur und Handlungsspielraum in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen.

3 Methodische Verortung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als entwicklungsorientierter Praxisbeitrag im Kontext der Hochschulentwicklung. Ziel ist nicht die empirische Überprüfung von Wirkzusammenhängen, sondern die theoriegeleitete Analyse eines institutionell eingeführten Blended-Learning-Settings im Fachsprachenunterricht.

Grundlage der Analyse bilden die systematische Beschreibung des didaktischen Konzepts sowie die reflexive Auswertung der Erfahrungen aus mehreren Durchführungen des Lehrformats aus der Perspektive der Lehrenden. Im Mittelpunkt steht die

Frage, inwiefern innerhalb eines stark strukturierten digitalen Lernsettings Handlungsspielräume entstehen, die zur Entwicklung digitaler Souveränität beitragen können.

Die Analyse erfolgt auf Basis der in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Konzepte. Im Fokus der Analyse steht insbesondere die Frage, wie sich das Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Strukturierung und individueller Handlungsfähigkeit in der konkreten Gestaltung des Lehrsettings manifestiert und welche Potenziale sich daraus für die Förderung digitaler Souveränität ergeben.

Der Beitrag verfolgt damit das Ziel, ein konkretes Praxisbeispiel theoriegeleitet zu reflektieren, Potenziale und Herausforderungen sichtbar zu machen sowie Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung digital gestützter Lehrformate im Hochschulkontext aufzuzeigen.

4 Kontext des Lehrsettings

Im Zuge der Überarbeitung des Studienplans sowie hochschulweiter Bestrebungen zur stärkeren Integration von Digitalisierung und Nachhaltigkeit in die Lehre wurde im Herbstsemester 2025/26 ein Blended-Learning-Format eingeführt, das insbesondere für berufsbegleitend Studierende eine Entlastung darstellen sollte, indem ein Teil der Kurse nicht mehr vor Ort, sondern online absolviert werden kann. Ziel war es unter anderem, Anfahrtswege zu reduzieren und die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben zu verbessern.

Die Einführung des Formats ist in einen institutionellen Kontext eingebettet, in dem Blended Learning unterschiedlich bewertet wird. Das Lehrsetting kann daher auch als Ausdruck organisationaler Aushandlungsprozesse im Zuge digitaler Transformation verstanden werden. Das hier betrachtete Setting folgt einem klar strukturierten Modell, bei dem 60 % des Unterrichts im Präsenzformat und 40 % online stattfinden. Die Online-Phasen werden synchron über ein Videokonferenzsystem (Microsoft Teams) durchgeführt und sind – ebenso wie die Präsenzphasen – verpflichtend. An-

ders als in vielen Blended-Learning-Konzepten stehen dabei nicht primär selbstgesteuerte Lernprozesse im Vordergrund, sondern ein durch die Institution vorgegebenes, zeitlich und organisatorisch klar gerahmtes Lernarrangement.

Ergänzend zu den synchronen Online-Sitzungen werden punktuell kürzere asynchrone Sequenzen integriert, etwa zu Beginn einzelner Kurseinheiten. In diesen Phasen arbeiten die Studierenden individuell oder in Kleingruppen mit audiovisuellen Materialien, die als Grundlage für anschließende Diskussionen dienen. Die Lernaktivitäten werden im Vorfeld strukturiert auf einem LMS bereitgestellt und teilweise zeitlich gesteuert freigeschaltet, wodurch der Ablauf der Lernprozesse zusätzlich vorstrukturiert wird.

Die digitale Lernumgebung ist bewusst niedrigschwellig gestaltet. Neben der Videokonferenzplattform werden einfache und vertraute Mittel eingesetzt, etwa Präsentationsfolien zur Strukturierung der Inhalte sowie Chatfunktionen zur gemeinsamen Erarbeitung und Sicherung von Ergebnissen, für Gruppenaktivitäten wurden eigens erstellte Kanäle auf Teams verwendet. Diese Gestaltung zielt darauf ab, alle Studierenden unabhängig von ihren technischen Vorkenntnissen einzubeziehen und eine möglichst reibungslose Teilnahme zu ermöglichen.

In den Präsenzphasen hingegen werden gezielt Formate eingesetzt, in denen Studierende selbst aktiv gestaltend tätig werden. In diesen Situationen übernehmen die Studierenden temporär Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses. Sie strukturieren die Diskussion, formulieren Leitfragen, moderieren den Austausch und beziehen ihre Mitstudierenden aktiv ein. Dadurch entstehen innerhalb des ansonsten stark gerahmten Settings situative Handlungsspielräume, in denen kommunikative, organisatorische und reflexive Kompetenzen eigenständig erprobt werden können.

Die Gestaltung der Lernumgebung zielt darauf ab, die Potenziale digitaler Lehrformate mit aktivierenden Lernmethoden in den Präsenzphasen zu verbinden. Die dabei entstehende Gruppendynamik überträgt sich nicht nur auf die Interaktionen im Klassenzimmer, sondern prägt auch die virtuelle Zusammenarbeit der Studierenden.

Insgesamt ergibt sich ein Lehrsetting, das durch eine enge institutionelle Rahmung gekennzeichnet ist, innerhalb derer sich jedoch situative Handlungsspielräume eröffnen. Dieses Spannungsverhältnis bildet den Ausgangspunkt für die Analyse digitaler Souveränität im vorliegenden Beitrag.

5 Analyse des Lehrsettings

Das untersuchte Blended-Learning-Setting ist durch eine ausgeprägte institutionelle Rahmung gekennzeichnet, die sowohl die zeitliche Struktur als auch die organisatorischen Abläufe der Lernprozesse weitgehend vorgibt. Die Online-Phasen sind synchron und verpflichtend, die Lernaktivitäten werden im Vorfeld strukturiert bereitgestellt und teilweise zeitlich gesteuert freigeschaltet. Auch in solchen synchronen Settings bleibt eine Form von Distanz bestehen, die nicht primär räumlich, sondern didaktisch zu verstehen ist. Im Anschluss an die Theorie der *distance transactionnelle* kann diese als Spannungsfeld zwischen Struktur, Interaktion und individueller Handlungsmöglichkeit beschrieben werden (Jézégou, 2007). Damit unterscheidet sich das Setting deutlich von Konzepten, die Blended Learning primär mit selbstgesteuerten und autonomen Lernprozessen verbinden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich unter solchen Bedingungen digitale Souveränität überhaupt entwickeln kann. Wird digitale Souveränität als Fähigkeit verstanden, sich in digitalen Kontexten selbstbestimmt und reflektiert zu positionieren, scheint ein stark reguliertes Lernarrangement zunächst eher Einschränkungen als Handlungsspielräume zu bieten. Diese Spannung lässt sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als Verhältnis zwischen externer Steuerung und Autonomie beschreiben (Deci & Ryan, 2000).

Ein erster solcher Handlungsspielraum zeigt sich in den asynchronen Sequenzen, die punktuell in das Setting integriert sind. Obwohl diese zeitlich begrenzt und didaktisch vorstrukturiert sind, ermöglichen sie den Studierenden, sich individuell oder in Kleingruppen mit den bereitgestellten Inhalten auseinanderzusetzen und eigene Zugänge zu entwickeln. Diese Phasen fungieren als Übergang zwischen instruktiven

und interaktiven Lernformen und eröffnen begrenzte, aber relevante Möglichkeiten zur Selbststeuerung.

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Gestaltung der digitalen Lernumgebung. Die bewusste Entscheidung für niedrigschwellige Werkzeuge wie Präsentationsfolien, Diskussionskanäle und Chatfunktionen reduziert technische Komplexität und ermöglicht es den Studierenden, sich auf die inhaltliche und kommunikative Auseinandersetzung zu konzentrieren. Digitale Souveränität zeigt sich hier weniger in der Beherrschung komplexer Tools als in der Fähigkeit, vorhandene Mittel zielgerichtet zur Gestaltung von Kommunikation zu nutzen.

Diese Perspektive entspricht didaktischen Ansätzen, die den sinnvollen und kontextangemessenen Einsatz digitaler Technologien in den Vordergrund stellen und nicht deren Komplexität oder Innovationsgrad (Daele & Sylvestre, 2013). Die Qualität der Interaktion in solchen digital vermittelten Lernumgebungen gilt dabei als zentraler Faktor für Lernprozesse (Garrison et al., 2000).

Besonders deutlich wird die Entwicklung von Handlungskompetenz in den Präsenzphasen, in denen Studierende im Rahmen von Debattiersequenzen selbst die Moderation übernehmen. Anders als in den übrigen Kursphasen entscheiden die Studierenden in diesen Situationen selbst über die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die Dynamik der Diskussion sowie den Umgang mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der Gruppe. Der Handlungsspielraum entsteht somit nicht außerhalb der institutionellen Struktur, sondern innerhalb eines klar definierten Rahmens. In diesen Situationen findet ein temporärer Rollenwechsel statt: Studierende strukturieren die Interaktion, steuern den Diskussionsverlauf und beziehen ihre Mitstudierenden aktiv ein. Diese Phasen eröffnen Handlungsspielräume innerhalb eines ansonsten stark strukturierten Settings und erfordern ein hohes Maß an kommunikativer und organisatorischer Kompetenz.

Neben den stärker strukturierten Phasen spielen auch Formen der Interaktion zwischen den Studierenden eine zentrale Rolle im untersuchten Setting. In synchronen

Online-Sitzungen werden sowohl Plenumsdiskussionen als auch kleinere Arbeitsphasen in Gruppen organisiert, in denen Studierende Inhalte gemeinsam bearbeiten und diskutieren.

Die Bedeutung solcher Interaktionsformen wird auch in hochschuldidaktischen Ansätzen hervorgehoben, die Lernen als sozialen Prozess verstehen. Lebrun (2011) betont in diesem Zusammenhang, dass die Qualität von Lernprozessen wesentlich von der Gestaltung von Interaktionen abhängt – sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch unter den Studierenden selbst.

Im vorliegenden Setting zeigt sich, dass solche Interaktionsräume trotz der strukturierten Rahmung gezielt geschaffen werden und einen wichtigen Beitrag zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten leisten. Sie eröffnen den Studierenden Möglichkeiten, kommunikative Kompetenzen zu erproben und gemeinsam Bedeutungen auszuhandeln, was als zentraler Bestandteil von Handlungskompetenz verstanden werden kann.

Insgesamt deutet die Analyse darauf hin, dass digitale Souveränität nicht zwingend an umfassende Autonomie gebunden ist. Vielmehr entsteht sie im vorliegenden Setting im Zusammenspiel von institutioneller Strukturierung und situativen Handlungsspielräumen. Besonders die Übernahme von Verantwortung in Interaktions- und Moderationssituationen zeigt, dass Studierende auch innerhalb stark gerahmter Lernumgebungen Möglichkeiten entwickeln können, digitale und kommunikative Prozesse aktiv mitzugestalten.

6 Diskussion und didaktische Implikationen

Die Analyse verdeutlicht, dass digitale Souveränität auch innerhalb stark strukturierter und institutionell gerahmter Lernumgebungen entwickelt werden kann. Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Frage, unter welchen Bedingungen Studierende innerhalb vorgegebener Strukturen Handlungsspielräume wahrnehmen, nutzen und aktiv gestalten können.

Für die Gestaltung digital gestützter Lehrformate ergeben sich daraus mehrere didaktische Implikationen:

Erstens zeigt sich, dass die Förderung digitaler Souveränität nicht zwingend mit einer Reduktion von Struktur einhergehen muss. Vielmehr kann eine klare Rahmung Orientierung bieten und gleichzeitig die Voraussetzung dafür schaffen, dass Studierende gezielt Handlungsspielräume wahrnehmen und nutzen.

Zweitens unterstreicht die Analyse die Bedeutung von Lernsettings, in denen Studierende temporär Verantwortung für kommunikative Prozesse übernehmen, etwa durch die Moderation von Diskussionen. Solche Rollenwechsel ermöglichen es, Handlungskompetenz in konkreten Situationen zu erproben und tragen dazu bei, Selbstwirksamkeit und Autonomieerleben zu fördern (Deci & Ryan, 2000).

Drittens zeigt sich, dass digitale Souveränität nicht primär an die Nutzung komplexer Technologien gebunden ist. Vielmehr kann eine bewusst niedrigschwellige Gestaltung digitaler Lernumgebungen dazu beitragen, dass sich Studierende auf die inhaltliche und kommunikative Auseinandersetzung konzentrieren und digitale Werkzeuge funktional einsetzen.

Für Hochschulen bedeutet dies, dass die Förderung digitaler Souveränität nicht allein als Frage technologischer Ausstattung verstanden werden sollte. Ebenso relevant sind institutionelle Rahmenbedingungen, die Lehrenden die Entwicklung und Erprobung entsprechender Lehrformate ermöglichen sowie den Austausch über didakti-

sche Erfahrungen fördern. Digitale Souveränität erscheint damit nicht nur als individuelle Kompetenz, sondern auch als Gegenstand hochschulischer Entwicklungsprozesse.

Insgesamt legt der Beitrag nahe, digitale Lehrformate weniger unter der Dichotomie von Struktur versus Autonomie zu betrachten, sondern vielmehr als Spannungsfeld, in dem beide Dimensionen in produktiver Weise miteinander verbunden werden können.

7 Transfer und Forschungsdesiderate

Die Ergebnisse dieses Beitrags lassen sich auf andere hochschulische Lehrkontexte übertragen, insbesondere auf Settings, in denen digitale Lehrformate institutionell eingeführt und organisatorisch stark gerahmt sind. Gerade in solchen Kontexten zeigt sich, dass digitale Souveränität nicht als individuelles Merkmal isoliert betrachtet werden kann, sondern stets im Zusammenspiel mit strukturellen Bedingungen entsteht.

Für die Hochschulpraxis ergibt sich daraus die Empfehlung, digitale Lehrformate nicht ausschließlich unter dem Aspekt der Flexibilisierung zu gestalten, sondern gezielt Lernarrangements zu entwickeln, die sowohl Orientierung bieten als auch situative Handlungsspielräume eröffnen. Dabei kann es sinnvoll sein, gezielt Phasen einzuplanen, in denen Studierende Verantwortung übernehmen und kommunikative Prozesse eigenständig gestalten.

Gleichzeitig macht der Beitrag deutlich, dass das Verhältnis zwischen institutioneller Rahmung und individueller Handlungsfähigkeit bislang nur unzureichend erforscht ist. Weitere Untersuchungen könnten beispielsweise der Frage nachgehen, wie unterschiedliche Grade von Strukturierung digitale Souveränität beeinflussen oder welche Rolle spezifische digitale Werkzeuge und Plattformen in diesem Zusammenhang spielen.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die Perspektive der Studierenden stärker einzubeziehen und empirisch zu untersuchen, wie diese die Balance zwischen Struktur und Handlungsspielraum wahrnehmen. Auch vergleichende Studien zwischen unterschiedlichen Lehrformaten – etwa synchronen und asynchronen Settings – könnten dazu beitragen, ein differenzierteres Verständnis digitaler Souveränität im Hochschulkontext zu entwickeln.

Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft die langfristige Entwicklung digitaler Souveränität. Während der vorliegende Beitrag punktuelle Handlungssituationen in den Blick nimmt, bleibt offen, wie sich entsprechende Kompetenzen über längere Zeiträume hinweg entwickeln und in unterschiedlichen Kontexten übertragen lassen. In diesem Zusammenhang verweisen aktuelle Studien darauf, dass Blended-Learning-Formate ein Potenzial zur Förderung sogenannter transversaler Kompetenzen besitzen, insbesondere im Hinblick auf Autonomie und Selbststeuerung (Pouzergues, 2026). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern auch stärker strukturierte Settings – wie das hier untersuchte – zur nachhaltigen Entwicklung solcher Kompetenzen beitragen können oder ob hierfür andere didaktische Bedingungen erforderlich sind.

Literaturverzeichnis

- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Burton, C., Dang Ngoc, T. T., Gloniak, J. J., Scelles, A., & Tardif, J. (2025). Déploiement de l'Approche par Compétences : perceptions quant aux soutiens et aux impacts. In *Questions de pédagogie pour l'enseignement supérieur: Écosystèmes de formation pour quelle(s) transformation(s)* (Brest, France). <https://hal.science/hal-05023347>
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2013). Comment enseigner avec les technologies de manière pertinente ? In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques* (pp. 119–134). Peter Lang.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation: Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341–366. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants: Vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1028>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble.
- Parpette, C. (2018). Le français sur objectif universitaire : Entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle. In *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle* (pp. 55–67). Université de Belgrade.

Pouzergues, P. (2026). Blended learning for autonomy development in heterogeneous FLE classes: A lever for developing learners' transversal competencies? *European Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 101–131. <https://doi.org/10.1515/eujal-2025-0003>