GMW Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

MEDIEN IN DER WISSENSCHAFT : BAND 45

Friederike Klippel, Gerhard Koller,
Axel Polleti (Hrsg.)

Fremdsprachen-lernen online

Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen

WAXMANN

Friederike Klippel, Gerhard Koller,
Axel Polleti (Hrsg.)

Fremdsprachenlernen online

Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen

Waxmann 2007
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 45
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436
ISBN 978-3-8309-1883-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlagentwurf: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Titelbild: Natalia Roizen (FH)
Redaktionsteam: Anne Bussman (verantwortlich); Kristina D.C. Höppner, Bettina Raaf, Karin Aschenbrenner, Damian Quinn, Sheila Regan
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Friederike Klippel

Chancen durch Sprachenkompetenz: Anmerkungen zu diesem Band 9

Mediendidaktik 15

Fokus: Blended Learning

Petra Kirchhoff

Blended Learning – ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht 17

Christian Müller, Axel Polleti, Dehua Sun

Blended Learning in einem Sprachkurs für Chinesisch: Das Projekt *Chinesisch für Wirtschaft und Beruf* 37

Sheila Regan, Damian Quinn

Motivation in blended learning – exploiting the ‘added value’ 49

Fokus: Selbstgesteuertes Lernen

Sibylle Nalezinski, Bettina Raaf

Help Yourself to Languages: Computergestütztes Selbstlernen 59

Liubov Gordienko, Axel Polleti

Ein webbasiertes Selbstlernprogramm: Übungstypen zum Training des Leseverstehens in der Fremdsprache 71

Fokus: Aus- und Weiterbildung

Sabine Doff, Kristina D.C. Höppner

Die Dozentenweiterbildung von *imMEDIAte TEACHing* 83

Karin Aschenbrenner, Hilde Bosch, Angelika Schnaithmann

Die Online-Tutorenausbildung von *imMEDIAte TEACHing:*
Blended Learning bewährt sich in der Praxis 93

Technische Aspekte und E-Learning 105

Fokus: Plattformen

Thorsten Hampel

Nachhaltigkeit in der Wissensorganisation 107

Christian Müller, Franz Lehner

Open-Source-Software zur Umsetzung eines Onlinesprachkurses
für Chinesisch 121

Kristina D.C. Höppner

Flexibilität bei der Auswahl einer Lernplattform für die
fremdsprachendidaktische Aus- und Weiterbildung 135

Martin Mai

Nutzung von Open Content bei der Entwicklung von Sprachlehr- und
-lernmaterialien für die Hochschule 147

Roland Kamm, Arthur Tiutenko

SZOnline: Ein integriertes Informationssystem für Onlinesprachunterricht 157

Fokus: Werkzeuge

Arthur Tiutenko, Gerhard Koller

Prinzipien einer sprachübergreifenden Typologie von Lern- und
Testaufgaben für elektronische Sprachlehrwerke 173

Hilde Bosch

Der *Treasure Hunt* – ein virtueller „Eisbrecher“ 185

Arthur Tiutenko

Einsatz der Standards von IMS Global Learning Consortium bei der Erstellung von Sprachlehrmaterialien: Einschränkungen und Lösungen 193

Verstetigung 207

Fokus: Qualitätssicherung

Markus Ritter, Peter Tischer, Nicola Würffel

Der Fachbeirat und die Evaluationskultur des Projektverbunds SprachChancen: Konzept, Umsetzung, Fazit 209

Rosemary Zahn

Verstetigung durch Akkreditierung – SprachChancen-Kurse als Bausteine einer akkreditierten Fremdsprachenausbildung..... 227

Friederike Klippel, Hilde Bosch, Angelika Schnaithmann

Die Evaluationsinstrumente der Online-Tutorenausbildung und ihr Zusammenspiel 235

Fokus: Implementierung

Tatjana Balzer, Axel Polleti

Zur Integration eines Onlinesprachkurses (*RussischOnline*) in ein umfassendes Blended-Learning-Konzept..... 247

Angela Hahn, Thomas Sauer

Implementation of SprachChancen projects into a language centre: Technical challenges..... 253

Axel Polleti

Als Schlusswort: Der Kunden- und Projektnutzen als zentrale Projektkategorie 263

Anhang

Im Projektverbund SprachChancen entstandene wissenschaftliche Arbeiten.... 271

Die SprachChancen-Projekte..... 275

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 277

Friederike Klippel

Chancen durch Sprachenkompetenz: Anmerkungen zu diesem Band

Die Ausgangslage

Schlagworte wie „Vernetzung“, „Synergie“ oder „lebenslanges Lernen“ finden sich heutzutage in zahlreichen Verlautbarungen zu Bildungsfragen. Für die moderne Wissenschaft ist Vernetzung unabdingbar; Vernetzung führt zu Synergieeffekten und verspricht Erfolge bei Forschung und Entwicklung. In den Naturwissenschaften ist das wissenschaftliche Arbeiten im Team die Regel; auch in den Geisteswissenschaften verspricht die Zusammenarbeit in größeren Verbünden vor allem dann zusätzliche Anregungen, wenn es um die praktische Entwicklung konkreter Programme oder Kurse und nicht allein um die Diskussion theoretischer Konstrukte geht. Bei einer solchen Zielstellung ermöglicht die Arbeit im Team die fruchtbringende Verknüpfung von fremdsprachendidaktischer Fundierung und technischer Innovation. Das war im Projektverbund SprachChancen der Fall.

Die rasante Entwicklung der digitalen Medien verändert Formen und Wege individuellen Lernens ebenso wie sie die Chancen zur Kooperation in der Wissenschaft nachhaltig verbessert. Der Projektverbund SprachChancen hat aus beiden Perspektiven von den Fortschritten der Technik profitiert. Zum einen erlaubte es die Technik, dass gemeinsame Projekte mehrerer Universitäten durch die digitale Vernetzung online effizient erarbeitet wurden, zum anderen beflügelten die erweiterten Möglichkeiten, medienbasierte Lernsituationen und Vermittlungskontexte für den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz zu gestalten, die Phantasie der Projekte, geschickte Lösungen für individuelles Sprachenlernen online zu finden.

Dass lebenslanges Lernen ein Erfordernis unserer Zeit darstellt, wird von niemandem ernsthaft bezweifelt. Lebensbegleitendes Lernen umfasst dabei sowohl die Weiterbildung im Beruf als auch den Erwerb zusätzlicher Fertigkeiten. Im Zeitalter der Globalisierung gehören Fremdsprachenkenntnisse zu den wichtigen Voraussetzungen für berufliche Karrieren und individuelles Fortkommen. Wenn man die Chancen deutscher Hochschulabsolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt erhöhen möchte, dann muss man deren Mobilität ermöglichen. Fachbezogene und allgemeine Fremdsprachenkenntnisse bilden wesentliche Vorbedingungen dazu. Ebenfalls wichtig sind interkulturelle Fähigkeiten und Kenntnisse zu soziokulturellen Gegebenheiten der Zielkulturen.

Die Sprachenzentren der Hochschulen boten und bieten generell zwar ein breites Programm der *Präsenzlehre* in zahlreichen Sprachen und für Hörer unterschiedlicher Fakultäten; vor sechs Jahren, zu Beginn der Projektarbeit, fehlten jedoch sowohl allgemeinsprachliche Kurse mit steilerer Progression als auch fachsprachliche Kurse für einzelne Disziplinen. Zudem war das Angebot an *multimedialen* Sprachkursen für Studierende sehr schmal. Diese Defizite motivierten die Verbundpartner, nach neuen Wegen der Sprachvermittlung und des autonomen Sprachenlernens zu suchen, die einerseits die Möglichkeiten der digitalen Medien sinnvoll nutzen und die andererseits auf die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse von Studierenden zugeschnitten sind.

Der Projektverbund SprachChancen, in dem sich Fremdsprachen- und Technikexperten aus acht bayerischen Universitäten seit dem Jahr 2001 zusammengefunden haben, um gemeinsam mediengestützte Sprachenprogramme zu erarbeiten, verkörpert insofern gelungene Vernetzung, demonstriert nachhaltige Synergieeffekte und befördert das lebenslange Lernen nicht nur bei den Adressaten der zahlreichen Lernprogramme, sondern auch im Projektverbund selbst. In diesem Band sind wichtige Ergebnisse und Erfahrungen der mehrjährigen gemeinsamen Projektarbeit versammelt.

Autorinnen und Autoren sind als Projektleiter und -Mitarbeiter[1] in die Prozesse der Konzeptionierung, Gestaltung, Erprobung, Modifizierung und Implementierung der Sprachenprogramme einbezogen. Ihre Beiträge spiegeln erstens grundlegende theoretische Überlegungen, zweitens Reflexionen praktischer Erfahrungen und drittens Beschreibungen konkreter Problemlösungen wider. Zuallererst sind natürlich die Sprachprogramme und Kurse selbst Hauptergebnisse der intensiven Anstrengungen des Projektverbunds. In 23 multimedialen Fremd- und Fachsprachenkursen zu neun Sprachen, die höchst unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und didaktische Wege beschreiten, bündelt sich das Know-how der Entwickler. Diese Wissensbasis wurde durch den Austausch im Projektverbund, der unter anderem bei den zweimal jährlich durchgeführten Werkstattgesprächen an wechselnden Verbunduniversitäten sowie im Rahmen von Kompetenzgruppen für Fremdsprachendidaktik, Technik, Zertifizierung und Implementierung stattfand, ständig erweitert und aktualisiert. Zudem entstanden zahlreiche SprachChancen-Projekte in enger Kooperation von zwei oder drei Universitäten.

1 In den 23 Projekten haben Frauen und Männer auf allen Arbeitsebenen effektiv kooperiert. Wenn im Folgenden die männlichen Funktionsbezeichnungen der leichteren Lesbarkeit wegen Anwendung finden, dann beziehen sie sich auf alle Personen im Kreise der Entwickler und Anwender der Sprachenprogramme.

Zur Struktur des Bandes

Die Arbeit an den Projekten besaß immer eine fremdsprachendidaktische und eine technische Komponente. Beide Perspektiven befanden sich in ständigem Dialog: Didaktiker forderten die Techniker heraus, akzeptable Lösungen für didaktische Ziele zu finden, während die neuen technischen Möglichkeiten, von denen die Techniker schwärmten, durchaus die fremdsprachendidaktische Phantasie inspirierten. Anders als es in der Frühzeit von CALL *(Computer Assisted Language Learning)* häufig üblich war, blieb der Aspekt der technischen Machbarkeit im Projektverbund der Frage nach dem didaktischen Sinn nachgeordnet. In der Entwicklung neuer Kursbausteine wurde somit zuerst nach Notwendigkeit und sinnvollem Aufbau von Lernsituationen und Aufgabenfolgen gefragt, ehe deren technische Realisierung in Angriff genommen wurde. Die Reihenfolge: Didaktik vor Technik spiegelt sich in der Anordnung der Kapitel.

Für die Projektarbeit ist es wichtig, die erreichten Ergebnisse ständig auf ihre Tragbarkeit zu überprüfen und dadurch Nachhaltigkeit zu erreichen. Die Aufgabe der Qualitätssicherung löste der Verbund zum ersten durch projektinterne Pilotierungen und laufende Erprobungen, zum zweiten vor allem durch eine formative, die Projektarbeit kleinschrittig begleitende Evaluation durch einen mit externen Experten besetzten Fachbeirat.

Mediendidaktischer Mehrwert

Die Beiträge im mediendidaktischen Teil gruppieren sich um drei zentrale Aspekte multimedialer Fremdsprachenvermittlung: das Konzept des Blended Learning, das selbstgesteuerte Lernen und die Weiterbildungsdidaktik. Die Mehrzahl der Sprach-Chancen-Lernprogramme basiert auf dem Ansatz des Blended Learning, das es erlaubt, autonomen Wissenserwerb in Onlinephasen mit stärker kommunikativ ausgerichteten Präsenzphasen zu verknüpfen und dadurch für jede Art von Lernziel die passende Lernumgebung zu gestalten. In den Onlinephasen sind die Lernenden im Hinblick auf Lernzeit, Lerntempo, Lernwege und Lernintensität flexibel; in den Präsenzseminaren stehen demgegenüber die sozialen Aspekte des Lernens, die Interaktion in der Fremdsprache sowie die Gelegenheiten zu intensivem Lehrer-Feedback im Vordergrund. Bei jeder Lernform spielen Aufbau und Erhalt der Lernmotivation eine äußerst wichtige Rolle. Auch dieser Aspekt wird auf der Basis der Erfahrungen im Projektverbund sowohl aus psychologischer als auch aus technischer Sicht behandelt.

Zwar liegt der Fokus beim multimedial gestützten Sprachenlernen zweifelsohne auf den individuellen Lernenden, die sich durch Interaktion mit dem digitalen Medium sprachliche Strukturen aneignen, doch dürfen darüber die Sprachdozentinnen und

-dozenten nicht aus dem Blick geraten. Denn geschickter Medieneinsatz in der Präsenzlehre erweitert wiederum die Medienkompetenz der Lernenden und verschafft ihnen mehr Spielraum zu effektivem Selbst- und Weiterlernen. Eines der SprachChancen-Projekte hat sich explizit um die Entwicklung von Weiterbildungsmodulen für sinnvollen Medieneinsatz im universitären Sprachunterricht bemüht und ebenfalls eine Konzeption für die Ausbildung von Onlinetutoren erarbeitet und erprobt. Onlinetutoren sind gerade für die Begleitung von autonomem Sprachenlernen unabdingbar, wenn Motivation und Lerneffektivität erhalten bleiben sollen.

All dies sollte technisch so gestaltet sein, dass die didaktischen Intentionen ohne Probleme umgesetzt werden können. Der Technikteil des Bandes widmet sich zum einen den Erfahrungen, die mit unterschiedlichen Lernplattformen im Verbund gemacht wurden, und zeigt zum anderen an prägnanten Beispielen auf, wie fruchtbar der Einsatz von Open-Source-Programmen und Open Content in einzelnen Projekten war.

Ergebnissicherung

Die Zusammenarbeit in der Projektphase motiviert durch die klare Zielorientierung und wird durch die Meilensteine der Projektplanung strukturiert. Eine begleitende Evaluation stellt sicher, dass die Streckenziele erreicht werden und das Endprodukt den gesetzten Qualitätsansprüchen genügt. Spätestens gegen Ende der Laufzeit eines Projekts muss man sich über die Verstetigung und die nachhaltige Sicherung der Projektergebnisse Gedanken machen. Im Falle der SprachChancen-Projekte begann dieser Prozess frühzeitig. Er wurde erleichtert durch die Tatsache, dass viele der Projekte an universitären Sprachenzentren verankert sind, in deren Lehr-/Lernangebot sie schließlich übergehen. Zudem steht mit der Virtuellen Hochschule Bayern eine Institution bereit, deren E-Learning-Kurse durch die Blended-Learning-Sprachprogramme des Projektverbunds hervorragend ergänzt werden können.

Im Medienbereich wie auch im Kontext der Studienreform an den Hochschulen schreitet die Entwicklung rasch voran, und einmal erarbeitete Konzepte müssen in technischer und didaktischer Hinsicht gepflegt und regelmäßig aktualisiert werden. Das Projektpersonal ist nach Auslaufen der Förderung meistens nicht mehr greifbar (vgl. jedoch Kontaktliste im Anhang). Auch dies ist ein Grund für eine frühzeitige Planung der Implementierung und für eine Sicherung der weiteren Betreuung guter Projektergebnisse.

In einem großen Projektverbund über Jahre hinweg zusammenzuarbeiten, ist in mehrfacher Hinsicht ein Abenteuer. Die Beteiligten am Projektverbund SprachChancen haben sich vor sechs Jahren darauf eingelassen und in vielfacher Form für die Projektarbeit selbst, aber auch für die eigene Weiterqualifikation und Weiterbildung davon profitiert. Als Resultate dieser arbeits- und erfahrungsreichen Jahre

präsentiert der Verbund zum ersten den vorliegenden Band mit Einsichten sowie theoretischen und praktischen Überlegungen, zum zweiten die Sprachlernprogramme selbst (vgl. Liste der URLs im Anhang) und zum dritten eine Reihe von wissenschaftlichen Qualifikationsschriften (s. Anhang), die die Fachdiskussion anregen und weiterführen.

Die Mitglieder des Projektverbunds SprachChancen danken den Förderern, d.h. dem Europäischen Sozialfonds und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie den projekttragenden Universitäten, für diese Chance zur Entwicklung innovativer Sprachlernprogramme. Wir glauben, die Arbeitsergebnisse belegen, dass sich die Investition gelohnt hat.

Mediendidaktik

Das erste Kapitel des vorliegenden Bandes beleuchtet mediendidaktische Aspekte des computergestützten Fremdsprachenlernens aus drei Hauptperspektiven: Welchen Mehrwert enthält das Prinzip des Blended Learning? Welche Faktoren des selbstgesteuerten Lernens spielen eine Rolle? Wie können sich die Lehrenden an Hochschulen und Bildungseinrichtungen durch Aus- und Weiterbildung auf die neuen Anforderungen einstellen und deren Potenzial bei der Sprachvermittlung sinnvoll anwenden?

Fokus: Blended Learning

Im ersten Beitrag zum Blended Learning entwickelt Petra Kirchhoff ein Modell der Komponenten, die in dieser ‚vermischten' Unterrichtsform miteinander verknüpft sein müssen, um als bestmögliche Grundlage für erfolgreiches Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen zu dienen. Im Anschluss schildern Christian Müller, Axel Polleti und Dehua Sun das Blended-Learning-Konzept und dessen Umsetzung für einen Chinesisch-Sprachkurs, in dem ein umfangreiches didaktisches Instrumentarium zur Anwendung kommt. Im dritten Beitrag regen Sheila Regan und Damian Quinn dazu an, den didaktischen Mehrwert, den das Blended Learning für den zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht bereitstellt, systematisch zu nutzen.

Fokus: Selbstgesteuertes Lernen

Der zweite Fokus zur Mediendidaktik liegt auf den Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens am Computer. Sibylle Nalezinski und Bettina Raaf stellen das Konzept des *Verbindlichen Selbstlernens* vor, das Studierende zum autonomen Englischlernen anleitet. Liubov Gordienko und Axel Polleti berichten in der Folge von dem webbasierten Lernprogramm *RussischOnline Leseverstehen*, das viele Möglichkeiten bei der Entwicklung der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache umsetzt und sowohl in technischer als auch in didaktischer Hinsicht zu interessanten Erkenntnissen führt.

Fokus: Aus- und Weiterbildung

Auf welche Weise können Dozierende sich optimal die neuen technischen und didaktischen Möglichkeiten aneignen? Im Beitrag von Sabine Doff und Kristina D.C.

Höppner liegt das Augenmerk auf dem Bedarf dieser Zielgruppe, für die eine Weiterbildung zum Einsatz vor allem der neuen, aber auch der herkömmlichen Medien entwickelt wurde. Der Beitrag von Karin Aschenbrenner, Hilde Bosch und Angelika Schnaithmann fokussiert dagegen auf die Ausbildung von Onlinetutoren, die die Lerner im computerbasierten Unterricht unterstützen sollen und dazu selbst ganz spezifische Fertigkeiten entwickeln müssen.

Petra Kirchhoff

Blended Learning – ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht

Abstract

This article presents a systematic investigation into the factors that shape the Blended Learning (BL) experience in the context of language learning and teaching. The core question when designing a BL environment is: Which combination of modes provides the optimal basis for language learning and teaching given the particular conditions at hand? Therefore, a framework of parameters that help language teachers decide on the individual, context-related implementation of BL is put forward.

1 Einleitung

Im Projektverbund SprachChancen wurden zahlreiche Blended-Learning-Umgebungen für den universitären Fremdsprachenunterricht entwickelt und implementiert (vgl. http://www.sprachchancen.de).

Unter Blended Learning (BL) versteht man

> eine Kombination aus Präsenzlehre und computergestütztem Lernen in einer Lernumgebung. Das Ziel der Gestaltung von Blended Learning-Umgebungen ist es, eine möglichst effektive und effiziente Kombination dieser beiden Hauptmodi im Hinblick auf die Nutzer, den Kontext und die Lernziele zu realisieren. (Neumeier-Kirchhoff, 2007, S. 12)

BL-Umgebungen halten aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften Lernpotenziale bereit, die in anderen Lernszenarien in dieser Form nicht vorhanden sind:

- Die Onlinebausteine einer BL-Umgebung machen es möglich, verschiedene Medien in einer digitalen Plattform (Medienbündelung und Hypermedialität) zusammenzufassen.
- Das BL bietet Lehrenden und Lernenden ein hohes Potenzial zur inhaltlichen (z.B. die Möglichkeit zur raschen Aktualisierung des Materials), räumlichen (z.B. die Wahl verschiedener Lernorte) und zeitlichen Flexibilität (z.B. das Lernen zu Zeiten, die die Lernenden bestimmen).

- Das BL ermöglicht den Lernenden eine Individualisierung ihres Lernwegs, eine eigenständige Steuerung ihres Lerntempos und die Auswahl der für sie relevanten Lerninhalte.
- BL-Umgebungen werden den kommunikativen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts in besonderem Maße gerecht, da alle Bereiche des sprachlichen Handelns (mündlich und schriftlich) sowie in Präsenzphasen auch der nonverbalen Kommunikation angesprochen werden können.
- Das BL bietet die Möglichkeit, die *transactional distance* zwischen den Lehrenden und Lernenden und innerhalb dieser Gruppen zu verringern. Unter transaktionaler Distanz versteht man die kommunikative Distanz zwischen den am Lernprozess Beteiligten (vgl. Moore & Kearsley, 1996, S. 200; s.u. 2.2.1).
- In einer BL-Umgebung können die Schritte einzelner Lernender über das Tracking ihres Nutzungs- und Entscheidungsverhaltens (insbesondere in Abgleich mit Verlaufs- und Ergebnistests) verfolgt und dadurch sowohl für die Leistungserhebung, für die Optimierung der Lernumgebung als auch für die Spracherwerbsforschung nutzbar gemacht werden.

Die hier genannten Möglichkeiten betreffen einerseits die Verbesserung der Qualität von Lernangeboten, andererseits bieten sie aufgrund der Nachvollziehbarkeit der Lernschritte Möglichkeiten und Instrumentarien zur Spracherwerbsforschung, deren Nutzung gerade am Anfang steht (vgl. Chapelle, 2001, S. 132-156). Dazu ist es erforderlich, die Elemente von BL-Umgebungen modellhaft zu beschreiben (vgl. dazu ausführlich Neumeier-Kirchhoff, 2007).

2 Modell des Blended Learning

BL-Umgebungen sind aufgrund der ihnen eigenen Verschränkung von verschiedenen Lernmedien und Lernszenarien sehr komplex. Um zu analysieren, welche Lernmöglichkeiten sie im Detail bieten, muss man die einzelnen Parameter klar definieren und präzise beschreiben. Erst dann lassen sich unterschiedliche Realisierungen (wie auch die in diesem Band beschriebenen) begründen und vergleichen.

Die im Folgenden diskutierten Parameter konstituieren kein statisches oder gar idealtypisches Anwendungsmodell des BL, das als Baumuster lediglich nachvollzogen wird. Vielmehr muss die Konstruktion der BL-Umgebung einer Analyse der Rahmenbedingungen vor Ort folgen. Folglich wird jede BL-Umgebung anders gestaltet sein, wenn sie den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden will.

Das hier vorgestellte Modell des BL beinhaltet sechs Parameter, die in der abgebildeten Tabelle (Tab. 1) zusammen mit ihren Realisierungsformen aufgelistet werden. Die Reihenfolge der Parameter ist, mit Ausnahme des ersten Parameters, nicht

Ausdruck ihres Stellenwertes, sondern entspricht vielmehr der Logik des Argumentationsverlaufs.

Bei der anschließenden Diskussion der einzelnen Parameter nehme ich Bezug auf relevante Theorien aus den Bereichen der allgemeinen Mediendidaktik, der allgemeinen Pädagogik, der Spracherwerbsforschung und der Lehr-/Lernforschung. Insbesondere beziehe ich mich auf die Arbeiten von Kerres sowie Kerres & De Witt, die BL aus der Perspektive der Mediendidaktik untersuchen (Kerres, 2001; Kerres & De Witt, 2003), wie auch von Chapelle, die einen Katalog an Kriterien zur Evaluation von CALL-*tasks* für den Fremdsprachenunterricht zusammengestellt hat (Chapelle, 2001, S. 58-68).

Tab. 1: Übersicht der Parameter einer BL-Umgebung mit Realisierungsformen

Parameter	**Realisierungsformen**
1. Modi	– Leitmodus – Auswahl der einzelnen Modi – Verteilung der Modi
2. Integrationsmodelle	– Sequenzierungsmuster – Integrationstiefe
3. Distribution der Lehr- und Lernziele auf Modi	– parallele Distribution – isolierte Distribution
4. Lehr- und Lernmethoden	– Gebrauch von Lehr- und Lernmethoden in den einzelnen Modi
5. Aufgaben von Organisatoren, Dozenten und Lernenden	– Interaktionsmuster: individuelle vs. kollaborative Sprachlernszenarien – Art und Zahl von Lehrerrollen – Art und Zahl von Lernerrollen – Grad an Lernerautonomie
6. Lernorte	– Räume der Institution (z.B. im Computerraum) – private Räume – im Freien usw.

2.1 Lernmodi

In einer BL-Umgebung stehen zwei grundsätzlich verschiedene Modi zur Verfügung: Präsenzunterricht und computergestütztes, autonomes Selbstlernen (CALL – *Computer Assisted Language Learning*). Die Auswahl der Modi und ihre Verteilung bestimmen maßgeblich den Charakter einer Lernumgebung.

Innerhalb der beiden Modi, *face-to-face* und CALL, können eine Vielzahl verschiedener Medien eingesetzt werden, die sich in asynchrone (z.B. web- oder CD-ROM-basiertes Selbstlernmaterial und E-/Voice-Mail) und synchrone Elemente (z.B. Präsenzlehre, Chat und Systeme zur virtuellen Kollaboration) unterteilen lassen. Bei asynchronen Medien findet die Interaktion zwischen den Nutzern zeitversetzt statt (z.B. E-Mail) oder die Nutzer interagieren mit einem Medium, dessen Nutzung nicht an die Interaktion mit anderen gebunden ist (z.B. Arbeiten mit einer CD-ROM). In synchronen Medien sind die Nutzer gehalten, untereinander oder mit dem Computer zeitgleich zu interagieren (vgl. Übersicht in Neumeier-Kirchhoff, 2007, S. 80f.). Innerhalb der Gruppe der grundsätzlich asynchronen Medien kann ein unterschiedlicher Synchronizitätsgrad erreicht werden, sodass ein subjektiver Eindruck von Synchronizität entsteht (vgl. Wessner, Haake & Schwabe, 2004).

Zwischen den beiden grundlegenden Mediennutzungen, nämlich der asynchronen und der synchronen, finden sich folglich Übergangsformen, deren bewusste Gestaltung für den Erfolg des Lernens entscheidend sein kann. Entsprechend bedarf es gezielter Steuerungsmechanismen für die Synchronizität von Lernabschnitten (vgl. Wessner, Haake & Schwabe, 2004). Je mehr Lehrende, Lernende und Experten an einem BL-Szenario teilnehmen, desto anspruchsvoller wird diese Aufgabe.

Bei der Auswahl der zum Einsatz kommenden digitalen Medien sollten daher nicht die Vorlieben der jeweiligen Lehrkraft ausschlaggebend sein, sondern das möglichst effektive und effiziente Erreichen des vorliegenden Bildungsziels. So bemängelt Kerres, dass in manchen Projekten die „Auswahl eines bestimmten Mediums *a priori* [Hervorhebung d. Verf.] erfolgt“ (2001, S. 277). Die im Folgenden erörterten Parameter sollen dabei helfen, dieser von Kerres zu Recht kritisierten Praxis entgegenzuwirken und zu einer informierten Medienwahl und einem differenzierten Einsatz von Medien anzuleiten.

2.1.1 Leitmodus

In den meisten BL-Umgebungen dominiert einer der beiden Modi den Lehr-/Lernprozess. Nach Kerres, der sich aus der Perspektive der allgemeinen Mediendidaktik u.a. auch mit dem Ansatz des Blended Learning beschäftigt, ist es eine der entscheidenden Voraussetzungen des Erfolgs einer multimodalen Lernumgebung, ein

von ihm so genanntes *Leitmedium*[1] zu bestimmen, das er durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Das Leitmedium organisiert den Lernprozess in seiner zeitlichen und/oder inhaltlichen Form (mehr oder weniger explizit).
- Der Lernende orientiert seine Lernaktivitäten an der Struktur des Leitmediums.
- Die Lernenden verbringen üblicherweise den größten Anteil der Lernzeit mit dem Leitmedium.
- Es ist eine Sequenzialisierung von Lerninhalten vorgesehen, sollte dessen Distribution durch das Leitmedium erfolgen (Kerres, 2001, S. 277f.).

Da die Transparenz des Lernprozesses zu dessen Erfolg beiträgt, ist die genaue Bestimmung der Funktion eines Leitmodus von großer Bedeutung. Erfolgt eine klare Vermittlung und Ausgestaltung eines Leitmodus, ist es den Lernenden beispielsweise bewusst, welchem Modus sie sich zur Bearbeitung bestimmter Aufgaben zuwenden sollen. So werden sich die Lernenden in einer vom Präsenzunterricht gelenkten Lehr-/Lernumgebung mit dem betreuenden Dozenten oder Kommilitonen zu einem persönlichen Einzelgespräch zusammenfinden. In einer Lehr-/Lernumgebung, die im Gegensatz dazu von telemedialen Kommunikationswegen bestimmt ist, würde dieser Austausch über E-Mail, Newsgroups oder Foren mit Onlinetutoren oder anderen Studierenden erfolgen.

Kerres stellt weitere telemediale und „konventionelle“ Elemente hybrider Lehr-/ Lernumgebung gegenüber. Danach gehört z.B. das Selbstlernen mit CD-ROM oder DVD zu den konventionell organisierten Varianten des Selbstlernens, während der Einsatz von Internetseiten oder von Rundfunkaufnahmen zu den telemedialen Varianten des Selbstlernens zählt. Im Bereich des kooperativen Lernens zählt Kerres die Partner- oder Gruppenarbeit zu den konventionellen Organisationsformen; *computer mediated conferencing* oder *groupware*-basierte Kooperation über das Internet gehören ihm zufolge zu den telemedialen Organisationsformen (2001, S. 279). Für die Kombination des Onlinelernens mit Präsenzlehre ist es wichtig, die jeweilige Entsprechung der einzelnen Elemente im anderen Lernmodus zu kennen, um eine bewusste Entscheidung treffen zu können. Konkret könnte dies bedeuten, dass beispielsweise ein BL-Angebot geschaffen wird, das in allen Bereichen kooperative Lernformen anbietet, weil die Schulung der Kooperationsfähigkeit zu den Lehr-/ Lernzielen der Lernumgebung gehört.

1 Kerres gebraucht den Begriff des Leitmediums. Ich bevorzuge den Begriff „Leitmodus“, da ich unter Medien die einzelnen Realisationsformen der Modi verstehe.

2.1.2 Auswahl der Modi

Zu Beginn der Konzeptionierung einer BL-Umgebung steht die genaue Analyse der Lerninhalte und -ziele sowie der Nutzergruppe. Die Frage „Was soll wem vermittelt werden?“ geht der Frage nach dem „Wie?“ voraus. Die Beantwortung der Frage, welches Medium zur Darstellung bestimmter Inhalte und, im Falle des Fremdsprachenlernens, zur Vermittlung von Fertigkeiten eingesetzt werden soll, muss einer didaktischen Gesamtkonzeption folgen (Kerres, 2001, S. 145ff.).[2]

Dem eingangs geschilderten Vorgehen entsprechend muss die Frage, welcher der beiden Hauptmodi eingesetzt und zur Vermittlung eines bestimmten Lerninhalts oder -ziels herangezogen wird, über Vorüberlegungen in drei Gebieten der Unterrichtsvorbereitung ermittelt werden. Diese Gebiete sind: der Unterrichtsgegenstand, die dem Unterrichtsgegenstand und der Zielgruppe angemessene Methode und schließlich die besonderen Qualitäten der zur Verfügung stehenden Werkzeuge. Soll beispielsweise aktive Sprechfertigkeit vermittelt werden, so bedarf die Vermittlung über CALL besonderer technischer Werkzeuge, namentlich solcher, die direkte gesprochene Kommunikation ermöglichen und damit den späteren tatsächlichen Anwendungskontext imitieren. Beispiele hierfür aus dem Bereich CALL sind Voice-Mail, Voice-Chats (u.a. die Anwendungen der Firma *Wimba*[3]) oder Spracherkennungssoftware.

In einem nächsten Schritt muss die Vermittlungsmethode bedacht werden. Das heißt, es muss der Frage nachgegangen werden, wie ein sprachlicher Fertigkeitsbereich didaktisch aufbereitet und entwickelt werden soll. Dies kann deduktiv oder induktiv geschehen. Die sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten können in einer Gruppen- oder Partnerarbeit entwickelt werden, oder es wird den einzelnen Lernenden überlassen, sich diese zu erarbeiten. Erst nachdem diese und ähnliche Fragen geklärt sind, kann die Auswahl des Mediums getroffen werden. An dieser Stelle des Entscheidungsprozesses kann auch eine Revision der ursprünglichen Verteilung der Lerninhalte auf die Hauptmodi erfolgen. Die zur Verfügung stehenden digitalen Medien, die technisch und administrativ im gegebenen Kontext beherrschbar sind, müssen daraufhin befragt werden, ob sie die erforderlichen inhaltlichen und methodischen Qualitäten in ausreichendem Maße repräsentieren können.

Ein besonders geeignetes Beispiel für diesen Entwicklungsprozess ist die Erarbeitung der Vermittlung der produktiven Fertigkeit, einen Lebenslauf auf Englisch eigenständig zu verfassen. Hierzu benötigen die Lernenden zum einen kulturelles und sprachliches Wissen, etwa über Struktur und (inhaltliche) Konventionen eines

2 Vgl. auch Kapitel 5.1 von Neumeier-Kirchhoff, 2007.

3 *WebLab* and *EduVoice* der Firma *Wimba* sind Onlineapplikationen, die es erlauben, gesprochene Sprache sowohl synchron als auch asynchron in virtuelle Lernumgebungen zu integrieren und für den Unterricht von Fremdsprachen nutzbar zu machen. Unter folgender URL finden sich weiterführende Informationen: http://www.horizonwimba.com/.

englischsprachigen im Vergleich zu einem deutschen Lebenslauf, über seinen sprachlichen (Telegramm-)Stil und weitere Formulierungen, die das Interesse des Lesers zu wecken vermögen. Zum anderen kommen notwendige Fachkenntnisse hinzu, wie beispielsweise über den Ablauf eines Bewerbungsverfahrens, über die Bestandteile einer Bewerbungsmappe und über die angestrebte Berufsbranche. Die Kursteilnehmer sollen nach Ablauf des Kurses über die Fertigkeit verfügen, ohne Unterstützung von Experten überzeugende Bewerbungsunterlagen zu verfassen. Daher werden die Lernenden bereits während des Kurses verstärkt zur eigenen Überarbeitung ihrer Texte unter Anleitung der Onlinetutoren angehalten.[4] Da in diesem Prozess Texte produziert und rezipiert werden und deren Darstellung und Versendung mit Hilfe digitaler Medien reibungslos möglich ist, bietet sich deren Nutzung zu Lehr-/Lernzwecken an. Damit ist das Chapellesche Kriterium der *practicality* erfüllt (vgl. 2001, S. 57).

Diese Art des Einsatzes von Technologie erfüllt gleichfalls das von Chapelle geforderte Kriterium der *authenticity*, das sie im Bereich von CALL wie folgt definiert:

> Authenticity refers to the degree of correspondence between an L2 learning task and tasks that the learner is likely to encounter outside the classroom. (2001, S. 55)

In diesem Sinne wurde in der Lernumgebung *Jobline LMU* bei der Auswahl des digitalen Mediums *Textverarbeitung in Kombination mit Kommunikation via E-Mail* ein ideales Maß an *authenticity* erreicht. Es ist gerade dieses Prinzip der *authenticity*, dessen Verwirklichung im Rahmen computergestützten Lernens, wie das Beispiel Jobline LMU gezeigt hat, zur Motivation und regen Beteiligung von Studierenden einen maßgeblichen Beitrag zu leisten vermag. Einen so hohen Grad an Passgenauigkeit zwischen dem tatsächlichen Anwendungskontext in der Praxis und dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten sowie dem für die Bewältigung der Aufgabe notwendigen Wissen zu erreichen, ist jedoch aus pragmatischen Gründen nicht immer möglich.

2.1.3 Verteilung der Modi

Die quantitative Verteilung der Modi ist ein weiterer wichtiger Parameter im Design einer BL-Umgebung, denn nicht zuletzt ist er einer der Kriterien zur Bestimmung des Leitmodus. Er quantifiziert die Nutzung eines Modus in Relation zum

4 Die Erfahrungen mit den mittlerweile über 1500 Blended-Learning-Teilnehmern des Programms Jobline LMU (http://www.jobline.lmu.de) zeigen, dass eine derart enge Verknüpfung zwischen einer in den Alltag integrierten Anwendung einer bestimmten Technologie, in diesem Fall die der elektronischen Textverarbeitung und der elektronischen Kommunikation, und dem Gebrauch für Lehr-/Lernzwecke auf eine hohe Nutzerakzeptanz stößt und ein erfolgreiches Modell darstellt.

gesamten Lehr-/Lernprozess und zeigt an, mit welchem prozentualen Anteil am Gesamtaufwand die Lernenden im jeweiligen Modus tätig waren.

2.2 Integrationsmodelle

Sobald die Entscheidung getroffen ist, welche Modi zur Vermittlung der einzelnen Fertigkeiten und Lerninhalte herangezogen werden, müssen diese zu einer BL-Umgebung zusammengefügt werden. Hierbei stellen sich folgende Fragen: Nach welchem Sequenzierungsmuster und in welcher Tiefe werden die Aktivitäten in den einzelnen Modi in die Lernumgebung integriert? Welcher Stellenwert wird den einzelnen Modi im gesamten Lernprozess von Seiten der Gestalter beigemessen? Diese Aspekte determinieren ganz maßgeblich den „Rhythmus“ und das Tempo eines BL-Kurses.

2.2.1 Sequenzierungsmuster

Rein rechnerisch wird die Anzahl an Kombinationsmöglichkeiten der Modi nur von der Anzahl der ausgewählten Modi bestimmt. In der Praxis ist die Anzahl der Kombinationsmöglichkeiten beschränkt, will der Kursentwickler die von Chapelle aufgestellten Kriterien Machbarkeit *(practicality)* und Lernerfolg und Nachhaltigkeit *(positive impact)* erfüllen (vgl. Chapelle, 2001, S. 58-68). Hinzu kommt, dass eine große Anzahl verschiedener Modi ein enormes Maß an Konzentration auf die Beherrschung der jeweils erforderlichen Techniken nach sich zieht. Bevor die eigentlichen fremdsprachlichen Lernziele verwirklicht werden können, müssen sich die Nutzer der Lernumgebung immer wieder erst auf neue Erfordernisse einstellen, indem sie die zur Handhabung des Modus erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Die Aufmerksamkeit würde damit zu sehr auf das Vermittlungsmedium gelenkt, und die von Chapelle zum Sprachenerwerb für erforderlich erachtete Fokussierung auf Form und Inhalt *(language learning potential*) wäre gefährdet (vgl. Chapelle, 2001, S. 58-68). Es sei denn, die Aneignung dieser technischen Fertigkeiten geschieht in der Fremdsprache und ist im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts Teil des Lernzielkatalogs.

Eine Reihe von Realisierungsformen zur Sequenzierung der Modi innerhalb einer BL-Umgebung ist möglich: Die einzelnen Modi können in einer alternierenden Reihenfolge aneinandergehängt werden, wobei eine Präsenzphase von einer CALL-Phase mit einem Modus (z.B. Selbstlerneinheiten) abgelöst wird. Es können jedoch auch sehr komplexe, in sich verschachtelte Arrangements von Präsenzlehre und Onlinelernen angeboten werden. Das Lernangebot *medilingua.lmu.de – Fachenglisch für Mediziner*® (http://www.medilingua.lmu.de) ist ein gutes Beispiel hierfür:

Die individuellen Modi müssen nicht unbedingt aufeinander folgen, sondern können auch parallel zueinander oder überlappend eingesetzt werden. Bei dieser Art der Kombination kann ein Modus jederzeit verfügbar sein. So kann z.B. ein Forum oder ein Message Board, über welches Fragen zum Lern- und Informationsangebot und zur Lernorganisation zwischen Kursteilnehmern und Dozenten ausgetauscht werden, zur Begleitung eines gesamten Kurses dienen. Dieser ‚direkte Draht' zwischen den Studierenden und den Dozenten dürfte insbesondere für ungeübte Nutzer digitaler Medien zu Lernzwecken eine wichtige Hilfestellung sein.

Empirische Forschungsarbeit zur tatsächlichen Auswirkung der Gestaltung des Lehr-/Lernangebotes im Hinblick auf die Sequenzierung steht noch aus. Bislang ist es dem fremdsprachendidaktischen Erfahrungswissen der Kursgestalter überlassen, die für ein bestimmtes Zielpublikum adäquate Kombination zu entwickeln, in die Praxis umzusetzen und deren Einfluss auf die individuellen Lernprozesse und den Lernerfolg zu bewerten.

Ein von Pennell & Seidel in die Diskussion von BL-Umgebungen eingebrachtes Konzept aus der allgemeinen Mediendidaktik kann bei der Gestaltung der Sequenzierung eines BL-Angebotes hilfreich sein (vgl. Pennell & Seidel, 2003): der Grad an *transactional distance*. Das Konzept der *transactional distance* wurde von Moore & Kearsley (1996) entwickelt, die diese beschreiben als

> […] physical distance that leads to a communication gap, a psychological space of potential misunderstandings between the behaviour of instructors and those of the learners […]. (1996, S. 200)

Nach Moore & Kearsley ist Distanz ein Phänomen der Pädagogik, das sich innerhalb der Struktur eines Lernangebotes über die Möglichkeit zur direkten Kommunikation zwischen den am Lernprozess Teilnehmenden manifestiert. Einzelnen Kurskomponenten ist ein bestimmtes Maß an interaktivem Potenzial zu eigen. Das heißt, sie ermöglichen oder sie verhindern direkte Kommunikation. CD-ROM-basiertes Selbstlernmaterial beispielsweise, das ohne die Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz[5] arbeitet, bietet in der Regel wenig Möglichkeit zum spontanen und direkten Austausch mit anderen Studierenden und Dozierenden, es sei denn, dieser wird von der für den BL-Kurs verantwortlichen Lehrkraft ausdrücklich eingeplant und gefördert. Folglich bringen in diesem Sinne gestaltete Komponenten eines Kurses ein hohes Maß an *transactional distance* mit sich. Dieser Art der Anwendung stehen Kommunikationstools gegenüber, die den telemedialen Austausch zwischen den Lernteilnehmenden und damit Varianten des kollaborativen Arbei-

5 Beispiele für den Einsatz künstlicher Intelligenz sind mitlernende Feedbacksysteme, die den Nutzern des Programms individuelle Rückmeldung geben. Konkretes Beispiel hierfür sind die von Trude Heift (2004) entwickelten Programme zur tutoriellen Betreuung von Deutschlernern, insbesondere zur Unterstützung der Schulung von Grammatik.

tens und Lernens über die digitalen Medien ermöglichen. Dieses Lernangebot würde im Rahmen eines BL-Kurses die *transactional distance* reduzieren.

Das Konzept der *transactional distance* geht von der Annahme aus, dass eine kommunikative Distanz zwischen den am Lernprozess Beteiligten sich negativ auf die Ergebnisse des Lernerfolgs auswirkt. Folglich muss es das Ziel von Kursgestaltern sein, eine Kursstruktur zu entwickeln, die im Hinblick auf die *transactional distance* adäquat gestaltet ist.

2.2.2 Integrationstiefe

Der Begriff der Integrationstiefe im Kontext digital gestützten Lernens wird als die unterschiedlich feste Verankerung von Lehr-/Lerninhalten im gesamten Verlauf eines BL-Kurses verstanden. Er bezeichnet den Grad der Integration, den ein einzelner Baustein im Gesamtablauf eines BL-Kurses hat. Dementsprechend weisen Komponenten eines BL-Kurses eine unterschiedliche Integrationstiefe auf, d.h., sie sind im Kursablauf mit unterschiedlichem Grad der Verpflichtung im Lehr-/Lernprozess verankert. An dieser Stelle muss jedoch zwischen der von den Kursgestaltern vorgenommenen Kursplanung und dem tatsächlichen individuellen Lernweg der Kursteilnehmenden, deren Wahrnehmung und Schwerpunktsetzung im Laufe eines Kurses sehr von dem der Kursplaner abweichen können, unterschieden werden. So können Bausteine fakultative oder obligatorische Bestandteile eines BL-Kurses sein. Diese Gestaltungsmöglichkeit sollte bewusst wahrgenommen werden, um den Lernenden ein in vielfacher Hinsicht flexibles Kursangebot zu machen.

2.3 Distribution der Lehr- und Lernziele

Die für einen BL-Kurs erarbeiteten fremdsprachlichen Lehr- und Lernziele können auf zweierlei Weise in einem solchen Kurs umgesetzt werden: entweder parallel in mehreren Modi oder isoliert in einem der verwendeten Modi.

2.3.1 Parallele Distribution

Wird ein Lehr- und Lernziel mit Hilfe verschiedener Modi vermittelt, so kann von einer parallelen Distribution gesprochen werden. Im Rahmen eines BL-Kurses mit fremdsprachlichen Lehr- und Lernzielen könnte dies wie folgt aussehen: Zunächst wird das Lehr- und Lernziel genauer bestimmt. Dabei kann es sich z.B. um die Bewältigung der Gesprächssituation handeln, eine Unterhaltung mit einer fremden Person angemessen zu eröffnen. Zur Einführung in die Situation kann den Lernen-

den zunächst einschlägiges Videomaterial zum Onlineselbststudium angeboten werden. Mit Hilfe einer entsprechenden Didaktisierung des Materials, das online zur Verfügung gestellt wird, machen sich die Lernenden in diesem ersten Schritt rezeptiv mit der Situation vertraut. In einer daran anschließenden produktiven Phase im Präsenzunterricht können die Lernenden etwa im Rahmen eines Rollenspiels die sprachlichen Handlungen selbst erproben und anschließend in anderen Situationen mit neuen Gesprächspartnern anwenden. Auf diese Weise kann der mehrstufige Lehr-/Lernprozess zum Erwerb fremdsprachlicher Fertigkeiten und fremdsprachlichen Wissens über die verfügbaren Modi verteilt werden. Wird dieses Verfahren so angewandt, dass der Überblick über den Erwerb eines einzelnen Lehr-/Lernziels gewahrt bleibt, entsteht ein vielseitiges und dennoch kohärentes Angebot, bei dem Onlinelernen und Präsenzunterricht eng miteinander verzahnt sind.

2.3.2 Isolierte Distribution

Im Falle der isolierten Distribution wird lediglich ein Modus zur Vermittlung eines Lehr- und Lernziels herangezogen. Dieses Verfahren ist vor allem dann sinnvoll, wenn sich die digitalen Medien im Gegensatz zu anderen Kommunikationsmitteln nur bedingt für die Vermittlung des angestrebten Lehr-/Lernziels eignen. Sollte man Lehr-/Lernziele aus dem fremdsprachendidaktischen Bereich benennen, die sich besonders zur Vermittlung mittels digitaler Medien eignen, so kommt man unweigerlich auf den Erwerb der rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen, da sich diese besonders gut mit Hilfe der digitalen Medien einüben lassen. Zum Training von Sprechfertigkeit hingegen bieten die digitalen Medien nur eingeschränkte Möglichkeiten. Dies liegt hauptsächlich daran, dass die Entwicklung von Spracherkennungssoftware noch nicht den nötigen Grad an Nutzerfreundlichkeit erreicht hat. Zur Vermittlung des Fertigkeitsbereiches Verfassen schriftlicher Texte können die digitalen Medien hingegen verstärkt herangezogen werden.

2.4 Lehr- und Lernmethoden

Neben den Lehr-/Lernzielen des Kurses und den am Lerngeschehen beteiligten Personen sind es vor allem die einem BL-Kurs zugrunde liegenden Lehr-/Lernmethoden, die den Charakter des Lernangebotes bestimmen.

In der Implementierung von methodischen Verfahren besteht ein wichtiger Unterschied zwischen Präsenzunterricht und computergestütztem Lernen. Das im klassischen Präsenzunterricht eingesetzte Methodenrepertoire reflektiert das didaktisch-pädagogisch fundierte Fachwissen, die subjektiven Lehr-/Lerntheorien und das Erfahrungswissen der Lehrenden (Klippel, 2004, S. 619). Erst nachdem dieser reiche

Wissensschatz zum Tragen gekommen ist, sollte das zur Verfügung stehende Lehrmaterial die Wahl der Methode(n) bestimmen. Die Lehrenden können dabei auf eine große Anzahl sehr unterschiedlicher Ansätze und Methoden (beispielsweise kommunikativer Fremdsprachenunterricht, Grammatik-/Übersetzungsmethode, *Task Based Learning* oder auch problembasiertes Lernen, um nur einige zu nennen) zurückgreifen.

Im Gegensatz zu Lehrmaterial, das in der Präsenzlehre Verwendung findet, haben Onlinematerialien einen größeren Einfluss auf den Lehr-/Lernprozess, da die Lehrpersonen beim Onlinelernen den Einsatz des Lehrmaterials nur in sehr eingeschränktem Umfang beeinflussen können. So können die Lehrenden in einer Onlinelernumgebung meist nicht wie in der Präsenzlehre den Einsatz von Methoden oder gar einen Methodenwechsel bewirken. Formen der Präsenzlehre bieten aufgrund ihrer Unmittelbarkeit die Gelegenheit zu hoher methodischer Flexibilität, die es einem versierten Kursleiter ermöglicht, abhängig von der aktuellen Situation auf die Bedürfnisse von Kursteilnehmern einzugehen. So erlaubt es der Präsenzunterricht z.B. im Falle eines unerwartet schnellen Absinkens der Motivation während einer Phase des Frontalunterrichts, eine kurze kommunikative Phase mit interaktiven Elementen zu integrieren, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erhöhen und sie wieder aufnahmebereit zu machen. Diese beiden Argumente verdeutlichen den hohen Stellenwert methodischer Aspekte beim Design von BL-Umgebungen.

Neben diesen Überlegungen spielt die Methodenauswahl eine entscheidende Rolle. Ein Blick auf die aktuelle Methodenforschung ergibt folgendes Bild: Bislang ist es nicht gelungen, die generelle Überlegenheit einer Vorgehensweise festzustellen (vgl. Klippel, 2004, S. 620). Daher ist angesichts der aktuellen Methodendiskussion eine starke Flexibilisierung und Individualisierung des Lehr-/Lernangebots auch in dieser Hinsicht zielführend (vgl. dazu auch Weinert, 1997; Vielau, 2003; Wiechmann, 2002; Helmke, 2004). Methodenvielfalt wirkt sich positiv auf das Lernergebnis aus. Gerade hierin liegt das besondere Potenzial von BL-Umgebungen: Zum einen können innerhalb der einzelnen Bausteine unterschiedliche Methoden realisiert werden. Dabei muss die Anwendung einer Sprachlehrmethode nicht auf einen der beiden Modi beschränkt bleiben. So kann die Sprachlehrmethode des *total physical response* (http://www.tpr-world.com) einerseits sowohl in einer Online-Komponente in Form direkter Handlungsanweisungen als auch im Präsenzunterricht genutzt werden. Umgekehrt können didaktische Konzepte des handlungsorientierten Lernens im computergestützten Fremdsprachenunterricht Anwendung finden (vgl. Ritter, 1995). Des Weiteren können den Lernenden verschiedene methodische Verfahren zur Erfüllung eines Lehr-/Lernziels angeboten werden.

2.5 Organisatoren, Dozenten und Lernende

BL-Umgebungen sind komplex. Die Integration der digitalen Medien bringt auf der einen Seite eine Erweiterung des Aufgabenkatalogs für Organisatoren und Dozenten mit sich, auf der anderen Seite verbreitert sich das Interaktionsspektrum, da weitere Interaktionsformen hinzukommen. Diese Erweiterung bedingt neben einer Vielfalt an Lehrer- und Lernerrollen eine gesteigerte Bedeutung der Lernerautonomie.

2.5.1 Aufgaben von Organisatoren und Sprachdozenten

Das folgende Diagramm (Abb. 1) verdeutlicht die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen derjenigen, die entwickelnd, gestaltend und unterrichtend an BL-Umgebungen beteiligt sind.

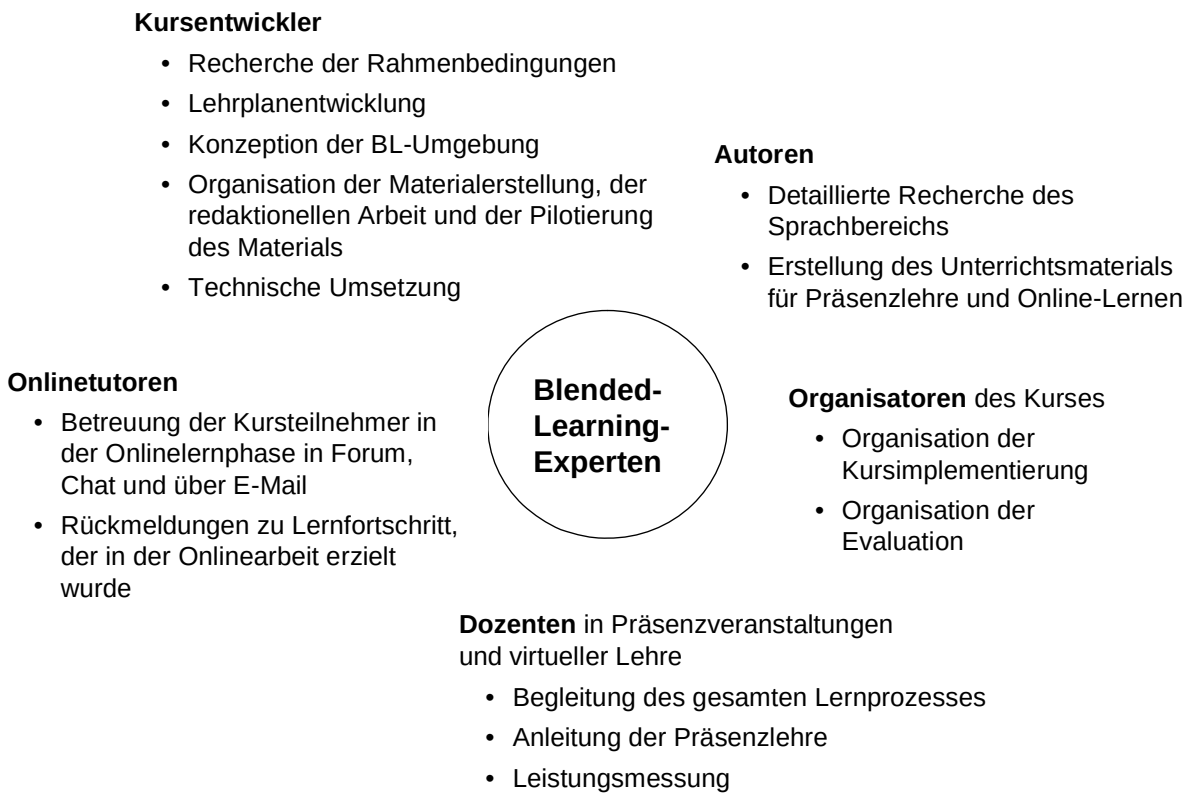


Abb. 1: Aufgaben von Organisatoren und Sprachdozenten im BL

2.5.2 Interaktionsformen: individuelle vs. kollaborative Sprachlernszenarien

Im Unterrichtsgeschehen kommunizieren und interagieren Lehrende und Lernende in verschiedenen Formen miteinander. Diese Interaktions- und Kommunikations-

formen werden im Unterricht in sogenannte Sozialformen umgesetzt, die im Präsenzunterricht in Kategorien wie Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit etabliert sind (vgl. Heuer & Klippel, 1987, S. 168f.). Diese Formen der sozialen Organisation können auch im computergestützten Fremdsprachenunterricht praktiziert werden – wenn auch mit anderen Charakteristika und dem wichtigen Akteur *Computer* als Zugabe. Interaktionsformen betrachte ich daher als Erweiterung der Vorstellung von den Sozialformen des Lernens um die Komponente der digitalen Medien und halte es aus diesem Grund für legitim, Erkenntnisse, die in der Forschung zu Sozialformen gewonnen wurden, in die theoretische Betrachtung zur Wirksamkeit von Interaktionsformen mit digitalen Medien einzubringen.

Der Akteur Computer vermag vor allem dann eine Rolle im Lernprozess zu übernehmen, wenn dem Lerner intelligente, d.h. mitlernende Systeme, die differenzierte Rückmeldungsfunktionen leisten, zur Verfügung gestellt werden. Verschiedene Interaktionsformen können dennoch am, durch den und mit dem Computer oder auch mit Rechnernetzwerken umgesetzt werden (vgl. Crook, 1994).

Angesichts der zusätzlichen Möglichkeiten computerunterstützten Lernens müssen wir folglich unsere Vorstellungen von Interaktion im Lehr-/Lerngeschehen, die hauptsächlich aus der Erfahrung direkter persönlicher Kommunikation gespeist sind, verändern. In einer BL-Umgebung koexistieren und vermischen sich *face-to-face*-Interaktion mit synchroner oder asynchroner Interaktion über digitale Medien und schaffen dadurch neue Formen der Kommunikation wie beispielsweise das *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)* (vgl. Koschmann 1996; Wessner, Haake & Schwabe, 2004). Ein Beispiel für eine neue Form ist der Gebrauch eines digitalen Forums.

2.5.3 Lehrer- und Lernerrollen

Die in 2.4 beschriebene Vielfalt an Lehr-/Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht bedingt die Umsetzung einer Vielzahl an Interaktionsmustern darin. Kommt die intensive Nutzung digitaler Medien hinzu, kann diese Vielfalt eine weitere Steigerung erfahren. Im Zuge dieser Ausweitung verändern sich auch die wechselseitigen Rollenzuschreibungen sowie das Rollenverhalten der Lehrenden und Lernenden. In einer BL-Umgebung bestimmt der Einsatz der Präsenzphasen und der Phasen computergestützten Lernens den Rahmen der Lerner- und Lehrerrollen.

Die didaktisch-pädagogische Konzeption der einzelnen Komponenten einer BL-Umgebung legt fest, ob die Lehrenden beispielsweise die Funktion eines Helfenden, eines Partners in einer Aktivität, eines Beratenden, einer Wissensquelle oder die klassische Funktion eines Wissensvermittlers erfüllen sollen. Eine solche Verlagerung der Zuständigkeit oder der Hauptverantwortung für das Unterrichtsgesche-

hen kann sogar so weit gehen, dass die Lehrperson – entgegen der tradierten Vorstellung von der Hauptverantwortung für den Lehr-/Lernprozess – eine dezentrale Rolle darin einnimmt (vgl. Civello, 1999, S. 89).

Auch im Hinblick auf Lernerrollen lässt sich aufgrund der Entwicklung neuer Rollen eine größere Bandbreite konstatieren. Da die Eigenwahrnehmung und Selbstzuschreibung von Rollenverhalten im Gesamtzusammenhang des Unterrichtsgeschehens deutliche Auswirkungen auf den Lernertrag und die positive Entwicklung der Studierenden im Hinblick auf eine Steigerung von Lernerautonomie hat, ist die empirisch fundierte Erforschung dieser Muster von großer Bedeutung. Lam & Lawrence (2002) zeigen jedoch, dass die tatsächliche Realisierung der Rollen hinter den Erwartungen an das Ausmaß der Rollenveränderung zurückblieb. Sie stellten andererseits auch fest, dass Lernende und Lehrende eine „increased awareness of the fluidity of their classroom roles“ entwickelten (Lam & Lawrence, 2002, S. 295). Diese Beobachtung könnte darauf hindeuten, dass die Entwicklung und Ausführung neuen Rollenverhaltens ein allmählicher Prozess ist.

2.5.4 Grad an Lernerautonomie

Der Aspekt der Lernerautonomie ist für die Gestaltung von BL-Umgebungen von außerordentlicher Bedeutung. Holec definiert Lernerautonomie als „the ability to take charge of one’s own learning“ (1981, S. 3). Die Lernenden übernehmen Verantwortung für das eigene Lernen (Wolff, 2003, S. 322), indem sie eigenständige Entscheidungen über die Lernziele und deren Umsetzung treffen. Aus konstruktivistischer Sicht ist die Fähigkeit zu selbstbestimmter Interaktion mit Lerninhalten immer auch Voraussetzung zu jeder nachhaltigen Aneignung von Wissen und zum Erlernen von Fertigkeiten (vgl. Wolff, 2003, S. 323ff.; Mandl & Reiserer, 2002 S. 923ff.).

Was bedingt nun den besonderen Stellenwert von Lernerautonomie im Rahmen des BL? Dieser ergibt sich durch die Applikation von computergestützten Lernkomponenten, die zum Teil hohe Anforderungen an die Fähigkeit der Nutzer zu autonomem Lernen stellen. Bei der Erforschung und Diskussion des Lernens mit Hilfe digitaler Medien wurde dem Aspekt der Lernerautonomie und der Selbststeuerung viel Aufmerksamkeit gewidmet. Manche Forscher gehen so weit, das computergestützte Lernen als die Lernform der Zukunft zu preisen, mit deren Hilfe auf konstruktivistische Lerntheorien zurückzuführende Forderungen nach selbst gesteuertem Lernen optimal realisiert werden kann (vgl. Weidenmann, 2001). Diese Lobpreisung wurde bislang noch nicht empirisch belegt. Vielfach wird argumentiert, dass über das kooperative Arbeiten mit E-Mail und Internet die Autonomie der Lernenden per se gefördert wird.

> Rolle der Lernenden: […] Lernerautonomie wird durch die vom Lehrer unabhängige Kommunikation mit anderen Lernern, die freiere Textauswahl und -erstellung und nicht zuletzt durch die oft höhere technische Expertise der Lerner gefördert. Die größere Entscheidungsfreiheit der Lerner führt auch zu höherer Motivation. (Müller-Hartmann, 2003, S. 271)

Welche Aspekte sind nun bei der Gestaltung von BL-Umgebungen im Hinblick auf die Lernerautonomie zu beachten? Auffällig ist, dass das von ihnen verlangte Maß an Autonomie sich insbesondere innerhalb der Komponenten einer BL-Umgebung aufgrund des Einsatzes diverser Lernmedien und -formen graduell stark unterscheiden kann. Um diese Unterschiede meistern zu können, muss den Kursteilnehmern zuerst bewusst sein, wann sie sich proaktiv um die Gestaltung ihres individuellen Lernweges und der Erarbeitung von Wissens- und Fertigkeitsbereichen bemühen müssen. Sie sollten folglich dazu fähig sein, ihren komplexen Lernprozess in einer BL-Umgebung auf einer metakognitiven Ebene zu reflektieren, einen dementsprechenden Handlungsplan zu entwerfen und diesen in Interdependenz mit ihrem sozialen Umfeld umzusetzen und zu bewerten (vgl. Little, 2004, S. 69ff.). Dieser Prozess findet in BL-Umgebungen in verschiedenen interaktionalen und kommunikativen Kontexten statt, wodurch das Anforderungsprofil an den einzelnen Lerner deutlich komplexer wird. Diesem Sachverhalt müssen Kursgestalter und -dozenten Rechnung tragen, indem sie die tatsächlichen inhärenten Erfordernisse an Lernerautonomie, z.B. nach dem Modell von Blin (2005), prüfen und diese Erfordernisse mit dem Profil der Lernenden abgleichen.

2.6 Lernorte

In technologisch gut ausgestatteten Bildungssystemen und -einrichtungen bieten sich zur Arbeit in BL-Umgebungen eine Vielzahl verschiedener Lernorte an: das Klassenzimmer, der heimische Schreibtisch, die freie Natur, der universitäre Rechnerraum oder das Multimediasprachlabor, das Internetcafe, die Räume in einem Wohnheim, eine Bushaltestelle, die Parkbank in einer WLAN-Zone der Hochschule und viele andere.

Orte, an denen Lernen erfolgreich stattfinden kann, sind soziale und individuelle Artefakte, die einen integralen Bestandteil einer allgemeinen und einer individuellen Lernkultur bilden. Sie stellen häufig einen festen Rahmen, in dem Gewohnheiten ausgebildet werden, die zu einer notwendigen Kontinuität und Sicherheit als Voraussetzung für Lernen gehören. Die jüngste Forschung, die Sprache und Linguistik aus ökologisch-semiotischer Perspektive *(ecological-semiotic perspective on language and linguistics)* betrachtet, geht ganz bewusst von Überlegungen zu den kontextuellen Bedingungen des Erlernens einer Sprache aus (vgl. Kramsch, 2002; van Lier, 2002). Sie kommt zu dem Schluss, dass auch Lernorte stark kulturell ge-

prägt sind (Bodine & Kramsch, 2002, S. 168). Sie transportieren in ihrer physikalischen Existenz Werte, Verhaltensmuster und Identifikationsangebote, zu denen sich Lernende in Bezug setzen.

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Überlegungen für die Gestaltung von BL-Umgebungen ableiten? Man muss auf einer ganz grundsätzlichen Ebene schlussfolgern, dass der örtlichen Verankerung von Lehr-/Lernprozessen und deren kulturellen Dimensionen auch in BL-Umgebungen besondere Beachtung beigemessen werden muss. In diesem Sinne ist es beispielsweise besonders wichtig, den Lernenden Orte des Lernens anzubieten, die ihnen entweder bereits vertraut sind oder mit denen sie sich vertraut machen können. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die sprachliche Gestaltung virtueller Lernumgebungen, so stößt man auf ein interessantes Phänomen, das diese These unterstützt: Es fällt auf, dass häufig der Versuch unternommen wird, über den Gebrauch von kulturell verankerten Metaphern für traditionelle, kulturell etablierte Lernorte wie *der Campus*, *die Bibliothek*, *das Studierzimmer* und *das Forum*, einen Eindruck von realer räumlicher Präsenz zu transportieren, obgleich sich die virtuelle Lernumgebung gerade durch zeitliche und räumliche Flexibilität auszeichnet.

Ein Beispiel für dieses Denkmuster ist das virtuelle Studierzimmer in den Sprach-Chancen-Lernprogrammen *Italiano online* (http://www.italiano-online.org) sowie *Español Online* (http://www.spanish-online.org) oder der *Macmillan English Campus* (Macmillan, 2005). In diesen Programmen werden Techniken traditioneller Lernformen im Rahmen digitaler Medien realisiert. Inwieweit diese Übertragung zu Erfolg versprechenden Handlungsmustern führt, muss in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden.

3 Fazit

Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es in Zukunft möglich sein, vielschichtigere und umfassendere BL-Angebote herzustellen als zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Vielschichtig kann im Kontext von BL-Umgebungen bedeuten, dass ähnliche Inhalte über unterschiedliche Modi transportiert werden und es den Kursteilnehmern vorbehalten ist, über welchen Weg und mit welchen Mitteln sie die avisierten Lernziele erreichen möchten. Mit Hilfe eines umfassenderen Angebotes kann den Lernenden die Auswahl der Lerninhalte und der Lernwege selbst überlassen werden. Hinzu kommt, dass diese Lernenden aufgrund ihrer gewonnenen Lernerfahrungen auch in viel stärkerem Maße Gebrauch von offenen Ressourcen machen können. Um derart komplexe Lehr-/Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, ist jedoch ein bestimmtes Maß an Vorwissen und Erfahrung mit digitalen Medien sowohl seitens der Endnutzer (Studierende und Lehrende) als auch der Entwickler (Autoren, Redakteure und Programmierende) entsprechender Lernprogramme erforderlich. Ein

Bewusstsein für die zentralen Parameter von BL-Umgebungen hilft bei einer didaktisch fundierten Planung.

Literatur

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage). Tübingen: Francke.

Blin, Françoise. (2005). Towards an Activity-theoretical Perspective on the Study of CALL and Learner Autonomy. *ReCALL 17*, 377–395.

Bodine, Edward; Kramsch, Claire. (2002). Commentaries: Language Development as a Mediated, Social-semiotic Activity. In Kramsch (Hrsg.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (165–172). New York: Continuum.

Byram, Michael (Hrsg.). (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Chapelle, Carol A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition – Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Civello, Catherine. (1999). Move over, please: The Decentralization of the Teacher in the Computer-based Classroom. *English Journal 88* (4), 89–94.

Crook, Charles. (1994). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.

Heift, Trude. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in CALL. *ReCALL 16*, 416–431.

Helmke, Andreas. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Heuer, Helmut; Klippel, Friederike. (1987). *Englischmethodik, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.

Holec, Henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Erstveröffentlichung 1979 durch den Europarat).

Kerres, Michael. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen* (2. vollständig überarbeitete Auflage). München, Wien: Oldenbourg.

Kerres, Michael; De Witt, Claudia. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media 28* (2-3), 101–113.

Klippel, Friederike. (2004). Teaching Methods. In Byram, Michael (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (616–621). London: Routledge.

Koschmann, Timothy (Hrsg.). (1996). *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kramsch, Claire (Hrsg.). (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. New York: Continuum.

Lam, Yvonne; Lawrence, Geoff. (2002). Teacher-student Role Redefinition During a Computer-based Second Language Project: Are Computers Catalysts for Empowering Change? *Computer Assisted Language Learning 15*, 295–315.

LearnTechNet. (2005). Lehren mit neuen Medien: Wie kann ich neue Medien und Technologien in der Lehre einsetzen? Verfügbar unter: http://ltn.unibas.ch [02.01.2005]

Little, David. (2004). Autonomy and Autonomous Learners. In Byram, Michael (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (69–72). London: Routledge.

Macmillan. (2005). Macmillan English Campus. Verfügbar unter: http://www.macmillanenglishcampus.com [03.07.2005]

Mandl, Heinz; Reiserer, Markus. (2002). Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage, 923–939). Weinheim: Beltz,.

Moore, Michael; Kearsley, Greg. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont: Wadsworth.

Müller-Hartmann, Andreas. (2003). Lernen mit E-Mail und Internet. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 269–272). Tübingen: Francke.

Neumeier-Kirchhoff, Petra. (2007). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Pennell, Kate; Seidel, Thomas. (2003). Prime Time: Classroom Educators Adapting to a 2-year Blended Learning Professional Development Course. Präsentation. Frankfurt a.M.: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.

Ritter, Markus. (1995). *Computer und Handlungsorientierung*. Donauwörth: Auer.

van Lier, Leo. (2002). An Ecologial-semiotic Perspective on Language and Linguistics. In Kramsch, Claire (Hrsg.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (140–164). New York: Continuum.

Vielau, Axel. (2003). Die aktuelle Methodendiskussion. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 238–241). Tübingen: Francke.

Weidenmann, Bernd. (2001). Lernen mit Medien. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (416–465). Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E.. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich Jahresheft 15*, 50–52.

Wessner, Martin; Haake, Jörg M.; Schwabe, Gerhard. (2004). Perspektiven. In Haake, Jörg M.; Schwabe, Gerhard; Wessner, Martin (Hrsg.), *CSCL-Kompendium* (449–459). München: Oldenbourg.

Wiechmann, Jürgen. (2002). Unterrichtsmethoden. Vom Nutzen der Vielfalt. In Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (9–19). Weinheim: Beltz.

Wolff, Dieter. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen: Überblick. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 321–326). Tübingen: Francke.

Christian Müller, Axel Polleti, Dehua Sun

Blended Learning in einem Sprachkurs für Chinesisch: Das Projekt „Chinesisch für Wirtschaft und Beruf“

Abstract

“Basic Chinese for the Workplace” is a blended learning language course for beginners, developed for students at the LMU Munich and the University of Passau. First, the authors present their decisions about the goals of the course and methods used. The concrete realization of these goals, innovative methods, and the program’s implementation are then described with numerous examples.

1 Projektkonzept und inhaltliche Beschreibung

Als eines der letzten Vorhaben des Sprachchancen-Verbundes begann im Juli 2005 die Entwicklung des Projekts *Chinesisch für Wirtschaft und Beruf*. Der rasanten Fortentwicklung der deutsch-chinesischen Handelsbeziehungen sollte mit einem auf die aktuellen Bedürfnisse zugeschnittenen Chinesisch-Sprachkurs für Studierende aller Fakultäten wie auch für externe Nutzer Rechnung getragen werden.

1.1 Die Projektpartner

Die Umsetzung dieses Vorhabens ist eine Zusammenarbeit der Universität Passau und der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU München). Technisch wird das Projekt durch den seit Jahren im Bereich des E-Learning engagierten Franz Lehner (Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik II an der Universität Passau) betreut, die didaktische Entwicklung obliegt einem Team unter der gemeinsamen Leitung von Axel Polleti (Sprachenzentrum der Universität Passau) und Jörg Roche (Institut für Deutsch als Fremdsprache an der LMU München). Durch die Wahl der Projektpartner wurden die langjährigen Erfahrungen der Universität Passau im Chinesischunterricht für Nicht-Sinologen und die sprachdidaktischen Kompetenzen beider Universitäten gebündelt.

1.2 Ziele und Zielgruppen

Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines Blended-Learning-Kurses für die chinesische Sprache mit speziellem Fokus auf die Bereiche Alltag, Wirtschaft, Studium und Beruf unter gleichwertiger Berücksichtigung sprachlicher und landeskundlich-interkultureller Kompetenzen. Ein ganz wesentliches und in seiner Konsequenz innovatives Ziel des Kurses besteht darin, dem Lerner auf allen Kompetenzebenen Hilfen zum autonomen Lernen zu geben.

Der Kurs richtet sich an Anfänger und fasst sowohl Hochschulstudenten, darunter insbesondere Studierende aller Fakultäten, als auch hochschulexterne Lerner ins Auge, welche sich auf vorwiegend berufsbezogene Kontakte mit chinesischen Partnern vorbereiten wollen. Dies prägt die Themen und stellt einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Kapiteln her.

1.3 Umfang des Programms und Zielniveau

Der Kurs ist auf zwei Jahre bzw. vier Semester festgelegt, mit semesterbegleitenden Präsenzphasen im Umfang von jeweils vier Semesterwochenstunden. Einschließlich der schriftlichen und mündlichen Leistungserhebungen entspricht dies einer Arbeitslast im Umfang von sechs ECTS-Leistungspunkten pro Semester und führt daher nach komplettem Durchlauf zu 24 Leistungspunkten. Es sind insgesamt 20 jeweils aus mehreren Teileinheiten bestehende Lektionen vorgesehen, die sich in steigender Progression auf die vier Semester verteilen.[1]

Das Sprachenzentrum der Universität Passau ist akkreditiertes Prüfungszentrum nach UNIcert®. Im Rahmen seines Akkreditierungskonzepts bildet das Programm Chinesisch für Wirtschaft und Beruf 80 Prozent der Niveaustufe UNIcert® I ab, welche sich ihrerseits am Kompetenzniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen orientiert.

1.4 Implementierung und Verstetigung

An den Projektuniversitäten Passau und München wird das Programm in Kursen für Hörer aller Fakultäten, vor allem aber für Studierende der Kultur- und Wirtschaftswissenschaften, also ausdrücklich nicht speziell für Sinologen, zum Einsatz kommen. Die curricularen Strukturen in Passau sehen auf dieser Ebene in mehreren Bachelor- und Master-Studiengängen eine mindestens vier Semester umfassende

1 Im ersten Semester werden aufgrund des besonders schwierigen Einstiegs in diese Sprache nur drei Lektionen erarbeitet. In der Folge steigt dann die Zahl kontinuierlich an und erreicht im letzten Semester den höchsten Stand.

Wahlpflicht für Fremdsprachenmodule vor, in die das Chinesische voll integriert ist. So sind von vornherein Implementierung sowie dauerhafte Pflege und damit die Verstetigung des Lernprogramms gesichert.

2 Didaktisches Konzept und innovative methodische Ansätze

Die Lehr- und Lernziele des Kurses umfassen folgende Ebenen und Lernbereiche:

- die sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit);
- die phonetisch-intonatorische Schulung;
- den Aufbau eines allgemeinsprachlichen Vokabulars sowie progressiv ansteigend eines studien- und berufsrevelanten Themenvokabulars;
- die Vermittlung der grammatischen Basisstrukturen;
- die Vermittlung kulturellen Grundwissens sowie den Aufbau eines interkulturellen Bewusstseins und der Fähigkeit, die kulturelle Bedingtheit des eigenen Empfindens und Handelns zu reflektieren;
- die Fähigkeit, schon auf Anfängerniveau gezielt Strategien und Techniken autonomen Lernens erfolgreich anzuwenden und die Lernzeit damit zu verkürzen;
- über gleichermaßen emotional wirksame wie intellektuell anregende Komponenten die Lernmotivation dauerhaft hoch zu halten.

Abb. 1: Inhalt eines Kurses

Besondere Schwierigkeiten des Chinesischen liegen dabei auf drei Ebenen: Zum einen bestehen erhebliche phonetisch-intonatorische Unterschiede zu den indoeuropäischen Sprachen; dies erfordert folglich einen besonders hohen Übungsaufwand. Zweitens stellen die chinesischen Schriftzeichen eine schwer zu überwindende Hürde dar. Für beide Ebenen stellt das Programm Hilfen in Form von speziellen Übungstools und insbesondere medialen Angeboten bereit (s. unten). Und drittens können interkulturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur die Kommunikation sowohl im privaten Bereich als auch und besonders in geschäftlichen Situationen stark behindern, umso mehr wenn es sich um so unterschiedliche Kontexte wie beispielsweise China – Europa handelt. Die zu vermittelnden Sprachkenntnisse müssen daher, weit stärker als sonst üblich und mit herkömmlichen Methoden und Medien möglich, in kulturelle Kontexte eingebettet sein, welche von Beginn an erkennbar interkulturelle Relevanz aufweisen. Insbesondere sollen interkulturelle Unterschiede bewusst gemacht und auf ihr Konfliktpotenzial hin untersucht werden. Es sind hauptsächlich die multimedialen Komponenten des Programms, mit deren Hilfe die genannten drei Bereiche optimal bedient werden können, wie im Folgenden kurz ausgeführt wird.

Das Programm enthält einen umfangreichen Übungspool mit einer Vielzahl unterschiedlicher Übungstypen. Hinzu kommen

- ein selbst entwickelter Vokabeltrainer;
- ein Aussprache- und Intonationstool;
- ein Schreibtool sowie
- eingebettete Audio- und Videodateien.

Letzteren kommt neben der phonetisch-intonatorischen Schulung wesentlich die Funktion der landeskundlich-interkulturellen Sensibilisierung der Lerner zu.

Der methodische Ansatz zur Ausbildung der interkulturellen Kompetenz ist multimodal und umfasst drei Ebenen:

- Zum einen werden herkömmliche *Instruktionseinheiten* angeboten, wie Lernhinweise und Übungsaufgaben, ergänzt durch anklickbare Pop-up-Menüs mit Informationen über interkulturell wichtige Sachverhalte.
- Zum zweiten werden wichtige Lern- und Denkanstöße vermittels *perspektivischer Brechung* der Lerninhalte gegeben. Dies geschieht über eine sich in China auf Studienreise befindliche Figur, einen Praktikanten, bei dem es sich um einen authentischen Passauer Studenten handelt. Im Modul „Unser Praktikant“ (s. Abb. 2) wird er in unregelmäßigen Abständen in Form eines transparenten Videos im Programm auftauchen und im Rahmen des Sprachcurriculums vermittelte Lerninhalte aus seiner persönlichen Erfahrung spiegeln, kommentieren, problematisieren und damit bereichern – ein in seiner konsequenten Begleitung des Lernprozesses völlig neuartiger methodischer Ansatz.

- Schließlich wurde das Konzept noch um eine dritte Ebene erweitert, nämlich um ein ebenfalls mit der Praktikantenperspektive verknüpftes *Lernspiel*, welches das Lernprogramm durch spielerische und damit emotional besonders lernwirksame Elemente ergänzt. Dieses Lernspiel soll alle vier Semester umfassen und in je unterschiedlicher Weise eine Art Gesamtschau des Semesterprogramms gewährleisten, es durch zusätzliche Inhalte bereichern sowie Anstöße für exploratives, autonomes Lernen in spielerischen Umgebungen liefern, die aber jeweils über Onlineressourcen an authentische Lernkontexte angebunden werden.

Abb. 2: Modul „Unser Praktikant“

3 Umsetzung des Konzepts

Die im didaktischen Konzept festgelegten medialen Komponenten werden auf unterschiedliche Art realisiert. Sie unterscheiden sich aufgrund ihrer Zielrichtungen und der technischen Voraussetzungen. Abbildung 3 gibt einen Überblick darüber, wie die einzelnen Komponenten insgesamt organisiert sind und wie sie umgesetzt werden.

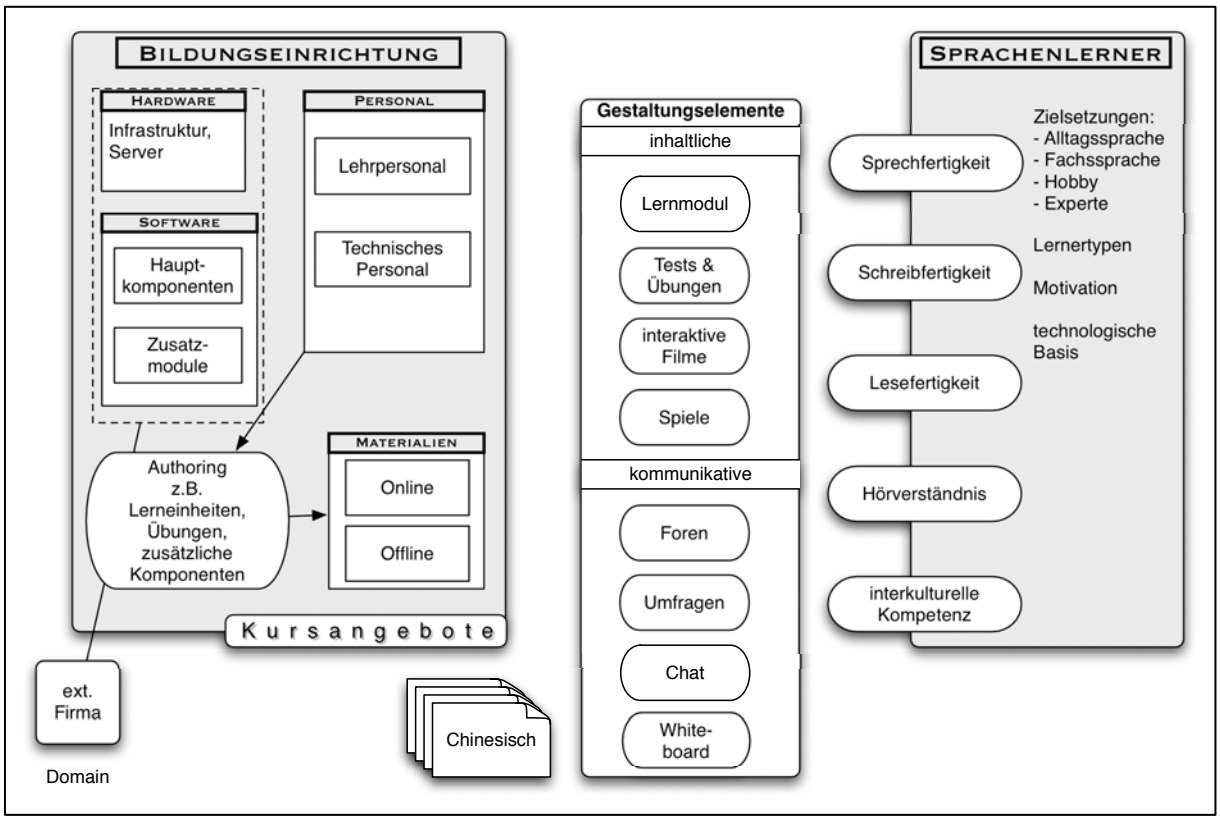


Abb. 3: Gesamtübersicht Chinesisch für Wirtschaft und Beruf

3.1 Das Buch

Das dem Lernprogramm zugrunde liegende Buch *Einstieg Chinesisch* (Beppler-Lie 2007) wurde vom Lehrbuchverlag Hueber mit professionellen Autoren entwickelt und ist inzwischen auf dem Markt. Die Kooperation mit dem Verlag sieht vor, dass das Lehrwerk unterstützend für die Präsenzphasen des Gesamtkurses Chinesisch für Wirtschaft und Beruf eingesetzt wird. Das Buch gliedert sich in 20 Lektionen und soll einen leichten Einstieg in das Chinesische ermöglichen. Es setzt schwerpunktmäßig auf Hanyu Pinyin[2] (im Folgenden: Pinyin) und führt insgesamt etwa 65 chinesische Schriftzeichen ein, was dem Anspruch einer universitären Sprachausbildung natürlich nicht genügt. Die für unseren Lehrgang notwendigen weiteren Schriftzeichen sowie zusätzliche, eher hochschulspezifische Inhalte werden daher mit Hilfe der Onlinekomponente integriert.

2 Hanyu Pinyin ist die offizielle Umschrift der chinesischen Schriftzeichen auf der Basis des lateinischen Alphabets.

3.2 Die Onlinekomponente

Das zentrale Element des Projektes bildet das webbasierte Programmpaket, welches auf dem Open-Source-Lernmanagementsystem *ILIAS* aufgebaut ist.

3.2.1 Inhalte

Der Onlineteil ist, dem Buch entsprechend, in 20 Lektionen gegliedert. Jede Lektion enthält einen Dialog, der eine Situation möglichst authentisch mit Hilfe audiovisueller Multimediatechnik darstellt. Davon ausgehend folgen weiterführende und vertiefende Grammatikerklärungen und weitere Übungen sowie, neben Lesetexten, Einführungen in landeskundliche Themen.

Das Erscheinungsbild einer typischen Onlinelektion kann Abbildung 4 entnommen werden. Hinter den ersten drei Punkten, dort gekennzeichnet mit dem Symbol des Bücherstapels, verbergen sich sogenannte Lernmodule, die die Präsentation der zu vermittelnden Lerninhalte zur Aufgabe haben. Die zwei letzten Punkte, in der Abbildung mit dem Symbol des Puzzlesteins markiert, stehen für interaktive Übungen, die der Vertiefung der gelernten Inhalte dienen.

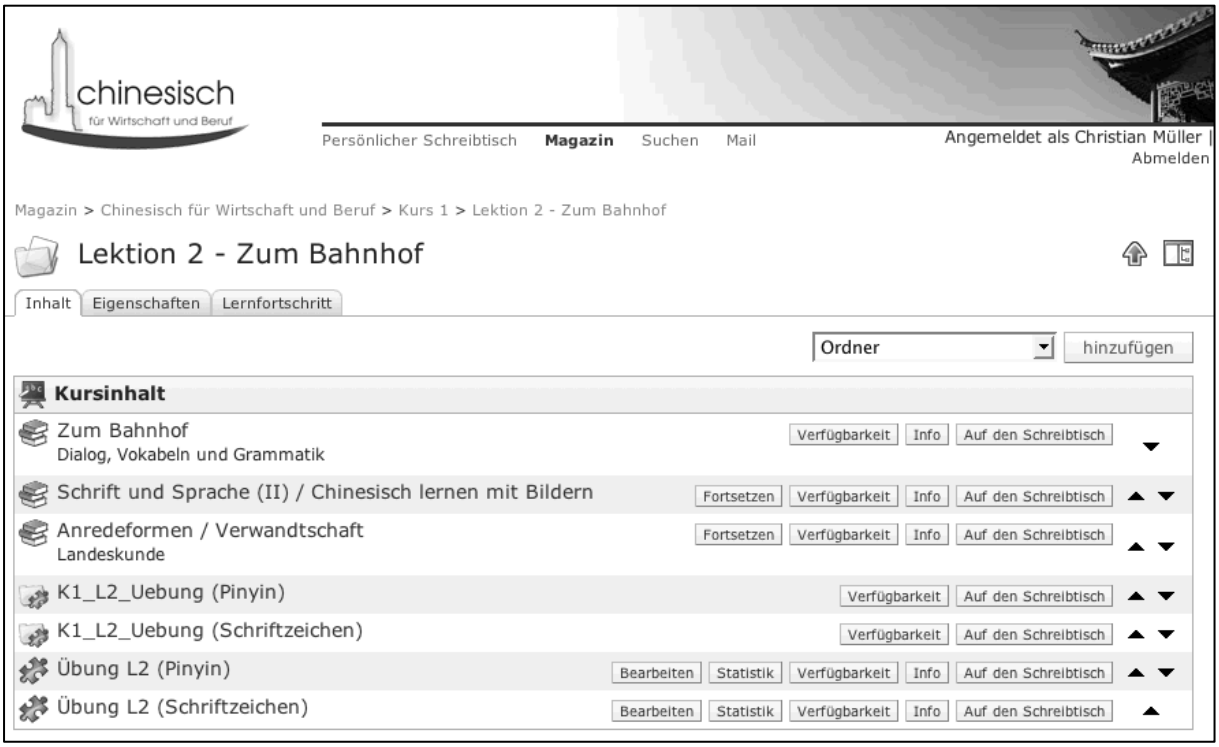


Abb. 4: Inhalte einer typischen Lektion

3.2.2 Personenrepertoire

Die Dialoge in *Einstieg Chinesisch* spielen weitgehend in Peking, die des Onlineangebots in Shanghai. Das Personenrepertoire dieses Buches, Hans Weiß und seine Tochter Anja sowie deren Studienkollegen, wird in den Onlinedialogen um zusätzliche Personen ergänzt, über die die berufsbezogene Thematik (Arbeit und Praktikum in China) stärker eingebracht wird. Im Lauf der Onlinedialoge begegnen sich einzelne Personen des Buches und der Onlinedialoge. Anja (Buch) hat einen deutschen Kommilitonen: Michael Weber (Onlineteil), der gerade in Shanghai ein Praktikum bei einer deutschen Firma macht. Während eines Besuches in Shanghai trifft Herr Weiß mit ihm zusammen. Da Weiß berufliche Pläne in China verfolgt, stellt er ihm in Aussicht, nach dem Studienabschluss in seiner Firma zu arbeiten.

3.2.3 Phonetik und Hanyu Pinyin

Im Präsenzunterricht trainieren die Kursteilnehmer die richtige Aussprache aller Anlaute und Auslaute sowie der möglichen Kombinationen daraus (insgesamt 410 Silben). Außerdem werden die vier Töne des Hochchinesischen mit den dazugehörigen Tonzeichen und das Lesen von Pinyin geübt. Das Buch stellt dafür eine Einführung in Umschrift und Aussprache sowie eine Beschreibung der Töne und Tonzeichen zur Verfügung (z.B. Beppler-Lie, 2007, S. 169ff.).

Der Onlineteil bietet den Lernern eine Übersicht über alle An- und Auslaute, einzeln abrufbar als Audiodateien. Außerdem gibt es eine Reihe von Hörübungen, die im Unterricht auch als Ausspracheübungen verwendet werden können. Dazu zählen Übungen zu den vier Tönen (Bsp. mā, kè), Übungen zur Erkennung von Einzelsilben (Bsp. jiao — qiao) und Übungen zu sehr ähnlich klingenden Anlauten im Vergleich (Bsp. zī — cī — cī — zī). Schließlich sind die wichtigsten Pinyin-Schreibregeln in einem eigenen Dokument zusammengefasst.

3.2.4 Schriftzeichen

Im Unterricht lernen die Kursteilnehmer die Grundstriche der Zeichen und die Regeln der sog. Strichfolge kennen (Beppler-Lie, 2007, S. 168f.). Alle neuen Zeichen und ihre Aussprache werden zunächst im Präsenzunterricht geübt. Das Buch stellt unter einer eigenen Rubrik pro Lektion drei neue Schriftzeichen sowie einige wichtige Radikale, die Grundbestandteile der chinesischen Zeichen, näher vor (vgl. z.B. Beppler-Lie, 2007, S. 44).

Online haben die Lerner die Möglichkeit, sich den Aufbau aller Zeichen als Strichfolge-Animation anzusehen. Unbekannte Zeichen lassen sich nachschlagen und direkt mit der Animation des Schriftzeichens verknüpft darstellen.

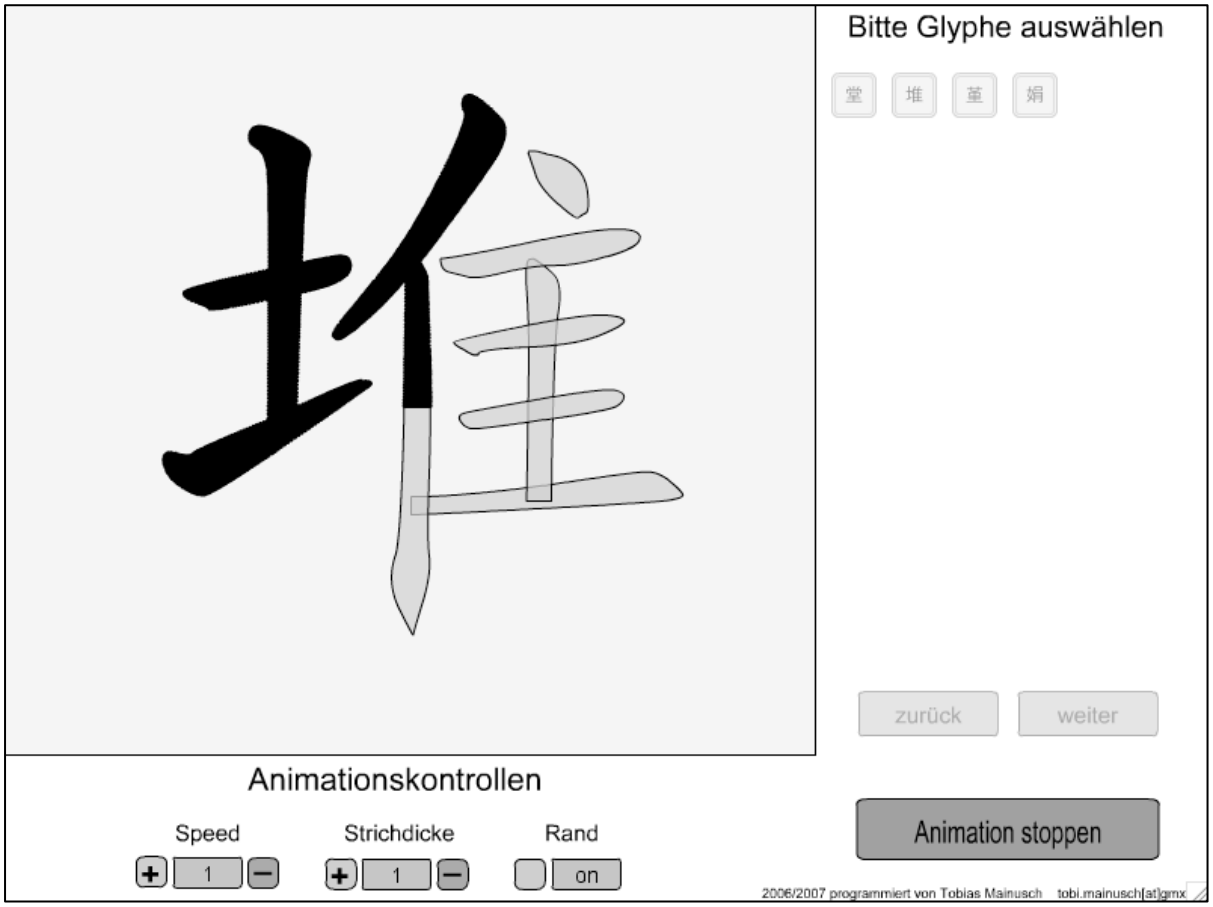


Abb. 5: Programm zur Animation von Schriftzeichen

Das Programm zeigt beliebige chinesische Zeichen in ihrer spezifischen Schreibweise. Strichrichtung und Strichreihenfolge sind in der chinesischen Sprache eindeutig festgelegt. Das entwickelte Programm bildet diese Regeln ab und generiert automatisch aus einer Schriftdatei entsprechende Animationen. Jede beliebige Glyphe[3] kann mit Hilfe dieses Programms in einer Animation dargestellt werden; dies leistet einen erheblichen Beitrag zum Erlernen bzw. Festigen der Schreibfertigkeit. In Abbildung 5 ist eine prototypische Implementierung dieser Funktionalität zu sehen. Das Programm wird zum Projektende, ab September 2007, vollständig in der Onlinekomponente integriert und an deren Design vollständig angeglichen sein.

3 Eine Glyphe ist die grafische Repräsentation eines Schriftzeichens in der Typografie.

3.2.5 Vokabeln und Dialoge

Jedes Kapitel des Buches enthält zwei Dialoge mit einem dazugehörigen Vokabelteil (zusammen jeweils etwa 20 neue Wörter), die im Unterricht erarbeitet werden. Alle Dialoge und Vokabeln sind auf der zum Buch gehörenden Audio-CD verfügbar. Im weiterführenden Onlineteil wird pro Lektion ein weiterer Dialog behandelt, der durchschnittlich 15 neue Vokabeln und gelegentlich Zusatzvokabeln enthält. Alle Vokabeln werden in den Onlineübungen vertieft. Nach jeder fünften Lektion folgt eine Wiederholungslektion, die weder neue Dialoge noch Vokabeln enthält. Ein weiterer Entlastungseffekt ergibt sich dadurch, dass in den Onlinedialogen zahlreiche Wörter eingeführt werden, die im Buch erst an späterer Stelle als neues Vokabular auftauchen und dann folglich für Teilnehmer des Onlinekurses nur noch zu wiederholen sind.

Alle Dialoge, Vokabeln und Übungen kann man im Onlineteil durch Aus- oder Einblenden in Schriftzeichen, in Pinyin oder in beiden zugleich darstellen. Dadurch lassen sich einerseits die Schriften separat trainieren, andererseits können so auch die Teilnehmer, die nicht alle neuen Wörter als Schriftzeichen lernen wollen, den Kurs problemlos absolvieren.

Alle Dialoge werden mit Hinweisen auf interkulturell wichtige Lerninhalte verknüpft. An den Dialogtext *Mongolischer Feuertopf* etwa, der einen Restaurantbesuch beschreibt (Beppler-Lie, 2007, S. 73), schließt sich eine Onlineerklärung zur chinesischen Sitzordnung an.

3.2.6 Interaktive Übungen

Über die Angebotsmöglichkeiten reiner Printmedien hinaus können die Onlineübungen nicht nur mit Illustrationen und Fotos, sondern auch mit Audio- und Videodateien sowie mit Animationen verbunden werden. Auf diese Weise lässt sich der interaktive Charakter der Onlineübungen steigern. Dazu zwei Beispiele zum Übungstyp *Image Map* (Abb. 6 und Abb. 7):

Klicken Sie auf das Radikal für ‚Klaue'! (Lernziel: Radikale)

Musterlösung:

Abb. 6: Beispiel 1 zum Übungstyp *Image Map*

Auf dem Bild findet man fünfmal das Zeichen für ‚Pfund'. Bitte klicken Sie darauf.

Abb. 7: Beispiel 2 zum Übungstyp *Image Map*

Zum Training des Hörverstehens werden zahlreiche Übungen angeboten, bei denen beispielsweise Aussagen (Audiodateien) einander zuzuordnen sind.

3.2.7 Lesetraining und Landeskunde

Unter der Rubrik *Lektüre* des Onlineteils finden die Lerner ein wechselndes Angebot aus Zeichenrätseln, Zungenbrechern, Redewendungen und Sinnsprüchen, Buchumschlägen, Illustrationen mit kurzen Untertexten oder Fotos, die Schilder oder Aufschriften zeigen. Hier wird vor allem die Lesefähigkeit geschult. Das weitgehend authentische Material ist stets dem chinesischen Alltag entnommen; so werden implizit immer auch landeskundliche Informationen vermittelt.

Das Buch *Einstieg Chinesisch* bietet landeskundliche Themen im Einführungstext zu jeder Lektion – dieser enthält vor allem praktische Hinweise zur Organisation des Alltags in China – sowie auf einer eigenen Seite jeweils am Lektionsschluss. Hier finden sich Infoeinheiten über kulturelle (*Chinesische Gärten*, Beppler-Lie, 2007, S. 123), geschichtliche (*Der erste Kaiser*, Beppler-Lie, 2007, S. 83) oder gesellschaftliche Themen (*Familienplanung in China*, Beppler-Lie, 2007, S. 91). Außerdem werden interkulturell wichtige Eigenheiten des Verhaltens (*Körpersprache*, Beppler-Lie, 2007, S. 135) angesprochen.

Der Onlineteil besitzt eine eigene Rubrik *Landeskunde* mit ähnlicher thematischer Mischung, aber mit weiterführenden Links zu entsprechenden Internetseiten, auf denen zusätzliche Informationen, weitere Artikel und Bildmaterial sowie Audio- und Videomaterial zu finden sind. Die Einheit *Rockmusik in China* etwa listet meh-

rere Links zu online abrufbaren Liedbeispielen und Liedtexten der vorgestellten Bands auf.

4 Verstetigung der Projektergebnisse

Für die nachhaltige Nutzung des entwickelten Produktes sind zwei verschiedene Modelle vorgesehen:

- Implementierung und Verstetigung im Rahmen des Sprachangebots des Sprachenzentrums der Universität Passau. Hier ist Chinesisch inzwischen als Wahlpflichtprogramm in nahezu allen neuen Bachelor- und Master-Studiengängen integriert.
- Implementierung und Verstetigung im Rahmen des Sprachenangebots der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Eingliederung in das Kursangebot der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb).

Alle drei Konzepte ermöglichen eine langfristige, effiziente Nutzung des Lernprogramms und stellen dadurch sowohl für Studierende als auch für die bayerischen Hochschulen insgesamt einen erheblichen Mehrwert dar. Die aller Voraussicht nach rasch steigende Nachfrage nach Chinesischkursen wird so mit vertretbaren Mitteln und ohne erheblichen personellen Mehraufwand bewältigt werden können.

Literatur

Beppler-Lie, Marie-Luise. (2007). *Einstieg Chinesisch für Kurzentschlossene*. Ismaning: Hueber.

Sheila Regan, Damian Quinn

Motivation in blended learning – exploiting the ‘added value’

Abstract

Motivation ist unabdingbar für jede Form des Lernens und spielt eine besonders wichtige Rolle im Blended Learning. Am Beispiel neuentwickelter Sprachkurse an der Universität Erlangen-Nürnberg beschreiben wir die zusätzlichen Vorzüge des Blended Learning und zeigen, wie eine gezielte Heraushebung dieses Mehrwerts die Lernmotivation steigern kann. Blended-Learning-Kurse sind nicht, wie oft angenommen) nur eine kostengünstige und minderwertige Alternative zu ‚echten‘ Kursen. Vielmehr bieten sie eine Gelegenheit, das Erlernen von Fremdsprachen in ein breites Spektrum weiterer Fertigkeiten zu integrieren und so Ergebnisse zu erzielen, die durch übliche Unterrichtsformen allein nicht zu erreichen wären.

1 Introduction

Motivation is central to all learning and plays a particularly important role in blended learning for reasons ranging from the institutional/structural to the personal. Motivation needs to be both established and sustained for learning to be successful. Based on our experience of creating and implementing blended learning courses at the University of Erlangen-Nuremberg, this short article will present strategies for creating a desire to use blended learning courses per se and will suggest how motivation can be sustained among learners after that initial desire has been created. The idea of ‘added value’, or additional benefits, is introduced to argue that a well-designed blended learning concept can be an opportunity to integrate language learning within a broader framework of skills training in order to achieve results *over and above* those which can be attained through conventional forms of teaching.

The first part of this paper looks both at what the additional benefits of blended learning courses are and at how exactly they can be made apparent to potential users and so create desire to implement such courses. In the second part of the paper, drawing on examples from the courses developed for advanced learners of English at the University of Erlangen-Nuremberg, we shall look briefly at how con-

tent, design and concept can be used to sustain learner motivation once a blended learning course has begun.

Context

A range of blended learning courses have been developed at the University of Erlangen-Nuremberg, as part of the SprachChancen group, for advanced learners of English (entry level is a good B2 of the Common European Framework of Reference for Languages; course materials are pitched at level C1): *English for Business, English for Economics, English for Politics, Presentation Skills in English* and *Presentation Skills for Business* (for further information on these courses see http://www. sprachchancen.de). Depending on the type of course, the scheduling of the course and the needs of the particular learner group, the blend of learning ranges from 60 to 80 percent online study, supported by face-to-face workshops. Access to the course is via a password protected website for which each user has his own account.

At the time of writing we are at the implementation stage of our projects. This means, in effect, that we are now trying to motivate people to use our course. It is important that we target 'people' and not just 'learners' because unless we can convince the decision-makers and teachers at language centres the courses will not reach any prospective learners. Curriculum planners, teachers and learners do, of course, need to be convinced of the value of any course. Our experience, however, is that for a number of reasons many decision-makers, teachers, and learners have to be more than convinced that a blended learning course is effective before they will consider using it. It is our conviction, however, that the blend of the methods and media, one element of which is a walking, talking real-time teacher, is the key to success. In broad educational terms, we are aiming to increase learners' "cultural capital" (Bourdieu, 1991) in providing a more efficient and, arguably, more effective format for the acquisition of language and skills.

2 Creating desire

In order to create a real desire for blended learning courses it is necessary to convince all potential users (decision-makers, teachers and learners) that blended learning is not a cheap substitute for conventional teaching, but that it can, in fact, be more efficient and effective than conventional courses, and that being potentially more efficient and effective blended learning can and should replace some such conventional courses. In light of the lack of empirical studies on the efficacy of blended learning as compared to conventional teaching, this may seem to be a bold

claim. However, unless we make this claim and justify it we shall not overcome the natural inertia of the status quo. We must establish motivation to change and justify the extra effort involved in introducing a new teaching and learning format into often quite resistant and inflexible university structures.

In this section we will look firstly at the additional benefits a blended learning course can offer per se irrespective of the details of the content. Having established some general principles, we will then look at examples from the courses developed by the authors at the University of Erlangen-Nuremberg to demonstrate ways in which these benefits can be realised in study materials. Essentially, these benefits fall within four categories: learner autonomy, interactivity, communication and quality assurance. Although examples will be given for all categories, those benefits which are most easily described and, quite possibly, most readily accepted relate to learner autonomy.

2.1 Learner autonomy

Benson identifies key components of autonomy in education as "[l]earning to learn, independent learning, creative and critical thinking, reflection on learning, flexibility in learning methods and self-determination of learning goals" (2000, p. 4).

A full exploration of what is meant by learner autonomy is beyond the scope of this paper, but for our argument it is important to recognise that independent learning does not require that the learner learns in isolation.

With regard to learner autonomy, provided that learners have a clear enough idea of what they already know in relation to what they still have to learn, then the presentation of materials online makes it possible for learners to focus on what they themselves need to learn in ways which are not possible in a conventional classroom situation. In a class of, say, twenty-five a learner has to accept the focus which the teacher chooses or has forced upon him by questions posed by individual learners. In the confines of the classroom everyone has to listen to everything whether they actually need that information or not. With online materials the students can spend their time selecting and learning what is new to them.

A benefit related to the selection of the focus of learning is the possibility to determine the pace of learning. In class, the learner has to accept the pace of work chosen by the teacher. The teacher may decide to focus on the learning needs of the best in the class, the weakest in the class or the average class members. Weak learners may then find themselves left behind, or embarrassed in the group by their slowness. Strong learners may find themselves bored and frustrated and even resentful of weaker learners and of the teacher. By the same token, weaker students may feel the pressure of the frustration and resentment of those who are having to

wait. Average students may, of course, experience both embarrassment and frustration.

Using online materials, learners can proceed at a pace which suits them. In class, the learner cannot 'rewind' the teacher as often as desired until an issue is properly understood, nor 'fast forward' over material of which the learner already has sufficient grasp. In class, learners cannot decide independently when they are ready to be tested and ready to move on. Online, the learners can check their own perception of their progress against objective reality at any time if progress tests are available. Where tests are not available, learners can still be trained to monitor their own progress by making notes to recap what they believe they have learned and then checking these notes against the original materials. In this way, learners can develop independent learning.

Independence also extends to choosing the optimal time and dosage of learning. In conventional classes, learners are expected to be attentive, focused and energetic for a fixed duration and at times determined by the exigencies of teaching timetables, rather than by their own feeling of physical readiness and mental alertness. Using online materials learners can choose when to work and how long to work for, so that they have more control over their energy levels. This does, of course, also require the discipline and skills to manage time efficiently outside timetabled classes. Furthermore, motivating young people to learn can be particularly difficult due to conflicts with social activities, a point made by Corno (1994; quoted in Dörnyei, 2001, p. 90). Ideally, online study can be in itself a social activity where times for learning are arranged and learners meet either physically in a computer lab or virtually by indicating online presence and using chat or telephone to communicate.

If we accept that learner autonomy is of value in itself, then a well-designed blended learning course by allowing more autonomy clearly provides *added* value. The nature of interactivity possible in a blended learning course can, if designed well, also promote autonomy and a superior type of learning to that offered by a conventional course. In addition to being able to submit answers and see immediately which items are correct, 'just-in-time', focused feedback can be accessed and read when required. Motivation is supported further where a visual record of progress is provided with instant links back to exercises that may have been postponed or completed unsuccessfully the first time. Depending on time constraints at the development stage of online materials, it is possible to cater for a variety of learner styles, preferences and needs in the number and type of tasks available. Multimedia elements mean, for example, that audio versions of texts can be supplied thus allowing the learner to walk around when listening. Additionally, downloadable print versions of on-screen texts may suit the more tactile or visual learner.

2.2 Communication

With regard to communication, what blended learning courses offer to a greater degree than conventional courses is access to the knowledge and experience of a greater number of learners. Learners can, in principle, communicate with whom they want, whenever they want, about whatever they want and for as long as they (and their partners) see fit. The benefit of such communication for learners is the opportunity for a far greater range and greater depth of peer review through exchange of work in electronic form. In principle, each learner can have easy access to the work of every other learner in the group. If the structures to enable this are set up well, then the teacher is required only to deal with questions which none of the group of learners can deal with. Or in other words, learners themselves can take over much of the work formerly required of the teacher purely as a result of assumptions and expectations of learners (and indeed teachers) about the role of the teacher in face-to-face classes.

2.3 Quality assurance

In terms of quality assurance, blended learning courses have advantages over conventional courses because much, if not all, of the material is online and thus open to wider peer review by other teaching professionals. Updates and improvements can, in principle, be made and disseminated rapidly. An online teacher resource database can be contributed to, criticized, commended and recommended. When blended courses are regularly used by other universities, this can be considered a seal of approval, particularly if the course becomes an integral element in a degree programme. In the case of courses developed as part of the SprachChancen group, a measure of quality assurance is provided by the internal evaluation process and through informal peer review within the project group.

2.4 Highlighting the 'added value'

Having established that blended learning courses provide sufficient added value as to be potentially desirable, the final step is to convince decision-makers, teachers and learners to implement or undertake the course. With regard to creating desire in learners, pre-course activities include conventional 'marketing' in course catalogues or prospectuses and an online 'branded' web presence. Once we have created sufficient desire in learners for them to sign up for a course and attend an introductory session, that session is used to reinforce desire. Rather than simply telling participants what we believe the benefits of blended learning to be, we ask them to complete a questionnaire designed to make them aware of their own learning

habits and needs and so lead them to see how their needs can be better met by blended learning. The questions require the learners to reflect, for example, on times of the day or week when they prefer to learn or on their current computer usage. This then becomes a basis of discussion in the group in which learners are encouraged to consider, suggest and share strategies for successful learning. This reflection on the learning process is continued throughout the online study.

In addition to the awareness-raising activities in the introductory session, participants are also shown the type of certification that they receive on successful completion of the course. This specially designed certificate has a number of 'added-value' features: firstly, a description of the study and computer and internet literacy skills that are required for successful online learning and are trained in the course, skills such as time management, e-communication and creative thinking; secondly, a short description of the UNIcert® scheme and SprachChancen group to indicate that the courses are situated in and supported by structures above and beyond the home institution (cf. Zahn, in this volume).

3 Sustaining motivation

As we suggested earlier, motivation must also be sustained after learners have begun a course. In this second part of the paper we suggest ways in which motivation can be sustained in blended learning courses in general. We also look briefly at how the courses developed at the University of Erlangen-Nuremberg in particular attempt both to create and sustain learner motivation.

3.1 Professional design

Creating desire and sustaining effort is, to an extent, about prestige and the 'currency' of a course. Learners are most motivated when they see the value of a course or activity. In the case of Presentation Skills in English and English for Politics, value is also underlined through the professional quality of video extracts and the glamour of the locations in which filming has been done; on location in the Globe Theatre and at the Houses of Parliament in London and in Washington DC. These films have high pedagogic value in that they are tailor-made for the target group and support the course's didactic concept. They also, however, have high motivational value as the films demonstrate that significant time, talent, effort and, indeed, money was invested in producing these materials.

Similarly, an appealing and felicitous design can both arouse initial interest in a course and sustain motivation through the intrinsic attraction of well-designed, tailor-made graphics. A quantity and quality of colour graphics as provided in the

Presentation Skills courses would be too expensive to include in print materials, yet these graphics are crucial in emphasizing the importance and the effect of visualization on understanding and recall of information. Through the distinctive design features of our blended learning courses, we have also created an image or 'brand' for the courses, which we describe as *Language Skills Online* (see Fig. 1). This brand is intended to be associated with a specific didactic concept and recognised as a guarantee of quality.

Fig. 1: An example of a *Language Skills Online* course: English for Politics

3.2 Importance of peer review

A central element of the didactic concept of Language Skills Online is the creation of an e-community by demanding and facilitating structured, task-oriented communication. Such communication is important not simply in terms of access to a greater pool of expertise, but also in terms of motivation based on a sense of mutual responsibility, mutual support and an opportunity to demonstrate (perhaps newly discovered or acquired) competence not only to the teacher but also to other learners. Status within a group is a great sustainer of motivation and in an electronic community status can be attained in terms of knowledge of the language, and/or knowledge of the content of a subject, and/or as a sharer of learning strategies and/or a sharer of 'technical' expertise. In a conventional class it is much more difficult to discover the talents of other class members, if only because you can only sit between two people at once or at a round table with a maximum of five others, and so it is much more difficult to see one's own strengths and weaknesses com-

pared to fellow learners. In the Presentation Skills in English course, participants are required, for example, to peer review presentation slides or visual aids and send their comments on others' work to the tutor for monitoring.

3.3 Motivation through real-world tasks

One of the greatest motivators made possible by the blended learning format is the use of metaphor and real-world tasks in what could be described as a fictitious reality. Each of our courses is designed around a motivational metaphor, for example, working your way up through a fictitious economic research company in English for Economics, working as a journalist in English for Politics, or taking on different professional roles within a theatre in the Presentation Skills and English for Business courses. Immersion in these worlds is made possible due to the changed role of the tutor in an online learning course. As is the case with conventional courses, the tutor is no longer the focus of attention, the 'deliverer' of information or materials. The online format therefore allows for a fake authenticity in which learners take on professional roles and are required to complete 'real-world' tasks, such as editing presentation slides or writing a report or a company press release (s. Fig. 2).

Fig. 2: Real-world task *Memo from the Boss*

4 Conclusion

The blended learning format per se offers potential benefits above and beyond those offered by conventional courses; benefits pertaining to learner autonomy, interactivity, communication, and quality assurance. In specific blended learning courses, elements designed to sustain motivation, such as the creation of an e-community, creative use of metaphor, real-world tasks and branding, can ensure that all the potential benefits actually accrue to learners. A clear awareness and understanding of these specific benefits and a persuasion that they are practicably attainable should provide motivation enough for decision-makers, teachers and learners to desire blended learning courses and to exploit to the fullest effect the added value.

References

Benson, Phil. (2000). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. Accessible under http://ec.hku.hk/macomp/Session_6/benson_2000.doc [28.03.2007].

Bourdieu, Pierre. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Dörnyei, Zoltán. (2001). *Teaching and Researching Motivation in Language Learning*. London: Longman.

Sibylle Nalezinski, Bettina Raaf

Help Yourself to Languages: Computergestütztes Selbstlernen

Abstract

After defining the terms 'learner autonomy' and 'self-instructed learning', we suggest systemising the computer assisted autonomous learning using the following parameters: content and structuring of autonomous learning, technical requirements, teacher and student roles, motivation and modes of communication. We illustrate these parameters using the autonomous learning programme Verbindliches Selbstlernen *("contract based autonomous learning"), developed at the LMU in Munich. During the programme the following key issues for its success emerged: the programme's structuring, the students' commitment and tutoring.*

1 Einleitung

1.1 Die Begriffe ‚Lernerautonomie' und ‚selbstgesteuertes Lernen'

Seit Henri Holecs wegweisender Schrift *Autonomy and foreign language learning*, die 1979 vom Europarat herausgegeben wurde, ist die ‚Lernerautonomie' zu einem vieldiskutierten, facettenreichen Begriff in der Fremdsprachendidaktik geworden. In ihrer humanistisch geprägten Ausrichtung bezeichnet die Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsideal die „Qualifizierung des selbstständigen Lerners, der sein Lernen eigenverantwortlich gestalten und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen übernehmen kann" (Wolff, 2003, S. 322). Die Notwendigkeit des autonomen Lernens als Prozess und Ziel wird aus den Erkenntnissen der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik abgeleitet: Neben der Neurowissenschaft wird namentlich die kognitive Psychologie angeführt, nach der jeglicher Wissenserwerb ein autonomer Konstruktionsprozess ist, der höchst individuell abläuft. Auch die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung zeigen die Grenzen der Instruktion durch Sprachlehrer: Die natürliche Spracherwerbssequenz im Zweitspracherwerb kann durch Unterricht nicht völlig außer Kraft gesetzt werden, sondern entwickelt sich optimal in autonomen Lernbedingungen (vgl. Pienemann, 1998).

Um die Lernerautonomie Realität werden zu lassen, rückt der Lerner in den Mittelpunkt, ebenso wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen (vgl. Oxford,

1990; Hahn, 2007). Dementsprechend wird dem Sprachlehrer nicht länger die Rolle des ausschließlichen Wissensvermittlers zugeschrieben, sondern die des Lernhelfers und -beraters (vgl. Wehmer, 2003). Auf Materialebene wird die Bereitstellung eines reichhaltigen Lernangebotes eingefordert; den inhaltlichen Materialien stehen gleichberechtigt die „Prozessmaterialien“ (Wolff, 2003, S. 325) zur Seite, die den Lernprozess durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken begleiten sollen.

Mit der Fokussierung auf den Lerner kann der Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* (oder *selbstorganisierten Lernens)* als ein Modus des autonomen Lernens verstanden werden, in dem die Lerner eine Sprache ohne direkten Kontakt zu einem Lehrer, nach eigenem Rhythmus und zeitlich unabhängig lernen. Dieser Modus fokussiert die Lehrmaterialien und ist eher technizistisch ausgerichtet. Im englischsprachigen Raum sind die Begriffe des *self-instructed learning* und *self-access learning* (Little, 1989, 2004a und 2004b) insofern mit der Lernerautonomie verknüpft, als sie auf die Notwendigkeit von zusätzlichen Lernressourcen und -angeboten über den traditionellen Sprachunterricht hinaus verweisen. Zudem sind sie eng verbunden mit der Einrichtung von Selbstlernzentren (vgl. Sheerin, 1989), die in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts entstanden sind und seither technisch immer mehr aufgerüstet wurden zu Multimedia-Sprachlernzentren.

Nicht zuletzt im Kontext der neuen Medien wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens neu belebt, sind doch Sprachlernsoftwares und Onlinelernangebote zumindest in ihrer Anfangszeit nicht für den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht entwickelt worden, sondern speziell für das Selbstlernen.

Sich ohne formale Anleitung wie in einem herkömmlichen Präsenzkurs Wissen anzueignen, ist nicht zuletzt eine Schlüsselqualifikation, die zunehmend wichtig wird und unter dem Stichwort ‚lebenslanges Lernen‘ subsumiert werden kann. Daher erweitert sich der Gewinn beim Selbstlernen über das Erlernen eines bestimmten Inhalts darauf, Strategien an die Hand zu bekommen, die durch Übertragbarkeit insgesamt den selbstständigen Wissenserwerb fördern.

1.2 Systematisierung des Selbstlernens im Kontext neuer Medien

Im Folgenden verwenden wir *Selbstlernen* als Oberbegriff und diskutieren ihn im Kontext von Blended-Learning-Angeboten, Onlinelernangeboten und Sprachlernsoftwares. Wir schlagen eine Systematisierung unter den folgenden Parametern vor: Inhalte und Strukturierung des Selbstlernens, technische Voraussetzungen, Lehrer- und Lernerrollen, Motivation und Kommunikationsformen. Diese Parameter können – wie die Parameter des Blended Learning von Petra Kirchhoff in diesem Band – der Entwicklung und Evaluation eines computergestützten Selbstlernangebots zugrunde gelegt werden. Als Grundlage und Musterfolie unserer Syste-

matisierung dient ein Selbstlernkonzept für Englisch, das *Verbindliche Selbstlernen*. Dieses SprachChancen-Projekt unter der Leitung von Angela Hahn wird seit dem Wintersemester 2004/05 am Fremd- und Fachsprachen Programm der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt und durchgeführt.

Auch in anderen Artikeln dieses Bandes werden inhaltliche Aspekte des Selbstlernens in Blended-Learning-Angeboten oder reinen Onlinelernangeboten beleuchtet und vertiefen somit je einen oder mehrere Parameter des Selbstlernens.

2 Die Parameter des Selbstlernens am Beispiel des Verbindlichen Selbstlernens

2.1 Verteilung der Inhalte und Strukturierung

Die erste Überlegung bei der Schaffung eines Selbstlernangebotes ist die Auswahl des Inhalts und die Verteilung auf die verschiedenen Modi. Im Falle eines Blended-Learning-Kurses sind die Modi die Präsenz- und Onlinephasen; die Selbstlernkomponente wird vorwiegend in den Onlinephasen stattfinden. Eine Möglichkeit gerade dieser Kombination ist, dass sich die Teilnehmer bestimmte Inhalte in den Onlinephasen mittels des Lernangebotes auf der Website aneignen und diese Inhalte dann in den Präsenzphasen anwenden und sie ausbauen. Reine Onlinelernangebote setzen ganz auf die Vermittlung der Inhalte im Selbststudium, ggf. unterstützt durch Tutoren.

Beim Verbindlichen Selbstlernen sind die Inhalte allgemeinsprachliche Englischkenntnisse und Selbstlerntechniken (vgl. Rampillon & Zimmermann, 1997). Selbstlernen ist ein Kontinuum. Es kann den Lernern in weiten oder kleineren abgegrenzten Bereichen Gestaltungsspielraum lassen. Je weniger festgelegt ist, desto höher ist die Anforderung an Selbstorganisation und an Kenntnisse darüber, wie benötigte Informationen beschafft werden können. Für die Teilnehmer am Verbindlichen Selbstlernen wird eine dichte Struktur bereitgestellt, der Gestaltungsspielraum ist kleiner:

Zu Beginn des Semesters schließen die teilnehmenden Studierenden einen Lernvertrag[1] mit dem Fremd- und Fachsprachen Programm ab, in dem die Regeln und gegenseitigen Verpflichtungen niedergelegt sind.

Dann werden die Studierenden anhand eines Einstufungstests (wir verwenden den computerisierten *Quick Placement Test* (2004) der Oxford University Press) einer von sechs Niveaustufen zugewiesen, die den Niveaustufen A1 bis C2 des Gemein-

1 Alle zum Verbindlichen Selbstlernen gehörigen Dokumente stehen als Downloads zur Verfügung unter http://www.fremdsprachen.lmu.de → Selbstlernen → Material.

samen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen. Die Studierenden bekommen einen Semesterlernplan, in dem – je nach Niveaustufe – Lektionen der Selbstlernsoftwares *Reward – The Multimedia English Course* (1999), *Reward – The Multimedia Business English Course* (2001), *English Interactive* (2005) und Module aus dem Onlinelernangebot *Jobline LMU* (ebenfalls ein SprachChancen-projekt, abrufbar unter http://www.jobline.lmu.de; Näheres zu den technischen Voraussetzungen unter 2.2) portioniert sind. Der Lernplan ist nicht nur je nach Niveaustufe unterschiedlich. Ab der Niveaustufe 5 können die Studierenden zusätzlich zwischen den drei Modulen *Business English, Literature & Culture* und *Communication, Media & Technology* wählen. Während die Studierenden im Multimedia-Sprachlabor mit den Softwares arbeiten, werden sie von Tutoren betreut (Näheres unter 2.3).

Nach Erfüllung des wöchentlichen Pensums wird das Geleistete von den Tutoren kontrolliert, korrigiert und auf dem Lernplan abgestempelt. Neben der Arbeit mit Reward, die im Multimedia-Sprachlabor stattfindet, bekommen die Teilnehmer wöchentliche Hausaufgaben, die sie sich von der Website des Fremd- und Fachsprachen Programms herunterladen. Die Themen dieser Hausaufgaben sind u.a. verschiedene Lerntechniken, häufig vorkommende Fehler, die Beschreibung von Onlinelernangeboten und zusätzliche schriftliche Aufgaben. Diese schriftlichen Aufgaben sind obligatorisch und werden korrigiert.

Bei aller Anleitung bleibt den Teilnehmern jedoch immer noch mehr Autonomie beim Lernen, als dies in einem herkömmlichen Präsenzkurs der Fall ist: Sie müssen

- ihre Lernroutine während der täglichen Öffnungszeiten im Multimedia-Sprachlabor festlegen;
- entscheiden, welche der im Lernprogramm angebotenen Wörter notiert und gelernt werden müssen;
- erkennen, wo Grammatik evtl. unklar ist und ein Tutor zu Rate gezogen werden muss usw.

Zentral in diesem Konzept sind jedoch die Portionierung des Lernstoffs (quantitative Aufteilung der Lektionen auf die vorhandenen Semesterwochen) und die fortlaufende Überprüfung des Lernerfolges.

2.2 Technische Voraussetzungen

Beim computerbasierten Selbstlernen sind die technischen Voraussetzungen besonders zu beachten: Ein anspruchsloses und monotones Design oder Programmfehler in einer Selbstlernsoftware oder in einem Onlinelernangebot können extrem demotivierend wirken.

Die technische Voraussetzung für das Verbindliche Selbstlernen in den Niveaustufen 1 bis 4 ist, wie oben bereits erwähnt, die Netzwerkversion der Selbstlernsoftware Reward aus dem Jahr 1999. Die Netzwerkversion ist wichtig, da nur so der Lernfortschritt jedes Teilnehmers gespeichert werden kann und zur Selbst- und Fremdkontrolle abrufbar ist. Die Software liegt in vier Niveaustufen vor, die jeweils Lektionen und Zusatzangebote wie Vokabel- und Grammatiktools enthalten. Die Lektionen sind zusammengesetzt aus einer Vielzahl von sprachlichen Angeboten und Übungen verschiedenen Typs, also nicht nur Lückentexte und *drag and drop*-Übungen. Bei den meisten Übungen haben die Teilnehmer die Möglichkeit zu kontrollieren, zu wie viel Prozent sie die Aufgabe richtig gelöst haben und wo noch Fehler sind. Damit besteht Gelegenheit zur Selbstkontrolle und etwaigen Selbstkorrektur. Mündliche Äußerungen, die im Rahmen von Ausspracheübungen stattfinden, werden über das Mikrofon im Kopfhörer in den Computer eingegeben und optisch dargestellt, um Abweichungen von der korrekten Aussprache zu zeigen.

Die Kontrolle, ob das vorgegebene Arbeitspensum erfüllt wurde, lässt sich in Reward sehr bequem und – bis auf die frei formulierten Aufgaben – rasch von den Tutoren durchführen: In einer Übersichtsfunktion lässt sich überprüfen, ob, zu wie viel Prozent und mit welchen Hilfestellungen eine Übung bearbeitet worden ist.

In gleicher Weise funktioniert die Selbstlernsoftware *Reward – The Multimedia Business English Course* (2001), die ab der Niveaustufe 5 für das Modul *Business English* zum Einsatz kommt. Für dieses Modul werden zusätzlich ausgewählte Lektionen des Onlinesprachprogramms Jobline LMU verwendet. Auch hier bekommen die Lerner bei jeder Übung unmittelbares Feedback zu ihrem Erfolg. Den Modulen *Literature & Culture* und *Communication, Media & Technology* ab der Niveaustufe 5 liegt die Software *English Interactive* (2005) zugrunde, die sich durch besondere Vielfalt der Themen und Übungsarten auszeichnet.

Eine Schlüsselstellung nehmen in allen genannten Softwares die Übungen ein, in denen die Studierenden frei formulieren müssen. Hier wird zum einen offenbar, ob der Lernstoff wirklich verstanden wurde und angewandt werden kann, oder ob er nur oberflächlich bearbeitet und abgelegt wurde. Zum anderen bilden die Übungen die Schnittstelle zu den Tutoren, die in der Korrektur dieser Aufgaben Kontakt mit den Teilnehmern aufnehmen, wodurch zwischenmenschliche Kommunikation in der Fremdsprache stattfindet.

Grundlage des Verbindlichen Selbstlernens ist also eine leistungsfähige, didaktisch ausgereifte, ansprechende und vielseitige Software. Diese hohen Anforderungen an die Software gelten natürlich auch für Selbstlernangebote im Onlinebereich. Auf die dadurch veränderten Lehrer- und Lernerrollen gehen wir im folgenden Punkt näher ein.

2.3 Lehrer- und Lernerrollen

In einem Präsenzkurs liegt die Darbietung und Vermittlung des Stoffes weitgehend beim Sprachlehrer. Beim Verbindlichen Selbstlernen findet eine Verlagerung der Funktionen statt: Die Vermittlungs- und Lehrfunktion wird von den Selbstlernsoftwares übernommen. Den Tutoren fallen somit die Beratungsfunktion, die Lernzielkontrolle und die Interaktion in der Fremdsprache zu. Wie beschrieben sind an vielen Phasen des Selbstlernens Tutoren beteiligt, deshalb soll hier deren Ausbildungsstand vorgestellt und ihre Funktion näher umrissen werden: Es handelt sich um fortgeschrittene Studierende der englischen Philologie, die an einer Online-Tutorenausbildung des SprachChancen-Projekts *imMEDIAteTEACHing* (vgl. Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann, in diesem Band) teilgenommen haben. Inhalte der einsemestrigen Tutorenschulung sind Beratungs-, Betreuungs- und Medienkompetenz sowie Feedbackmethoden und computervermittelte Kommunikation. Schon während der Ausbildung betreuen die zukünftigen Tutoren Englischlerner, um von Anfang an einen Praxisbezug zu haben. Somit sind die Tutoren in idealer Weise für den Einsatz im Verbindlichen Selbstlernen vorbereitet und können den Selbstlernern fundiert helfen und sie beraten. Ihre Funktion unterscheidet sich dabei von der eines Sprachlehrers: Die Vermittlungsfunktion des Sprachlehrers übernehmen zu einem großen Teil die Selbstlernprogramme, die beispielsweise Grammatik, Vokabular und sprachliche Fertigkeiten darbieten und trainieren. Die Tutoren hingegen begleiten den Lernprozess und stehen den Studierenden während des Arbeitens mit den Selbstlernprogrammen für technische und sprachliche Fragen zur Seite. Den Lernfortschritt kontrollieren sie unmittelbar, wenn sie das wöchentliche Pensum korrigieren: Dabei werden nicht nur die Übungsaufgaben überprüft, sondern auch alle frei formulierten schriftlichen Aufgaben. Diese individuelle Betreuung der Sprachlerner fördert einen schnellen Lernfortschritt, da auf ihre spezifischen sprachlichen Probleme eingegangen wird. Durch die regelmäßige Interaktion in der Fremdsprache wird zudem das Manko eines Selbstlernkurses ausgeglichen, keine Konversationsmöglichkeiten in der Fremdsprache zu bieten und den Selbstlerner gleichsam vereinsamen zu lassen.

Den wöchentlichen Hausaufgaben kommt die Funktion zu, wichtige Selbstlerntechniken zu fördern (vgl. Rampillon & Zimmermann, 1997) und den Selbstlernern weitergehende Lernangebote zu machen. Zwei Hausaufgaben bieten die Möglichkeit, einen längeren englischen Text zu schreiben, der per E-Mail eingeschickt und dann korrigiert und kommentiert zurückgesandt wird.

2.4 Motivation

Die Motivation spielt beim Selbstlernen eine wichtige Rolle und umfasst zum einen die Anfangsmotivation der Teilnehmer, mit dem Selbstlernen überhaupt zu beginnen. Bei der Fragebogenbefragung der Teilnehmer am Verbindlichen Selbstlernen wurden als häufigste Beweggründe für die Teilnahme die zeitliche Flexibilität, die Verbindlichkeit des Programms und die Betreuung durch Tutoren genannt. Zum anderen betrifft Motivation die Maßnahmen, die ergriffen werden, um die Motivation der Teilnehmer während des Programms aufrecht zu erhalten. Beim Verbindlichen Selbstlernen sind dies die unter 2.1 beschriebene klare Strukturierung, die wöchentliche Kontrolle des Lernfortschritts durch die Tutoren und das individuelle Feedback. Auch der persönliche Kontakt zu den Tutoren und die Rolle des Multimedia-Sprachlabors als *Lernort*, an den man gerne kommt, spielen eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung der Motivation. Nach erfolgreicher Absolvierung des Programms wird den Teilnehmern zudem ein Kursplatz in einem Präsenzkurs garantiert, was bei der Befragung entgegen unserer Erwartung jedoch nicht als Hauptmotivation genannt wurde. Viele nehmen in der nächsthöheren Niveaustufe ein weiteres Mal am Verbindlichen Selbstlernen teil, manche sogar parallel zu einem Präsenzkurs. Ein weiteres Motivationsinstrument ist extrinsischer Natur: In jedem Falle bekommen alle Teilnehmer nach erfolgreichem Abschluss ein Zertifikat, in dem die Komponenten des Selbstlernens aufgeführt sind.

2.5 Kommunikationsformen

Anders als bei einem Präsenzkurs, der die direkte Kommunikation mit den Kursteilnehmern ermöglicht, muss die Kommunikation in einem reinen Selbstlernkurs oder einem Blended-Learning-Kurs auf anderen Wegen stattfinden. Inhalte der Kommunikation sind beispielsweise Informationen zur Organisation des Kurses, Feedback zu Hausaufgaben, technische Informationen sowie aktuelle Hinweise. Die Kommunikationsformen beim Verbindlichen Selbstlernen sind Informationen und Downloads (beispielsweise der Hausaufgaben) auf der Website des Fremd- und Fachsprachen Programms. Der persönliche Kontakt findet im Multimedia-Sprachlabor zwischen Tutoren und Teilnehmern bzw. telefonisch oder per E-Mail mit dem Büro des Fremd- und Fachsprachen Programms statt. Allgemeine Informationen und alle wichtigen Dokumente wie Lernplan, Lernvertrag und Hinweise zu Reward bekommen die Teilnehmer zu Beginn des Programms in einer Mappe zusammengestellt. Aktuelle Informationen werden ihnen per regelmäßigem Newsletter mitgeteilt. Diese Vielfalt der Kommunikationsformen ist gerade in einem Selbstlernprogramm wichtig, dessen Erfolg wesentlich von der umfassenden Orientierung der Teilnehmer abhängt. Die Inhalte der Kommunikation müssen so klar wie möglich gestaltet sein, denn Missverständnisse und unvollständige Informatio-

nen können zu Frustration der Teilnehmer und schlimmstenfalls zum Abbruch des Programms führen.

Andere Kommunikationsformen, wie Foren oder Chats, die gerade in einem Blended-Learning- oder Onlinekurs den Austausch unter den Kursteilnehmern fördern, kamen beim Verbindlichen Selbstlernen angesichts der hohen Teilnehmerzahl von 60 bis 80 Studierenden pro Semester nicht zur Anwendung. Hierfür wäre der Betreuungsaufwand zu hoch gewesen.

3 Ergebnisse und Zusammenfassung

Das Verbindliche Selbstlernen wird durch Fragebögen, Analysen der Selbstaussagen der Teilnehmer (im Rahmen der schriftlichen Hausaufgaben) und verschiedene Statistiken, wie beispielsweise die Benutzererfassung per Lernvertrag und die Anwesenheitserfassung im Multimedia-Sprachlabor, fortlaufend evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation wollen wir kurz zusammenfassen und gerade die Unterschiede zum ‚unverbindlichen' Selbstlernen im Multimedia-Sprachlabor sowie zu traditionellen Präsenzkursen, die am Fremd- und Fachsprachen Programm auch angeboten werden, hervorheben.

3.1 Sinkende Abbrecherquoten

Seit der Gründung des Multimedia-Sprachlabors 2001 haben Studierende die Möglichkeit, dort während der sog. *Selbstlernzeiten* anhand von Sprachlernsoftware eigenständig ihre Fremdsprachenkenntnisse zu erweitern. Diese Möglichkeit wurde gerade zu Semesterbeginn von vielen Studierenden wahrgenommen (in den ersten Wochen besuchten im Durchschnitt etwa 40 Studierende das Multimedia-Sprachlabor), gegen Mitte des Semesters nahmen die Nutzerzahlen jedoch rapide ab, und zu Semesterende fanden nur vereinzelt Studierende den Weg in das Multimedia-Sprachlabor. Dies zeigt, dass die Bereitstellung von Selbstlernmaterialien nebst Beratungsangebot alleine nicht ausreicht, um möglichst viele Studierende zum autonomen Sprachenlernen zu motivieren. Durch Einführung des Verbindlichen Selbstlernens konnten nicht nur wesentlich mehr Studierende für das Selbstlernen gewonnen werden (im Durchschnitt melden sich 80 bis 100 Studierende an), sondern es wurde auch die Abbrecherquote deutlich gesenkt. Die Abbrecherquote liegt im Durchschnitt bei etwa 50 Prozent, was angesichts der niedrigeren Abbrecherquote von durchschnittlich etwa 20 Prozent bei Präsenzkursen hoch erscheint. Es muss jedoch beachtet werden, dass viele Teilnehmer, die nach Unterzeichnung des Lernvertrages als Selbstlerner registriert sind, gar nicht im Multimedia-Sprachlabor

erscheinen, da sie ihre zeitliche Kapazität offenbar von Anfang an überschätzt haben.

3.2 Niveauverbesserung

Nach Ende des Verbindlichen Selbstlernens legen im Durchschnitt 20 Studierende den *Quick Placement Test* ein zweites Mal ab. Da dieser zweite Test nicht verpflichtend ist, nehmen ihn nicht alle Kursabsolventen, denen er als Lernfortschrittskontrolle zur Verfügung steht, wahr. Die Ergebnisse des Tests gerade im Vergleich zum Testergebnis zu Beginn des Programms können also lediglich als Tendenz formuliert werden. Im Schnitt steigt die Hälfte der Testabsolventen um eine oder gar zwei Niveaustufen auf. Betrachtet man die Niveaustufe zu Beginn des Verbindlichen Selbstlernens, fällt auf, dass der Aufstieg in die nächsthöhere Stufe umso schwerer fällt, je höher die Anfangsstufe ist.[2] Als Konsequenz müssen Wege gesucht werden, gerade die Lerner mit höherem Lernniveau entsprechend zu fördern, damit auch ihnen ein Aufstieg gelingt.

3.3 Der Mehrwert des Programms

Kurz eingehen wollen wir auf Kosten-Nutzen-Erwägungen, da gerade bei Bildungsträgern immer noch die Hoffnung besteht, die Einführung des computergestützten Selbstlernens bringe eine Kostenersparnis mit sich. Wie ausgeführt wurde, kann durch die Verlagerung der Lehrfunktion auf die Software in der Tat eine Lehrperson ‚eingespart' werden, und es kann eine vergleichsweise große Anzahl von Studierenden an dem Selbstlernprogramm teilnehmen. Was diese Ersparnis jedoch relativiert, ist der große organisatorische Aufwand, den Planung, Entwicklung und Durchführung eines Erfolg versprechenden Selbstlernprogramms mit sich bringen. Voraussetzungen der effektiven Nutzung des Angebots eines Multimedia-Sprachlabors sind zudem regelmäßige Software-Updates und Hardware-Upgrades sowie die Investition in technisches und betreuendes Personal.

Zu rechtfertigen und zu befürworten ist der Aufwand jedoch allemal: Man muss bedenken, dass die Einrichtung eines Multimedia-Sprachlabors eine hohe Investition darstellt, die im Sinne der „cost-effectiveness" (Little, 1989, S. 81) gewinnbringend genutzt werden muss. Damit der Gewinn realisiert werden kann, müssen Strategien eingesetzt werden, um möglichst viele Lerner an den *Lernort Multimedia-Sprachlabor* heranzuführen und sie dort in der Nutzung der neuen Medien für den Spracherwerb zu schulen (vgl. Bellmann, 2003). Die Studierenden haben den

2 Diese Beobachtung könnte mit dem Phänomen des Lernplateaus erklärt werden: Ab einem gewissen Sprachkönnen fällt der Lernfortschritt schwerer, es kommt zu einer Stagnation.

großen Vorteil der zeitlichen Flexibilität: Sie sind nicht an feste Kurszeiten gebunden, sondern haben die Möglichkeit, an wechselnden Tagen, mal mehr, mal weniger und nach eigenem Tempo zu lernen. Dies ist nicht nur für Studierende interessant, die den individuellen Lernweg schätzen, sondern auch für Studierende in stark strukturierten Studiengängen, die in ihrem Stundenplan keinen Platz für klassische Präsenzkurse haben. Zudem wird beim computergestützten Selbstlernen nicht nur die Sprache gelernt; die Studierenden erwerben darüber hinaus wichtige Selbstlernkompetenzen, wie zum Beispiel die Organisation und Strukturierung des eigenen Lernens, das Setzen von Zielen und das Auswählen von geeigneten Strategien zur Erreichung der Ziele.

3.4 Fazit

Der Erfolg des Verbindlichen Selbstlernens liegt in hohem Maße an der vertraglichen Selbstverpflichtung, der Strukturierung des Programms, dem Betreuungsangebot und der Ermöglichung individueller Lernwege. Auf einem Kontinuum zwischen vollkommen autonomen Lernen und gelenktem Selbstlernen liegt der Fokus sicherlich auf letzterem. Dies ist gewollt, denn im Verbindlichen Selbstlernen sollen die Teilnehmer an das autonome Lernen herangeführt werden, da diese Schlüsselqualifikation nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann. Einmal erworben, kann sie – wie wir annehmen – später auch in anderen Kontexten und bei anderen Lerninhalten angewandt werden, weswegen sich der Gewinn beim Verbindlichen Selbstlernen nicht nur am Zugewinn sprachlicher Kompetenz bemisst, sondern gerade auch am Zugewinn der Selbstlernkompetenz.

Literatur

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage). Tübingen: Francke.

Bellmann, Uwe. (2003). Bericht der Arbeitsgruppe 2: Rahmenbedingungen für Autonomes Fremdsprachenlernen mit Neuen Medien. In Tischer, Peter (Hrsg.), *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen. Dokumentation der 21. Arbeitstagung 2000* (77–87). Bochum: AKS-Verlag.

Byram, Michael (Hrsg.). (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

English Interactive. Boot up, Advanced 1, Advanced 2. (2005). CD-ROM. Berlin: Cornelsen.

Hahn, Angela. (2007). *Learning and teaching processes. Teachers' learning and teaching strategies for tense and aspect*. München: Langenscheidt.

Holec, Henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Erstveröffentlichung 1979 durch den Europarat).

Little, David. (1989). *Self-access systems for language learning*. Dublin: Authentik.

Little, David. (2004a). Autonomy and autonomous learners. In: Byram, Michael (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (69–72). London: Routledge.

Little, David. (2004b). Self-access. In Byram, Michael (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (539–541). London: Routledge.

Oxford, Rebecca. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Pienemann, Manfred. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Quick Placement Test. (2004). CD-ROM. Oxford: Oxford University Press.

Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther. (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Reward – The Multimedia English Course. (1999). CD-ROM. Ismaning: Hueber.

Reward – The Multimedia Business English Course. (2001). CD-ROM. Ismaning: Hueber.

Sheerin, Susan. (1989). *Self Access*. Oxford: Oxford University Press.

Wehmer, Silke. (2003). Lernberatung. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 344–346). Tübingen: Francke.

Wolff, Dieter. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen: Überblick. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, 321–326). Tübingen: Francke.

Liubov Gordienko, Axel Polleti

Ein webbasiertes Selbstlernprogramm: Übungstypen zum Training des Leseverstehens in der Fremdsprache

Abstract

This article presents the web-based learning program "RussianOnline Reading Comprehension" and its computer-based exercises for the development of reading skills in a foreign language. Exercise types are matched with the appropriate reading styles, solutions are offered for solving basic vocabulary problems that can arise during this process, and helpful reading tips that can aid students in this process are provided. Finally, the authors explain the additional advantages that a web-based program can offer in comparison with standard print-based reading comprehension courses.

1 Zu RussischOnline Leseverstehen

RussischOnline Leseverstehen (im folgenden: Russisch LV) ist ein webbasiertes Sprachlernprogramm, das in den Jahren 2004 bis 2006 an der Universität Passau entwickelt wurde und seit dem Wintersemester 2006/07 im Einsatz ist. Es verfolgt das vorrangige Ziel eines systematischen und sowohl zeit- als auch ortsunabhängigen Trainings der Lesefertigkeiten[1] im Russischen. Das Programm setzt sprachliche Vorkenntnisse im Russischen voraus, die mindestens auf der Niveaustufe UNIcert® I liegen sollten: Die Lernenden müssen nicht nur die kyrillische Schrift bereits gut beherrschen, sondern auch über einen ausbaufähigen Basiswortschatz verfügen, die wichtigsten syntaktischen Konstruktionen erkennen und verarbeiten sowie neue Wörter nach den wichtigsten morphologischen und semantischen Merkmalen analysieren können.

1 Wir verwenden bewusst den Plural „Fertigkeiten", weil wir, wie der Artikel zeigen wird, Lesen in der Fremdsprache als eine umfassende, aus zahlreichen Teilfertigkeiten zusammengesetzte Kompetenz verstehen.

1.1 Zur elektronischen Plattform

Die gewählte Lernplattform ist eine Weiterentwicklung eines an der Universität Passau entwickelten Produkts, der Javascript-basierten *IFIS Assessment Suite* (vgl. http://www.assessment-suite.de). Ein besonders hervorzuhebendes Merkmal dieser Plattform besteht darin, dass nach dem Laden einer Lerneinheit die Arbeit offline fortgesetzt werden kann, sodass keine ständige Internetverbindung erforderlich ist. Dies erlaubt dem Lerner, problemlos mobil zu arbeiten, beispielsweise auf Reisen.

Ein im Frühjahr 2007 neu entwickeltes Feature gestattet es, Texte und Aufgaben als Arbeitsblätter auch auszudrucken, sodass dadurch eine weitere Unabhängigkeit von Rechnerressourcen gegeben ist.

2 Inhalt

Das Programm ist in Form einer Lesereise durch Russland gestaltet. Als Einstiegsseite wurde eine Russlandkarte mit zehn Städten angefertigt, über die der Benutzer beim Anklicken in die verschiedenen Kapitel gelangt (s. Abb. 1). Sternchen neben den Städtenamen signalisieren den Schwierigkeitsgrad der Einheiten. Nach der Auswahl eines Kapitels gelangt man zu einer neuen Benutzeroberfläche mit den Lesetexten und dem Aufgabenapparat.

Abb. 1: Einstiegsseite: Lesereise durch Russland

Das Programm sieht zehn thematisch gegliederte Lerneinheiten vor: Anreise – Allgemeine Informationen – Arbeitswelt – Bildungssystem – Einkaufen – Geheimnisvolle russische Seele – Medien – Reiseziele in Russland – Umweltprobleme – Unterkunft.

Jede Lerneinheit beinhaltet vier bis fünf Unterkapitel, die sich mit verschiedenen Aspekten eines Themas auseinandersetzen, so zum Beispiel das Kapitel *Unterkunft*:

- Wohnen bei einer Gastfamilie
- Wohnen im Studentenwohnheim
- Wie finde ich eine Mietwohnung?
- Wohnungsmarkt in Russland

2.1 Progression

Die Texte folgen einer sprachlichen und inhaltlichen Progression und vermitteln gleichzeitig landeskundliche und interkulturell wichtige Lerninhalte. Bei der Bearbeitung einer Lerneinheit kann man zwischen der vom Programm vorgezeichneten linearen Abfolge und einem freien, gezielten Zugriff auf bestimmte Texte und Übungen wählen. Der Programmadministrator hat die Möglichkeit, entweder alle oder nur bestimmte Lektionen für die Teilnehmer freizuschalten.

2.2 Textauswahl

Bei der Auswahl der Texte wurde in erster Linie auf deren Authentizität Wert gelegt, auch wenn angesichts der begrenzten Vorkenntnisse der Lerner und einzelner thematischer Zwänge einige Texte didaktisch aufbereitet werden mussten und einzelne auch eigens für das Programm verfasst wurden, damit alle für erforderlich gehaltenen inhaltlichen Aspekte vollständig berücksichtigt werden konnten. Wir verwenden einen offenen Textbegriff, binden also auch Textbilder und Bildtexte mit ein (Dirscherl & Polleti, 2000). Die Themen folgen der Metapher einer Lesereise und orientieren sich an Zielsetzungen, die man in einem weiteren Sinn als studien- und berufsbezogen bezeichnen kann, denn sie bereiten vorwiegend auf einen entsprechenden Aufenthalt im Lande vor und vermitteln dazu notwendige praktische wie landeskundlich-interkulturelle Informationen.

2.3 Lesen in der Muttersprache – Lesen in einer Fremdsprache

1. Wir verstehen Lesen mit Lutjeharms zum einen als „eine komplizierte Tätigkeit, bei der viele Kenntnisse, Fähigkeiten und psychologische Faktoren eine Rolle spie-

len, die individuell unterschiedlich sein können. Auch Texttypen, Zielsetzungen beim Lesen und Lesestile können sehr variieren“ (1998, S. 282). In diesem Zusammenhang kann man beispielsweise suchendes, orientierendes, kursorisches, totales und argumentatives Lesen (zur Charakteristik verschiedener Lesestile s. ausführlicher Helbig, 1998, S. 137) unterscheiden. Ein Übungsprogramm zum Leseverstehen sollte also möglichst variabel gestaltet sein und unterschiedlichste Textsorten und Übungstypen anbieten, die zum Training der verschiedenen Lesestile erforderlich sind und auch individuellen Lernerinteressen entgegen kommen.

2. Sinnentnahme beim Lesen erfordert zumeist einen gezielten Einsatz des Vorwissens. In der Muttersprache geschieht dies automatisch und unbewusst, beim Lesen in einer Fremdsprache ist diese Strategie jedoch defizitär, denn es gibt in aller Regel erhebliche kulturell bedingte Wissenslücken, deren Auswirkung durch Wortschatz- und Grammatikprobleme (vgl. auch 3) noch verschärft wird. Dem ist in einem Übungsprogramm ebenfalls Rechnung zu tragen.

3. Schließlich kommt es, anders als beim Lesen in der Muttersprache, auch wesentlich darauf an, spezifisch auf die Fremdsprache ausgerichtete Erschließungstechniken und -strategien zu erlernen, denn unbekannter Wortschatz, nicht vertraute grammatisch-syntaktische Strukturen und schließlich, nicht zu vergessen, fremde kulturelle Wissensbestände und Konnotationen stellen eine hohe Hürde für das Textverständnis dar. Insbesondere die Problematik fremdkultureller Wissensbestände ist dem Lerner zumeist nicht bewusst. Ein Programm, das sich die Entwicklung der Lesefertigkeit in einer Fremdsprache zum Ziel setzt, hat das folglich zu berücksichtigen. Dies wird noch genauer darzustellen sein.

3 Der Übungsapparat

Vorweg sei angemerkt, dass die Übungsanweisungen alternativ auf Russisch oder auf Deutsch eingeblendet werden können. Dies kommt den individuellen Bedürfnissen der Lerner entgegen, die in der Regel ja recht uneinheitliche Vorkenntnisse mitbringen. Insbesondere schwächere Lerner schätzen diese Möglichkeit nachweislich sehr.

Im Folgenden möchten wir etwas ausführlicher auf die wesentlichen methodischen Phasen eines Lesekurses und auf die jeweils zugeordneten Übungstypen eingehen, wobei wir den Schwerpunkt auf didaktische, nicht technische Ordnungskategorien legen. Üblicherweise werden in der Lesedidaktik drei Phasen unterschieden: *vor*, *während* und *nach* der Lektüre. Dieser Einteilung folgen wir aus praktischen Gründen, auch wenn wir meinen, dass diese vorwiegend unterrichtsmethodisch motivierte Trennung durchaus etwas Künstliches hat.

3.1 Vor dem Lesen: Vorentlastung, Hypothesenbildung, Lesemotivation

1. Bei bestimmten Themen und insbesondere bei längeren und schwierigeren Texten können vorentlastende Aufgaben nötig sein, in denen beispielsweise Themenvokabular bereitgestellt wird.

2. Eine Schlüsselrolle beim Lesen kommt der Hypothesenbildung auf Grundlage der Aktivierung von Vorwissen zu. Dabei werden thematisch relevantes Vorwissen und allgemeines Weltwissen eingesetzt, die zu ersten Hypothesen über den Textinhalt führen. Dieser Vorgang verläuft im natürlichen Lesevorgang äußerst rasch und zumeist unbewusst. Im besten Fall wird gleichzeitig Neugier auf den Textinhalt geweckt, es entsteht also eine Lesemotivation. Hypothesenbildung beginnt meist mit der Wahrnehmung sogenannter Textumgebungssignale, wie textbegleitender Illustrationen, Überschriften, Zwischenüberschriften und dergleichen mehr. All dies wird häufig nur überflogen, bildet aber eine wichtige Basis für eine folgende genauere Lektüre. Wir versuchen, diese Phase soweit möglich im Programm abzubilden. Ein Beispiel aus Russisch LV mag dies verdeutlichen: Im Kapitel *Unterkunft* soll zunächst nur der erste Absatz eines Textes gelesen werden; danach werden die Lerner aufgefordert, ihre Ideen bezüglich des weiteren Textverlaufs zu formulieren und in ein Textfeld einzugeben. Die Auswertung dieser Übung kann entweder über einen Tutor erfolgen oder über Lösungsvorschläge des Programmautors, die man sich anzeigen lassen und mit den eigenen vergleichen kann.

3.2 Lese- und Verständnishilfen vor und während der Lektüre

3.2.1 Erschließungstechniken

Unbekannte lexikalische Einheiten kann man einfach übersetzen. Das galt zwar lange Zeit in der Fremdsprachendidaktik als verpönt, inzwischen sehen das viele aber etwas entspannter; auf jeden Fall ist es das zeitökonomischste Verfahren. Beim Lesen fremdsprachiger Texte kommt es aber wesentlich darauf an, nach Möglichkeit unbekannte Wörter rasch selbst erschließen zu lernen. Dazu gibt es erprobte Techniken, die auch im Programm Russisch LV genutzt werden:

- Das Erschließen mit Hilfe *variabler Kontexte:* Dabei wird ein neues Wort in verschiedenen, für die Studierenden verständlichen Beispielen benutzt, sodass sie die Wortbedeutung kontextuell erschließen können. Bei solchen Beispielen ist sorgfältig darauf zu achten, dass sich keine falschen Bedeutungsableitungen ergeben.
- Das Erschließen mit Hilfe bekannter *Lexemteile und Morpheme:* Das neue Wort wird in einzelne Lexemteile oder Morpheme zerlegt, die den Lernern bereits

bekannt sind. Diese Wortteile sind bei Russisch LV in den Erschließungsübungen farbig markiert.

- Das Erschließen mit Hilfe von *Synonymen oder Antonymen:* Häufig bieten sich in dieser Funktion Internationalismen an, die auch für das Russische eine gute Transferbasis darstellen.
- Das Erschließen mit Hilfe von *Umschreibungen, Definitionen* u.ä.

3.2.2 Unbekannter Wortschatz – gute und schlechte Erschließungstechniken

Die gewiss schlechteste Erschließungstechnik ist ständiges Nachschlagen im Wörterbuch. Es kann „das Lesen zur Qual machen“, und die Motivation, längere Texte zu lesen, erheblich beeinträchtigen (Burger, 2001, S. 36). Die Lerner müssen folglich Strategien entwickeln, die die Fixiertheit auf unbekannte Elemente vermeiden helfen, daher gehen wir generell mit Verständnishilfen eher sparsam um. Dort, wo sie jedoch unverzichtbar sind, geben wir diese eher *vor* dem Lesen in Form von Lesetipps, Einzelwortangaben und thematischen Wortfeldern, nur in selteneren Fällen auch durch Worterklärungen und interkulturelle Fußnoten *während* der Lesephase. Einige der erwartbar unbekannten Wörter sind mit einem Glossar verlinkt und werden dort erklärt. Für das Textverständnis wichtige lexikalische Einheiten oder themenbezogene Wortfelder werden dem Text meist in Form von Worterschließungsübungen mit nachfolgenden Kontrollübungen vorgeschaltet.

Eine der wichtigsten Lesestrategien in einer Fremdsprache ist aber das ‚Überlesen‘ unbekannter Wörter, weil meist nur wenige von ihnen zum allgemeinen Verständnis eines Textes etwas beitragen. Erfahrungsgemäß neigen jedoch Lerner aller Altersgruppen dazu, bei nahezu jeder unbekannten Einheit den Leseprozess zu unterbrechen und das Wort nachzuschlagen. Es geht hier also um die Vermittlung von Erschließungstechniken, die besonders unsicheren Lernern helfen sollen, „Strategiewissen zu entwickeln und den Blick darauf zu richten, was sie verstehen und nicht darauf, was sie möglicherweise nicht verstehen“ (Blasberg-Bense, 2003, S. 15).

Wir schlagen zur Entwicklung einer geeigneten Strategie folgendes Verfahren vor, das eigentlich auf einem bewusst eingeschlagenen Umweg beruht:

- Die Leser werden zunächst aufgefordert, unbekannte Wörter, die ihnen bei einer ersten Lektüre auffallen, in ihr individuelles elektronisches Vokabelheft einzutragen, jedoch ausdrücklich ohne deren Bedeutung nachzuschlagen.
- Sodann sind eine Worterschließungsübung und eine entsprechende Kontrollübung zu absolvieren, bei der wir ausschließlich inhaltsrelevante Wörter und Wendungen berücksichtigen.

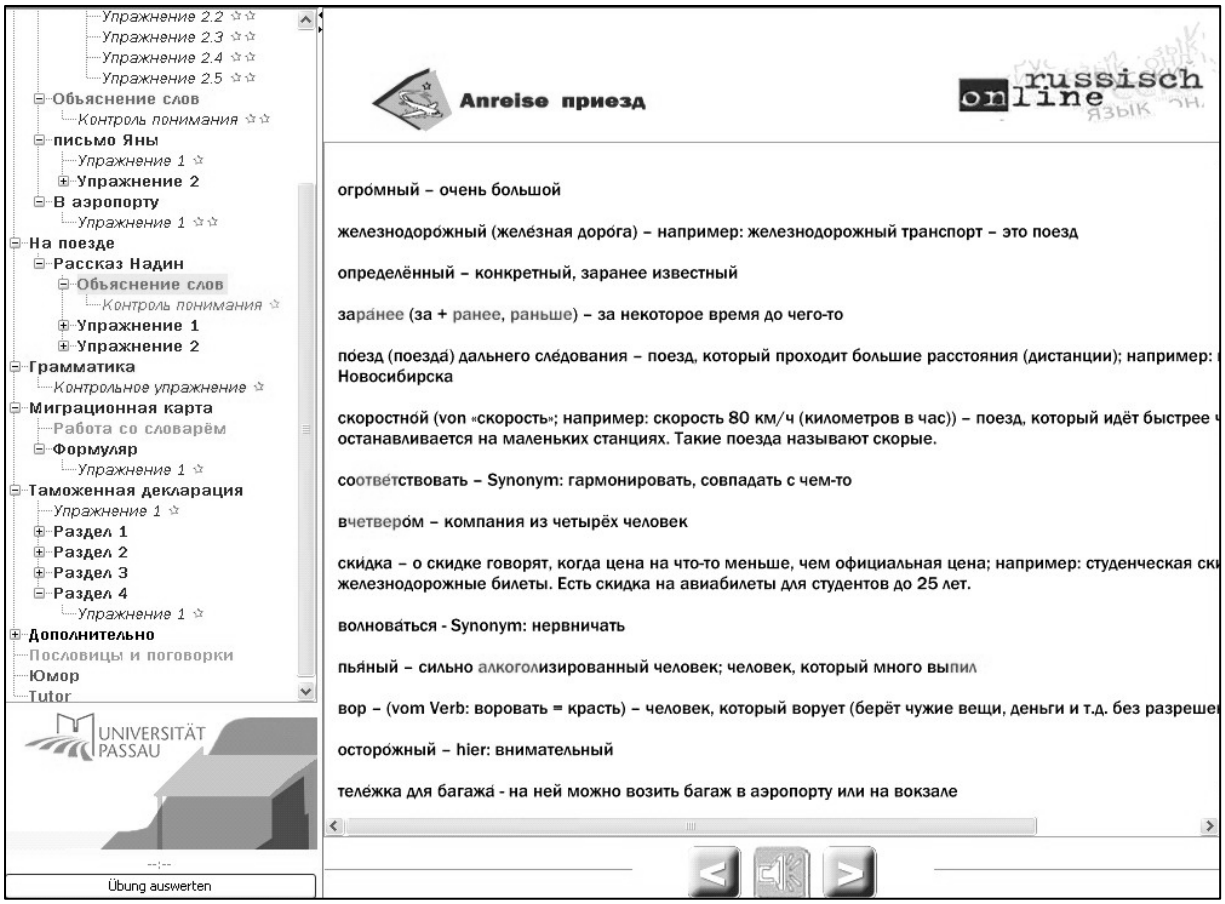


Abb. 2: Ein Beispiel aus dem Kapitel *Anreise*

- Anschließend sollen die Studierenden den Text erneut lesen und dieses Mal gezielt bestimmte Informationen suchen (Training des selektiven Lesens). In dieser Phase ist es ihnen nun erlaubt, die am Anfang herausgeschriebenen und noch nicht erklärten Wörter nachzuschlagen. Dabei stellen sie in der Regel selbst überrascht fest, dass der Großteil ‚ihrer' Wörter zur Beantwortung der Fragen unnötig war, und ihnen wird so ihre falsche Lesestrategie bewusst.

Allerdings soll nicht verschwiegen werden, dass dieser Prozess nicht vollständig durch das elektronische Programm abgebildet werden kann, sondern eine Phase der Bewusstmachung im Präsenzunterricht oder über elektronische Kommunikationstools erfordert.

3.3 Aktivitäten während des Lesens

Da im natürlichen Leseakt, im realen Leben also, das Lesen üblicherweise nicht durch Aufgabenstellungen unterbrochen wird, vermeiden wir es bewusst, diese Phase damit zu befrachten. Lediglich eine einzige lesebegleitende Aktivität scheint uns typisch gerade für studien- und berufsbezogenes Lesen zu sein, nämlich das Anfertigen von Notizen. Dies würden wir allerdings nicht zum Gegenstand einer

Übung machen, da es uns nicht ratsam erscheint, individuelle Lesenotizen in Kategorien wie falsch und richtig einzuordnen oder sie im Plenum zu diskutieren.

Unabhängig von sonstigen Aktivitäten hat der Lerner aber in Russisch LV jederzeit, also auch während der Lektüre, die Möglichkeit, beliebige Wörter in sein individuelles Vokabelheft einzutragen und auf diese an späterer Stelle zurückzugreifen.

3.4 Aufgaben nach dem Lesen

Die eigentliche Phase der Verständniskontrolle liegt naturgemäß erst nach der Lektüre. Dazu sieht das von uns verwendete Tool sieben Grundtypen von Übungen vor, die jeweils vielfältige Varianten zulassen. Ein und derselbe Übungstyp kann außerdem, abhängig von der Aufgabenformulierung und dem angestrebten Lesestil, sehr unterschiedliche Ziele verfolgen:[2]

- *Zuordnungsaufgaben* (Gruppierungs-, Anordnungs-, Lücken*text*- und Lücken*bild*übungen mit Vorangaben)
- *Identifizierungsaufgaben* (Multiple-Choice, Texteingabe- und Markierungsübungen)
- *Vervollständigungsaufgaben* (Lückentext ohne Vorangaben, freie Texteingabe)
- *korrigierende Aufgaben* (Markierungsübungen, Anordnungsübungen)
- *Reproduktionsaufgaben* (Anordnungsübungen, Lückentexte)

Bei den korrigierenden Aufgaben, Vervollständigungs- und Reproduktionsaufgaben markieren die Lernenden beispielsweise farblich Hauptaussagen des Textes, stellen Textpassagen in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Text oder in anderer, zum Beispiel logischer oder chronologischer Reihenfolge, dar, markieren korrekte oder falsche Antworten zu textbezogenen Fragen oder geben selbst freie Antworten oder Stichwörter in Textfelder ein.

3.4.1 Ein Beispiel

Die weiter oben genannten Lesestile werden funktional in flexiblem Wechsel eingesetzt und von Übungen begleitet. So läuft zum Beispiel der Einstieg in den Abschnitt über den Aralsee im Kapitel *Umweltprobleme* über ein Bild, welches die Grenzen des Aralsees vor 40 Jahren und heute darstellt. Die Studierenden sollen

2 Obwohl es sich um ein Programm zur Entwicklung des Leseverstehens handelt, werden in einer der nächsten Versionen des Tools Übungsanweisungen auch als Audiofiles abrufbar sein. Dies kommt in erster Linie Lernerinteressen entgegen und beeinträchtigt nicht den zentralen Fertigkeitsfokus Lesen.

zunächst das Problem an sich identifizieren und benennen, welches Gegenstand des nachfolgenden Textes sein wird. Nach einem raschen orientierenden Lesen des Textes über das progressive Austrocknen des Aralsees werden die Leser aufgefordert, in einer Multiple-Choice-Übung Grundgedanken des Textes anzukreuzen. Schließlich werden einzelne, relevante Textpassagen kursorisch (zur Beantwortung von Fragen) oder detailliert gelesen, um Identifizierungs- oder Vervollständigungsaufgaben wie das Aussortieren falscher Aussagen oder Lückentextaufgaben zu erledigen. Diese Vorgehensweise bildet einen im realen Leseprozess häufig vorkommenden nicht-linearen Verlauf ab, bei dem der Leser im Text hin und her springt, um zielgerichtet bestimmte Informationen aufzufinden – gerade im studien- und berufsbezogenen Lesen eines der dominanten Leseverfahren.

3.4.2 Lesestile in Abhängigkeit von der Textsorte und der verfügbaren Zeit

Ein solches, nennen wir es „kombinierendes“ Lesen, bei dem sich verschiedene Lesestile und -strategien sinnvoll abwechseln, wird im Programm Russisch LV bei nahezu allen größeren Texteinheiten trainiert. Im Vergleich dazu kommt bei kürzeren Texten, Tabellen, Statistiken oder Grafiken vorwiegend selektives oder orientierendes Lesen zum Einsatz. Für diesen Zweck bietet sich besonders die aktivierbare Zeitfunktion an. So wird den Lernern im Kapitel *Einkaufen* nur eine Minute zugestanden, um eine Tabelle mit den Ergebnissen einer Umfrage in Russland zu lesen, danach bleiben ihnen zwei Minuten, um eine Multiple-Choice-Übung dazu zu absolvieren.

4 Korrektur, Bewertung, Fehlerstatistik

Zu einem der wesentlichsten Vorteile computerbasierter Übungen zählt die Möglichkeit automatischer Korrektur, bei der man keineswegs auf nur eine Lösungsmöglichkeit festgelegt ist; alternative Lösungsvarianten sind durchaus möglich. Besonders komfortabel im Hinblick auf automatische Korrektur sind Übungstypen wie Lückentexte, Zuordnungsaufgaben, Markierungsaufgaben, Multiple-Choice, Textpuzzles, Verbindungsaufgaben und ähnliches mehr. Kommunikative Übungen, bei denen die Menge möglicher Lösungen nicht begrenzbar ist, schließen eine automatische Korrektur natürlich aus, auch wenn dies im Kontext einer grundsätzlich kommunikativ ausgerichteten Didaktik noch so bedauerlich sein mag. Will man also auf offenere Übungstypen nicht verzichten, so geht das derzeit nur über Kommunikationstools wie Chat und Foren, die es den Lernenden erlauben, untereinander und mit den Dozenten in Kontakt zu treten. Da sich Lesen aber weit überwiegend als eher individuelle Tätigkeit vollzieht und nicht im ständigen Austauschpro-

zess mit anderen Lesern, erscheinen uns die genannten Beschränkungen durch das elektronische Tool verschmerzbar.

Bei Russisch LV erfolgt die Korrektur der Übungen durch Mausklick auf einen Button. Nach dem dritten falschen Versuch kann man sich die richtige Lösung anzeigen lassen; korrekte Lösungen sind grün hervorgehoben, falsche rot. Eine zukünftige Entwicklungsstufe des Programms sieht Hinweise auf mögliche Fehlerursachen und auf Fehlervermeidungsstrategien vor (entweder anklickbar oder durch Mouse-over-Funktion), die in besonderer Weise Sprach- und Strategiebewusstheit fördern sollen.

Den automatisch korrigierbaren Übungen ist jeweils eine bestimmte Punktzahl zugeordnet, welche in der Statistik festgehalten wird. Die Lerner haben dabei die Möglichkeit, eine Sitzung nach Belieben zu unterbrechen; es werden dann nur die erledigten Übungen ausgewertet. Bei der nächsten Anmeldung kann man die angefangene Einheit fortsetzen. Die fortlaufende statistische Ergebnisauswertung zeigt dem Lerner wie auch dem mit Administratorrechten ausgestatteten Kursleiter auf einen Blick, was bereits erfolgreich absolviert wurde und was noch zu erledigen bleibt. Der Kursleiter kann darüber hinaus aus den Ergebnissen auch Rückschlüsse auf besondere Schwierigkeiten ziehen.

5 Üben online oder Üben traditionell im Printmedium?

Wenn von Übungen in einem webbasierten Programm speziell zum Training des Leseverstehens die Rede ist, so stellen sich zwei Grundfragen: Inwieweit unterscheiden sich überhaupt Onlineübungen zum Leseverstehen von herkömmlichen Übungen im Printmedium? Kann das Internet hier besondere Vorteile bringen? Bei oberflächlicher Betrachtung könnte durchaus der Eindruck entstehen, dass die im Programm vorgesehenen Übungen, die in Russisch LV über die neue Druckfunktion sogar ausgedruckt werden können, sich nicht wesentlich von solchen in Printform unterscheiden. Dies hieße allerdings, einige entscheidende Merkmale zu übersehen, die ausschließlich das elektronische Medium bietet:

1. die Möglichkeit einer sofortigen Auswertung erledigter Übungen und damit einer zeitnahen Rückkoppelung, mit dem lernpsychologischen Effekt der Verstärkung;
2. die Möglichkeit der Rückmeldung über den erreichten Lernstand durch Fehlerstatistik;
3. die Aktivierung der Zeitfunktion, die Lesen und Reagieren unter Stressbedingungen oder unter annähernd realen Bedingungen (am Bahnhof, kurz vor Abfahrt eines Zuges) simuliert;

4. eine multimediale Lernumgebung mit der Möglichkeit der Einbindung von Bild, Ton und Film (dadurch entsteht eine quasi-authentische Arbeitsumgebung, die der realen Arbeit am Bildschirm mit Internetzugang sehr nahe kommt);
5. die tatsächliche Öffnung des Programms auf die Lebenswelt: Lerner können jederzeit das eigentliche Programm verlassen und beispielsweise eine Internetrecherche betreiben;
6. die für Dozenten relativ einfache Möglichkeit zeitnaher Aktualisierung ihres Programms;
7. die Möglichkeit der Einbindung erweiternder Module jederzeit und ohne großen Aufwand;
8. Lerneraktivierung – und dadurch Motivation – in einem Medium, das im Alltagsleben längst allgegenwärtig ist. Heutige Lerner empfinden die Arbeit am PC als völlig authentische Tätigkeit, die das Arbeiten mit Papier und Schreibmaterial über weite Strecken verdrängt hat. Noch vor wenigen Jahren konnte man das so nicht behaupten.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Russisch Online trainiert ‚lediglich' die Lesekompetenz im Russischen. Die Einschränkung ist allerdings nicht ganz ernst zu nehmen, denn dies geschieht ja in einer Intensität und Tiefe, die im Rahmen herkömmlichen Präsenzunterrichts gar nicht denkbar wäre: Eine vergleichbare thematische Breite und Stringenz mit allen Facetten landeskundlicher und interkultureller Bildung ist unter den zeitlichen Bedingungen eines Präsenzkurses nicht vorstellbar. Der Praxistest hat dementsprechend auch gezeigt, dass das Konzept sehr gut angenommen wird. Akzeptanz und Motivation waren sogar so hoch, dass die Lerner unserer Universität häufig noch im Präsenzunterricht, in denen eigentlich ganz andere Themen und Inhalte im Vordergrund standen, weiter über die Texte und Übungen des Onlinekurses sprechen wollten. Eine Zusammenführung der zunächst noch separat funktionierenden Kursteile schien uns daher geboten. Sie sollte zu einer sorgfältig geplanten inhaltlich-methodischen Verschränkung des Konzepts von Russisch LV mit dem Präsenzmodul führen, sodass wir zu einem echten Blended-Learning-Arrangement mit Abdeckung aller sprachlichen Fertigkeiten und damit zu einer völlig neuen Qualität kommen würden. Eine Beschreibung dieses inzwischen in der Entwicklung befindlichen Konzepts auf Basis von Russisch LV findet sich im Beitrag „Zur Integration eines Onlinesprachkurses (RussischOnline) in ein umfassendes Blended-Learning-Konzept" von Balzer & Polleti in diesem Band. Überflüssig wird aber das Modul Russisch LV dadurch keineswegs, denn es kann und wird weiterhin separat als Er-

gänzung oder Erweiterung jedes beliebigen Kurskonzepts eingesetzt und insbesondere auch individuell interessierten Lernern zugänglich gemacht werden.

Literatur

Blasberg-Bense, Susanne. (2003). Leseverstehensübungen im Anfangsunterricht der Realschule – Materialien für die Freiarbeit. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, *3+4*, 14–15.

Burger, Günter. (2001). Mehr Lesen im Anfangsunterricht? (Stand 05.03.2001). Verfügbar unter: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Lesen.pdf [15.10.2006].

Dirscherl, Klaus; Polleti, Axel. (2000). Bildtexte im Französischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, *46*, 4–12.

Helbig, Beate. (1998). Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, Soest (Hrsg.), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer* (131–146). Bönen: Kettler.

Lutjeharms, Madeline. (1998). Lesen im Fremdsprachenunterricht. In Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (281–287). Frankfurt a.M.: Lang.

Sabine Doff, Kristina D.C. Höppner

Die Dozentenweiterbildung von *imMEDIAte TEACHing*

Abstract

This contribution offers a close look at the concept of an in-service training program for university language teachers developed by the project imMEDIAte TEACHing. The paper focuses on the structure of the program and the underlying pedagogical principles to illustrate how it can be used flexibly for training language teachers in the use of digital and classical media.

1 Hintergrund und Voraussetzungen

Im Kontext der Internationalisierung und Globalisierung sind Fremdsprachenkenntnisse keine Zusatzqualifikation, sondern unverzichtbare Voraussetzung für (zukünftige) Arbeitnehmer (vgl. Schnitzer et al., 1998, S. 370): Von Hochschulabsolventen wird beim Einstieg in das Berufsleben erwartet, dass sie national, international und global handlungsfähig sind. Wesentliche Schlüsselkompetenzen im Kontext dieser Handlungsfähigkeit sind Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere Englisch, auf Fortgeschrittenenniveau sowie der Umgang mit digitalen Medien, u.a. zur Beschaffung und zur Archivierung sowie zum Austausch von Informationen.

Ausbildung und Weiterentwicklung dieser Schlüsselkompetenzen gehören damit zu den unverzichtbaren Bestandteilen eines Studiums egal welcher Fachrichtung. Multimediale Hilfsmittel können dazu gerade im universitären Fremdsprachenunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten. Das Potenzial diverser Formen und Wege computergestützten Lernens zur Optimierung von Lernerfolgen in diesen Bereichen ist in der Hochschullehre bisher bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Dazu bedarf es der Professionalisierung der Lehrenden, die an der Universität Fremdsprachen unterrichten, im Umgang mit digitalen Medien und ihrer Integration in den Medienverbund. Ein solcher Professionalisierungsschub bildet ferner einen entscheidenden Beitrag zur Steigerung der Qualität der Hochschullehre auch im internationalen Kontext.

imMEDIAte TEACHing geht davon aus, dass die Integration der digitalen Medien in den universitären Fremdsprachenunterricht nur mit professionell geschulten Lehrenden gelingen kann. Überdies wird den digitalen Medien, insbesondere dem

Computer in seinen vielfältigen Funktionen (u.a. als Rechercheinstrument, Übungsgerät, Kommunikations- und Textverarbeitungsmedium), potenziell ein erheblicher Mehrwert für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen attribuiert, auf dessen Basis zusätzliche Dimensionen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erschlossen werden können.

2 Projektbeschreibung und Ziele

imMEDIAte TEACHing wurde von Januar 2003 bis September 2007 im Projektverbund SprachChancen durch den Europäischen Sozialfonds, das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gefördert und am Lehrstuhl für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur der LMU unter Leitung von Friederike Klippel sowie Sabine Doff (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main) entwickelt.

Das Projekt wurde vor dem Hintergrund initiiert, dass professionell organisierte Weiterbildungsangebote in jedem Berufsfeld notwendig sind, um neue Forschungserkenntnisse, Praktiken und Technologien adäquat einzusetzen und damit eine nachhaltige Wirkung zu erzielen (vgl. Meier, 2005, S. 15). Dies gilt auch für das Lehren von Fremdsprachen an der Universität. Noch zu selten gibt es an Hochschulen interne Weiterbildungsveranstaltungen speziell für Fremdsprachenlehrende. Durch die stete Rekrutierung neuer Lektoren und Lehrbeauftragter, die häufig Verträge mit befristeter Laufzeit erhalten, ist eine didaktisch-methodische Qualität und Kontinuität nur schwer zu gewährleisten. Mitunter organisieren Sprachenzentren punktuelle Weiterbildungsangebote und erreichen damit die momentan Unterrichtenden; eine Langzeitwirkung kann dadurch jedoch eher selten erzielt werden.

Erfolgversprechender ist die Etablierung eines modular strukturierten hochschulinternen Weiterbildungsprogramms für Fremdsprachenlehrende, das jeweils nach Bedarf ganz oder in Teilen an einer Institution durchgeführt werden kann. Besonders im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien sowie auf die Einrichtung von Multimedia-Sprachlaboren (MSL) an Hochschulen ist in den vergangenen Jahren der Weiterbildungsbedarf stetig angewachsen. Viele Lehrende fühlen sich noch unsicher im Umgang mit Computer und Internet im Unterricht und sehen sich nicht dazu in der Lage, einen vernetzten Unterrichtsraum optimal zu nutzen. Will man Fehler, die bei der Einrichtung und Nutzung von Sprachlaboren in den 1960er und 1970er Jahren gemacht wurden, vermeiden, so ist es von zentraler Bedeutung, gerade den Lehrenden anhand praxisbezogener Weiterbildungsmodule den Umgang mit einem MSL und mit den verschiedenen Medien näher zu bringen. Ferner müssen Lehrkräfte im Rahmen einer solchen Weiterbildung die Gelegenheit erhalten,

eigene Unterrichtsideen zu entwerfen, zu diskutieren und gemeinsam weiterzuentwickeln.

Auch sog. klassische Medien, wie beispielsweise analoge visuelle, auditive und audiovisuelle Medien, sind integrale Bestandteile einer solchen Weiterbildung. Die Unterrichtsgestaltung allein auf der Grundlage digitaler Medien kann schnell einseitig werden. Fremdsprachenlehrende sollten daher nach Möglichkeit mit allen zur Verfügung stehenden Medien vertraut sein und diese sicher, professionell, didaktisch fundiert und zielführend in ihrem Unterricht einsetzen können.

Diese Überlegungen bildeten die Grundlage für die Entwicklung der Dozentenweiterbildung von imMEDIAte TEACHing, die sich an Fremdsprachenlehrende an der Hochschule wendet und sechs Hauptziele verfolgt. Das professionelle Weiterbildungsangebot, das die Lehrkräfte im Umgang mit sog. klassischen und digitalen Medien schult,

- strebt den zielführenden Einsatz digitaler wie klassischer Medien zur Unterstützung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen an;
- zeigt auf, wie diese Medien in Verbindung mit modernen Fremdsprachenlehrmethoden professionell eingesetzt werden können;
- ist modular strukturiert; damit können sowohl das Niveau als auch die Inhalte an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst werden;
- wird von engagierten und erfahrenen Fremdsprachenlehrenden (Multiplikatoren) für ihre Kollegen durchgeführt; damit ist der Theorie-Praxis-Bezug gewährleistet und die an der jeweiligen Hochschule vorhandenen Ressourcen können optimal genutzt werden;
- ist als kontinuierliche Schulung durch miteinander verzahnte Grund- und Aufbaukurse angelegt, um eine progressive Kenntniserweiterung zu fördern;
- regt den Erfahrungsaustausch unter den Lehrenden einer Hochschule über die Fächer- und Sprachengrenzen hinweg an.

3 Didaktische Grundprinzipien und ihre Umsetzung

Die nachfolgend umrissenen didaktischen Prinzipien bilden das Grundkonzept für die Dozentenweiterbildung von imMEDIAte TEACHing. Sie sind einerseits zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Arbeit in den einzelnen Modulen unabdingbar, ermöglichen es aber andererseits, dass die durchweg theoretisch solide fundierten, in sich abgeschlossenen Teile der Dozentenweiterbildung bei Bedarf einzeln durchgeführt werden können.

- *Professioneller Medienmix:* Zum Erwerb bzw. zur Vertiefung von mediendidaktischen und technischen Kompetenzen der Teilnehmer wird nicht ausschließlich mit digitalen Medien, sondern auch mit klassischen, d.h. analogen Medien gearbeitet. Dieser integrative Ansatz bildet den Gesamtmedienverbund ab und erweitert das Spektrum der Medien, die Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht passgenau auswählen können.
- *Theorie-Praxis-Bezug:* Theoretische mediendidaktische und methodische Kenntnisse werden konsequent anhand praktischer Beispiele illustriert bzw. erarbeitet. Sie bilden die Grundlage für die Erstellung von abwechslungsreichen, medienbasierten Unterrichtsmaterialien, die in der Regel sowohl kognitive als auch affektive Sprachlernprozesse fördern.
- *Sprachenvielfalt:* Sowohl die Kursleiter als auch die Teilnehmer sind angehalten, Beispiele aus ihrem eigenen Sprachunterricht in die Weiterbildung einzubringen, um guten Fremdsprachenunterricht zu illustrieren, auch wenn nicht alle die jeweilige Sprache unterrichten. Das Vorstellen von Materialien sowie Lehr- und Lernmethoden, die in anderen Fremdsprachen als der selbst unterrichteten eingesetzt werden, kann den Austausch untereinander fördern und Wissen erweitern.
- *Loop input:* Die Teilnehmer erleben unterrichtliches Handeln in *microteaching*-Phasen der Weiterbildung, reflektieren ihre Erfahrung und übertragen das gewonnene Wissen auf Sprachlernsituationen im eigenen Unterricht (vgl. Woodward, 1991).
- *Individualisierung und Reflexion:* Damit die Teilnehmer den größtmöglichen Nutzen aus den Weiterbildungsveranstaltungen ziehen können, werden die Kurse soweit wie möglich ihren spezifischen Bedürfnissen angepasst, was insbesondere durch das modulare System bedeutend vereinfacht wird. Vielfältige Partner- und Gruppenaufgaben, Plenumsdiskussionen sowie die Vorstellung von Unterrichtsmaterialien und Methoden sollen den Teilnehmern die Gelegenheit zur aktiven Reflexion ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit sowie zum Austausch geben.
- *Produktorientierung:* Die Teilnehmer nehmen in Übungsphasen ihre eigenen Unterrichtssituationen als Ausgangspunkt für die Materialerstellung, sodass sie später ihre Arbeitsergebnisse mit ihren Lernern ausprobieren können.
- *Reflexion und Supervision:* Nach den Präsenzphasen der Weiterbildung, in denen die Wissensvermittlung und der Austausch von Informationen im Vordergrund stehen, erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit, ihre erworbenen Kenntnisse unter Supervision zu organisieren und zu reflektieren, um kompetent entscheiden zu können, was sie wie in ihrem Unterricht umsetzen bzw. adaptieren möchten. Diese Reflexions- und Supervisionsphase ist fester Bestandteil der

Dozentenweiterbildung und wird dadurch gefördert, dass die Teilnehmer zur Erlangung eines Zertifikats Unterrichtskonzepte bzw. individuelle Aufgaben (weiter-)entwickeln, die sie im Hinblick auf eine konkrete von ihnen betreute Lernergruppe erstellen, erproben und im Tandem mit einem anderen Teilnehmer bzw. in Kooperation mit den Kursleitern überarbeiten.

4 Aufbau und Strukturprinzipien

Um die Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien zu erleichtern, ist die Dozentenweiterbildung modular aufgebaut; sie setzt sich aus zwei Stufen (Grund- und Aufbaustufe) zusammen. Die Modularisierung erlaubt einerseits die Durchführung der kompletten Weiterbildung als Gesamtpaket und andererseits das Herausgreifen einzelner Module, die in sich abgeschlossene Einheiten bilden. Die Aufteilung in Grund- und Aufbaustufe erleichtert die Orientierung für Kursleiter bei der lernerorientierten Auswahl. Es ist durchaus möglich, mit einer Teilnehmergruppe auf der Aufbaustufe zu beginnen, wenn entweder der Grundstufe äquivalente Kenntnisse vorhanden sind oder essenzielle Inhalte aus der Grundstufe integriert werden können. Je nach den Vorkenntnissen der Teilnehmer an der Weiterbildung ist es zudem möglich, Module der Aufbaustufe neben solchen der Grundstufe anzubieten. Durch die horizontale und vertikale Aufteilung der Module wird ferner die vierteilige Struktur des Weiterbildungsangebots deutlich (vgl. Abb. 1).

Die Dozentenweiterbildung besteht aus acht Modulen mit insgesamt 60 Zeitstunden, wovon zwei Module (32 Stunden) auf die Grundstufe (*Medien-Starter* und *MSL-Starter*) und sechs Module (28 Stunden) auf die Aufbaustufe (*Aufgabenexperte, AV-Experte, Medienautor, Online-Ressourcen-Experte, Präsentationsexperte* und *MSL-Experte*) entfallen. Der Aufbau wird durch die nachfolgende Grafik (Abb. 1) verdeutlicht. Auf der Grundstufe (Starter-Module) steht die Reflexion über den Einsatz und/oder eine grundlegende Einführung in die Nutzung verschiedener Medientypen im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund *(Medien-Starter).* Zudem erhalten die Teilnehmer im *MSL-Starter* eine Einführung in die technische sowie didaktische Nutzung eines MSL. In den Modulen der Aufbaustufe (Experten-Module) vertiefen die Teilnehmer ihre auf der Grundstufe erworbenen bzw. reflektierten Kenntnisse und Fertigkeiten insbesondere in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien sowie didaktischer Methoden im Kontext eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.

Zusätzlich zur horizontalen Aufteilung der Module gibt es eine vertikale Teilung des Weiterbildungsangebots in MSL-Module und Medienmodule. In den Medienmodulen (auf der rechten Seite der Grafik) stehen die unterschiedlichen Medientypen im Vordergrund, die sowohl für die Vorbereitung als auch für die Durchführung von kommunikativem Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.

Integriert sind zudem zwei Module, die sich speziell mit Präsentationstechniken *(Präsentationsexperte)* sowie mit der konkreten Umsetzung und Operationalisierung von kommunikativen Lernszenarien *(Aufgabenexperte)* befassen. In den drei MSL-Modulen (auf der linken Seite der Grafik) erwerben die Teilnehmer Wissen und Kompetenzen zum didaktisch sinnvollen Einsatz eines MSL im Fremdsprachenunterricht sowie im Umgang mit digitalen audiovisuellen Medien *(AV-Experte)*, die insbesondere im MSL sehr gut genutzt werden können.

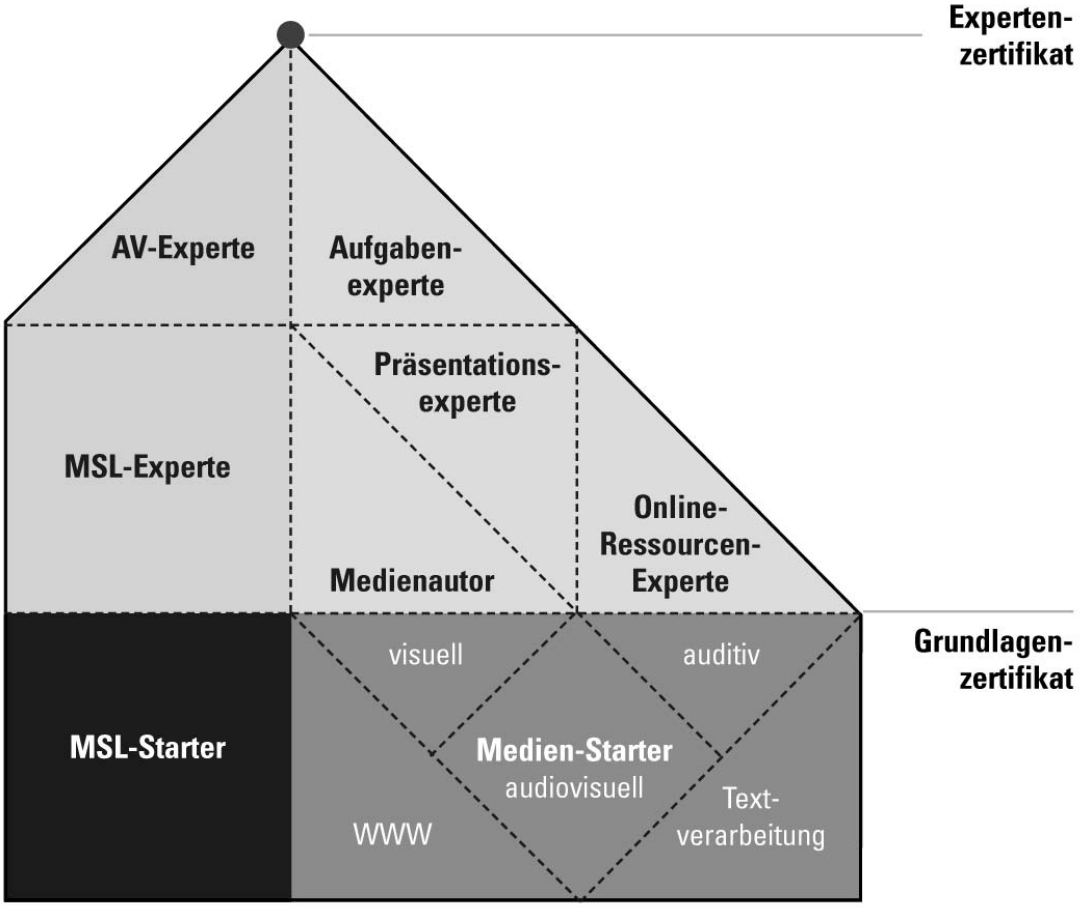


Abb. 1: Illustration des Aufbaus der Dozentenweiterbildung

Werden alle Starter- und/oder Experten-Module als Komplettpaket an einer Institution durchgeführt, tritt für die Teilnehmer die Verzahnung der einzelnen Modulinhalte sowie die Vernetzung der Medien untereinander besonders klar hervor und ihre Ergänzungsmöglichkeiten sowie speziellen Vorzüge in unterschiedlichen Lehr- und Lernsituationen werden deutlich.

5 Nutzungs- und Anwendungsmöglichkeiten in der Hochschule

Die Materialien zur Dozentenweiterbildung sind detailliert und umfassend gestaltet, sodass sie von Kursleitern häufig ohne weitreichende Adaptionen eingesetzt werden können, vorausgesetzt, sie entsprechen den konkreten Lernzielen, den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer und Kursleiter sowie den Gegebenheiten der jeweiligen Institution. Für jedes Modul liegt ein detaillierter Ablaufplan mit Angaben zu Lernzielen, benötigten Arbeitsblättern und bevorzugten Sozialformen vor; Lösungshinweise, eine Bibliografie sowie ein Feedbackbericht, um die Erfahrungen aus den Pilotierungen weiterzugeben, runden die Kursleiterinformationen ab. Des Weiteren stehen den Kursleitern die Arbeitsblätter sowie Dateien, mit denen in den Modulen unterrichtet wird, zur Verfügung, sofern lizenzrechtliche Bestimmungen dies zulassen.

Die umfassenden Materialien können an die jeweilige Teilnehmergruppe angepasst werden. Zur Erleichterung der Adaptionen stehen sämtliche Unterlagen elektronisch zur Verfügung. Eine Anpassung ist häufig notwendig, um zum einen auf die Lernerbedürfnisse individuell eingehen und zum anderen die Erfahrungen der Teilnehmer und Kursleiter aus ihrem eigenen Sprachunterricht einbeziehen zu können. Der Austausch von bisherigen Erfahrungen sowie Erwartungen hinsichtlich der Weiterbildung unter den Teilnehmern und mit der Kursleitung ist ein wichtiger Bestandteil aller Kurse, da die Weiterbildung auf diese Weise interaktiv gestaltet und guter Sprachunterricht an konkreten, selbst erprobten Szenarien illustriert werden kann.

Um an verschiedenen Institutionen die Durchführung der Dozentenweiterbildung ohne externe Kursleiter zu ermöglichen, bietet das Projekt imMEDIAte TEACHing die Weiterbildung erfahrener Fremdsprachenlehrender zu Multiplikatoren an. Diese neunmonatige Multiplikatorenschulung wird im Blended-Learning-Verfahren mit vier Präsenzseminaren und drei Onlinephasen durchgeführt, um zukünftigen Kursleitern Grundlagen im Bereich Weiterbildung zu vermitteln und ihnen bei der Einarbeitung in die Dozentenweiterbildung sowie bei der individuellen Adaption der Module beratend zur Seite zu stehen. Die Teilnehmer an der Multiplikatorenschulung

- machen sich mit den didaktisch-methodischen Grundlagen der Dozentenweiterbildung nach dem Prinzip des *loop input* vertraut;
- experimentieren mit unterschiedlichen Medien, u.a. Flipchart, Moderatorentafel, Moderatorenkarten, Computer und Beamer;
- erproben im Rahmen eines Präsenzseminars eine Unterrichtssequenz aus der Dozentenweiterbildung in einer *microteaching*-Phase;

- unterrichten einen Workshop, für den sie eines der Module der Dozentenweiterbildung adaptiert haben, an ihrer eigenen Institution und erhalten von der Kursleitung dazu ausführliches Feedback.

Da ein Großteil der Multiplikatorenschulung in Onlinephasen abläuft, wird eine Lernplattform eingesetzt, auf der den Teilnehmern u.a. Diskussionsforen zum Gedankenaustausch sowie Wikis zur gemeinsamen Aufgabenbearbeitung zur Verfügung stehen.

Die Dozentenweiterbildung wurde ursprünglich für Fremdsprachenlehrende an Hochschulen entwickelt, jedoch können die einzelnen Module auch in anderen Kontexten Anwendung finden. Aufgrund der zahlreichen Adaptionsmöglichkeiten sowie der Flexibilität in der Auswahl der Module können die Veranstaltungen beispielsweise in der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden an Schulen oder Volkshochschulen sowie in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden. Eine vorangegangene Bedarfsanalyse bzw. Kenntnisse über die Bedürfnisse und Gegebenheiten dieser Teilnehmergruppen erlauben eine bedarfsgerechte Adaption der Module.

Erste Erfahrungen in dieser Hinsicht konnten an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main mit Lehramtsstudierenden des Faches Englisch gesammelt werden. Das Modul *Medien-Starter* wurde im April 2006 und die Medien-Module der Aufbaustufe (inkl. *AV-Experte*) wurden im Februar 2007 als *Medienführerschein Englisch* in jeweils einwöchigen Intensivkursen im MSL der Universität Frankfurt durchgeführt. Dabei wurden die Module an die veränderte Lernsituation angepasst, da die Studierenden in der ersten Phase ihrer Ausbildung waren und noch nicht auf extensive Unterrichtspraxis zurückblicken konnten. Eine große Rolle spielten deshalb in diesem Kontext betreute Selbstlernphasen, in denen die Studierenden Unterrichtskonzepte entwickelten und die Kursleitung dabei beratend zur Seite stand. Die Arbeiten der Studierenden wurden in individuellen Portfolios gesammelt und der erfolgreiche Abschluss dieses zweiteiligen Blockseminars wurde mit dem Zertifikat *Medienführerschein Englisch* bescheinigt, in dem detailliert die Kompetenzen und Fertigkeiten aufgeführt sind, die die zukünftigen Englischlehrkräfte erworben haben. Auf der Grundlage des extensiven Feedbacks aus diesem Pilotdurchgang wird das Blockseminar *Medienführerschein Englisch* für Lehramtsstudierende überarbeitet und soll als Bestandteil des Lehrangebots der Universität Frankfurt verstetigt werden.

6 Perspektiven

Die von imMEDIAte TEACHing konzipierte Dozentenweiterbildung versteht sich als Angebot für die Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden nicht nur an

Hochschulen, sondern auch in anderen Bereichen, in denen Sprachlehrer aktiv sind. Durch den modularen Aufbau sowie ihr Adaptionspotenzial kann und soll die Dozentenweiterbildung den jeweiligen institutionellen Gegebenheiten sowie Bedürfnissen der Teilnehmer angepasst werden. Dadurch, dass die Dozentenweiterbildung von erfahrenen und engagierten Fremdsprachenlehrenden für ihre Kollegen durchgeführt werden kann, besteht die Möglichkeit, ein kontinuierliches Weiterbildungsprogramm an einer Institution aufzubauen, für das keine externen Kursleiter notwendig sind. Damit können die Module bedarfsgerecht angeboten werden und der Austausch von Erfahrungen, Unterrichtsideen sowie Materialien innerhalb eines Kollegiums wird gefördert.

Insbesondere hinsichtlich der digitalen Medien und der Möglichkeiten, die das Internet für das Sprachenlernen und -lehren bietet, sind Kursleiter angehalten, aktuelle Trends einzubeziehen, um z.B. Einsatzmöglichkeiten von Web 2.0-Anwendungen wie Wikis, Weblogs, Podcasting und anderen *community*-basierten Onlinediensten für den Sprachunterricht vorzustellen und gemeinsam mit den Teilnehmern zu diskutieren sowie in ihrem eigenen Sprachunterricht zu erproben.

Weiterbildung ist eine zentrale Säule des lebenslangen Lernens und wird z.B. aktiv von der Europäischen Union unterstützt, da „lebenslange Weiterbildung […] ein ganz wesentliches Mittel [ist], um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln“ (Europäischer Rat, 2000, Ziffer 33). Die Dozentenweiterbildung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Fremdsprachenlehrende professionalisiert werden und aktuelles Wissen, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten erwerben und vertiefen, um ihren Sprachunterricht (medien-) didaktisch abwechslungsreich, lernergerecht und damit erfolgreich zu gestalten.

Literatur

Europäischer Rat. (2000). Europäischer Rat (Santa Maria da Feira), 19. und 20.06.2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_de.htm [20.02.2007].

Meier, Rolf. (2005). *Praxis Weiterbildung.* Offenbach: GABAL.

Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Müßig-Trapp, Peter; Schreiber, Jochen. (1998). Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland: 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter http://www.sozialerhebung.de/results_15/Soz15Ges.pdf [20.02.2007].

Woodward, Tessa. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karin Aschenbrenner, Hilde Bosch, Angelika Schnaithmann

Die Online-Tutorenausbildung von *imMEDIAte TEACHing:* Blended Learning bewährt sich in der Praxis

Abstract

This article discusses the reasons for choosing a blended learning scenario for the training of online language tutors (Online-Tutorenausbildung, LMU München). *Special emphasis is given to the role of face-to-face workshops and their added value for the training of* online *tutors in particular. Specific tasks and training elements are embedded into the overall concept which is based on cyclical progression and loop input. The selected examples (focussing on online communication and its challenges) show the advantages a blended learning scenario can provide in supporting the learning process.*

1 Einleitung

Digitale Medien bieten für den Einsatz in Lehr-/Lernszenarien schier unerschöpfliche Möglichkeiten. Jedoch resultieren gerade aus dieser Tatsache oft auch ungeahnte Schwierigkeiten. Der anfängliche E-Learning-Hype in den 1990er Jahren, in dessen Rahmen die Chancen und Grenzen für das autonome Online-Selbstlernen weitgehend ausgelotet wurden, führte – aus gutem Grund – schließlich vermehrt zu hybriden Szenarien wie der Kombination aus Onlinelernen mit Präsenzelementen, also dem sog. Blended Learning, oder auch dem tutoriell begleiteten Onlinelernen. Beides beruht auf der Erkenntnis, dass Lernende, die völlig auf sich selbst gestellt bleiben, häufig frustriert den Lernprozess abbrechen. Vor allem fortgeschrittenen Sprachlernern können die digitalen Medien allein selten zufriedenstellende Unterstützung anbieten. Die Grenzenlosigkeit des Internets überfordert zuweilen auch geübte Websurfer, und das oft zitierte Gefühl des „being lost in hyperspace“ ist nur zu gut bekannt (s. Tergan, 2002, S. 108; Haack, 2002, S. 130).

Blended Learning und Onlinetutoren versprechen in der Tat konkrete Unterstützung auf dem Weg durch den virtuell allen Lernenden zugänglichen ‚Material- und Methodendschungel‘. Um der veränderten Lernsituation gerecht zu werden, bedarf es jedoch neuer methodischer Konzepte, die auf einer gründlichen Analyse der neuen Lehr-/Lernszenarien beruhen (vgl. die von Neumeier-Kirchhoff, 2007, auf-

gestellten Parameter für die Gestaltung von Blended-Learning-Umgebungen) und die eine neue Generation gut geschulter Dozenten und Onlinetutoren hervorbringen müssen.

Die hier vorgestellte Online-Tutorenausbildung (OTA) wurde im Rahmen des Projekts *imMEDIAte TEACHing* am Lehrstuhl für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur der LMU München basierend auf dem von Doff et al. (2002) entwickelten *TutorTraining* konzipiert und bereits mehrfach für das Englische durchgeführt: zweimal an der LMU und einmal – in etwas abgeänderter Form – an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, dem wachsenden Bedarf an gezielt geschulten Onlinetutoren nachzukommen und (angehende) Lehrkräfte im Blended-Learning-Verfahren dazu zu befähigen, Sprachselbstlerner erfolgreich bei deren Lernprozess online zu begleiten und zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag befasst sich in erster Linie mit den Gründen, aus denen ein Blended-Learning-Szenario für die OTA gewählt wurde, und ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Rolle der Präsenzseminare gelegt. Es wird der Versuch unternommen, deren Mehrwert für die Ausbildung gerade von *Online*-tutoren darzulegen. Zu diesem Zweck soll exemplarisch das konkrete Ausbildungskonzept der OTA knapp vorgestellt werden. Anhand konkreter Aufgabengestaltungen und Lernelemente innerhalb der OTA soll aufgezeigt werden, mit welchen Methoden in einer Blended-Learning-Umgebung sinnvoll und erfolgreich gearbeitet werden kann. Ausgewählte Fallbeispiele sollen deutlich machen, welche Vorteile Blended Learning für die Unterstützung des Lernprozesses bieten kann. Während der Durchgänge der OTA waren es gerade Beispiele aus dem Bereich der computervermittelten Kommunikation, die dies besonders gut illustrieren, weshalb einige in diesem Beitrag vorgestellt werden.

2 Ziele der Ausbildung

An dieser Stelle soll zunächst auf die angestrebten Zielkompetenzen der OTA eingegangen werden, da diese die Basis sowohl für die Inhalte als auch die Methoden der Ausbildung bilden. Konstituierende Fragen bei der Konzeptentwicklung waren: Welche Inhalte sollen – ausgehend von den Zielkompetenzen – vermittelt werden, um kompetente Onlinetutoren hervorzubringen? Und: Mit welchen Methoden können diese Inhalte im gegebenen Kontext bestmöglich vermittelt werden? Mit Doff et al. stimmen wir darin überein, dass die für Onlinetutoren notwendigen Kompetenzen den folgenden drei Bereichen zugeordnet werden können: ‚Fremdsprache‘, ‚Fremdsprachendidaktik und Lernpsychologie‘ sowie ‚Technik‘, wobei diese Bereiche Wissens- und Könnensziele sowie Einstellungen umfassen (vgl. Doff et al., 2002, S. 11f). Sehr gute fremdsprachliche Kompetenz zählt in der OTA (wie auch

im *TutorTraining* von Doff et al.) nicht zu den zu erwerbenden Zielkompetenzen, sondern sie wird für die Teilnahme am Ausbildungsprogramm bereits vorausgesetzt. Weitere Voraussetzungen sind fundierte Kenntnisse sowohl der fremdsprachlichen Fachdidaktik als auch im Umgang mit digitalen Medien wie PC, Internet und E-Mail sowie die notwendige technische Ausrüstung.

Es musste bei der Konzeption der Ausbildung davon ausgegangen werden, dass die Trainee-Tutoren wenig bis keine Erfahrung im Bereich des Onlinelernens und -lehrens mitbringen. Vermittelt bzw. erworben werden sollten daher, auf der Basis theoretischen Hintergrundwissens und praktischer Anwendung, Kompetenzen respektive Fähigkeiten in folgenden Bereichen (Tab. 1):

Tab. 1: Zielkompetenzen der OTA

Zielkompetenzen der OTA	
Betreuungskompetenz	• differenzierter und gezielter Einsatz von computervermittelter Kommunikation • didaktisch begründeter Einsatz unterschiedlicher Korrekturfunktionen am PC • Geben von angemessenem, motivierendem, dem Lernprozess förderlichen Feedback • Lernwegplanung und Gestaltung von Lernmaterialien • kontextsensitive Unterstützung autonomer Selbstlerner • versierter, zielgerichteter Umgang mit *communication tools* bei der Betreuung von Onlinelernenden
Medienkompetenz	• effektiver und effizienter Umgang mit einer Lernplattform • sinnvoller Einsatz eines Textverarbeitungsprogramms zu Korrekturzwecken sowie zur Überarbeitung von Dokumenten • Sicherheit im Umgang mit diversen synchronen und asynchronen *communication tools* wie E-Mail, Forum, Whiteboard und Chat • gezielte Internetrecherche • Fähigkeit zur Vermittlung von Medienkompetenz

In der Ausbildung soll ein vertieftes Verständnis der didaktischen Möglichkeiten des Einsatzes der digitalen Medien für das Fremdsprachenlernen und -lehren erreicht werden. Die Lernenden sollen sich bewusst werden, welche Faktoren das Onlinelernen bzw. die Online-Betreuungssituation beeinflussen. Die Teilnehmenden werden so in die Lage versetzt, Problembereiche leichter identifizieren und mögliche Lösungen reflektiert auswählen zu können. Der praktischen Anwendung des Gelernten bereits während der Ausbildung kommt ein hoher Stellenwert zu.

3 Warum Blended Learning bei der Ausbildung von Onlinetutoren?

Bei der Planung des Kurses wurde von Anfang an ein Blended-Learning-Verfahren favorisiert, was bei der Ausbildung von Onlinetutoren nicht unmittelbar einleuchten mag. Warum wird nicht ausschließlich online gearbeitet? Schließlich steht zu erwarten, dass der Kontakt der Teilnehmenden mit ihren späteren Lernenden fast nur über die digitalen Medien erfolgen und es nur selten zu persönlichen Begegnungen kommen wird. Dementsprechend scheint es naheliegend, die Trainee-Tutoren ausschließlich *online* auf das Setting Onlinelernen vorzubereiten. Die Bedeutung des Onlinelernens in diesem Kontext ist unbestritten, weshalb dieser sehr wichtige Aspekt dann auch den Leitmodus (vgl. Neumeier-Kirchhoff, 2007 sowie *Leitmedium* bei Kerres, 2001) vorgab, d.h., der Schwerpunkt der Ausbildung liegt in der Tat auf den Onlinephasen. Welch große Bedeutung jedoch Präsenzseminare haben bzw. haben können, zeigt auch eine Studie der eLearning Guild aus dem Jahr 2003: In einem Ranking bezüglich der Relevanz von in Blended-Learning-Umgebungen verwendeten Elementen führt (erstaunlicherweise) *Präsenzlehre* die Liste an (vgl. eLearning Guild, 2003).

Doch worin liegt nun der Mehrwert von Präsenzelementen, der dafür spricht, diese in eine Ausbildung für *Online*tutoren zu integrieren? Zukünftige Onlinetutoren müssen nicht nur Wissen *erwerben*, sondern sie müssen vor allem in die Lage versetzt werden, ihr theoretisch fundiertes Wissen *praktisch anwenden* und zugleich den Perspektivenwechsel vom Lernenden zum Tutor erfolgreich vollziehen zu können. Die Ziele der OTA stellen sich so komplex und vielschichtig dar, dass die Lernprozesse der Unterstützung durch Präsenzseminare bedürfen: Zum einen beschäftigen sich die Trainee-Tutoren in der Ausbildung mit zahlreichen, für sie neuen Inhalten und Wissensgebieten, wobei der Zugang dazu zudem mittels für sie in der Regel neuer Medien und Methoden erfolgt. Zum anderen ist die Veränderung der Einstellung von der Lernerperspektive zur Tutorperspektive derart facettenreich, dass sie sich de facto nur in einem längeren Prozess vollziehen kann.

Für Präsenzseminare sprechen in diesem Zusammenhang vor allem die Vorteile von direkter personaler Kommunikation; sie ist schneller, spontaner und enthält

mehr bzw. leichter erschließbare Informationsebenen – z.B. para- und nonverbale Ebenen – als die computervermittelte Kommunikation und kann so den Lernprozess besser unterstützen. Genau dies belegen unsere Fallbeispiele weiter unten. Durch Umwälzungsprozesse in Präsenzphasen kann online Gelerntes und Erlebtes in vertrautem Rahmen verarbeitet werden, und dies effektiver und effizienter, als es beispielsweise online mit einer Forumsdiskussion geschehen könnte.

3.1 Das Blended-Learning-Szenario der OTA

Für die Kurse stand eine virtuelle Lernumgebung zur Verfügung (in München die Lernplattform *ComVironment* und in Frankfurt *WebCT*, vgl. hierzu auch den Beitrag von Höppner in diesem Band). Die Kommunikation in den Onlinephasen verlief hauptsächlich über E-Mail und die Lernplattform. Der Kurs erstreckt sich über ein Semester und setzt sich aus vier Onlinephasen, vier Präsenzseminaren und einer praktischen Phase am Ende der Ausbildung zusammen, die in Kooperation mit dem Fremd- und Fachsprachen Programm (FFP) der LMU München erfolgte (vgl. Abb. 2). Diese Kooperation zwischen OTA und einem Sprachenzentrum bot die Möglichkeit, durch die Integration *echter* praktischer Erfahrungen in die Ausbildung die Trainee-Tutoren noch besser (und schrittweise) auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten.

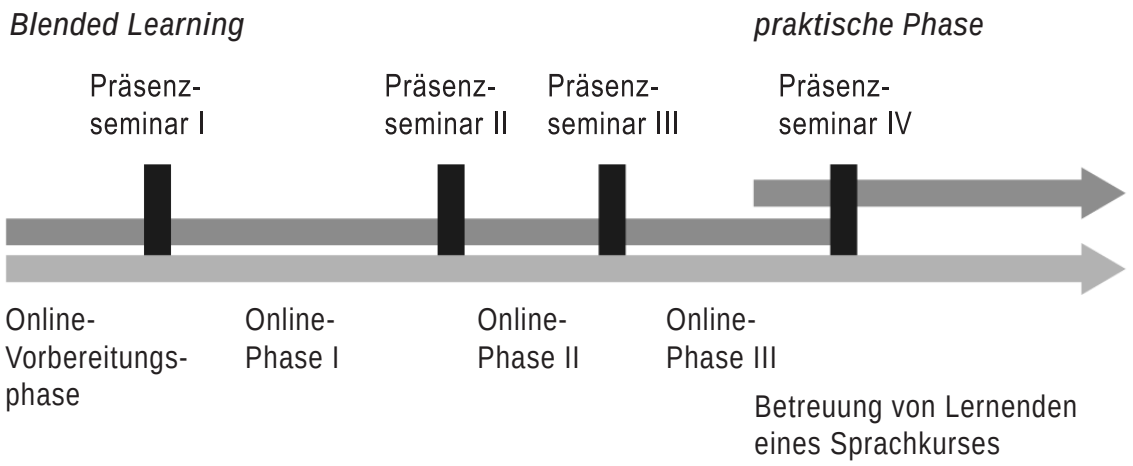


Abb. 2: Zeitstrahl der Online-Tutorenausbildung

Die Ausbildung basiert u.a. auf dem Prinzip der zyklischen Progression. Das heißt, zentrale Inhalte werden in verschiedenen Stadien des Kurses mittels unterschiedlicher Methoden mit steigendem Schwierigkeitsgrad und zunehmender Praxisnähe wiederholt aufgegriffen und auf abwechslungsreiche Art und Weise vertieft. Bei der Kursgestaltung muss natürlich die Eignung der jeweiligen Inhalte und Methoden für ihre Bearbeitung im Rahmen von Onlinephasen respektive Präsenzsemi-

naren berücksichtigt werden.[1] Ein für dieses Konzept ebenso wichtiger Bestandteil ist der *loop input* (vgl. hierzu Woodward, 1991). Das bedeutet, die Trainee-Tutoren erleben und erfahren die Lernsituation ihrer zukünftigen Lernenden (betreutes Onlinelernen) im Rahmen der Ausbildung zunächst selbst aus der Lernerperspektive. Zentrale *Lernererfahrungen* des (betreuten) Onlineselbstlernens werden über den Weg der Reflexion und Bewusstmachung sowie auf der Grundlage einer theoretischen Fundierung in praktische Handlungsfähigkeit für die eigene Tutorentätigkeit transferiert.[2]

3.2 Computervermittelte Kommunikation in der OTA

Generell kann davon ausgegangen werden, dass heutzutage der computergestützte Informationsaustausch per Internet und E-Mail zum alltäglichen Anwendungsbereich von Schülern und Studierenden gehört. Daher mag es verwundern, wenn einer solch scheinbaren Selbstverständlichkeit in der OTA mit einem inhaltlichen Schwerpunkt größere Bedeutung beigemessen wird. Dass jedoch vor allem das asynchrone Kommunizieren über ein elektronisches Medium weder banal noch kinderleicht ist – insbesondere, wenn es um mehr als die private, informelle Kommunikation geht –, zeigen sowohl die Veröffentlichungen zu computervermittelter Kommunikation (vgl. beispielsweise Bischoff, 2000; Lewis, 2000; White, 2000a) als auch die Praxis selbst, wie weiter unten näher ausgeführt wird.

Aufgrund einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema auf theoretischer Basis sowie unserer eigenen Erfahrungen gehen wir dementsprechend davon aus, dass computervermittelte Kommunikation bei der Ausbildung von Onlinetutoren etwas ist, das gezielt vermittelt und bewusst erlebt werden muss. Der Bereich computervermittelter Kommunikation stellt also aus gutem Grund einen wichtigen Schwerpunkt bei der Ausbildung von Onlinetutoren dar. Denn die Fähigkeit, angemessen und motivierend per Rechner kommunizieren zu können, entscheidet ganz wesentlich über den Erfolg jeder Onlinebetreuung; schließlich handelt es sich hierbei um *den* Kommunikationskanal zwischen Tutor und Lerner (vgl. Schnaithmann, in Vorb.).

In der OTA haben die Trainee-Tutoren Gelegenheit, aus unterschiedlichen Perspektiven Erfahrungen mit Onlinekommunikation zu sammeln, damit zu experimentieren und die möglichen Wirkungen ihrer Kommunikation zu erfahren, und das zunächst in einem geschützten Rahmen. Die zyklische Progression und die Umsetzung des loop input führen dazu, dass die Trainee-Tutoren auf vielfältige Weise mit mediengestützter Kommunikation in Berührung kommen – auf der theore-

1 Eine ausführliche Darstellung des Ausbildungskonzepts findet sich in Schnaithmann, in Vorb.

2 Zu den didaktischen Prinzipien der OTA und deren Implikationen sowie deren praktischer Umsetzung s. Schnaithmann, in Vorb.

tischen Ebene durch Fachtexte, die sich mit diesem Thema befassen und die mit verschiedenen Aufgaben und Methoden von den Teilnehmenden erarbeitet und zur späteren Tutorentätigkeit in Bezug gesetzt werden. Auf der konkreten Ebene werden sie aus zwei Perspektiven mit mediengestützter Kommunikation konfrontiert: zum einen durch Aufgabenfolgen zur Verwendung von computervermittelter Kommunikation bei der tutoriellen Betreuung von Lernenden, die am Schluss des Kurses in die praktische Phase münden; zum anderen durch die eigene mediengestützte Kommunikation mit den anderen Trainee-Tutoren und den Kursleitern sowie während der praktischen Phase mit den von ihnen zu betreuenden Sprachlernenden.

Der Kommunikation der Kursleiter kommt im Sinne des loop input durch ihren Vorbildcharakter besondere Bedeutung zu: Neben den zu kommunizierenden Inhalten wie Feedback, Beantwortung von Fragen etc. vermittelt auch ihre Form (formale Korrektheit, Ton und Elemente von *warmth*; vgl. Lewis, 2000 u.a.) für die Ausbildung relevante Elemente. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich auch im Kontext des Onlinelernens das Verhalten der Lehrperson auf das spätere Lehr- bzw. Betreuungsverhalten der Trainee-Tutoren maßgeblich auswirkt.

3.3 Beispiele aus der Praxis, der Erwerb von computervermittelter Kommunikation

Eines der Hauptziele der OTA ist es, die zukünftigen Onlinetutoren für den Umgang mit computervermittelter Kommunikation zu sensibilisieren und sie in diesem Bereich auf dem Weg zu ihrem individuellen Kommunikationsstil zu unterstützen. Der mediengestützte Austausch ist ein zentraler, zugleich jedoch höchst sensibler Aspekt des Onlinelernens, denn gerade hier kann es relativ leicht zu Missverständnissen und somit ggf. zu Problemen kommen. Dies zeigte sich auch bei allen Durchgängen der OTA, weshalb im Folgenden Beispiele aus diesem Bereich diskutiert werden, die den Mehrwert von Blended Learning illustrieren sollen.

Das Thema Emoticons etwa führte zu intensiven Diskussionen. Emoticons (die das Fehlen nonverbaler Merkmale beim mediengestützten Austausch ersetzen können) wurden von einigen Trainee-Tutoren zunächst als zu verspielt und als für sie persönlich nicht angemessenes Kommunikationsinstrument abgelehnt. Im Verlauf der Ausbildung revidierten jedoch diese Trainee-Tutoren ihre Meinung und fanden zu einem persönlichen Kommunikationsstil, der die Verwendung nonverbaler Zeichen einschloss. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Emoticons selbstverständlich immer begründet und wohldosiert erfolgen sollte; sie dienen nicht als ‚schmückendes Beiwerk', sondern erfüllen eine konkrete kommunikative Funktion. Auch gilt es zu bedenken, dass es immer Verfasser respektive Emp-

fänger geben kann, die den Einsatz von Emoticons als unangemessen oder gar überflüssig empfinden.

Die folgenden Fallbeispiele zeigen, (1) welche konkreten und individuellen Lernsituationen/Lernprozesse sich aufgrund der Ausbildungsgestaltung mit der ihr inhärenten Förderung des reflektierenden Denkens und der Bewusstmachung für die Trainee-Tutoren ergaben und (2) dass bzw. auf welche Weise das Ausbildungskonzept einen optimalen Rahmen schafft, der es den Kursleitern ermöglicht(e), auf die in den Fallbeispielen dargestellten Probleme mit großem Erfolg zu reagieren.

Beispiel 1

Ein bereits sehr erfahrener Sprachdozent, der an der OTA teilnahm, führte in einem Onlinerollenspiel den sachlichen Kommunikationsstil, der im universitären Kontext durchaus üblich ist, fort und sandte als „Tutor“ seiner „Lernerin“ als Begleitschreiben zu einer von ihm korrigierten Hausaufgabe per Mail den folgenden Text, der zeigt, dass ein Bewusstsein der Wirkung von computervermittelter Kommunikation nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann:

> Dear Erika,
> Enclosed you will find the feedback for task 3. I would like to ask you to redraft your letter and send the final version to me as soon as possible. Thank you.
> Have a nice Sunday.
> Best wishes,
> Peter[3]

Erst durch die Anfrage seiner Kursleiterin (die Kursleiter erhielten alle E-Mails des Rollenspiels in Kopie), ob er über seine Lernerin verärgert sei, was er verneinte, wurde er sich seines sachlichen und somit kühlen Kommunikationsstils bewusst.

Es zeigte sich, dass sich die „Lernerin Erika“ *schriftlich* nicht dazu äußern wollte, welchen Effekt diese Mail auf sie hatte. Stattdessen wurde die Frage auf Initiative der Kursleiter im Präsenzseminar aufgegriffen. Zur Überraschung des „Tutors“ hatte die „Lernerin“ in der Tat den Eindruck gewonnen, dass ihr „Tutor“ sehr unzufrieden mit ihr war. Es fiel der „Lernerin“ im direkten Gespräch wesentlich leichter, ihre Empfindungen zu thematisieren, sicher nicht zuletzt dadurch, dass sie aus den direkt zu beobachtenden Signalen der Kursleiter erkennen konnte, dass ihre Reaktion akzeptiert wurde und dies ein wichtiges Thema war. Der „Tutor“ nahm diese im Präsenzseminar erarbeiteten Informationen auf und, wie sich im Verlauf

3 Alle Namen von Trainee-Tutoren wurden geändert.

des Kurses an seiner Kommunikation zeigte, auch an; er betonte, dass ihm die Bedeutung eines motivierenden Kommunikationsstils sehr bewusst geworden sei.

Das Beispiel macht deutlich, dass ohne die zusätzlichen kommunikativen Möglichkeiten, die ein Präsenzseminar bietet, dieser Lernerfolg so nicht stattgefunden hätte. Es wird erkennbar, was passieren kann, wenn in der mediengestützten Kommunikation Elemente wie *warmth* (s. 3.2) und ein motivierender Ton fehlen. Hätten „Erika“ und „Peter“ sich nicht in einem (Online-)Rollenspiel, sondern in einer tatsächlichen Betreuungssituation bewegt, hätten der Betreuungsstil des Tutors und die ängstliche Zurückhaltung der Lernerin unter Umständen zum Kursabbruch führen können.

Beispiel 2

Eine Studentin, die zu Beginn der OTA ebenfalls zu einem recht sachlichen, distanzierten Ton tendierte, fasste ihren Lernprozess in dem (u.a. für die Evaluation) zur Verfügung stehenden Formular „Gedanken zu…“[4] wie folgt zusammen:[5]

> Meiner Meinung nach habe ich bzgl. der E-Mail-Kommunikation mit den Lernern sehr viel gelernt, das ich mittlerweile auch für private Mails nutze. Natürlich weiß man (auch ohne OTA), dass es in der computervermittelten Kommunikation leichter zu Missverständnissen kommen kann und dass bei E-Mails oft nicht der richtige Ton getroffen wird, aber letztendlich weiß man selbst oft nie, wie die Botschaft beim anderen angekommen ist bzw. macht sich auch keinerlei Gedanken darüber, weil die Botschaft für einen selbst absolut eindeutig ist. Dessen bin ich mir während der Ausbildung sehr bewusst geworden und versuche dies auch vielseitig anzuwenden (also nicht nur bei der Tutor-Lerner-Betreuung). Smileys bzw. Emoticons habe ich früher auch nicht so häufig, sondern eher spärlich benutzt. Dabei sind diese absolut wichtig, um den richtigen Ton zu lenken. Richtig bewusst ist mir dieses Thema im ersten Präsenzseminar geworden […].

Dieser Evaluationsbeitrag zeigt nicht nur die Lernfortschritte dieser Teilnehmerin im Hinblick auf computervermittelte Kommunikation während der Ausbildung auf, sondern er macht auch deutlich, in welchem Maße sich gerade durch das Präsenzseminar Bewusstheit über die Sinnhaftigkeit des Erlernten und Akzeptanz der Kursinhalte eingestellt hat. Diese Akzeptanz ging so weit, dass die Teilnehmerin das im Kurs Erlernte nicht nur in Bezug auf ihre Tätigkeit als Tutorin angewendet,

4 In diesem Formular konnten sich die Trainee-Tutoren frei zu allem, was ihnen im Hinblick auf die Ausbildung wichtig war, äußern.

5 Tippfehler wurden in zitierten Mails korrigiert, inhaltlich wurden die Dokumente nicht verändert.

sondern auch einen Transfer auf ihre private Korrespondenz vollzogen hat und sich für die konstruktive Kritik bedankte.

Beispiel 3

Eine andere Teilnehmerin hatte, wie sich im zweiten Präsenzseminar zeigte, ein Problem damit, dass die E-Mail-Kommunikation ihrer Kursleiterin ihrer Meinung nach zu persönlich gestaltet war (zur Bedeutung von *interpersonal relationship* vgl. Hyland & Hyland, 2006; Hawerlandt, 2002; White, 2000b). Während der vorangegangenen Onlinephase ließ sie diese Unzufriedenheit jedoch nicht erkennen. Erst in der direkten Kommunikation im Präsenzseminar (im Plenum) äußerte die Teilnehmerin ihre diesbezügliche Kritik. Auch sie erkannte – durch die Plenumsdiskussion – die Bedeutung des Aufbaus einer *interpersonal relationship* in der Betreuungssituation, wie beispielsweise die Art und Weise zeigte, in der sie die Kommunikation mit ihrer Lernerin während der praktischen Phase am Ende der Ausbildung begann:

> […] thank you for your mail, I am happy that I already know something about you now! As you told me some interesting details about you, I also want to tell you something about me, so that you know who you are working with :-).

Sie ließ einige persönliche Informationen und weitere Hinweise zur Betreuung in einem vorbildlichen Kommunikationsstil folgen. Auch bei dieser Teilnehmerin fand also letztlich durch eine offene Diskussion im Präsenzseminar eine Entwicklung statt, die sich positiv auf die Betreuung ihrer Onlinelernenden auswirkte.

4 Fazit

Warum also Blended Learning für die Ausbildung von Onlinetutoren? Zusätzlich zu den Vorteilen, die die beiden konstituierenden Modi, Onlinelernen und Präsenzseminare, hier bieten, ist vor allem deren Synergieeffekt beim Blended Learning hervorzuheben.

Onlinephasen sind unverzichtbar, da Trainee-Tutoren erst dann gute Onlinetutoren werden, wenn sie sowohl die Onlinelernsituation als solche wie auch insbesondere die Wirkung von computervermittelter Kommunikation (inklusive Feedback etc.) aus Lernersicht erfahren haben. Denn nur so werden sie in der Lage sein, ihre späteren Lernenden und deren Probleme wirklich zu verstehen. Und nur in einem mediengestützten Lehr-/Lernkontext können die zukünftigen Onlinetutoren praxisnah auf ihre spätere Tätigkeit in einer Weise vorbereitet werden, die sie ihre zukünftigen Aufgaben sicher und kompetent erfüllen lässt.

Präsenzseminare weisen eine wesentlich höhere Informations- und Kommunikationsdichte auf als Onlinephasen. Insbesondere wenn schwierige praktische bzw. praxisnahe Erfahrungen aus einer Onlinephase aufgegriffen wurden, erfolgten aufgrund der „direkteren“ Lernerfahrungen und der Unmittelbarkeit im kommunikativen Austausch unserer Beobachtung nach bei den Trainee-Tutoren eine Bewusstmachung und ein nachhaltiger Lernerfolg in ganz anderem Maße, als das mit einem inhaltlich in sich abgeschlossenen Präsenzseminar oder mit reinem Onlinelernen möglich gewesen wäre. Hier wird bereits deutlich, welche Rolle der Synergieeffekt der beiden Modi für den Erwerb der komplexen Tutorkompetenzen spielt.

Bei Blended Learning sollte es sich um eine fein abgestimmte Kombination aus Onlinephasen und Präsenzseminaren handeln. Die Phasen der OTA haben dementsprechend einen inhaltlichen und methodischen Bezug; die Präsenzseminare sind als 4-Stunden-Workshops konzipiert, die Onlinephasen hingegen erstrecken sich über einen Zeitraum von zwei bis vier Wochen. Der Phasenbezug drückt sich in der OTA beispielsweise darin aus, dass Themen aus einer Onlinephase im Präsenzseminar aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Umgekehrt dienen die Präsenzseminare dazu, Inhalte bzw. Aufgaben der darauf folgenden Onlinephase vorzubereiten; selbstverständlich kommt den Präsenzseminaren auch eine eigenständige inhaltliche und didaktische Funktion zu. Die zwei Lernmodi beim Blended Learning eröffnen dabei zahlreiche methodisch-didaktische Perspektiven. Ihre gelungene Kombination kann ideale Voraussetzungen für das Erarbeiten und Festigen unterschiedlichster Lerninhalte sowie für das Erlernen und Üben praktischer Fertigkeiten bieten. Dabei sind vielfältige Herangehensweisen möglich, z.B. Annähern an ein Thema online schriftlich mit unterschiedlichen technischen Tools, einzeln oder in der Gruppe; Themen in unterschiedlichen Sozialformen im Präsenzunterricht diskutieren; Wissen im direkten Austausch oder online gemeinsam erarbeiten etc.

Nach drei Durchläufen der OTA sind wir davon überzeugt, dass der Lernerfolg in einem Blended-Learning-Szenario mit gezielt aufeinander abgestimmten Onlinephasen und Präsenzseminaren mit folgender Gleichung beschrieben werden kann:

Lernerfolg = (online + in den Präsenzseminaren + durch den Synergieeffekt) Gelerntes

Dieser Synergieeffekt ist unseres Erachtens ein unschätzbarer Mehrwert bei der Ausbildung von Onlinetutoren.

Literatur

Bischoff, Anita. (2000). The Elements of Effective Online Teaching. Overcoming the Barriers to Success. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching*

Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom (57–72). Boston: Allyn & Bacon.

Doff, Sabine; Huber, Sabine; Klippel, Friederike; Stanienda, Gesine. (2002). *Tutor-Training. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen.* München: Langenscheidt-Longman.

eLearning Guild. (2003). The Blended Learning Best Practices Survey. Verfügbar unter: http://www.elearningguild.com/pdf/1/Blended_Learning_Best_Practices_Survey.pdf [16.04.2007].

Haack, Johannes. (2002). Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (127–138). Weinheim: Beltz.

Hawerlant, Andrea. (2002). *Leitfaden für Online-Tutoren*. Ismaning: Hueber.

Hyland, Ken; Hyland, Fiona. (2006). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In Hyland, Ken; Hyland, Fiona (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues* (206-224). Cambridge: Cambridge University Press.

Kerres, Michael. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen* (2. vollständig überarbeitete Auflage). München, Wien: Oldenbourg.

Lewis, Chad. (2000). Taming the Lions and Tigers and Bears. The WRITE WAY to Communicate Online. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom* (13–23). Boston: Allyn & Bacon.

Neumeier-Kirchhoff, Petra. (2007). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Schnaithmann, Angelika (in Vorb.). *Online-Sprachtutoren ausbilden*. München: Langenscheidt.

Tergan, Sigmar-Olaf. (2002). Hypertext und Hypermedia. Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (99–112). Weinheim: Beltz.

White, Ken. (2000a). Dealing with Challenging Situations: Communicating through Online Conflict. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom* (142–154). Boston: Allyn & Bacon.

White, Ken (2000b). Face to Face in the Online Classroom: Keeping It Interpersonal and Human. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom* (1-12). Boston: Allyn & Bacon.

Woodward, Tessa. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Technische Aspekte und E-Learning

Das zweite Kapitel dieses Bandes befasst sich mit den technischen Möglichkeiten des Online-Unterrichts: Welche Plattformen eignen sich anhand welcher Kriterien für den langfristigen Einsatz im webbasierten Sprachenlehren und -lernen? Angesichts kontinuierlicher technischer Weiterentwicklung stellt sich stets erneut die Frage, welche medialen Werkzeuge fremdsprachendidaktische Zielsetzungen am wirkungsvollsten unterstützen können.

Fokus: Plattformen

Angesichts mannigfacher Optionen bei knappen Mitteln ist in allen Bildungseinrichtungen optimaler Ressourceneinsatz gefragt. Dem Aspekt der nachhaltigen Nutzung und Pflege einmal aufgebauter technischer Strukturen widmet sich daher der Beitrag von Thorsten Hampel in diesem Unterkapitel. In der Folge untersuchen Christian Müller und Franz Lehner die Anforderungen, die an ein Open-Source-Lernmanagementsystem zu stellen sind, um es für den Einsatz mit einem Onlinesprachkurs kompatibel zu machen. Kristina D.C. Höppner schildert in ihrem Beitrag, wie ausschlaggebend das Kriterium der Flexibilität bei der Auswahl einer Lernplattform sein kann. Der Beitrag von Martin Mai beschäftigt sich mit der Nutzung von Open Content für die inhaltliche Erstellung von Sprachlehr- und -lernmaterialien unter Berücksichtigung gängiger Nutzungsquellen von Online-Inhalten. Abschließend beschreiben Roland Kamm und Arthur Tiutenko die technischen Anforderungen und den Aufbau der für den Onlinesprachunterricht entwickelten Lernplattform SZOnline.

Fokus: Werkzeuge

Als ersten Beitrag mit der Ausrichtung auf die Instrumentarien, die im webbasierten Sprachunterricht genutzt werden können, erforscht der Artikel von Arthur Tiutenko und Gerhard Koller die Prinzipien einer sprachübergreifenden Übungstypologie für elektronische Sprachlehrprogramme. Im Anschluss berichtet Hilde Bosch mit dem *Treasure Hunt* von einer spielerischen Art, in die Arbeit mit einer virtuellen Lernplattform einzuführen, um die Nutzer, die im Anschluss Studierende darin betreuen sollen, damit vertraut zu machen. Der dritte Beitrag von Arthur Tiutenko untersucht die Einschränkungen und Lösungen, die bei einem Einsatz der Standards von IMS Global Learning Consortium in Onlinesprachkurse zu erwarten sind.

Thorsten Hampel

Nachhaltigkeit in der Wissensorganisation

Abstract

As an intrinsic component of universal service infrastructures, e-learning is rapidly gaining importance. Sustainability is therefore the key challenge facing today's e-learning infrastructures. This article will discuss the different properties of sustainable e-learning infrastructures and present a taxonomy of sustainable e-learning as a whole. These will then be analysed in relation to the different technical solutions offered by the SprachChancen network.

1 Einleitung

> Wird der halben die größte Kunst, Wissenschaft, Fleiß und Einrichtung hiesiger Lande darinnen beruhen, wie eine sothane Conservation und Anbau des Holzes anzustellen, dass es eine kontinuierliche beständige und nachhaltende Nutzung gebe, weil es eine unentbehrliche Sache ist, ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag. (von Carlowitz, 1713)

Der Begriff der Nachhaltigkeit geht auf den Forstwirt Hans Carl von Carlowitz zurück, der in seiner *Sylvicultura oeconomica* von 1713 das erste Mal die Idee einer nachhaltigen Pflege des Baumbestandes prägte. Von dieser ursprünglichen Idee her haben der forstwirtschaftliche Fachbegriff der Nachhaltigkeit und die Nachhaltigkeit im E-Learning viel gemein. Es geht in beiden Fällen um eine dauerhafte und kontinuierliche Nutzung und Pflege einmal aufgebauter Strukturen. Nachhaltigkeit spielt im E-Learning eine immer wichtiger werdende Rolle.

Die Unterstützung menschlichen Lernens mit Hilfe von Computern ist von *Multimedia* über *Hypermedia* und *E-Learning* in stetiger Entwicklung. Aktuell bezeichnet vielleicht der Begriff der *Wissensorganisation* die vielfältigen existierenden Ansätze am treffendsten. Wissensorganisation mit Hilfe digitaler Medien meint dabei insbesondere die aktive Vermittlung und Strukturierung von Wissen. Analog zur stetigen Entwicklung der Terminologien und Paradigmen der Wissensorganisation werden fortlaufend neue Systeme geschaffen und bestehende Ansätze erweitert. Als sicherlich richtungweisende Erkenntnis steht dabei nicht länger die Frage nach *der (einen) richtigen Plattform* im Vordergrund, es geht vielmehr um die Vor-

aussetzungen für eine *nachhaltige* Einbettung verträglich koexistierender Systeme in eine kooperative Diensteinfrastruktur. Die Gründe für die Reichhaltigkeit an genutzten Systemen und Ansätzen in der E-Learning-Landschaft sind vielfältig. Sie reichen von spezifischen Rahmenbedingungen der Nutzung bis zu favorisierten Geschäftsmodellen ihres Betriebs. Wichtig ist in jedem Fall die Entwicklung eines geeigneten Konzepts der Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag wird ausgehend von der Fähigkeit zur Interoperabilität verschiedener E-Learning-Systeme eine Nachhaltigkeitstaxonomie vorstellen. Geleitet von einer Taxonomie der nachhaltigen Verstetigung von E-Learning-Infrastrukturen werden verschiedene Erfahrungen des Verbunds SprachChancen diskutiert.

2 Vom Benchmarking zur nachhaltigen Interoperabilität

Prägendes Thema der allgemeinen E-Learning-Diskussion der letzten Jahre war der funktionale Vergleich der verschiedenen auf dem Markt verfügbaren E-Learning-Plattformen und Systeme. E-Learning-Plattformen oder auch Lernmanagementsysteme werden hierbei primär nach *funktionalen* Eigenschaften und Merkmalen (ihren Features) miteinander verglichen und voneinander differenziert. Treibende Kriterien eines derartigen Vergleichs sind die bereitgestellten didaktischen Lernformen, Kommunikationsmöglichkeiten, aber auch technische Eigenschaften, wie bereitgestellte Schnittstellen oder unterstützte Formate. In diesem Prozess des Benchmarking orientiert sich die Bewertung von Lernplattformen oder auch allgemein eine Bewertung wissensverarbeitender Systeme primär an isolierten Eigenschaften des jeweils betrachteten Werkzeugs.

Im Zuge des genannten Vorgehens sind eine ganze Reihe von teils umfangreichen Vergleichsstudien zu den Eigenschaften verschiedener E-Learning-Plattformen bzw. Lernmanagementsysteme entstanden (vgl. Baumgartner, Häfele & Maier-Häfele, 2002, sowie Schulmeister, 2005). Derartige Studien leisten die wichtige Aufgabe, Plattformen zunächst anhand verschiedener Kriterien, wie der unterstützten Lernformen, Übungstypen oder auch Mechanismen der Lernfortschrittskontrolle, also die primär funktionalen Eigenschaften, zu klassifizieren.

Zurzeit sind zwei wesentliche neue Phänomene in der Bewertung verschiedener Lernplattformen und Lernmanagementsysteme zu beobachten. Hierbei ist zum einen eine funktionale Konvergenz der auf dem Markt verfügbaren Produkte zu nennen, zum anderen finden zunehmend Interoperabilitäts- und Architekturmerkmale (Standardisierungsaspekte) von Lernplattformen eine Berücksichtigung.[1]

1 Vgl. hierzu auch die Open Knowledge Initiative (O.K.I) unter http://okicommunity.mit.edu/.

Mit der funktionalen Konvergenz verschiedener Lernplattformen ist zunächst eine zunehmende funktionale Ähnlichkeit typischer Lernplattformen gemeint. Viele Systeme gleichen sich in Art und Umfang der angebotenen Lernformen und Kommunikationswerkzeuge. Sind auch eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen und Unterschiede zwischen den Plattformen zu beobachten, sind jedoch grundlegende Merkmale und Funktionen ähnlich bzw. vielfach aufeinander abbildbar. Dies erkennt man beispielsweise an ähnlicher Terminologie (Kurs, Übung bzw. angebotene Übungsformen), aber auch an einem sich ausbildenden gewissen Konsens der Gestaltung einer Lernplattform. Die nutzerseitige Orientierung innerhalb der Plattform und die hierzu notwendigen Benutzungsschnittstellen sind Teil dieses Konsenses.

Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich Open-Source-Systeme in den letzten Jahren den großen kommerziellen Systemen angenähert haben bzw. diese in einigen Bereichen übertreffen. Insofern bilden Open-Source-Systeme – nicht zuletzt aufgrund des Geschäftsmodells des Verkaufs von Service und Dienstleistung rund um Open Source – eine ernstzunehmende Alternative zu verbreiteten kommerziellen Lösungen. Funktionale Konvergenz bedeutet entsprechend auch eine sich ausbildende Vielfalt an möglichen Lizenz- und Kostenstrukturen bei ähnlichem funktionalen Angebot (vgl. Steinbring & Hampel, 2006).

Gängige Lernplattformen werden sich entsprechend rein funktional betrachtet ähnlicher, wenn auch zum Teil die Fundamente ihrer Architektur erheblich differieren. So führen unterschiedliche architektonische Grundfesten der jeweiligen Plattformen zu sehr differenzierten Möglichkeiten der Verzahnung der angebotenen Werkzeuge/Dienste.[2] Eine wesentliche Auswirkung hat die gewählte architektonische Grundlage eines Systems jedoch insbesondere auf dessen Fähigkeit, mit anderen Systemklassen zusammenzuarbeiten.

Neben der funktionalen Konvergenz von Wissensorganisations- und Lernmanagementplattformen ist als deren besonderes Qualitätskriterium demzufolge die Standardisierung und Interoperabilität, also eine Konvergenz auf Interoperabilitätsebene, zu nennen.

Der vorliegende Beitrag begreift die Fähigkeit zur Interoperabilität, also die Systemkonvergenz verschiedener Systemklassen des E-Learnings, als wesentliches Merkmal der Nachhaltigkeit einer aufzubauenden Infrastruktur (vgl. unter 3 „Nachhaltigkeit“). Die Fähigkeit, mit anderen Systemklassen zusammenzuarbeiten, erstreckt sich dabei auf die Dimension des

2 Auf die Aspekte der Integration von medialen Beschreibungsformen, beispielsweise verwirklicht im Konzept der Wissensräume, sei an dieser Stelle nicht genauer eingegangen und stattdessen auf Hampel (2002) verwiesen.

- standardisierten Austauschs von Daten und Materialien der Lernplattform, also die Nutzung von Standards zur Codierung der Inhalte und Strukturen;
- auf die funktionale Verzahnbarkeit verschiedener Systemklassen, also die Möglichkeit, einzelne Funktionseinheiten und Dienste in verschiedenen Nutzungskonstellationen zusammenführen zu können;
- und schließlich auf den Aufbau von Authentifizierungs- und Autorisierungsinfrastrukturen, also die Fähigkeit, Nutzer- und Gruppenverwaltungen organisatorisch wie technisch zusammenführen zu können.

Alle drei genannten Dimensionen einer Systemkonvergenz sind wichtige Aspekte der Nachhaltigkeit einer gewählten Lösung. War noch vor wenigen Jahren das Argument der Wahl einer entsprechenden Plattform aus funktionaler Sicht wesentlich und vorrangig, so verschiebt sich zusehends der Fokus auf die Nachhaltigkeit der zu entwerfenden Gesamtlösung. Dieses Argument gilt gleichermaßen für das E-Learning wie für Plattformen der Wissensorganisation.

Vereinfacht ausgedrückt lassen sich verschiedene Systeme weniger durch die eine oder andere besondere Funktion unterscheiden; es geht vielmehr darum, die Fähigkeiten zur Integration in eine Gesamtinfrastruktur zu bewerten. Hierzu zählt sicherlich auch die Anpassbarkeit einer Plattform an die spezifischen Bedürfnisse des Einsatzfelds und damit die Integrierbarkeit in eine entstehende oder bereits bestehende Infrastruktur, z.B. Implementierung in betriebliche und unternehmensorganisatorische Prozesse. Das Leitkriterium *vom Benchmarking zur nachhaltigen Integration* beschreibt hierbei den aktuell stattfindenden Paradigmenwechsel.

3 Dimensionen der Nachhaltigkeit – eine Taxonomie

Die Nachhaltigkeit einer E-Learning-Umgebung bzw. eines Lernmanagementsystems ist von einer ganzen Reihe von Faktoren beeinflusst. Letztere reichen, um nur eine kleine Auswahl zu nennen, von der inhaltlichen Betreuung der Inhalte über die Wartbarkeit und Pflege des eingesetzten Produkts bis zur personellen Betreuung der Lernenden. Auf dem Weg hin zu einer Taxonomie der Nachhaltigkeit von E-Learning-Systemen lassen sich zunächst Faktoren einer *inhaltlichen* Betreuung von den Faktoren einer *organisatorischen* Einbettung des genutzten Produkts differenzieren (vgl. Abb. 1).

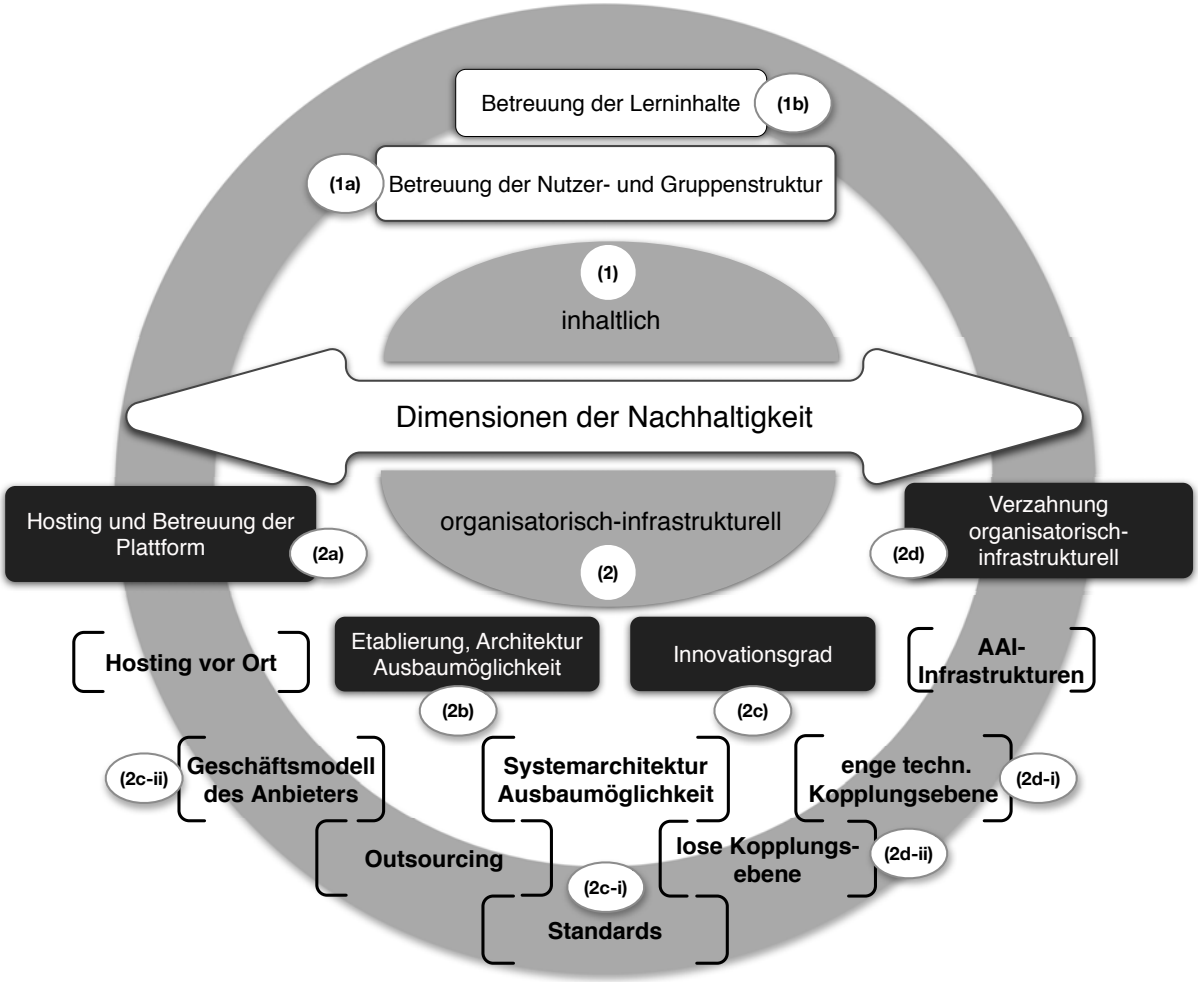


Abb. 1: Taxonomie einer Nachhaltigkeit von E-Learning-Plattformen

(1) Die inhaltliche Betreuung bezieht sich auf die Art und Weise der Pflege der Inhaltskomponenten einer E-Learning-Umgebung. Materialien bedürfen natürlicherweise einer stetigen Aktualisierung und Pflege. Materialien (Kurse, Übungen) müssen den wechselnden Rahmenbedingungen der Lehre regelmäßig angepasst werden. Hierzu ist ein organisatorischer wie personeller Aufwand vonnöten. Eine nachhaltige Pflege bezieht sich auf die qualitative Umsetzung dieser Anforderung. Gleichzeitig gilt es die Nutzer und Lehrenden der Lernumgebung zu verwalten und geeignete Gruppenstrukturen zu pflegen. Ähnlich komplex wie die inhaltliche Pflege und Aktualisierung eines E-Learning-Angebots ist die Sicherstellung der *infrastrukturellen* Nachhaltigkeit. In Bezug auf die Betreuung der Nutzer- und Gruppenstruktur besteht ein enger Bezug zwischen inhaltlicher und infrastruktureller Nachhaltigkeit.

(2) Infrastrukturelle Nachhaltigkeit bezieht sich auf sämtliche Aspekte des Betriebs der notwendigen Infrastruktur, insbesondere auf ihre Einbettung in eine übergreifende Gesamtinfrastruktur. E-Learning ist integraler Bestandteil von Systemen der Organisation der Lehre, Prüfungsverwaltung, Kursorganisation, aber auch vielfälti-

ger Formen der Bereitstellung und Recherche von Lernmaterialien, z.B. als Teil digitaler Bibliotheken. Verschiedene E-Learning-Dienste werden Teil einer teils komplexen Infrastruktur, welche vielfältige Aspekte der Wissensorganisation und des Lernens umspannt. Zu einem detaillierten Verständnis der infrastrukturellen Nachhaltigkeit muss einer ganzen Reihe von Fragestellungen nachgegangen werden.

(2a) Hierzu zählt die Form der *Betreuung der Plattform*. Es sind verschiedene Betreibermodelle zu unterscheiden, beispielsweise ob eine Betreuung und das Hosting vor Ort (Betrieb einer eigenen Plattform) in der jeweiligen Institution erfolgen oder ein Outsourcing von Bestandteilen der Plattform erfolgt. Ein Outsourcing kann über Strategien des vollständigen externen Hostings einer Lernplattform bis zu Varianten des Server-Housings, d.h. der fremden Betreuung der notwendigen Hardware-Komponenten, reichen. Vor- und Nachteile gilt es in beiden eingeschlagenen Lösungen gegeneinander abzuwägen. So erlaubt ein Betrieb (Hosting) vor Ort natürlicherweise eine intensive Anpassung und einen Zuschnitt der jeweiligen Dienste auf den Kontext des Anwendungsfalls. Auch ist die Kostenstruktur durch vor Ort anfallende Kosten geprägt. Entsprechend ist Know-how für den Betrieb und die Pflege der notwendigen Infrastrukturen erforderlich. Externes Hosting (auch von Teilen der jeweiligen Infrastruktur) entbindet von genau diesem notwendigen Wissen. Auch sind Kostenstrukturen zum Teil transparenter abschätzbar. Externes Hosting erfordert natürlich die Nutzung von sogenannten Standardlösungen, welche durch die jeweiligen Provider angeboten werden.

(2b) Die nachhaltige Instanziierung einer Lernumgebung[3] ist wesentlich mit der *Betreuung der Nutzer und Gruppenstruktur* (1a) verknüpft. Das Einrichten neuer Nutzer und Gruppen sowie die Pflege und Aktualisierung der bestehenden Gruppenstruktur sind wichtige Bestandteile eines Nachhaltigkeitskonzepts einer E-Learning-Infrastruktur. Auch wenn seit einigen Jahren Ansätze der dezentralen Administration[4] existieren und verschiedene Verfahren der automatischen oder halbautomatischen Anmeldung zu E-Learning-Umgebungen (und Kursen) Anwendung finden, verbleibt ein nicht unerheblicher Aufwand an notwendiger Betreuung und Pflege der Nutzerstruktur. Bereits heute wird in diesem Zusammenhang die Einbindung eines E-Learning-Systems in einen zentralen Verzeichnisdienst angewendet, wie beispielsweise über eine LDAP-Schnittstelle.[5] Autorisierungs- und Authentifizierungsinfrastrukturen führen letztlich zu einer Zentralisierung von Aufgaben, Pflege und Verwaltung von Nutzerinformationen. Als Teil dieses Beitrags

3 In vielen Bereichen findet auch der Begriff *Implementierung* Verwendung – eine Begrifflichkeit, die die Informatik mit der Umsetzung, Erstellung einer Software gleichsetzt.

4 Als Teil einer dezentralen Administration werden Nutzer- und Gruppenstruktur durch eine größere Gruppe von Administratoren gepflegt – nicht wie sonst üblich durch einen oder wenige Administratoren.

5 Vgl. Verzeichnisdienste wie das Lightweight Directory Access Protocol.

werden Schnittstellen einer E-Learning-Umgebung zur Einbettung in Autorisierungs- und Authentifizierungsinfrastrukturen (AAI) diskutiert. Denkbar sind in diesem Zusammenhang auch Szenarien des Outsourcings von Betreuungsleistungen der Nutzer- und Gruppenstruktur (vgl. 2a). Teil der Nachhaltigkeitsanalyse einer Lernumgebung bzw. eines Lernmanagementsystems ist die Prüfung des Vorhandenseins flexibler Schnittstellen zur Nutzerverwaltung (Verwendbarkeit externer Werkzeuge bzw. Einbettung in Autorisierungs- und Authentifizierungsinfrastrukturen). Gleichzeitig sind die innerhalb des Systems angebotenen Werkzeuge zur Administration von Nutzer- und Gruppenstrukturen bezogen auf die Größe und Struktur, sowie Komplexität des geplanten Einsatzes und der damit erforderlichen Gruppenstruktur, in die Betrachtung einzubeziehen.

(2c) Als weitere Bestandteile einer Nachhaltigkeitsanalyse sind Aspekte des *Innovationsgrades und Geschäftsmodells der gewählten Plattform* zu berücksichtigen. Nachhaltigkeit definiert sich zu einem guten Teil über die Dynamik an Innovationen, d.h. die kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung der gewählten Plattform. Wachsende Bedürfnisse der Nutzer, aber auch sich ändernde Vorstellungen der Ausgestaltung von E-Learning-Systemen definieren eine kontinuierliche Notwendigkeit zur Innovation der verwendeten Werkzeuge. Aber auch sich stetig ändernde Rahmenbedingungen des E-Learnings, wie beispielsweise sich wandelnde Arbeitsumgebungen der Nutzer (Betriebssysteme, verwendete Werkzeuge) und sich ändernde Rahmenbedingungen zum Betrieb der jeweiligen Plattformen (Serverumgebungen, Schnittstellen etc.) machen die kontinuierliche Anpassung der verwendeten Systeme notwendig. Nachhaltigkeit bedeutet, beiden Gegebenheiten in flexibler Weise Rechnung tragen zu können. Beeinflusst wird die Möglichkeit hierzu zu einem guten Stück von der Zukunftsfähigkeit einer Plattform, welche sich zum einen von dem *Innovationspotenzial der realisierten Systemarchitektur und der Nutzung zukunftsweisender Standards* (2c-i) ableitet, aber auch von der Geschäftsform des genutzten Produkts (2c-ii) abhängt.

(2c-i) Die *realisierte Systemarchitektur* beeinflusst unmittelbar die Art und Weise, wie sich eine E-Learning-Umgebung auf sich ändernde Ansprüche anpassen lässt. Handelt es sich beispielsweise um eine Architektur, welche auf ein eher starres Datenbankschema zurückgreift, lassen sich nur schwer weitere Attribute in ein System einfügen oder strukturelle Änderungen an der Systemarchitektur vornehmen. Flexible und vor allem moderne erweiterungsfähige Architekturansätze bieten hier erheblich mehr Spielraum. Beispiele sind sogenannte serviceorientierte Architekturmodelle (SOA), welche sich aus Sicht der Systemarchitektur durch besonders flexibel kombinierbare und damit erweiterbare Teilkomponenten auszeichnen. Problematisch ist im Zusammenhang mit der Einschätzung eines realisierten Architekturmodells, dass es auf die meisten verfügbaren Systeme bezogen äußerst schwer fällt, die Systemarchitektur eines Werkzeugs im Detail zu ermitteln. Ein kritischer Blick auf die realisierte Architektur lässt sich entsprechend meist nur in

engem gedanklichen Austausch mit den Entwicklern/Softwarearchitekten des jeweiligen E-Learning-Systems erzielen.

Einfacher fällt oftmals das Bewerten vorhandener Standards. Standards definieren einen plattform- und herstellerübergreifenden Weg der Speicherung und des Austauschs von Materialien. Sie beziehen sich auch auf die Integrierbarkeit der jeweiligen Plattform in umfassendere Infrastrukturen. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit einmal entwickelter Materialien spielt ihre Übertragbarkeit und Wiederverwendbarkeit mit Hilfe verschiedener Standards eine ausgezeichnete Rolle. Im Zweifelsfall gelingt es über sogenannte E-Learning-Standards, Materialien wie Kurse oder auch einzelne Aufgaben von einem E-Learning-System in ein weiteres System zu überführen. Gleichzeitig lassen sich Materialien von anderweitigen Systemen nutzen oder vielfältige Autorenumgebungen verwenden. E-Learning-Standards sind entsprechend kein theoretisches Qualitätskriterium, sondern ein wirkliches Kriterium der Nachhaltigkeit einer genutzten Umgebung. Standards wie SCORM (Sharable Content Object Reference Model), LOM (Learning Object Metadata), QTI (vgl. http://www.imsproject.org/question) oder IMS Learning Design (vgl. http://www.imsglobal.org/learningdesign) bieten sehr unterschiedliche Möglichkeiten und bedürfen einer ganzen Reihe an Voraussetzungen. So gelingt es in der Praxis nur sehr bedingt, in einem der genannten Standards abgelegte Materialien ohne größeren Aufwand oder Anpassung von einer E-Learning-Umgebung in eine weitere Umgebung zu überführen. Dies zeigt sich z.B. daran, dass Exportfunktionen von Materialien in verschiedenen Standards oftmals ausgeprägter ausgestaltet sind als notwendige Importfunktionen zum Einbringen von Fremdmaterialien in die jeweilige E-Learning-Umgebung.

Entsprechend sollte im Rahmen einer Nachhaltigkeitsdiskussion auch kritisch hinterfragt werden, wie konkret der jeweilig unterstützte Standard ausgestaltet ist. In vielen Fällen werden lediglich Subsets des propagierten oder genormten Standards unterstützt; auch werden Standards in vielen Fällen durch proprietäre Erweiterungen ergänzt. Beides macht das ursprüngliche Ziel einer nachhaltigeren Speicherbarkeit und Übertragbarkeit von Materialien schwierig und in der Praxis mitunter unmöglich. Leider befinden sich E-Learning-Standards, wie beispielsweise IMS Learning Design, in vielen Bereichen noch im Entwicklungsstadium und eignen sich zum Teil nur bedingt zur Codierung von Lernmaterialien in einer alltagstauglichen Art und Weise.

Auf der anderen Seite zeugen vorhandene Standards gegenüber rein proprietären Lösungen von einem hohen technischen Niveau und einer gewissen Innovationskraft der jeweiligen Plattform. Ist die praktische Nutzbarkeit vieler Standards, speziell im Übergang zwischen verschiedenen Plattformen, oftmals ernüchternd, tragen sie doch entscheidend zur Zukunftsfähigkeit der jeweiligen Lösung bei. Zu hoffen ist in Bezug auf letzteren Punkt auch, dass sowohl die genutzten Standards, aber auch deren Umsetzung und Ausgestaltung kontinuierlich verbessert werden.

(2c-ii) Neben der Architektur einer Lernumgebung beeinflusst das *Geschäftsmodell des Anbieters* in nicht unerheblichem Maße Anpassbarkeit und Zukunftsfähigkeit. Zunächst zu unterscheiden gilt es, inwieweit Anpassungen, z.B. lediglich durch *einen* Anbieter *(Closed Source)* oder im Idealfall durch *eine Gruppe* möglicher Anbieter (Open Source), möglich sind. E-Learning-Infrastrukturen auf Open-Source-Basis nehmen in dieser Form eine besondere Stellung in einer Diskussion um die Nachhaltigkeit eines Produkts ein. Eine Nachhaltigkeit bezogen auf das vorliegende Geschäftsmodell von Anbieter und Nachfrager erstreckt sich entsprechend über die Dimensionen:

- Open Source – kommerzielles Produkt;
- Freie Verfügbarkeit – Lizenzierung;
- Verfügbarkeit von Support – Kosten von Supportleistungen;
- aktive Entwicklergemeinde – nachhaltige/r Betreuung/Support durch einen Anbieter;
- Dienstleister-Community – Herstellersupport.

Ohne eine Diskussion über das Für und Wider von Open Source an dieser Stelle vertiefen zu wollen, gilt es verschiedene (auf das einzusetzende Produkt, die spezifische E-Learning-Umgebung bezogene) Faktoren gegeneinander abzuwägen. Für viele auf dem Markt verfügbare nicht-kommerzielle E-Learning-Plattformen existieren sehr wohl kommerzielle Anbieter, welche Support leisten und (gegen entsprechende Entlohnung) Erweiterungen an den jeweiligen Produkten vornehmen. Das verbreitete Argument, Open-Source-Software wäre zwar umsonst, würde aber oftmals wenig professionellen Support bieten können, ist nicht mehr in dem Maße gültig. Vielerorts kehrt sich das genannte Argument um, indem Software, welche vom Quelltext her offen liegt, eine breitere Vielfalt an möglichen Anbietern von Dienstleistungen und Erweiterungen nach sich zieht. Der Kunde ist in diesem Fall nicht vom Geschäftsmodell eines einzelnen Herstellers abhängig.

Kriterien für *gute* Open-Source-Software im Sinne der Nachhaltigkeitsdiskussion orientieren sich an dem Vorhandensein einer aktiven Entwicklergemeinde.[6] Letztere ist gleichzeitig auch der Garant für das Vorhandensein einer ausreichenden Zahl kommerzieller Anbieter rund um ein Open-Source-Produkt. Hieraus ergibt sich eine Kosten-Nutzen-Relation aus gesparten Lizenzkosten zu eingekauftem Support und Entwicklung durch einen externen Anbieter. Auch gilt es abzuwägen, wie viel Know-how zur Nutzung und Erweiterung/Entwicklung an einer Open-Source-Plattform aufzubauen ist. In jedem Fall ist das zugrundeliegende Lizenzmodell ein wichtiges Kriterium der Nachhaltigkeit einer Lernplattform, eines Lernmanagement-Systems, welches es sorgfältig zu betrachten gilt.

6 Die weit verbreitete E-Learning-Umgebung *Moodle* (www.moodle.com) ist sicherlich ein Vorzeigebeispiel für eine weltumspannende Entwicklergemeinschaft.

Anpassbarkeit und Zukunftsfähigkeit von Lernplattformen werden in den nächsten Jahren wesentlich durch service-orientierte Architekturen an Flexibilität gewinnen. Schon jetzt sind mit Hilfe verschiedener architektonischer Konzepte, wie beispielsweise Webservices, Architekturmodelle erkennbar, in denen sich Dienste von *verschiedenen* Anbietern, also auch Open-Source-Anbietern, in Lern- und Arbeitsumgebungen zusammenführen lassen. Möglichst offene Schnittstellen führen hierbei zu neuartigen Systemarchitekturen, in denen verschiedene Diensteanbieter ihre spezifischen Services erbringen. Gleichzeitig ergeben sich neue Geschäftsmodelle, als Teil derer sich Dienste beispielsweise mieten lassen.

(2d) Infrastrukturelle Nachhaltigkeit erstreckt sich auch auf die *organisatorisch-infrastrukturelle Verzahnung* des E-Learning-Produkts mit den umgebenden Systemen. Wie schon im Bereich der Nutzerverwaltung angedeutet, können E-Learning-Systeme nicht länger als isolierte Einheiten verstanden werden; vielmehr sind sie Bestandteil einer offenen Diensteinfrastruktur. Als Teil dieser offenen und flexiblen Diensteinfrastruktur werden Schnittstellen wichtige Grundvoraussetzung der Integrierbarkeit des jeweiligen Systems. Zu unterscheiden gilt es zunächst, inwieweit eine *Verzahnung auf enger technischer Kopplungsebene* (2d-i) oder eine *voneinander unabhängige, lose gekoppelte Diensteverzahnung* erfolgt. (2d-ii)

(2d-i) Eine Verzahnung auf enger technischer Kopplungsebene bildet die klassische Form der Verknüpfung verschiedener E-Learning-Systeme, z.B. auf Basis verschiedener Programmierschnittstellen. Gängige E-Learning-Systeme zeichnen sich durch verschiedene Schnittstellen zum Datenaustausch, z.B. zur externen Anbindung einer Nutzerverwaltung, aus. Zum Teil existieren Programmierschnittstellen (oftmals ausgelegt als APIs für typische Scripting-Sprachen). Eine Kopplung findet zumeist auf Ebene der jeweiligen Institution statt. Hierbei werden Systeme z.B. auf Ebene der Nutzerverwaltung sehr direkt miteinander verbunden (z.B. Anbindung an einen zentralen Verzeichnisdienst/LDAP-Server). Zu einer Kopplung verschiedener Systeme und Systemklassen ist ein sehr spezifisches Wissen um die Strukturen und das Verhalten des jeweiligen Systems notwendig. E-Learning-Standards sind ein erster wichtiger Schritt, um Datenformate und Metadaten zwischen verschiedenen Systemen zu normieren. Diese Normierung findet in der Regel auf Basis verschiedener XML-Beschreibungen statt.

(2d-ii) Eine nächste wichtige Stufe der Koppelbarkeit von E-Learning-Systemen bilden offene Interoperabilitätsschnittstellen. Ziel ist hier, auch die institutionsübergreifende Kopplung von Systemen zu ermöglichen. E-Learning-Systeme treten als Dienstnehmer und Dienstgeber auf. Merkmale sind zum einen, die Selbstbeschreibungsfähigkeit der bereitgestellten Dienste zu fördern. Die konkrete Realisierung (Implementierung) des jeweiligen Systems tritt zugunsten einer Datenkapselung in den Hintergrund. Zum anderen führen dienstorientierte Ansätze zu einer gewissen Austauschbarkeit der jeweiligen Dienste. Wichtige architektonische und technische Grundlagen bilden die sogenannten Webservices. Webservices im E-Learning-Um-

feld erlauben es beispielsweise, auch sehr heterogene Systemklassen funktional zu koppeln: So lässt sich eine Suche aus einem E-Learning-System in einer digitalen Bibliothek vornehmen, oder Lernmanagement-Systeme werden funktional an E-Learning-Systeme angebunden (Belegung eines Kurses o.ä.; vgl. Bopp et al., 2006). Unter dem Gesichtspunkt einer Bewertung der Nachhaltigkeit bilden offene und flexible Interoperabilitätsschnittstellen die wesentlichen Grundlagen zur Realisierung erfolgreicher Systemkonvergenzen. Im letzteren Bereich findet sich sicherlich das größte Innovationspotenzial existierender E-Learning- und Lernmanagementsysteme.

4 Verbund SprachChancen – Erfahrungen

Eine zentrale Aufgabe des Projektverbunds SprachChancen bildet neben der didaktischen Konzeption vielfältiger Sprachenangebote insbesondere ihre Umsetzung und Implementierung in der Praxis. Es werden dabei Fernlernszenarien entwickelt; in der Mehrzahl der Angebote wird jedoch eine Unterstützung der Präsenzlehre in Form von Blended-Learning-Szenarien fokussiert. Historisch bedingt kommt zur Unterstützung beider Szenarien eine fast unüberschaubare Anzahl von Werkzeugen zum Einsatz. Ein Teil dieser Lernumgebungen wurde spezifisch mit der Ausrichtung der primären Unterstützung von Sprachlernprozessen entworfen. Hierzu zählen beispielsweise das BasiX-System am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU in München bzw. die Lösungen der Erlanger SprachChancen-Projekte *English for Economics*, *Español Online*, *Italiano Online* und *Presentation Skills in English*. Für eine Reihe von Projekten wurden u.a. Standardlösungen (wie z.B. Content-Management-Systeme) spezifisch für das Sprachenlernen angepasst oder erweitert. Als ein Beispiel hierfür sei das Projekt *Destinazione Italia* der Universitäten Bamberg und Regensburg genannt. In der Vielfalt der genutzten Werkzeuge kommen auch kooperative Lern- und Arbeitsumgebungen wie das vom Fremd- und Fachsprachen Programm (FFP) der LMU favorisierte ComVironment-System (vgl. http://www.comvironment.net) zur Anwendung. Schließlich finden sich die klassischen Open-Source-Systeme wie ILIAS oder Moodle. Ersteres wird erfolgreich im Rahmen der Passauer Projekte *Chinesisch für Wirtschaft und Beruf* und *Russisch Online* genutzt. Ziel des vorliegenden Beitrags ist weniger, die vorhandenen Werkzeuge einer umfassenden Analyse und kritischen Bewertung zu unterziehen, vielmehr werden im Folgenden einige ausgewählte Aspekte der Anwendung der Nachhaltigkeitstaxonomie (vgl. Abschnitt 3) aufgezeigt.

Unter Anwendung der genannten Nachhaltigkeitskriterien werden im Verbund verschiedene Aspekte der genutzten und entwickelten E-Learning-Plattformen diskutiert. Von besonderer Tragweite sind die unterschiedlichen zur Option stehenden Betreibermodelle (2a).

Werden in einigen Bereichen E-Learning-Angebote und die notwendige Infrastruktur allein durch das jeweilige Sprachenzentrum aufgebaut und gepflegt, existieren durchgängig Bestrebungen, das Hosting (zumindest von Teilen der aufgebauten Infrastruktur) einem anderen Standort des Verbunds oder einem Rechenzentrum (z.B. einem Universitätsrechenzentrum) zu überlassen. Hierbei spielen neben reinen Betriebsfragen insbesondere Notwendigkeiten der Datensicherung eine wichtige Rolle. Eng verbunden mit der Aufgabe des Betriebs und der Wartung der notwendigen Hard- und Software sind die Verwaltung und die Pflege der Nutzer (1). Problematisch erweisen sich in diesem Zusammenhang zum einen die fehlende technische und strukturelle Anbindung einiger E-Learning-Lösungen an die Verzeichnisdienste eines Rechenzentrums (2d),[7] zum anderen die notwendigen Kapazitäten für Betreuung und Support der Nutzer. Speziell für externe Nutzer, außerhalb der betreuenden Institution, gilt es, entsprechende Geschäftsmodelle aufzubauen. Auf Seiten des E-Learning-Systems muss zur Unterstützung verschiedener Gruppen von Lernern (aus unterschiedlichen Institutionen) insbesondere eine Mandantenfähigkeit des jeweiligen Systems gegeben sein.[8] Hierbei handelt es sich um eine Anforderung, die von vielen Systemen des Verbunds nicht unmittelbar erfüllt wird.

Im Hinblick auf die nachhaltige Pflege und Betreuung des designierten Lernsystems durch eine zentrale Instanz werden zudem Eigenschaften der realisierten Systemarchitektur (2c-i) und das zugrunde liegende Geschäftsmodell des Anbieters (2c-ii) wichtige Eckpfeiler einer Entscheidung. Werden beispielsweise verschiedene E-Learning-Standards unterstützt, gelingt es leicht, Sprachkurse in einer angebotenen Plattform zusammenzufassen. Als möglicher Standard eignet sich beispielsweise die IMS Question & Test Interoperability Specification (QTI) zur Abbildung üblicher Multiple-Choice-Übungen. Nachhaltigkeit bedeutet, einmal erstellte Sprachlernmaterialien in standardisierten Datenformaten, wenn möglich über übliche Autorenwerkzeuge, erstellen zu können. Das Geschäftsmodell der jeweils gewählten Plattform ist insbesondere im Hinblick auf entstehende Lizenzkosten, speziell im Falle größerer Einsatzszenarien von Interesse.

Wie eng Nachhaltigkeit und entsprechende Interoperabilität der genutzten Werkzeuge verzahnt sind, zeigt sich am Beispiel der Integration verschiedener Angebote des SprachChancen-Verbunds in die *Virtuelle Hochschule Bayern* (vhb). Die vhb stellt ein zentrales Portal zur Belegung verschiedener Kursangebote bereit. Eine Kursbelegung erfolgt zentral über das vhb-Portal. Die eigentlichen Kursmaterialien verbleiben in den Lernumgebungen der jeweiligen Kursanbieter. Das genannte Vorgehen macht entsprechend Schnittstellen zur automatischen Kursregistrierung

7 Nutzerdaten werden typischerweise in Verwaltungsrechenzentren, aber auch in Hochschulrechenzentren verwaltet.

8 Die Mandantenfähigkeit einer Plattform bezeichnet deren Fähigkeit, verschiedene Nutzerkreise (Mandanten) zu verarbeiten, ohne dass eine Vermengung der Nutzer- und Gruppenverwaltungen erforderlich ist.

auf Seiten der Kursanbieterplattformen notwendig. Im Idealfall wäre der Aufbau einer zentralen Authentifizierungs- und Autorisierungsinfrastruktur (AAI), beispielsweise auf Basis der Shibboleth-Software wünschenswert (vgl. http://shibboleth.internet2.edu/). Diese erlaubt es den Lernenden, sich transparent zwischen verschiedenen Lernplattformen und dem vhb-Studierendenportal ohne mehrfach notwendige Authentifizierung (Eingabe des persönlichen Passworts) zu bewegen.

5 Ausblick: Die nächste Dimension der Nachhaltigkeit – Interoperabilität auf Handlungsebene

Der Entwurf einer Taxonomie verschiedener Faktoren der Nachhaltigkeit hat deutlich gemacht, wie wichtig sich Nachhaltigkeit für die aktuelle Landschaft der Wissensorganisation und des klassischen E-Learnings darstellt. E-Learning-Systeme fungieren nicht länger als weitgehend isolierte Einheiten; sie nehmen ihren Platz in einem komplexen Geflecht aus miteinander interagierenden Diensten ein und bilden entsprechend im Idealfall eine durchgängige Infrastruktur. Zum Aufbau einer derartigen Infrastruktur sind eine ganze Reihe technischer, aber auch organisatorischer Voraussetzungen zu erfüllen. Diese reichen von der Wahl und Architektur der jeweiligen Plattform, der Pflege und Erweiterbarkeit bis hin zu Fragen ihres Betriebs als Bestandteil einer Diensteinfrastruktur. Aktuell viel diskutierte Fragen betreffen insbesondere die Integration einer plattformübergreifenden Nutzer- und Gruppenstruktur. Die nächste Stufe einer Interoperabilität und Systemkonvergenz betrifft sicherlich *plattformübergreifende Interaktionen der Lernenden und Lehrenden*. Erst wenn es gelingt, Lernmaterialien unabhängig von den Grenzen der beteiligten Lern- und Arbeitsplattformen zu verwalten und für die Lernenden aktiv gestaltbar machen zu können, kann von wirklichen *virtuellen Wissensräumen* (Hampel, 2002) gesprochen werden. Ziel sollte sein, die Limitierungen medialer Handlungsmöglichkeiten bedingt durch die beteiligten Systeme auf ein Minimum zu reduzieren. Die Reduzierung von Medienbrüchen ist hierzu sicherlich ein wesentliches Kriterium.

Literatur

Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia. (2002). *E-Learning-Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen, Marktübersicht, Funktionen, Fachbegriffe*. Innsbruck: StudienVerlag.

Bopp, Thomas; Hampel, Thorsten; Hinn, Robert; Lützenkirchen, Frank; Prpitsch, Christian; Richter, Harald (2006). Alltagstaugliche Mediennutzung erfordert Systemkonvergenz in Aus- und Weiterbildung. In: Seiler-Schiedt, Eva; Kälin, Siglinde;

Sengstag, Christian (Hrsg.). *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* (87–96). Münster: Waxmann.

Hampel, Thorsten. (2002). *Virtuelle Wissensräume – Ein Ansatz für die kooperative Wissensorganisation.* Unveröffentlichte Dissertation, Universität Paderborn.

Schulmeister, Rolf. (2005). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik* (2. Auflage). München: Oldenbourg.

Steinbring, Marc; Hampel, Thorsten. (2006). Nachfragerorientierte Lizenzierung in e-Learning-Umgebungen – Eine Klassifikation typischer Lizenzmodelle. In Mühlhäuser, Max; Rößling, Guido; Steinmetz, Ralf (Hrsg.), *DeLFI 2006, 4. e-Learning Fachtagung Informatik* (363–374). Darmstadt: Bonner Köllen.

von Carlowitz, Hans Carl. (1713). *Sylvicultura oeconomica. oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht* / Hannß Carl von Carlowitz. Reprint (2000, bearbeitet von Irmer, Klaus; Kießling, Angela). Freiberg: TU Bergakademie und Akademische Buchhandlung.

Christian Müller, Franz Lehner

Open-Source-Software zur Umsetzung eines Onlinesprachkurses für Chinesisch

Abstract

The internationalisation of business and increased global interconnectedness has led to a growth in the importance of language education and training. In order to meet the growing demand, the current range of offers needs to be extended. Structures and budgets, however, often do not allow complex and costly projects and so alternatives which take advantage of the potential of new technologies and which guarantee sustainable use at reasonable cost have to be found. This is where open source projects could contribute. More and more software applications are emerging as "free software" which can be used and adapted without the payment of licence fees. The quality of this software is as good as commercial software products. The purpose of this paper is, firstly, to present general technical requirements of software if it is to meet the needs of computer-based language education. Using these requirements as a basis, it will then discuss the benefits and disadvantages of open source tools in the field of language education. Finally, our experience with the open source product ILIAS which is being used in the project "Basic Chinese for the Workplace" will be presented.

1 Einleitung

Die rasche Entwicklung neuer Technologien ist zum einen Auslöser für einen erhöhten Bedarf an Sprachunterricht und andererseits ein Hilfsmittel, das die Vermittlung von Sprachkenntnissen erleichtert. Institutionen, die mit erhöhter Nachfrage rechnen, müssen sich mit Strategien auseinandersetzen, die die Abdeckung der Nachfrage effizient unterstützen. Dabei liegt die Betonung auf effizient, da das Maß der Effizienz zugleich als Qualitätskriterium der jeweiligen Institution gesehen wird, und diese ja durch den Einsatz neuer Technologien nicht an Ansehen einbüßen will.

Als ein bewährtes Konzept hat sich in den letzten Jahren der Einsatz von Blended Learning erwiesen. Zur Umsetzung der elektronisch unterstützten Phasen ist Hard- und Software nötig. Die Hardwareanforderungen sind in der Regel mit den heute

gängigen Systemen abgedeckt, können jedoch bei einzelnen Sprachlernprogrammen auch darüber hinausgehen, z. B. beim Chinesischlernen das Vorhandensein eines Stifteingabewerkzeuges (vgl. Bertele, Lehner & Völkl, 2006). Auf der Softwareseite wird zur Umsetzung eines Blended-Learning-Konzeptes meist ein *Learning Management System* (LMS) eingesetzt. Ein entsprechendes Softwaresystem, das auch unter dem Begriff Lernplattform bekannt ist, sollte nach Schulmeister (2003) die folgenden fünf Funktionsbereiche unterstützen:

- Präsentation von Inhalten (Text, Grafik, Bild, Ton, Film, ...);
- Kommunikation (asynchron, z.B. E-Mail, synchron, z.B. Chat);
- Werkzeuge zur Lernerunterstützung (um Aufgaben und Übungen zu erstellen/ zu bearbeiten);
- Evaluations- und Bewertungshilfen;
- Administration (Verwaltung von Lernenden, Kursen, Inhalten, Terminen etc.).

2 Softwaretechnische Anforderungen an das computergestützte Sprachenlernen

Zur Verwirklichung des Blended-Learning-Kurses *Chinesisch für Wirtschaft und Beruf* sind grundsätzlich zwei verschiedene Softwarepakete notwendig. Zum einen wird ein LMS benötigt, das alle Lerninhalte bereitstellt und in einer Datenbank verwaltet. Es regelt auch die Kommunikation der Lernenden untereinander und übernimmt die gesamte Gruppen- und Kursverwaltung. Zum anderen ist Software zur Erstellung und Pflege der Lerninhalte erforderlich. Diese Software wird häufig als *Autorentool* bezeichnet und wird für die Erzeugung der eigentlichen Lektionen und Übungen verwendet. Es gibt Softwareprodukte, die jeweils nur eine der genannten Funktionen unterstützen, und solche, die sowohl die Lernplattform als auch die Autorenumgebung integriert anbieten. Die integrierten Lösungen werden bei der Urteilsfindung bevorzugt, da sie die Abhängigkeit von zwei verschiedenen Systemen und somit Fehlermöglichkeiten reduzieren. Integrierte Lösungen bauen zumeist auf Standards auf, um auch einen Import von Übungen und Lerninhalten von Produkten anderer Herstellern zu ermöglichen (vgl. Hampel in diesem Band). Eine solche Implementierung bietet also ein sehr hohes Maß an Flexibilität. Darüber hinaus spielen auch die Integrationsmöglichkeit der Plattform in die bestehende IT-Struktur der Hochschule sowie die technische Supportfrage eine Rolle.

Die Entscheidung für ein Autorentool oder eine Lernplattform erfolgt neben technisch-wirtschaftlichen Kriterien auch nach pädagogisch-didaktischen Kriterien. Multimediale Sprachtrainingsprogramme weisen medienbedingte Besonderheiten auf, und deshalb unterscheidet sich ihre Entwicklung von der Vorgehensweise bei

der traditionellen Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien: Die Programme müssen benutzerfreundlich sein; lange Ladezeiten sollten vermieden werden, und die Navigation im Programm muss klar und übersichtlich gestaltet sein. Insbesondere sind für alle Anwender (Studierende, Dozierende, Tutoren etc.) und Content-Ersteller (Autoren) die Bedienungsfreundlichkeit und der Zugang zu den Inhalten und dem Content-Management von zentraler Bedeutung. Das oft zitierte *look and feel* einer Software bezieht sich nur auf die Präsentations- und Layoutaspekte einer Software und greift daher für diese Zwecke zu kurz (vgl. Piendl & Brugger, 2001).

Die ergonomischen Aspekte und die dadurch bedingte Akzeptanz bei allen Anwendern einer Plattform haben einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg des Softwareeinsatzes. Gebrauchstauglichkeit und Benutzerfreundlichkeit beziehen sich vor allem darauf, wie einfach und effizient Kursinhalte in einer Lernumgebung erstellt und gepflegt werden können und wie einfach und effizient sie anschließend von den Studierenden abrufbar sind. Beispielsweise ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Aufgabenstellungen als auch die Übungen kurz sein sollten, denn sie müssen auf den Bildschirm passen und vom Lerner schnell erfasst werden können. Weiterhin sollten sie relativ selbstständige Einheiten bilden, und Bezüge zu anderen Aufgaben, die ein Vor- oder Zurückblättern im Programm voraussetzen, sollten möglichst vermieden werden (vgl. Ylönen, 2004).

Aus diesen Einsatzbedingungen leiten sich grundlegende Systemanforderungen ab, die in Basisanforderungen, ökonomische Anforderungen und sonstige Anforderungen untergliedert werden können. Diese drei Anforderungen werden nachfolgend kurz beschrieben und bildeten die Entscheidungsgrundlage für die im Projekt eingesetzte Softwarelösung.

2.1 Basisanforderungen

Für die Erreichung der Projektziele muss die eingesetzte Software einigen Grundanforderungen entsprechen. Softwaresysteme, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden, stellen ein Risiko für die Einhaltung des Projektplanes dar.

Die Lernplattform sollte zur Lerner-, Kurs- und Klassenverwaltung sowie zur Aufzeichnung und Bereitstellung von Lösungen und Unterrichtsmaterial einsetzbar sein. Das bedeutet, Lerner bekommen ein vollständiges Portal, auf dem sie sich die Kursinhalte gemäß den definierten Lernzielen aneignen können. Die Lerninhalte selbst sollten entsprechend den didaktischen Wünschen multimedial aufbereitet und dargestellt werden können. Bilder, Audio-, Videokomponenten und Animationen sollen uneingeschränkt verwendbar und flexibel einzubinden sein. Dieser *Learning Content* sollte in einer Datenbank verwaltet werden und den Lernenden nach entsprechenden Personalisierungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden können. Der individuelle Lernprozess wird dabei vom System mitverfolgt *(tracking)* und

protokolliert. Für die Lerner soll das Portal zentrale Orientierung im Gesamtkurs bieten und als unverzichtbare Unterstützung im Lernprozess dienen.

Die Plattform sollte zudem eine Schnittstelle zu dem ebenfalls unverzichtbaren Kommunikationsmodul aufweisen. Um einen Erfahrungsaustausch zu unterstützen und die Lernermotivation hoch zu halten, müssen in der Lernumgebung verschiedene Möglichkeiten existieren, um mit Mitlernenden, Tutoren und Dozenten zu kommunizieren. Das Kommunikationsmodul soll den Nachrichtenaustausch und die Kommunikation zwischen diesen Personen fördern. Funktionen wie E-Mail, Chat und Foren haben sich dafür als besonders nützlich erwiesen.

Die Lernplattform soll ferner einen Werkzeugkasten enthalten, der es Autoren ermöglicht, selbstständig didaktische Einheiten zu produzieren und diese für verschiedene Zwecke bereit zu stellen. Es sollen weder Programmierkenntnisse noch andere weitergehende Kenntnisse nötig sein, um Inhalte zu erstellen und zu administrieren. Die Realisierung des Werkzeuges soll möglichst einfach gelagert sein, um nicht unnötig hohen Aufwand bei der Autorenschulung und deren Betreuung betreiben zu müssen. Dennoch sollten keine Einschränkungen in Qualität und Flexibilität gemacht werden.

Neben den formulierten Kernfunktionalitäten gibt es noch weitere Funktionen, die von einem System mindestens erfüllt sein sollten. Diese einzelnen Anforderungen werden stichpunktartig aufgelistet (vgl. Müller & Völkl, 2006):

- Unterstützung von Unicode;
- integrierte Suchfunktion;
- Rollen- bzw. gruppenbasierte Benutzerverwaltung und Rechtevergabe;
- keine HTML- oder Programmierkenntnisse auf der Anwenderseite erforderlich;
- Möglichkeit der Verwaltung von neuen Medien (Texte, Bilder, Audio- und Videofiles etc.);
- Möglichkeit des Up- und Downloads von Dateien sowie von Import und Verwaltung gängiger Dateiformate (Office, PDF, …);
- modularer Systemaufbau sowie die Möglichkeit der einfachen Erweiterbarkeit der Funktionalität;
- Notwendigkeit eines browserbasiertes Front-End für die Systemverwaltung sowie für die Eingabe und Gestaltung von Inhalten mit Einhaltung der Standards des *W3C* (World Wide Web Consortium);
- Mehrsprachigkeit des Systems und Unterstützung mindestens der deutschen und der englischen Sprache;
- Möglichkeit der Einbindung der gängigen MIME-Dateiformate (.gif, .jpeg, .pdf, .swf, …);

- Referenznachweis durch die Herstellerfirma; im Falle von Open-Source-Produkten muss es sich um ein bereits etabliertes, verbreitetes System handeln.

Moderne LMS werden diesen Basisanforderungen im Allgemeinen gerecht, erfüllen sie jedoch unterschiedlich gut.

2.2 Ökonomische Anforderungen

In kleinen Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen sind häufig keine umfangreichen Mittel zum Einsatz von E-Learning vorgesehen. In solchen Fällen ist es nötig, bei der Softwareauswahl auf anfallende Lizenzgebühren zu achten. Bereits hieraus begründet sich die Bevorzugung einer Open-Source-Lösung. Eine Open-Source-Lizenz ist dadurch gekennzeichnet, dass jeder die Software ohne Lizenzgebühren rechtmäßig nutzen kann, den Quellcode ändern sowie Kopien von der ursprünglichen oder der modifizierten Software erstellen und weitergeben darf. Open-Source-Software ist „freie Software“. Dieser Sammelbegriff drückt aus, dass die Software kostenfrei erhältlich ist und frei verbreitet werden darf.

Bei kommerziellen Produkten sind die Lizenzierungs- und Supportkosten im Detail zu betrachten. Diese sind häufig undurchsichtig und kompliziert dargestellt. Die Art der Lizenzierung unterscheidet sich nach verschiedenen Kriterien wie z.B. Anzahl von Benutzerkonten, Anzahl individueller Benutzer, Anzahl aktiver Nutzer oder auf Serverbasis, d.h., das Programm wird unabhängig von der Nutzerzahl auf einem Server installiert. Weiterhin ist bei Lizenzen zu beachten, ob diese zeitlich limitiert sind und inwieweit Softwareupdates, also neuere Versionen, bereits im Umfang der erworben Lizenz enthalten sind. Auch der Umfang der Supportleistungen ist ein wichtiger Punkt, der bei Anschaffung einer kommerziellen Software nicht außer Acht gelassen werden darf.

Jedoch sind nicht nur zu den direkten Kosten Überlegungen nötig, sondern auch zu den indirekten Kosten. Diese fallen nicht unmittelbar bei der Anschaffung eines Produktes an, sondern erst bei Einsatz und Betrieb. Im Einzelnen könnten dies etwa Kosten für die Mitarbeiterschulung und deren Einarbeitung oder auch Kosten für nachträgliche Softwareanpassungen an lokale Systemspezifikationen sein.

2.3 Sonstige Anforderungen

Darüber hinaus wäre ein Ziel, dass neben dem Webserver und einer Datenbank keine weitere kommerzielle Zusatzsoftware für den Betrieb und die Nutzung der Lernplattform erforderlich ist. Vor allem sollten seitens der Webbrowser keine zusätzlichen herstellerspezifischen Plugins mehr notwendig sein, um die Interaktion mit der Lernplattform zu ermöglichen. Auch sollten sich die Lernplattformen an die

bestehenden offenen Standards des W3C halten. Nur so kann sichergestellt werden, dass alle Benutzer mit Standardprogrammen auf die angebotenen Ressourcen zugreifen können.

Gerade im Hinblick auf das Erlernen einer Sprache können häufig Änderungen bei den Standardfunktionen notwendig sein. Deswegen sollte die Software möglichst gut dokumentiert sein und Veränderungen bzw. Systemanpassungen an projektspezifische Details zulassen. Bei kommerziellen Produkten können Anpassungen grundsätzlich nur mit Hilfe des Herstellers erfolgen, da dieser den Quellcode in der Regel nicht an Kunden weitergibt. Für Änderungen an kommerzieller Software sind somit zwangsläufig Leistungen der entsprechenden Softwarehersteller in Anspruch zu nehmen. Dadurch fallen natürlich weitere Kosten an. Sollten die Hersteller jedoch den Quellcode offen legen, was bei Open Source der Fall ist, und ist dieser entsprechend den Grundsätzen modernen Softwareengineerings konzipiert, so sind – wenn das Projektteam entsprechende Kompetenzen aufweist – eigene Softwareanpassungen möglich. Dies setzt aber eine klare und ausführliche Dokumentation der verschiedenen Programmkomponenten voraus.

Beim eingesetzten System muss sichergestellt sein, dass es längerfristig am Markt verfügbar ist und die Weiterentwicklung sowie die technische Anpassung an neue Datenbank- und Serverversionen garantiert sind. Es sollte genügend Expertise vorhanden sein, um das System in Zukunft pflegen und administrieren zu können, damit bei auftauchenden Problemen möglichst rasch eine adäquate Lösung herbeigeführt werden kann. Dabei können zahlreiche Unterschiede in Bezug auf Umfang, Qualität und Kosten des Supports auftreten.

3 Auswahl der Programme zur Abdeckung der projektspezifischen Anforderungen

Zur Umsetzung von Blended-Learning-Konzepten in der Sprachlehre sind wie bereits erwähnt verschiedene Programme nötig. Nicht alle Angebote bieten den gleichen Funktionsumfang. Manche Angebote unterstützen nur die Bereitstellung von Lerninhalten und sorgen in keiner Weise für Interaktions- oder Kommunikationsmöglichkeiten. Andere Lernplattformen haben ein umfassendes Angebot an Funktionalitäten, so dass sich die Beschaffung zusätzlicher Programme erübrigt. Ein Beispiel für Letzteres ist die Lernplattform *ILIAS* (www.ilias.de). Sie deckt alle Anforderungen ab. Werden Lernplattformen eingesetzt, deren Funktionsumfang geringer ist, bedingt dies die Hinzuziehung weiterer Programme. Ein häufiges Beispiel für den Bedarf zusätzlicher Programme ist das Erstellen von Übungen. Ebenso kann aus verschiedenen Gründen die Erstellung der Lernmaterialien in anderen Programmen erfolgen. Anlässe für das Hinzuziehen zusätzlicher Programme wären die folgenden:

- Das LMS bietet nicht alle gewünschten Funktionen;
- Zusatzprogramme übertreffen die Leistungsfähigkeit des LMS;
- Zusatzprogramme wurden bereits vor Einführung der Lernplattform genutzt;
- Zusatzprogramme werden offline durch verschiedene Autoren genutzt, und es werden nur standardkonforme Lerninhalte produziert;
- die Nutzerfreundlichkeit der zusätzlichen Programme ist besser.

Eine umfassende Einführung in die Produktion von aktuellen Lerninhalten bietet die Studie von Häfele & Maier-Häfele (2003), auf die hier zur Vertiefung verwiesen wird.

Open Source

Neben einem großen Angebot an kommerzieller Software gibt es inzwischen ein weitreichendes Angebot an so genannter Open-Source-Software, die den genannten Anforderungen an eine Lernplattform genügen. Open Source hat an sich und speziell im Hinblick auf LMS eine Vielzahl von Vorteilen (vgl. Open Source Initiative, 2007):

- Für jedermann einsehbarer und leicht verständlicher Quellcode;
- Quellcode darf genutzt, abgeändert und dann auch weiter verbreitet werden;
- keine Lizenzkosten.

Diese Merkmale in Verbindung mit der zunehmenden Beliebtheit und der zugleich schnell wachsenden Entwicklergemeinde in etablierten Open-Source-Projekten sorgen für ständig aktuelle, auf dem Stand der neuesten Technik befindliche Programme. Sicherlich lässt sich Open Source nicht für alle denkbaren Anwendungen gleich gut einsetzen. Im Bereich der Lernsoftware bzw. der Lernplattformen hat sich der Einsatz jedoch bereits jetzt als sehr nützlich erwiesen. ILIAS, ein Open-Source-Projekt dieser Art, weist inzwischen 105 offizielle Installationen auf. Und mit Sicherheit liegt die „Dunkelziffer“ um ein vielfaches höher. Diese hohe Beliebtheit eines Systems und der hohe Nutzungsgrad führen zu einem ständigen Testeinsatz im Echtbetrieb und decken dadurch Fehler sowie Sicherheitslücken ebenso schnell auf, wie diese dann durch die Entwicklergemeinde wieder behoben werden.

Es werden aber nicht nur Funktions- und Sicherheitsaspekte der Software durch die Open-Source-Idee gefördert, sondern auch didaktische Anforderungen werden schnell umgesetzt. Nicht alleine die Entwicklergemeinde ist der wesentliche Vorteil, sondern die darüber hinaus entstandene Community. Die Community umfasst sämtliche Berufsgruppen und Rollen, die alle auf ihre Art und Weise einen Nutzen für das Gesamtsystem bringen und sich gegenseitig mit Informationen unterstützen.

4 Open-Source-Software am Beispiel von Chinesisch für Wirtschaft und Beruf

Beim Einsatz eines der verfügbaren Open-Source-Systeme kann also bestehende und bewährte Software kostenfrei genutzt und mit dem Know-how des vorhandenen Projektteams modifiziert werden. Dadurch kann ein individuelles Sprachlernsystem geschaffen werden, das auf ein in der Praxis getestetes und stabiles System aufbaut.

Im Projekt Chinesisch für Wirtschaft und Beruf war bereits im Projektantrag die Umsetzung des Sprachkurses für Chinesisch anhand eines Blended-Learning-Konzepts festgelegt. Zu Beginn waren dazu didaktische Überlegungen anzustellen und das damit verbundene E-Learning-Szenario zu bestimmen. Darauf aufbauend wurde das didaktische Konzept erarbeitet (d.h., Inhalte und Lehr-/Lernziele wurden festgelegt und strukturiert) sowie die didaktische Aufbereitung geplant. Davon abgeleitet werden die Funktionen, die durch die Lernplattform bzw. durch die technischen Tools bereitgestellt werden müssen. Die im Projekt eingesetzte Software muss das erarbeitete didaktische Anforderungsprofil vollständig erfüllen können (vgl. hierzu Polleti, Müller & Sun, in diesem Band).

Wegen der bereits genannten Vorteile von Open Source und der Notwendigkeit einer nachhaltigen Implementierung dieses Sprachlernprogramms wurde vorgeschlagen, das weit verbreitete System ILIAS einzusetzen. ILIAS ist aktuell in Deutschland an ca. 60 Hochschulen installiert und verspricht somit hinreichende Sicherheit für die Weiterentwicklung. Weiterhin integriert ILIAS bereits in seiner Grundversion zahlreiche Möglichkeiten zur Erstellung von Lerninhalten und lässt die Möglichkeit offen, diese flexibel an eigene Bedürfnisse anzupassen. In diesem Aspekt ist ILIAS in der Reihe der Open-Source-Angebote das bevorzugte Produkt. Für alle Anwender der Software (Lerner, Tutoren, Autoren und Administratoren) liegen jeweils ausführliche Dokumentationen vor. Alternativen zu ILIAS waren im vorliegenden Fall:

- IFIS eLearning Suite;
- EverLearn;
- Metacoon;
- Moodle;
- StudIP.

4.1 Schnittstellen und Standards

ILIAS wurde mit größtmöglicher Rücksicht auf aktuelle E-Learning- und Entwicklungsstandards geschaffen. Bereits die Entwicklungswerkzeuge sind Open-Source-Produkte und genügen den derzeitigen technischen Anforderungen. Die Weban-

wendung wurde mit PHP/MySQL realisiert und wird auf einem der sehr verbreiteten LAMP-Systeme (Linus, Apache, MySQL, PHP) betrieben. Zwei weitere wichtige Vorzüge des Systems ILIAS sind die offene Architektur und die Entwicklung im Hinblick auf mögliche Integration in bereits bestehende Systeme. Zur Nutzerverwaltung kann neben dem proprietären Nutzermodell auch eine Anbindung an bestehende Nutzerdatenbanken erfolgen. Es werden Systeme wie CAS, SOAP, LDAP, Radius und Shibboleth unterstützt. SOAP-Schnittstellen bieten eine Vielzahl weiterer Nutzungs- und Integrationsmöglichkeiten in bereits bestehende Softwareinfrastrukturen (vgl. ILIAS Open Source, 2007). Die Nutzung von ILIAS-Funktionen als Webservices ist somit möglich.

Neben diesen technischen Details wurde bei der Entwicklung das Hauptaugenmerk auf inhaltliche Aspekte gerichtet. Dies äußert sich durch die Unterstützung der gängigen Standards im Bereich von Lehr- und Lernmaterialien. ILIAS bietet drei verschiedene Lernmodultypen für Lernmaterialien, nämlich

- das ILIAS-Lernmodul,
- das SCORM-Lernmodul
- und das HTML-Lernmodul.

Alle drei Lernmodultypen interpretieren Standards wie z.B. AICC, LOM, SCORM (vgl. ILIAS, 2007). Die Repräsentation der Lerninhalte für die Nutzer unterscheidet sich kaum bei diesen drei Varianten; die dahinterliegende Technologie ist jedoch unterschiedlich. Ferner bietet ILIAS zahlreiche Exportmöglichkeiten, um die vorhandenen Lernmaterialien auf andere Plattformen zu transferieren bzw. um standardkonforme Lernmodule zu importieren. Neben diesen Vorzügen im Bereich der Lernmaterialbereitstellung benutzt das Test- und Assessment-Modul den Standard IMS-QTI (s. IMS Global Learning Consortium, 2007) für die Bereitstellung von Testaufgaben.

Der Einsatz von ILIAS ermöglicht zudem eine spätere Integration der Open-Source-Anwendung StudIP. Dieser Schritt könnte z.B. dann sinnvoll sein, wenn mehrere bereits bestehende Onlinekurse in einem Portal integriert werden und die Administration dieser Kurse ebenfalls über dieses System erfolgen soll. Denkbare Einsatzszenarien von StudIP könnten die Bereitstellung mehrerer Projekte in einem Projektverbund oder die Realisierung einer einheitlichen hochschulweiten E-Learning-Umgebung sein.

4.2 Erfahrungen aus dem Projekt Chinesisch für Wirtschaft und Beruf

Im folgenden Abschnitt werden Erfahrungen, die mit ILIAS im Projekt Chinesisch für Wirtschaft und Beruf gemacht wurden, erläutert. Zuerst werden generelle Überlegungen zu Entwicklungen in Open-Source-Projekten angestellt, und danach wird

ein konkretes Beispiel dafür aus dem Projekt vorgestellt. Im Weiteren wird gezeigt, wie offen Open-Source-Software konzipiert ist und welche Synergien mit anderen Open-Source-Tools dadurch erreicht werden können.

4.2.1 Projektspezifische Entwicklungen und Anpassungen

Im Projekt Chinesisch für Wirtschaft und Beruf konnten alle Anforderungen sowohl aus technischer und funktionaler Sicht als auch aus Benutzersicht mit dem Open-Source-Programm ILIAS mit vertretbarem Aufwand umgesetzt werden. Viele Anforderungen konnten bereits durch die umfangreichen ILIAS-Standardfunktionen abgedeckt werden. Für einige Wünsche mussten jedoch zusätzliche Funktionen programmiert werden. Bei diesen Zusatzfunktionen ist vor allem auf die Updatefähigkeit zu achten. Bei der Integration von Eigenentwicklungen in einer lokalen Installation kann das Einspielen eines Updates zum Problem werden, wenn dies nicht bereits bei der Entwicklung berücksichtigt worden ist. Auch bei der weitgehenden Integration von eigenen Funktionalitäten ist es unabdingbar, zukünftige Sicherheits- und Versionsupdates des LMS einspielen zu können. In allen Phasen der Softwareentwicklung muss also stets auf den nachhaltigen Einsatz und die Wartbarkeit der Anwendung nach Fertigstellung geachtet werden.

4.2.2 Beispiel für die Umsetzung der technischen und funktionalen Anforderungen

In den folgenden Ausführungen wird speziell das Testmodul als ein repräsentativer Teilbereich aus dem Projekt ILIAS betrachtet. Dieses Modul ist für die Überprüfung des erworbenen Wissens zuständig. Die Konzeption sieht vor, dass alle Fragen bzw. Aufgaben in Fragenpools abgelegt werden. Diese werden durch die Autoren gefüllt. Dabei stehen im System momentan folgende Übungstypen zur Verfügung:

- Lückentext;
- Multiple Choice;
- Zuordnungsfrage;
- Andordnungsfrage;
- Image Map;
- Java-Applet-Frage.

Bei dieser Auflistung handelt es sich um die vorhandenen Grundübungstypen (ILIAS Version 3.5). ILIAS bietet viele weitere Varianten der einzelnen Grundübungstypen an. So können z. B. die Zuordnungsfragen sowohl mit Termen als auch mit Bildern erfasst werden. Eine Verknüpfung der Grundübungstypen mit verschiedenen Medien ist beliebig möglich. Gerade bei der Fremdsprachenlehre

sind viele Variationen im Bereich der Übungen notwendig und können so großteils umgesetzt werden. Trotz der flexiblen Architektur des ILIAS-Testmoduls und der damit verbundenen Funktionsvielfalt gibt es dennoch Übungstypen, die noch nicht realisiert werden können, weil diese entweder zu komplex oder zu spezifisch sind. Zur Lösung dieses Problems wurde beschlossen, eine Schnittstelle für Programmerweiterungen mit der Programmiersprache Flash zu implementieren. Diese Schnittstelle regelt den Datenaustausch zwischen der ILIAS-Anwendung und der individuell gestaltbaren Flash-Anwendung. Diese Erweiterungen werden wieder in das ILIAS-Gesamtprodukt integriert, sodass alle Nutzer der Open-Source-Software davon profitieren.

4.2.3 Einfache Handhabung für die Autoren

In Verbindung mit der Nutzung des Sprachkurses ist es natürlich erforderlich, Inhalte und Lehrmaterialien immer wieder zu aktualisieren. Die Autoren der Kursinhalte sollten aber nicht mit aufwändigen Autorentools konfrontiert werden. Die benötigte Einarbeitungszeit der Autoren sollte möglichst gering bleiben. Bei der Recherche nach geeigneten Autorentools wurde im Open-Source-Umfeld das Programmpaket *eLAIX* (früher iLEX, s. Boldt, 2006) gefunden. Das Programm ermöglicht den direkten Import von Office-Dokumenten in die Lernplattform ILIAS. Einzige Voraussetzung zur Benutzung sind Kenntnisse im Umgang mit dem *Open Office*-Programm *Writer*. Daher schien es für den Einsatz im Projekt besonders geeignet. Die Autorenschulung im Projekt reduzierte sich dadurch auf ein Minimum. Der Umgang mit Office-Programmen kann heutzutage bei nahezu allen Mitarbeitern vorausgesetzt werden. Dennoch wurden zwei Workshops zur Verwendung des Programms Open Office Writer mit dem Paket eLAIX angeboten,

- da erfahrungsgemäß die meisten Autoren bislang nur mit Microsoft-Produkten gearbeitet haben;
- da die richtige Anwendung von Formatvorlagen vielfach nicht hinreichend bekannt ist und
- da die Funktionsweise des Programms eLAIX den Autoren bislang unbekannt war.

Der Arbeitsablauf mit diesem Open-Source-Programm sieht vor, dass die Autoren wie gewohnt in Textverarbeitungsdokumenten die Kursinhalte entwickeln und diese zusätzlich mit den gewünschten Formatierungen sowie den eingesetzten Medien (Bild, Audio- und Videodateien) versehen. Diese Dokumente können danach direkt in die Lernplattform übertragen werden. Nach einer kurzen Einarbeitungszeit kann die Unterstützung durch die technischen Mitarbeiter in den Hintergrund treten und

die Autoren können die Dokumente selbst pflegen und durch Hochladen den Lernern zur Verfügung stellen.

Für das Projekt bestand die einzige Einschränkung beim Einsatz dieses Open-Source-Hilfsmittels darin, dass es bislang keine Unterstützung chinesischer Schriftzeichen bot. Die Möglichkeiten zur Darstellung und Erfassung dieser, und zwar mit deren Lautschrift in formatierter Form, mussten daher erst geschaffen werden. Das Programm für diese Darstellung nennt sich *Ruby* und ist vom internen Standardisierungsgremium W3C als Standard verabschiedet worden. Zur Realisierung dieser Anforderung wurde der Quellcode an einigen Stellen erweitert. Beim Einsatz proprietärer Software müsste zur Umsetzung der Anforderung erheblich mehr Aufwand betrieben werden.

4.3 Fazit

Als Fazit haben die Möglichkeiten von Open-Source-Software in diesem Projekt maßgeblich dazu beigetragen, die Projektziele in der definierten Art und Weise zu erreichen. Am Beispiel ILIAS und eLAIX ist zudem erkennbar, wie zwei Open-Source-Projekte miteinander harmonieren und so zusammen ein leistungsfähiges Gesamtpaket ergeben können.

Literatur

Bertele, Mathias; Lehner, Franz; Völkl, Florian. (2006). *Tools und Werkzeuge zum Erlernen chinesischer Schriftzeichen* (Diskussionsbeitrag W-18-06, Schriftenreihe des Lehrstuhls für Wirtschaftsinformatik II). Passau: Universität.

Boldt, Horst. (2006). Boldt Media – Lehren und Lernen mit Medien. About eLAIX. Verfügbar unter: http://www.boldt-media.de/index.php/about-elaix.html [01.08.2007].

Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia. (2003). Studie Autorenwerkzeuge für Learning Content. Verfügbar unter: http://www.qualifizierung.com/download/files/learning-content-autorenwerkzeuge.pdf [22.02.2007].

ILIAS Open Source. (2007). Ilias – Open Source (Stand 26.02.2007). Verfügbar unter: http://www.ilias.de [26.02.2007].

IMS Global Learning Consortium (2007). IMS Question & Test Interoperability Specification (Stand 02.01.2007). Verfügbar unter: http://www.imsglobal.org/question/index.html [26.02.2007].

Müller, Christian; Völkl, Florian. (2006). *Einführung in Technologien zur Eingabe chinesischer Zeichen in Computersysteme* (Diskussionsbeitrag W-13-06, Schriftenreihe des Lehrstuhls für Wirtschaftsinformatik II). Passau: Universität.

Open Source Initiative. (2007). The Open Source Definition. Verfügbar unter: http://www.opensource.org/docs/definition.php [26.02.2007].

Piendl, Thomas; Brugger, Rolf. (2001). Zur Auswahl einer Web-basierten Lernplattform: Eine kleine Warenkunde (Stand 06.04.2007). Verfügbar unter: http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=18298 [06.08.2007].

Schulmeister, Rolf. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen*. München: Oldenbourg.

Ylönen, Sabine. (2004). Entwicklung von Sprachtrainingsprogrammen für neue Medien als Aufgabe Angewandter Linguistik. In Jäntti, Ahti; Nurminen, Jarkko (Hrsg.), *Thema mit Variationen* (437–450). Frankfurt a.M.: Lang.

Kristina D.C. Höppner

Flexibilität bei der Auswahl einer Lernplattform für die fremdsprachendidaktische Aus- und Weiterbildung

Abstract

This article addresses the issue of choosing a learning management system for (in-service) training programs that is flexible in use and can be substituted by a similar product if certain features are present. The issue is discussed in the context of the project imMEDIAte TEACHing, *which encompasses both the training of online tutors and the further education of language teachers.*

imMEDIAte TEACHing setzt für die Onlinekomponenten seiner drei fremdsprachendidaktischen Aus- und Weiterbildungen eine Lernplattform ein, die jedoch bei der Implementierung des Projekts an einer anderen Hochschule nicht verpflichtend genutzt werden muss. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, welche Kriterien bei der ursprünglichen Auswahl der Lernplattform wichtig waren und welche Plattformtechnologien vorhanden sein sollten, wenn die Kurse von imMEDIAte TEACHing durchgeführt werden.[1]

1 Technische Flexibilität

Technische Neuerungen und insbesondere die Verbesserung von Internetanwendungen kommen in immer kürzeren Zeitabständen. Will man flexibel auf diese Änderungen reagieren und sie für die eigene Projektarbeit nutzen, empfiehlt es sich, Software einzusetzen, in die diese Neuerungen integriert werden können. Besonders prädestiniert sind dabei Open-Source-Lösungen, da sie vom Anwender selbst angepasst werden können. Insbesondere bei Online-Lernplattformen ist eine solche Flexibilität vorteilhaft, da man zu Beginn eines Projekts meist nicht komplett abschätzen kann, welche Technologien benötigt werden und wie sich der Bedarf auch

1 Informationen zum Projekt imMEDIAte TEACHing können auf der Projekt-Website http://www.mediateach.lmu.de sowie in diesem Band bei Doff & Höppner; Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann sowie Klippel, Bosch & Schnaithmann nachgelesen werden.

im Laufe eines Projekts ändern kann. So diskutierte z.B. eine Expertenrunde 2002, als Open-Source-Plattformen noch nicht weit verbreitet waren und kommerzielle Angebote überwogen, die Frage nach der ‚Wunschplattform' und kam zu dem Schluss, dass man sich

> weg von *„allumfassenden Megaplattformen"*, die generell sämtliche Funktionalitäten anbieten, hin zu flexibleren, offenen Plattformen [bewegt]: *„Wünschenswert wären Produkte, die Adaptionen an die eigenen Bedürfnisse ermöglichen", „Plattformen, die Schnittstellen zu anderen Tools und Applikationen bieten, so dass diese bei Bedarf angedockt werden können"*. Sinnvoll wären also *„Portale, in die – auch selbst entwickelte – Module eingehängt werden können"*. (Rinn & Bett, 2003, S.207 [Kursivsetzungen im Original])

imMEDIAte TEACHing hat sich entschlossenen, eine Open-Source-Lernplattform für seine drei fremdsprachendidaktischen Aus- und Weiterbildungen, die Dozentenweiterbildung, die Multiplikatorenschulung und die Online-Tutorenausbildung, einzusetzen. Nachfolgend werden die wichtigsten Kriterien vorgestellt, die bei der Entscheidung für eine Lernplattform ausschlaggebend waren.

2 Auswahl einer Lernplattform

Die Auswahl einer Lernplattform für ein universitäres Entwicklungsprojekt hängt von einer Vielzahl von Kriterien ab. Eine intensive Recherche des Lernplattformmarkts war daher zu Projektbeginn notwendig, um eine passende Software zu finden. Hilfreich für die Entscheidung für bestimmte Auswahlkriterien war Rolf Schulmeisters Monografie *Lernplattformen für das virtuelle Lernen*, die mittlerweile in der zweiten Auflage vorliegt (2005). Aus der Vielzahl der dort genannten Kriterien wurden als die wichtigsten für das Projekt angesehen:

- Anschaffungskosten
- Anpassungsfähigkeit
- Ergänzung um andere Module
- Kontakt zum Programmiererteam
- Benutzerfreundlichkeit
- Einarbeitungszeit
- Bereitstellung notwendiger Technologien für die inhaltliche Arbeit

Die Entscheidung fiel auf *ComVironment* (http://www.comvironment.net), und im Folgenden wird die Entscheidung für diese Plattform anhand der aufgestellten Kriterien begründet.

2.1 Anschaffungskosten

Entscheidend ist der Kostenfaktor insbesondere dann, wenn es keine einheitliche, hochschulweit eingesetzte Lernplattform gibt und nur wenige finanzielle Projektressourcen für die technische Ausstattung zur Verfügung stehen. Schnell wurde deutlich, dass aufgrund der geringen monetären Mittel weder kommerzielle Lernplattformen in Betracht gezogen werden konnten noch die Eigenentwicklung einer Lernplattform finanziell und zeitlich möglich gewesen wäre. Deshalb konzentrierte sich die Suche auf Open-Source-Software.

Im Jahr 2003 waren vor allem kommerzielle Lernplattformen bekannt. So umfasste z.B. eine 2003 von Edutech durchgeführte Umfrage zu Lernplattformen nur kommerzielle Produkte, wohingegen 2005 eine komplette Umfrage nur mit Open-Source-Lernplattformen durchgeführt wurde, da diese in der Zwischenzeit qualitativ hochwertiger geworden waren, deshalb eine höhere Akzeptanz erfuhren und aus diesem Grund wiederum stärker bekannt und verbreitet waren (Edutech, 2005). Selbst *Moodle*, eine Open-Source-Lernplattform, die heute 21.456 registrierte Sites verzeichnet (Stand: 25.02.2007), verfügte im Juni 2003 nur über 88 bekannte Installationen (Moodle, o.J.). Im November 2003 fiel am Projekt die Entscheidung, die Open-Source-Lernplattform ComVironment zu nutzen, die am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) entwickelt und eingesetzt wurde.

2.2 Anpassungsfähigkeit

Ein großer Vorteil von Open-Source-Produkten ist, dass sie an die eigenen Gegebenheiten sowie institutionelle Vorgaben angepasst werden können, ohne dass die Entwicklerfirma mit dieser Aufgabe betraut werden muss. Anpassungen, insbesondere im Bereich des Designs und Layouts der Seiten, können am Projekt selbst mit geringen finanziellen Ressourcen vorgenommen werden, da ComVironment in PHP programmiert ist und sehr viele Programmierer diese Sprache beherrschen. Selbst ein versierter Laie kann den PHP-Code anpassen, um z.B. das Aussehen der Webseiten zu ändern, wovon wir am Projekt Gebrauch gemacht haben, um zum einen universitäre Vorgaben zu beachten und zum anderen unsere Designvorstellungen umzusetzen.

2.3 Ergänzung um andere Module

Neben der Anpassungsfähigkeit der vorhandenen Software sollte die Möglichkeit des Hinzufügens von Zusatzmodulen gegeben sein, um die Funktionalität der Lern-

plattform bei Bedarf zu erweitern. Diese Module können entweder selbst programmiert oder Open-Source-Software anderer Programmierer sein.

In ComVironment wurden etwa ein frei verfügbares Wikiweb sowie ein Chat über Schnittstellen eingebaut, da es solche Technologien in dieser Lernplattform noch nicht gab. Die Programme wurden so integriert, dass die Teilnehmer keinen Unterschied zu anderen Elementen der Lernplattform feststellten und sich z.B. nicht separat anmelden mussten. Bei der Auswahl dieser Programme war wichtig, dass sie für die Teilnehmer einfach zu bedienen sind und unnötige Arbeitsschritte vermeiden.

2.4 Kontakt zum Programmiererteam

Insbesondere Open-Source-Projekte leben von schnellen Veränderungen und Ergänzungen an der Software, um sie zu verbessern. Mit dem Gründer von ComVironment, Thomas Lerche, fand das Projekt einen ambitionierten Entwickler, der bei Anfragen und Verbesserungsvorschlägen kontaktiert werden konnte und schnell Rückmeldung gab. So bestand besonders in der Anfangszeit der Nutzung der Lernplattform ein reger Austausch zwischen Projekt und Entwickler, von dem beide Seiten profitierten. Dadurch, dass die Lernplattform eine kleine Entwicklergemeinde hatte, waren die Entscheidungswege sehr kurz und Veränderungen, die für alle Plattformnutzer von Vorteil waren, konnten umgehend integriert werden.

2.5 Benutzerfreundlichkeit

Die benutzerfreundliche Handhabung von Internet-Anwendungen und Software im Allgemeinen spielt eine große Rolle bei der Akzeptanz des Produkts und bei der Nutzung (vgl. Nielsen, 2003). Es war zwar nicht gut möglich, vor Beginn der Pilotierungen im Projekt extensive Tests zur Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform durchzuführen, aber Nutzerrückmeldungen während und nach den Pilotkursen haben gezeigt, dass die Lernplattform einfach zu navigieren ist. Damit sich Teilnehmer schnell auf der Plattform zurechtfinden, erhalten sie zusätzlich zur Einweisung innerhalb der Kurse eine Kurzanleitung. Die Online-Tutorenausbildung setzt zudem einen *treasure hunt* ein, d.h. eine explorative Übung mit Spielelementen, durch die die unterschiedlichen Bereiche der Lernplattform erkundet werden (vgl. den Artikel von Bosch, in diesem Band).

2.6 Einarbeitungszeit

Neben einer benutzerfreundlichen Oberfläche der Lernplattform für die Teilnehmer war für die Auswahl auch eine einfache und schnell zu erlernende Administrationsumgebung wichtig. Kursleiter sollten selbst ohne lange Einarbeitungszeit Inhalte, Foren, Up- und Downloadbereiche sowie Nutzer und ihre Berechtigungen für ihre Kurse anlegen und ändern können. So absolvierten z.B. die Kursleiterinnen der Online-Tutorenausbildung einen nur vierstündigen Workshop, in dem sie mit der administrativen Nutzung der Lernplattform vertraut gemacht wurden und Zeit hatten, die einzelnen Funktionen zu erproben.

2.7 Bereitstellung notwendiger Technologien für die inhaltliche Arbeit

Die vorgenannten Aspekte sind zwar sehr wichtig bei der Entscheidung für eine Lernplattform, aber ausschlaggebend ist vor allem, dass die Lernplattform die Technologien mitbringt, die für die Onlinekomponenten eines Kurses notwendig sind, damit nicht viel Zeit und Geld in zusätzliche Programmierung fließen muss. Im Folgenden wird anhand der fünf Funktionsbereiche einer Lernplattform aufgezeigt, welche Technologien für die Kurse von imMEDIAte TEACHing benötigt werden.

3 Funktionsbereiche innerhalb eines Lernsystems

Onlinelernsysteme – ein Synonym für Lernplattform bzw. Learning Management System oder Learning Content Management System – bestehen aus einer Reihe von Lerntechnologien, „deren Funktionalität sich am Lernprozess orientiert oder die spezielle Problemlösungen im Kontext von E-Learning-Anwendungen darstellen. Sie sind gewissermaßen die ‚Bausteine‘ für komplexe E-Learning-Systeme“ (Niegemann et al., 2004, S. 250). Diese Lerntechnologien lassen sich in fünf Funktionsbereiche einteilen (vgl. Baumgartner, Häfele & Maier-Häfele, 2002), die in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für die Onlinekomponenten und die Teilnehmer von imMEDIAte TEACHing-Kursen aufgelistet sind (s. Abb. 1):

- Kommunikationswerkzeuge
- Bereitstellung und Präsentation von Inhalten
- Evaluation und Bewertung
- Autorenwerkzeug für die Inhaltserstellung (Aufgaben und Übungen)
- Administration

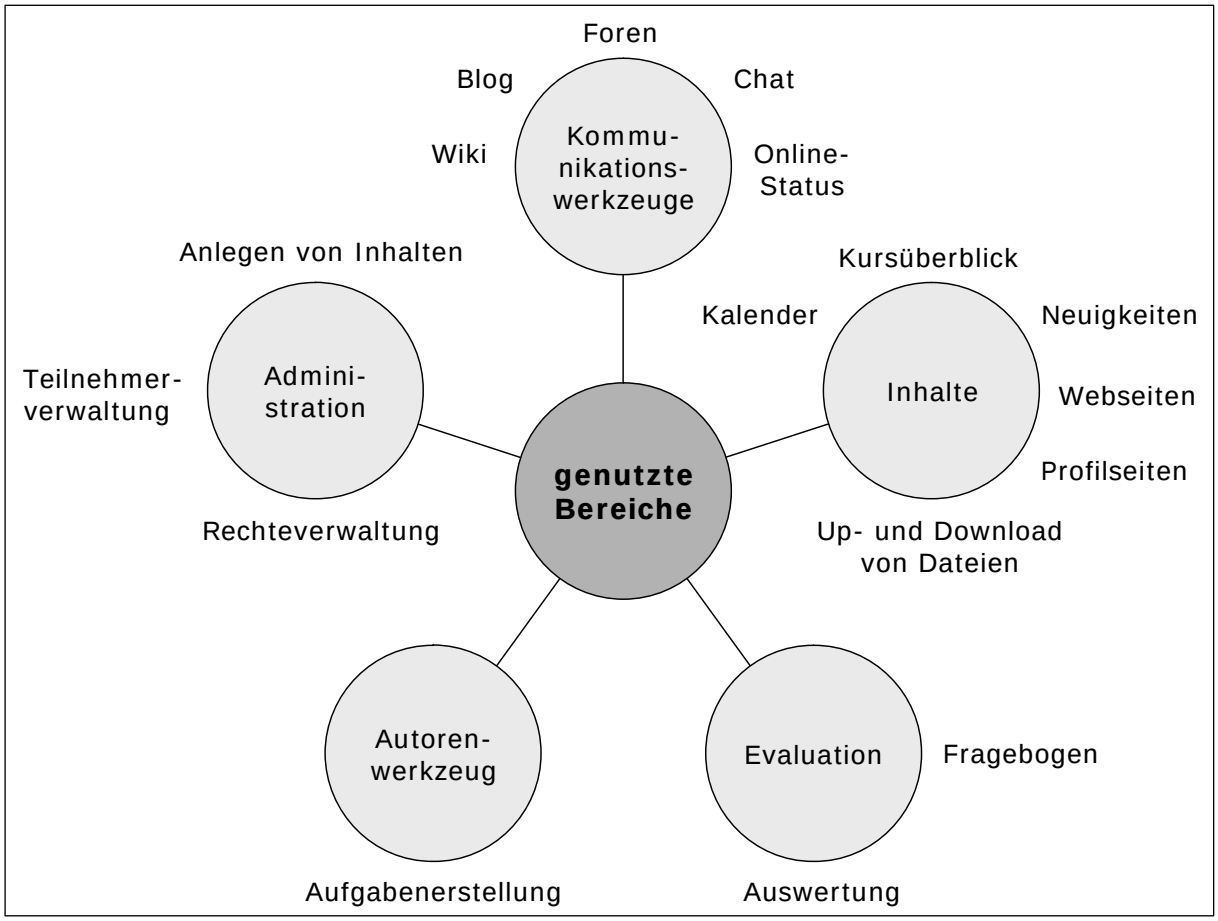


Abb. 1: Funktionsbereiche der Lernplattform ComVironment mit Beispielen aus dem Projekt imMEDIAte TEACHing

3.1 Kommunikationswerkzeuge

Die verschiedenen Kommunikationswerkzeuge spielen auf der Lernplattform eine wichtige Rolle. Insbesondere Foren und Chat, aber auch ein Weblog und Wikis werden in unterschiedlichen Szenarien zur Aufgabenbearbeitung sowie zum generellen Austausch unter den Teilnehmern eingesetzt. Die Foren können zeitgesteuert zur Verfügung gestellt werden, sodass ein festgelegter Bearbeitungszeitraum für eine Aufgabe angegeben werden kann. Zudem ermöglicht die Vergabe von Benutzerrechten, dass Foren für einzelne Gruppen angelegt werden können, die dadurch individuell arbeiten können.

Für Chat und Wiki wurden externe Open-Source-Entwicklungen in die Lernplattform eingebunden, da diese Technologien zu Projektbeginn noch nicht Bestandteil der Lernplattform waren.

Das Anzeigen des Onlinestatus der anderen Nutzer in Kombination mit einem *Instant Messenger* ist zwar technisch möglich, aber in der Lernplattform noch nicht umgesetzt. Denn damit dieses Merkmal korrekt funktioniert, müssten sich alle Nut-

zer, statt nur einfach das Browserfenster zu schließen, diszipliniert von der Lernplattform abmelden, wenn sie diese verlassen möchten. Anderenfalls würden sie weiterhin als eingeloggt angezeigt werden. Die Teilnehmer hatten sich jedoch ein solches Feature gewünscht, und deshalb wurde ein Kompromiss geschaffen: Jetzt werden alle Teilnehmer angezeigt, die sich innerhalb der letzten Stunde auf der Lernplattform eingeloggt haben, sodass man sie, wenn man zu diesem Zeitpunkt synchron mit ihnen arbeiten möchte, sofort kontaktieren kann.

3.2 Bereitstellung und Präsentation von Inhalten

Für die Bereitstellung und die Präsentation von Inhalten stehen mehrere Technologien zur Verfügung. Webseiten können über einen Online-Editor direkt in der Lernplattform erstellt und geändert werden. Somit ist man unabhängig von einem bestimmten Computer und kann Änderungen oder Ergänzungen von jedem Computer vornehmen, der mit dem Internet verbunden ist.

Ein Vorteil von ComVironment besteht darin, dass die Lernplattform auch als reguläre Website genutzt werden kann. Dies erlaubt die Verbindung von allgemeinen Website-Inhalten – z.B. allgemeine Informationen zu den Projektteilen und dem -team – die ohne Eingabe eines Benutzernamens abgerufen werden können, mit den einzelnen Kursangeboten. Für Teilnehmer bedeutet dies, dass sie sich auf der Website des Projekts anmelden und sofort in der Navigationsleiste die Ressourcen für ihren Kurs erhalten, ohne Weiterleitung auf eine andere Website bzw. Änderung des Layouts.

Auf der Startseite der Lernplattform können Neuigkeiten veröffentlicht werden, die sofort nach dem Einloggen sichtbar sind. Da diese Neuigkeiten nach Benutzer- und Gruppenrechten differenziert publiziert werden können, ist eine feingranulare Nutzung möglich. Es können etwa Nachrichten für einzelne Gruppen auf der Lernplattform hinterlassen werden, die anderen nicht zugänglich sein sollen, wenn es sich beispielsweise um Informationen handelt, die nur für eine Arbeitsgruppe relevant sind.

Ein vom Projekt *medilingua.lmu.de* entwickelter grafischer Kursüberblick inklusive PHP-Skript wurde von imMEDIAte TEACHing adaptiert, um den Teilnehmern eine visuelle Darstellung der Aufgaben anzubieten, die gleichzeitig den Zugriff auf Onlineressourcen, die für die Erledigung der Aufgaben benötigt werden, erlaubt (s. Abb. 2). Dieser Kursüberblick kann allerdings noch nicht automatisch aus dem Kalender erstellt werden, sondern wird manuell bearbeitet. Dies erhöht jedoch die Flexibilität in der Darstellung.

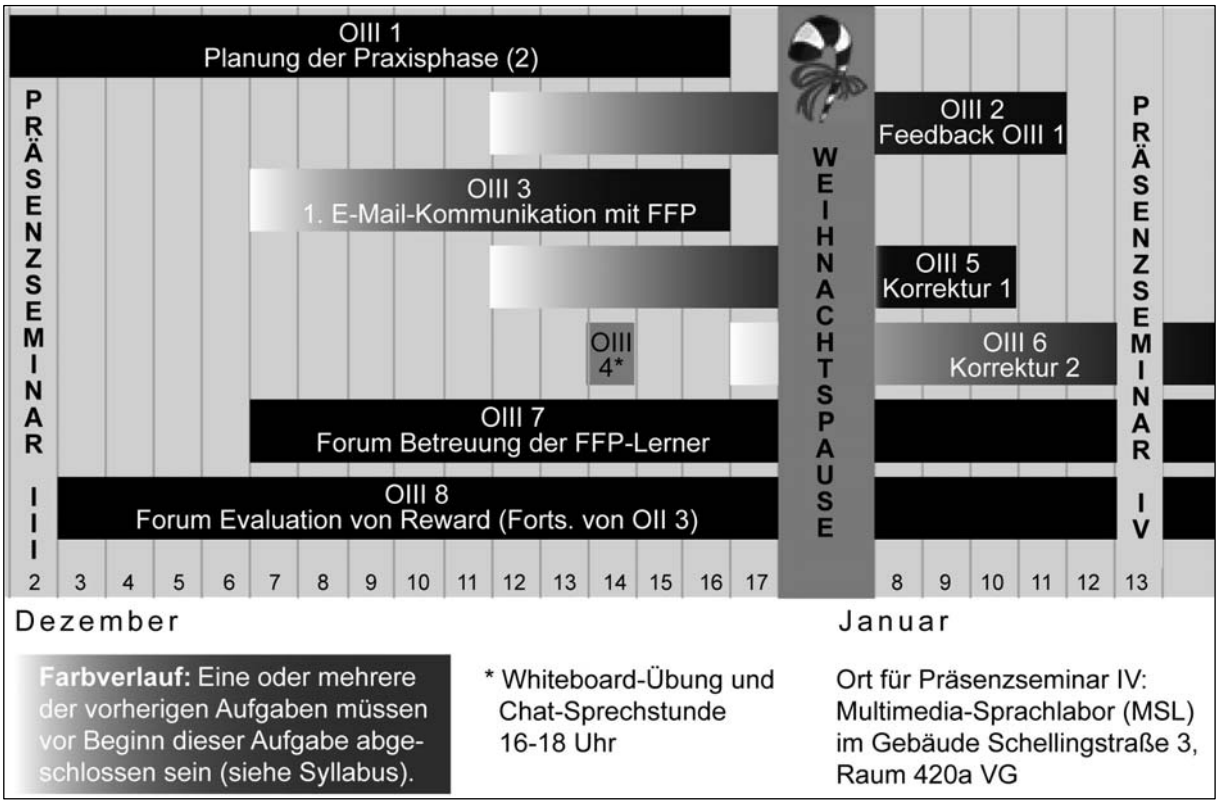


Abb. 2: Kursüberblick für die Onlinephase III der Online-Tutorenausbildung

Der Kursüberblick stellt die einzelnen Onlinephasen komprimierter und übersichtlicher dar, als es der Kalender erlaubt, sodass deutlich wird, welche Aufgaben anderen vorangehen und wie lang der Bearbeitungszeitraum ist.

Sehr wichtig in den Blended-Learning-Angeboten von imMEDIAte TEACHing ist der Up- und Download von Dateien, um den Teilnehmern die Kursmaterialien zeitlich und räumlich unabhängig zur Verfügung zu stellen und ihnen zu ermöglichen, ihre Dokumente hochzuladen, um sie anderen Teilnehmern schnell zugänglich zu machen. Ebenso wie bei den Foren können differenzierte Rechte den Zugriff auf Dokumente zeit- und benutzergerecht steuern.

Des Weiteren können sich die Teilnehmer auf der Lernplattform auf einer persönlichen Profilseite detaillierter vorstellen, z.B. was ihre Motivation für die Teilnahme an einem bestimmten Kurs ist, was ihre Erwartungen an den Kurs sind etc. Diese Profilseiten und die Fragen können vom Administrator kursspezifisch gestaltet werden, um für jeden Kurs relevante Informationen zu erhalten.

3.3 Evaluation und Bewertung

Alle von imMEDIAte TEACHing durchgeführten Kurse werden evaluiert, um die Kurskonzepte zu überprüfen, Verbesserungen vorzunehmen und so Qualitätssicherung in die Aus- und Weiterbildungsangebote zu integrieren. Für die Evaluation

können in ComVironment Onlinefragebögen, deren Daten in ein Statistikauswertungsprogramm wie z.B. SPSS (http://www.spss.com) übernommen werden können, einfach generiert werden.[2]

3.4 Autorenwerkzeug

In ComVironment gibt es ein einfaches Autorenwerkzeug, welches jedoch nur Aufgabentypen für geschlossene Selbstlernaufgaben beinhaltet und daher in den Blended-Learning-Angeboten von imMEDIAte TEACHing nicht eingesetzt wird. In den Kursen wird zumeist mit komplexen, kooperativ zu lösenden Aufgaben gearbeitet, weshalb insbesondere die Foren, aber auch der Dateimanager mit hoch- und herunterzuladenden Dateien benötigt werden.

3.5 Administration

Zum Bearbeiten von statischen Inhalten sowie zum Anlegen von Foren, Chat-Einstiegsseiten etc. muss explizit in den Administrationsbereich gewechselt werden, was den Vorteil hat, dass Bearbeitungs- und Anzeigebereich visuell getrennt sind und man nicht leichtfertig eine Änderung vornimmt. Zur Eindeutigkeit von Anweisungen beim Anlegen von Seiten trägt bei, dass primär mit Eingabemasken sowie Schaltflächen mit Text statt Symbolen gearbeitet wird.

Neben der Bearbeitung von Inhalten auf der Lernplattform befindet sich auch die Benutzerverwaltung im Administrationsbereich. Dort können neue Teilnehmer manuell angelegt werden, wenn sie sich nicht selbst für einen Kurs angemeldet haben. Zusätzlich können sie Arbeitsgruppen zugewiesen werden.

Sehr hilfreich für das Lösen technischer Probleme ist das Feature „Identität annehmen“. Hat ein Teilnehmer ein technisches Problem, welches für die Kursleitung oder den technischen Support nicht nachvollziehbar ist, weil diese über andere Nutzerrechte auf der Lernplattform verfügen, können sie die Identität dieses Teilnehmers annehmen, ohne das Passwort zu erfragen. Probleme können so telefonisch, im Chat oder per E-Mail gelöst werden, weil beide Parteien, obwohl räumlich getrennt, die gleiche Ansicht der Lernplattform haben. Dieses Feature sollte allerdings nur nach vorheriger Absprache mit den Teilnehmern genutzt werden. Auf keinen Fall darf es missbraucht werden, um Texte, wie z.B. Forumseinträge, ohne das Wissen der betroffenen Teilnehmer zu verfassen oder zu ändern, da später nur

2 Detailliertere Ausführungen zur Nutzung von verschiedenen Evaluationsinstrumenten, die z.T. über das Onlinefragebogenwerkzeug realisiert werden, können bei Klippel, Bosch & Schnaithmann in diesem Band nachgelesen werden.

sehr schwierig nachvollziehbar ist, wer einen solchen Eintrag oder die Änderung vorgenommen hat.

4 imMEDIAte TEACHing und andere Lernplattformen

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass für die Onlinekomponenten von imMEDIAte TEACHing Features einer Lernplattform eingesetzt werden, die prinzipiell auch in der Mehrzahl der anderen Lernplattformen existieren. Unterschiede bestehen insbesondere in der Benutzerfreundlichkeit, der Darstellung von Inhalten, der Flexibilität im Einsatz sowie der Komplexität der Werkzeuge. Zusätzliche Module, z.B. Wiki, Chat und Kursüberblick, lassen sich auch in andere Onlinelernumgebungen integrieren, wenn sie nicht schon vorhanden sind. Demnach ist es möglich, die Onlinekomponenten von imMEDIAte TEACHing auf einer anderen Lernplattform durchzuführen. Das Projekt musste sich jedoch für seine eigene Arbeit für eine Plattform entscheiden, die sie auch möglichst während der gesamten Projektlaufzeit einsetzen konnte, um eine kontinuierliche Arbeit und Entwicklung zu gewährleisten.

Die Flexibilität in der Wahl der Lernplattform erleichtert die Verwendung der Onlinekomponenten, wenn Kurse des Projekts an anderen Institutionen durchgeführt werden. Manche Hochschulen haben Lernplattformen lizenziert, so dass an solchen Standorten oft mit diesen Plattformen gearbeitet werden muss, was gleichzeitig bedeutet, dass interne Kursleiter dieses System aller Voraussicht nach schon kennen, wenn sie bereits in anderen Kursen mit Onlinekomponenten gearbeitet hatten. Haben Kursleiter freie Wahl in der Nutzung einer Lernplattform, aber schon Erfahrung im Umgang mit einem anderen Lernmanagementsystem als dem von uns genutzten, und besteht die Möglichkeit, dieses zu verwenden, entfällt auch für sie die Einarbeitungszeit in eine neue Onlinelernumgebung, und sie können mit der ihnen vertrauten arbeiten. Ein standardkonformer Export der Lerninhalte ist über ComVironment zwar nicht möglich, aber dadurch, dass die meisten Materialien individuell auf die Lernergruppen zugeschnitten werden, ist das auch nicht notwendig.

Seit der Entscheidung für ComVironment als Lernplattform sind ca. vier Jahre vergangen, und in dieser Zeit hat sich die Entwicklung von Lernplattformen und anderen Webanwendungen, z.B. in Form von Web 2.0-Projekten, deutlich hin zu einer verbesserten Nutzerfreundlichkeit, Einfachheit der Bedienung und Beteiligung vieler Internetanwender an der Erstellung von Inhalten bewegt. Daher ist es wichtig, dass die Kursangebote von imMEDIAte TEACHing weiterhin so flexibel hinsichtlich der Verwendung einer Lernplattform bleiben, um neue Entwicklungen zu integrieren und zeitgemäß einzusetzen.

Literatur

Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia. (2002). *E-Learning-Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen, Marktübersicht, Funktionen, Fachbegriffe*. Innsbruck: StudienVerlag.

Edutech. (2005). Evaluation of Open Source Learning Management Systems (Stand 21.09.2005). Verfügbar unter: http://www.edutech.ch/lms/ev3/ [25.02.2007].

Moodle. (o.J.). Moodle Statistics. Verfügbar unter: http://moodle.org/stats/ [25.02.2007].

Niegemann, Helmut M.; Hessel, Silvia; Hochscheidt-Mauel, Dirk; Aslanski, Kristina, Deimann, Markus; Kreuzberger, Gunther. (2004). *Kompendium E-Learning*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Nielsen, Jakob. (2003). Usability 101: Introduction to Usability (Stand 25.08.2003). Verfügbar unter: http://www.useit.com/alertbox/20030825.html [25.02.2007].

Rinn, Ulrike; Bett, Katja. (2003). Lernplattformen zwischen Technik und Didaktik. In Bett, Katja; Wedekind, Joachim (Hrsg.), *Lernplattformen in der Praxis* (193–209). Münster: Waxmann.

Schulmeister, Rolf. (2005). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik* (2. Auflage). München: Oldenbourg.

Martin Mai

Nutzung von Open Content bei der Entwicklung von Sprachlehr- und -lernmaterialien für die Hochschule

Abstract

This paper discusses Open Content Licensing for web-based language teaching material in the public sector and presents an overview of resources and common licensing models.

1 Was macht Open Content interessant?

Aus Nutzungssicht ermöglicht Open Content, also die freie Verfügbarkeit von Inhalten im Web, die unkomplizierte Integration vorhandener Ressourcen. Wenn einzelne Inhalte unter einer Webadresse abrufbar sind, können Dozierende oder auch Lernende aus einer Vielzahl von bestehenden Inhalten wählen. Gleichzeitig ist es möglich, Materialien aus zahlreichen unterschiedlichen Quellen zu kombinieren, bei Bedarf oder Interesse eigene ergänzende Inhalte zu publizieren und je nach Lizenzbedingungen Bearbeitungen bestehender Inhalte anzufertigen. Dies ist in der Praxis erheblich einfacher, wenn Inhalte ohne Beschränkung nutzbar sind und wenn nicht in jedem Fall die Lizenzbedingungen mit dem jeweiligen Anbieter individuell ausgehandelt werden müssen.

Aus der Sicht von Projekten im staatlichen Bildungssektor ergeben sich bei der Verwendung von Open-Content-Inhalten eine potenziell höhere Verbreitung und eine bessere Transparenz der Projektergebnisse. Dies hat vor allem folgende Gründe:

- Die Inhalte sind in Suchmaschinen dezentral erreichbar und können auch außerhalb des eigenen Kommunikations- und Einflussbereiches weltweit wahrgenommen werden. Gerade bei speziellen Themen kann es dadurch leichter sein, zukünftige Kooperationspartner zu finden als z.B. unter den Universitäten eines Bundeslandes.
- Wenn Inhalte entwickelt werden, sind Projektergebnisse und auch Projektverläufe für die (Fach-)Öffentlichkeit transparent, da das reale Ergebnis sichtbar ist.

- In technisch-organisatorischer Hinsicht können sich überschneidende Projekte oder Plattformen Inhalte oder Technik gemeinsam nutzen, wodurch eine breitere Basis für die Entwicklung und den Betrieb erreicht werden kann. Im Fall von Sprachlernmaterial können dies lexikologische oder grammatikalische Informationen sein, wenn sie unabhängig vom Kontext verwendet werden. Zum Beispiel werden in unserem, an den Universitäten Regensburg und Bamberg entstandenen SprachChancen-Projekt *Destinazione Italia* (http://destinazione-italia.eu) Übersetzungen und Beispielsätze in dem davon unabhängigen, freien Onlinewörterbuch *Omegawiki.org* verwaltet. Die für das Projekt benötigten neuen Einträge werden direkt in Omegawiki eingegeben und stehen dann auch dort für weitere Nutzung und Bearbeitung zur Verfügung. Da Omegawiki explizit als multilinguales Wörterbuch konzipiert ist, können wir für unser Lernmaterial Funktionalitäten und Inhalte nutzen, die sonst aufgrund des hohen Aufwands nicht realisierbar wären oder die für die Gestaltung von Lernmaterial eventuell gar nicht entdeckt würden.
- Wenn Projekte zeitlich limitiert sind, kann über die Integration von (Teil-)Inhalten in zentrale Angebote die technische Bereitstellung zusätzlich gesichert werden.

2 Beispiele für Open-Content-Ressourcen

Im Fremdsprachenunterricht ist eine möglichst frühzeitige und breite Verwendung authentischer Dokumente jeglicher Art anzustreben. Zum ersten erreicht man dadurch eine Begegnung mit echter, nicht didaktisierter Sprache, die die Lernenden herausfordert und sie auf den sprachlichen „Ernstfall“ vorbereitet; zum zweiten kann die Auseinandersetzung mit diesen Dokumenten Lernfreude, Motivation und Interesse wecken. Authentische Texte dienen der Förderung des Hör- und des Leseverstehens, sie informieren und unterhalten. Wer Sprachlernmaterial neu erstellt, benötigt neben Texten im eigentlichen Sinn auch Bilder und Visualisierungen. All dies lässt sich relativ einfach im Internet finden. Grammatiken und Wörterbücher als Komponenten von Onlineangeboten sind hilfreiche Werkzeuge für die Sprachausbildung. Im Folgenden soll ein Überblick über einige mögliche Quellen die Bandbreite der verfügbaren Materialien des Open Content verdeutlichen.

2.1 Texte und Bilder: Wikipedia und Schwesterprojekte

Die vielleicht bekannteste freie Ressource ist die von der Wikimedia Foundation betriebene freie Enzyklopädie *Wikipedia.org*. Allein auf Deutsch sind über 500.000 Artikel darin enthalten. Für Inhalte, die nicht in die Form eines enzyklopädischen

Artikels passen, wurden Schwesterprojekte gestartet, wie z.B. http://wiktionary.org (Wörterbücher) oder http://wikibooks.org (Lernmaterialien). Das Prinzip des kollaborativen Bearbeitens für jedermann und die Lizenzierung gelten wie bei Wikipedia. Im Gegensatz zu der in vielen Sprachen thematisch sehr umfassend erscheinenden Wikipedia sind die Schwesterprojekte inhaltlich eher fragmentarisch. Zumindest für die enzyklopädischen Inhalte von Wikipedia dürfte in vielen Sprachen *oft* geeignetes Material zu finden sein.

2.2 Freie Musik

Obwohl man es vielleicht weniger erwarten würde, gibt es legal nutzbare, frei übers Internet verfügbare Musik. Wenn man die Musik nicht nur verlinken, sondern auch im eigenen Angebot frei abrufbar machen will, ist oft nur die nichtkommerzielle Nutzung erlaubt (im Gegensatz z.B. zu Wikipedia-Inhalten). Eine Motivation für Musiker zur Freigabe dürfte die Steigerung der Bekanntheit sein; typischerweise handelt es sich auch nicht um Angebote der etablierten Musikindustrie, sondern um kleinere Anbieter oder die Künstler selbst. Das Angebot http://www. jamendo.com listet unter dem Stichwort *chansonfrancaise* derzeit etwa 200 frei verfügbare Alben (Lizenzierung unter Creative Commons, s. 3.1). Es dürfte zwar die Ausnahme sein, dort ein *bestimmtes* bekanntes Lied zu finden, das man gern als Lerngegenstand verwenden möchte; die Qualität der dort abrufbaren Lieder ist jedoch oft überraschend gut.

2.3 Fotos

flickr unter http://www.flickr.com ist eine teils kommerzielle Webanwendung, die es Benutzern erlaubt, digitale Bilder mit kurzen Kommentaren auf die flickr-Website zu stellen und so anderen Nutzern verfügbar zu machen. Beim Hochladen von Bildern kann zwischen verschiedenen Lizenzen für diese gewählt werden, darunter Creative Commons (s. 3.1), womit sich eine unkomplizierte Verwendungsmöglichkeit für Dritte ergibt. Auf flickr kann man Bilder nach Verschlagwortungen durch die Nutzer und nach Art der Weiterverwendbarkeit suchen. Für touristisch zugängliche Motive konnten wir für Destinazione Italia aus einer Fülle von verwendbaren Fotos wählen.

2.4 Freie Inhalte über Suchmaschinen finden

Durch Metadaten in den Inhalten bieten verschiedene Suchmaschinen die Möglichkeit, gezielt Treffer mit freien Inhalten zu suchen (zum Verfassenszeitpunkt dieses

Artikels z.B. bei http://google.de unter *Erweiterte Suche* neben dem Suchfeld). Unter einer Option *Nutzungsrechte* o.ä. schränkt man die Suchergebnisse auf solche ein, die, um die Google-Formulierung zu verwenden, „kostenlos verwendet oder freigegeben werden können“ (http://www.google.de/advanced_search). Ein guter Einstiegspunkt, von dem aus verschiedene, für das Finden freier Inhalte geeignete Suchmaschinen erreicht werden können, ist http://search.creativecommons.org.

3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Der Begriff Open Content ist nicht fest definiert. So werden bei einem engeren Verständnis nur Lizenzierungen als Open Content angesehen, die auch kommerzielle Nutzung und Modifikation erlauben; bei weniger engen Definitionen wird als Minimalkriterium oft auch die Erlaubnis zur freien Weiterverbreitung für nichtkommerzielle Zwecke angesehen.

Der Wikipedia-Artikel „Open Content“ enthält folgende Einleitung:

> Freie Inhalte, oft auch mit der englischen Bezeichnung Open Content tituliert, sind Texte, Bild- und Tonwerke, die in Formaten publiziert werden, die deren Weiterverbreitung explizit erlauben. Oft wird dabei auch eingeschlossen, dass Veränderungen am Werk erlaubt sind. Freie Inhalte stellen damit eine Gegenposition zu Werken auf, bei denen der Schutz des geistigen Eigentums, insbesondere das Urheberrecht, der Verbreitung des Werks enge Grenzen auferlegt. Grundsätzlich entstehen freie Inhalte aus dem Gedanken, dass die rigide Einschränkung der Verbreitung von ihrer Natur nach immateriellen Gütern den Austausch von Wissen und Ideen behindere. (de.wikipedia.org, 2007)

Konkreter als an einer Begriffsdefinition kann man das Konzept des Open Content an gebräuchlichen Lizenzen festmachen. Ohne eine umständliche, individuelle Einholung von Verwertungsrechten bietet die Nutzung etablierter Lizenzmodelle Lizenzgebern und -nehmern gleichermaßen eine schnelle Orientierung und eine juristisch bereits fundierte Basis. Typische Lizenzmodelle im Open-Content-Bereich sind Creative Commons und *GNU Free Documentation License* (GFDL).

Aus den Kernpunkten der Lizenzformulierungen ergeben sich folgende Ziele;

- Fairer Ausgleich zwischen Urheber und Nutzer bzw. der Allgemeinheit;
- Nachweis des Publikationszeitpunkts und der Urheberschaft (Bereitstellung der Originalversion);
- Schutz des Urhebers vor Plagiat, Rufschädigung und Haftung.

3.1 Creative Commons

Die gemeinnützige Gesellschaft *Creative Commons* (CC) bietet einen Lizenzbaukasten, mit dem man auf einfache Weise Standard-Lizenzverträge erstellen kann. Alle CC-Lizenzen enthalten das dauerhafte Recht auf Weitergabe der Inhalte und, in neueren Versionen, die Pflicht zur Nennung des Urhebers. Optional kann gewählt werden, ob kommerzielle Nutzung oder auch die Veränderung der Inhalte unter bestimmten Bedingungen erlaubt sein soll. Die Lizenzen stehen angepasst an unterschiedliche Inhaltstypen (Audio, Video, Text, Sampling, ...) und für verschiedene nationale Rechtsordnungen zur Verfügung. Einen guten Überblick kann man sich auf der Webseite verschaffen, die auch den Lizenzbaukasten enthält.

3.2 GNU Free Documentation License

Die *GNU Free Documentation License* (GFDL) wurde ursprünglich für die Dokumentation zu Softwareprogrammen entwickelt und wird von der Free Software Foundation (http://www.fsf.org) herausgegeben. Sie ist als Ergänzung zur weit verbreiteten GPL-Lizenz für Software gedacht (unter der z.B. das freie Betriebssystem Linux steht) und entsprechend auf handbuchartige Inhalte zugeschnitten. Die GFDL sieht keine Varianten vor, die kommerzielle Nutzung oder Veränderung ausschließen. Für die praktische Anwendung müssen die Bestimmungen der GFDL oft interpretiert werden. Eine offizielle Fassung liegt nur auf Englisch vor. Im Gegensatz zur GPL-Lizenz, die bei freier Software die weiteste Verbreitung haben dürfte, ist ihr Pendant für Inhalte im Vergleich mit Creative Commons-Lizenzmodellen oft unattraktiv. Verwendet wird die GFDL jedoch bei Wikipedia und teilweise bei davon abgeleiteten Projekten, da zu Projektbeginn von Wikipedia nur die GFDL als etablierte Lizenz verfügbar war. Im Nachhinein ist es kaum möglich, das Lizenzmodell ohne Einverständnis aller Koautoren z.B. auf Creative Commons zu wechseln.

3.3 Ausschluss kommerzieller Verwertung?

Inwieweit es für Open Content anzustreben ist, Lizenzoptionen zu nutzen, die kommerzielle Verwertung ausschließen, ist umstritten. Auf den ersten Blick scheint es naheliegend, dass durch einen solchen Ausschluss unfaire kommerzielle Nutzung von Inhalten verhindert werden kann. Erfahrungsgemäß ist es zudem leichter, unter Ausschluss der kommerziellen Verwendung Nutzungsrechte etwa für Lern-

material von Lizenzgebern, wie z.B. Zeitungsverlage, zu erhalten.[1] Bei grundsätzlicher Betrachtung finden sich aber Argumente dafür, die Erlaubnis zu kommerzieller Verwertung, wenn möglich, doch anzustreben. Erik Möller schreibt zu diesem Thema im Opensourcejahrbuch 2006:

> Die Entscheidung für eine NC-Lizenz ist selten ideologisch oder ökonomisch zu rechtfertigen. Sie schließt eine Gruppe von potenziellen Lizenznehmern aus, die sich aus freien Wissensgemeinschaften und Archiven, kommerziellen Publikationen, Herstellern von Kompilationen und vielen anderen zusammensetzt. Dabei verhindert man mit großer Wahrscheinlichkeit bereits durch die Entscheidung, ein Werk kostenlos abzugeben, die kommerzielle Nutzung im großen Stil. Dies trifft umso mehr auf Regierungen und Bildungseinrichtungen zu: Inhalte, die von großem kulturellen oder wissenschaftlichen Wert sind, sollten unter Lizenzbedingungen verfügbar sein, die eine breite Nutzung ermöglichen. Leider sind es gerade diese Institutionen, die sich aus Tradition und Skepsis oft für NC-Lizenzen entscheiden. [...] Um substanziellen Profit mit einem Werk zu erwirtschaften, wird eine Firma mehr als die frei verfügbaren Inhalte bereitstellen müssen. (Möller, 2006, S. 6)

Gerade bei Lernmaterial, das ja typischerweise als Gesamtkonzept aus Betreuung, Zertifizierung und Überarbeitung bzw. Anpassung zu sehen ist, wird die bloße Kopie und Weiterverbreitung wohl eher selten zu unerwünschten Usurpationen Dritter führen. Das originale Webangebot hat eigentlich günstigere Ausgangsbedingungen für Bekanntheit, Aktualität und auch die Mitwirkung einer (universitären) Community. Sollten Dritte abgeleitete Inhalte mit substanziellen Verbesserungen anbieten, stehen diese automatisch unter derselben Lizenz und können vom Original übernommen werden. Außerdem besteht bei abgeleiteten Inhalten die Verpflichtung, die vorherigen Urheber zu nennen und die Vorversionen verfügbar zu machen (z.B. durch Link auf das Original). Sollte ein Sprachlernangebot weite, auch kommerzielle Nutzung erzielen, ergibt sich damit auch eine Steigerung der Bekanntheit des Originalurhebers und ein Argument für Tauglichkeit und neue Inhalte oder Förderungen.

4 Lehr-/Lernarrangements mit Open Content

Wenn Sprachlernangebote auf freien Inhalten basieren, befinden sie sich konzeptionell und technisch in einem Bereich, der in der aktuellen Diskussion mit dem

1 So war es im Rahmen des SprachChancen-Projekts Destinazione Italia möglich, von den meisten angefragten Zeitungsverlagen die Erlaubnis zur freien Publikation im Web zu erhalten - allerdings nur zu nichtkommerzieller Nutzung.

Schlagwort Web 2.0 verbunden wird. Andere Schlagwörter sind *read-write web* oder *social software*:

- Typisch ist in diesem Zusammenhang die unkomplizierte Möglichkeit für Nutzer, Inhalte im Web zu erstellen und bestehende Inhalte (teilweise auch von anderen) zu modifizieren. Orientiert an chronologischer Anordnung durch einen Autor oder eine Gruppe bieten sich hierfür Weblogs an, orientiert an einem Text bieten sich Wikis an.[2]
- Als weitere Web-2.0-Funktionalität wird oft die Verfügbarkeit von Inhalten ohne Zugangsbeschränkung für maschinelle Verarbeitung genannt. Dies geht über Open Content hinaus und umfasst z.B. das Angebot von Google, Landkarten individuell in eigene Webseiten generieren zu lassen.

Aus dieser Perspektive könnte ein Lehr-/Lernarrangement aus einer Art Inhaltsverzeichnis oder Bookmarks für die Materialien, verlinkten Inhalten im Web und zugangsbeschränkten Betreuungsleistungen bestehen (vgl. Abb. 1). Wo sich organisatorisch und technisch die einzelnen Bestandteile befinden, kann individuell verschieden sein. Allgemein nutzbare Bausteine können sich an ganz unterschiedlichen Stellen im Web befinden. Für individuelle, lerngruppenspezifische Curricula und Arbeitsanweisungen bietet sich zunehmend ein an der Bildungseinrichtung vorhandenes Lernmanagementsystem an, das dann auch Funktionalitäten für den Zugang zu persönlicher Betreuung bietet. Beiträge der Teilnehmer sind auch in öffentlichen Bereichen denkbar. Für Lernarrangements außerhalb der Sprachausbildung finden sich Ansätze wie „Lernen durch Lehren“ oder „Lernen als sozialer Prozess“ in aktuellen Beiträgen über den Einsatz von Weblogs oder Social Software in Lernprozessen (vgl. z.B. Dittler, Kindt & Schwarz, 2007 oder Dalsgaard, 2006).

Die in diesem Zusammenhang oft vorgesehene Erstellung von Inhalten durch die Lernenden erscheint in der Sprachausbildung zumindest für den Anfängerbereich weniger möglich als bei anderen Gegenständen. Allerdings ist über einen geschützten Bereich die Korrektur von Texten durch Teilnehmer und Dozierende und damit auch in der Sprachausbildung die Erstellung von Inhalten durch Teilnehmer denkbar. Angela Schröder aus Fulda berichtete auf der Wikipedia-Academy 2006 von der Erstellung eines englischsprachigen Wikipedia-Artikels im Englischunterricht in der Sekundarstufe (Mitschnitt des Vortrags verfügbar unter de.wikipedia.org, 2006). Erstellt wurde der Artikel über den Schriftsteller Leslie Norris (http://en.wikipedia.org/wiki/Leslie_Norris).

2 Details zu den Charakteristika dieser beiden Werkzeuge finden sich auf http://wikipedia.org unter den Stichworten „Weblog“ bzw „Wiki“.

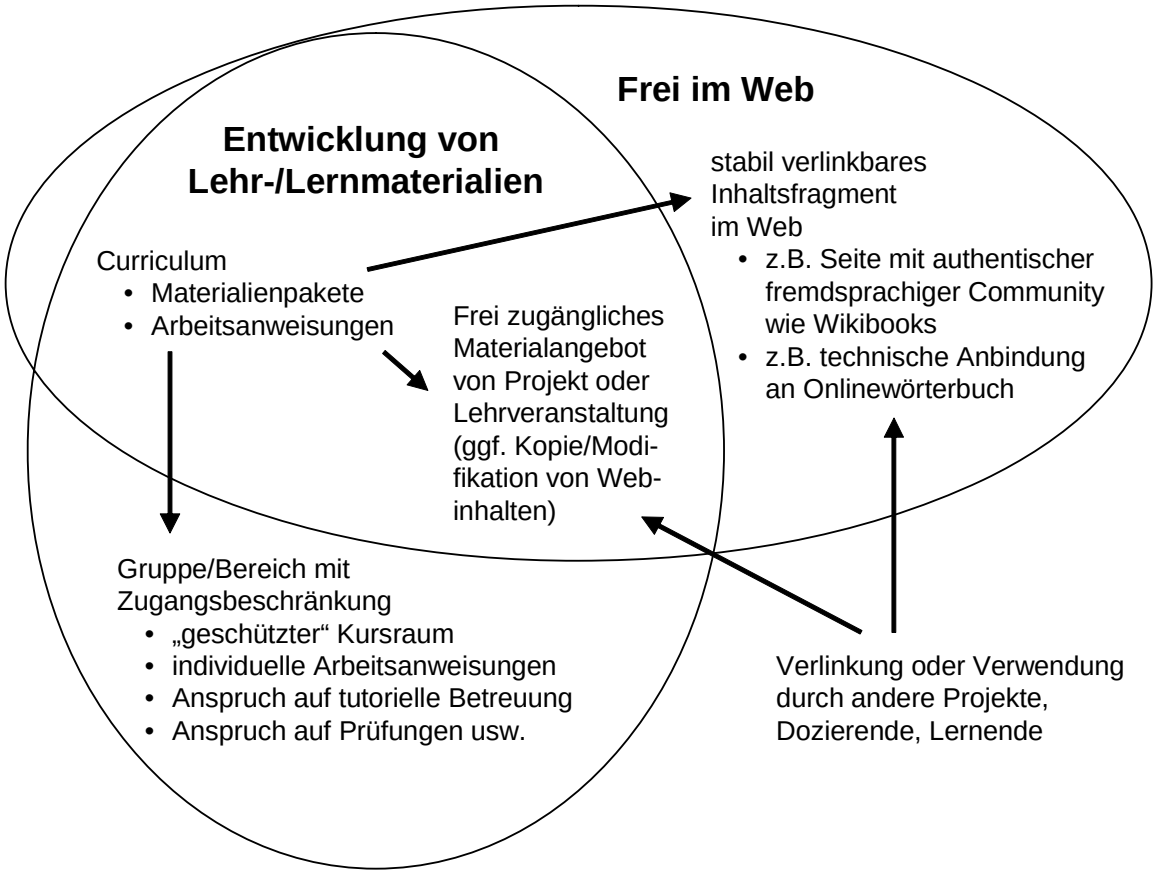


Abb. 1: Mögliche Verteilung von Sprachlernmaterial im Web

Abgesehen davon, dass Korrekturen und Textveränderungen in Wikis über die Versionsverwaltung gut visualisiert werden, können so erstellte Inhalte einen Ansatzpunkt für Sprachkontakte in der Zielsprache bieten, wenn sie in die „freie Wildbahn" entlassen werden. Folgende Modifikationen von externen Nutzern sind typischerweise verbunden mit Kommentaren in der Zielsprache auf der Diskussionsseite des Artikels oder in den zugehörigen Chaträumen.

Parallel zur Zunahme von Angeboten zur möglichst unkomplizierten Erstellung von Webinhalten durch Nutzer werden auf technischer Ebene durch offene Programmierschnittstellen verstärkt Integrationsmöglichkeiten zur automatischen Verbindung von Inhalten aus unterschiedlichen Quellen angeboten. Im deutschen Sprachraum findet sich hierfür derzeit der Modebegriff *Mashup*. Ein sehr häufig angeführtes Beispiel ist die Programmierschnittstelle von *Google Maps*, mit der Landkarten und Satellitenfotos auf der eigenen Webseite eingebunden werden können. Für solche Schnittstellen bei Sprachlernmaterial liegt vor allem die Einbindung lexikologischer Ressourcen nahe.

In Abbildung 2 werden Übersetzungen im Lernmaterial von Destinazione Italia aus der externen Quelle Omegawiki eingebunden, wenn die Flagge mit der Maus be-

rührt wird. Damit soll zum einen das Umschalten der Sprache der Übersetzung für verschiedensprachige Lerner ermöglicht werden. Zum anderen ermöglicht die Erfassung der lexikologischen Informationen in einem zentralen Projekt eine breitere Ausgangsbasis und potenziell weitere Nutzungen, z.B. zum Erzeugen von Übungen (mehr hierzu unter meta.wikimedia.org, 2006).

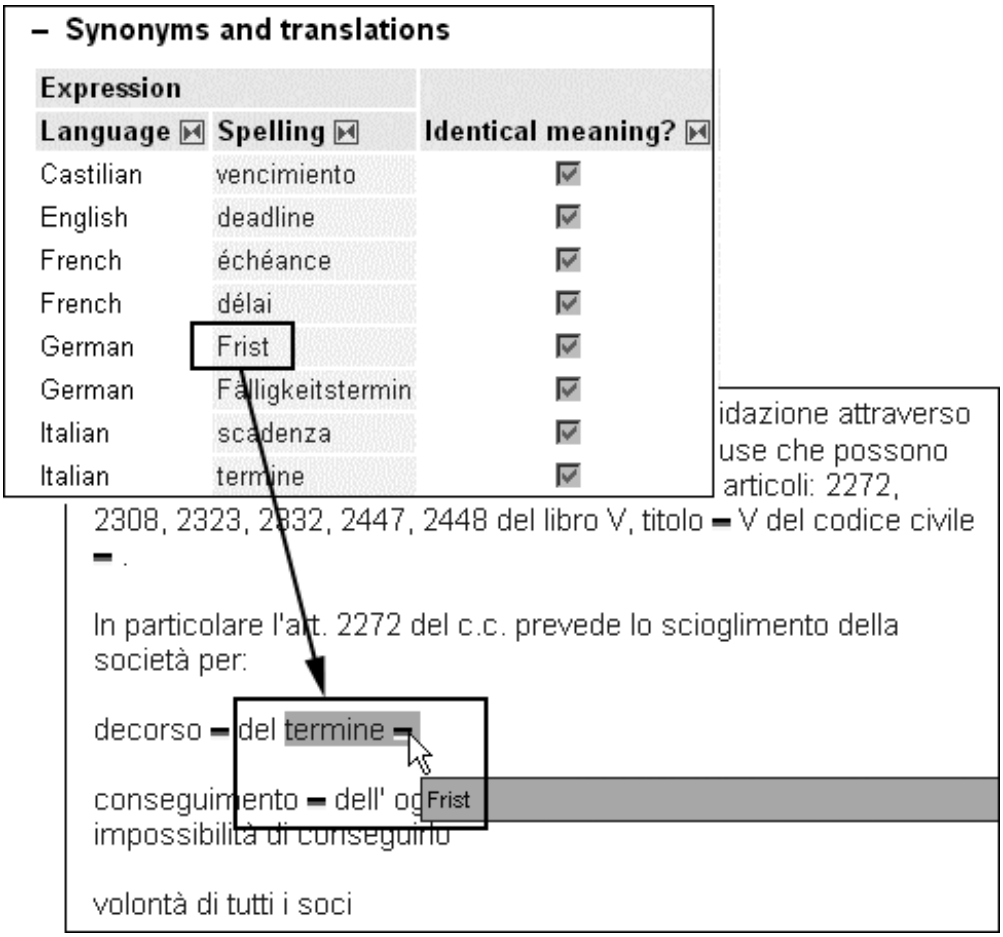


Abb. 2: Omegawiki.org mit Autoreneingabe für Destinazione Italia

Zentrale Aspekte bei Open-Content-Projekten sind die Dauerhaftigkeit und die Nachhaltigkeit der Inhalte. Das gilt zum einen bei der Erstellung von Sprachlernmaterialien, wenn beispielsweise überlegt werden muss, welche externen Quellen mit welcher Stabilität im Hinblick auf zukünftige Verfügbarkeit und Aktualisierungen verlinkt und/oder in den Sprachlernkurs eingebunden werden. Zum anderen müssen die vorgesehenen Optionen für die Weiternutzung über das Ende einzelner Projekte hinaus bedacht werden. Ein weiterer Faktor für die Nachhaltigkeit ist die Bereitstellung einer Ausgangsbasis für anknüpfende Open-Content-Projekte.

Wenn diese Bedingungen bei der Erstellung von Sprachlehr- und -lernmaterialien mit Hilfe von Open Content Berücksichtigung finden, können die Vorteile der adaptierbaren Inhalte in der Wissensgesellschaft gewinnbringend innerhalb von

Hochschulen genutzt werden. Nicht zuletzt entspricht eine solche Konzeption dem freien Austausch und der freien Zugänglichkeit wissenschaftlicher Materialien im öffentlichen Bildungssektor, der in der sogenannten Berliner Erklärung vom Oktober 2003, die alle wichtigen deutschen Forschungsinstitutionen inklusive der DFG und der Hochschulrektorenkonferenz unterzeichnet haben, gefordert wurde (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Open_ Access).

Literatur

Dalsgaard, Christian. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. Verfügbar unter: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm [10.04.2007].

de.wikipedia.org. (2006). Wikipedia: Academy/Mitschnitte (Stand 04.01.2007). Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Academy/Mitschnitte&oldid=25959194. Aktueller Stand unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Academy/Mitschnitte [22.05.2007].

de.wikipedia.org. (2007). Open Content (Stand 16.05.2007). Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Freie_Inhalte&oldid=31924060. Aktueller Stand unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Open_Content [22.05.2007].

Dittler, Ullrich; Kindt, Michael; Schwarz, Christine (Hrsg.). (2007). *Online-Communities als soziale Systeme – Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning*. Münster: Waxmann.

meta.wikimedia.org. (2006). Ultimate wiktionary and language exercises (Stand 07.02.2006). Verfügbar unter: http://meta.wikimedia.org/w/index.php?title=Ultimate_wiktionary_and_language_exercises&oldid=287003. Aktueller Stand unter: http://meta.wikimedia.org/wiki/Ultimate_wiktionary_and_language_ exercises [22.05.2007].

Möller, Erik. (2006). Freiheit mit Fallstricken: Creative-Commons-NC-Lizenzen und ihre Folgen. Verfügbar unter: http://www.opensourcejahrbuch.de/download/jb2006/chapter_06/osjb 2006-06-02-moeller.pdf [22.05.2007].

Roland Kamm, Arthur Tiutenko

SZOnline: Ein integriertes Informationssystem für Onlinesprachunterricht

Abstract

Language teaching pedagogy focuses on active, systematic knowledge transfer from teacher to learner and on frequent practice, rather than on self-study and gradual knowledge acquisition, as with most other subjects. The quality of computer-based language teaching materials is determined not only by essential constant interaction of a learner with the teacher or other course participants, but also by the technical system. We consider a system for online teaching of languages as a part of a broad IT infrastructure in a language institute. A concept for such software is presented in the following.

1 Einleitung

Für den Bereich des „E-Learning“ gilt üblicherweise, dass der Lerner ins Zentrum des Lernprozesses gestellt wird, im Gegensatz zum sog. „C-Learning“ *(classroom learning)*, bei dem der Lehrende die zentrale Rolle spielt. Dem Lernenden im E-Learning fällt damit die Gestaltung seines „eigenen“ Unterrichts zu, in dem er Lerninhalte und sogar -methoden auswählt. E-Learning wird entsprechend auch als „Konvergenz von Lernen und Internet, mit dem Ziel, Wissen Just-in-Time aufzubauen, und zwar jederzeit, an jedem Ort“ (Schmidkonz, 2002) betrachtet. Insbesondere aus Sicht der Sprachdidaktik ist eine derart große Freiheit des Lernenden jedoch nicht sinnvoll, weswegen eine Trennung des allgemeinen E-Learnings von dem des Sprachunterrichts nötig wäre. Die Tatsache, dass es bisher weder eine klare terminologische noch konzeptionelle Trennung gibt, hat beim Einsatz aktueller Lernplattformen für den computergestützten Sprachunterricht zwei Konsequenzen: 1) Ein Sprachdidaktiker muss mit den technischen Lösungen auskommen, die für das allgemeine E-Learning geschaffen wurden. 2) Seitens der E-Learning-Spezialisten kann oftmals nicht nachvollzogen werden, dass die weit verbreiteten E-Learning-Plattformen für den Sprachunterricht kaum zu gebrauchen sind.

Die Didaktik von Sprachen setzt einen besonderen Schwerpunkt auf aktive, gezielte Wissensvermittlung vom Lehrer zum Lerner und auf häufiges Üben im Gegensatz

zum selbstständigen Lernen und zum allmählichen Wissenserwerb, die in der Didaktik der meisten anderen (vor allem akademischen) Fachgebiete stärker ausgeprägt sind. Für die Qualität und Effizienz des computergestützten Sprachunterrichts ist oft nicht nur ständige Interaktion des Lerners mit dem Lehrer bzw. den Studienkollegen entscheidend. Daher wären für den Sprachunterricht gerade die Eigenschaften der Lernmanagementsysteme (LMS) nützlich, die typischerweise von einigen E-Learning-Forschern kritisiert werden:

> Certain learning tasks are well suited for an LMS (centralized functions like learner administration and content management). Learning itself is different – it is not a process to be managed. Learning is by nature multi-faceted and chaotic. (...) Unfortunately, beginning learning with an LMS is often a matter of wrong tool for wrong purposes (which results in failed elearning implementations, ineffective learning, and unnecessary expenses). Implementing an LMS as part of a holistic learning environment gives the end user flexibility and control to move in various paths (driven by learning needs, not by LMS design). (Siemens, 2004)

Auch in der Didaktik anderer Fachgebiete ist man auf der Suche nach Möglichkeiten, klassischen Präsenzunterricht optimal mit Unterricht, der durch Informations- und Kommunikationstechnologien sowie EDV gestützt wird, zu kombinieren. wobei die verschiedenen Komponenten je nach Fachgebiet unterschiedliche Gewichtung erhalten. Klassisches E-Learning findet dabei wenig Verwendung und wird häufig kritisiert (vgl. Obexer & Essenschläger, 1999; Jopp, 2002; Severing, 2003).

In diversen Publikationen zum E-Learning begegnet man dem Gedanken, der Zweck der Lernmanagementsysteme (LMS) sei, für die Lernenden das Lehrmaterial zu strukturieren und für die Lehrenden bzw. die Administrierenden die Verwaltung zu ermöglichen. Dies ist nur teilweise richtig, denn die LMS werden dabei auf reine Contentmanagementsysteme (CMS) reduziert. Schuld an der Verbreitung dieser Fehleinschätzung sind auch manche CMS-Hersteller, die ihre Produkte im heute boomenden Marktsegment des E-Learning zu positionieren versuchen. Die Entwicklung der CMS hat eine längere Geschichte und brachte zahlreiche qualitativ hochwertige Produkte. Der durchaus legitime Ansatz ihrer Hersteller ist es, ihre CMS durch Module so zu erweitern, dass sie die Grundbedürfnisse der Lehrenden erfüllen. Tatsächlich findet sich dieser Ansatz in einer Mehrzahl der heute gängigen sog. LMS. Weil die Grenzen zwischen CMS und LMS nicht klar definiert sind, gelingt es den jeweiligen Marketingabteilungen jedoch oft, ein reines CMS als ein LMS für die Anwender zu tarnen.

Alternativ betrachtet man LMS als eine auf computergestützten Unterricht (*Computer-Based Teaching/Training*, CBT) abgestimmte Groupware. Im letzten Jahrzehnt bewegte sich die Entwicklung von Onlinesystemen für CBT stark in die Richtung von Plattformen für kooperatives Lernen (*Computer-Supported Cooperative Lear-*

ning, CSCL). Obwohl die meisten Produkte mit den dafür nötigen Eigenschaften aus dem Bereich der computergestützten Gruppenarbeit (*Computer-Supported Cooperative Work*, CSCW) stammen und von den Didaktikern immer noch eher als experimentell angesehen werden, liegen die entsprechenden allgemeindidaktischen Konzepte bereits vor und treffen auf ein großes Interesse bei der Software-Industrie, sodass zu erwarten ist, dass neue, speziell für kooperatives Lernen entwickelte Produkte, die sog. „virtuellen Lernumgebungen" (*Virtual Learning Environment*, VLE), die nahe Zukunft maßgeblich prägen werden. Dieser Trend ist oft ein Grund für Missverständnisse, sowohl in Fachkreisen als auch bei Anwendern, wenn man über technische Systeme und Infrastrukturen für CBT spricht: Einerseits erscheint CSCW/CSCL als ein neues Paradigma, das die existierenden Verfahren und Methoden des etablierten, angebotsorientierten CBT ablöst, andererseits werden genuine Aufgaben der LMS, wie die Organisation und Bereitstellung des Lehrmaterials, die Verwaltung von Lernern und Unterrichtsgruppen, die Kontrolle und Auswertung der Lernergebnisse usw. oft nicht im Rahmen eines Gesamtsystems wahrgenommen und zunehmend unterschätzt.

Die wichtigsten Eigenschaften eines LMS bestehen jedoch nicht in der Auswahl an CSCW-Komponenten und auch nicht in der Fähigkeit, Gruppenzugriffe auf bestimmte Inhalte zu organisieren. Natürlich ist auch die Erfüllung von Standards wie SCORM (Shared Content Object Reference Model) keine Voraussetzung. Entscheidend ist dagegen die Möglichkeit für Lehrende, den Lern-/Lehrprozess zu gestalten, zu steuern, zu kontrollieren und dessen Ergebnisse auszuwerten. Insbesondere diese grundlegende Funktionalität lässt sich nur schwer auf ein bestehendes Mehrzweck-CMS mit Hilfe von Modulen aufsetzen. Auch bei den Systemen, die heute speziell als E-Learning-Plattformen angeboten werden (z.B. Blackboard, IntraLearn, TopClass, VirtualU, WCB, WebCT), verzeichnet man diesen Mangel, nämlich das Fehlen von Möglichkeiten, den Lernprozess zu steuern und vor allem umfassend auszuwerten. Stattdessen beschränken sich die Systeme auf die Registrierung des Fortschritts *(progress tracking)* bzw. der Zugriffe *(access tracking)* der Lerner (Whitmyer & Grimes, 2000).

Einen weiteren Kritikpunkt bei den heute existierenden E-Learning-Lösungen stellt ihre Zukunftssicherheit dar. In den letzten fünf bis sieben Jahren entstanden weltweit Hunderte von LMS mit jeweils fast identischer Funktionalität. Die meisten Entwicklungen wurden entweder im Rahmen von kurzfristig finanzierten Forschungsprojekten oder aufgrund der Bedürfnisse einer bestimmten Organisation initiiert. Wenn überhaupt eine Weiterentwicklung dieser Systeme stattfindet, wird dies entweder speziell dafür gegründeten kleinen Unternehmen oder Open-Source-Projekten überlassen. Die Implementierung der Systeme baut jedoch auf Technologien, die zu Beginn des jeweiligen Projekts aktuell waren. Da in der Informationstechnik hin und wieder radikale Wandel passieren, muss damit gerechnet werden, dass manche technische Lösung nicht mehr gefragt ist, weil sie auf veralteter Tech-

nologie basiert. Die Unmöglichkeit der Modernisierung eines Softwaresystems kann daher sein Ende bedeuten. Da die meisten LMS, die heute im Einsatz sind, vor sieben bis zehn Jahren unter der Verwendung der damaligen technologischen Voraussetzungen entwickelt wurden, halten manche davon mit der Entwicklung der Informationstechnik bereits jetzt nicht mehr Schritt.

Da man sich nie dauerhaft auf die bestehenden technischen Lösungen verlassen und nie wissen kann, welche Technologie in den nächsten Jahren zum Einsatz kommen wird, muss von vornherein für die Wiederverwendbarkeit des ständig wachsenden Lernmaterials und zugehöriger Daten gesorgt werden. Der übliche Lösungsansatz ist dabei, Daten, ihre Präsentation und die Anwendungslogik zu trennen und nur standardisierte bzw. einfach konvertierbare Formate für die Datenspeicherung zu verwenden.

Obwohl SCORM große Aufmerksamkeit genießt und zunehmend als Maßstab für die Bewertung von technischen E-Learning-Lösungen dient, werden seine Grundprinzipien kaum thematisiert:

> Accessibility: The ability to locate and access instructional components from one remote location and deliver them to many other locations.
>
> Adaptability: The ability to tailor instruction to individual and organizational needs.
>
> Affordability: The ability to increase efficiency and productivity by reducing the time and costs involved in delivering instruction.
>
> Durability: The ability to withstand technology evolution and changes without costly redesign, reconfiguration or recoding.
>
> Interoperability: The ability to take instructional components developed in one location with one set of tools or platform and use them in another location with a different set of tools or platform.
>
> Reusability: The flexibility to incorporate instructional components in multiple applications and contexts. (SCORM, 2004, S. 6)

Diese Prinzipien sollten eigentlich bei jedem guten technischen System umgesetzt sein. In der Regel gilt aber ein System als SCORM-konform, wenn es ein nach dem vorgegebenen XML-Schema kodiertes und als ZIP-Datei verpacktes Lehrmaterialbündel empfangen und verarbeiten kann. Man findet daher auch unter den Advanced Distributed Learning (ADL-)zertifizierten LMS kaum eine Lösung, die alle sechs oben aufgeführten Anforderungen tatsächlich erfüllt.

Die Tätigkeit der Softwareentwickler am Sprachenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg hat zum Ziel, eine zentralisierte Infrastruktur für Onlinesprachunterricht und automatisierte Sprachtests zu schaffen, die sowohl die oben angedeuteten technologischen und konzeptionellen Engpässe nicht hat als auch die Anforderun-

gen von Sprachdidaktikern und die Bedürfnisse von Sprachinstituten möglichst komplett befriedigt.

Der Bedarf an gezielter Softwareentwicklung für den Onlinesprachunterricht wird noch deutlicher, wenn man die Anforderungen der Sprachdidaktiker mit dem Stand der heute von Softwareherstellern angebotenen Lösungen vergleicht bzw. die heute auf dem Markt dominierenden Tendenzen beobachtet, von denen oben die Rede war. Die Untersuchung einer Auswahl an marktführenden sowohl kommerziellen als auch freien LMS führte zu der Erkenntnis, dass diese den Anforderungen der Sprachdidaktik auch dann nur teilweise gerecht werden, wenn die Funktionalität mehrerer Produkte kombiniert werden würde, was natürlich technisch nicht möglich ist. Die Betrachtung der einzelnen Systeme ergab dementsprechend, dass es weder unter den kommerziellen noch unter den freien Produkten eine technische Lösung gibt, welche alle in den nachfolgenden Absätzen aufgeführten Anforderungen in vollem Umfang erfüllt.

2 Anforderungen an ein Back-End

Der Aufbau eines Onlinelernsystems folgt typischerweise dem Client-Server-Architekturmodell, das häufig auch als eine Wechselbeziehung zwischen Front- und Back-End dargestellt wird. In einfacher Form lässt sich ein Front-End als eine Benutzeranwendung charakterisieren, die eine Schnittstelle für die Ein- und Ausgabe von Daten bietet, welche vom Back-End verarbeitet werden. In diesem Sinne ist die Front-/Back-End-Teilung auch in unserer nachfolgenden Aufführung zu verstehen, bei der zunächst die Anforderungen an das Back-End-System aufgelistet werden:

Didaktische Eigenschaften

- Erhebung und Auswertung der statistischen Parameter wie Punktezahl, Dauer einer Übung, Anzahl der Versuche, Trefferquote bei den Antworten, Frequenz der Fehler nach Fehlertyp usw.;
- Auswertung und Darstellung von statistischen Berichten nach Lernergruppen, Kursen, Zeiträumen, Unterrichtsthemen usw.;
- Adaptivität, d.h. Anpassbarkeit an persönliche Charakteristiken des Lerners und seinen Lernfortschritt;
- gezielte Sperre und Freigabe einzelner Teile des Lernmaterials für bestimmte Lerner;
- Registrierung und Analyse der Aktivitäten der Lerner.

Inhaltliche Eigenschaften

- Möglichkeit der Organisation der CSCL-Module zu einer spezifischen Lernumgebung für jeden Kurs einzeln und komplette Abkapselung der im System vorhandenen Kurse voneinander;
- komplette Freiheit der visuellen Gestaltung jedes einzelnen Kurses. Die Autoren müssen die Lernumgebung nach ihren Vorstellungen einrichten und bei Bedarf auch bestimmte Metaphern („Haus“, „Stadt“, „Land“, „Firma“ usw.) visuell umsetzen können, die sie in ihrem didaktischen Konzept vorgesehen haben;
- Möglichkeit, Zeichen, wenn nicht aus allen, dann mindestens aus den meisten Alphabeten gleichzeitig darzustellen und zu verarbeiten.

Funktionale Eigenschaften

- ausreichende und bei Bedarf erweiterbare Auswahl an CSCL-Mitteln, darunter Instant Messaging, Diskussionsforum, Chat, Nachrichten, Mitteilungen, Voice Chat usw.;
- unabhängige Konfigurierbarkeit der Kommunikationsprogramme für jeden einzelnen Kurs;
- Möglichkeit für die Autoren, einzelne Lernobjekte an CSCL-Mittel anzubinden, sodass der Lerner beispielsweise die Ergebnisse einer Übung mit einem Studienkollegen austauschen, sie in ein Diskussionsforum einstellen oder direkt einen Chat zu einer Übung starten kann;
- Möglichkeit für den Lerner, Notizen zu jedem Teil des Kurses sowie zu jedem Teil eines Lernobjekts uneingeschränkt zu speichern und abzurufen;
- Lesezeichenfunktion, d.h. Möglichkeit für den Lerner, Stellen im Kurs zu vermerken und diese später direkt anzeigen zu lassen;
- Möglichkeit der Suche nach Stichworten, Themen, Kursabschnitten usw. sowie Volltextsuche;
- für jeden Kurs einzeln konfigurierbare Darstellung der Informationen über die Lerner;
- Darstellung der zu einem bestimmten Zeitpunkt im System angemeldeten Lerner, getrennt in jedem Kurs bzw. in jeder Unterrichtsgruppe.

Technische Eigenschaften

- Konformität mit den wichtigsten technischen Standards für Datenspeicherung und -austausch;
- Plattformunabhängigkeit, d.h. problemlose Funktion auf mehreren Hardware- und Softwareplattformen;
- technische Aktualität und Zukunftssicherheit;
- Absturzfreiheit und Zuverlässigkeit bei besonders kritischen Funktionen wie z.B. Auswertung der Lern- bzw. Testergebnisse;

- Sicherheit, beispielsweise für Prüfungen: Speicherung und Übertragung der Daten, ohne Einsichtnahme der Prüflinge;
- Modularität, d.h. Möglichkeit, jederzeit das System zu erweitern und einzelne Komponenten zu ersetzen;
- Verfügbarkeit der wichtigsten Funktionen für externe Anwendungen, z.B. eine Möglichkeit für externe Programme, plattforminterne Nachrichten abzuschicken und zu empfangen, Termine zu setzen und auszulesen, statistische Daten zu speichern und auszulesen usw.;
- Skalierbarkeit, d.h. Möglichkeit, die Kapazität und die Leistung des Systems bei Bedarf zu vergrößern;
- Verfügbarkeit des Quellcodes, um eine Weiterentwicklung und Anpassung des Systems zu ermöglichen.

3 Anforderungen an ein Front-End

Traditionell werden Browserprogramme für den Bereich des E-Learning als die einzig möglichen Clients für ein Onlinelernsystem betrachtet. Die Gründe hierfür finden sich in der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des E-Learning, das in den 1990er-Jahren vom US-amerikanischen Militär für die ortsunabhängige Ausbildung seines Personals und die Übermittlung von Anweisungen an Soldaten ins Leben gerufen wurde. Die nun verbreitete Ansicht, dass ein Webbrowser das einzige Computerprogramm sei, mit dem man online lernen kann, erweist sich heute – nachdem E-Learning längst über sein ursprüngliches Einsatzgebiet hinaus gewachsen ist – als eine offensichtlich schädigende Altlast seiner Geschichte. Diese fordert weitere große Einbußen von der Didaktik und stellt zweifellos ein großes Hindernis für den regulären Einsatz von E-Learning-Technologien im Bildungswesen und vor allem im Sprachunterricht dar.

Von den Herstellern gängiger LMS wird dieser Umstand jedoch kaum als Problem wahrgenommen, da ihre Systeme typischerweise von großen Industriebetrieben für deren interne Mitarbeiterfortbildung verwendet werden. Die dabei eher technischen oder ablauforientierten Lerninhalte lassen sich in der Regel problemlos in HTML darstellen und somit durch einen Webbrowser zur Anzeige bringen. Insbesondere die von der Sprachdidaktik benötigte, reichhaltige Typologie an Übungs- und Testaufgaben wird daher bei der Entwicklung der Front-End-Systeme nicht berücksichtigt. Angesichts dieser Tatsache gehört die Schaffung einer für den Unterricht von Sprachen optimierten Benutzeranwendung mit den unten aufgeführten Merkmalen zu unseren wichtigsten Zielsetzungen:

Didaktische Eigenschaften

- Unterstützung aller technisch möglichen Formen der Lern- und Testaufgaben;
- Unterstützung aller zum aktuellen Stand der Technik möglichen Interaktionsmöglichkeiten des Lerners mit dem Lehrmaterial – Eingabe mit Tastatur, Maus und Stimme;
- Darstellung von frei definierbaren Lehrmaterialstrukturen.

Mediale Eigenschaften

- Möglichkeit der Präsentation von allen fünf in Lernprogrammen üblichen Medientypen: Text, Bild, Ton, Animation, Video;
- Möglichkeit für die Autoren, die Lerninhalte komplett frei zu gestalten;
- spezifisches Design der grafischen Benutzeroberfläche für jeden einzelnen Kurs.

Funktionale Eigenschaften

- Sammeln der folgenden statistischen Parameter pro Lernaufgabe und Kursabschnitt: Anfang und Ende der Sitzung, Anzahl der vom Lerner gemachten Versuche, Punktzahl, Fehlertypen;
- für jeden Lerner vom Lehrer einzeln regulierbare Navigation und Kursstrukturdarstellung ohne Änderungen in der tatsächlichen Materialstruktur;
- Möglichkeit für den Lerner die Kommunikationsmittel des CSCL-Lernsystems direkt aus den Lernaufgaben zu benutzen, z.B. um eine gelöste Übung direkt ins Diskussionsforum zu stellen oder mit einem Studienpartner im Chat zu besprechen;
- Möglichkeit für den Lerner, jeden einzelnen Teil eines Lerninhalts, z.B. einer Übung mit Annotationen und Kommentaren zu versehen;
- bei jeder neuen Sitzung automatische Rückkehr zu der Stelle im Kurs, an der die letzte Sitzung beendet wurde;
- Speichern des Status jeder vom Lerner bearbeiteten Lernaufgabe;
- Sperre der vom Lerner bearbeiteten Aufgaben nach bestimmter Zahl von Versuchen;
- verschlüsselter Datenaustausch mit einem Client;
- Möglichkeit für Autoren und Lehrer, bei jeder Lernaufgabe ihren Ablauf einzeln zu bestimmen, z.B. bei Audio-Präsentationen, die Anzahl von Wiederholungen, Länge der Pausen usw.

Technische Eigenschaften

- Unterstützung unterschiedlicher Anwendungsfälle – Übung und Prüfung für Lernende, Vorschau für Autoren usw.;
- Browserunabhängigkeit und eine Möglichkeit der Benutzung, sowohl mit einem Web-Interface, d.h. durch Herunterladen mit einem Webbrowser, als auch ohne, d.h. als eigenständiges Programm;
- Unabhängigkeit von Hardware- und Softwareplattformen, d.h. Möglichkeit, des Einsatzes auf jeder verbreiteten Hardwarearchitektur und mit jedem Betriebssystem;
- Unabhängigkeit von Lernplattformen und Möglichkeit der Benutzung mit allen serverseitigen Systemen, einschließlich reine HTTP-Server (d.h. ohne LMS);
- freie Konfigurierbarkeit und je nach Verwendungszweck Kombinierbarkeit der Komponenten.

4 Aufbau und Implementierung

Ein technisches System für den Onlineunterricht von Sprachen betrachten wir als Bestandteil einer umfangreichen institutionsweiten IT-Infrastruktur. Um unsere eigenen technischen Lösungen im Vergleich mit anderen Onlinelernsystemen zu beschreiben und zu präsentieren, benutzen wir den Namen *SZOnline*. Diese Bezeichnung gilt für diejenigen Komponenten der IT-Infrastruktur des Sprachenzentrums, die Aufgaben im Rahmen des ortsunabhängigen computergestützten Sprachunterrichts erfüllen und auf die üblicherweise über das Internet zugegriffen wird. Abb. 1 bietet eine allgemeine Übersicht der wichtigsten Bereiche dieses Systems.

Das Diagramm zeigt eine äußerst vereinfachte, funktionale Darstellung, die nicht die technische Architektur des Systems wiedergibt, sondern zeigen soll, wie die einzelnen Funktionen des Systems aus Sicht der Benutzer gruppiert sind:

Benutzer- u. Systemverwaltung: Verwaltung der Benutzerdaten; Authentifizierung der Benutzer u. Autorisierung ihrer Handlungen, Systemverwaltungsarbeiten (Softwareinstallationen und -aktualisierungen, Konfiguration, Datenbankadministration, Sicherung/Wiederherstellung, Archivierung, Überwachung).

Lehrmaterialerstellung, -speicherung u. -verwaltung: Erstellung, Speicherung und Verwaltung des Rohmaterials und des fertigen Unterrichtsmaterials; Organisation der Gruppenarbeit der Autoren.

Unterrichts- u. Prüfungsverwaltung: Erstellung und Verwaltung des Lehrangebots; Kursverwaltung; Lernerverwaltung; Erstellung von Berichten.

Lernsoftware u. OnlineLernumgebung: Teilnahme an Unterrichts- und Prüfungsveranstaltungen, Benutzung der Groupware-Funktionen.

Unterricht, Prüfung u. Bewertung: Durchführung der Unterrichts- und Prüfungsveranstaltungen; Lernerbetreuung; Organisation und Überwachung der Lernerarbeit; Kontrolle und Auswertung der Lernergebnisse; Bewertung der Lernerleistungen.

Internetauftritt: Veröffentlichung des Lehrangebots, Lernerregistrierung, öffentliche Information.

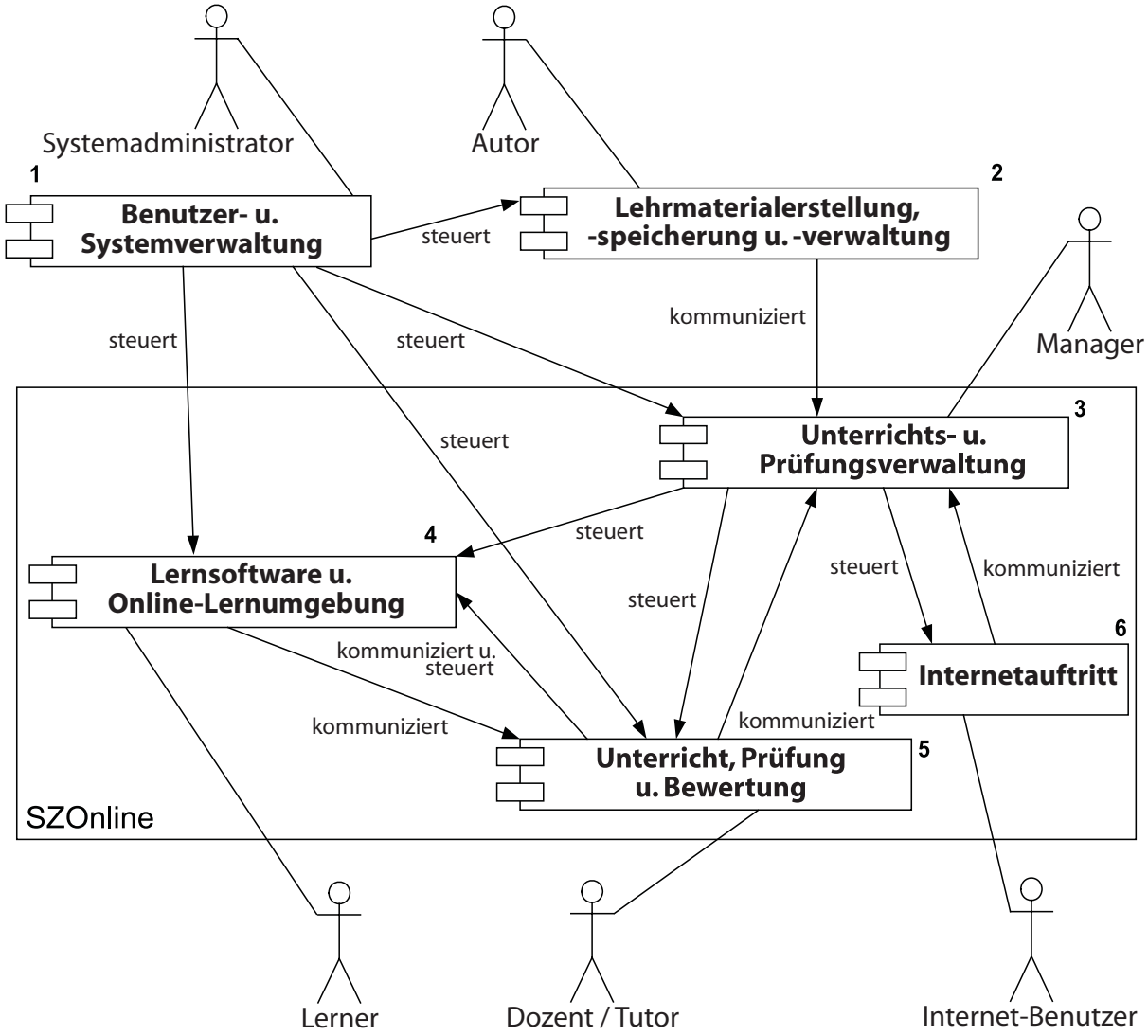


Abb. 1: Übersicht über den funktionalen Aufbau von SZOnline

Die Architektur von SZOnline folgt in ihren Grundeigenschaften dem heute weit akzeptierten Aufbauschema eines LMS, welches von der ADL im Rahmen von SCORM entworfen wurde (vgl. Diagramm in SCORM, 2004, S. 7). Der wichtigste Unterschied ist dabei der Einsatz einer speziell entwickelten Lernsoftware mit den oben erwähnten Eigenschaften als Front-End für die Lerner, während SCORM da-

für ausschließlich einen Browser vorsieht. Webbrowser spielen in SZOnline ebenfalls eine wichtige Rolle, da sie eine Benutzerschnittstelle für die sonstigen Funktionen der Onlinelernumgebung bieten. Als Lernsoftware kommen sie jedoch in der Regel nicht zum Einsatz.

Das gesamte System wird durch eine Benutzerverwaltung gesteuert. Was jeder einzelne Benutzer vom System sieht und welche Aktionen ihm zur Verfügung stehen, kann durch entsprechende Konfiguration seines Kontos innerhalb der Benutzerverwaltung eingestellt werden. Dies ermöglicht nicht nur die effektive Steuerung der Arbeitsprozesse, sondern reduziert insbesondere die Komplexität der Arbeitsumgebung für die Benutzer, indem nur Funktionen sichtbar sind, die für die jeweilige Aufgabe relevant sind.

Jede Aktion innerhalb des Gesamtsystems kann bei Bedarf mit einer sog. Sicherheitsrolle verknüpft werden, die die Berechtigung zur Ausführung der jeweiligen Aktion darstellt. Mit der Benutzerverwaltung lassen sich diese Sicherheitsrollen den Benutzerkonten zuweisen bzw. wieder entfernen. Durch dieses feingranulare Sicherheitskonzept lassen sich die Benutzerkonten sehr individuell und auf die Bedürfnisse des einzelnen Anwenders zugeschnitten anpassen. Entscheidend an unserem Vorgehen ist zudem, dass die dabei verwendeten Sicherheitsrollen nicht von der Benutzerverwaltung vorgegeben werden. Stattdessen kann jedes Modul von SZOnline bzw. der Autorenwerkzeuge seine jeweils benötigten Sicherheitsrollen über eine Schnittstelle beitragen, ohne dass hierfür Änderungen an der Benutzerverwaltung nötig wären. Somit entsteht eine klare Trennung der Benutzerverwaltung von den restlichen SZOnline-Modulen. Die Benutzerverwaltung selbst kann sich dabei auf die Erfüllung ihrer Kernfunktionen konzentrieren: Authentifizierung und Autorisierung der Benutzer sowie Verwaltung ihrer Konten.

Als zusätzliche Funktion erlaubt es die Benutzerverwaltung, die Sicherheitsrollen kontextabhängig zuzuweisen. Im konkreten Anwendungsfall von SZOnline bedeutet dies, dass beispielsweise das gleiche Benutzerkonto innerhalb eines Kurses als Tutor, innerhalb eines anderen Kurses als Student oder Gast auftreten kann.

Ein Beispiel für das Zusammenspiel der Benutzerverwaltung mit anderen Komponenten ist der Terminkalender. Dieser ermöglicht es seinen Anwendern, Termine für sich selbst, für eine bestimmte Gruppe von Personen oder für das gesamte System anzulegen und zu verwalten. Anhand dieser Sichtbarkeit der Termine lassen sich die entsprechenden Sicherheitsrollen für die Benutzerverwaltung ableiten. Durch die Verknüpfung der Rollen mit den Benutzerkonten lassen sich damit u.a. folgende Anwendungsfälle realisieren: Portaladministratoren dürfen global sichtbare Termine erstellen, Kursverantwortliche und Tutoren können Termine speziell für ihre Kurse, Studenten jeweils ihre eigenen, privaten Termine verwalten.

Das zweite Teilsystem, das wie die Benutzerverwaltung von grundlegender Bedeutung für SZOnline ist, ist die Kursverwaltung. Während die Benutzerverwaltung für

allgemeine Zwecke entwickelt und für SZOnline nur verwendet wird, ist die Kursverwaltung dessen integraler Bestandteil. Obwohl sie ursprünglich für internetbasierte Lernkurse konzipiert wurde, erweist sie sich auch nützlich als Verwaltungsplattform für traditionelle Lehr- und Prüfungsveranstaltungen.

Die im Zusammenhang mit Lehr- und Prüfungsveranstaltungen anfallenden Informationen werden innerhalb der Kursverwaltung in zwei Bereiche aufgeteilt. Unter dem Begriff *Kurs* werden dabei in erster Linie die jeweiligen Kursmaterialien subsumiert – zusätzlich auch noch z.B. Voraussetzungen, die die Lerner für die Teilnahme am Kurs erfüllen müssen, sowie für Onlinekurse die Auswahl der zur Verfügung stehenden Kommunikationsmodule. Von einem Kurs können in der Folge beliebig viele *Kursangebote*, d.h. die konkreten Lehrveranstaltungen, erstellt werden. Unter den Kursangeboten werden die jeweiligen Teilnehmerlisten, Start- und Endzeitpunkte der Lehrveranstaltungen, Übungsergebnisse usw. verwaltet (Anmerkung: Eine Prüfungsveranstaltung wird dabei auf äquivalente Weise modelliert, d.h. die Prüfungsmaterialien als Kurs und die tatsächliche Prüfung als Kursangebot).

Für die Anwender von SZOnline wurden zwei unterschiedliche Arbeitsumgebungen geschaffen, um ihre jeweiligen Aufgaben bzw. Anforderungen besser unterstützen zu können. Lerner erhalten, wie bei LMS üblich, einen webbasierten Zugriff auf die Lehrveranstaltungen. Hierdurch müssen nur sehr geringe bis keine Anpassungen an ihren Rechnern vorgenommen werden. Für Dozenten, Tutoren und Administratoren wurde eine vollwertige, lokal installierbare Applikation geschaffen, da hierbei reichhaltigere Funktionen der Benutzerschnittstelle verwendet und somit die in der Regel komplexeren Tätigkeiten dieser Anwendergruppe besser unterstützt werden können. Da die Anwendung mit dem Standard Widget Toolkit (SWT) erstellt wurde, passt sie sich nahtlos in die jeweils verwendeten Betriebssysteme ein.

Abb. 2 zeigt den verallgemeinerten Lebenszyklus eines Kursangebots innerhalb von SZOnline. Die grau unterlegten Spalten stellen dabei jeweils die webbasierten Teile dar, die anderen Spalten den von der oben erwähnten Applikation abgedeckten Bestandteil SZOnlines.

Bevor ein Kursangebot erstellt werden kann, muss jedoch zunächst ein entsprechender Kurs durch einen Autor angefertigt und auf dem Server installiert werden. SZOnline stellt dabei keine Einschränkungen an die hierfür verwendete Technik, zwar werden Lehrmaterialien nach dem IMS QTI-Standard bevorzugt, es können jedoch ebenso HTML-, Flash- oder QuickTime-Dokumente für die Erstellung der Materialien benutzt werden. Konsequenterweise streben wir daher für SZOnline keine Integration webbasierter Autorentools an, da diese zumeist nur sehr primitive Ergebnisse zu erstellen vermögen, die den Anforderungen der Sprachdidaktik nicht

gerecht werden. Die Lehrmaterialien werden stattdessen mit Hilfe von externen Werkzeugen für SZOnline erstellt.

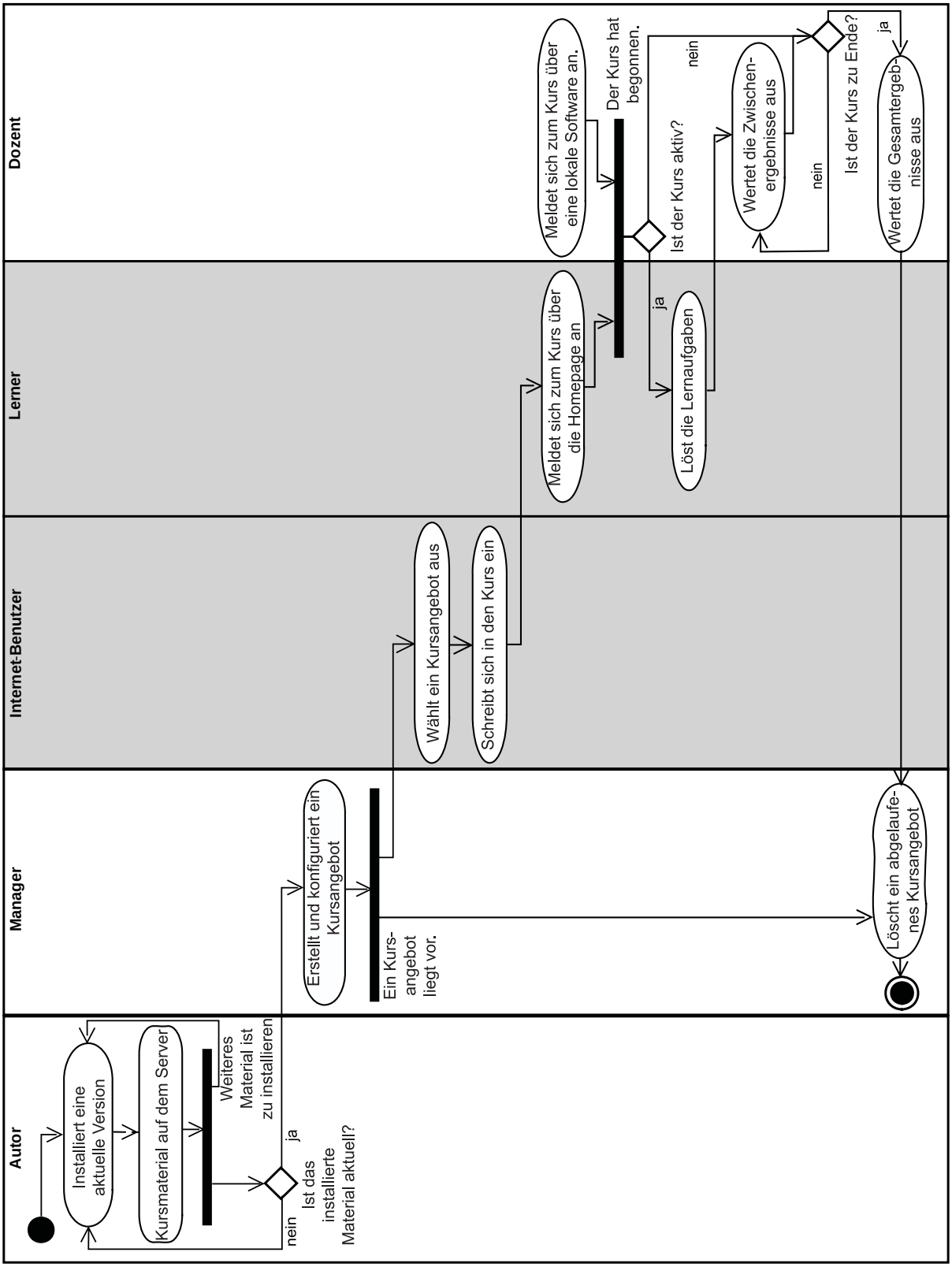


Abb. 2: Lebenszyklus eines Kurses in SZOnline

Jeder Kurs kann innerhalb von SZOnline eine eigenständige Lernumgebung erhalten, die von den Lernumgebungen der anderen Kurse in keiner Weise abhängig ist. Auf diese Weise werden durch SZOnline Kurse angeboten, die sich sowohl technisch als auch visuell komplett voneinander unterscheiden. Während der Installation eines Kurses auf dem Server wird zudem festgelegt, welche Kommunikations- und Kooperationsmodule für den Kurs zur Verfügung stehen sollen. Zuletzt kann jeder Kurs eine eigene URL (inklusive eigener Domain) erhalten, die in der Regel als Einstiegsseite bzw. auch für die Lernumgebung des Kurses verwendet wird.

Nachdem ein Kurs auf dem Server installiert wurde, kann ein Kursangebot für diesen Kurs angelegt werden. Da dieser Vorgang keinerlei technische Fähigkeiten erfordert, kann dies problemlos etwa von einem Verwaltungsangestellten oder den jeweiligen Dozenten selbst erledigt werden (im Diagramm ist diese Person als Manager bezeichnet). Beim Anlegen des Kursangebots wird eine Reihe von Parametern wie beispielsweise die maximale Teilnehmerzahl, der Kurszeitraum sowie der Anmeldezeitraum angegeben.

Innerhalb des Anmeldezeitraums können sich Interessierte über das Webportal von SZOnline registrieren. Auf diesem Webportal werden Informationen zu den aktuellen Kursen und Kursangeboten in dynamischer Form präsentiert, d.h., der potenzielle Teilnehmer erhält einen auf die Sekunde genauen, aktuellen Stand des Angebots. Durch die Teilnehmerregistrierung wird für den zunächst anonymen Internetnutzer ein Konto innerhalb von SZOnline eingerichtet. Mit diesem Konto kann er sich anschließend zu einem oder mehreren Kursangeboten anmelden und wird dort jeweils als Bewerber erfasst. Mit dem Bewerberstatus kann er sich noch nicht zur Lernumgebung der jeweiligen Lehrveranstaltung anmelden; dies wird erst möglich, wenn der Dozent des Kursangebots ihn als Student aufnimmt und sein Benutzerkonto für das Kursangebot freischaltet. Dieses Vorgehen ermöglicht beispielsweise eine Aufnahme der Kursteilnehmer anhand bestimmter Voraussetzungen, z.B. nach Ergebnissen eines Einstufungstests oder gemäß anderer Vorleistungen.

Um mit dem tatsächlichen Kursmaterial arbeiten zu können, müssen die Lerner in der Regel die URL des Kurses in einem Browser öffnen. In manchen Fällen, z.B. bei Prüfungen, erfolgt der Zugang über ein spezielles Programm. Tutoren und Dozenten verwenden für die Arbeit mit einem Kursangebot, wie bereits erwähnt, immer eine spezielle Software. Mit diesen Programmen werden alle üblichen Kursbetreuungsaufgaben erfüllt, d.h. das Kursmaterial wird betrachtet, Meldungen an die Lerner verschickt, Termine verwaltet, Nachrichten von den Lernern empfangen, Lernergebnisse und -fortschritt ausgewertet usw.

Nachdem der Zeitraum eines Kursangebots abgelaufen ist, wird beispielsweise die Registrierung sämtlicher Statistik eingestellt. Der Dozent kann dann die statistischen Gesamtergebnisse auswerten. Schließlich kann er das Kursangebot in den gelöschten Status bringen. Dabei werden noch keine der für das Kursangebot ge-

sammelten Daten gelöscht, stattdessen gilt das Kursangebot hierbei als offiziell beendet. Gleichzeitig stellt dieser Status auch einen Schutz vor dem versehentlichen Löschen der Kursdaten dar. In dem gelöschten Zustand können bei Bedarf zudem die entstandenen Daten, z.B. Lernstatistik, Forumsbeiträge usw., archiviert werden. Erst wenn die Kursdaten nicht mehr gebraucht werden, kann eine berechtigte Person das Kursangebot komplett vom Server entfernen.

5 Fazit

In diesem Beitrag stellten wir das Konzept und die Grundeigenschaften des Softwaresystems vor, das primär für den Sprachunterricht sowie die Durchführung automatisierter Sprachprüfungen am Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg entwickelt und größtenteils bereits eingesetzt wird. Trotz der erklärten Orientierung an den Bedürfnissen der Sprachdidaktiker können die Erweiterungen von SZOnline gegenüber den marktüblichen LMS auch für dessen Einsatz auf anderen Gebieten nützlich sein. Fast alle Teile des Systems lassen sich unabhängig voneinander verändern, und das gesamte System kann jederzeit für andere Einsatzbereiche erweitert und angepasst werden.

Literatur

Hagenhoff, Svenja; Schumann, Matthias; Schellhase, Jörg. (2002). Lernplattformen auswählen. In Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (1–20). Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.

Jopp, Carsten. (2002). Welche besonderen Anforderungen stellen die Sprachfächer an Internet-gestützte Kommunikationslösungen? Referat. Kolloquium des Deutsch-Norwegischen-Studienzentrums (DNSZ) *Das Fernstudium im Rahmen von Deutschstudiengängen in Norwegen – Ziele, Didaktik und Perspektiven*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität, 13./14.6.2002.

Obexer, Regina; Essenschläger, Helmut. (1999). Evaluation von Lernumgebungen. Verfügbar unter: http://anglistik1.uibk.ac.at/he/report/ [20.02.2007].

Schmidkonz, Christian. (2002). Erfolgsfaktoren für E-Learning. Verfügbar unter: http://www.contentmanager.de/magazin/artikel_139_erfolgsfaktoren_e_learning.html [20.02.2007].

SCORM (2004). (2006). 3rd Edition Overview, Version 1.0. Advanced Distributed Learning. Verfügbar unter: http://www.adlnet.gov/downloads/AuthNotReqd.aspx?FileName=SCORM.2004.3ED.DocSuite.zip&ID=237 [23.02.2007].

Severing, Eckhart. (2003). Anforderungen an eine Didaktik des E-Learning in der betrieblichen Bildung. In Dehnbostel, Peter; Dippl, Zorana; Elster, Frank (Hrsg.), *Perspektiven moderner Berufsbildung*(19–32). Bielefeld: Bertelsmann.

Siemens, George. (2004). Learning Management Systems: The wrong place to start learning. *Elearnspace* (Stand 22.11.2004).
Verfügbar unter: http://www.elearnspace.org [20.02.2007].

Whitmyer, Claude; Grimes, Gail Terry. (2000). Comparative Features Analysis of Leading Course Management Software. Report. The University of the Future, LLC.
Verfügbar unter: http://www.futureu.com/cmscomp/ [23.02.2007].

Arthur Tiutenko, Gerhard Koller

Prinzipien einer sprachübergreifenden Typologie von Lern- und Testaufgaben für elektronische Sprachlehrwerke

Abstract

Technical solutions usually adopted for computer-based language teaching and testing materials were developed for purposes other than language learning. To understand the features offered by this technology and to formulate the requirements for their further development and improvement, the authors of language teaching materials need to know which types of learning tasks are realizable with modern technology in general. To establish a standard typology of learning and testing tasks, a system of classification categories is necessary that cannot be borrowed from any of the typologies already developed for traditional language teaching. A possible system of such criteria is discussed in the article.

1 Aufgaben- und Übungstypologie

Charakteristisch für die Sprachdidaktik ist im Vergleich zu anderen Didaktiken eine große Formenvielfalt von Lern- und Testaufgaben, sodass häufig von einer sog. *Aufgaben-* bzw. *Übungstypologie* gesprochen wird. Darunter versteht man eine systematische Beschreibung verschiedener Lern- bzw. Testaufgaben sowie Empfehlungen für ihren Gebrauch und ihre Erstellung. In der Regel werden solche Beschreibungen nur einzelsprachlich entwickelt, obwohl nichts dagegen spräche, eine z.B. für das Spanische entwickelte Aufgabentypologie auch im Italienischunterricht einzusetzen.

Die Übernahme der für andere Sprachen entwickelten Aufgabentypologien findet typischerweise nur dann statt, wenn es sich um nah verwandte Sprachen handelt bzw. wenn der Autor der neuen Typologie die andere Sprache selber beherrscht. So beziehen sich beispielsweise manche Entwickler von Aufgabentypologien für den Deutsch-Unterricht gerne auf Arbeiten von Englisch-Didaktikern. Mitunter wirken auch Autoren, die bereits Aufgabentypologien für eine Sprache entwickelt haben, bei der Schaffung einer ähnlichen Typologie für eine weitere Sprache mit. Dennoch führte dies bislang nicht zur Entstehung einer mehr oder weniger etablierten, einheitlichen Typologie von Lern- und Testaufgaben für den Sprachunterricht im All-

gemeinen. Offensichtlich gibt es in der traditionellen Sprachdidaktik auch wenig Bedarf an methodologischer Verallgemeinerung, weil es sich dabei meistens nur um den Unterricht in einer ganz konkreten Sprache handelt. Auch eine Klassifizierung und Systematisierung der Methoden hätte hier eher eine theoretische Bedeutung für Forscher und Studierende als eine praktische – für Lehrende.

Die Situation sieht aber ganz anders aus, wenn es um die Entwicklung oder den Einsatz von technischen Systemen geht. Auch wenn es nur ein Lernkurs auf einer CD-ROM ist, der gezielt für eine bestimmte Sprache geschaffen wurde, verwendet diese Software technische Möglichkeiten und Funktionen, die nicht sprachspezifisch sind oder ursprünglich überhaupt nicht für den Sprachunterricht entwickelt wurden. In der Regel werden digitale Sprachlehrmaterialien entweder mithilfe einer Software geschaffen, die normalerweise ganz anderen Zwecken dient – der Erstellung von Bildschirmpräsentationen (z.B. PowerPoint oder Keynote), von Internetseiten (Flash, Dreamweaver u.a.) oder von Multimedia-Präsentationen (z.B. Director, QuickTime). Auch sog. Autorenprogramme, die gelegentlich zum Einsatz kommen (z.B. Authorware, Toolbook, Breeze), wurden nicht speziell für Sprachen, sondern vor allem für die Erstellung von Materialien zur Personalschulung oder für die Ausbildung technischer Fachkräfte konzipiert und entwickelt. Will ein Sprachdidaktiker diese für seine Zwecke nicht optimalen technischen Hilfsmittel sinnvoll einsetzen, muss er nicht nur die Funktionen des jeweiligen Computerprogramms kennen, sondern auch eine Vorstellung davon haben, wie diese für die Realisierung des didaktischen Vorhabens anzuwenden sind. Weiter muss er wissen, über welche Möglichkeiten die aktuelle EDV-Technik verfügt und welche ihm davon konkret zur Verfügung stehen. Bei einem Sprachdidaktiker, der kein Fachmann auf dem Gebiet der Informationstechnologien ist, wird eine solche Kompetenz in der Regel gar nicht vorhanden sein. Wenn es dann nicht gelingt, die Lösung mithilfe der fertigen Software zu finden, wird nicht die Software den Anforderungen angepasst, sondern man ist gezwungen, die Pläne zu korrigieren, d.h. das didaktische Konzept und die Anforderungen an den vorhandenen technischen Mitteln auszurichten. Oft werden dabei Kompromisse eingegangen, deren Ergebnisse die didaktische Innovation zunichte machen und sogar den Sinn des ganzen Unternehmens, ein elektronisches Lehrwerk zu schaffen, in Frage stellen. In solchen Fällen könnte eine universale Aufgabentypologie sowohl für den Lehrwerkautor wie auch für die Softwareentwickler schon im Voraus richtungweisend wirken.

2 Begriffsklärung: Aufgabe – Übung

Bevor nun versucht wird, ein sprachübergreifendes System der Aufgabentypen zu entwerfen, erscheint es wichtig, etwas Klarheit in die Terminologie zu bringen. Die wichtigsten Begriffe, mit denen wir ständig operieren müssen, sind Aufgabe und

Übung. In den sprachdidaktischen Publikationen der letzten Jahrzehnte begegnet man oft sehr unterschiedlichen Deutungen von diesen Bezeichnungen. So halten einige Forscher die Aufgabe für einen Sonderfall der Übung: Sie sei eine sehr offene Übungsform (vgl. Desselmann, 1987). Andere vertreten die Ansicht, dass die Aufgabe „freisetzend“ und die Übung „bindend“ ist (vgl. Häussermann & Piepho, 1996). Bindend sei die Übung durch die Reglementierung der Inhaltsebene und der Ausdrucksebene, d.h. der Lerner wird stark in dem eingeschränkt, was und wie er spricht oder schreibt, und sogar welche sprachlichen Regeln er anwendet.

Im Deutschen bedeutet *Aufgabe* ganz allgemein „etw., was jmdm. zu tun aufgegeben ist“ (Duden, 2003, S. 154). Bezogen auf einen Lerner kann die Aufgabe beispielsweise darin bestehen, einen Text zu lesen, einen Aufsatz zu schreiben, Fragen zu beantworten oder Wörter zu lernen. Mitunter versteht man unter Aufgabe auch Handlungen, die zum Erreichen eines bestimmten Ziels auszuführen sind. Diesen beiden Bedeutungen entspricht auch der Gebrauch des Wortes Aufgabe unter dem Blickwinkel der Didaktik, wo man Wortbildungen wie „Schulaufgabe“, „Hausaufgabe“, „Testaufgabe“ etc. häufig begegnet. Mit Rücksicht auf diese allgemeinsprachlichen Bedeutungen des Wortes wären sowohl die Versuche, die *Aufgabe* der *Übung* unterzuordnen als auch die Gegenüberstellung dieser beiden Begriffe unlogisch und terminologisch irreführend. Sinnvoller erscheint eine Unterteilung in zwei Aufgabenarten, je nachdem, ob eine Aufgabe der Kontrolle oder der Vermittlung von Kenntnissen bzw. Fertigkeiten dient: Test-/Prüfungsaufgaben versus Lern-/Lehraufgaben. Das Wort Aufgabe dient dabei als Oberbegriff für beides, und die *Übung* lässt sich dann als eine *gebundene Form der Lernaufgabe* im Gegensatz zu „freien“ Lernaufgaben definieren, für die keine so strengen Einschränkungen seitens des Lehrers oder des Lehrwerkautors bestehen. Testaufgaben sind meistens ebenso gebunden wie Übungen, aber während man in den Übungen noch versucht, authentisches Textmaterial zu verwenden, sind bei Tests meist künstliche Texte nötig, in denen die zu prüfenden Regeln und Sprachphänomene möglichst konzentriert verpackt sind.

3 Faktoren für die Auswahl von Aufgabentypen

Außer subjektiven Faktoren wie Erfahrung, Fachkompetenz, persönliche Präferenzen u.a. gibt es eine Reihe objektiver Faktoren, die den Autor einer Lern-/Testaufgabe bei der Auswahl des Aufgabentyps leiten:

- didaktische Aspekte: Unterrichtsziele, Zielpublikum, methodologische Prinzipien u.a.;
- inhaltliche und mediale Spezifik: Gebrauch von Bildern, Multimedia, Texten, benötigter Umfang des Inhalts u.a.;

- Anforderungen an die Anschaulichkeit: angestrebte Effizienz der Vermittlung einer Information, einer Regel u.a.;
- technische Möglichkeiten: prinzipielle Umsetzbarkeit mit der zur Verfügung stehenden bzw. generell existierenden Technik;
- verfügbare Bildschirmfläche: Möglichkeit, die gewünschten oder benötigten Bilder, Texte, Elemente der Benutzeroberfläche (sog. „Widgets“) u.a. zusammen auf dem Bildschirm unterzubringen;
- Anforderungen an Benutzbarkeit bzw. Benutzerfreundlichkeit;
- Richtlinien bzw. Vorgaben für den Umfang und die Gestaltung der Inhalte, die in einer bestimmten Organisation oder einem Projekt gelten.

Die hier genannten objektiven und subjektiven Faktoren lassen sich in jedem einzelnen Fall natürlich ganz unterschiedlich gewichten, sodass es sowohl schwierig als auch wenig hilfreich wäre, hier Aussagen darüber zu versuchen, welche von ihnen für die Arbeit eines Lehrwerkautors erfolgversprechend sind. Die praktische Erfahrung spricht jedenfalls dafür, dass zahlreiche sowohl technische als auch methodische und andere subjektive und objektive Schwierigkeiten, die ein Autor so oft bei der Realisierung eines von ihm gewünschten didaktischen Konzepts erfahren muss, direkt oder indirekt mit dem Fehlen eines etablierten Standards für Lern- und Testaufgaben im computergestützten Sprachunterricht verbunden sind.

4 Klassifizierungskriterien

Die Entwicklung einer Standardtypologie wird zusätzlich noch dadurch erschwert, dass verschiedene Forscher ganz verschiedene Klassifizierungskriterien für die Unterscheidung von einzelnen Aufgabentypen verwenden. Manche dieser Kriterien sind nicht für alle Sprachen relevant oder genügen nicht allgemeinen, sondern nur spezifischen didaktischen Anforderungen. Hierdurch wird auch die Notwendigkeit eines sprachübergreifenden Kriterienkatalogs deutlich, der als universeller Filter für die Bestimmung der Lern- und Testaufgabentypen einsetzbar wäre. Es ist offensichtlich, dass einer Klassifikation ein System von Kriterien zugrunde gelegt werden muss, nach denen dieser oder jener Typ möglichst eindeutig unterschieden werden kann. Die bisher von verschiedenen Autoren vorgeschlagenen Aufgabentypologien bauen leider nicht auf einheitlichen Klassifizierungsprinzipien auf, sondern auf solchen, die so verschieden sind, dass ihre Zusammenführung zu einem gemeinsamen System eine praktisch unlösbare Aufgabe darstellt (vgl. Beile, 1979; Doyé, 1986; Häussermann & Piepho, 1996; Neuner, Krüger & Grewer, 1981; Piepho, 1996).

Manche von den Kriterien, die Didaktiker in verschiedenen Ländern für die Aufgaben im traditionellen Unterricht entwickelt haben, sind ihrer Subjektivität wegen nicht ausreichend zuverlässig. Viele lassen sich jedoch auch für eine Typologie von digitalen Lern- und Testaufgaben – mit einigen Anpassungen – durchaus verwenden. Es sind vor allem solche allgemeinen didaktischen Kriterien, die für Lern- und Testaufgaben relevant sind, unabhängig vom Medium, auf dem diese zum Lerner gebracht werden. In der Regel werden die Kriterien in den Handbüchern so angeordnet, dass ihr Auffinden für den Lehrer der jeweiligen Sprache leichter ist. Neuner, Krüger & Grewer (1981) ordnen die Aufgabentypen in fünf Stufen – von A bis D, entsprechend der Progression des kommunikativen Deutschunterrichts. Von diesen Kategorien können aber höchstens die ersten vier in eine Typologie von digitalen Lern- und Testaufgaben aufgenommen werden, denn die *Stufe D. Entfaltung von freier Äußerung* sieht Aufgaben vor, die mit einem technischen System noch nicht umsetzbar sind. Auch die meisten Aufgabenkategorien, die man in den Typologien anderer Autoren (vgl. Beile, 1979; Doyé, 1986; Edelhoff, 1996; Häussermann & Piepho, 1996) findet, lassen sich mit einigen Anpassungen an digitale Lern- und Testaufgaben anwenden. Eine solche Kategorisierung nach der Funktion der Aufgabe hat allerdings nur dann Sinn, wenn das Hauptziel des jeweiligen Autors darin besteht, ein Handbuch für den Lehrer zu schaffen.

Die den meisten existierenden Typologien zugrunde liegenden funktionellen Eigenschaften lassen uns die Aufgabentypen nicht eindeutig beschreiben und sind somit als Basis für eine Typologie eher nicht geeignet:

Teilsystem der Sprache: Lautlehre, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik;

Sprachfertigkeit: Hörverständnis, Leseverständnis, mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck;

Tätigkeit des Lerners: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Übersetzen;

Sprachgebrauch: passiv, aktiv-reproduktiv, aktiv-produktiv.

Gewiss ist es für einen Lehrer wichtig, entscheiden zu können, welche Aufgabe er für die Vermittlung einer bestimmten kommunikativen Fertigkeit oder einer grammatikalischen Regel auswählt, und dafür sind die Handbücher durchaus nützlich. Jedoch kann man dabei erkennen, dass mit der Aufgabe von ein- und demselben Typ, aber mit einem unterschiedlichen Inhalt oft verschiedene Kenntnisse vermittelt werden. Dann erscheint eine solche Aufgabe unter verschiedenen Kategorien innerhalb ein und derselben Typologie.

Seiner sehr gut strukturierten *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht* legt Peter Doyé (1986) zwei Prinzipien zugrunde, nämlich die Kategorisierung sowohl nach der Funktion wie auch nach der Form. Der Nachteil sowohl seiner Typologie als auch der von Werner Beile (1979), der ebenfalls die Form der Aufgaben analysiert, besteht trotzdem darin, dass der Schwerpunkt immer noch auf

der Funktion bleibt, wodurch die Unterscheidung einzelner Aufgabentypen manchmal zu vage ist. Ihre Funktion als Nachschlagewerke für Lehrer erfüllen die Arbeiten der beiden Forscher (insbesondere die von Doyé) dennoch.

Eine Kategorisierung der Aufgaben nach ihrer Form findet sich fast in jedem Text, in dem computergestützte Lehrmaterialien beschrieben werden. Am häufigsten werden dabei Benennungen verwendet wie Multiple-Choice, Lückentext, Richtig-Falsch-Aufgabe usw. Auch in Forschungsarbeiten wird versucht, Lern- und Testaufgaben solchen Kategorien zuzuordnen. Yunus Alyas (2001) analysiert die Häufigkeit, mit der Aufgaben von bestimmten Typen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache im Internet und auf CD-ROM vorkommen. Es werden dabei die folgenden Kategorien verwendet: *Multiple Choice*, *Zuordnung*, *Lückentext*, *Frage-Antwort*, *Richtig-Falsch*, *Korrektur*, *Diktat*, *Transformation*. Darüber hinaus findet man in dieser Publikation auch Typen wie *Textanalyse*, *Bildbeschreibung*, *Begriffsbeschreibung*, *Interview*, *Diskussion*, *Brief*, *Nacherzählen*, *Berichte*, aus denen man jedoch nichts über ihre Umsetzung schließen kann. Die Begriffe *Multiple Choice*, *Lückentext*, *Richtig-Falsch* sowie manch andere sind bei Autoren und Nutzern von Lehrbüchern und digitalen Lehrwerken seit Jahrzehnten im Gebrauch, ohne dass sie je genau spezifiziert wurden. Dabei sind diese Bezeichnungen sehr unscharf und lassen viele Fragen offen, wie z.B.:

- Ist eine Liste von Wörtern mit ausgelassenen Buchstaben ein Lückentext?
- Ist eine *Richtig-Falsch-Aufgabe* eine *Multiple-Choice-Aufgabe* mit nur zwei Auswahloptionen?
- Ist eine Aufgabe mit den Antworten *Richtig* und *Falsch* vom selben Typ wie mit den Antworten *Ja* und *Nein*?
- Ist eine Aufgabe, in der man Antworten mit Hilfe der Maus in Lücken platziert oder aus Menüs auswählt, auch vom Typ *Lückentext*?

Diese Benennungen mögen zwar für jedermann verständlich und für den Gebrauch in der Kommunikation von Didaktikern bequem sein, sind jedoch vollkommen ungeeignet, wenn man darauf eine Aufgabentypologie aufbauen möchte.

Um die Form der Aufgaben zu klassifizieren, wenden sich zuerst Beile und später auch Doyé der Idee von Stimulus (S) und Response (R) zu, die dem Forschungsansatz des „verbalen Verhaltens“ *(verbal behaviour)* entlehnt wurde. Die anfängliche Verwendung dieses sog. S-R-Modells erfolgte in der Lerntheorie über die *habit formation*. In der Sprachdidaktik beschrieb man damit den nach audiolingualer Methode verlaufenden Sprachunterricht. Ein Stimulus war dabei eine Äußerung (z.B. Tonbandabspielung), auf die der Lerner mit einer anderen Äußerung (Reaktion) reagierte. Später wurde dieses Modell auf Fälle ausgeweitet, in denen sowohl Stimulus als auch Reaktion nicht unbedingt verbal waren. Auch Lern- und Testaufgaben jeder Art lassen sich damit als S-R-Paare beschreiben: sie bestehen jeweils

aus einer S- und einer R-Komponente. Die erste ist dabei die Art, in der die Aufgabe gestellt wird, und die zweite die Art, in der die Antwort verlangt wird (vgl. Herbig, 1972, S. 74). Dieses Schema ermöglicht, Lern- und Testaufgaben in digitalen Medien flexibel zu kategorisieren. In Tab. 1 sind die Parameter zusammengefasst, nach denen S- und R-Komponenten in unserer Typologie beschrieben werden.

Tab. 1: Kategorien nach der Form der Aufgabe

S-Komponente	**R-Komponente**
Materialtyp • *schriftlich* • *schriftlich und visuell* • *schriftlich und auditiv* • *visuell* • *visuell und auditiv* • *auditiv* Gestaltung des Materials • *Text* • *Liste* • *Tabelle* • *Formular* • *Bild* • *Ton* • *Animation* • *Ungeordnete Platzierung*	Materialtyp • *schriftlich* • *schriftlich und visuell* • *schriftlich und auditiv* • *visuell* • *visuell und auditiv* • *auditiv* Handlung • *Verbinden* • *Unterscheiden* • *Zuordnen* • *Sortieren* • *Ersetzen* • *Hinzufügen* Eingabe der Antwort • *Auswählen mit der Maus* • *Verschieben mit der Maus* • *Zeichnen mit der Maus* • *Schreiben mit der Tastatur* • *Sprechen ins Mikrofon* Steuerelement *(Widget)* *S. Tab. 2* Interaktion nach IMS QTI Spezifikation[1]

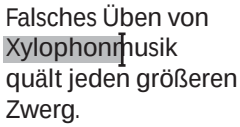
1 S. Tiutenko „Einsatz der Standards von IMS Global Learning Consortium bei der Erstellung der Lehrmaterialien für Sprachkurse: Einschränkungen und Lösungen“ im vorliegenden Band.

Tab. 2: Möglichkeiten für die Eingabe der Antworten

Steuerelemente zur Eingabe von Befehlen	
Knopf *(button)*	Zwei
Auswahlkästchen *(check box)*	☑ Zwei
Schalter *(radio button)*	○ Eins ◉ Zwei ○ Drei
Auswahlmenü *(combo box)*	Zwei Eins Zwei Drei
Liste *(list)*	Eins Zwei Drei
Regler *(spinner)*	2
Schieberegler *(slider)*	1 2 3
Piktogramm *(icon)*	
Bildkarte (*image map*)	
Aktiver Textbereich *(hot text)*	Falsches Üben von Xylophonmusik quält jeden größeren Zwerg.

Tab. 3: Möglichkeiten für die Eingabe der Antworten (Fortsetzung)

Steuerelemente zur Eingabe von Zeichen	
Texteingabefeld einzeilig *(text field)*	Zwei
Texteingabefeld mehrzeilig *(text area)*	Falsches Üben Xylophonmusik quält je

Steuerelemente zur Eingabe von Zeichen	
Texteditor *(rich text area)*	
Sonstige Eingabemöglichkeiten	
Einzelne Pixel (Zeichnen)	
Textmarkierung	
Verschiebbares Bildschirmobjekt	

Obwohl für eine effiziente Typologie stets ein geschlossenes Kategoriensystem anzustreben ist, sind die von uns in diesem Artikel aufgeführten Kriterien für die Bestimmung der Aufgabentypen nicht endgültig und können nach Bedarf erweitert werden. Ein solcher Bedarf liegt beispielsweise dann vor, wenn neue technische Möglichkeiten für die Umsetzung von Aufgaben verfügbar sind. Dabei wird das bestehende Kategoriensystem nicht aufgegeben, sondern lediglich um neue Aufgabentypen vervollständigt. Die Erweiterung erfolgt dabei nach dem Prinzip eines Filters: Weist eine bestimmte Aufgabe mindestens ein Merkmal nach einem der oben genannten Parameter auf, durch die sie sich von allen anderen in der Typologie bereits erfassten Aufgabentypen unterscheidet, ist sie von einem neuen Typ.

5 Fazit

Die bereits vorhandene Typologie, die nach den in diesem Artikel beschriebenen Kriterien zusammengestellt ist, umfasst annähernd alle Typen von Lern- und Testaufgaben, die sich nach dem heutigen Stand der Technik realisieren lassen. Sie kann den Autoren elektronischer Lehrwerke als Orientierungshilfe dienen, wenn diese sich über den einschlägigen Stand der technischen Entwicklung und der damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten einen Überblick verschaffen wollen. Ein zweiter, vielleicht sogar noch wichtigerer Verwendungszweck besteht darin, ziemlich präzise die Anforderungen zu bestimmen, die die Sprachdidaktik an die Soft-

ware und an die technischen Systeme insgesamt stellt. Da diese – technisch prinzipiell realisierbare – Typologie zum aktuellen Zeitpunkt noch von keinem Softwaresystem in vollem Umfang unterstützt wird, besteht für den Autor eines elektronischen Lehrwerks die Frage lediglich darin, welche technischen Möglichkeiten er gerade hat: Lässt sich sein Konzept mit der bereits vorhandenen Technik umsetzen? Kann eine neue oder zusätzliche Software dafür angeschafft werden? Gibt es Fachleute, die in der Lage sind, die vorhandenen technischen Möglichkeiten zu erweitern?

Die Entwickler von Lern- und Testsystemen und vor allem der jeweiligen Autorenwerkzeuge versuchen aus verständlichen Gründen, ihren Produkten das Image zu verschaffen, „alles zu können". Diese eher kommerziellen Interessen dienenden Behauptungen erweisen sich beim ersten Praxistest in der Regel als reichlich übertrieben. Trotz des Fortschritts in der Entwicklung von Multimedia, Programmiersprachen, Datenkomprimierung, Netzwerktechnologien, grafischen Benutzeroberflächen usw. blieb die Angebotspalette von Lern- und Testaufgaben aus technischer Sicht meist konstant auf dem Niveau, das bereits Anfang der 1980er Jahre erreicht worden war, weil dadurch die tatsächlichen Bedürfnisse der Hauptauftraggeber – der Wirtschaft und der Finanzwelt – abgedeckt sind. In diesem Sinne kann es sogar zutreffen, dass die Technik das für diese Bereiche Notwendige leistet. Für den computergestützten Sprachunterricht, der einen weit größeren Bedarf an Aufgabenvielfalt beansprucht, muss dagegen die Umsetzung einer maximalen Zahl von Aufgabentypen das wichtigste Kriterium bei der Auswahl eines technischen Systems sein. Da kein Benutzer seine Bedürfnisse, die er ja erst im praktischen Umgang mit einem solchen System bekommen wird, wirklich vorhersehen kann, muss es einen Standard geben, anhand dessen die Wahl getroffen wird. Ein solcher Standard kann eine universale, sprachübergreifende Typologie technisch umsetzbarer Lern- und Testaufgaben sein, deren Aufbauprinzipien wir hier im Allgemeinen betrachtet haben.

Literatur

Alyaz, Yunus. (2001). Übungstypologie in den DaF-Lernseiten, offline CD-ROM-Programmen und Lehrwerken. In *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü.* Bursa Türkiye. Verfügbar unter: http://fl.uludag.edu.tr/alyaz/ubt_zfassung.pdf [20.02.2007].

Beile, Werner. (1979). *Typologie von Übungen im Sprachlabor.* Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Desselmann, Günther. (1987). *Handlungsorientierte Aufgabenbeschreibung im Deutschunterricht für Ausländer.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Doyé, Peter. (1986). *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München: Langenscheidt-Longman.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. (2003). *Aufgabe* (5. überarbeitete Auflage, 154). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Edelhoff, Christoph. (1996). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. Ein Handbuch für Lehrer* (2. überarbeitete Auflage). München: Langenscheidt-Longman.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: Iudicum.

Herbig, Manfred. (1972). Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung. In Klauer, Karl Josef; Fricke; Herbig, Manfred (Hrsg.), *Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung* (71–83). Düsseldorf: Schwann.

Neuner, Günther; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* München: Langenscheidt.

Nunan, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Piepho, Hans-Eberhard. (1996). Aktives Fremdsprachenlernen durch die Lösung von Aufgaben. In Börner, Otfried; Edelhoff, Christoph (Hrsg.), *Kommunikativer Englischunterricht* (2. überarbeitete. Auflage, 25–59). München: Langenscheidt-Longman.

Hilde Bosch

Der *Treasure Hunt* – ein virtueller „Eisbrecher“

Abstract

This article describes a method for introducing online learners to a virtual learning environment by means of a “treasure hunt” conducted at the Online-Tutorenausbildung (LMU München). *Students are led to the main features and elements in their virtual classroom in a relaxed and non-threatening way, following a given route “through cyberspace”. Such an approach helps learners to feel comfortable with this technology and to use it confidently right from the beginning.*

1 Einleitung

Ziel der Online-Tutorenausbildung (OTA) des Projekts *imMEDIAte TEACHing* ist es, Studierende der Anglistik (bzw. der Japanologie) dazu zu befähigen, Online-(Selbst-)Lerner bei deren Lernprozess erfolgreich zu unterstützen. Die Ausbildung ist als Blended-Learning-Szenario angelegt, mit mehreren einander abwechselnden Online- und Präsenzphasen (vgl. Neumeier-Kirchhoff, 2007 sowie Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann, in diesem Band). Die Präsenzseminare verlaufen – wie das für *face-to-face*-Unterricht charakteristisch ist – nach dem Muster, dass sich alle am Kurs Beteiligten an einem verabredeten Ort zu einer festgesetzten Zeit persönlich einfinden.

Für die Onlinephasen sieht das Setting hingegen anders aus: Meist verläuft der ‚Unterricht‘ sowohl zeit- als auch ortsunabhängig, d.h., in der Regel muss niemand zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort sein (wenn man von Chats absieht, die ortsunabhängig, aber synchron abgehalten werden). [1] Diese Form des ‚Unterrichtens‘ wird durch ein virtuelles Klassenzimmer ermöglicht.[2] Im Fall der OTA befindet sich dieses auf der Lernplattform *ComVironment*, einer Open-

1 Natürlich kann diese Unabhängigkeit nur eine relative Unabhängigkeit sein: Der Lernende muss sich räumlich gesehen an einem Ort mit Internetanschluss (PC) befinden; und auch zeitlich wird die Unabhängigkeit teilweise dadurch eingeschränkt, dass für die Aufgabenbearbeitung und auch durch die Länge der Onlinephasen selbst jeweils ein Zeitrahmen vorgegeben ist.

2 Die Bezeichnungen ‚Unterrichten‘ und ‚Klassenzimmer‘ sollen hier zunächst bewusst als Metaphern für ihre virtuellen Entsprechungen stehengelassen werden.

Source-Plattform, die an der LMU München entwickelt und für den Kontext der OTA adaptiert wurde (vgl. Höppner, in diesem Band).

Ein virtuelles Klassenzimmer unterscheidet sich zwangsläufig wesentlich von den uns bisher geläufigen Räumlichkeiten, in denen Lehre abgehalten wird. Kommunikation findet (fast) ausschließlich schriftlich statt; für den Inhaltserwerb stehen z.B. Foren, Wikis und Blogs zur Verfügung, um nur einige Elemente zu nennen. Eine virtuelle Lernumgebung sollte darüber hinaus auch Raum für einen eher persönlich gehaltenen Austausch bieten; diesem Bedarf kann mit einem Forum *Lounge*, *Cafeteria* oder ähnlichem nachgekommen werden.

2 Der Treasure Hunt

Noch ist diese Form der elektronisch gestützten Lehre nicht gerade alltäglich, und es kann kaum vorausgesetzt werden, dass sich die Kursteilnehmer von Anfang an in ihrem virtuellen Klassenzimmer problemlos zurechtfinden. Deshalb empfiehlt sich, insbesondere wenn der Kurs wie bei der OTA mit einer Onlinephase beginnt, als Einstieg in den Kurs eine Entdeckungstour, bei der die Teilnehmer in einem spielerischen und entspannten Rahmen wichtige Elemente ihrer virtuellen Lernumgebung erkunden. Eine solche Entdeckungstour kann die Funktion eines „Eisbrechers“ (*icebreaker*, also einer Aufwärmphase) übernehmen. Dies geschieht nicht im Sinne eines Einstiegs in eine bestimmte Lerneinheit, sondern in das Lernen mit einer Lernplattform überhaupt.

Conrad & Donaldson (2004, S. 46) definieren im Kontext des Onlinelernens das Ziel eines Eisbrechers wie folgt:

> The purpose of an icebreaker activity is to establish the presence of individuals and open the lines of communication for the learning community in a non-threatening manner.

Eine für die Teilnehmer angenehme und entspannte erste Herangehensweise an die Lernplattform ist deshalb von so großer Bedeutung, da die erste Begegnung mit dieser Form des ‚Klassenzimmers‘ und der damit verbundenen Technik die Einstellung für den gesamten Zeitraum der Ausbildung nicht unerheblich prägt.

In der OTA wurde die Erkundungstour der Lernplattform als virtuelle Schatzsuche gestaltet, als *Treasure Hunt*. Das erfolgreiche Absolvieren wurde mit einem ‚Schatz‘ belohnt, allerdings nicht virtuell, sondern ganz real im darauf folgenden Präsenzseminar. Idealerweise hat ein solcher Schatz einen Bezug zur Lehr- bzw. späteren Tutorentätigkeit der Teilnehmer. Im Fall der OTA wurden für die Gruppe der zukünftigen Englischtutoren z.B. CD-ROMs von *BBC World Service* mit

Lehr-/Lernmaterialien für das Englische oder Mini-Wörterbücher zu Themen mit starkem Teilnehmerbezug, wie z.B. „The Little Book of Learning“, gewählt.

Um die Motivation von Beginn an zu stärken, erscheint es sinnvoll, dass kleinen Fehlern bei der Beantwortung der Fragen (die wohl immer bei einem Teil der Teilnehmer auftauchen werden) nicht zuviel Bedeutung beigemessen wird. Im Vordergrund der Aufgabe stehen das Kennenlernen des Mediums und die Motivierung der Teilnehmer für die Arbeit mit der Lernplattform. Deshalb sollte bei der Auswertung der Antworten möglichst großzügig verfahren werden, und alle Teilnehmer sollten im Präsenzseminar einen Schatz erhalten, damit für die Lerngruppe als Ganzes mit dieser Aufgabe ein positiver Einstieg in das Tutorentraining verbunden ist.

2.1 Der „Check-In“

Um den virtuellen Charakter der Entdeckungsreise zu unterstreichen, wurde als Metapher für die virtuelle Schatzsuche eine ‚Reise durch den Cyberspace‘ gewählt, wobei ein Routenplaner die anzusteuernden Stationen vorgibt. Die Reise wird durch den Klick auf das Bild einer Rakete gestartet.

Für die Reise gab es auf der Lernplattform zwei miteinander verlinkte Webseiten: erstens die Seite ‚Come on board!‘ mit Instruktionen für Start und Durchführung der Reise und dem ‚Abfluggate‘, dem Bild der Rakete; zweitens den Routenplaner mit den Stationen der Reise (zu dem man über das Bild der Rakete gelangt). Der Routenplaner liegt in Form eines Fragebogenformulars vor, das unterschiedliche Antwortmöglichkeiten beinhaltet (*radio buttons*, Drop-Down-Menüs sowie Textfelder).

2.2 Die Stationen der Reise

Die Schatzsuche soll die Kursteilnehmer mit sämtlichen wichtigen Funktionen und inhaltlichen Bereichen der Lernplattform bekannt machen und gleichzeitig erste Kontakte der Teilnehmer untereinander initiieren. Teilweise sind die Stationen im Routenplaner mit Tipps versehen, die die Suche erleichtern sollen. Bei anderen Aufgaben wurde auf solche Hinweise jedoch bewusst verzichtet, um die Teilnehmer auf motivierende Weise zu fordern.

Die OTA wurde ganz bewusst so konzipiert, dass sie mit einer Onlinephase beginnt. Dadurch wird bezweckt, dass die Trainees das Gefühl der durch das Medium ‚Computer‘ erzeugten Anonymität, dem sich ihre zukünftigen Lerner höchstwahr-

scheinlich ausgesetzt sehen werden, zunächst selbst aus der Lernerperspektive erfahren (können).[3]

In der ersten Station ihrer Reise durch den Cyberspace erhalten die Kursteilnehmer den Auftrag, sich ein Pseudonym zu geben. In weiteren Fragen werden die Kursteilnehmer zum Impressum, zum Glossar und zur Linkliste der Lernplattform geführt. Sie sollen beispielsweise herausfinden, wie sie mit *einem* Mausklick einen Überblick über *alle* neuen Foreneinträge erhalten. Andere Aufgaben wiederum lenken die Aufmerksamkeit vor allem auf unterschiedliche Informationen, die die Lernplattform bereithält (beispielsweise wann und von wem ein bestimmtes Dokument hochgeladen wurde, ab wann Foren freigeschaltet sein werden etc.).

Ein Beispiel: An der Station 6 erwartet die Teilnehmer folgende Aufgabe:

> Bitte laden Sie sich das Dokument ‚Ziele_Ausbildung_0506.pdf' von der Lernplattform herunter und lesen Sie dieses Dokument. Tragen Sie hier bitte ein, wer die PDF-Datei auf die Lernplattform hochgeladen hat. Tipp: Gehen Sie auf ‚Materialien'. [Für diese Frage stand ein Textfeld zur Verfügung.]

Mit dieser Station werden mehrere Ziele verfolgt: Zum einen sollen die Teilnehmer mit der *Informationsstruktur* der Lernplattform vertraut gemacht werden und dadurch möglichst früh lernen, wo welche Unterlagen von der Kursleitung auf der Lernplattform abgelegt werden. Zum anderen soll vermittelt werden, wie diese Unterlagen auf den eigenen Rechner heruntergeladen werden können. Die Kursteilnehmer haben während der gesamten Ausbildung die Möglichkeit, die Dokumente, die sie nach und nach beispielsweise per E-Mail und in den Präsenzseminaren erhalten, auf der Lernplattform abzurufen und im Bedarfsfall (nochmals) auszudrucken.

Um den spielerischen Charakter der virtuellen Schatzsuche zu unterstreichen, sollte auch der *Humor* nicht zu kurz kommen. Es bietet sich an, humorvolle Elemente an Stellen zu integrieren, deren Beantwortung relativ offensichtlich ist. Inhaltlich besonders geeignet für eine humorvolle Fragestellung schien in der OTA der Bereich Lounge zu sein, da sie nicht für das Erarbeiten inhaltlicher Themen gedacht ist. Der eher private Charakter der *Lounge*, die ein zusätzliches Angebot zur Kommunikation innerhalb der OTA darstellt, sollte mit dieser Station unterstrichen werden (vgl. Abb. 1).

3 Ein Grundcharakteristikum der Ausbildung ist das Prinzip des *loop input*; vgl. Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann, in diesem Band.

Station 10: Was können Sie in der 'Lounge' machen?	○ mit Bonuspunkten, die Sie auf der Reise im Cyberspace gesammelt haben, sich ein bequemes Plätzchen für einen Mittagsschlaf ergattern ○ leckeren Cappuccino trinken ○ sich mit anderen austauschen ○ mit den Kursleiterinnen chatten ○ Selbstlernsoftware ausprobieren

Abb. 1: Ausschnitt aus dem ‚Routenplaner‘

Ein weiteres Beispiel für eine humorvolle Herangehensweise stellte (im letzten Durchgang der OTA) eine Frage zur Kursleitung dar. Diese Art und Weise bietet die Möglichkeit, die – durch die Onlinelernsituation erhöhte – Distanz zwischen Kursleitung und Teilnehmern zu reduzieren und somit gleich im Vorfeld eine offene Kommunikation zu fördern. Fotografien der beteiligten Personen mit überdimensionierten Utensilien, die jeweils Metaphern für deren Tätigkeitsbereich darstellten, kamen in Verbindung mit der folgenden Frage als Station der Schatzsuche zum Einsatz (die Teilnehmer sollten dabei gleichzeitig den Bereich ‚Impressionen‘, in dem auf der Lernplattform Fotos hoch- und heruntergeladen werden können, kennenlernen):

> Ihr OTA-Team besteht aus vier Personen. Auf der Lernplattform gibt es einen Ordner mit Bildern dieser vier, die Ihnen Aufschluss über deren Funktion in der OTA geben. Suchen Sie diese Bilder und erraten Sie die Tätigkeiten (Tipp: ein ähnliches Wort wie ‚Bild‘ ist ‚Impression‘…). Bitte wählen Sie pro Person in den untenstehenden Drop-Down-Menüs die Ihnen richtig scheinende Antwort aus.

Unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten fand sich für eine der betreuenden Kursleiterinnen z.B. die ‚Virtuelle Flugbegleiterin‘. Die angebotenen Antwortmöglichkeiten verführten einige Teilnehmer dazu, nicht die richtige, sondern die lustigste Antwort zu wählen, womit auch die Trainees eine Gelegenheit fanden, Humor zu zeigen. Insbesondere solche Antworten sollte man bei der Auswertung ebenfalls gelten lassen.[4]

Im letzten Durchgang der OTA wurde bei der Schatzsuche auf ein neu in die Lernplattform integriertes Tool Bezug genommen: ein *Wiki*. Das hier eingesetzte *PmWiki* bietet im sog. ‚Sandkasten‘ die Möglichkeit, die Funktionen des Wiki auszuprobieren. Ihre virtuelle Reise führte die Trainees mit folgender Frage dorthin:

4 Zur Bedeutung von Humor bei der Kommunikation in Onlinelernsituationen s. Hiss 2000.

> Wo gibt es auf der LP [Lernplattform] einen Sandkasten? Hinterlassen Sie dort eine Nachricht für die anderen KursteilnehmerInnen und geben Sie dabei im Feld ‚Autor' Ihr Pseudonym aus Station 1 des Routenplaners an.

Hier wurde darauf vertraut, dass dem in diesem Kontext ungewöhnlichen Begriff ‚Sandkasten' viel motivierendes Potenzial innewohnt, weshalb auf einen Tipp verzichtet wurde. Gleichzeitig wird mit dieser Station das Pseudonym der ersten Station wieder aufgegriffen und funktionalisiert.

Der letzte Auftrag, den die Kursteilnehmer im Rahmen der Schatzsuche erledigen mussten – das Verfassen einer Nachricht in der Lounge –, entspricht gleich mehreren, von Conrad & Donaldson (2004, S. 47) für „Eisbrecher" geforderten Kriterien. Er ist personen-, nicht inhaltsbezogen, und beinhaltet die Kommunikation und Interaktion der Kursteilnehmer. Beim Verfassen der Einträge ist die Kreativität der Teilnehmer gefragt; es ist der erste Eintrag, den die Kursleiter und die anderen Trainees zu lesen bekommen, der erste Schritt aus der Anonymität (einen Willkommenseintrag seitens der Kursleitung finden die Teilnehmer bei ihrem ersten Besuch in der Lounge bereits vor):

> Verfassen Sie eine informelle Nachricht an die anderen TeilnehmerInnen und Ihre KursleiterInnen. Nutzen Sie das Forum, in welchem solche Beiträge angemessen sind. Halten Sie hier im Routenplaner fest, zu welchem Thema Sie etwas geschrieben haben. Sie können einen Beitrag zu einem bereits bestehenden Thema verfassen oder ein neues Thema beginnen.

Der ausgefüllte Routenplaner wird am Ende per Mausklick an die Kursleitung abgeschickt und von dieser ausgewertet. Im darauf folgenden Präsenzseminar werden im Bedarfsfall offen gebliebene Fragen, z.B. inhaltlicher oder technischer Natur, besprochen sowie natürlich der Schatz übergeben.

3 Evaluation

Bei der Durchführung der OTA wurden die meisten Online-Aufgaben von den Kursteilnehmern evaluiert. Im Folgenden soll kurz auf die Evaluationsergebnisse zu dieser Aufgabe eingegangen werden, da sie den Sinn und Nutzen einer virtuellen Schatzsuche als „Eisbrecher" beim Onlinelernen bzw. Blended Learning veranschaulichen.

Fast alle Teilnehmer gaben für diese Aufgabe eine Bewertung ab, wobei ‚Nützlichkeit' und ‚Beliebtheit' der Aufgabe in etwa gleich gut bewertet wurden. Die virtuelle Schatzsuche erwies sich als äußerst beliebt, wie die folgende Auswahl an Kommentaren zeigt:

> Dank dieser Aufgabe konnte ich erkennen, wie vielseitig die Lernplattform […] ist.
>
> Die Schatzsuche war witzig. So war man – im positiven Sinne – gezwungen, sich durch alle Navipunkte durchzuklicken. In gewissem Grad war das sicherlich auch für die spätere Tutorentätigkeit wichtig, da dies ein gutes Beispiel ist, seine eigenen Studenten über eine Website zu ‚jagen‘ ;-))
>
> Ich habe mir wirklich Zeit genommen, auch mehr anzuklicken, als ich für [den] Treasure Hunt gebraucht hätte, weil dies der Einstieg ist und ich sonst geglaubt hätte, ich hätte was verpasst.

Diese Teilnehmermeinungen machen deutlich, dass die Aufgabe der Schatzsuche ihren Zweck erfüllt hat: Die Kursteilnehmer verbinden mit der Erkundung der Lernplattform positive Erlebnisse; sie hatten Spaß und haben dabei einen Überblick über Möglichkeiten und Funktionen der Lernplattform bekommen, konnten mit ihren Kommilitonen in Kontakt treten sowie Anregungen für die eigene spätere Lernerbetreuung mitnehmen. Sie wurden durch den spielerischen Charakter der Aufgabe auch dazu animiert, über diese hinauszugehen und sich auch andere Bereiche der Lernplattform anzusehen. *Mission completed.*

Literatur

Conrad, Rita-Marie; Donaldson, J. Ana. (2004). *Engaging the Online Learner. Activities and Resources for Creative Instruction.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hiss, Arlene. (2000). Talking the talk. Humor and other forms of online communication. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom* (24–36). Boston: Allyn & Bacon.

Neumeier-Kirchhoff, Petra. (2007). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Arthur Tiutenko

Einsatz der Standards von IMS Global Learning Consortium bei der Erstellung der Sprachlehrmaterialien: Einschränkungen und Lösungen

Abstract

The following article reports on practical experience in the usage of the Question and Test Interoperability Specification of the IMS Global Learning Consortium for the production of language courses. The many problems that both the authors of learning content and software developers encounter in striving to implement the standard need to be solved with as little negative effect as possible on the quality of the learning materials. Given that it is not always possible to maintain conformance with a standard, it is, arguably, not the standards as such that are important, but rather the abandonment of binary data storage and the usage of open, XML-based formats.

1 Standards von IMS Global Learning Consortium

Seit Ende der 1990er Jahre werden von mehreren internationalen und nationalen Organisationen Versuche unternommen, Normen für den Datenaustausch zwischen den im Bildungswesen eingesetzten Informationssystemen und deren Komponenten zu entwickeln. Obwohl viele dieser Standardisierungsgremien für einzelne Bereiche (Industrie, Handel, Militär usw.) mit jeweils besonderen Bedürfnissen gegründet wurden, haben die Ergebnisse ihrer Arbeit maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung von Ausbildungs- und Lerntechnologien in allen Fachbereichen. Unter den derzeit aktiven Standardisierungsgremien gehört das Konsortium *IMS Global Learning Consortium* (IMS/GLC) zu den wichtigsten und erfolgreichsten. Seit der Gründung im Jahre 1997 als Projekt namens *Educom* expandierte diese Organisation sehr stark. Unter ihren mehr als 50 Mitgliedern befinden sich heute fast alle wichtigen Hersteller von Informationssystemen (darunter *Apple Computer*, *Cisco Systems*, *IBM*, *Microsoft*, *Oracle*, *Sun Microsystems* u.a.), staatliche Behörden sowie mehrere renommierte Hochschulen aus den USA, Großbritannien, Australien und anderen Ländern. Auch einige Marktführer auf dem Gebiet der Lerntechnolo-

gien, wie z.B. *Blackboard*, *Question Mark*, *WebCT*, *Desire2Learn*, *Moodle* u.a., beteiligen sich an der Tätigkeit des Konsortiums.

Die Bedeutung der Spezifikationen von IMS/GLC für den computergestützten Sprachunterricht nimmt zu, und in den nächsten Jahren werden immer weitere Softwarehersteller diese Standards unterstützen. Die Gründe dafür sind offensichtlich (vgl. IMS/GLC, 2000, S. 2):

- Das nach standardisierten und offenen Formaten erstellte Lehrmaterial sichert die Investitionen sowohl bei den Herstellern als auch bei den Nutzern, weil dadurch seine Wiederverwendbarkeit, Portabilität, Plattformunabhängigkeit und schließlich Langlebigkeit gewährleistet sind.
- Das Lehrmaterial erhält dabei immer größere marktwirtschaftliche Bedeutung, indem es zu einem Handels- und Austauschobjekt wird, was seine weitere Produktion und Verwendung stimuliert. Die einfachere Möglichkeit für den Kunden, das digitale Lehrmaterial zu vergleichen und auszutauschen, führt zu stärkerer Konkurrenz zwischen den Anbietern und fördert somit die Qualität.
- Die verbesserte Interoperabilität der Software fördert Modularisierung, Diversifizierung und Spezialisierung der Lernmanagementsysteme. Sie macht es den Entwicklern auch möglich, das heute immer noch übliche, durch vertikale Märkte bedingte Design zu überwinden. Als Folge können Softwarehersteller nicht mehr wie zuvor bestimmte Marktnischen mit proprietären Systemen konkurrenzlos besetzen, sondern werden zu ständigen Innovationen gezwungen.
- Die Standardisierungsgremien nehmen den Entwicklern wichtige Teile der Designarbeit ab, indem sie gewisse Aspekte des Softwaredesigns bereits in ihren Spezifikationen festlegen. Da die Standards fertige und in XML ausführlich spezifizierte Informationsmodelle bieten, wird auch die Produkteinführungszeit für die Softwareentwickler verkürzt.
- Die Softwareprodukte reagieren schneller auf die heterogenen und sich ständig wandelnden Anforderungen der Benutzer. Der Markt für die Lernsysteme wächst, weil diese spezifische Bedürfnisse der Anwender besser befriedigen sowie immer neue Anwender finden.

Um diese Vorteile der Standardisierung zu nutzen und die Kompatibilität des heute entstehenden Lehrmaterials mit der Lernsoftware und den Lernmanagementsystemen der Zukunft zu erreichen, folgt man auch am Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bereits seit 2000 den IMS/GLC-Standards bei der Erstellung, Speicherung und Verwaltung von Lehr- und Testmaterialien. Ebenso wurden komplette Kurse wie diejenigen, die von 2003 bis 2007 im Rahmen des Projektverbunds SprachChancen entstanden sind, in Anlehnung an die entsprechenden IMS/GLC-Standards erstellt. Die Erfahrungen mit der Umsetzung des wohl wichtigsten und umfangreichsten dieser Standards – der Version 2.0

der *Question and Test Interoperability Specification* – werden im Folgenden näher betrachtet.

Aktuell bietet IMS/GLC insgesamt etwa 17 Spezifikationen, von denen einige bereits in der Version 2.0 oder höher vorliegen (s. IMS/GLC, o.J.a). Diese Standards umfassen die meisten Datenelemente, die heute im Bereich des *distributed learning* – sowohl online als auch offline – im Umlauf sind. Während einige von den durch IMS/GLC spezifizierten Formaten (*Enterprise*, *LOMD*, *LIP*, *RLI*, *General Web Services* u.a.) hauptsächlich der Verbesserung des Datenaustausches zwischen technischen Systemen zur Laufzeit dienen, soll das Einhalten der Spezifikationen für *Content Packaging*, *Simple Sequencing*, *Vocabulary Definition Exchange* und *Question and Test Interoperability* zur besseren Portabilität und Wiederverwendbarkeit des didaktischen Materials führen. Obwohl in den Spezifikationen von IMS/GLC hauptsächlich vom Material für Prüfungen *(assessments)* die Rede ist (s. IMS/GLC, 2005a, S. 3), werden sie von Softwareherstellern auch als Beschreibungen der Formate der wiederverwendbaren Lerninhalte wahrgenommen und weitgehend akzeptiert. Auch die Autoren der *IMS Question and Test Interoperability Specification* (QTI) sehen viel umfassendere Anwendungsmöglichkeiten, was aus deren Zielerklärung hervorgeht (vgl. IMS/GLC, 2005a, S. 5). Die Spezifikation soll demnach Folgendes bieten:

- ein gut dokumentiertes Format für die Speicherung der Inhalte, unabhängig vom Erstellungswerkzeug;
- Unterstützung der Auslieferung und Installation der Materialsammlungen in einer großen Vielfalt von Lern- und Prüfungssystemen;
- Unterstützung der Auslieferung und Installation der aus unterschiedlichen Quellen stammenden Materialeinheiten und -sammlungen in einem gemeinsamen Lern- bzw. Prüfungssystem;
- die Möglichkeit, für unterschiedliche technische Systeme die Lern- bzw. Prüfungsergebnisse konsistent zu berichten.

2 Question and Test Interoperability: Konflikt der Standards

Die Version 1.0, die im Mai 2000 erschien, basierte auf dem proprietären XML-Format „QML“, das die Firma Questionmark für die Realisierung ihrer eigenen Softwareprodukte entwickelt hatte. Die heute am meisten unterstützte Version der QTI-Spezifikation ist die Version 1.2, die im Januar 2002 verabschiedet wurde. Viele kommerzielle Systeme, wie z.B. *Perception* (Questionmark), *RapidExam* (XStream Software), *Canvas Learning* (Can Studios), *Quizzing* (Desire2Learn), *Question Writer* (Central Question), *LearnCube* (X-Pulse), erstellen und bearbeiten

Dateien nach der Version 1.2. oder 1.2.1. Auch in einigen Open-Source-Plattformen wie beispielsweise *Moodle* und *OLAT* wird dieser Standard zumindest teilweise implementiert. Der einzige dem Autor bisher bekannte Fall des Einsatzes der Version 1.x des QTI-Standards speziell für sprachdidaktische Zwecke ist die Entwicklung der Autorensoftware *BasiX* und der entsprechenden Komponenten für die technische Plattform des Projekts *Matrixmodul* bzw. des Sprachlernportals Deutsch-Uni Online. Am Sprachenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg wurde seit Oktober 2000 ebenfalls an der Implementierung der Version 1.x für Sprachlernkurse und Sprachtests gearbeitet. 2004 wurden diese Arbeiten gleich nach dem Erscheinen des ersten Entwurfs der Version 2 eingestellt.

Die Version 2.0 wurde am 24.01.2005 veröffentlicht. Das im Wesentlichen von QML geerbte XML-Modell wurde dabei komplett überarbeitet, und zwar mit den folgenden drei Zielsetzungen:

> (1) To address relevant issues deferred from v1.0: a new information model has been defined with a new interaction model and a profile of XHTML to replace static material. Authors will now have more control over the behaviour and positioning of feedback and support for cloning using item templates has been added.
> (2) To define a method for putting QTI into content packages: a new document has also been created dedicated to meta-data and usage-data (item statistics).
> (3) To describe a method for using QTI with Learning Design, Simple Sequencing and the CMI data model. (IMS/GLC o.J. b)

Die Änderungen im XML-Modell waren dabei so umfangreich, dass von der Version 1 eigentlich nichts mehr übrig blieb. Das hatte einige negative Konsequenzen sowohl für den Standard als auch für diejenigen, die ihm bereits gefolgt waren: Der alte Standard war plötzlich offiziell kein Standard mehr; der neue war es noch nicht, weil ihm noch kein Softwareentwickler folgte. Diejenigen gutgläubigen Softwarehersteller, die voreilig die IMS-QTI-Spezifikation 1.x umgesetzt hatten, mussten nun ihre Produkte entweder (manchmal komplett) überarbeiten (s. IMS/GLC, 2005c) oder sich damit zufrieden geben, dass diese nicht mehr mit standardisierten Dateiformaten arbeiten und somit nicht das Versprechen der Portabilität und der Wiederverwendbarkeit der Daten bei den Kunden einhielten. Für diejenigen Entwickler, die erst dabei waren, die QTI-Spezifikation in ihrer Software zu implementieren, hatte die Version 2 jedoch sehr viele Vorteile. Diese ergeben sich nicht nur aus der Realisierung der oben erwähnten Zielsetzungen, sondern auch beispielsweise daraus, dass sowohl das neue XML-Modell als auch seine Beschreibung in den Dokumenten der Spezifikation besser auf die aktuellen Methoden der Softwareentwicklung abgestimmt sind und sich dadurch leichter nachvollziehen und implementieren lassen. Insgesamt erscheint die Version 2 der IMS-QTI-Spezifikation viel präziser, besser durchdacht und reifer als die Vorgänger,

was uns hoffen lässt, dass in den nächsten fünf Jahren nicht schon wieder eine radikale Überarbeitung des Standards erfolgt.

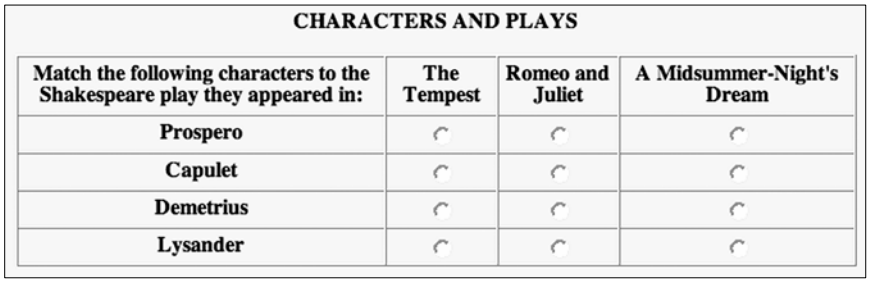
3 Tücken der Implementierung und Aspekte der Portabilität

Für den Sprachunterricht, dessen Methodik eine sehr große Vielfalt von Lern- und Testaufgaben vorsieht, hat die Integration von XHTML in der Version 2 eine besonders große Bedeutung, weil dadurch neue Möglichkeiten für die Gestaltung des Lehrmaterials und die Umsetzung von neuen Aufgabentypen entstehen. Da der Bedarf der Didaktiker auch durch diese gestiegene Flexibilität nicht komplett gedeckt werden kann, legt die QTI-Spezifikation auch einen Erweiterungsmechanismus fest, der den Softwareentwicklern sowohl die Einbindung von zusätzlichen XML-Schemas als auch die Einbettung von Komponenten ermöglicht, die auf keinem XML-Modell basieren. Diese Freiheit bringt jedoch neue Probleme mit sich, denn bei exzessiver Verwendung von proprietären Komponenten relativiert sich der oben besprochene Nutzen der Standardisierung. Diese Gefahr ist bei der Umsetzung der sprachdidaktischen Aufgabentypen besonders groß, sodass die Softwareentwickler dabei ständig nach passenden Lösungen suchen müssen, die auch im Sinne des Standards wären. Von dieser Suche nach Kompromissen zwischen Standard und didaktischer Innovation wird auch die Arbeit der Entwickler der Lernsoftware am Sprachenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg begleitet. Einige Probleme und deren Lösungen, die in der Lernsoftware *SZBrowser* bereits umgesetzt sind, werden hier näher betrachtet.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist Portabilität eine der wichtigsten Zielsetzungen der Standardisierung. Konkret bedeutet dieser Begriff in Bezug auf digitales Lehrmaterial, dass dieselben Inhalte auf unterschiedlichen Datenverarbeitungsanlagen gleich erscheinen und funktionieren sollen. Da die QTI-Spezifikation nur ein Informationsmodell für den Inhalt definiert, wird die Entscheidung darüber, wie eine Lern- oder Testaufgabe tatsächlich aussieht, den Lehrmaterialautoren bzw. den Entwicklern der Lernsoftware überlassen. Das hat zur Folge, dass eine hundertprozentige Portabilität nur bei geringer Komplexität und äußerst anspruchslosem Aussehen des Lehrmaterials erreicht werden kann. Beispiele von solchen Inhalten geben die Autoren des QTI-Standards im Handbuch *IMS Question and Test Interoperability Implementation Guide* (IMS/GLC, 2005b) sowie in eigenen Softwareprodukten wie *Perception* (Questionmark) oder *QTI Tools* (vgl. University of Cambridge, o.J.). Im wirklichen Lehrmaterial kommen solche primitiven Inhalte kaum vor, weil die Autoren digitaler Lehrwerke sich ständig bemühen, einen möglichst großen Mehrwert vom Einsatz der Informationstechnik für den Unterricht zu erhalten, indem sie die Möglichkeiten des Mediums ausschöpfen. Insbesondere für das Sprachlehrmaterial ist eine sehr enge Verbindung zwischen dem didaktischen In-

halt und seiner Präsentation typisch, sodass die visuelle Gestaltung einer Lernaufgabe oft eine didaktische Funktion erfüllt. Ist die vom Autor vorgesehene Darstellung eines Lerninhalts nicht möglich, verliert die Aufgabe oft überhaupt den Sinn. Andererseits lässt sich das Aussehen des Lehrmaterials prinzipiell nicht standardisieren, weil es nicht nur vom technischen, ästhetischen und ergonomischen, sondern vor allem vom didaktischen Gesichtspunkt her untragbar wäre.

Trotz der Absicht der Autoren des QTI-Standards, die Trennung von Inhalt und Darstellung beizubehalten, kommt es an zahlreichen Stellen zur Verletzung dieses Prinzips, sodass sogar der Eindruck entsteht, dass die Mitglieder des Konsortiums die Spezifikation vor allem auf eigene Bedürfnisse bzw. auf die bei ihnen bereits bestehenden Implementierungskonzepte oder fertige Produkte abstimmen. So ist es beispielsweise unverständlich, nach welchen Kriterien die verschiedenen Aufgabentypen (sog. Interaktionen) differenziert werden, und wenn diese Kriterien auf unterschiedlichen Implementierungsmöglichkeiten basieren, die in den oben erwähnten Referenzbeispielen vorgestellt sind, warum dann die Implementierungen der Interaktionen nur so aussehen sollen, wenn die Spezifikation überhaupt keine Implementierung vorgeben darf. Abb. 1 und Abb. 2 zeigen zwei nicht nur inhaltlich identische, sondern auch vom didaktischen Standpunkt äquivalente Aufgaben.



CHARACTERS AND PLAYS

Match the following characters to the Shakespeare play they appeared in:	The Tempest	Romeo and Juliet	A Midsummer-Night's Dream
Prospero			
Capulet			
Demetrius			
Lysander			

Abb. 1: matchInteraction (IMS/GLC 2005: 7)

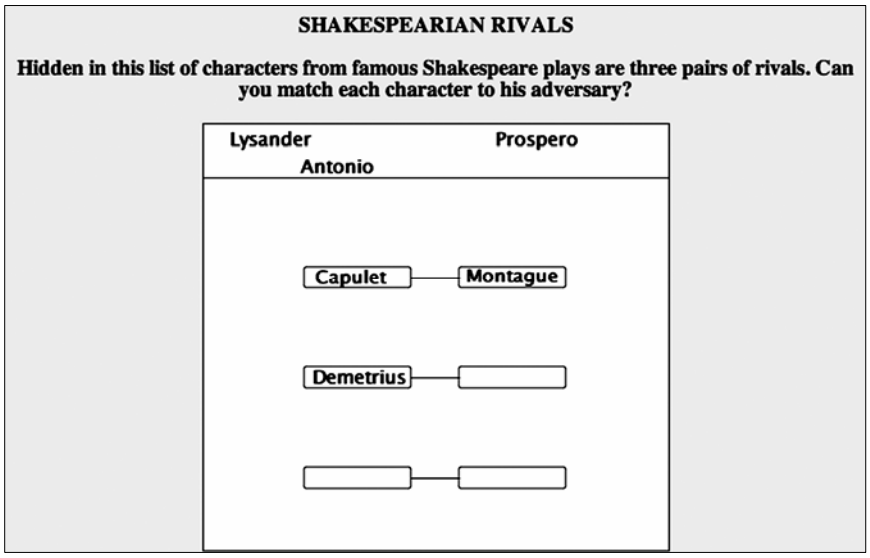


Abb. 2: associateInteraction (IMS/GLC 2005: 6)

Unterschiedlich sind dabei nur die Darstellungen bzw. die Art und Weise, wie der Lerner seine Antworten eingibt. Da auch weitere Varianten der technischen Umsetzung und der Gestaltung denkbar sind, ist es unklar, warum es sich hier nur um zwei verschiedene Aufgabentypen handeln soll.

Die Autoren der Spezifikation fügen diese Interaktionen einerseits nicht zu einem allgemeineren Aufgabentyp zusammen, andererseits definieren sie aber auch keine gesonderten Aufgabentypen für den Fall, dass der Lerner eine Assoziation zwischen zwei Objekten zum Beispiel durch Zusammenschieben oder durch gezogene Linien herstellen soll. Soll eine Lern-/Testanwendung alle oder möglichst viele Gestaltungs- und Interaktionsvarianten für einen Aufgabentyp bieten, müssen die Softwareentwickler dafür sorgen, dass das Computerprogramm den gleichen Inhalt je nach Wunsch des Didaktikers unterschiedlich präsentiert. Die technische Lösung, die dafür nötig wird, ist natürlich nicht im QTI-Standard spezifiziert. Der Standard sieht hier allerdings zwei Möglichkeiten vor. Diese sind entweder die Erweiterung des XML-Modells durch ein proprietäres Schema (dessen Elemente als sogenannte *customInteraction* eingebettet sind) oder Schaffung einer – leider auch nur proprietären – Vorlage, die Hinweise für die Präsentation des ansonsten mit dem QTI-Standard konformen Inhalts der Software geben soll. Die zweite Möglichkeit erscheint besser, weil dabei die QTI-Datei nicht durch proprietären XML-Code „vermüllt“ wird. Bei fehlender Vorlage kann die Software eine Interaktion nach dem Default-Typ präsentieren. So zeigt die Software SZBrowser beispielsweise eine Match Interaction automatisch als eine Zuordnungsaufgabe an, in der die Textfragmente mit der Maus zueinander verschoben und platziert werden.

4 Umsetzung der Interaktionen als sprachdidaktischer Aufgabentypen: Erweiterung vs. Anpassung

Auch die Aufgabentypologie der QTI-Spezifikation insgesamt wurde mit dem Versionswechsel nicht erweitert, sodass die Version 2 wiederum nur einen geringen Teil der sowohl didaktisch sinnvollen als auch technisch umsetzbaren Aufgabentypen abdeckt. Da das von IMS/GLC entwickelte XML-Format zu komplex für die Verarbeitung durch client-seitige Skriptsprachen wie JavaScript oder ActionScript (Flash) ist, ist die vollständige Umsetzung des QTI-Standards für internetbasierte Anwendungen zurzeit nur mit Java möglich. Da sich Software von beliebiger Komplexität in Java umsetzen lässt, ist es sehr unwahrscheinlich, dass die offensichtlichen Einschränkungen der Aufgabentypologie in der QTI-Spezifikation technisch bedingt sind. Eher gibt es dafür subjektive Gründe, die bereits oben erwähnt wurden, dergestalt, dass die Autoren des Standards sich hauptsächlich nach ihren eigenen Softwareprodukten richten.

Sprachdidaktiker vermissen in der QTI-Spezifikation beispielsweise die folgenden Aufgabentypen, die sich durch keine Standardinteraktionen nachbilden lassen:

- Teile eines Textes herausziehen oder kopieren: Der Lerner zieht mit der Maus Fragmente aus einem Text und platziert diese in einen anderen Text, eine Tabelle, auf ein Bild usw.
- Stellen in einem Text markieren: Der Lerner markiert mit der Maus Wörter oder andere Fragmente eines Textes.
- Einen Text bearbeiten: Der Lerner bearbeitet einen Text, in dem er nur die Stellen löschen und ändern kann, die er selber hinzugefügt hat. Der Rest des Textes bleibt schreibgeschützt.
- Sprache aufnehmen und anhören: Der Lerner lässt seine Sprache aufnehmen, indem er ins Mikrofon spricht. Danach kann er sich die Aufnahme anhören.

Da es sich hier um Aufgabentypen handelt, die möglicherweise nur für den Sprachunterricht relevant sind, ist es kaum zu erwarten, dass dafür im Rahmen der QTI-Spezifikation von IMS/GLC in naher Zukunft ein Standard entsteht. Eine proprietäre Erweiterung erscheint hier durchaus legitim. Für SZBrowser wurden solche Erweiterungen des Standards entwickelt, die in einem XML-Namensraum „ltml“ (Language Teaching Markup Language) vereint sind.

Ein weiteres Problem stellen die im Sprachlehrmaterial häufig vorkommenden Mischungen aus Interaktionen verschiedener Typen dar. Nach dem ASI-Modell der Version 1 war es möglich, mehrere Aufgaben in eine Datei zu platzieren. Dabei entstand eine Sequenz, die auch unterschiedliche Aufgabentypen enthalten konnte. Solche Teilaufgaben wurden von der Software allerdings nicht als Ganzes, sondern einzeln verarbeitet, sodass beispielsweise die Auswertung der Lernerantworten bei jeder einzelnen Teilaufgabe getrennt verlief. Wegen dieser streng sequenziellen Struktur waren gemischte Formen von Lern-/Testaufgaben nicht realisierbar, z.B. solche, bei denen in ein und demselben Text Lücken sowohl zum Ausfüllen wie auch zum Einziehen von Antworten mit der Maus vorkommen. Die Version 2 ist in dieser Hinsicht flexibler, aber es ist immer noch deutlich erkennbar, dass Mischungen aus Interaktionen nicht im Sinne des Standards sind. In der Version 2 gibt es zwei Arten von Interaktionen: „Block“ und „Inline“. Von den Inline-Interaktionen gibt es nur zwei – *textEntryInteraction* und *inlineChoiceInteraction*.

Obwohl es von den Autoren des Standards vielleicht nicht vorgesehen ist, lassen sich diese beiden Arten von Interaktionen in einem Text mischen, sodass die Aufgaben, in denen einige Textlücken schreibbar sind *(textEntryInteraction)*, und eine Auswahl von Antworten aus einem Menü *(inlineChoiceInteraction)* möglich werden. Fälle, in denen der Lerner Lösungen mit der Maus in die Textlücken zieht, sind offenbar nicht vorgesehen, oder die Entwickler des Standards stellen sich das nicht vor, sodass kein entsprechendes Implementierungsbeispiel in der Spezifika-

tion zu finden ist. Für solche Zwecke erscheint die Verwendung der sog. gapMatchInteraction jedoch legitim, obwohl die in der Spezifikation abgebildete Referenzimplementierung völlig anders aussieht (s. Abb. 3).

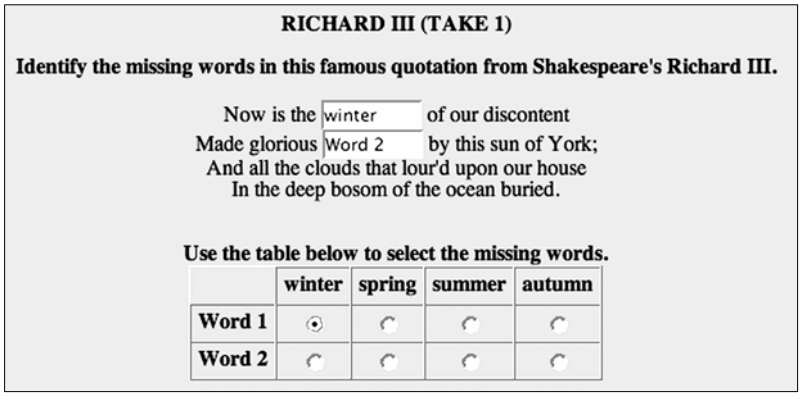


Abb. 3. gapMatchInteraction (IMS/GLC 2005: 7)

Die gapMatchInteraction ist jedoch eine Block-Interaktion. Block-Interaktions können zwar statische Elemente wie Textabsätze oder Bilder enthalten, lassen aber keine Einbettung von anderen Interaktionen zu. Auf diese Weise wäre ein Text, in dem sowohl Lücken zum Einschreiben als auch zum Einschieben von Antworten gleichzeitig vorkommen, nicht mit der Spezifikation konform, weil sich dann die XML-Elemente *textEntryInteraction* innerhalb eines Elements *gapMatchInteraction* befinden würden. Eine Mischung aus Lücken zum Ausfüllen und zum Einschieben von Antworten in einem Fließtext scheint also prinzipiell unmöglich zu sein, wenn zugleich auch der Standard eingehalten werden soll. Wenn es keine Textlücken, sondern lose platzierte Texteingabefelder oder ausfüllbare Tabellenzellen sind, können Block- und Inline-Interaktionen in einer Aufgabe doch kombiniert werden. Solche Aufgaben, in denen der Lerner eine Tabelle oder ein Formular (z.B. Textfelder auf einem Bild) ausfüllt, sind im Standard zwar auch nicht vorgesehen, lassen sich aber trotzdem über das XML-Modell der Version 2 realisieren. Fraglich ist nur, ob auch alle Systeme, die den Standard unterstützen, solche Inhalte korrekt darstellen würden.

Generell ist die Integration der Interaktionen ins textuelle und multimediale Material ein Problem. Der Standard sieht beispielsweise gar nicht vor, dass Audiopräsentationen in Interaktionen eingebettet werden. Man kann z.B. nicht Tondateien als Auswahlantworten *(simpleChoice)* in eine *ChoiceInteraction* einfügen. In manchen Fällen muss das Abspielen gesteuert werden, damit die Audiopräsentationen überhaupt didaktisch sinnvoll sind. In der QTI-Spezifikation ist dafür die sog. *mediainteraction* vorgesehen. Da es aber nicht möglich ist, Interaktionen ineinander zu schachteln, können keine Elemente mediaInteraction in den Elementen choiceInteraction stehen. Die einzige Lösung, die hier mit dem Standard konform zu sein scheint, wäre, einen Hyperlinkanker aus dem XHTML-Standard zu verwenden,

über den ein externes Playerprogramm (z.B. VLC oder QuickTime Player) gestartet wird. Dies führt leider oft zu den allen Internetbenutzern gut bekannten Usability- und Systemkompatibilitätsproblemen, wenn ein Player nicht startet oder eine Datei nicht lesen kann.

Die mediaInteraction bietet auch keine ausreichende Steuerung einer audiovisuellen Präsentation. Der Standard sieht diesbezüglich nur sehr einfache Funktionen vor. Manueller oder automatischer Start, minimale und maximale Zahl von Abspielungen sowie automatische Wiederholung sind lediglich die Parameter, die beim Element mediaInteraction eingestellt werden können. Diese Steuerungsmöglichkeiten sind beispielsweise für die Umsetzung von Diktaten nicht genug, denn diese benötigen eine wesentlich größere Kontrolle über den Abspielvorgang. Die Audiopräsentation ist dabei sehr eng mit dem Ablauf der Übung bzw. des Tests verbunden, sodass dafür auch kein externer Player benutzt werden kann. Da die Version 2 der QTI-Spezifikation die Einbettung von anderen XML-Schemas erlaubt, dürfen Multimediapräsentationen in SMIL kodiert werden. Obwohl SMIL relativ komplex ist, bietet dieser Standard alle denkbaren Möglichkeiten für die Erstellung der Multimedia-Präsentationen. Es ist daher unklar, wozu der QTI-Standard noch ein eigenes Modell braucht, das in einer Konkurrenz zum W3C-Modell steht. Es ist kaum zu erwarten, dass es viele Systeme geben wird, die beide Standards gleichzeitig unterstützen.

Auch die Umsetzung der Lern-/Testaufgaben, die auf Bildern basieren, wird in der Version 2 des QTI-Standards immer noch nicht ausreichend unterstützt. Es gibt insgesamt fünf Interaktionstypen, bei denen es möglich ist, eine Aufgabe zu erstellen, in der Fragen und Antworten relativ zu einem Bild platziert sind, aber diese sehen nur eine Eingabe mit der Maus vor: Der Lerner muss entweder etwas mit der Maus verschieben oder auswählen. Außerdem können auf den beiden Seiten nur Bilder sein – d.h. sowohl das verschiebbare Objekt als auch das Ziel, wohin es platziert wird. Dass dabei keine Textdaten erlaubt sind und dass es keine Aufgabenvariante geben kann, in der der Lerner in Textfelder auf einem Bild noch schreiben kann, ist weder didaktisch noch technisch nachvollziehbar. Eine Lösung, die dabei möglich erscheint und immer noch mit dem Standard konform ist, wäre, Textfragmente, die nur eine *textEntryInteraction* enthalten, oder *extendedTextInteractions* per Koordinatenangabe auf das Bild zu platzieren. Dies führt jedoch zu einer starken Kopplung des Inhalts an die Präsentation, sodass ein solches Material nicht mehr auf andere mit dem Standard konforme Systeme sicher übertragbar wird.

Die QTI-Spezifikation definiert sonst drei Interaktionen, bei denen der Lerner Bilder auf ein größeres Bild platziert: *positionObjectInteraction*, *graphicOrderInteraction* und *graphicGapMatchInteraction*. Der didaktische Zweck dieser Interaktionen ist ähnlich oder in den meisten Fällen sogar gleich: Der Lerner soll assoziativ-logische bzw. semantische Verbindungen zwischen einer Stelle auf einem Bild und einem anderen Bild herstellen. In allen drei Fällen tut er das Gleiche: Er ver-

schiebt ein kleineres Bild an eine bestimmte Stelle auf dem größeren Bild. Wenn bei der *positionObjectInteraction* sich noch der Unterschied vermuten lässt, dass die Stellen auf dem Bild nicht gekennzeichnet sind, erscheinen die beiden anderen *interactions – graphicOrderInteraction* (Abb. 4) und *graphicGapMatchInteraction* (Abb. 5) – absolut gleich.

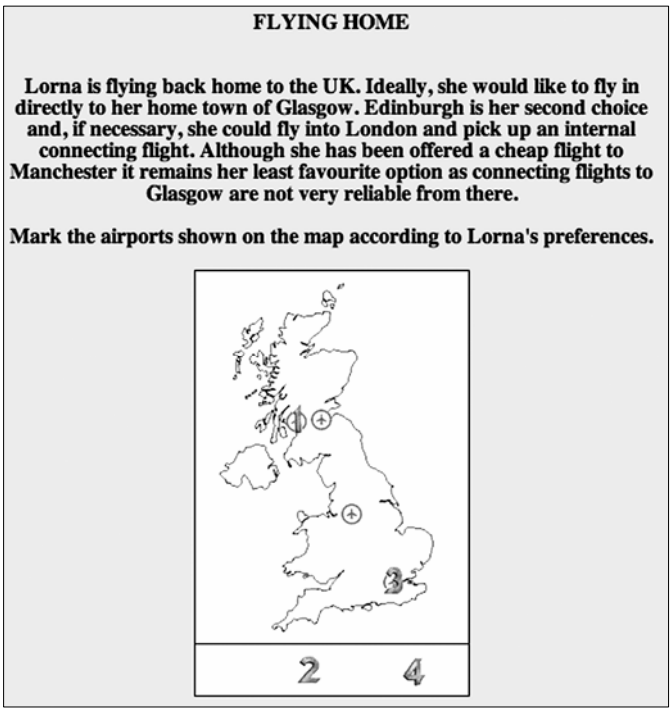


Abb. 4: graphicOrderInteraction (IMS/GLC 2005: 12)

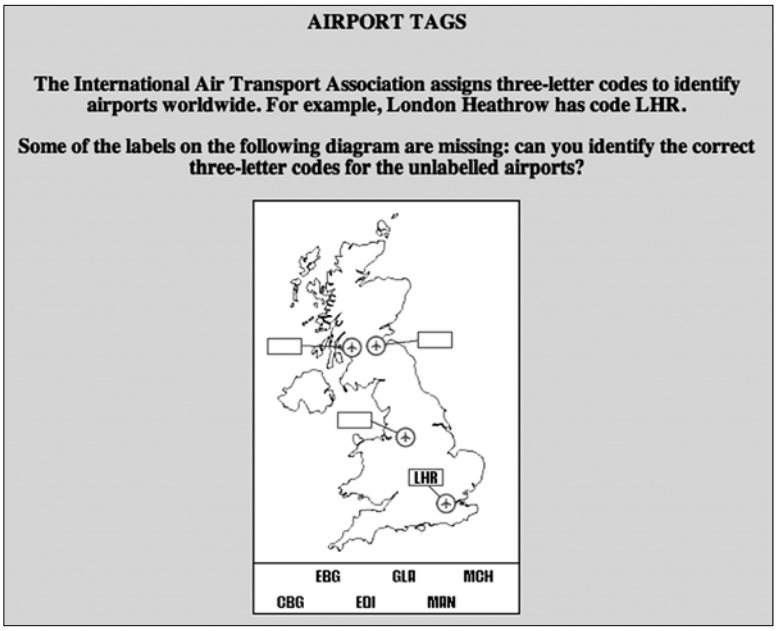


Abb. 5: graphicGapMatchInteraction (IMS/GLC 2005: 14)

Auf der anderen Seite bietet die Version 2 jetzt keine Lösung für Aufgaben, in denen der Lerner Bilder sortieren muss, und für die Texte gibt es jetzt eine *orderInteraction*. Auch wenn angenommen wird, dass die *graphicOrderInteraction* trotz des misslungenen Implementierungsbeispiels (Abb. 4) immer noch für Bildersortierung zu verwenden ist, bleibt es unklar, welche Vorteile diese Trennung im Vergleich zur Version 1 bringt. In Version 1 waren sowohl Bilder als auch Texte in ein und demselben XML-Modell vereint, was auch Mischungen aus sortierbaren Bildern und Texten in einer Lern-/Testaufgabe (in einem gemeinsamen Element *ims_render_ object*) ermöglichte.

5 Fazit

Mit Hinblick auf die hier besprochenen und noch weiteren zahlreichen Unstimmigkeiten und Probleme, auf die man in der QTI-Spezifikation hin und wieder stößt und auf die wir hier aus Platzgründen nicht weiter eingehen, lässt sich zusammenfassen, dass die Softwareentwickler das Versprechen der Portabilität und Anwendungsunabhängigkeit des Lehrmaterials weder durch das Einhalten der Version 1 noch der Version 2 des QTI-Standards tatsächlich einlösen können. Der Einsatz eines Standards soll keinesfalls zu einem Hindernis für die didaktische Kreativität werden und die didaktischen Konzepte in keiner Weise beeinflussen. Bei der Entwicklung der Lernsoftware, der Autorenwerkzeuge und der Lernmanagementsysteme sollten deswegen Standards wie SCORM von ADL, IMS QTI oder andere Spezifikationen von IMS/GMC mit äußerster Vorsicht implementiert werden. Viel wichtiger sind nicht die Standards als solche, sondern der Verzicht auf Binärformate (wie Flash oder PowerPoint) und die Verwendung der offenen XML-basierten Formate, die in jedem Fall von einem technischen System – direkt oder nach Konvertierung – verarbeitet werden können. Auf diese Weise lässt sich die versprochene Investitions- und Zukunftssicherheit erreichen – gleich, ob mit oder ohne Standard. Das verringert jedoch keineswegs den Bedarf an Standardisierung und die Bedeutung der Standards, die den Softwareentwicklern fertige Informationsmodelle liefern und in manchen Fällen doch zur Steigerung der Interoperabilität der Softwaresysteme beitragen.

Literatur

IMS/GLC. (2000). IMS Question and Test Interoperability Specification. Review. A QTI White Paper, Document: IMSWP-1 Version A (10th October, 2000). IMS Global Learning Consortium, Inc. Per Anmeldung verfügbar unter: http://www.imsglobal.org [27.02.2007].

IMS/GLC. (2005a) IMS Question and Test Interoperability Specification. Overview, Version 2.0 Final Specification, IMS Global Learning Consortium, Inc. Per Anmeldung verfügbar unter: http://www.imsglobal.org [27.02.2007].

IMS/GLC. (2005b) IMS Question and Test Interoperability Implementation Guide, Version 2.0 Final Specification, IMS Global Learning Consortium, Inc. Per Anmeldung verfügbar unter: http://www.imsglobal.org [27.02.2007].

IMS/GLC. (2005c) IMS Question and Test Interoperability Item Migration Guide, Version 2.0 Final Specification, IMS Global Learning Consortium, Inc. Per Anmeldung verfügbar unter: http://www.imsglobal.org [27.02.2007].

IMS/GLC. (o.J.a). Specifications. IMS Global Learning Consortium, Inc. (Stand 01.02.2007). Verfügbar unter: http://www.imsglobal.org/specifications.html [27.02.2007].

IMS/GLC. (o.J.b). IMS Question and Test Interoperability Specification. IMS Global Learning Consortium, Inc. (Stand 01.02.2007). Verfügbar unter: http://www. ims-global.org/ question/ [27.02.2007].

University of Cambridge. (o.J.). A Java Implementation of IMS QTI Version 2. from IMS Implementation Guide (Stand 09.2005]. Verfügbar unter: http://qtitools.caret. cam.ac.uk/qtiv2/examples/V2imsexamples.html [27.02.2007].

Verstetigung

Im dritten Teil des vorliegenden Buchs geht es um die langfristige Nutzung der Projektergebnisse. Diese hat zwei Aspekte: Zum einen muss die Qualitätssicherung gewährleistet sein, und zwar sowohl für die Entwicklung an sich als auch für deren Resultate und die zukünftige Nutzung. Zum anderen erfordert der Einsatz zumal öffentlicher Gelder, dass die erstellten Produkte neben der Zielgruppe im engeren Sinn auch einer breiteren Nutzergruppe innerhalb adäquater infrastruktureller Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen.

Fokus: Qualitätssicherung

Die Entwicklung der Sprachprogramme im Projektverbund SprachChancen wurde kontinuierlich durch einen externen Fachbeirat begleitet. Aus dieser Funktion heraus schildern Markus Ritter, Peter Tischer und Nicola Würffel im ersten Beitrag dieses Schwerpunkts Ansatz, Strukturprinzipien und Instrumentarium des hier angewendeten Evaluationsprozesses. Im Hinblick auf die Qualitätssicherung eines hochschuladäquaten und -spezifischen Fremdsprachenunterrichts stellt Rosemary Zahn daraufhin die Akkreditierung innerhalb des UNIcert®-Systems als eine wichtige Anforderung dar. Aus einer dritten Perspektive, nämlich der der Kursgestaltenden und -entwickelnden berichten Friederike Klippel, Hilde Bosch und Angelika Schnaithmann von den Werkzeugen, mit denen die Einschätzungen der Nutzer des Kursangebots gesammelt und zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Kursinhalte verwendet werden können.

Fokus: Implementierung

Die langfristige Nutzung von onlinegestützten Sprachprogrammen muss in einem Rahmen erfolgen, der sowohl die technischen Voraussetzungen sowie Pflege- und Nutzungsmöglichkeiten bietet wie auch die didaktischen Zielsetzungen des Curriculums unterstützt. Daher bietet sich, wie Tatjana Balzer und Axel Polleti im ersten Beitrag dieses Unterkapitels für den Kurs RussischOnline Leseverstehen beschreiben, die Einbindung spezieller, fertigkeitsbezogener Kurse in ein übergreifendes Blended-Learning-Konzept an. Zu den Anforderungen und Problemen der technischen Implementierung von Lernplattformen in ein bestehendes Multimediasprachlabor äußern sich Angela Hahn und Thomas Sauer in ihrem abschließenden Artikel zur Verstetigung.

Markus Ritter, Peter Tischer, Nicola Würffel

Der Fachbeirat und die Evaluationskultur des Projektverbunds SprachChancen: Konzept, Umsetzung, Fazit

Abstract

From the beginning, the SprachChancen cooperation has been subject to constant evaluation by an external advisory board. This article sets out to explore some basic concepts of evaluating such complex software developments. It then describes in more detail which evaluation tools were employed in the context of this network of projects, and finally reflects upon the efficiency of the diverse measures taken.

Größere technische Projekte werden heute in aller Regel evaluierend begleitet – zumal mit öffentlichen Mitteln geförderte. Hier wird nachfolgend eine solche Evaluierungsmaßnahme, bezogen auf den Projektverbund SprachChancen, dargestellt. Im Fokus der Darstellung steht dabei die Rolle der externen Evaluatoren und die von ihnen eingesetzten Instrumentarien, die in ihrer Konzipierung und Umsetzung beschrieben werden, um auf diese Weise konkrete Einblicke in die Praxis zu ermöglichen.

Zunächst werden in Kürze wichtige Ergebnisse der einschlägigen Forschungsliteratur zum Thema Evaluation vorgestellt und dabei kurz erläutert, welches Konzept gewählt wurde. Anschließend wird dargestellt, wie die Umsetzung dieses Evaluationskonzepts im Projekt konkret aussah, d.h., welche Untersuchungsinstrumentarien wie und mit welchem Erfolg eingesetzt wurden, welche Schwierigkeiten und Konflikte dabei auftraten und wie mit ihnen umgegangen wurde. In einem Fazit werden schließlich die gewählte Konzeption und ihre Realisierung kritisch reflektiert.

1 Evaluationskonzept „Projektevaluation im Sinne einer Evaluation als Bewertung“

In der Forschungsliteratur finden sich vielfältige Definitionen von *Evaluation* – so wird Evaluation u.a. verstanden als Anwendung von Methoden, als Verbesserung

von praktischen Maßnahmen, als angewandte Sozialforschung oder aber als Bewertung (vgl. den Überblick bei Baumgartner, 1999, S. 64ff.). Jede Definition bzw. ihre Anwendung kann wiederum ganz unterschiedliche Methoden und Maßnahmen nach sich ziehen. In der Regel handelt es sich bei Evaluationsforschung um Auftragsarbeit, die zum Zwecke der Qualitätssicherung eingesetzt wird – häufig wird deshalb auch von Begleitforschung, Qualitätskontrolle etc. gesprochen (vgl. Tergan, 2004, S. 135).

Im Projektverbund SprachChancen wurde mit einem Evaluationsbegriff gearbeitet, der sich nicht auf die Sammlung und Analyse von Daten beschränkt, sondern der auch den Aspekt der Bewertung bzw. Beurteilung des Evaluationsgegenstands entsprechend vorher festgelegter Wertmaßstäbe in den Evaluationsprozess einbezieht (und damit einem Evaluationsbegriff entspricht, wie ihn z.B. Baumgartner, 1999, S. 71 oder Tergan, 2004, S. 135 befürworten). Ziele einer solchermaßen verstandenen Evaluation sind Erkenntnisgewinn, Ausübung von Kontrolle, Schaffung von Transparenz und Dokumentation des Erfolgs (vgl. Stockmann, 2004, S. 25). Mit Erkenntnisgewinn ist hier nicht gemeint, dass neue wissenschaftliche Theorien generiert werden sollen (wie z.B. in der Sozialforschung, vgl. Baumgartner, 1999, S. 75), sondern dass Erkenntnisse gewonnen werden, die den Auftraggebern oder Zielgruppen des Evaluationsgegenstandes nutzen, die handlungsleitend wirken können und/oder weitere Entscheidungen ermöglichen (vgl. Stockmann, 2004, S. 25, Baumgartner, 1999, S. 70). Die Kontrollfunktion besteht darin, dass geprüft und bewertet wird, ob und inwieweit alle am Programm Beteiligten den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden (vgl. Stockmann, 2004, S. 26). Werden im Evaluationsprozess alle Ergebnisse offen gelegt, dann kann dies zu einem verbesserten Dialog zwischen den verschiedenen *stakeholders* (d.h. den verschiedenen, im weitesten Sinne am Projekt beteiligten oder von diesem profitierenden Interessensgruppen) führen. Werden die Ergebnisse außerdem in einer Datenbank gesammelt, dann ist es möglich, „nachprüfbar nachzuweisen, mit welchem Input welcher Output und welche Wirkung über die Zeit hinweg erzielt wurden“ (Stockmann, 2004, S. 26).

Nicht angestrebt werden mit einem im oben beschriebenen Sinne verstandenen Evaluationsbegriff die objektive Beschreibung von Projekten, eine systematische Analyse von Mängeln bzw. eine detaillierte Liste von Verbesserungsvorschlägen (vgl. Baumgartner, 1999, S. 67ff.). Ebenso wenig soll die Nutzung von Evaluationen in taktischer Absicht erfolgen, bei der Ergebnisse z.B. dazu genutzt werden, bestimmte politische Entscheidungen zu legitimieren (vgl. Stockmann, 2004, S. 26; Baumgartner spricht hier von „Pseudo-Evaluationen“, 1999, S. 79f.). Als konkrete Aufgaben der Evaluation gelten die Prozess- und Potenzialbeobachtung, die Überprüfung der Zielerreichung, die Wirkungsüberprüfung, die Relevanz- bzw. Signifikanzprüfung und die Kausalbetrachtung (vgl. Stockmann, 2004, S. 27f.). Die Beob-

achtung der Ablaufprozesse in einem Projekt erfolgt dabei unter verschiedenen Blickwinkeln:

- Probleme werden identifiziert;
- das Einhalten von Zeitplänen wird beobachtet;
- es wird bei Interessenskonflikten zwischen verschiedenen *stakeholders* vermittelt;
- die Angemessenheit der technischen und finanziellen Ausstattung wird eingeschätzt etc.

Eng mit dieser Beobachtung hängt die Überprüfung zusammen, bei der in einem Soll-Ist-Vergleich nachgehalten wird, ob die angestrebten Ziele erreicht werden bzw. worden sind. Die Evaluation soll darüber hinaus auch eine Gesamtbilanz der Wirkung des Projekts ziehen sowie gegebenenfalls die Programm- und/ oder Maßnahmenziele selbst in Frage stellen. Eine der schwierigsten Evaluationsaufgaben ist schließlich die „Lösung des Kausalitätsproblems“, also die Einschätzung der Frage, ob beobachtbare (intendierte wie nicht-intendierte) Wirkungen überhaupt dem Projekt oder externen Faktoren zugeschrieben werden können/ müssen oder nicht (vgl. Stockmann, 2004, S. 26ff.).

Bei der Anwendung eines solchen Evaluationskonzepts können verschiedene Probleme auftauchen (vgl. Schwarz, 2004, S. 50ff.). So kann es sich als Schwierigkeit erweisen, wenn Unklarheit über die Adressaten der Evaluation besteht – wenn also nicht transparent ist, ob die Evaluationsergebnisse vor allem den Projektbeteiligten, den Projektleitenden oder den Auftraggebern dienen sollen. Unklare und/oder ungeteilte Projektziele können genauso zu Irritationen im Evaluationsprozess führen wie Interessenskonflikte zwischen den verschiedenen *stakeholders*. Als Schwierigkeit kann sich auch der Zeitpunkt der Evaluation erweisen:

> Innovative Projekte brauchen Visionen. Es darf nicht sein, dass bei solchen Pionierprojekten die Schrauben immer gleich so fest angedreht werden! Man darf solchen innovativen Projekten mit Evaluationen nicht die Luft zum Atmen nehmen. Damit ist niemandem geholfen! (Schwarz, 2004, S. 54)

Wie Forschungsergebnisse zeigen (vgl. Schwarz, 2004, S. 54), kann es während des Evaluationsprozesses leicht zu einem Freund-Feind-Verhältnis bzw. einem gestörten Kommunikationsverhältnis zwischen Evaluatoren und Evaluierten kommen. Beispielsweise werden den Evaluatoren Projektergebnisse erst dann zugänglich gemacht, wenn diese schon weit vorangeschritten sind, wodurch eine rechtzeitige und möglicherweise handlungsleitende Intervention der Evaluatoren erheblich erschwert wird. Beide Probleme rühren häufig von dem Spannungsfeld her, in dem sich Evaluatoren befinden – zwischen „dem ehrbaren Ziel der Beratung und der nicht zu leugnenden Pflicht zur Kontrolle in der praktischen Arbeit“ (Schwarz, 2004, S. 56). Beratung erfordert „gegenseitiges Vertrauen“, Kontrolle setzt aber die

„Anerkennung und Wirksamkeit von Macht“ voraus (Schwarz, 2004, S. 56). Insgesamt haben Evaluatoren daher mit der Mehrdeutigkeit, aber auch der Verhandelbarkeit ihrer Evaluationsrollen zu kämpfen – ein Faktum, das nach Ansicht von Schwarz im deutschsprachigen Raum bisher nicht genügend Beachtung findet. Anders ist dies in der US-amerikanischen Fachliteratur, in der z.B. Brown die möglichen Rollen eines Evaluators (und damit auch die Breite des Begriffs Evaluation) folgendermaßen umreißt:

> This expansion [des Evaluationsbegriffs] is reflected in the range of roles that evaluators currently play, or attempt to play, in carrying out their work: scientist, judge, educator, technical assistant, facilitator, documenter, historian and repository of institutional memory, coach, manager, planner, creative problem solver, co-learner, fundraiser, and public relations representative. (Brown, 1995, zitiert in Schwarz, 2004, S. 59)

Über diese ersten Differenzierungen hinaus werden in der Literatur verschiedene Verfahren von Evaluationen unterschieden – zum Beispiel nach dem Zeitpunkt der Durchführung (die immer auch mit der Zielsetzung verbunden ist), nach dem Gegenstand oder nach der Stellung der evaluierenden Personen im Bezug zu den Projekten.

Bezüglich des Evaluationszeitpunkts wird zwischen formativer oder summativer Evaluation differenziert. Bei der formativen Evaluation handelt es sich um eine zeitnahe, den Entwicklungsprozess begleitende Analyse der Schwachstellen, die auf der Grundlage von Beobachtungen durchgeführt wird und zur Optimierung bzw. zur Qualitätssicherung des Bildungsangebots beitragen soll. Sie wird häufig zu Beginn und während des Projekts durchgeführt. Die summative Evaluation dient der Kontrolle der Qualität, Wirkung und Nutzen eines Bildungsangebots; sie wird gegen Ende eines Projekts oder nach Abschluss desselben eingesetzt. Während die formative Evaluation häufig den am Projekt Beteiligten dient, werden die Ergebnisse der summativen Evaluation eher von finanzierenden Instanzen genutzt.

Eine weitere Unterscheidungsform ist die nach Gegenstand der Evaluation in Prozess- und Produktevaluation. Prozessevaluationen dienen der Evaluation der Planung, Vorbereitung und Entwicklungsprozesse bzw. Vorgehensweisen, während die Produktevaluation auf vorhandene Produkte oder auch Teilen davon fokussiert (vgl. Göcks & Baier, 2004, S. 156f.).

Betrachtet man ferner die evaluierenden Personen, so kann man zwischen interner und externer Evaluation unterscheiden (zum Teil auch als Selbst- und Fremdevaluation bezeichnet). Eine interne Evaluation wird von Personen durchgeführt, die auch für die Herstellung des Evaluationsgegenstandes verantwortlich sind (diese Art der Evaluation wird auch als Monitoring bezeichnet und von der eigentlichen Evaluation abgegrenzt); externe Evaluation leisten dagegen Personen, die weder den finanzierenden Instanzen, der Projektleitung oder dem Projektteam angehören.

Von externen Evaluatoren verspricht man sich dabei in der Regel eine größere Unabhängigkeit. Sie werden darüber hinaus häufig aufgrund ihrer Expertise im entsprechenden Fachgebiet rekrutiert, wobei sich laut Stockmann diese Expertise nicht zwangsläufig auch auf professionelles Evaluationswissen erstreckt (vgl. Stockmann 2004, S. 29).

In vielen Projekten werden verschiedene Evaluationsformen (triangulierend) eingesetzt; meist wird dann zusammenfassend von einer *Projektevaluation* gesprochen (vgl. Göcks & Baier, 2004, S. 165). Dieser Ansatz wurde auch im Projektverbund SprachChancen verfolgt, wie in Teil 2.1 ausgeführt werden wird.

Schließlich lassen sich Evaluationen hinsichtlich der zum Einsatz kommenden Instrumentarien unterscheiden: Fragebögen, Kriterienkataloge, Interviews, Beobachtung, Tests, Berichterstattung, Projektmeetings etc. (vgl. u.a. Göcks & Baier, 2004, S. 166). Auf die Auswahl der spezifischen Evaluationsinstrumentarien im Projektverbund SprachChancen wird in Teil 2.2 eingegangen.

2 Umsetzung des Evaluationsansatzes: die Evaluationskultur im Projektverbund SprachChancen

Im Folgenden wird die Umsetzung des in Teil I ausgeführten Evaluationskonzepts beschrieben. Der Fokus der Beschreibung liegt dabei vor allem auf der Rolle des Fachbeirats (d.h. der externen Evaluatoren). Paragraph 2 des Kooperationsvertrag des Projektverbunds SprachChancen legt die Rolle des Fachbeirats fest: „Ziele des Fachbeirats sind die wissenschaftliche Begleitung und die formative Evaluation des Projektverbunds.“ Die einzelnen Funktionen des Fachbeirats werden darüber hinaus wie folgt beschrieben:

> Beratung des Projektverbunds und der Projektleiter in mediendidaktischen und fachlichen Fragen, in der Begutachtung des Projektfortschritts und der Projektergebnisse und der Überprüfung der Einhaltung der Projektziele an Hand von Meilensteinen und Statusberichten. (vgl unter http://www.sprachchancen.de/html/verbund/partner/index.html)

In der Terminologie der Evaluationsforschung heißt das: Dem Fachbeirat kommt im Evaluationsprozess des Projektverbundes SprachChancen sowohl eine Beratungs- als auch eine Kontrollfunktion zu. Beim Fachbeirat soll es sich also nicht etwa nur um einen „Projekt-TÜV“ handeln, der das rechtzeitige Erreichen eines im Projektplan festgelegten Meilensteines mit einem Stempel absegnet, sondern die externen Experten sollen auch als Ansprechpartner fungieren, die in verschiedenen Bereichen ggf. fachliche Unterstützung zu leisten imstande sind. Außerdem sind bereits zwei Instrumentarien explizit genannt: die Meilensteinplanung, die von den

Projekten zu erstellen war, und das Verfassen sog. Statusberichte, für die der Fachbeirat zunächst die grundlegenden Wertekriterien der Evaluation festzulegen hatte.

Die beiden wichtigsten Aufgaben des Fachbeirats bei der Aufnahme seiner Arbeit bestanden somit zunächst darin, erstens eine standardisierte Beschreibung und Beurteilung der Projekte durch die Festlegung von Wertekriterien zu ermöglichen. Auf diese Kriterien wird in Teil 2.1 eingegangen.

Zweitens galt es, passende Instrumentarien für den Evaluationsprozess auszuwählen. Dabei musste die pragmatische Umsetzung der Evaluationsabläufe im Projekt in einer Weise konzipiert werden, dass eine kontinuierliche Evaluation trotz der hohen Zahl von 26 Projekten auch leistbar war. Voraussetzungen dafür waren, das Berichtswesen für die einzelnen Projekte überschaubar zu halten und Rückmeldungen und Hinweise des Fachbeirats an die Projekte möglichst schnell und ökonomisch zu gewährleisten sowie insgesamt einen reibungsarmen Informationsfluss zwischen allen Akteuren des Evaluationsprozesses (den Projektverantwortlichen, der Koordinierungsstelle des Verbunds und den externen und damit räumlich weiter entfernten Fachbeiratsmitgliedern) sicherzustellen. Oder, um es in betriebswirtschaftlicher Terminologie zu beschreiben: Es musste ein leicht zu bewältigendes Informationssystem für einen ganzen Cluster an heterogenen Innovationsprojekten entwickelt werden.

Aus diesen Überlegungen wurde für den SprachChancen-Verbund ein mehrstufiges Evaluationsverfahren mit verschiedenen Instrumentarien konzipiert, das im Laufe der Zeit immer wieder den Bedürfnissen aller handelnden Akteure flexibel angepasst wurde, sodass die Bezeichnung *Evaluationskultur* für die Interaktion von Projekten, Fachbeirat und finanzierenden Instanzen den zutreffenden Begriff darstellt. Die konkrete Ausgestaltung des Evaluationsverfahrens und die Gestaltung der Instrumentarien werden unter 2.2 beschrieben.

2.1 Festlegung grundlegender Wertekriterien

Die Festlegung der der Evaluation zugrunde gelegten Kriterien erfolgte im Hinblick auf drei verschiedene Aspekte: einen inhaltlich-curricularen, einen didaktischen und einen technischen.

Bei der Beurteilung der inhaltlich-curricularen Konzeption der einzelnen Projekte konnte es für die Gutachter nicht mehr um die generellen Lernziele gehen, da diese nach erfolgreicher Antragstellung als gesetzt gelten konnten. Die Evaluation konzentrierte sich in diesem Bereich daher auf die beratende Begleitung bei der Operationalisierung von allgemein formulierten Lernzielen (Einstiegsniveau, Berücksichtigung von Lernstil und kommunikativen Zielen der Adressaten, Bezug zu verbreiteten Stufenbeschreibungen wie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

für Sprachen oder UNIcert®), dem kritischen Hinterfragen von Gliederung oder Lernumfang (sinnvolle Progression, Lernpfade, leistbarer Workload usw.), der Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Lernmaterialien, sowie der Thematisierung der technischen Grundlagen und der geplanten Softwarebasis.

Im Hinblick auf den didaktischen Aspekt ging es in der Evaluation vor allem um die medienadäquate Darbietung der Inhalte oder die bereitgestellten interaktiven Elemente. Da es sich im Projektverbund SprachChancen um ein sprachliches Angebot handelt, schien es sinnvoll, in Bezug auf Medienadäquatheit Erkenntnisse der Usability-Forschung hinsichtlich der Darbietung von Texten auf dem Bildschirm zu berücksichtigen (vgl. Wieland & Spielkamp, 2003; Nielsen et al., o.J.); aber auch lerntheoretische Aspekte, wie etwa die Lernerzentriertheit des Onlineangebots oder die sinnvolle Integration der verschiedenen, über den Computer realisierbaren medialen Darstellungsformen und Interaktionsvarianten (vgl. vom Brocke, 2004) waren relevante didaktische Kriterien, die im Evaluationsprozess eine Rolle spielten.

Der dritte Evaluationsaspekt betraf schließlich die tatsächliche technische Umsetzung des in den ersten beiden Phasen geplanten und vorbereiteten Onlinelernangebotes. Evaluationskriterien waren hier zunächst die rein technischen, wie Stabilität, Kompatibilität und Benutzerfreundlichkeit. Da aber zur vollständigen technischen Realisierung auch die Einbindung in ein vollständiges Lehr- und Lernszenario gehört, wurden auch Dozentenhandreichungen und -schulungen, die Konzeption der Präsenzphasen, Einbettung in den Gesamtkontext der durchführenden Institution und Durchführung sowie Evaluation von Pilotkursen, Verstetigung des Projektes, Öffentlichkeitsarbeit usw. in die Beurteilung einbezogen – und damit auch der didaktische Aspekt berücksichtigt.

Die festgelegten Kriterien fanden ihre Entsprechung in den ersten Fragen im Fragenkatalog des unter 2.2.1 beschriebenen Statusgutachtens und auch im Rahmen der Werkstattgespräche (s. 2.2.2) oder bei Projektbesuchen (s. 2.2.3). Auf die Entwicklung von statistisch auswertbaren Skalen wurde bei allen Hauptkriterien verzichtet. Ein detailliertes, skalenbasiertes Bewertungssystem hätte die Kontrollfunktion der Gutachter zu stark betont und damit den Aufbau einer vertrauensvollen Kommunikation erheblich erschwert. Zugleich hätten solche Bewertungen eine Machtposition vorgespiegelt, welche externe Evaluatoren im Hochschulbereich weder besitzen noch besitzen sollten. Vielmehr spiegelt sich in diesem Verzicht die oben beschriebene Evaluationskultur wider, die eine Begleitung und Beratung durch den Fachbeirat in den Vordergrund rückte.

2.2 Evaluationsinstrumentarien und Evaluationsverlauf

Im Evaluationsprozess zwischen Fachbeirat, Projekten und finanzierenden Instanzen wurden im Wesentlichen vier Instrumentarien eingesetzt – drei formativer und

eines summativer Natur. Das erste Instrumentarium stellten die stark vorstrukturierten Statusberichte dar, die von den Projektverantwortlichen im Halbjahresrhythmus in ein Onlineformular eingegeben wurden. Das zweite Instrumentarium lässt sich mit dem eigens hierfür kreierten Begriff der „Werkstattgespräche“ fassen. Dabei handelt es sich um persönliche Gespräche zwischen Fachbeiratsmitgliedern und Projektmitarbeitern im Rahmen der regelmäßigen Treffen aller Projekte. Es fanden drittens in bestimmten Einzelfällen Vor-Ort-Besuche durch die Gutachter statt, die einen intensiveren Austausch und eine gründlichere Besprechung von weiteren Zielen und Problemen ermöglichten. Als viertes Instrumentarium sind schließlich die Abschlussgutachten zu nennen, die einer summativen Evaluation der Projekte dienen. Die Rolle der Gutachter wechselte in den verschiedenen Projektphasen und beim Einsatz der unterschiedlichen Evaluationsinstrumentarien: Sie reichte von der des *facilitators* oder auch des wohlwollenden „Hinterfragenden“ bis zu der des beurteilenden Experten. Im Folgenden werden die vier Instrumentarien der begleitenden und abschließenden Projektevaluation kurz dargestellt, ihre unterschiedlichen Zielsetzungen und Möglichkeiten erörtert und dabei auch die verschiedenen Rollen der Gutachter beim Einsatz der vier Instrumentarien beleuchtet.

2.2.1 Onlinestatusberichte

Die Entscheidung für stark strukturierte Onlinestatusberichte (vgl. Abb. 1) war zunächst sehr praktischen Überlegungen geschuldet. Bei einer Zahl von 26, an acht verschiedenen Orten Bayerns gleichzeitig laufenden Projekten, die von drei (später vier, s. 2.2.3) räumlich weit voneinander entfernten Fachbeiratsmitgliedern zu betreuen waren, war es unökonomisch, für die laufende Projektevaluation ein klassisches schriftliches Berichtswesen zu etablieren. Vielmehr erschien es sinnvoll, den Informationsaustausch aller Beteiligten stark vorzustrukturieren und die Angaben auf die für den Projektablauf und -erfolg wesentlichen Angaben zu beschränken. Daher wurde ein Onlinefragebogen entworfen, in dem die Projektverantwortlichen durch die Beantwortung der Fragen einen Überblick über den aktuellen Projektstand zu geben und ihn zu den Projektzielen in Beziehung zu setzen hatten. Die maximale Zeichenzahl für die Beantwortung der Fragen wurde bewusst begrenzt, um eine Konzentration auf wesentliche Aspekte sowie die Übersichtlichkeit des Gesamtberichtes sicherzustellen. Auch die Fachbeiratsmitglieder, die unmittelbar online eine Stellungnahme abgeben konnten, unterlagen bei ihrer Stellungnahme einer solchen Beschränkung. Zwar erwies sich das zunächst gesetzte Maximum von 300 Zeichen pro Textfeld als zu gering und wurde daher einvernehmlich auf 600 verdoppelt, die Begrenzung an sich aber führte tatsächlich zu der angestrebten Konzentration auf zentrale Punkte und empfiehlt sich daher für vergleichbare Evaluationsszenarien.

Online-Formular für den halbjährlichen Statusbericht an den Fachbeirat

Rahmendaten

1. Projektname
   — Bitte Projekt auswählen —
2. Projektnummer nach Bewilligungsbescheid
3. Statusberichtnummer
4. Einreichtermin
   15.05.2007
5. Bearbeitet durch
6. Universität
   — Bitte Universität auswählen —
7. Telefonnummer (z.B. 08123/456789)
8. Faxnummer (z.B. 08123/456789)
9. E-Mail-Adresse

Projektbericht

1. Inhalt des Meilensteins im Projektantrag

(Soll-Bericht; Bitte machen Sie Ihre Angaben in Stichworten. Sie haben 600 Zeichen zur Verfügung.)

Abb. 1: Onlineformular für Statusgutachten (Ausschnitt)

Auch die Anzahl der Fragen wurde mit der gleichen Zielsetzung bewusst gering gehalten. Die Projektverantwortlichen fanden sich im Onlineformular mit den folgenden Punkten konfrontiert:

Projektbericht

1. Inhalt des Meilensteins im Projektantrag (Soll-Bericht, Stichworte)

2. Darstellung des Projektstandes
(Ist-Bericht)

2.1 Zur inhaltlichen Umsetzung

2.2 Zur didaktischen Umsetzung

2.3 Zur (medien)technischen Umsetzung

2.4 Probleme/Schwierigkeiten bei der Umsetzung

2.5 Lösungsansätze und deren Umsetzung bzw. Realisierbarkeit im Rahmen der Entwicklung zum nächsten Meilenstein

2.6 Umsetzung der Gutachter-Empfehlungen zum letzten Statusbericht

2.7 Ansichtsmaterial für die Gutachter online (url angeben) oder per Post. Materialliste erstellen

2.8 Projekt-Website

Das Erreichen des nächsten Meilensteins ist gefährdet

Das Projekt befindet sich gegenüber der ursprünglichen Projektplanung (Datum) im Zeitverzug

Wenn ja, wie viele Wochen?

Begutachtung von
Name des Gutachters:
Datum der Begutachtung:
2. Darstellung des Projektstandes
(Ist-Bericht)
2.1 Zur inhaltlichen Umsetzung
2.2 Zur didaktischen Umsetzung
2.3 Zur (medien)technischen Umsetzung
2.4 Probleme/Schwierigkeiten bei der Umsetzung
2.5 Lösungsansätze und deren Umsetzung bzw. Realisierbarkeit im Rahmen der Entwicklung zum nächsten Meilenstein
2.6 Reaktion auf die Empfehlung des Fachbeirats:
2.7 Ansichtsmaterial eingesehen:
2.8 Projekt-Website
Das Erreichen des nächsten Meilensteins ist gefährdet
Das Projekt befindet sich gegenüber der ursprünglichen Projektplanung (Datum) im Zeitverzug
Wenn ja, wie viele Wochen?
Allgemeiner Kommentar des Fachbeirats:

Empfehlung zur Maximierung der Projektergebnisse:

Abb. 2: Statusbericht

Nach der kurzen Zusammenfassung der im Projektantrag für den jeweils zu beschreibenden Meilenstein festgelegten Projektziele verlangten die ersten drei Fragen im Wesentlichen eine kurze Darstellung der Ergebnisse, gegliedert nach den zu

vermittelnden Lerninhalten, der methodisch-didaktischen Umsetzung der Projektziele und schließlich den technischen Aspekten.

Auf weitere Hilfen zur Gliederung der Darstellung des Ist-Zustandes wurde verzichtet. In der Regel prüften die Projektleitenden im zweiten Punkt den Fortschritt ihres Projekts im Hinblick auf Lernziele, Curriculum, Gliederung, Materialsammlung und inhaltliche Ausarbeitung. Die beiden folgenden Fragen führten dann zu einer Reflexion der gewählten Lernplattformen oder Übungsformen bzw. der bis dahin geleisteten technischen Umsetzung.

Hatten die ersten Punkte die Dokumentation der wesentlichen Fortschritte der jeweils vorausgegangenen sechs Monate zum Ziel, so dienten die nachfolgenden Elemente des Statusberichts der (selbst-)kritischen Gegenüberstellung zwischen Soll- und Ist-Zustand. Dies führte in der Regel dazu, dass die Projekte sich konzentriert mit einzelnen Problempunkten wie etwa denen der Benutzerführung, Fragen nach der richtigen inhaltlichen Schwerpunktsetzung oder auch nach der Priorisierung bestimmter Projektziele auseinander setzen konnten. Auch hatte dieser Fokus auf eine umfassende Eigenbewertung das Ziel, einen wesentlichen Teil der Verantwortung für den Projekterfolg sichtbar in die Hände der Projektverantwortlichen zu legen und eine einseitige Festlegung der Evaluatoren auf die Rolle von Erfolgskontrolleuren zu vermeiden. Letztere verifizierten die Angaben in den Statusberichten deshalb auch nur stichprobenartig, was in der Regel durch die Begutachtung der online gestellten Projektergebnisse und teilweise durch Einsichtnahme in weitere Dokumente erfolgte.

Die Statusberichte wurden nach der Bereitstellung im internen SprachChancen-Webportal von einem Mitglied des Fachbeirates evaluiert, wobei die Zuständigkeiten im Jahresrhythmus rotierten. Eine solche Rotation gewährleistete einerseits, dass die Fachbeiräte ein umfassendes Bild vom Gesamtverbund erlangten, andererseits profitierten die Projekte von den aus unterschiedlichen Blickwinkeln erstellten Rückmeldungen. Die Stellungnahmen in den Gutachten gliederten sich in einen „Allgemeinen Kommentar des Fachbeirats“ und in die für die Projektverantwortlichen vermutlich wichtigeren „Empfehlungen zur Maximierung der Projektergebnisse“. Letztere enthielten konkrete Vorschläge zur Lösung angesprochener Probleme und wurden über die Frage nach der „Reaktion auf die Empfehlungen des Fachbeirats“ im folgenden Statusbericht wieder aufgegriffen, sodass hierdurch eine dialogische Kontinuität gewährleistet werden konnte. In zahlreichen Fällen ging der Dialog zwischen Gutachtern und Projektverantwortlichen aber auch weit darüber hinaus. Zahlreiche Fragen wurden informell per E-Mail oder Telefon geklärt, was für eine zeitnahe und effektive Projektbegleitung sicherlich ebenso entscheidend war wie das formalisierte Berichtswesen. Dennoch schien es für die begleitende Evaluation unabdingbar, den Austausch und die Wechselwirkung zwischen Evaluation und Projekten regelmäßig zu dokumentieren.

Das installierte System sah lediglich vor, dass die Gutachter bestätigen konnten, ob ein bestimmter Berichtspunkt zufriedenstellend dargestellt wurde. In der Praxis ließ dies jedoch keine hinreichend differenzierte Stellungnahme zu. Es wäre deshalb empfehlenswert, z.B. in Anlehnung an das von Gassmann dargestellte Verfahren eine Ampelrückmeldung zu ermöglichen, mit der die Evaluatoren schnell und übersichtlich angeben könnten, ob ein jeweiliger Projektbereich aus ihrer Sicht im Plan ist (grün), kleinere oder gar größere Probleme aufgetreten sind (hell- bzw. dunkelgelb) oder ob ein bestimmtes Problem das Erreichen der Projektziele akut stark gefährdet (rot; vgl. Gassmann, 2005, S. 102f.). Zwar sollen in Gassmanns Ansatz die Projektverantwortlichen eine solche Ampelbewertung vornehmen, aber die Erfahrungen zeigen, dass eine klare Rückmeldung der Gutachter von den Projektleitern und der zentralen Koordinierungsstelle in der Regel erwünscht ist, nicht zuletzt um projektinterne Diskussionsprozesse in Gang zu bringen. Die Ampelbewertung durch die Gutachter – die sich ja durchaus auch mit einer entsprechenden Einschätzung durch die Projektverantwortlichen kombinieren ließe – erscheint deshalb als ein sinnvolles zusätzliches Instrument.

Eine weitere Verbesserung der Projektsteuerung müsste deutlich früher im Projektverlauf ansetzen, nämlich in der Anfangsphase der Projekte. Es hätte sich als sehr vorteilhaft erwiesen, frühzeitiger online auf Projektergebnisse zuzugreifen, die den Gutachtern einen unmittelbaren Einblick in die Arbeitsprozesse gegeben hätten. Ein solcher unmittelbarer Zugang zu Materialsammlungen, Szenarien, Skripten, Screendesigns und Vorabversionen des Onlineangebotes hätte es erlaubt, bei Fehlentwicklungen oder Problemen gegenzusteuern, bevor die Revidierung von ungünstigen Entscheidungen oder das Einschlagen einer anderen oder neuen Richtung durch weitere Projektentwicklungen unökonomisch oder gar unmöglich gemacht wurden. Für eine wenig aufwändige Realisierung müssten entsprechende Felder im Onlinefragebogen vorgesehen werden, an denen Links und Passwörter (letztere hinreichend geschützt) angegeben und Probedateien in das System hochgeladen werden könnten. Dies würde natürlich voraussetzen, dass die Projektverantwortlichen durch die Förderungsvereinbarungen zur Angabe dieser Daten verpflichtet würden.

Rückblickend hat sich das Online-Evaluationssystem aber auch in seiner jetzigen Form als ein flexibles Werkzeug erwiesen, nicht nur aktuelle Projektstände zu beurteilen, sondern bei Bedarf auch in der Rückschau auf ältere Berichte, die in der Projektdatenbank archiviert sind, einen schnellen Gesamtüberblick auf den Projektfortschritt über einen längeren Zeitraum hinweg zu gewinnen. Diese Archivierung kann darüber hinaus auch für die Einarbeitung in die Projektentwicklung nützlich sein – z.B. für später dazustoßende Mitglieder des Fachbeirats, die auf diese Weise die Chronologie einzelner Projekte leichter nachvollziehen können. Diese Gesamtschau erleichtert den Gutachtern nicht zuletzt auch die gezielte Vorbereitung auf

persönliche Treffen mit den Projektmitarbeitern, die im SprachChancen-Verbund regelmäßig unter der Bezeichnung *Werkstattgespräche* stattfanden.

2.2.2 Werkstattgespräche

Eine Möglichkeit zum unmittelbaren und weniger formalisierten Austausch zwischen dem Fachbeirat und den Projektverantwortlichen stellten die Werkstattgespräche dar. Diese Zusammenkünfte der Verantwortlichen und Mitarbeiter des Projektverbundes dienten zunächst einmal der organisatorisch-inhaltlichen Abstimmung sowie der erweiterten projektinternen Kommunikation zwischen den Mitarbeitern verschiedener Hochschulen. Daneben boten die Treffen aber auch die Gelegenheit, die Evaluationskultur um diese Dimension eines persönlichen Aufeinandertreffens zu bereichern.

Das Evaluationsinstrumentarium der Werkstattgespräche erfuhr während der Verbundlaufzeit die größten Veränderungen: Es wandelte sich mit dem Fortschreiten der Projekte deutlich, wobei drei Phasen unterschieden werden können, die sich metaphorisch als *Jahrmarkt*, *Sprechstunde* und *Messe* bezeichnen lassen.

Phase 1: Jahrmarkt (Präsentationen der Projekte)

Während einer ersten Projektphase ist es sowohl für die Projektteams eines Verbundes untereinander als auch für die Mitglieder eines Evaluationsgremiums von zentraler Bedeutung, sich einen Überblick über die verschiedenen Ansätze, Ziele und Herausforderungen innerhalb des Verbundes zu verschaffen. Dadurch können beispielsweise Möglichkeiten der Zusammenarbeit ausgelotet oder verschiedene inhaltliche und technische Ansätze zur Problemlösung diskutiert werden. Um dies zu erreichen, stellten die Projektverantwortlichen auf den ersten Werkstattgesprächen ihre noch im Anfangsstadium befindlichen Ansätze dem gesamten Projektverbund in Plenumsvorträgen vor.

Die Adressaten der Präsentationen waren somit nicht in erster Linie die Evaluatoren, sondern vielmehr die Vertreter der anderen Projekte, denn in den entstehenden Diskussionen konnten Überschneidungspunkte oder mögliche Synergieeffekte erkannt oder auch der eigene Fortschritt an den ersten Ergebnissen vergleichbarer Projekte gemessen werden. Zugleich erhielten die Projektmitarbeiter Rückmeldungen von anderen Experten, die sich mit ähnlichen Fragestellungen konfrontiert sahen.

Den Mitgliedern des Fachbeirates kam dabei die Rolle zu, auf die Möglichkeit der Nutzung von Synergieeffekten hinzuweisen oder auch problematische Ansätze aus der Außensicht zu hinterfragen. Gleichzeitig bildete das persönliche Zusammen-

treffen eine wesentliche Grundlage für den Aufbau des unverzichtbaren Vertrauensverhältnisses zwischen Gutachtern und Projektmitarbeitern. Insbesondere bei manchen organisatorischen Anlaufschwierigkeiten konnten die Evaluatoren auf der so etablierten Vertrauensbasis in Einzelgesprächen versuchen, Lösungswege aufzuzeigen oder auch bei projektinternem Dissens zwischen den unterschiedlichen Positionen zu vermitteln.

Phase 2: Sprechstunde (Einzelberatungsgespräche)

Die Präsentationen wurden nach einer ca. zweijährigen Anlaufphase des Projektverbundes durch stärker individualisierte Einzelberatungen ersetzt. Diese einzeln zwischen Projektverantwortlichen und dem Fachbeirat geführten Gespräche wurden in der Regel als Erweiterung der Statusgutachten verstanden: Die Gutachter konnten sich die neuesten Programmversionen vorführen lassen und Rückfragen zu einzelnen Aspekten stellen. Die Einzelberatungen hatten den Vorteil, dass sich die Evaluatoren auf die Spezifik jedes Projekts einlassen konnten.

Im Vergleich zur ersten Phase wurden hier neben den ersten Probeimplementierungen vor allem ganz spezifische Einzelprobleme erörtert. Wichtige Aspekte waren dabei die Benutzerführung, die Verdeutlichung von Lernzielen für die Nutzer, die Integration von Bildelementen innerhalb der Textdarstellung oder die Behandlung der Schriftproblematik bei asiatischen Sprachen. Dabei sprachen die Gutachter zwar durchaus Empfehlungen aus, sie versorgten die Projektmitarbeiter aber keineswegs mit (Handlungs-)Rezepten, sondern sahen sich vielmehr als wohlwollend-kritische Projektmoderatoren, die durch ihren Sachverstand, aber auch durch ihren Blick von außen Rückmeldungen und Empfehlungen zu den einzelnen Problemen geben konnten.

Phase 3: Messe

In der letzten Phase der Projektlaufzeit wurde für die Treffen des Projektverbundes eine dritte Organisationsform entwickelt, die man metaphorisch als *Messe* bezeichnen kann und die im Kern eine Kombination aus den beiden vorangegangenen Phasen darstellt. Hier präsentierten sich die einzelnen Projekte wie an einem *Messestand*, d.h., sie standen in einem festgelegten Zeitrahmen sowohl den Gutachtern als auch den interessierten Mitarbeitern anderer Projekte für Fragen und Anregungen zur Verfügung. Der Austausch unter den Projekten war zu diesem fortgeschrittenen Zeitpunkt freilich weniger von Gesprächen über neue Projektansätze geprägt; vielmehr ließen sich durch die Diskussionen untereinander die Möglichkeiten zur organisatorischen und finanziellen Verstetigung ausloten, erste Erfahrungen bei der

Integration in Studiengänge austauschen und Anregungen für die Angebotspflege in der Zeit nach dem Projektende einholen. Für die Evaluatoren war diese Organisationsform hinsichtlich der Ermittlung der Stimmungslage unter den Projektteams aufschlussreich und wurde zugleich dazu genutzt, Probleme bei der Finalisierung der Projekte zu erörtern.

2.2.3 Projektbesuche

Das dritte Element der begleitenden Evaluation der Projekte im Projektverbund SprachChancen diente anders als Statusberichte und Werkstattgespräche nicht einer in regelmäßigen Abständen erfolgenden Überprüfung bzw. Diskussion des Projektfortschritts, sondern schwerpunktmäßig eher der Unterstützung und Problemberatung. Dafür wurden die Projekte nur von einem Mitglied des Fachbeirats im Bedarfsfall besucht, z.B. wenn sich zentrale Fragen entweder nicht über E-Mail oder über das Telefon oder aber nicht in zeitlich beschränkten Gesprächen erörtern ließen, wenn bestimmte Arbeitsabläufe oder Konflikte die Projekte in eine Sackgasse zu führen schienen oder auch wenn technische Probleme die Umsetzung oder die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Lernangebote zu gefährden drohten.

In diesen Fällen nahmen die jeweiligen Fachbeiratsmitglieder gegenüber der projekttragenden Institutionen eine Rolle ein, die der eines externen Prozessberaters in einem Unternehmen gleichkommt: Dieser Prozessberater ist Spezialist im Bereich des Prozess-Know-hows. Auf der einen Seite bringt er das im Unternehmen nicht vorhandene Expertenwissen ein. Auf der anderen Seite hilft er dem Unternehmen, das vorhandene Fachwissen und die vorhandenen Ressourcen zielgerichtet, effizient und zeitsparend einzusetzen (Schulte & Littkemann, 2005, S. 215).

Angesichts der im Vergleich zu den anspruchsvollen Projektzielen z.T. doch recht geringen und nicht steigerbaren Mittelausstattung ist gerade die Effizienzsteigerung ein wichtiges Ziel ausgedehnter Projektbesuche. Vor allem im technischen Bereich erwies es sich darüber hinaus mit fortschreitender Projektdauer als immer wichtiger, rein fachliches Wissen in die Projekte hineinzutragen. Deshalb hielt es der Fachbeirat, der sich ursprünglich aus Sprachdidaktikern zusammensetzte, für notwendig, einen weiteren Kollegen aus der Informatik hinzuzuziehen, der sich aus technischer Sicht mit E-Learning befasste und der für technische Probleme auf der Grundlage von Projektbesuchen Empfehlungen zur weiteren Arbeit entwickelte. Rückblickend wird deutlich, dass eine gemischte Zusammensetzung des externen Evaluationsgremiums aus Didaktik- und Technik-Experten von Beginn an sehr sinnvoll gewesen wäre. Denn auch wenn spezifische Problemsituationen, die eine intensivere Beratung erfordern, nur relativ selten auftraten und gegenüber den regelmäßigen Evaluationsprozessen wenig Raum in Anspruch nahmen, so war es für

diese wenigen Fälle gerade von Bedeutung, auf Experten mit dem entsprechenden Detailwissen zurückgreifen zu können.

2.2.4 Abschlussgutachten

Das Abschlussgutachten, das für jedes Projekt verfasst wurde, stellt kein Evaluationsinstrument dar, dessen Ergebnis sich primär an die Projektmitarbeiter richtet – jedenfalls dann nicht, wenn man den oben skizzierten Ansatz einer auf Ergebnisoptimierung zielenden Beratung verfolgt. Abschließende Evaluationen sind eher für den Förderungsgeber von Interesse, denn er muss belegen, dass seine Gelder sinnvoll und in Übereinstimmung mit den Förderungsrichtlinien und -zielen eingesetzt wurden. Dennoch dienen sie für die Projektverantwortlichen als abschließendes Gütesiegel, das sie bei der weiteren „Vermarktung“ ihrer Produkte unterstützt. Letztlich muss aber zu diesem Zeitpunkt eher das Produkt selbst und weniger ein Gutachten überzeugen, damit die Ergebnisse möglichst viele Lerner über einen langen Zeitraum bei ihren Zielen unterstützen.

3 Fazit

Wie wichtig war die Rolle der externen Evaluatoren im Projektverbund Sprach-Chancen, wie effektiv waren ihre jeweiligen Evaluationsmaßnahmen? Es steht den Mitgliedern des Fachbeirates sicherlich nicht zu, hier ein abschließendes Urteil zu fällen. Ob der Umstand, dass mittlerweile eine ganze Reihe von Projekten des Verbundes erfolgreich abgeschlossen wurde und dass z.T. bereits eine große Anzahl von Studierenden an verschiedenen bayerischen Hochschulstandorten (und darüber hinaus) von den Angeboten profitieren konnten, auch auf die Evaluationskultur innerhalb des Verbundes und die Arbeit der externen Evaluatoren zurückzuführen ist, mögen andere beurteilen – allen voran die Mitarbeiter der Projekte, denn es ist gar nicht so abwegig, auch die Evaluatoren zu evaluieren.

Aus Gutachtersicht stellen sich die angewandten Verfahren als Weg dar, der auch für andere Projekte zumindest als Modell oder Ausgangspunkt dienen kann. Bei der Weiterentwicklung dieses Evaluationsmodells wäre es allerdings wünschenswert, einige Ergänzungen vorzunehmen, die sich im Wesentlichen unter den Stichworten *Vernetzung* und *Kommunikation* zusammenfassen lassen. Wie wichtig Vernetzung ist, zeigt sich allein schon in der Arbeit der Koordinierungsstelle des Projektverbundes, die von zentraler Stelle aus nicht nur die Projekte selbst, sondern auch die Arbeit des Fachbeirats zuverlässig koordinierte. Verbessern ließe sich die Vernetzung einerseits durch die bereits angesprochene breitere Besetzung des Gutachtergremiums mit mehr Personen, die ihre unterschiedlichen Blickwinkel in die Bera-

tung und Kontrolle einbringen könnten. Andererseits würden zusätzliche technikbasierte Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Gutachtern und zwischen Gutachtern und Projekten zu einer größeren Effizienz des Evaluationsprozesses beitragen. So ließen sich die webbasierten Evaluationsformulare durch asynchrone Kommunikationsmodule (Rückfrage- und Antwortmöglichkeiten für Gutachter und Projektverantwortliche oder Blogs) sowie durch die Möglichkeit zur elektronischen Ablage von zusätzlichen Dokumenten u.ä. ergänzen. Auch könnte für die interne Gutachterkommunikation ein separater Onlineraum für den Austausch von Meinungen, Ablage von Unterlagen und Artikeln etc. angelegt werden.

Ein weiterer Vorschlag betrifft die Projektorganisation und damit auch das Evaluationsverfahren. Eine frühe Pilotierung von ersten Arbeitsergebnissen würde es den Gutachtern erlauben, alle Aspekte der Projektarbeit schon in der Anfangsphase bei der Begutachtung zu berücksichtigen. Denn obschon sich die gedankliche Trennung von Lerninhalten, Methodik und technischer Realisierung grundsätzlich bewährt hat, so ergeben sich doch immer wieder Wechselwirkungen zwischen allen drei Teilbereichen, die erst im realen Einsatz offen zutage treten. Zudem würde der frühe Einsatz von Prototypen die erwünschte Selbstevaluation noch stärker in den Vordergrund rücken, denn dadurch ließe sich – zumindest in einigen Bereichen – die Realisierbarkeit entsprechender Merkmale schneller ermitteln. Zugleich würde sich im Idealfall auch die Festlegung der technisch-organisatorischen Eckdaten beschleunigen; die Projektmitarbeiter könnten sich dann mehr auf die Entwicklung von Inhalten und Methoden konzentrieren und müssten sich weniger mit (computer-)technischen Fragen auseinandersetzen.

Literatur

Baumgartner, Peter. (1999). Evaluation mediengestützten Lernens: Theorie – Logik – Modelle. In Kindt, Michael (Hrsg.), *Projektevaluation in der Lehre: Multimedia in Hochschule zeigt Profil(e)* (63–99). Münster: Waxmann.

Gassmann, Oliver. (2005). *Praxiswissen Projektmanagement: Bausteine – Instrumente – Checklisten.* München, Wien: Hanser.

Göcks, Marc; Baier, Daniel. (2004). Evaluationen als Maßnahme zur Qualitätssicherung bei der Entwicklung von eLearning-Modulen. In Fellbaum, Klaus; Göcks, Marc (Hrsg.), *eLearning an der Hochschule* (153–168). Aachen: Shaker.

Meister, Dorothee M.; Tergan, Sigmar-Olaf; Zentel, Peter (Hrsg.). (2004). *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven.* Münster: Waxmann.

Nielsen, Jakob et al. (o.J). Writing for the Web. Verfügbar unter: http://www.sun.com/980713/ webwriting/ [01.04.2007].

Schulte, Klaus; Littkemann, Jörn. (2005). Die Einbindung externer Berater in Innovationsprojekten. In Littkemann, Jörn (Hrsg.), *Innovationscontrolling* (201–223). München: Franz Vahlen.

Schwarz, Christine. (2004). Evaluation im Spannungsfeld zwischen Projektmanagement und Politikberatung. In Meister, Dorothee M.; Tergan, Sigmar-Olaf; Zentel, Peter (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (43–61). Münster: Waxmann.

Stockmann, Reinhard. (2004). Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In Meister, Dorothee M.; Tergan, Sigmar-Olaf; Zentel, Peter (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (23–42). Münster: Waxmann.

Tergan, Sigmar-Olaf. (2004). Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In Meister, Dorothee M.; Tergan, Sigmar-Olaf; Zentel, Peter (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (131–154). Münster: Waxmann.

vom Brocke, Jan. (2004). Multi-Channel Learning – Ein Referenzmodell zur Entwicklung individueller E-Learning-Systeme. In Fähnrich, Klaus-Peter; Jantke Klaus P.;. Wittig, Wolfgang S (Hrsg.), *Proceedings der 12. Leipziger Informatiktage: Von e-Learning bis e-Payment* (245–254). Berlin: Akademische Verlags-Gesellschaft.

Wieland, Melanie; Spielkamp, Matthias. (2003). *Schreiben fürs Web: Konzeption – Text – Nutzung*. Konstanz: Uvk.

Rosemary Zahn

Verstetigung durch Akkreditierung – SprachChancen-Kurse als Bausteine einer akkreditierten Fremdsprachenausbildung

Abstract

Do the SprachChancen language learning courses fit into the UNIcert® framework, and is UNIcert® a suitable instrument of accreditation to assist in guaranteeing the establishment, implementation and quality management of the SprachChancen courses? The article addresses these two questions and shows that both the courses and the UNIcert® framework are in all important respects compatible.

Im Jahr 2007 feiert UNIcert® die ersten 15 Jahre als hochschulspezifisches und hochschuladäquates Akkreditierungssystem. 2001 erschien die deutsche Version des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Trim, North & Coste, 2001) als Übersetzung der 2000 erschienenen englischen Fassung. Die von UNIcert® gestellte Rahmenordnung einerseits und der GER andererseits bilden zwei Orientierungspunkte zur Qualitätssicherung von Fremdsprachenkursen, die bereits 2000 in der Konzeptionsphase des Projektverbunds SprachChancen berücksichtigt werden konnten. Die zentralen Anhaltspunkte, wonach die Kurskonzeptionen sich richteten, waren das Kursniveau oder die Stufe (UNIcert® I-III bzw. GER B1-C1) und der Kursumfang.

Es gab jedoch auch ein weiteres Grundprinzip der UNIcert®-Rahmenordnung, dem sich das Konstrukt des interuniversitären Projektverbunds SprachChancen weniger gut anpassen ließ. Die UNIcert®-Akkreditierung wurde von Anfang an einer Hochschule und nicht einem Kurs oder einer Ausbildung verliehen. Der Grund hierfür hängt eng mit der geschichtlichen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts – und mit seinem damit verbundenen Status – an deutschen Hochschulen zusammen und soll nicht weiter an dieser Stelle Gegenstand der Erörterung sein. Wichtig ist aber die Klarstellung, dass sowohl die Genese von UNIcert® als auch die von SprachChancen zwei zwar verwandte, aber dennoch unterschiedliche Ausgangspunkte hat. Die Rahmenordnung von UNIcert® sieht vor, dass eine Bildungseinrichtung eine hochschulspezifische und hochschuladäquate Fremdsprachenausbildung anbietet, „die die Besonderheiten der Teilnehmer, der Zielsetzungen und der Arbeitsformen an Hochschulen angemessen berücksichtigt“ (Rahmenordnung

UNIcert®, Fassung 10.11.06, vgl. http://www.unicert-online.org). Hier werden die Anforderungen der Qualitätssicherung in erster Linie an die jeweilige Bildungseinrichtung gestellt. Im Falle der SprachChancen-Kurse liegt der Schwerpunkt etwas anders. Die Frage der Qualitätssicherung hat primär mit Kursinhalten zu tun und weniger mit den strukturellen Fragen, die in der Entstehungsgeschichte von UNIcert® die zentrale Rolle spielten. Allerdings sieht das Konzept des SprachChancen-Verbundes vor, dass die Kurse interuniversitär einsetzbar und austauschbar sind, was auch bereits umgesetzt wird. Daher ist die erste Frage, die sich in diesem Kontext stellt: Wie lassen sich SprachChancen-Kurse in die bereits bestehenden UNIcert®-Strukturen einfügen? Parallel dazu stellt sich aber eine zweite, damit verwandte Frage: Inwiefern verfügt die Rahmenordnung über die notwendige Flexibilität, um ein Blended-Learning-Konzept, mit integrierter Lernerautonomie als wesentlichem Bestandteil seiner Realisierung, entsprechend zu akkreditieren? Der folgende Aufsatz befasst sich mit diesen beiden Fragen, die im Grunde genommen die gegenwärtige, zentrale Debatte über den zulässigen und erwünschten Grad an Lernerautonomie in der Fremdsprachenausbildung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven aufgreifen.

1 Verstetigung der SprachChancen-Kurse als hochschulspezifische, hochschuladäquate Kurstypen

Der interuniversitäre Fremdsprachenverbund SprachChancen geht mit seinem Ansatz bewusst neue Wege. Während herkömmliche Fremdsprachenkurse an Universitäten und Fachhochschulen traditionell in Form von wöchentlichem Kontaktunterricht im Semester und Intensivkursen in den Semesterferien primär lehrerorientiert waren, setzen sich SprachChancen-Kurse eine Kombination von Blockunterricht oder Präsenzphasen und computerbasiertem lernerorientiertem Fremdsprachenerwerb zum Ziel. Dieser Ansatz erfordert notwendigerweise bei Kursteilnehmern, bei Kursveranstaltern und in der Planung ein gewisses Umdenken. Während des Semesters lassen sich Blockveranstaltungen oder mehrstündige Präsenzphasen aus stundenplantechnischen Gründen nur mit gewisser Fantasie und Flexibilität parallel zu regelmäßigen Kursen gestalten. Insofern sieht sich die Verstetigung der neuen Kurse – in dieser Anfangsphase zumindest – mit gewissen organisatorischen Problemen konfrontiert, die sich für die Akzeptanz der Kurse zuweilen als hinderlich erwiesen haben. Hinzu kommt noch der altbekannte psychologische Faktor der Angst vor unbekannten und wenig vertrauten Lernformen bzw. Skepsis dem Computer als Wissensvermittler gegenüber. Kann man überhaupt Spracherwerb per Computer betreiben? Diese weit verbreitete Zögerlichkeit in der Akzeptanz von Blended-Learning-Kursen ist nichts Neues, und es ist sicherlich nur eine Frage der Zeit, bis die Kurse sich als Norm etablieren. Zum jetzigen Zeitpunkt jedoch er-

scheint es noch als sinnvoll, diese Skepsis durch Aufklärung und Erläuterung ein Stück weiter abzubauen.

1.1 Verstetigung durch Ausbildungsstrukturen

Alle SprachChancen-Kurse basieren auf einem UNIcert®-ausbildungskompatiblen Umfang. In einzelnen Fällen – wie beispielsweise bei *Italiano Online* oder *Español Online* – umfasst ein Kurs eine ganze UNIcert®-Stufe und deckt somit einen Umfang von mindestens acht Semesterwochenstunden (SWS) ab. In anderen Fällen – wie zum Beispiel bei *Jobline LMU*, *Presentation Skills in English* oder *English for Economics* – beschränkt sich der Kursumfang auf etwa zwei bis vier Semesterwochenstunden, sodass der Kurs als einer von mehreren Kursbausteinen in eine Ausbildung eingebaut werden kann. Bei der unmittelbar bevorstehenden Umstellung auf Bachelorstudiengänge erweist sich diese Flexibilität als besonders günstig, da sich eine Modularisierung der Kurse als *Workload*-Einheiten von einem halben oder ganzen Modul im Umfang von vier SWS gut realisieren lässt. Anhand des Beispiels *English for Economics* im B.A.-Studiengang *Wirtschaftswissenschaften* an der Universität Erlangen-Nürnberg lässt sich an dieser Stelle illustrieren, wie ein in der Studienordnung festgelegtes B.A.-Sprachmodul von sechs SWS auf der Stufe C1 des GER sich durch den Blended-Learning-Kurs auf acht SWS aufwerten lässt, damit Studierende des Studiengangs in die Lage versetzt werden, die Grundbedingung (Nachweis über Kurse im Umfang von acht SWS) zur Teilnahme an der UNIcert®-III-Prüfung zu erfüllen. Die Kurse passen aber selbstverständlich auch in Ausbildungsstrukturen hinein, die nicht, oder noch nicht, von UNIcert® akkreditiert wurden. Wichtig an dieser Stelle ist die Erkenntnis, dass die Verstetigung der Kurse stets in Hinblick auf bewährte, bereits vorliegende Strukturen konzipiert wurde.

1.2 Verstetigung durch Kursinhalte

Das Blended Learning-Verfahren ermöglicht die Berücksichtigung sowohl aller vier Fertigkeiten – Lesen, Hören/Verstehen, Schreiben und Sprechen – sowie auch Inhalte zu „interkulturellen Problemstellungen“ und „kulturellen Gegebenheiten des Ziellandes (Mobilität)“, wie sie in der UNIcert®-Rahmenordnung als Ausbildungsziele definiert werden (Rahmenordnung UNIcert®, Fassung 10.11.06). In einzelnen Kursen wird eine bestimmte Fertigkeit in den Vordergrund gestellt (z.B. *Online-Lesetraining Wirtschaftsfranzösisch*), aber generell haben die meisten Kurse einen holistischen Ansatz, in den die vier Fertigkeiten handlungsorientiert integriert werden. Ein Beispiel hierzu wäre der Kurs Presentation Skills in English, in dem der Kursbenutzer durch verschiedene fertigkeitsbezogene Lern- und Übungs-

phasen hindurchgeleitet wird, um ans Ziel einer eigenen Präsentation mit selbstrecherchierter und -gewählter Thematik zu gelangen.

1.3 Verstetigung durch Lernerautonomie und damit verbundene Erfahrung mit E-Learning

Der Umgang mit Kursen des SprachChancen-Projektverbunds setzt beim Lerner die Bereitschaft voraus, eine beträchtliche Portion an Lernerautonomie und Selbstverantwortung zu übernehmen. Während manche Studenten sehr zögerlich sind, Bereitschaft zur eigenen Lernerautonomie zu übernehmen, zeigen die Lernerevaluationen der Kurse (s. z.B. Jobline LMU), dass Kursteilnehmer sehr positiv auf das Blended-Learning-Verfahren reagieren. Insbesondere begrüßen sie die Flexibilität des Kurses in Bezug auf

- Zeit und Lerntempo: Sie können zu jeder Tages- und Nachtzeit an den Onlinephasen des Kurses arbeiten und das Lerntempo selbst bestimmen.
- Ort: Der Kurs ist außerhalb der Präsenzphasen nicht ortsgebunden, benötigt wird lediglich ein Internetzugang.
- Umfang: Durch Zusatzaufgaben, -materialien und -links kann der Lerner selbst entscheiden, wie viel er an Zusatzmaterialien erarbeiten oder wiederholen möchte.
- Struktur: Der Kurs hat zwar eine inhärente, in sich schlüssige Struktur, diese kann aber auf unterschiedliche Weise angegangen werden, je nachdem, welche Aufgabe der Lernende sich gestellt hat. Es kann einmal eine Wiederholung von Sprachstrukturen oder von Lexis im Vordergrund stehen, oder auch eine damit verbundene produktive Aufgabe, wie z.B. eine Zusammenfassung, die per E-mail oder mittels einer Lernplattform dem Kursleiter oder anderen Kursteilnehmern zur Verfügung gestellt wird (vgl. Regan & Quinn, in diesem Band).

Das besondere Merkmal hierbei ist, dass der Lerner die von ihm gewählten Vorgänge entscheidet, steuert und bestimmt. Diese Vorgehensweise führt zu einem deutlich intensiveren Dialog zwischen Kursbetreuer und Kursteilnehmer bzw. zwischen dem Kursteilnehmer und den im Internet hinterlegten Materialien und Kursinhalten. Studierende kommentieren, dass Blended-Learning-Kurse weitaus intensiver sind als traditionelle Fremdsprachenkurse. Die Möglichkeit des „Zeitabsitzens“ ist nicht gegeben, weil der Lernvorgang ausschließlich vom Lerner bestimmt wird. Sie bemerken außerdem, dass der Umgang mit E-Learning-Kursen gelernt sein will, dass aber ihre individuelle Lerneffizienz mit der Teilnahme an weiteren Kursen steigt. Grund hierfür ist vermutlich ihre damit verbundene zusätzliche Computerkompetenz.

2 Blended Learning: Das Verhältnis zwischen Präsenzphasen und Onlinelerninhalten

Der Akkreditierungsausschuss von UNIcert® hat bis heute immer Anträge kritisch hinterfragt, die den Eindruck entstehen ließen, dass *unbetreute*, völlig autonome computerbasierte Lernphasen Teil des Bildungskonzepts waren. Im Falle der Blended-Learning-Kurse von SprachChancen besteht jedoch das Mindestverhältnis zwischen betreuten Präsenzphasen (in der Regel Blockunterricht) und Onlinephasen aus 1:3. Ein Drittel der Kurszeit wird in Anwesenheit einer i.d.R. muttersprachlichen Lehrperson verbracht, die sich in dieser Phase vor allem mit der Sprechfertigkeit der Lernenden befasst. Während der Onlinephasen besteht eine enge Betreuung und Beratung der Lernenden durch Feedback zu schriftlichen Entwürfen, Korrektur- und Überarbeitungsphasen, bis zum Endprodukt einer (oder mehrerer) schriftlichen Leistung(en) oder einer mündlichen Präsentation.

2.1 Der fertigkeitsorientierte Ansatz

Sowohl die Wirkung der UNIcert®-Rahmenordnung als auch die des GER hat in letzter Zeit zu einer erheblichen Aufwertung der Fertigkeiten Hörverständnis und Sprechen geführt. Während früher Hörverständnis in der Abiturprüfung überhaupt keine Rolle spielte, werden in den UNIcert®-Prüfungen die schriftlichen und mündlichen Leistungen 1:1 bewertet. Gerade Hörverständnis, traditionell das Stiefkind unter den Fertigkeiten, kann im Onlinelernverfahren besonders gefördert werden.

2.2 Blockveranstaltung oder wöchentlicher Kurs: Vor- und Nachteile

Die hier vorgestellten Blended-Learning-Kurse des Verbunds SprachChancen kombinieren per definitionem Präsenzphasen mit Onlinephasen. Dieser Ansatz setzt eine *stets aktive* Teilnahme des Lerners voraus. Der Kursteilnehmer befindet sich mit dem Onlinetutor in einer engmaschigen Kommunikationsstruktur und seine Progression durch den Kurs hängt vollständig von einem unausgesprochenen Lernvertrag ab, in dem er nur dann am Kurs teilnimmt, wenn er tatsächlich auch die Kursbedingungen in den Onlinephasen zwischen den Präsenzphasen selbst erfüllt. In dieser Hinsicht erfüllt er eine Schlüsselbedingung des UNIcert®-Konzepts: Er nimmt an einer Ausbildung teil und lässt nicht lediglich vorhandene Kenntnisse zertifizieren.

2.3 Leistungskontrolle im Blended-Learning-Verfahren

Die Leistungskontrolle in Blended-Learning-Kursen findet sowohl kumulativ *(continuous assessment)* als auch durch Abschlussklausuren statt. Die Leistung ist quantifizierbar und messbar und findet in der Regel unter herkömmlichen Klausurbedingungen statt. Insofern erfüllt sie die in der UNIcert®-Rahmenordnung festgelegten Prüfungsbedingungen. Die Leistungskontrolle sieht außerdem in der Regel eine Überprüfung aller vier Fertigkeiten sowohl rezeptiv wie auch produktiv vor. Auch in diesem Punkt entspricht sie den UNIcert®-Rahmenbedingungen. Ausnahmen hierzu sind die Kurse, die sich von vornherein auf eine Fertigkeit (z.B. Lesetraining) beschränken.

2.4 Verstetigung durch Akkreditierung: Möglichkeiten einer institutionellen Einbindung der Kurse

Der logische Weg der Akkreditierung dieser Kurse, die gegenwärtig von UNIcert®-akkreditierten Hochschulen in Bayern gewählt werden, ist, dass einzelne Kurse in eine Ausbildungsstruktur eingebettet und als Baustein im Rahmen einer Gesamtakkreditierung einer Ausbildung genehmigt werden. Beispiele hierfür sind Jobline LMU als Baustein der UNIcert®-III-Ausbildung in Englisch an der FH Augsburg sowie English for Economics, Jobline LMU, Presentation Skills in English und demnächst English for Politics ebenfalls wahlweise als Bausteine der Ausbildung auf der gleichen Stufe an der Universität Erlangen-Nürnberg. Weitere Beispiele wären Italiano Online und Español Online an den Universitäten Bayreuth und Erlangen-Nürnberg. Der Alternativweg der Akkreditierung eines einzelnen Kurses durch den UNIcert®-Beirat ist noch nicht auf die Probe gestellt worden und würde m.E. auch wenig Sinn ergeben. Schließlich sind die Kurse Teil eines Gesamtausbildungskonzepts, das zur Qualitätssicherung beiträgt. Seit Beginn des Verbunds sind die Universitäten Bayreuth, Erlangen-Nürnberg, Passau und Regensburg – also 50 Prozent der Mitglieder des Verbunds – akkreditierte Mitglieder von UNIcert® geworden und haben die Produkte des Verbunds in ihre Ausbildungen integriert. Sie haben damit die Erkenntnis bewiesen, dass die Verstetigung dieser Produkte und der dazu gehörigen Qualitätssicherung von der Existenz überzeugender Strukturen in der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen abhängt. Diese Strukturen sind in UNIcert® und dem GER verankert und sind in gleichem Maße auch an anderen Universitäten und Hochschulen ausbaufähig.

Literatur

UNIcert®. (o.J.). Rahmenordnung UNIcert® (Stand 10.11.2006). Verfügbar unter: http://www. unicert-online.org [15.03.2007].

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung J. Quetz). Europarat Straßburg: Langenscheidt.

Friederike Klippel, Hilde Bosch, Angelika Schnaithmann

Die Evaluationsinstrumente der Online-Tutorenausbildung und ihr Zusammenspiel

Abstract

Whenever new concepts are being put to the test evaluation becomes necessary. In this article we outline and discuss various procedures chosen for the formative and summative evaluation of our online tutor training (Online-Tutorenausbildung LMU München).

1 Zum Projekt imMEDIAte TEACHing

Das Projekt *imMEDIAte TEACHing* (LMU München) unterscheidet sich von den anderen Projekten des SprachChancen-Verbunds dadurch, dass in keinem seiner Teilprojekte (Online-Tutorenausbildung, Dozentenweiterbildung und Multiplikatorenschulung) Sprachkenntnisse vermittelt werden sollen. Diese werden als gegeben vorausgesetzt und bilden die Grundlage für die anderen zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in den Aus- und Weiterbildungen. Im Falle der Online-Tutorenausbildung (OTA), deren Evaluierungsinstrumente im Folgenden näher beleuchtet werden sollen, geht es darum, Studierende einer Fremdsprache dazu zu befähigen, als Tutor bzw. Tutorin Fremdsprachenlernende der betreffenden Sprache erfolgreich bei deren Lernprozess online zu begleiten und zu unterstützen.

2 Die Online-Tutorenausbildung

Das Konzept für die Online-Tutorenausbildung wurde im Jahr 2004 entwickelt. Zu diesem Zeitpunkt gab es zwar bereits zahlreiche Veröffentlichungen zu Onlinelernen und *Computer Assisted Language Learning* (CALL) und auch das *Online-Tutoring* fand in der Literatur Beachtung, jedoch gingen diese Texte – wie Hampel & Stickler (2005, S. 311) konstatieren – selten über die technischen Aspekte hinaus, die im Zusammenhang mit dem Unterrichten in einer virtuellen Lernumgebung stehen. Formen und Inhalte einer Ausbildung für Online*sprach*tutoren werden nur selten erörtert. Zu den Ausnahmen zählen beispielsweise das *TutorTraining* von

Doff et al. (2002), in dem ein 2001 am Lehrstuhl für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur an der LMU München pilotiertes Ausbildungsprogramm für Onlinetutoren vorgestellt wird, sowie der Artikel „New Skills for New Classrooms: Training tutors to teach languages online“ (Hampel & Stickler, 2005).

Daher lagen im Jahr 2004, als das Projekt imMEDIAte TEACHing die Arbeit aufnahm, nur wenige Erfahrungswerte vor, auf die man bei der Entwicklung des Kurskonzeptes hätte zurückgreifen können. Diese Ausgangssituation machte im Hinblick auf die Qualitätssicherung des Projekts eine intensive Evaluierung der Pilotierung sowie der weiteren Durchgänge der OTA erforderlich. Die Evaluationen verfolgen zwei große Ziele:

1. Die Qualität der Ausbildung soll sichergestellt werden, und zwar aus didaktisch-methodischer Sicht sowie im Hinblick auf ein Erreichen der Lernziele für die Teilnehmer.

2. Die Beurteilung der Ausbildungselemente durch die Trainee-Tutoren soll festgestellt werden. Dazu gehören etwa Fragen nach der Zumutbarkeit von inhaltlichen Anforderungen und zeitlichem Umfang.

Diese beiden Ziele machen es erforderlich, kontinuierliche Evaluationen durchzuführen, da eine summative Schlussevaluation nicht die gewünschten Informationen liefern kann. Ein verteiltes Evaluieren, das zeitnah zu den jeweils von den Trainee-Tutoren absolvierten Aufgaben und beispielsweise sofort nach Abschluss einer bestimmten Phase (Onlinephase bzw. Präsenzseminar) stattfindet, trägt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu detaillierteren, umfangreicheren und verlässlicheren Daten bei, als sie bei einer reinen Schlussevaluation gewonnen werden könnten. Dadurch wird eine genauere Analyse der Ausbildungselemente ermöglicht. Die Evaluationsinstrumente sollen zudem im Sinne einer formativen Evaluation so angelegt sein, dass die Möglichkeit gegeben ist, das Ausbildungskonzept bei Bedarf bereits während des laufenden Durchgangs zu optimieren und an die gegebenen Bedürfnisse anzupassen.

Die Schwierigkeit, gleichzeitig aber auch die Kunst bei einer umfassend angelegten formativen Evaluation besteht darin, möglichst viele valide und aussagekräftige Daten zu erheben, ohne durch einen zu hohen Aufwand für die Beteiligten deren Bereitschaft und Motivation für die Mitwirkung an der Evaluation zu gefährden. Eine zusätzliche „evaluatorische“ Herausforderung liegt in dem komplexen Aufbau des Ausbildungskonzepts. Die als Blended-Learning-Angebot konzipierte Ausbildung (vgl. Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann, in diesem Band) basiert auf dem Prinzip des *loop input* (vgl. Woodward, 1991) und folgt einer zyklischen Progression. Loop input bedeutet, dass die Trainee-Tutoren die Lernsituation ihrer zukünftigen Lernenden (betreutes Onlinelernen) im Rahmen der Ausbildung zunächst aus der Lernerperspektive erfahren. Sie bearbeiten also Aufgaben und kommunizieren online, wie es die von ihnen später betreuten Selbstlerner auch tun. Dabei ma-

chen sich die Trainee-Tutoren zentrale Lernererfahrungen des (betreuten) Onlineselbstlernens durch Aufgaben bewusst, in denen sie gezielt über die eigenen Erfahrungen reflektieren. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden auf der Grundlage einer theoretischen Fundierung auf die eigene Tutorentätigkeit übertragen.[1] Es muss folglich weit mehr überprüft werden als nur die Qualität der einzelnen Aufgaben. Vor allem gilt es herauszufinden, ob diese Aufgaben innerhalb einer Onlinephase sowie phasenübergreifend sinnvoll, d.h. in didaktischer wie auch lernpsychologischer Hinsicht zielführend aufeinander aufbauen. Besondere Berücksichtigung findet dabei auch der „Phasenbezug" zwischen Online- und Präsenzphasen: Werden die Inhalte, Aufgaben und Methoden aus den Onlinephasen in den Präsenzseminaren möglichst förderlich für Lernfortschritt und Motivation der Trainee-Tutoren (Stichwort: Abwechslung und Methodenvielfalt) aufgegriffen und ergänzt sowie durch jeweils geeignete neue Inhalte bereichert? Dabei stellt sich auch die Frage, ob für die zu vermittelnden Inhalte die geeigneten Medien gewählt wurden. Dazu ist das Feedback derjenigen unabdingbar, die die Aufgaben bearbeiten.

Eine gründliche Evaluation erfolgt nicht zuletzt auch aus einem forschungsbezogenen Grund. Neumeier-Kirchhoff (2007, S. 90f.) fordert völlig zu Recht, dass

> diese Entwicklungen [von mediengeführten Konzepten im Blended Learning; Anm. der Verf.] von intensiver empirischer Forschungsarbeit begleitet werden, um nicht den vermeintlichen, im Vorfeld antizipierten Vorteilen solcher Lernumgebungen das Wort zu reden.

3 Die Probanden

Bei der Evaluation der OTA ist man auf die Kooperationsbereitschaft der Kursteilnehmer angewiesen. Die *Trainee-Tutoren* werden daher sowohl zu Beginn als auch im Verlauf der Ausbildung auf die Bedeutung hingewiesen, die einer (vor allem auch zeitnahen) Evaluation ihrerseits für die Qualitätssicherung der Ausbildung zukommt. Insgesamt war die Mitwirkung der Trainee-Tutoren in diesem Bereich sehr zufriedenstellend und hat wesentlich dazu beigetragen, das Kurskonzept zu optimieren.

An der Pilotierung der OTA nahmen elf Trainee-Tutoren teil, die alle Anglistik bzw. Amerikanistik im Hauptfach studierten und sich – mit einer Ausnahme – bereits im Hauptstudium befanden. Es hatten sich zunächst zwölf Studierende angemeldet, von denen elf die Ausbildung erfolgreich abschlossen. Beim zweiten Durchgang war die Situation ganz ähnlich: Elf von anfänglich zwölf Trainee-Tutoren schlossen die Ausbildung mit (sehr) guten Ergebnissen ab.

1 Zu den didaktischen Prinzipien der OTA und deren Konkretion s. Schnaithmann, in Vorb.

Die OTA wurde in den Jahren 2004 bis 2006 insgesamt dreimal durchgeführt und durchgehend evaluiert: zweimal an der LMU München und einmal an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. An der LMU München arbeitet das Projekt mit dem Fremd- und Fachsprachen Programm (FFP) der Universität zusammen. Auf diese Weise kann den Trainee-Tutoren Gelegenheit gegeben werden, in einer praktischen Phase am Ende ihrer Ausbildung „echte" *Sprachlerner* eines Englischkurses für Nicht-Anglisten am FFP zu betreuen. Zusätzlich zur Ausbildungsevaluation durch die Trainee-Tutoren wurden auch die von ihnen betreuten Englischlernenden am Ende ihres Sprachkurses mittels eines Fragebogens befragt. Mit Hilfe dieser Maßnahme konnten die Akzeptanz der Betreuung durch die Trainee-Tutoren seitens der FFP-Lerner sowie die Auswirkung der Betreuung auf Lernmotivation und Lernerfolg festgestellt werden.

Darüber hinaus floss das Feedback der drei *Kursleiterinnen* der OTA in die Evaluationen mit ein. Allerdings zeichnete sich sehr früh ab, dass diese aufgrund des hohen Arbeitsaufwands keine regelmäßigen schriftlichen Evaluationen auf Basis der vorgegebenen Formulare abgeben konnten. Stattdessen gaben die Kursleiterinnen direkte Rückmeldungen an die Kursentwicklerinnen, die im Hintergrund den Ausbildungsverlauf verfolgten. Dieses Verfahren erwies sich für die formative Evaluierung als sehr effizient, da die Beteiligten in ständigem Kontakt standen und eine Kursleiterin parallel an der Kurskonzeption mitarbeitete. Der Nachteil dieses Vorgehens liegt jedoch darin, dass die Ergebnisse eher informell erhoben und festgehalten wurden. Dadurch konnten diese zwar direkt bei der Weiterentwicklung des Konzepts berücksichtigt werden, sie können jedoch nicht ausführlich dokumentiert werden.

4 Die Evaluationsinstrumente

Um die oben skizzierten Ziele zu erreichen, muss eine Vielzahl einander ergänzender und sorgfältig aufeinander abgestimmter Evaluationsinstrumente zum Einsatz gebracht werden. Verschiedene *anonym* auszufüllende Onlinefragebögen, *direkte* Meinungsäußerungen im persönlichen Austausch (mündlich wie auch schriftlich), schriftliches E-Mail-Feedback, aber auch *indirekt extrahierte* Informationen, die beispielsweise aus den Ergebnissen der von den Trainee-Tutoren zu lösenden Aufgaben gewonnen werden – also keine Evaluationsinstrumente per se darstellen –, tragen dazu bei, dass eine breite Datenbasis entsteht, mit deren Hilfe sich ein abgerundetes, objektivierbares Bild zu Effizienz und Akzeptanz der Tutorenausbildung ergibt.

Tab. 1 bietet einen Überblick über die diversen gezielt konzipierten Evaluationsinstrumente sowie weitere Datenquellen. Sie zeigt zudem auf, auf welchem Weg

die Daten jeweils gewonnen (schriftlich/mündlich; anonym/persönlich) und über welche Medien sie erhoben werden.

Tab. 1: Evaluationsinstrumente und Verfahren zur Datengewinnung

Format/ Medium	**Erhebungsart**	**Phase/Stadium**	**Ziel**	**Modus**
Onlinefragebögen über die Lernplattform	gezielt	**Onlineaufgaben**	Bewertung der einzelnen Bereiche	anonym/schriftlich
		Forumsdiskussionen		
		Präsenzseminare		
		Onlinephasen		
E-Mail	gezielt	***Midcourse*-Feedback**	Erfassen zusätzlicher Informationen, die nicht in den Fragebögen berücksichtigt werden	anonym/schriftlich
direkt	gezielt	**Feedback-Aufgabe in Präsenzseminar 2**	Stimmungsbild; gibt es kritische Punkte?	anonym/schriftlich persönlich/mündlich
Lernplattform/E-Mail „indirekt gewonnene Daten“	nicht gezielt	**Forumsdiskussionen (Ton, Inhalte)**	Akzeptanz und Passung der Aufgaben? Zufriedenheit im Kurs?	persönlich/schriftlich
		E-Mail-Kontakt zu den Kursleiterinnen		
direkt	gezielt	**Reflective Journals*:* ‚Lernpfad‘/ ‚Gedanken zu …‘**	Akzeptanz und Passung fakultativer Lesetexte/Erhalt zusätzlicher Informationen	Pseudonym/ schriftlich nicht anonym/ schriftlich
direkt	gezielt	**Abschlussevaluation**	Was wurde im Kurs gelernt?	anonym/schriftlich
„indirekt gewonnene Daten“	nicht gezielt			persönlich/mündlich
Fragebogen (Papier)	gezielt	**Befragung der zu betreuenden Sprachlerner (FFP-Lerner)**	Zufriedenheit der Lerner mit der Betreuung	anonym/schriftlich

Ein Wort zur Anonymität: Das Fragebogentool auf der Lernplattform ComVironment, das von imMEDIAte TEACHing zur Evaluation genutzt wird, ermöglicht theoretisch die Anonymität der Probanden bei der Erhebung der Daten. Selbstverständlich wird diese – gerade bei kleineren Gruppen – relativiert, sobald Kommentare abgegeben werden. Hier lässt sich beispielsweise durch den persönlichen Schreibstil der Trainee-Tutoren die Identität mancher Probanden zumindest erahnen. Sofern sich auch Probanden dieser Tatsache bewusst sind, kann sich dies auf ihre Kommentare auswirken – ein Faktor, der bei der Interpretation solcher Daten berücksichtigt werden sollte.

4.1 Onlinefragebögen für die Trainee-Tutoren

Zur Bewertung der einzelnen (inhaltlich relevanten) *Aufgaben* in den Onlinephasen (im Folgenden auch als ‚Onlineaufgaben' bezeichnet)[2] füllen die Trainee-Tutoren Fragebogenformulare online auf der ComVironment-Lernplattform aus, in denen anonym mittels Drop-down-Menüs und *radio buttons* die Einschätzung von Nützlichkeit, Beliebtheit sowie der Zeitaufwand der Aufgaben ermittelt wird. Die Evaluation erfolgt anhand einer vierstufigen Skala (+2 bis -2), wobei +2 für den jeweils positivsten zu vergebenden Wert steht. Zusätzlich sind ergänzende Kommentare möglich. Der (geschätzte) Zeitaufwand für die Bearbeitung der Aufgaben soll in 15-Minuten-Schritten angegeben werden.

Für die *Forumsdiskussionen* werden separate Online-Evaluationsformulare bereitgestellt; diese unterscheiden sich von den Fragebögen für die Onlineaufgaben darin, dass hier neben der inhaltlichen und praktischen Relevanz dieser Aufgaben für die Tutorentätigkeit bzw. deren Beliebtheit auch explizit die Methode – im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Form des Onlinelernens, die für die meisten Trainee-Tutoren ein Novum darstellte – bewertet werden soll.

Insgesamt werden 24 Aufgaben (‚Onlineaufgaben' plus Forumsdiskussionen) online evaluiert.

Bei den *Präsenzseminaren*, für deren Evaluation es ebenfalls Onlinefragebögen gibt, interessiert vor allem, ob der Phasenbezug als sinnvoll und die im Präsenzseminar behandelten Themen als angemessen in Relation zu den Themen und Inhalten der jeweils vorangegangenen Onlinephase empfunden werden. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer angeben, ob ihr Informationsbedarf befriedigt wird und wie sie die didaktische Konzeption des Seminars einschätzen.

2 Rein technisch ausgerichtete Aufgaben mit eher vorbereitendem Charakter, die z.B. einer anderen Aufgabe vorangestellt sind, wie beispielsweise das Hochladen von Dateien in einen bestimmten Bereich auf der Lernplattform, werden nicht explizit evaluiert. Forumsdiskussionen werden mit Hilfe eines separaten Formulars evaluiert und daher für die Evaluation terminologisch nicht den ‚Onlineaufgaben' zugerechnet, s. *Forumsdiskussionen* in diesem Abschnitt.

Zu den *Onlinephasen* liegt ein Fragebogen mit einem frei ausfüllbaren Textfeld vor, in das die Teilnehmer alles eintragen können, was in den Bewertungsbögen für die Onlineaufgaben und Forumsdiskussionen nicht erfasst wurde.

4.2 Das Midcourse-Feedback

Das *Midcourse-Feedback*, das auf eine Idee von Schwartz & White (2000) zurückgeht, wird vor dem dritten Präsenzseminar von einem Kursteilnehmer, der sich im Präsenzseminar 2 freiwillig für diese Aufgabe meldet, per E-Mail gesammelt, anonymisiert und wiederum per E-Mail an die Kursleiter gebündelt weitergeleitet. Im Midcourse-Feedback sind die Trainee-Tutoren aufgefordert, jeweils drei Bereiche oder Aspekte anzugeben, die ihrer Ansicht nach erstens im Kurs gut laufen, ihnen zweitens beim Lernen helfen und drittens verbessert werden könnten oder sollten. Diese Angaben werden von der Kursleitung analysiert und im Präsenzseminar 3 mit den Trainee-Tutoren diskutiert.

4.3 Im direkten Kontakt gewonnenes Feedback

Persönlich geäußertes Feedback wird in erster Linie in den Präsenzseminaren gewonnen. In jedem Präsenzseminar ist ein Zeitfenster dafür vorgesehen. So werden die Teilnehmer beispielsweise im Präsenzseminar 2 gebeten, positive und negative Eindrücke aus der vorhergehenden Onlinephase auf verschiedenfarbigen Moderatorenkarten stichpunktartig zu notieren und diese auf zwei dafür vorgesehenen Tischen, die mit (+) (☺) respektive (-) (☹) gekennzeichnet sind, abzulegen. Die genannten Punkte werden dann mit der gesamten Gruppe diskutiert.

Diese Vorgehensweise hat mehrere Vorteile: Das Aufschreiben zwingt die Teilnehmer zur Wahl einer Formulierung und kann somit klärend wirken. Zudem sehen alle die Kommentare aller, was eine transparente Auswertung gewährleistet. Aus Sicht der Evaluatoren besteht darüber hinaus ein ganz pragmatischer Vorteil darin, dass die angemerkten Aspekte schriftlich vorliegen und später im Rahmen der Gesamtevaluation nochmals eingesehen und ausgewertet werden können. Bei rein mündlichem Feedback wäre das weitaus schwieriger.

4.4 „Indirekt“ gewonnenes Feedback

Neben den gezielt eingesetzten Evaluationsinstrumenten geben noch eine Reihe anderer Indikatoren Aufschluss über die Beurteilung und den Erfolg der Ausbildung: Die *Aufgabenbearbeitung* durch die Trainee-Tutoren lässt erkennen, ob und

inwieweit die Aufgaben verstanden und bereitwillig erledigt werden. *Ton und Inhalt der Forumsdiskussionen* spiegeln die Stimmung des Kurses wider und lassen erkennen, wie gut die Trainee-Tutoren mit den Aufgabenstellungen zurechtkommen. Eine vergleichbare Funktion besitzt der *E-Mail-Kontakt* der Trainee-Tutoren zur Kursleitung.

In die Ausbildung sind sog. *Reflective Journals* integriert. In solchen Reflective Journals halten die Kursteilnehmer in dafür vorgesehenen Formularen auf der Lernplattform ihre Überlegungen zu obligatorischen Texten fest, die sie anhand konkreter Aufgabenstellungen erarbeiten und die der inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesen Texten dienen. Die Einträge der Teilnehmer in diesem Bereich der Reflective Journals dienen indirekt als Evaluationsinstrumente (vgl. Aufgabenbearbeitung). Im Gegensatz dazu soll der Teilbereich der Reflective Journals, der sich auf fakultative Lesetexte *(Lernpfad)* bezieht, ganz gezielt (u.a.) darüber Auskunft geben, inwiefern diese Texte den Teilnehmern nützliches Wissen zur Ausbildung vermitteln und wie diese die Texte einschätzen. Eine Rubrik unter dem Titel *Gedanken zu…* ermöglicht den Teilnehmern, ihre Gedanken zur Ausbildung insgesamt, zum Ausbildungskonzept sowie ihre Anregungen, Kritik etc. festzuhalten (vgl. den beispielhaften Eintrag einer Teilnehmerin bei Aschenbrenner, Bosch & Schnaithmann, in diesem Band).

Am Ende der Ausbildung äußerten sich einige Trainee-Tutoren spontan auch in der für den Austausch von eher privaten Inhalten genutzten *Lounge* auf der Lernplattform zu ihrer Zufriedenheit mit der Online-Tutorenausbildung.

4.5 Die Abschlussevaluation

Die abschließende Evaluation im letzten Präsenzseminar erfolgt in Form einer Mischung aus direkten und indirekten Methoden. Sie findet zum einen *indirekt* statt, indem die Trainee-Tutoren mit Hilfe eines vorstrukturierten Fragebogens darüber reflektieren, was sie in der Ausbildung wodurch gelernt haben. Zum anderen äußern sich die Teilnehmer *direkt* zu gezielten, mündlich gestellten Fragen der Kursleitung.

4.6 Evaluation durch die FFP-Lernenden

Die von den Trainee-Tutoren betreuten FFP-Lernenden (betreute Sprachlerner) werden am Ende ihres Kurses gebeten, mittels eines anonymen Fragebogens die Betreuung durch die Tutoren zu bewerten. Daraus lassen sich auch Schlüsse darüber ziehen, inwieweit die Lernziele der Ausbildung von den Trainee-Tutoren erreicht werden. Darüber hinaus beantworten die Sprachlerner Fragen zur Arbeit mit

der Lernplattform, zur Software, die in ihrem Sprachkurs verwendet wird sowie zu dem dazugehörigen Kursbuch und dem kombinierten Einsatz der beiden (Blended Learning).

5 Das Zusammenspiel der Evaluationsinstrumente

Ein großer Vorteil bei der Verwendung von Onlinefragebögen liegt in dem geringen Zeit- und Arbeitsaufwand für die Trainee-Tutoren. Sie gewöhnen sich sehr schnell daran, ihnen gestellte Aufgaben zu evaluieren, nicht zuletzt deshalb, da die Fragen vielfach ähnlich ausgerichtet sind und häufig ein kurzes Anklicken genügt. Auch die Auswertung gestaltet sich relativ unkompliziert, da die auf diese Art gewonnenen Daten in Auswertungsprogramme wie MAXQDA (http://www.maxqda.de) für die qualitative Datenbetrachtung und SPSS (http://www.spss.com) für die quantitative Analyse exportiert werden können. Zwar mag die Anzahl der Probanden zunächst für so mächtige Programme zu gering erscheinen, doch erwies sich die letztlich gewonnene Datenmenge als so umfangreich, dass sich der Einsatz dieser beiden Programme insbesondere beim Verwalten der Daten sowie zu deren Kategorisierung und zur Veranschaulichung der Evaluationsergebnisse lohnte.

Die offenen Kommentare enthalten häufig wertvolle zusätzliche Informationen, die über die Bewertung der einzelnen Aufgaben hinausgehen, wie am folgenden Beispiel deutlich wird (der Kommentar wurde in der Onlinephase 2 zu der Aufgabe „Reflective Journal: Überlegungen zur Beurteilung von Sprachlernsoftware“ abgegeben):

> Ich fand es unglaublich interessant, die Lernsoftware anhand der vorgegebenen Fragen zu evaluieren. Einige Dinge sind mir sofort ins Auge gestochen, auf andere wäre ich aber alleine nie gekommen. Vielen Dank also, die Arbeit hat sich wirklich gelohnt! V.a. weil ich mich so in die Rolle eines armen verlorenen Lerners hineinversetzen konnte, und jetzt aber weiß, warum er sich verloren fühlen könnte.

Hier wird neben der Aufgabe selbst (die Bewertung von Selbstlernsoftware) auch das Konzept des loop input bestätigt, das der Trainee-Tutor in eigenen Worten beschreibt.

Das Midcourse-Feedback erwies sich als ein äußerst hilfreiches Instrument, um eventuell aufgetretene neuralgische Punkte frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. So wurde der Syllabus, der die genauen Aufgabenbeschreibungen für jede Onlinephase enthält, noch während der Pilotierung überarbeitet und dem Wunsch der Trainee-Tutoren entsprechend stärker strukturiert.

Die Mischung aus schriftlichem, anonymem Feedback und einer anschließenden mündlichen Besprechung im Plenum während des Präsenzseminars, bei dem die Kursteilnehmer zum Teil freiwillig ihre Anonymität aufgaben, führte dazu, dass ihr Vertrauen in die Evaluation und deren Nutzen gestärkt wurde. Die offene Kommunikation zwischen Trainee-Tutoren und Kursleitung wurde zudem gefördert. Dadurch, dass ihre Kritik und Anregungen ernst genommen und direkt aufgegriffen wurden (Ergebnisse der Diskussion für die auf dieses Präsenzseminar folgende Onlinephase wurden – soweit möglich – sofort umgesetzt), blieb bei den Trainee-Tutoren die Motivation zum Evaluieren erhalten.

6 Probleme der Evaluierungsverfahren

So sehr die Onlinefragebögen auch die Evaluation erleichtern, so bergen sie doch einige Gefahren, die unter anderem mit der technischen Handhabung zusammenhängen. Wenn nach dem Auswählen einer Antwortoption in einem Drop-down-Menü der Cursor einfach weiter nach unten geführt wird, ohne dass man darauf achtet, ob sich der ausgewählte Wert geändert hat (was passiert, wenn nicht in ein neues Feld geklickt wird), kann es zu verzerrten Ergebnissen kommen. Bei einigen der eingegangenen Daten liegt der Verdacht nahe, dass genau dies erfolgt ist, da die zusätzlich gegebenen Kommentare in den betreffenden Fällen den ausgewählten Werten widersprechen. Diese Daten konnten nicht in die Auswertung einbezogen werden.

Kritisch angemerkt wurde von Seiten der Trainee-Tutoren, dass abgeschickte Fragebögen von ihnen nicht mehr eingesehen werden konnten. Sie hatten auch keinen Überblick darüber, welche Fragebögen sie bereits ausgefüllt hatten. (Dieses Problem konnte – als direktes Ergebnis der Evaluation – in nachfolgenden Durchgängen abgefangen werden.) Trotz aller positiven Rückmeldungen wurde die Evaluation von den Probanden doch als aufwändig empfunden.

7 Fazit

Der Methodenmix, der bei der Evaluation der OTA zum Einsatz kommt, ergibt eine Fülle an Daten, mit deren Hilfe das Ausbildungskonzept im Rahmen des Projekts imMEDIAte TEACHing optimiert werden kann. Ein bedeutsamer Indikator für den Erfolg der Erhebungen war, abgesehen von den gewonnenen Informationen, die durchgängig aktive Beteiligung der Trainee-Tutoren sowohl an der Evaluation als auch an der Ausbildung selbst. Es ist also gelungen, die Motivation der Trainee-Tutoren für beides aufrechtzuerhalten. Wie es auch bei Blended-Learning-Szenarien der Fall ist, profitierte die Evaluation vom Wechsel zwischen Online- und

face-to-face-Feedback. Wichtig war insbesondere, dass die Meinungsäußerungen der Trainee-Tutoren ernst genommen wurden und dass Anregungen, wo möglich, umgehend umgesetzt wurden. Durch eine für die Trainee-Tutoren insgesamt transparente Handhabung der Evaluation wurde das Vertrauensverhältnis zwischen den Kursteilnehmern und der Kursleitung gestärkt.

Literatur

Doff, Sabine; Huber, Sabine; Klippel, Friederike; Stanienda, Gesine. (2002). *Tutor-Training. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen.* München: Langenscheidt-Longman.

Hampel, Regine; Stickler, Ursula. (2005). New Skills for New Classrooms: Training tutors to teach languages online. *CALL 18*, 311–326.

Neumeier-Kirchhoff, Petra. (2007). *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Schnaithmann, Angelika. (in Vorb.). *Online-Sprachtutoren ausbilden*. München: Langenscheidt.

Schwartz, Fred; White, Ken. (2000). Making Sense of it all. Giving and Getting Online Course Feedback. In White, Ken; Weight, Bob (Hrsg.), *The Online Teaching Guide. A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom* (167–182). Boston: Allyn & Bacon.

Woodward, Tessa. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tatjana Balzer, Axel Polleti

Zur Integration eines Onlinesprachkurses (RussischOnline) in ein umfassendes Blended-Learning-Konzept

Abstract

This article presents the development of a course, initially conceived as a separate online Russian reading comprehension module, into one which is based upon a comprehensive blended learning concept. The authors also describe the resulting didactic consequences and make suggestions for how this kind of course can be successfully implemented on a permanent basis.

1 Das Ursprungskonzept: RussischOnline Leseverstehen

Im Zeitraum 2004-2006 wurde am Sprachenzentrum der Universität Passau das webbasierte Lernprogramm *RussischOnline Leseverstehen* (im Folgenden: Russisch LV) entwickelt und seit dem Wintersemester 2005 fakultativ zusätzlich zu den Präsenzveranstaltungen in Russisch angeboten. Der Schwerpunkt dieses Moduls liegt auf der Entwicklung der Lesefertigkeit, die durch ein umfangreiches Textangebot im Rahmen landeskundlich relevanter Texte und durch zahlreiche Übungen geschult wird. Es richtet sich an Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen. Sie sollen mit Hilfe des Programms auf einen längeren studien- oder berufsbedingten Aufenthalt in Russland vorbereitet werden. Durch Tracking-Funktionen können die Lehrkräfte Nutzung, Umfang und Erfolg der durchgeführten Übungen verfolgen und auswerten.

Das Kurskonzept beruht auf der Vorstellung, dass Lesen eine grundlegend individuelle Tätigkeit ist, die sich nicht notwendigerweise im Präsenzunterricht vollziehen muss und deren Training daher sehr gut in ein separates Modul ausgelagert werden kann. Man könnte daher, in Abwandlung der üblichen Fachterminologie, von einem Konzept des *split learning* sprechen.

Eine detaillierte Beschreibung des didaktischen und technischen Konzepts des Lernprogramms Russisch LV findet sich in „Webbasiertes Selbstlernprogramm: Übungstypen zum Training des Leseverstehens in der Fremdsprache“ (Gordienko & Polleti, in diesem Band).

1.1 Erste Erfahrungen

Kursbegleitende Evaluationen konnten zeigen, dass das Programm von den Studierenden sehr gut angenommen wurde und dass insbesondere die Inhalte und das Übungsangebot positive Resonanz fanden. Gleichzeitig wurde aber auch der Wunsch nach verstärkter persönlicher Betreuung der Studierenden bei inhaltlichen und technischen Fragen zum Programm geäußert. Das thematische Spektrum erwies sich als so anregend, dass es die Lernenden offenbar zu einer vertieften Beschäftigung motivierte, was nicht ohne Auswirkungen auf den Präsenzunterricht in Russisch blieb. Offensichtlich kommt außerdem in den Augen der Studierenden trotz einer qualitativ hochwertigen Onlinebetreuung den sozialen Aspekten von Sprache, der unmittelbaren Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, ein sehr hoher Stellenwert zu.

Diese Erkenntnisse führten schließlich zu dem Bestreben, eine bessere Verschränkung von Onlinemodulen und Präsenzphasen zu realisieren, d.h., ein in dieser Form ursprünglich nicht geplantes Blended-Learning-Format zu entwickeln. Dazu war es in erster Linie notwendig, auf der inhaltlichen Basis des webbasierten Onlinemoduls ein neues Gesamtcurriculum zu konzipieren, das den Studierenden einen umfassenden, multimedial gestützten Spracherwerb ermöglicht. Nach zwei Pilotierungsrunden im Studienjahr 2006/2007 wird das Konzept zum Wintersemester 2007/08 in die Praxis umgesetzt,

Neben der dadurch vorgenommenen Aufwertung des Moduls Russisch LV von einem fakultativen zu einem nunmehr integrativen Bestandteil der Sprachausbildung erforderte dieser Ansatz eine Neukonzeption des Präsenzunterrichts. Im Folgenden sollen die Erfahrungen vorgestellt werden, die durch die Integration von Russisch LV in das Gesamtcurriculum gewonnen werden konnten. Insbesondere soll die Weiterentwicklung der durch das Onlinemodul unterstützten Präsenzveranstaltung zu einem Blended-Learning-Kurs erläutert werden.

2 Das Blended-Learning-Konzept

Seit Mai 2006 wird ein Curriculum und ein darauf basierendes Skript für den Präsenzunterricht entwickelt, welches Russisch LV ergänzt, dadurch stimmig in den Lehr-/Lernprozess integriert und damit zu einer Einheit werden lässt. Wir verstehen dabei

> Blended Learning als ein Kontinuum […], an dessen Extrempunkten das traditionelle und das virtuelle Klassenzimmer stehen. Auf der Wegstrecke dazwischen geht es nicht darum, möglichst viel Technik in den Unterricht zu holen,

sondern darum, andere Lehr- und Lernwege zu ermöglichen, die methodische Vielfalt zu erweitern. (Kallenbach, 2006, S. 21)

Die Grundstruktur dieser Konzeption – und damit den jeweiligen Fertigkeitsfokus in den beiden Modi – verdeutlicht folgende Abbildung:

Online-Einheiten (autonomes Lernen)		**Präsenzunterricht (*face-to-face*-Kommunikation)**
• Fertigkeit Lesen • Wortschatzeinführung und -erweiterung • Grammatikmodul	+	• Fertigkeiten – Sprechen – Schreiben – Hören • weiterführende Wortschatzarbeit • Übungen zur Grammatik
Themen, Wortschatz und Grammatik sind aufeinander abgestimmt.		

Abb. 1: Fertigkeitsfokus in den verschiedenen Modi

Das Konzept basiert im Wesentlichen auf folgenden Grundgedanken:

1. Für Präsenzunterricht und Lernprogramm gibt es eine gemeinsame thematische Basis, welche durch Russisch LV vorgegeben ist (s. unten: Thematische Struktur). Damit ist gewährleistet, dass Wortschatz und Grammatik in Online- und Präsenzphasen aufeinander abgestimmt sind.

2. In der Online-Einheit liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der rezeptiven, im Präsenzunterricht vor allem auf der Förderung produktiver Fertigkeiten.

3. Die Lernbereiche Wortschatz und Grammatik – insbesondere letzterem kommt in den slawischen Sprachen ein hohes Gewicht zu – werden auf der inhaltlichen Basis des thematischen Curriculums neu konzipiert.

4. Die Fertigkeit Hörverstehen wird derzeit vorrangig im Rahmen der Präsenzeinheiten trainiert. Zu einem späteren Zeitpunkt können die dazu entwickelten Übungen ohne großen zusätzlichen Aufwand in die Online-Einheit integriert werden.

3 Thematische Struktur

Das Programm basiert inhaltlich auf folgenden Themenkreisen, die auf zwei Semester verteilt sind:

- Allgemeine Informationen über Russland
- Anreise
- Reiseziele in Russland
- Einkaufen
- Unterkunft
- „Geheimnisvolle russische Seele“
- Medien
- Arbeitswelt
- Bildungssystem in Russland
- Umweltprobleme

Pro Semester werden *gleichzeitig* vier bis fünf Themen für die Studierenden online freigegeben. Davon können aus Zeitgründen maximal drei vollständig im Präsenzunterricht behandelt werden, die restlichen Themen sind jedoch ebenfalls verpflichtender Teil des Programms. Für die Zulassung zur Klausur ist eine Erfolgsquote von 60 Prozent im Onlineprogramm Voraussetzung.

Die gleichzeitige Freischaltung mehrerer Themen im Onlinemodul gibt den Studierenden eine gewisse Entscheidungsfreiheit. Sie können – anders als in der Präsenzphase – selbst wählen, wann sie welche Themen bearbeiten. Die thematische Engführung durch den Präsenzkurs wird dadurch aufgehoben.

4 Konsequenzen

Diese Vorgehensweise hatte einige nicht vorhersehbare, aber im Endeffekt durchaus positive Auswirkungen:

a) Die angebotenen Themen und Übungen wurden von der Mehrzahl der Studierenden mehrfach bearbeitet. Dabei lässt der Zeitpunkt der Durchführung folgende grobe Zuordnung zu:

- Der Erstkontakt mit den Übungen erfolgte „aus Neugier“ kurz nach der Freischaltung.
- Eine erneute Bearbeitung erfolgte parallel zur Behandlung der Themen im Präsenzunterricht.
- Die im Onlinemodul enthaltenen Übungen wurden schließlich erneut zur gezielten Vorbereitung auf die Klausur genutzt.

b) Es ergab sich ein in didaktischer Hinsicht besonders wertvoller Effekt: Die Auseinandersetzung mit den freigeschalteten Themen und Übungen des Onlineprogramms führte dazu, dass die Kursteilnehmer über ein vergleichbares Vorwissen zu dem behandelten Thema und über ein notwendiges Minimum an themenrelevantem Wortschatz verfügten. Der Präsenzunterricht konnte damit verstärkt zur Nachberei-

tung, Aktivierung und Erweiterung des bereits online erworbenen Wissens dienen. Insbesondere schwächeren Lernern bot dies ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und ermöglichte ihnen eine aktivere Teilnahme am Unterricht.

c) Für die Gestaltung des Präsenzunterrichts hatte dies zur Folge, dass Lernformen wie Gruppenarbeit und Diskussionen effizienter wurden, denn es reduzierte die bekannte Gefahr, dass sich vorwiegend die stärkeren Lernenden aktiv daran beteiligen und diese kommunikativen Lernformen damit für die schwächeren Lerner ineffektiv sind. Schon während des ersten Pilotierungssemesters ließ sich feststellen, dass Diskussionen und Gruppenarbeit abwechslungsreicher und ergiebiger wurden.

5 Zur Implementierung des Modells

Das Sprachcurriculum am Sprachenzentrum der Universität Passau sieht in allen dort unterrichteten Sprachen für das dritte Lernjahr die so genannte „FFA Aufbaustufe“ (FFA = fachspezifische Fremdsprachenausbildung) vor.

Diese umfasst, unabhängig von der gewählten Sprache, jeweils vier Semesterwochenstunden im Winter- und im Sommersemester. Die Zuweisung von ECTS-Kreditpunkten für Bachelor-Studiengänge erfolgt auf der Basis von sechs Punkten pro vierstündiger Veranstaltung einschließlich zweier Abschlussklausuren und einer mündlichen Prüfung. Damit ist eine Arbeitslast von 180 Stunden pro Semester definiert, die sich folgendermaßen errechnet:

Tab. 2: Kursstruktur und Arbeitslast

FFA-Aufbaustufe 1 (Wintersemester)	4 SWS	• Präsenzunterricht • individuelle Arbeit • Klausur • mündliche Leistung	6 ECTS-Punkte
FFA-Aufbaustufe 2 (Sommersemester)	4 SWS	• Präsenzunterricht • individuelle Arbeit • Klausur • mündliche Leistung	6 ECTS-Punkte

Unser Ursprungskonzept ging von einer Fortführung dieses traditionellen Kursformats aus, welches lediglich um die optionale Onlinekomponente Russisch LV bereichert wurde. Es handelte sich zunächst also um ein eher additives Konzept.

Das weiterentwickelte, integrative Konzept (vgl. Abb. 1) umfasst nunmehr eine weiterhin vierstündige Präsenzphase und eine aus den drei Modulen „Leseverstehen“, „Wortschatz“ und „Grammatik“ bestehende Onlinekomponente. Damit wurden mehrere Vorteile geschaffen:

a) Die *didaktische Konzeption* kann nunmehr sowohl inhaltlich als auch die Fertigkeiten betreffend als abgerundet angesehen werden. Insbesondere die inhaltliche Fokussierung auf vordefinierte Themenbereiche erweist sich als sehr tragfähig (vgl. oben: Konsequenzen).

b) Die Integration der Onlinekomponenten erlaubt es, weit präziser als zuvor die tatsächliche *Arbeitslast* des Kurses zu erkennen. Nunmehr gehen wir nicht mehr von 60 Stunden Präsenzunterricht pro Semester und weiteren 120 Stunden individueller Arbeit aus, die völlig in die Beliebigkeit der Studierenden gestellt waren. Die Onlinemodule erlauben es uns vielmehr, tatsächlich erbrachte Arbeitsstunden außerhalb des Unterrichts zu verfolgen.

c) Durch die Beschäftigung der Studierenden mit den Onlinemodulen ergibt sich eine gleichmäßigere Auseinandersetzung aller mit dem Stoff (vgl. oben: Konsequenzen) und damit ein höherer *Lerneffekt*.

d) Die Implementierung in der dargestellten Form ist für alle Studiengänge mit integrierten Fremdsprachenmodulen verbindlich. Dadurch ist gewährleistet, dass sich sämtliche fest angestellten Lehrkräfte des Russischen mit dem Programm auseinandersetzen müssen. Dies wiederum ist Grundlage für ständige Aktualisierung, Verbesserung und Erweiterung des Programms, eine Grundvoraussetzung für erfolgreiche *Verstetigung*.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass neben den erheblichen didaktischen und curricularen Vorteilen der hier vorgestellten Kurskonstruktion (Punkte 5a-c) aus unserer Sicht der letzte Punkt von entscheidender Bedeutung ist: Wir vertreten die Auffassung, dass eine verbindliche Implementierung neuer Lehr-/Lernkonzepte im Rahmen bestehender Studiengänge eine optimale Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung bietet. Dort, wo die strukturellen Möglichkeiten für verbindliche Implementierung gegeben sind, sollte man diese also vorrangig anstreben.

Literatur

Kallenbach, Christiane. (2006). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 2*, 19–22.

Angela Hahn, Thomas Sauer

Implementation of SprachChancen projects into a language centre: Technical challenges

Abstract

In diesem Artikel werden die theoretischen und praktischen Herausforderungen erläutert und durch konkrete Beispiele belegt, die an die Mitarbeiter eines Sprachenzentrums gestellt werden, wenn sie Onlinesprachlernprojekte oder Blended-Learning-Konzepte aus der Entwicklungsphase in die dauerhafte Implementierung überführen wollen. Es wird hier eine bewusst technische Perspektive eingenommen, die über Probleme der internetgestützten Anmeldung, Datenbanken, Programmiersprachen und Sicherheit bis hin zu Hard- und Softwareüberlegungen reicht. Ebenfalls angesprochen werden in diesem Zusammenhang Fragen der Arbeitszeit und -organisation.

1 Introduction

The following article is a report based on experience from the technical implementation and maintenance of SprachChancen projects based at the *Fremd- und Fachsprachen Programm* (FFP) at the *Ludwig-Maximilians-Universität* in Munich. The aim of project implementation is to convert developmental projects into programs that can be made available on a long-term basis at one or more institutions. The technical aspect of the problems of implementation is just part of the considerations and actions that are accompanied by various psychological and political realities as well as financial and personal restrictions.

Project implementation, as described here, is a novel field of application and does not offer itself to any kind of exhaustive research. As a result, knowledge has been derived primarily from the experiences of three basic groups of people involved in projects, namely system administrators/programmers, course administrators/organizers/instructors and students/participants. Unfortunately, however, much potentially useful information is not always obtained by the staff of the target location because various pitfalls or errors are corrected by the project team without documentation before the implementation process ever begins.

As will be shown, essential factors of successful project implementation require project managers to engage themselves in detailed planning accompanied by a sound understanding of available technologies.

2 Virtual and physical infrastructures

2.1 Virtual infrastructure

Every project has an Internet presence and necessarily employs some combination of Internet-based technologies, such as HTML, server-side programming languages (PHP, Pear, ASP, Perl, and Java), client-side languages (JavaScript, VBScript) and databases (SQL, MySQL, Oracle). Combining these with a server platform, typically Apache or IIS, results in complete package solutions, for instance LAMP (Linux, Apache, MySQL, PHP), WASP (Windows, Apache, SQL, PHP) or WISA (Windows, IIS, SQL, ASP). Although there are many possible combinations, a LAMP-based system is the most preferred as all elements are open source.

Further packaging for website and learning organisation includes general content management systems (CMS) and the more specialised learning management systems (LMS). These platforms are highly recommended because initial costs are low; however, a programmer does need to install and maintain them. Furthermore, since many management systems are open-source, support is often easy to find online from the global community. Extensions and additional functionality are also made available to the community at large, which also need to be installed and maintained. Some popular CMS platforms include Typo3 (http://www.typo3.org), ComVironment (http://www.comvironment.com) and Drupal (http://www.drupal.org), while some popular LMS platforms are ILIAS (http://www.ilias.de), Moodle (http://www.moodle.org) and Everlearn (http://www.everlearn.info).

In addition, audio, video, and interactive animations are often used to enhance a website. It is common to include such formats as Flash using ActionScript for interactive animation and QuickTime, Windows Media Audio/Video, Real Media, MP3, MPEG1-4 for streaming or downloadable audio and video.

Last but not least, websites are ultimately viewed on various operating systems by means of browsers, each with its own set of features and deficiencies. The most common Windows browsers are Internet Explorer, Firefox, Netscape and Opera, followed by the Apple browsers Safari, Camino, Netscape, Internet Explorer, and finally UNIX browsers Konqueror, Firefox, and Netscape.

2.2 Problems

The above lists of Internet technologies are incomplete, of course. However, they help to demonstrate the magnitude of the potential for problems facing a language centre when seen from the point of view of website implementation; an activity involving the transfer of individual project sites from each project or university server to one common server (see Fig. 1).

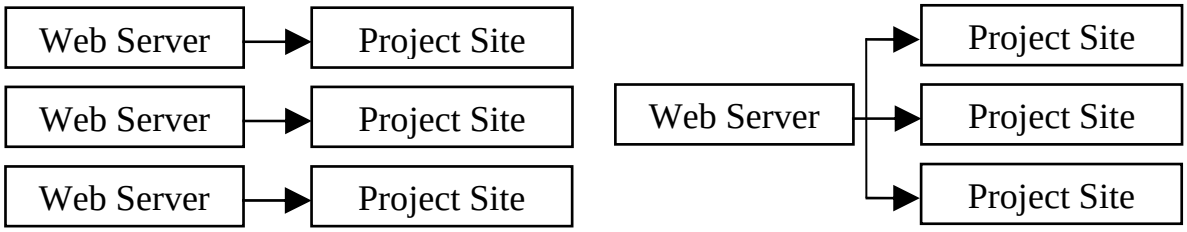


Fig. 1: Web-based infrastructure: example of transferring three projects from three different web servers to one web server.

The primary problem for websites is maintenance. It is a common misconception that perfectly-written code of the latest programming language version running on the newest server technology is self-perpetuating; just wind it up and watch it go. The reality is that websites and servers are hacked, viruses are spread and code is never perfect forever. Someone has to be available for regular maintenance, such as to apply patches and updates, emergency intervention and debugging. As an example, MySQL databases need to have their caches flushed periodically to assure full functionality; something which is not common, but must be performed nonetheless. Programming languages undergo revisions in which functions are replaced by newer, more efficient ones. This can also be the case when code is cleaned up to conform to commonly accepted code conventions.

Another common problem can be very clearly seen in the way various browsers display content. Text and layout are particularly sensitive to this imperfection. Some web programmers have gone so far as to display their content *only* in graphics. Albeit an extreme measure, it does achieve the desired result; however, later updating of content can be cumbersome to say the least. These inconsistencies tend to be solved by redundant programming to satisfy the most common browsers. In addition to this client-side problem, not all media types will be supported by all client systems. As an example, competing software companies do not tend to support file types of the competition. There is no solution for a one-size-fits-all media format. Furthermore, some media formats compress better than others, stream better, have superior quality or are copyright-protected, or end users simply have a preference based on none of the aforementioned characteristics. Many websites have taken the stance of offering all of the most common media formats for download or streaming at various download speeds and with different files sizes.

The obvious disadvantage is the amount of preparation involved and loss of time and resources when changes have to be made. However, in the end the aim of reaching as many users as possible has been achieved.

Other problems will arise from errors caused by software changes, for instance when a server's operating system or database version is updated or upgraded, or from errors caused by flat incompatibility (see medilingua.lmu.de – English for Medical Purposes® below). The difficult decision to omit certain functionality or features from a project may be necessary; this is something very unwelcome to the project manager who has spent much time and thought into such a feature.

2.3 Physical infrastructure

2.3.1 Digital language laboratory

Every modern language centre is also equipped with some kind of server for network-based programs, reference works, file-sharing, etc. A digital language laboratory may be employed as the location for work that students are to complete in person, as a complement to a blended learning (or hybrid) course. The workstations in the laboratory are connected by means of a pedagogical network, which offers the instructor a wide range of functions for managing students for group work or teaching with multimedia, for example. Due to the sophistication of this kind of system and the average degree of computer literacy of qualified instructors, training is a permanent problem.

2.3.2 Software/hardware concept

For many people, selecting software and hardware is more or less unimportant. The wisest, most important advice you can follow before you purchase a computer is to first decide what you want to achieve. This is always determined by the software. It makes no sense to purchase a high-performance machine based on operating system A when the software you actually need runs on operating system B. This is very fundamental and may sound obvious, but there may sometimes be restrictions on available equipment. Therefore, software should be purchased based on need, then followed by the corresponding system to support it.

It is best to choose a system that is significantly better than average, even above and beyond the recommended requirements of the software, and in no way the minimum requirements. A wise long-term hardware concept spans approximately five years. In other words, this is a system that will not be outdated for about five years. An economical system may eventually end up costing more due to the series

of upgrades it must undergo. This is the vicious circle that has developed over the years with respect to hardware and software compatibility. Hardware is built to run software faster and software is developed to run on faster machines.

It should not be forgotten that external devices (peripherals) will be connected to computers. Outdated interface types (e.g. serial) should be avoided. A component that needs to be replaced may not be available on the market after just a year or two, or a substitute part may result in an irreconcilable device incompatibility. Hardware and software capabilities change constantly – progress which is not always an improvement for a project.

2.3.3 Problem

Unfortunately, the most common problem is undeniably the lack of personnel training on software and equipment in general. Training staff is time-consuming and costly, the two most scarce resources of any project. Staff members have to be constantly kept up-to-date on changes, sometimes requiring still further follow-up training. In the end, the series of training that staff members go through has a close resemblance to the updating and upgrading of software.

A further problem is that the laboratory used in the development of the project and subsequent pilot courses may be different from the target laboratory where implementation will take place. This is unavoidable due to the lightning fast advances in technology. One measure that can be applied to reduce the gravity of this problem is to base the project on the least common technical denominator. Make sure that programmers do not produce results beyond the scope of your project. Although new technologies can offer a wide range of attractive ‘bells and whistles’ to a project, often in the form of enhancing multimedial capabilities, the urge to employ these cutting-edge technologies that brought so much joy in the developmental phase may very well be the object of curses when the implementation stage is reached and the project leader discovers that the target laboratory has neither the infrastructure, nor the personnel, nor the funds to acquire the needed technology, thus bringing the story to a swift conclusion.

3 Project overview

Implementation of the four SprachChancen projects developed at the Department of English at the LMU benefited almost immediately from a common CMS. This means that expenditures for maintenance, (re-)programming and training still remain low and experience obtained from one project can be immediately applied to

the other three. At the time of this printing, only the first two of these projects have been fully integrated into the FFP. The latter two are in process.

3.1 FFP III – Verbindliches Selbstlernen

Verbindliches Selbstlernen (roughly "guided self-study") was completely implemented by 31 December 2006. As this project was developed by the FFP for its own use, this case of implementation can perhaps be considered redundant. However, it remains an interesting case, as the technological requirements were predefined and, most importantly, restricted to the existing infrastructure. The implementation of this project demonstrates the ideal scenario: one in which the project and language centre are the same. A project such as this one can be viewed as the model for projects developed externally. For more information about Verbindliches Selbstlernen, please visit http://www.fremdsprachen.uni-muenchen.de and click on Selbstlernen | Verbindliches Selbstlernen in the menu.

3.2 medilingua.lmu.de – English for Medical Purposes

The project *medilingua.lmu.de – English for medical purposes*® saw the successful end of its implementation into the FFP by 31 August 2006. medilingua.lmu.de is a blended learning program employing a wide range of available technologies, from web-based learning to group work in a digital language laboratory. Much practical experience for future implementation was acquired from the final year of this project, the pilot course phase.

A defining aspect surrounding medilingua.lmu.de's successful implementation was its exemplary role in planning ahead and maintaining accurate and steadfast communication with the FFP. Meetings were arranged every two weeks within the project and every two months with the FFP to ensure that the project could be acquired as easily as possible.

The time factor around which this project planned its goals was crucial. Approximately six months before the end of the project, a transitional, co-operative phase was initiated between medilingua.lmu.de and the FFP, in which responsibilities were assumed by the FFP staff with support offered by medilingua.lmu.de. The FFP staff was supplemented by two student assistants to exclusively support medilingua. The roles of the FFP staff were defined within the scope of medilingua.lmu.de, which led to a new series of meetings to properly train the student assistants in all aspects of administrative and technical support. The detailed documentation offered by medilingua was instrumental in working the student assistants into medilingua. The student assistants were then encouraged to further improve

this documentation. This essential documentation now truly incorporates the experiences of everyone involved. Finally, by the end of this co-operative phase, the vast majority of work was successfully assumed by the student assistants. They now maintain a solid working relationship with the medical faculty and administer medilingua courses independently, save the signing of certificates and the occasional unexpected administrative or technical difficulty.

However, medilingua did not achieve its success without overcoming some difficulties. For instance, one part of the project included participants using PDA devices running Flash applications. Unfortunately, it was discovered later that the Flash drivers of one device were not the same as in the successive device and ultimately that applications designed for one version of the PDA ran incorrectly or not at all with the later PDA version. The end result was that further development of the PDA component of the project had to be discontinued.

Another example of a feature that had to be forfeited is the timeline graphic which showed the progress of a course. Updating the graphic required intermediate-to-advanced skills in PHP programming and Fireworks graphic design. As this kind of specialised training could not be expected of average student assistants, the progression of a course was changed to text form.

Since implementation, other changes have been made to medilingua. At the end of each course there is a final exam and an end-of-course evaluation. The exam was Internet-based and limited to only a static structure, i.e. the questions had to be organised manually or the exam was the same for each course. Furthermore, despite very high tolerances of spelling and word choice in some of the gap-fill questions, repeated discrepancies caused the FFP to revert back to a paper-based test. Similarly, the end-of-course evaluation has also been converted to paper. Although at first glance this appears to be regression from what a modern-day blended-learning course should be, FFP experience has shown that the paper-based solution is actually more efficient because the human element has been brought back into the equation.

For more information about the contents of medilingua.lmu.de®, please visit http://www.medilingua.lmu.de.

3.3 Jobline LMU – Bewerbungstraining auf Englisch

Jobline LMU, still in its project phase as of the time of this writing, has taken important steps towards successful implementation. For example, the Jobline LMU website concept was modelled after medilingua.lmu.de, in which there is a general information website where potential participants can sample part of what Jobline offers, and there is a course website designed on the ComVironment platform. The

general website was recently relaunched with several improvements and new features, all compatible with the FFP. One improvement was the database conversion from Oracle to MySQL. From a technical standpoint, future implementation is expected to be smooth with only negligible expenditures. For more information about Jobline, please visit http://www.jobline.lmu.de.

3.4 imMEDIAte TEACHing

imMEDIAte TEACHing, also still in its project phase as of the time of this writing, has always had the goal of implementation into the FFP clearly in its sights. The complete website is based on the ComVironment platform, and imMEDIAte TEACHing has been instrumental in further developing and perfecting the application of ComVironment by openly sharing its experience and development. With its well-organised nature and affinity for timely communication, implementation of this project is expected to be entirely unproblematic. For more information about imMEDIAte TEACHing, please visit http://www.mediateach.lmu.de.

4 In practise

First and foremost, technology, especially new features, used in a project should be reduced to a minimum. You should ask yourself what benefit results from applying the feature in question. Of course, the benefit should also exceed the time and cost of implementation. There should be plenty of room for expansion and upgrades. Avoid selecting hardware or software that may lead to incompatibilities.

4.1 Updating and security

Some discrepancies between the project and target language centres that can be remedied by streamlining the login process (single login), storing data in just one type of database (e.g. exporting queries and reports from Oracle to MySQL), converting programming languages from static (HTML) to dynamic (e.g. PHP, Perl) pages for interactivity, enhancing interactivity and accessibility for the visually or hearing-impaired (excluding or modifying audio, video, Flash, Java), offering the possibility of accessibility from any location, offering various download and streaming audio and video formats, streamlining security and ensuring 100% privacy.

4.2 Technical support

Staff must be hired to satisfy the functions of servicing and maintenance (replacement of defective parts, testing for incompatibilities, e.g. after system updates), recovering from emergencies (e.g. during a weekend course), programming and reprogramming due to programming language enhancements for example, troubleshooting, error handling, bug-fixing, hardware and software changes and adhering to programming code conventions, both universal and within the project.

4.3 Additional tips

First of all, projects should be adapted as early as possible to conform to the requirements of the language centres. Secondly, extensive documentation should be compiled during the course of the project. Next, the transition should be planned early enough and coordinated between the project manager and language centre. Moreover, various tactics in the transitional phase should be found, for example co-financing by the project. Finally, staff should be trained sufficiently.

5 Conclusion

As has been shown, the essential factors of successful project implementation can be summarized as follows:

- Project managers have to engage themselves in detailed planning.
- They need to have a sound understanding of available technologies or reliable partners who can provide consultation on matters of technology.
- They should be aware of reductions of project funds which may also result in technical cuts, in decreasing numbers of staff and staff-training programs and finally in downsizing the original project to a manageable size.

The main problems remain how to investigate the right size, the suitable downsizing processes and mechanism. Here research seems to be absolutely necessary as only future research in this area could include more detailed knowledge.

An implementation of projects into a running system (such as a language centre) cannot be restricted to technical problems although they account for a major factor. For the above mentioned reasons the main task is to find a balance between implementing as many successful project features and parts as possible and as little details as necessary to still offer a useful program to teachers and learners which incorporates a wide range of successful project results.

Further reading

Davies, Graham; Paul Bangs; Roger Frisby; Elizabeth Walton. (2005). Setting up effective digital language laboratories and multimedia suites for MFL. Accessible under: http://www.cilt.org.uk/pdf/pubs/languagesict/digital_language_labs.pdf [28.02.2007].

Maier-Haefele, Kornelia, Hartmut Haefele. (2002). Learning-, Content- und Learning-Content-Management-Systeme: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Accessible under: http://www.qualifizierung.com/download/files/LMS-CMS-LCMS.pdf [28.02.2007].

Languages ICT. Accessible under: http://www.languages-ict.org.uk [28.02.2007].

Wikipedia.org. Accessible under: http://en.wikipedia.org/wiki/LAMP_(software_bundle) [28.02.2007].

Axel Polleti

Als Schlusswort: Der Kunden- und Projektnutzen als zentrale Projektkategorie

1 Vorbemerkungen

Schlussworte folgen üblicherweise einigen Regeln, deren Funktion von A wie „Anrufung der Götter“ oder „Ausblick“ bis Z wie „Zusammenfassung“ reicht: Das zuvor Dargestellte ist also noch einmal zu resümieren, es ist wenn möglich zu loben, zumindest aber zu bestätigen, und unter Anrufung von Autoritäten (Göttern) als wahr und wichtig darzustellen. Eine ungeschriebene Regel lautet: im Schlusswort kein neuer Gedanke mehr! Ich werde gegen die eine oder andere dieser Regeln hier verstoßen. Es wird keine Anrufung der Götter erfolgen, keine Zusammenfassung, kein Lobgesang auf das zuvor Gesagte; statt dessen befasse ich mich mit einem neuen Aspekt, der bisher nicht berücksichtigt werden konnte, im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen ähnlicher Programme aber Beachtung verdient – dies könnte doch zumindest so etwas wie einen Ausblick ermöglichen.

In den Themenbeiträgen dieser Publikation ging es um die nach unserer Auffassung wesentlichsten Sachaspekte der im Verbund SprachChancen entwickelten Projekte, in der Absicht, das Erreichte zu dokumentieren und mit unseren Erfahrungen gleichzeitig Anregungen und Hilfestellung für zukünftige Projektentwickler zu geben.

Eine in ihrer Bedeutung zunächst unterschätzte Aufgabe, die alle Projektgruppen über die gesamte Laufzeit des Verbunds ebenso permanent wie intensiv beschäftigt hat, jedoch bisher nicht in einem eigenen Kapitel reflektiert werden konnte, war effizientes Projektmanagement. Ausgebildet oder gar spezialisiert auf diesem Gebiet war das Verbundpersonal nicht, so musste fast alles *on the job* erarbeitet werden. Wenn wir nun als Ergebnis der mehrjährigen Projektentwicklung feststellen, dass die nachhaltige Sicherung und Verstetigung unserer Projekte durchaus nicht unproblematisch ist, so ist natürlich zu fragen, woran das liegt. Ich möchte dieser Frage mit Blick auf den so genannten Kunden- oder Projektnutzen nachgehen. Dieser aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden Kategorie kommt im Hinblick auf den ‚Markterfolg‘ von Produkten und damit auf ihre nachhaltige Sicherung erhebliche Bedeutung zu. Da unsere Projekte durchaus auch in marktfähigen Produkten münden, mag diese Anleihe aus der Betriebswirtschaftslehre erlaubt sein. Ich schlage vor, den Ort dieser Kategorie in der Anfangsphase der Projektentwicklung anzusiedeln, nämlich in der Phase der Planung und Definition.

2 Definition und Planung als kritische Phase des Projektmanagements

Die Fachliteratur stellt übereinstimmend fest, dass zu Beginn einer Projektentwicklung die wichtigsten Zielkategorien wie Inhalt und Umfang, die aufzuwendende Energie (Finanzmittel, Personal) und die zur Verfügung stehende Zeit festzulegen sind (z.B. Birker, 2003; Madauss, 2000; Patzak & Rattay, 2004). Das klingt auf jeden Fall sehr einleuchtend, bedarf aber doch nach allem, was sich aus unseren Erfahrungen sagen lässt, einiger Ergänzungen.

2.1 Ein Faktorenmodell

Ich möchte dies in Form von sieben Entscheidungsfaktoren (‚W'-Fragen) vornehmen, die ich der Definitions- und Planungsphase zuordne. Ihr Wert für ein erfolgreiches Projektmanagement ergibt sich nicht aus der Summe der Einzelfaktoren, sondern erst aus ihrem komplexen Zusammenspiel. Die Analyse wird zeigen, dass es unter den genannten Faktoren, in Abhängigkeit vom Projektträger und vom Projektzuschnitt, gewichtigere und weniger gewichtige gibt. In der folgenden Abbildung 1 sei das als Kreisdiagramm dargestellt, welches die Interdependenz der Faktoren verdeutlichen soll. Die Nummerierung unterstellt nicht Rangfolge oder gar chronologischen Ablauf, sondern dient lediglich einer einfacheren Analyse:

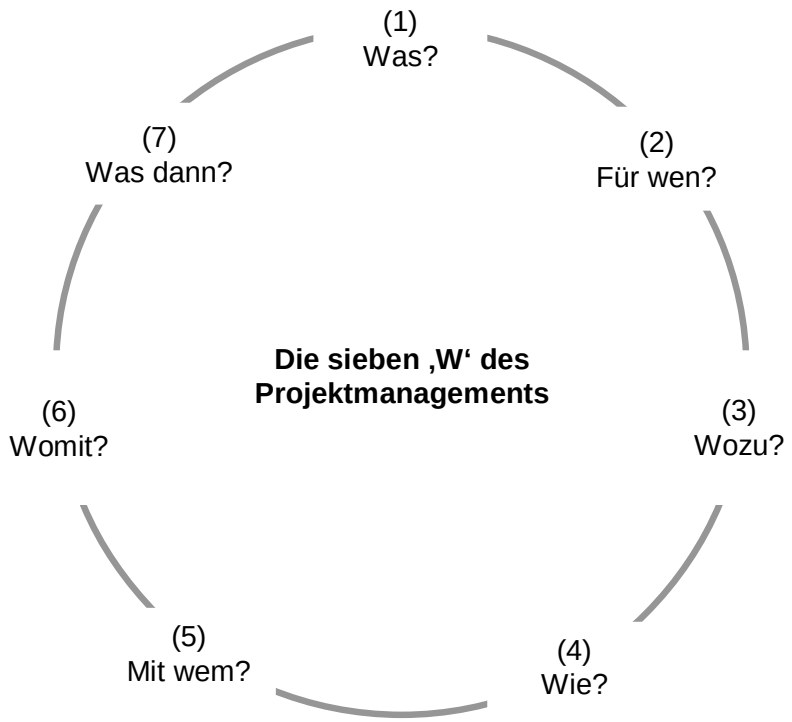


Abb.1: Faktorenmodell

Führen wir diese Faktorenkomplexe in Form von Einzelfragen etwas näher aus:

1. „Was?“

Was für ein Produkt oder was für eine Dienstleistung soll entwickelt werden? Wie lässt sich das geplante Endprodukt in Form, Inhalt, Umfang und Zielsetzung (s. auch Nr. 3) bereits vor Beginn möglichst präzise beschreiben?

2. „Für wen?“

Wem soll das Produkt Nutzen bringen? Wie definiert sich die Zielgruppe, wer also ist der intendierte Abnehmer, der das Produkt erwerben soll?

Ist es nicht sogar angebracht, mehrere unterschiedliche Zielgruppen zu definieren, nämlich a) die abnehmende Institution und b) den Lerner als Endnutzer? Hat nicht auch c) der Projektträger selbst einen Nutzen von seinem Projekt (Prestigegewinn, Innovationsführerschaft) (Raabe, 2006)?

3. „Wozu?“

Welchen Nutzen können diese verschiedenen Nutzergruppen aus dem Projektergebnis ziehen? Gibt es einen Mehrwert gegenüber ähnlichen Produkten? Wird das zu entwickelnde Produkt gar völlig neuartig sein? Der angenommene Kundennutzen wäre somit schon zu Beginn der Projektentwicklung und unter Berücksichtigung der verschiedenen Nutzergruppen (Nr. 2) wenigstens annähernd zu bestimmen.

4. „Wie?“

In welche Teilschritte lässt sich die Projektentwicklung zerlegen? Wie ist die zeitliche Ablaufplanung? Welche Entscheidungen haben Vorrang vor anderen, weil sie den weiteren Verlauf entscheidend beeinflussen werden?

5. „Mit wem?“

Welche Fachkompetenzen beim Entwicklungspersonal sind erforderlich? Ist entsprechend qualifiziertes Personal am Projektstandort überhaupt zu finden? Stehen potenzielle Partner zur Verfügung? Könnte ein Netzwerk aufgebaut werden?

6. „Womit?“

Welche technischen Hilfsmittel (elektronische Tools, Geräte usw.) und welche Finanzmittel sind erforderlich? Wie sind diese zu beschaffen? Welche Grenzen setzen Haushaltsvorschriften (hier: des öffentlichen Dienstes)?

7. „Was dann?“

Wie lässt sich ein Produkt nach Projektabschluss implementieren, weiter pflegen, dem aktuellen Wissensstand anpassen, kurz: Wie lässt sich seine Nachhaltigkeit sichern?

Ich möchte diese erste, grobe Faktorenbestimmung noch etwas näher erläutern.

- Bestimmte Faktoren (insbesondere Nr. 1 und 5) waren bei einzelnen Projektträgern bereits vor dem Start des Verbunds festgelegt. Auf Grundlage einer eher zufällig gegebenen Personalkonstellation und damit Fachkompetenz hatten sich Projektideen herauskristallisiert, die zur Realisierung in erster Linie noch einer ausreichenden Finanzierung (Nr. 6) und eines Netzwerks (Nr. 5) bedurften. Solche Konstellationen sind im akademischen Kontext nicht gerade eine Seltenheit. Da es hier in erster Linie um Forschungs- und Entwicklungsaspekte und um Innovation geht, ist dies durchaus sinnvoll. Unübersehbar liegt darin aber auch ein gewisses Risiko, denn mit der frühzeitigen Festlegung auf einzelne Faktoren können andere aus dem Blickfeld geraten (beispielsweise der erwähnte Kundennutzen).
- Die Frage nach den Hilfsmitteln, Tools und Geräten (Nr. 4) kann für bestimmte Typen von Entwicklerteams ein erhebliches Problem darstellen; insbesondere für Teams mit vorwiegend philologischer oder fremdsprachendidaktischer Kompetenz, wie in unserem Fall, ist sie mit hohem Klärungsaufwand verbunden. In diesem Zusammenhang kann der Aufbau eines Netzwerks (Nr. 5) sehr ratsam sein. Der Projektverbund als Ganzes ist ein solches Netzwerk.
- Die Zielsetzung der zu entwickelnden Produkte schien von Anfang an relativ klar zu sein: Sie sollten einen effizienteren, Ressourcen schonenden und gleichzeitig optimal auf Lernerinteressen zugeschnittenen Sprachunterricht ermöglichen (Faktor 3). So trivial dies erscheinen mag, so trügerisch kann es aber auch sein: Der abstrakte, idealtypische Lerner ist zwar rasch definiert, Lerner sind aber Individuen, mit je eigenen Interessen, die noch keineswegs ausreichend erforscht sind. Der tatsächliche Kunde im betriebswirtschaftlichen Sinn ist damit also bei weitem noch nicht präzise genug erfasst. Hinzu kommt, dass der Kunde als Institution und der Kunde als Lerner nicht deckungsgleich sind, wie oben bereits gesagt wurde. Dies alles macht die Zielsetzung nicht gerade einfacher.
- Die intensiven Bemühungen der Verbundpartner um die Verstetigung ihrer Projekte legen die Vermutung nahe, dass die besondere Interdependenz zwischen den Faktoren Nr. 2 („Für wen?“) und Nr. 7 („Was dann?“) unterschätzt wurde. Hätte man frühzeitig eine klare Antwort auf die Fragen geben können, wer Kunde und wer Nutznießer ist und welchen Nutzen beide von den Produkten haben, so hätte sich wohl manche Anstrengung zur Verstetigung erübrigt.[1]

1 Allerdings muss man wohl einschränkend sagen, dass in einem nicht ausschließlich betriebswirtschaftlichen Erfordernissen unterworfenen Bereich wie der Wissenschaft zwischen dem Projekt und seinem Nutzen ein durchaus dialektisches Spannungsverhältnis besteht. Zum einen ist man in diesem Kontext ja nicht der Gewinnmaximierung verpflichtet, und zum anderen hat auch der Projektentwickler selbst einen Nutzen, nämlich in Form von Prestigegewinn, Innovationskraft, Qualitätsführerschaft usw. Insofern ließe sich noch zusätzlich zwischen dem Projektnutzen (für den Träger) und dem Kundennutzen (für den Abnehmer) differenzieren.

2.2 Einfache Faktoren und Kernfaktoren

Es liegt die Vermutung nahe, dass einigen der oben genannten Faktoren im Zusammenspiel höheres Gewicht zukommt als anderen. Man fühlt sich hier ein wenig an Spielfiguren im Schachspiel erinnert. Dies trifft gewiss zu für die Faktoren Nr. 2 „Für wen?“ und Nr. 3 „Wozu?“ Nennen wir sie daher Kernfaktoren. Im Hinblick auf diese Kernfaktoren kann man sogar sagen: Noch nicht einmal die Qualität eines Online- oder Blended-Learning-Kurses lässt sich unabhängig von ihnen zuverlässig bestimmen – eine für die Fremdsprachendidaktik durchaus unbequeme Erkenntnis. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist dies längst bekannt:

> Die Frage, ob das Unternehmen die ‚richtigen Dinge‘ tut, entscheidet sich am Markt. Ausschlaggebend ist die Einschätzung und Zufriedenheit der Kunden, die im Vergleich zum Wettbewerber beurteilen, inwieweit ihre Nutzenerwartungen erfüllt sind. […] Im Sinne des TQM [Anm. d. Verf.: total quality management] wird der Kunde bei der Gestaltung eines Produkts bzw. des Leistungsangebots weit gehend mit einbezogen. Hierdurch soll zunächst die Ausrichtung am Kundenbedürfnis gesichert sein. (Birker, 2003, S. 157f.)

Der Kunde ist König, das darf auch im akademischen Kontext nicht übersehen werden.

3 Der Kunden- und Projektnutzen: Einige typische Szenarien

Eine Analyse der im Projektverbund entwickelten Produkte und der bisherigen Implementierungserfahrungen im Licht der Nutzenkategorie lässt einige typische Szenarien oder Bedingungskomplexe erkennen, die erheblichen Einfluss auf den Verstetigungserfolg haben können und damit auch für zukünftige Projektentwickler interessant sein dürften.[2] Auf jeden Fall liefern sie uns interessante Marketingargumente.

3.1 Nutzen durch Passung und verbindliche Implementierung an der Trägerinstitution

Ein Projekt, welches von Anfang an so passgenau geplant wird, dass es in bereits bestehende curriculare Strukturen, zum Beispiel in einen Studiengang, eingebunden werden kann, hat sicherlich eine besonders hohe Chance nachhaltiger Entwicklung. Hier ist es erforderlich, sich frühzeitig mit den Verantwortlichen ins Benehmen zu

2 Ich vermeide es bewusst, den genannten Szenarien Beispiele aus den SprachChancen-Projekten zuzuordnen, um damit nicht den Eindruck einer impliziten Präferenz zu erwecken.

setzen und, so mühsam dies sein mag, alle in Frage kommenden Studiengänge genau auf mögliche Andockstellen zu durchforsten. Im Idealfall ist der Projektleiter gleichzeitig der Zuständige für Curriculumentscheidungen und kann damit selbstständig die Implementierung ‚seines' Programms beschließen.

Wird ein Programm erfolgreich an der Trägerinstitution implementiert, so sind in der Regel neben dauerhafter Pflege und Aktualisierung auch entsprechende Personalressourcen und – über kontinuierliche Evaluationen – Verbesserungen sichergestellt sowie die Fragen nach Umfang, Prüfungsmodalitäten und Abschlusskompetenzen beantwortet, alles wichtige Voraussetzungen zum Erreichen weiterer, externer Interessenten.

3.2 Nutzen durch Anerkennung als Studienleistung

Eine durch ein Lernprogramm erworbene Kompetenz wird umso attraktiver sein, je transparenter diese nachgewiesen wird und je einfacher sie infolgedessen an anderen als der Trägerinstitution als Studienleistung, als Schlüssel- oder Zusatzqualifikation anerkannt werden kann. In gestuften Studiengängen nach dem Bachelor-/Master-Modell ist dies inzwischen sogar Grundvoraussetzung für eine Anerkennung.

Zweierlei ist dazu erforderlich:

- Der quantitative Umfang eines Lernprogramms und damit der erforderliche Arbeitsaufwand sowie die Prüfungsmodalitäten sind genau zu definieren, damit Leistungspunkte nach dem ECTS-Modell vergeben werden können.
- Das erreichte Kompetenzniveau ist transparent und überprüfbar darzustellen. Dazu sind geeignete Kompetenzraster wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen oder Zertifizierungssysteme wie beispielsweise UNIcert® zu nutzen.

3.3 Nutzen durch Alleinstellung

Ein Projekt, welches in dieser Form bisher einmalig ist, besitzt *eo ipso* ein Alleinstellungsmerkmal, das seine besondere Attraktivität ausmachen kann. Dies kann insbesondere durch Fokussierung auf spezielle Zielgruppen (Juristen, Mediziner, Journalisten usw.) erreicht werden.[3] Allerdings setzt genau das auch in besonderer Weise dauerhafte Pflege, Aktualisierung und Weiterentwicklung voraus; dies ist

3 Es kann bei Projekten akademischen Zuschnitts durchaus ein kleines, dafür aber umso präziser definiertes Segment ins Auge gefasst werden. Der ökonomische Erfolg der Produkte hat hier, anders als auf dem freien Markt, nicht absolute Priorität.

sozusagen die Kehrseite der Medaille. Bei Projekten mit Alleinstellungsmerkmal sollte dieser Aspekt also von vornherein gebührend berücksichtigt werden.

3.4 Nutzen durch Adaptierbarkeit

Da der Lerner als Individuum, wie oben bereits dargestellt wurde, schwer greifbar ist, kann ein entscheidender Vorteil eines Online- oder Blended-Learning-Kurses in einem modularen, an individuelle Bedürfnisse adaptierbaren Aufbau liegen. Dieses Kriterium ist insbesondere für jene Produkte wichtig, die sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht verbindlich an einer Institution implementieren lassen (vgl. Szenario 1).

3.5 Nutzen durch Erreichbarkeit

Verbundlösungen wie die hier dargestellten beziehen einen erheblichen Teil ihres Mehrwerts und damit ihres Kundennutzens aus Umfang, Vielfalt und Bandbreite der Programme. Sie sind für viele unterschiedliche Einzelnutzer attraktiv und können von daher auch für eine Institution besonders interessant sein. Sind sie aber auch leicht erreichbar? Es bedarf dazu einer bequemen, zentralen Zugriffsmöglichkeit, und es sind folglich entsprechende Plattformen und Marketinginstrumente zu entwickeln. Dies wiederum setzt langfristig gesicherte Infrastrukturen und eine entsprechende Personalbasis voraus.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ein Projekt, dessen Nutzen im Hinblick auf die dargestellten fünf Szenarien eher unspezifisch bleibt, wird ein erhebliches Risiko für eine erfolgreiche Verstetigung eingehen. In einem solchen Fall werden auch noch so intensive Marketingbemühungen das Programm kaum nachhaltig sichern können. Natürlich gilt aber auch das Gegenteil – und damit schließen wir mit einem alles in allem eindeutig positiven Ausblick für die SprachChancen-Projekte: Ein Produkt bzw. ein Projekt wird umso höhere Erfolgschancen haben, wenn es gleichzeitig mehreren der genannten Bedingungskomplexe gerecht werden kann.

Literatur

Birker, Klaus. (2003). *Projektmanagement. Lehr- und Arbeitsbuch für die Aus- und Weiterbildung* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen.

Madauss, Bernd J. (2000). *Handbuch Projektmanagement* (6. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Patzak, Gerold; Rattay, Günther. (2004). *Projektmanagement* (4. wesentlich überarbeitete und ergänzte Auflage). Wien: Linde.

Raabe, Ralf. (2006). Wie stelle ich den Nutzen meines Projekts richtig dar? Verfügbar unter: http://www.akademie.de/fuehrung-organisation/projektmanagement/kurse/projektmanagement-kopie/projektdefinition/projektnutzen-darstellen.html [31.10.2006].

Im Projektverbund SprachChancen entstandene wissenschaftliche Arbeiten

Karin Aschenbrenner

Aspekte der medialen und personalen Kommunikation in der Tutorenausbildung durch Blended Learning

Kommunikation hat ihre Tücken – ganz gleich, ob sie personaler oder medialer Natur ist. Genau diesem Problem widmet sich die Magisterarbeit. Anhand des Beispiels der Online-Tutorenausbildung, die im Rahmen des Projektes imMEDIAte TEACHing an der LMU München konzipiert und pilotiert wurde, werden zunächst die verschiedenen Arten der medialen und personalen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander in Blended-Learning-Kursen dargestellt und mit konkreten Beispielen erläutert.

Das Augenmerk liegt nicht nur auf der synchronen, personalen *face-to-face*-Kommunikation (Präsenzseminare, Pausen und Mittagessen, private Treffen, Telefongespräche), sondern auch und im Besonderen auf der – in diesem Fall zumeist asynchronen – medialen Kommunikation, insbesondere E-Mail, Forumsdiskussionen, Lounge (informeller Austausch) und Chat. Dabei werden die Hauptprobleme der ‚virtuellen Welt', und zwar Anonymität, mangelnde Sichtbarkeit, Hang zu Interpretationsfehlern, Mangel an Humor, mangelnde Interpersonalität sowie die Gefahren des Motivationsverlustes und der Isolation, ebenso wie die Schwierigkeit des Feedbacks aufgezeigt und anhand von Beispielen aus der Praxis der Projektarbeit veranschaulicht.

Ein wichtiger Teil der Arbeit umfasst des Weiteren die Evaluation der Online-Tutorenausbildung durch die Teilnehmer selbst. Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheint die Aussage aller Trainees, dass sie in diesem Blended-Learning-Kurs mehr gelernt hätten als in den meisten anderen universitären Seminaren. Der umfassenden Kommunikation wurde hierbei der weitaus größte Effekt auf den Lernerfolg beigemessen, da die Mischung von Online- und *face-to-face*-Kommunikation sowie die Häufigkeit des Austauschs aufgrund der Aufgabenstellungen des Ausbildungsprogramms dazu führten, dass die Teilnehmer ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickelten und die Probleme, die vor allem das Onlinelernen mit sich bringen kann, erfolgreich bewältigten.

Petra Neumeier-Kirchhoff

Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht

Die Dissertation mit dem Titel „Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht“ untersucht die Kombination aus computergestütztem Lernen und Unterricht im Klassenverband. Nach einer Analyse der Kontextbedingungen von Blended-Learning-Szenarien im Fachfremdsprachenunterricht an der Hochschule stellt die Autorin ein umfassendes Modell dieser Lernform vor. Dieses Modell beinhaltet Parameter, die zur Orientierung bei der Erstellung und der Evaluierung von Blended-Learning-Umgebungen dienen.

Über diese theoriegeleitete Arbeit hinaus findet der Leser konkrete Antworten auf die Frage, wie Blended Learning gewinnbringend im Fachfremdspachenunterricht an Hochschulen eingesetzt werden kann. Dabei werden die Vor- und Nachteile dieser komplexen Lernform am Beispiel eines Englischlernprogramms für Mediziner (www.medilingua.lmu.de) herausgearbeitet.

Frieda Pattenden

Going beyond the technical in training language teachers to use a multimedia language laboratory (MLL)

This master thesis addresses the question which type of training is necessary for university language teachers so that they are able to use a Multimedia Language Laboratory (MLL) effectively in their teaching.

The study first gives a historical and theoretical foundation to teacher training in language laboratories. It looks back in hindsight at the perceived failure of the traditional language laboratory of the 1970s and 1980s and offers some possible explanations for this perception. Then parallels are drawn and differences are analysed between the teaching and learning opportunities in the earlier traditional lab and the MLL and a model of teacher training in the MLL is proposed.

Secondly this proposed model of teacher training is illustrated using a 'tailor-made' MLL training course actually designed, piloted and implemented for language teachers at the Ludwig-Maximilians-Universität München which was produced as part of the *imMEDIAte TEACHing* project. The planning, design and piloting of this MLL teacher training course are illustrated and evaluated in the thesis with conclusions drawn on a teacher training approach which should be taken by educational institutions. This approach includes helping language teachers to see beyond the necessary technical requirements of operating an MLL and focus more on creating successful methodologically sound and imaginative language activities. It also allows for language teachers of different languages with students of various language levels to build on their collective language teaching experience and collaboratively produce tailor-made creative language activities for their students in the MLL.

Angelika Schnaithmann

Online-Tutoren ausbilden

Die Dissertation befasst sich unter theoretischen und praktischen Gesichtspunkten mit der Ausbildung von Online-Sprachtutoren. Die Online-Tutorenausbildung von *imMEDIAte TEACHing*, die auf dem *TutorTraining* von Doff et al. (2002) aufbaut und von der Verfasserin maßgeblich konzipiert wurde, wird ausgehend von einer breiten theoretischen Basis in ihren drei wichtigsten Stadien, Konzeption (Entwicklung und theoretische Fundierung des Ausbildungskonzepts), Pilotierung und Evaluation, erörtert und analysiert.

Die Online-Tutorenausbildung verfolgt das Ziel, die (zukünftigen) Online-Sprachtutoren gezielt und systematisch auf ihre didaktischen und psychologischen Aufgabe(n) vorzubereiten, damit sie einerseits in die Lage versetzt werden, "ihren" Lernenden zu helfen, den Sprachlernprozess auf allen Ebenen so erfolgreich wie möglich zu gestalten, und andererseits befähigt werden, die an sie selbst in ihrer Rolle als Tutoren gestellten neuen Anforderungen zu bewältigen. Im Kontext der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema und auf der Basis praktischer Erfahrungen der Verfasserin wird in diesem Zusammenhang u.a. den Fragen nachgegangen, welche Zielkompetenzen zukünftige Online-(Sprach)Tutoren idealerweise erwerben sollen, mit welchen Mitteln und Methoden dies am besten geschehen kann und welche Gründe für ein solches Vorgehen sprechen. Didaktische Leitkonzepte wie beispielsweise der Ansatz des Blended Learning, die Gestaltung des Ausbildungsganges in Form einer zyklischen Progression, die Integration von Theorie und Praxis und nicht zuletzt das Prinzip des *loop input* bilden den theoretischen Rahmen der Studie.

Die Online-Tutorenausbildung vereint insofern wissenschaftliche Erkenntnisse aus Medienforschung, Fremdsprachendidaktik sowie Weiterbildungspädagogik und praktische Erfahrungen in einem theoretisch fundierten, praxisbezogenen und anwendungsorientierten Ausbildungskonzept, dessen Reflexion im Anschluss an Pilotierung und Anpassung erfolgt. Das Ausbildungskonzept nimmt die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der digitalen Medien für Lehr- und Lernzwecke in innovativer Weise auf und schafft somit ein theoretisch und praktisch überzeugendes Modell beruflicher Qualifizierung.

Aufbauend auf einer Darstellung der eingesetzten Evaluationsinstrumente und ihres Zusammenspiels werden die mittels einer differenziert und umfassend angelegten Evaluation gewonnenen Forschungsergebnisse schließlich vor dem Hintergrund der konkreten Rahmenbedingungen der Pilotierung der Online-Tutorenausbildung an der LMU München analysiert und interpretiert.

Die SprachChancen-Projekte

Projektverbund SprachChancen
http://www.sprachchancen.de

Sprachprogramme

Chinesisch für Wirtschaft und Beruf
http://www.wirtschafts-chinesisch.de

Destinazione Italia
http://www.destinazione-italia.eu

Deutsch-Tschechische Rechtssprache
http://www.deutsch-tschechische-rechtssprache.de

English for Business
http://www.business.sz.uni-erlangen.de

English for Economics
http://www.economics.sz.uni-erlangen.de

English for Politics
http://www.politics.sz.uni-erlangen.de

Español Online
http://www.spanish-online.org

Français des affaires
http://www.tutor-wirtschaftsfranzoesisch.de

Italiano Online
http://www.italiano-online.org

Japanisch multimedial
http://www.wirtschaftsjapanisch.de
http://www.geschaefts-japanisch.de

Jobline LMU –
Bewerbungstraining auf Englisch®
http://www.jobline.lmu.de

medilingua.lmu.de –
Fachenglisch für Mediziner®
http://www.medilingua.lmu.de

Negocios Online
http://www.negocios-online.de

Online-Lesetraining Jura-Englisch
http://www.juraenglisch.de

Online-Lesetraining Politik-Englisch
http://www.politikenglisch.de

Online-Lesetraining Wirtschaftsenglisch
http://www.lesen-wirtschaftsenglisch.de

Online-Lesetraining Wirtschaftsfranzösisch
http://lesen.wirtschafts-franzoesisch.de/

Periodismo Online
http://www.periodismo-online.de

Português comercial
http://www.tutor-geschaeftsportugiesisch.de

Presentation Skills in English / Presentation Skills for Business
http://www.presentingskills.org

RussischOnline
www.sprachenzentrum.uni-passau.de/russischonline.html

Towards International Business English
http://www.tutor-wirtschaftsenglisch.de

Verbindliches Selbstlernen mit Coach
http://www.fremdsprachen.lmu.de → Selbstlernen → Verbindliches Selbstlernen

Aus- und Weiterbildung

imMEDIAte TEACHing
http://www.mediateach.lmu.de

Lokales Portal / Lernplattform

http://www.deutsch-uni.com/fremdsprachen

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Karin Aschenbrenner, M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München
Aschenbrenner.Karin@web.de

Tatjana Balzer, M.A.
Sprachenzentrum, Universität Passau
tatjana.balzer@uni-passau.de

Hilde Bosch, M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München
hildegardbosch@yahoo.de

Prof. Dr. Sabine Doff
Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
doff@em.uni-frankfurt.de

Dr. Liubov Gordienko
Sprachenzentrum, Universität Passau
liubov.gordienko@uni-passau.de

Prof. Dr. Angela Hahn
Fremd- und Fachsprachen Programm
Ludwig-Maximilians-Universität München
angela.hahn@lmu.de

Univ.-Prof. Dr. Thorsten Hampel
Department of Knowledge and Business Engineering, Universität Wien
thorsten.hampel@univie.ac.at

Kristina D.C. Höppner, M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München
kris.hoeppner@web.de

Dipl.-Inf. Roland Kamm
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Roland.Kamm@sz.phil.uni-erlangen.de

Dr. Petra Kirchhoff
petra.kirchhoff@online.de

Prof. Dr. Friederike Klippel
Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur
Ludwig-Maximilians-Universität München
klippel@lmu.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Gerhard Koller
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Gerhard.Koller@sz.phil.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Franz Lehner
Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik II
Universität Passau
franz.lehner@uni-passau.de

Martin Mai, M.A.
Multimedia Sprachlabor
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
martin.mai@split.uni-bamberg.de

Dipl.-Ing. Christian Müller (FH)
Universität Passau
christian.mueller@uni-passau.de

Dipl.-Ing. Sibylle Nalezinski
University College London
s.nalezinski@ucl.ac.uk

Frieda Pattenden, M.A.
Fremd- und Fachsprachen Programm
Ludwig-Maximilians-Universität München
pattenden@lmu.de

Axel Polleti, Ltd. Akad. Dir.
Sprachenzentrum, Universität Passau
axel.polleti@uni-passau.de

Damian Quinn, M.A.
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Damian.Quinn@sz.phil.uni-erlangen.de

Dr. Bettina Raaf
Fremd- und Fachsprachen Programm
Ludwig-Maximilians-Universität München
bettina.raaf@lmu.de

Sheila Regan, M.A.
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
sheilaregan@gmail.com

Dr. Markus Ritter
Department für Anglistik
Universität Duisburg-Essen
markus.ritter@uni-essen.de

Thomas J. Sauer, B.A.
Fremd- und Fachsprachen Programm
Ludwig-Maximilians-Universität München
thomas.sauer@lmu.de

Angelika Schnaithmann, M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München
angelika_schnaithmann@yahoo.com

Dehua Sun, M.A.
Sprachenzentrum, Universität Passau
dehua.sun@uni-passau.de

Dr. Peter Tischer
Sprachenzentrum, Universität des Saarlandes
tischer@szsb.uni-saarland.de

Dr. Arthur Tiutenko
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Arthur.Tyutenko@sz.phil.uni-erlangen.de

Dr. Nicola Würffel
Universität Gießen
nicola.c.wuerffel@germanistik.uni-giessen.de

Rosemary Zahn, M.A.
Sprachenzentrum, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Rosemary.Zahn@sz.phil.uni-erlangen.de

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)

Im Kontext des wissenschaftlichen Lehrens und Forschens gewinnen die so genannten Neuen Medien mehr und mehr an Bedeutung. Die GMW hat sich zur Aufgabe gemacht, diesen Prozess reflektierend, gestaltend und beratend zu begleiten. Die GMW begreift sich als Netzwerk zur interdisziplinären Kommunikation zwischen Theorie und Praxis im deutschsprachigen Raum. Anwender und Forschende aus den verschiedensten Disziplinen kommen durch die GMW miteinander in Kontakt.

Mitte der neunziger Jahre begründete die GMW zusammen mit dem Waxmann Verlag die Buchreihe „Medien in der Wissenschaft“, aus der Ihnen hier der Band 45 vorliegt. Im Fokus der Buchreihe liegen hochschulspezifische Fragestellungen zum Einsatz Neuer Medien. Für die GMW stehen dabei die gestalterischen, didaktischen und evaluativen Aspekte der Neuen Medien sowie deren strategisches Potenzial für die Hochschulentwicklung im Vordergrund des Interesses, weniger die technische Seite. Autoren und Herausgeber mit diesen Schwerpunkten sind eingeladen, die Reihe für ihre Veröffentlichungen zu nutzen. Informationen zu Aufnahmekriterien und -modalitäten sind auf der GMW-Webseite zu finden.

Jährlicher Höhepunkt der GMW-Aktivitäten ist die europäische Fachtagung im September. Im Wechsel sind deutsche, österreichische und Schweizer Veranstaltungsorte Gastgeber. Die Konferenz fördert die Entwicklung medienspezifischer Kompetenzen, unterstützt innovative Prozesse an Hochschulen und Bildungseinrichtungen, verdeutlicht das Innovationspotenzial Neuer Medien für Reformen an den Hochschulen, stellt strategische Fragen in den Blickpunkt des Interesses und bietet ein Forum, um neue Mitglieder zu gewinnen. Seit 1997 werden die Beiträge der Tagungen in der vorliegenden Buchreihe publiziert.

Eng verbunden mit der Tagung ist die jährliche Ausrichtung und Verleihung des MEDIDA-PRIX durch die GMW für herausragende mediendidaktische Konzepte und Entwicklungen. Seit dem Jahr 2000 ist es damit gelungen, unter Schirmherrschaft und mit Förderung der Bundesministerien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsame Kriterien für gute Praxis zu entwickeln und zu verbreiten. Der Preis hat mittlerweile in der E-Learning-Gemeinschaft große Anerkennung gefunden und setzt richtungsweisende Impulse für Projekt- und Produktentwicklungen. Die jährliche Preisverleihung lenkt die öffentliche Aufmerksamkeit auf mediendidaktische Innovationen und Entwicklungen, wie dies kaum einer anderen Auszeichnung gelingt.

Die GMW ist offen für Mitglieder aus allen Fachgruppierungen und Berufsfeldern, die Medien in der Wissenschaft erforschen, entwickeln, herstellen, nutzen und vertreiben. Für diese Zielgruppen bietet die GMW ein gemeinsames Dach, um die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft zu bündeln.
GMW-Mitglieder profitieren von folgenden Leistungen:

- Reduzierter Beitrag bei den GMW-Tagungen
- Gratis Tagungsband unabhängig vom Besuch der Tagungen

Informieren Sie sich, fragen Sie nach und bringen Sie Ihre Anregungen und Wünsche ein. Werden Sie Mitglied in der GMW! [www.gmw-online.de]

August 2007, für den Vorstand
PD Dr. Christian Sengstag

Waxmann

MEDIEN IN DER WISSENSCHAFT

Herausgegeben von der Gesellschaft für
Medien in der Wissenschaft (GMW)

■ BAND 11

Christoph Brake

Politikfeld Multimedia

Multimediale Lehre im
Netz der Restriktionen

2000, 200 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 978-3-89325-923-6

■ BAND 12

Rainer Albrecht,
Erwin Wagner (Hrsg.)

Lehren und Lernen mit neuen Medien

Plattformen – Modelle – Werkzeuge

2001, 242 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 978-3-89325-935-9

■ BAND 13

Friedrich W. Hesse,
Helmut F. Friedrich (Hrsg.)

Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar

2001, 318 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1094-7

■ BAND 14

Erwin Wagner,
Michael Kindt (Hrsg.)

Virtueller Campus

Szenarien – Strategien – Studium

2001, 520 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1093-0

■ BAND 15

Paul-Thomas Kandzia,
Thomas Ottmann (Hrsg.)

E-Learning für die Hochschule

Erfolgreiche Ansätze für ein
flexibleres Studium

2003, 300 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1292-7

■ BAND 16

Ludwig J. Issing,
Gerhard Stärk (Hrsg.)

Studieren mit Multimedia und Internet

Ende der traditionellen Hochschule
oder Innovationsschub?

2002, 158 Seiten, br., 15,30 €
ISBN 978-3-8309-1103-6

■ BAND 17

Patricia Arnold

Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens

Lernräume – Lernszenarien
– Lernmedien

2001, 174 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 978-3-8309-1107-4

■ BAND 18

Gudrun Bachmann, Odette Haefeli,
Michael Kindt (Hrsg.)

Campus 2002

Die Virtuelle Hochschule in der
Konsolidierungsphase

2002, 512 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1191-3

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

■ BAND 19

Ulrike Rinn,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Referenzmodelle netzbasierten Lehrens und Lernens

Virtuelle Komponenten der Präsenzlehre

2002, 246 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 978-3-8309-1214-9

■ BAND 20

Katja Bett,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Lernplattformen in der Praxis

2003, 248 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 978-3-8309-1215-6

■ BAND 21

Ulrike Rinn,
Dorothee M. Meister (Hrsg.)

Didaktik und Neue Medien

Konzepte und Anwendungen in der Hochschule

2004, 282 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 978-3-8309-1216-3

■ BAND 22

Matthias O. Will

Aufbau und Nutzung einer digitalen Bibliothek in einer universitären Ausbildungsumgebung

2002, 412 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-1220-0

■ BAND 23

Patricia Arnold

Kooperatives Lernen im Internet

Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium

2003, 316 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-1262-0

■ BAND 24

Michael Kerres, Britta Voß (Hrsg.)

Digitaler Campus

Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule

2003, 444 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1288-0

■ BAND 25

Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergan, Peter Zentel (Hrsg.)

Evaluation von E-Learning

Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven

2004, 248 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 978-3-8309-1311-5

■ BAND 26

Michael Kerres, Marco Kalz, Jörg Stratmann, Claudia de Witt (Hrsg.)

Didaktik der Notebook-Universität

2004, 292 S., br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1348-1

■ BAND 27

Bernd Pape, Detlev Krause,
Horst Oberquelle (Hrsg.)

Wissensprojekte

Gemeinschaftliches Lernen aus didaktischer, softwaretechnischer und organisatorischer Sicht

2004, 416 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-1368-9

■ BAND 28

Katja Bett, Joachim Wedekind,
Peter Zentel (Hrsg.)

Medienkompetenz für die Hochschullehre

2004, ca. 250 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 978-3-8309-1372-6

Waxmann

■ BAND 29

Doris Carstensen,
Beate Barrios (Hrsg.)

Campus 2004

Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?

2004, 468 S., br., 25,50 €
ISBN 978-3-8309-1417-4

Die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft schreibt seit dem Jahr 2000 jährlich einen trinationalen Wettbewerb aus, um die nachhaltige Verankerung beispielhafter E-Learning-Konzepte in der Hochschullehre zu fördern. In diesem Band werden die Idee des Wettbewerbs, das für die Durchführung gewählte Begutachtungsverfahren und seine Fortentwicklung sowie die Einordnung des Wettbewerbs in die Förderpolitik der beteiligten Länder dargestellt.

Ziel dieses Handbuchs ist es, den Einsatz neuer Medien in der Lehre als eine Aufgabe der Institution Hochschule zu beschreiben. Diese Perspektive soll es ermöglichen, die organisatorischen Voraussetzungen für E-Learning darzustellen und daraus Konsequenzen für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zu ziehen.

Die didaktische Gestaltung selbst organisierter kooperativer Lernsituationen und die Leitung und Gestaltung der dafür erforderlichen Kommunikationssituationen in Online-Seminaren steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Sowohl die kooperativen Lernhandlungen als auch die kommunikativen Interaktionen werden als Sonderform des Handelns interpretiert, Dimensionen von Kommunikationssituationen in Online-Seminaren wie die Handlungskoordination, Akte der Verständigung und des Verstehens sowie die Diskussion von Perspektivendivergenzen analysiert und theoretisch begründet.

■ BAND 30

Udo Hinze

Computergestütztes kooperatives Lernen

Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL

2004, 165 S., br., 19,90 €
ISBN 978-3-8309-1422-8

■ BAND 31

Christoph Brake, Monika Topper,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Der MEDIDA-PRIX

Nachhaltigkeit durch Wettbewerb

2004, 204 S., br., 19,90 €
ISBN 978-3-8309-1425-9

■ BAND 32

Thomas Pfeffer, Alexandra Sindler,
Ada Pellert, Michael Kopp (Hrsg.)

Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre

Dimensionen, Instrumente, Positionen

2005, 200 S., br., 19,90 €
ISBN 978-3-8309-1462-4

■ BAND 33

Marianne Merkt

Die Gestaltung kooperativen Lernens in akademischen Online-Seminaren

2005, 296 S., br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1552-2

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Die dauerhafte E-Learning-Integration in vorhandene Strukturen sowie die institutionsübergreifende Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen stehen im Mittelpunkt der aktuellen Entwicklungen.
Die Beiträge präsentieren verschiedenste Ansätze, E-Learning erfolgreich in der Hochschule zu etablieren, zeigen aber zugleich auch Hindernisse und Herausforderungen, mit denen die Akteure in diesem Kontext konfrontiert werden. Es werden Strategien vorgestellt, die es ermöglichen Synergien zwischen Einzelprojekten herzustellen und damit zu einem Potenzial der gesamten Hochschule oder sogar eines Hochschulverbundes heranwachsen zu lassen.

■ BAND 34

Djamshid Tavangarian, Kristin Nölting (Hrsg.)

Auf zu neuen Ufern!

2005, 308 Seiten, br., 25,50 €,
ISBN 978-3-8309-1557-7

This book contains contributions about the past, present and future of e-learning in twelve European countries. The papers are written by experts about their respective countries, together with one paper that deals with the subject from a transnational perspective. The main question treated and answered in this book is how digital media has contributed to Higher Education Development in different national contexts.

■ BAND 35

Ullrich Dittler, Helge Kahler, Michael Kindt, Christine Schwarz (Eds.)

E-Learning in Europe - Learning Europe

How have new media contributed to the development of higher education?

2005, 328 p., pb., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-1558-4

Die Autoren widmen sich der Fragestellung, ob es einer neuen Qualitätssicherung mediengestützter Lernarrangements bedürfe – und wie diese gestaltet sein kann: Mit E-Learning und Blended Learning sind sehr hohe Qualitätsansprüche verbunden, die Erwartungen aus der Perspektive der Wirtschaft zielen insbesondere auf effiziente und effektive Lernangebote, die in weiterer Folge die Wettbewerbsfähigkeit steigern sollen. Effektivität und Effizienz sind aber auch bei Hochschulen von großem Interesse, begleitet von einem bildungsrelevanten Qualitätsbegriff.

■ BAND 36

Alexandra Sindler, Claudia Bremer, Ullrich Dittler, Petra Hennecke, Christian Sengstag, Joachim Wedekind (Hrsg.)

Qualitätssicherung im E-Learning

2006, 212 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-1632-1

Waxmann

■ BAND 37

Angela Carell

Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen

Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse

2006, 296 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1633-8

Dieser Band befasst sich mit der detaillierten Analyse der Selbststeuerung von Gruppen und des Partizipationsverhaltens beim computerunterstützten kollaborativem Lernen. Ziel ist es, Wirkzusammenhänge zwischen diesen beiden Faktoren aufzudecken und Ansatzpunkte für die Förderung selbstgesteuerten Lernens von Gruppen herauszuarbeiten. Die sich daraus ergebenden Fragen werden am Beispiel eines Online-Seminars untersucht, das abgesehen von einer Auftaktveranstaltung ausschließlich virtuell durchgeführt wurde.

■ BAND 38

Eva Seiler Schiedt, Siglinde Kälin, Christian Sengstag (Hrsg.)

E-Learning – alltagstaugliche Innovation?

2006, 414 Seiten, br., 25,50 €,
ISBN 978-3-8309-1720-5

Unter dem Motto „E-Learning – alltagstaugliche Innovation?“ wird in diesem Band der Frage nachgegangen, wie mit E-Learning neue didaktische Szenarien und Anwendungen geschaffen und in der Hochschullehre nachhaltig verankert werden können.
Im Schatten prestigereicher, ressourcenintensiver Projekte des E-Learnings erarbeiteten sich viele Hochschulen unspektakulärere, solide und breitenwirksame Maßnahmen und Modelle des Einsatzes von Bildungstechnologien. Diesen weniger spektakulären, aber für eine Universität sehr wichtigen Ansätzen soll in diesem Band mehr Sichtbarkeit verliehen werden.

■ BAND 39

Franziska Zellweger Moser

The Strategic Management of E-Learning Support

Findings from American Research Universities

2007, 332 pages, pb., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1732-8

In this study, e-learning support strategies of three innovative American research universities are investigated. The findings from over 50 interviews are presented in form of detailed qualitative case studies. On the basis of a comparative analysis recommendations are formulated on how structural and cultural conditions for e-learning support may be derived in order to effectively reach out to the faculty. The necessity of adequate strategic management practice on different levels is illustrated.

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Waxmann

■ BAND 40

Ullrich Dittler, Michael Kindt, Christine Schwarz (Hrsg.)

Online-Communities als soziale Systeme

Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning

2007, 224 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-1775-5

E-Learning in Schule, Hochschule und Betrieben ist leider vielfach hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Darüber hinaus setzt zurzeit mit den Online-Communities ein zwar langsamer, doch weit reichender Strukturwandel ein. Wie funktionieren Gemeinschaften also, wenn es sie nur online gibt? Der Band liefert viele Beispiele für die Anwendung von Wikis, Weblogs und Social Software: in virtuellen Autoren-Kollektiven, Unternehmen und studentischen Initiativen.

■ BAND 41

Nadine Ojstersek

Betreuungskonzepte beim Blended Learning

Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung

2007, 252 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-1814-1

Anhand von theoretischen Positionen, Praxisbeispielen und empirischen Ergebnissen zeigt die Autorin auf, inwiefern die tutorielle Betreuung einen wesentlichen Erfolgsfaktor für das mediengestützte Lernen darstellt und welche Typen von Lernenden sich hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Betreuung unterscheiden lassen.
In diesem Buch werden verschiedene Maßnahmen vorgestellt, wie die Erwartungen und ihre Veränderungen im Rahmen eines Betreuungskonzeptes berücksichtigt werden können, um die Lernenden bei der erfolgreichen Absolvierung eines Blended Learning-Angebotes optimal zu unterstützen.

■ BAND 42

Thorsten Dresing

Entwicklung und Evaluation eines hybriden Onlineseminars zur Textanalyse

2007, 224 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-1834-9

Im Buch werden gezielt aktuelle didaktische Ansätze und die Erfahrungen bisheriger Onlineseminare analysiert und Lösungsansätze für die Schwierigkeiten netzbasierter, kooperativer Onlineseminare extrahiert. Die Ergebnisse sind die Basis für die Gestaltung des Onlineseminars zur computergestützten Text- und Inhaltsanalyse, welches mehrfach interdisziplinär durchgeführt und jeweils formativ und summativ evaluiert wurde.
Die daraus gewonnenen Erkenntnisse enthalten wichtige Handlungsansätze und praktische Anweisungen für die erfolgreiche Gestaltung und nachhaltige Integration kooperativer Onlinelehre in geisteswissenschaftliche Studiengänge.

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Waxmann

Hypertext, eine Schlüsseltechnologie des WWW, geht mit der Versprechung einher, Dokumente und Menschen zu vernetzen. Entpuppt sich dies nun als Mythos, als eine auf das Medium projizierte naive Heilserwartung oder stellen hypertextuelle Spezifika vielmehr zentrale Paradigmen künftiger wissenschaftlicher Tätigkeiten dar?
Die kritische und liebevolle Annäherung an Möglichkeiten und Grenzen der „Spielwiese Hypertext" für die (Geschichts-)Wissenschaften und deren Rezipient/inn/en bietet nicht zuletzt zahlreiche Anregungen für den Einsatz von Hypertext im (hoch-)schulischen Unterricht.

■ BAND 43

Jakob Krameritsch

Geschichte(n) im Netzwerk

Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung

2007, Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1835-6

„Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken" lautete das Motto der GMW-Tagung und Campus Innovation 2007 vom 12. bis 14. September 2007 an der Universität Hamburg.
Die Beiträge stellen innovative Konzepte für mediengestütztes Lehren und Lernen vor, indem sie eLearning aus mehreren Perspektiven beleuchten: Sie entwerfen neue Lernszenarien, die auf Ideen für partizipatives Lernen beruhen, sie diskutieren deren Einbettung in die Prozesse und Prinzipien der Hochschul- und Personalentwicklung, sie erörtern die Konsequenzen für die Kompetenzenentwicklung der Lehrenden und stellen Open Educational Resources (OER) als zukünftige Strategie für Hochschulen vor.

■ BAND 44

Marianne Merkt, Rolf Schulmeister, Kerstin Mayrberger, Angela Sommer, Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken

2007, 432 Seiten, br., 25,50 €,
ISBN 978-3-8309-1877-6

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN