

Integration von Schlüsselkompetenzen im Englischstudium durch E-Learning

Eine empirische Fallanalyse am Beispiel eines
Englischen Seminars

Von der Philosophischen Fakultät der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von Thanh-Thu Phan Tan, M.A.
geboren am 03. September 1976 in Hannover,
Erscheinungsjahr 2009

Referentin: Prof. Rita Kupetz

Korreferent: Prof. Karl Neumann

Tag der mündlichen Prüfung: 17. September 2008

Vorwort

Diese Arbeit ist in einer Phase entstanden, in der E-Learning dank meiner Beschäftigung am Forschungszentrum L3S in den Mittelpunkt meines beruflichen und wissenschaftlichen Interesses rückte – ein Thema, das aufgrund seiner Interdisziplinarität sogleich Begeisterung in mir entfachte, und dessen Kombination mit der Fachspezifik ich als reizvoll und herausfordernd zugleich empfand.

Ich danke daher meiner Betreuerin und Gutachterin Prof. Rita Kupetz für ihre fürsorgliche Begleitung, ihre Geduld und Aufgeschlossenheit sowie die zahlreichen Anregungen, die sie mir in unseren Gesprächen mitgab. Prof. Karl Neumann danke ich angesichts der disziplinübergreifenden Thematik der Arbeit für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Prof. Bernardo Wagner danke ich dafür, dass er mir die Erstellung dieser Arbeit durch die Aufgaben am Forschungszentrum L3S erst möglich gemacht hat.

Dem Doktorand/innenkolloquium danke ich herzlich für die vielen Impulse und fruchtbaren Kritiken. Insbesondere möchte ich Prof. Gabriele Blell und den Mitdotorandinnen Gabriela Fellmann, Anne-Ingrid Kollenrott, Jill Schneller und Birgit Ziegenmeyer danken, die mich über einen langen Zeitraum beim Vorhaben begleiteten.

Meinen Kollegen Uwe Frommann und Marc Krüger sowie meiner Kollegin Ulrike von Holdt danke ich für die vielen Fachgespräche und Ideen, die mir oft neue Perspektiven aufgezeigt haben.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meiner Familie und Sören für die mentale Unterstützung und Motivation bedanken.

Hannover, den 01. Dezember 2009

Zusammenfassung

Schlüsselkompetenz und E-Learning sind zwei Schlagworte, die in der Hochschullehre inzwischen oft in die Diskussion über die Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen eingebracht werden. Schlüsselkompetenz ist ein zentraler Bestandteil der aktuellen Studienreform und zielt auf ein berufsqualifizierendes, lernerorientiertes Fachstudium ab. E-Learning entspringt den sich rasant fortentwickelnden Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien, die wiederum neue Möglichkeiten für das Lehren und Lernen bieten. Die Autorin beschäftigt sich in dieser Arbeit mit der Frage, inwiefern E-Learning im Fachstudium eingesetzt werden kann, um Schlüsselkompetenzen zu fördern. Mit einer fachspezifischen Sichtweise auf das Englischstudium werden konkrete Erkenntnisse über die Wirkungsweise und Beziehung zwischen E-Learning und Schlüsselkompetenzen gezogen.

Die Arbeit beginnt mit einem Abriss über die Entwicklung von E-Learning an deutschen Hochschulen sowie die Bedeutung der Fachkulturen in der Hochschullehre. Dies führt zu einer Problem- und Zielstellung, die sich in zwei Kernfragen verdichten lässt. Konzeptionell stellt sich die Frage, wie E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz im Englischstudium curricular eingebunden werden kann. Anhand der Perspektivierung aus Lehrenden- und Studierendensicht wird E-Kompetenz operationalisiert, um die konkreten Einsatzmöglichkeiten von Neuen Medien in Fachstudium und Lehre aufzuzeigen. Die Ergebnisse bilden eine mögliche Grundlage für die Kreditierung von E-Kompetenz im Englischstudium. Die zweite, empirisch ausgerichtete Frage beschäftigt sich mit der Perspektive der Lehrenden in Bezug auf E-Kompetenz. Die Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche hinsichtlich der mediengestützten Lehre und der studentischen Kompetenzentwicklung deckt eine Lehr-/Lernkultur auf, die Hinweise auf Realisierungsmöglichkeiten von curricular eingebundenem E-Learning im Englischstudium geben. In Form einer empirischen Fallanalyse wird dieser Frage nachgegangen. Dafür wird ein Englisch Seminar als Fallbeispiel genommen, anhand dessen die realen fachspezifischen Bedingungen für eine mediengestützte Integration von Schlüsselkompetenzen erörtert werden. Damit wird ein Versuch vorgenommen, die Komplexität des Problemfelds zu erfassen und gleichzeitig bestimmte Ausprägungen der Lehre und des Lernens im Englischstudium für die Fragestellung zu isolieren.

In einem Ausblick fokussiert die Autorin spezielle Aspekte, die vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse in Zukunft einer genaueren Betrachtung bedürfen. Diese beziehen sich auf die Entwicklung und Förderung von ‚E-Learning Communities of Practice‘ als lernende und praktizierende Organisationen und die Einbindung von Lehrportfolios und Szenarien zur unterstützenden Reflexion und Qualitätsentwicklung der Lehre.

Schlagworte: E-Learning, Schlüsselkompetenz, Lehrkompetenz

Abstract

For the last few years, key competences and e-learning have often been discussed in the field of course design in higher education. Key competences are a central element of the ongoing academic reform in Europe. Two main objectives are to make learning more attractive and to strengthen links to working life. E-learning is a consequence of the rapidly developing possibilities in information and communication technology fields. They promise new potentials in teaching and learning. In this thesis, the author will concentrate on how e-learning can be implemented into higher education in order to foster key competences. Out of a special context, she will extract concrete perceptions on the effectiveness and relationship between e-learning and key competences within studies concerning English languages, literatures, cultures and language learning (in short English studies).

The thesis starts with an overview of the development of e-learning as well as the importance of special cultures in German higher education. Posing the problem and objective, leads to two core research questions.

The first question concentrates on the conceptional view on how e-competence can be implemented into the curriculum of English studies. Considering the teacher's and student's perspective, e-competence is operationalised to reveal concrete applications of new media in the special study. The results can be a basis for the recognition of credits for e-competence in English studies.

The second question has an empirical focus on the teachers' perspective concerning e-competence. A special teaching and learning culture is revealed by asking teachers for their opinions, experiences and desires on media enhanced teaching. Furthermore, they are asked how the students' competences are developing from their point of view. The results give an indication on how to realize an implementation of e-learning into the curriculum of English studies. The empirical work is carried out with a case study. An English seminar is taken as a case in which the special circumstances are considered for a media enhanced integration of key competences. This is an effort to grasp the complexity of the field and at the same time to isolate the special characteristics of teaching and learning in English studies.

The author takes an outlook at the special aspects that need a closer look in the future on top of the research results, that is the development and fostering of 'e-learning communities of practice' as a learning and practicing organization as well as the integration of teaching portfolios and scenarios to support reflection and quality assurance in teaching.

Key words: e-learning, key competence, teaching competence

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	i
Zusammenfassung.....	ii
Abstract	iii
Inhaltsverzeichnis.....	iv
Abkürzungsverzeichnis.....	viii
1 „Hochschul-fachspezifisches“ E-Learning: Eine Einführung.....	1
1.1 Themen- und Problemstellung	3
1.1.1 Im Kontext Hochschule	5
1.1.2 Vom hochschulweiten zum fachspezifischen E-Learning	6
1.2 Zielstellung	11
1.2.1 Curriculare Möglichkeiten des E-Learnings.....	12
1.2.2 Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche.....	12
1.3 Methodisches und methodologisches Vorgehen.....	13
2 E-Kompetenzen	16
2.1 Schlüsselkompetenzen	18
2.2 IKT- und Medienkompetenz der Studierenden.....	20
2.3 E-Learning-Kompetenz.....	24
2.3.1 Sachkompetenzen	25
2.3.2 Methodenkompetenzen.....	26
2.3.3 Sozialkompetenzen.....	26
2.3.4 Selbstkompetenzen	27
2.4 Lehrkompetenz	28
2.5 IKT- und Medienkompetenz der Lehrenden.....	31
2.6 E-Teaching-Kompetenz	33
2.6.1 Selbstkompetenz.....	35
2.6.2 Sozialkompetenz.....	36
2.6.3 Didaktische Fachkompetenz	37
3 Einsatzfelder von IKT im Englischstudium.....	39
3.1 Fachspezifische Kompetenzen.....	39
3.1.1 Sprachkenntnisse	40
3.1.2 Umgang mit Texten	41
3.1.3 (Inter-)Kulturelle Kompetenz	42
3.1.4 Didaktische Kompetenz.....	43
3.2 IKT als Arbeitsinstrument.....	45
3.2.1 Software zur Textproduktion	45
3.2.2 Webpublishing als Werkzeug	46
3.2.3 Kommunikationstechnologien	46
3.2.4 Nachschlagewerke, digitale Bibliotheken.....	47
3.2.5 Software zur Analyse von digitalisierten Werken	48
3.2.6 Lernprogramme	49
3.2.7 E-Journals	50
3.2.8 Fachcommunities.....	50

3.3	IKT als Studieninhalt.....	51
3.3.1	Analyse von authentischen Texten im Internet	51
3.3.2	Analyse von Webpublishing und barrierefreiem Publishing.....	52
3.3.3	Computerlinguistik.....	53
3.3.4	Genres Hypertext, Hyperfiction, Cyberpunk	53
3.3.5	Merkmale des Computers und Internets.....	54
3.3.6	Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht	55
3.4	Lehrmethoden mit IKT	56
3.4.1	Lernerorientiert.....	56
3.4.2	Teamorientiert	57
3.4.3	Lehrerorientiert.....	60
3.5	Curriculare Einbindung von E-Kompetenz	60
3.5.1	ECTS und Leistungspunktesysteme	61
3.5.2	Integration von Kompetenzentwicklung in den Lehr-/Lernkontext	64
3.5.3	E-Kompetenz im Fachstudium.....	70
4	Forschungsdesign und -verfahren	73
4.1	Methodologische Betrachtungen	73
4.1.1	Forschungsdesign: Einzelfallstudie.....	74
4.1.2	Forschungsverfahren: Die qualitative Inhaltsanalyse.....	77
4.2	Beschreibung des Verfahrens	77
4.2.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	78
4.2.2	Entstehungssituation.....	80
4.2.3	Vorgehensweise der Datenerhebung	82
4.2.4	Fragestellung der Analyse	85
4.2.5	Ablaufmodell der Analyse.....	89
4.3	Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien	95
4.3.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	95
4.3.2	Indikation des Forschungsprozesses	96
4.3.3	Empirische Verankerung.....	97
4.3.4	Limitation	97
4.3.5	Kohärenz	99
4.3.6	Relevanz.....	99
4.3.7	Reflektierte Subjektivität.....	99
5	Das Fallbeispiel Englisches Seminar	100
5.1	Das Englische Seminar im Kontext.....	100
5.1.1	Studium und Lehre am Englischen Seminar	100
5.1.2	Veranstaltungsformen	102
5.1.3	Planung und Gestaltung einer Lehrveranstaltung.....	102
5.1.4	Kommunikation.....	104
5.1.5	Technikausstattung.....	105
5.2	Die Kategorien im Überblick	106
5.2.1	Lehrkompetenz.....	106
5.2.2	Kompetenzen der Studierenden.....	107
5.2.3	Gestaltung der Lehrveranstaltung	108
5.2.4	Studienreform.....	109
5.2.5	Zukunftsperspektive	109
5.3	Lehren und Lernen im Englischstudium.....	110

INHALTSVERZEICHNIS

5.3.1	Verfügbarkeit von Wissenskanälen, jenseits der Kontrollierbarkeit des einzelnen	110
5.3.2	Die Vorreiterrolle – Zwischen Innovation und Mehraufwand	112
5.3.3	Möglichkeiten des Medieneinsatzes	113
5.3.4	Handlungsorientiert und berufsbegleitend Lehren lernen.....	115
5.3.5	Individuelle Bewertungspraxis mit weichen Kriterien	118
5.3.6	Schlüsselkompetenzen in einer Übergangszeit.....	119
5.4	Zum Entwicklungsstand im Jahr 2007.....	123
5.5	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	123
6	Diskussion	125
6.1	Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning	125
6.1.1	Motivation für E-Learning und Studienreform.....	126
6.1.2	Generatives Lernen in einer lernenden Organisation	129
6.1.3	Positive Selbstwirksamkeit fördern	131
6.1.4	Zusammenfassung der Diskussionsfragen.....	132
6.2	Bedeutung der Ergebnisse für das Lehren und Lernen im Englischstudium	133
7	Ausblick.....	137
7.1	Fokus: Community of Practice	139
7.2	Fokus: Lehrportfolio	142
7.3	Fokus: Szenarien.....	146
7.4	Zusammenfassung.....	148
8	Quellen- und Literaturverzeichnis	151
8.1	Literatur	151
8.2	Internetressourcen	162
8.3	Abbildungsverzeichnis.....	163
8.4	Tabellenverzeichnis	164
	Glossar.....	166
A	Anhang: Beispiele für IKT als Arbeitsinstrument und Studieninhalt.....	170
A.1	„Webpublishing als Werkzeug“	170
A.2	„Kommunikationstechnologien“	171
A.3	„Nachschlagewerke, digitale Bibliotheken“	172
A.4	„Software zur Analyse von digitalen Werken“	173
A.5	„Lernprogramme“	174
A.6	„E-Journals“	176
A.7	„Fachcommunities“	176
A.8	„Analyse von authentischen Texten im Internet“	177
A.9	„Analyse von Webpublishing und barrierefreiem Publishing“	178
A.10	„Genre Hypertext, Hyperfiction, Cyberpunk“	178
A.11	„Merkmale des Computers und Internets“	181
A.12	„Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht“	181

B	Anhang: Beispiel integrierte E-Kompetenz im BA-Studium	
	Englischdidaktik.....	182
C	Anhang: Materialien zur empirischen Studie	189
C.1	Öffentlich zugängliche Informationen (ÖI).....	189
C.2	Interne Materialien (IM).....	189
C.3	Eingangsbefragung (EB I und II)	190
C.3.1	Anschreiben am 23.06.2004 (EB I).....	190
C.3.2	Fragebogen (EB I).....	190
C.3.3	Ergebnisse der Eingangsbefragung (EB I)	191
C.3.4	Interview-Leitfragen (EB II)	193
C.3.5	Auszug aus einem Gesprächstranskript (EB II)	194
C.4	Eigene Lehrveranstaltung (LVE).....	197
C.4.1	Proseminar „E-Learning Skills for Teachers“	197
C.4.2	Erfahrungen	200
C.5	Community of Practice (CP)	202
C.5.1	1. Treffen.....	202
C.5.2	2. Treffen.....	203
C.5.3	3. Treffen.....	204
C.6	Vorbereitung / Beschreibung einer Lehrveranstaltung (LVK I und II)	205
C.6.1	Untersuchungsdesign Gruppengespräch 07.02.2005 (LVK II)	205
C.6.2	Auszug aus dem Gesprächstranskript (LVK II)	206
C.6.3	Metaplan (LVK II)	208
C.6.4	Beispielszenario (LVK II)	209
C.6.5	Beschreibung einer Lehrveranstaltung (LVK I).....	211
C.6.6	Auszug aus einem Gesprächstranskript (Bock) (LVK I)	213
C.6.7	Auszug aus der Liste der Kodierungen	216
	Werdegang	224

Abkürzungsverzeichnis

ARPAnet	Advanced Research Projects Agency Network
BA	Bachelor
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CALL	Computer Assisted Language Learning
CBT	Computer Based Training
CMS	Content Management System
CNN	Cable News Network
CoP	Community of Practice
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
eL3	eLernen und eLehren in der Lehrer-Aus- und -Weiterbildung
FAQ	Frequently Asked Questions
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HTML	Hypertext Markup Language
ICQ	„I seek you“ (Instant Messenger)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ISDN	Integrated Services Digital Network
IT	Informationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
LMS	Learning Management System
MA	Master
MELT	Mediengestütztes Englischlehrer-Training
MOO	MUD object oriented
MTV	Music Television
MUD	Multi-User Dungeon
NMB	Neue Medien in der Bildung
o.S.	ohne Seitenangabe
PC	Personal Computer
PT-NMB+F	Projekträger Neue Medien in der Bildung + Fachinformation
RDF	Resource Description Framework
SMS	Short Message Service
SWS	Semester-Wochen-Stunde
TELL	Technology Enhanced Language Learning
WBT	Web Based Training
WELL	Web Enhanced Language Learning
WWW	World Wide Web
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur

1 „Hochschul-fachspezifisches“ E-Learning: Eine Einführung

In den hoch entwickelten Ländern versteht man unter einer Wissensgesellschaft folgendes: Die Wissensgesellschaft ist eine erweiterte, komplexere Form – sozusagen ein „Nachfolgemodell“ – der Informationsgesellschaft und schreibt den Informations- und Kommunikationstechnologien eine besondere Bedeutung zu. Sie ist von neuen Formen der Wissensproduktion geprägt. Wissen ist hierbei ein Generator technologischen und wirtschaftlichen Wachstums. Schulische Aus- und Weiterbildungsprozesse nehmen an Bedeutung zu, ebenso wie wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen („Wissensarbeit“) (Heidenreich 1; Teichler 173). Für den Menschen in der Wissensgesellschaft bedeutet dies eine Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Nur wenn jemand in der Lage ist, im Laufe der technologischen Neuerungen und bei den durch diese ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen den Überblick zu wahren und die Möglichkeit zur selbstbestimmten Wahl zu haben, wird es ihm nach von Hentig möglich sein, in Zukunft der „technischen Zivilisation gewachsen zu bleiben“. Insbesondere im bildungspolitischen Interesse wird deshalb der Gedanke des E-Learnings intensiv verfolgt, seitdem moderne Lerntechnologien eine neue Dimension des Lernens versprechen. Ob dieses Versprechen auch eingelöst werden kann, wird spätestens seit dem vom Bund geförderten Programm ‚Neue Medien in der Bildung (NMB)‘ im Jahre 2000 weitflächig überprüft, initiiert durch verschiedene Bildungsgremien des Bundes und der Länder. Seitdem wurden vielerlei Erprobungen durchgeführt, Materialien erstellt und Konzepte entwickelt, um E-Learning im Schul- und Hochschulbetrieb zu integrieren. Die technischen Neuerungen im Alltag wie z.B. das so genannte *Social Web* haben verstärkt dazu beigetragen, dass E-Learning in den letzten Jahren sowohl für formelles als auch informelles mediengestütztes Lernen innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen steht.

Mit Beginn der öffentlich geförderten E-Learning-Projekte hat sich der Einsatz von Technologien in mehreren Bereichen des Hochschulwesens etabliert. Zur effizienten Verwaltung wurden administrative Systeme installiert. An vielen Hochschulen wurden Lernmanagementsysteme getestet und evaluiert, die im Begriff sind, institutionalisiert zu werden. Geschäftsmodelle wurden entwickelt, die Profit oder einen Mehrwert versprechen. Kompetenzzentren bieten Dienstleistungen rund um Werkzeuge, Beratungen und Schulungen an. So genannte ‚Gute Praktiken‘ erläutern, wie E-Learning erfolgreich in der Praxis umgesetzt wurde, wobei die Frage offen bleibt, was ‚erfolgreich‘ genau bedeutet. Während anfangs der Fokus auf technische Neuerungen und dementsprechend auch auf technische Kompetenzen gesetzt wurde, fand in den letzten Jahren eine Verschiebung zu einer ganzheitlichen Sicht auf die Nutzung von E-Learning statt. Ganzheitlich bedeutet in diesem Sinne ein Zusammenspiel aus organisatorischen, technischen und didaktischen¹ Aspekten, das mit

¹ Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik ist hier unter ‚didaktisch‘ die Gestaltung einer „komplexen und authentischen“ Lernumgebung gemeint, „die der Lebenswirklichkeit so

Blick auf die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als ‚eCompetences‘ (Kerres et al. 16; Kerres, Engert und Weckmann 347ff)² sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden bezeichnet wird.

Aus Sicht der Lehrenden erweitern ‚eCompetences‘ die traditionelle Sichtweise auf Lehrkompetenzen. Der Einsatz von Lerntechnologien wird in die Lehre integriert. Er vertieft die Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten der Lehrperson ganzheitlich und beschränkt sich nicht nur auf einen partiellen Bereich wie technische Handhabung. Aus diesem Blickwinkel wird folgendes klar: E-Learning ist kein allein stehendes Merkmal der Lehre. Viel mehr mag die Lehre durch E-Learning zwar komplexer sein, steht aber dennoch weiterhin vor den zentralen Fragen, was gute Lehre ist und wie sie umgesetzt werden kann.

Aus Sicht der Lernenden bedeuten ‚eCompetences‘ ebenfalls eine Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie zum Studieren benötigen. Dabei handelt es sich nicht nur um Selbstlernkompetenzen sondern auch um andere Schlüsselkompetenzen für die berufspraktische Qualifikation, die den Einsatz von Medien erfordern (z.B. Präsentationen, standortverteilte Projektarbeit oder Wissensmanagement). Vor dem Hintergrund der durch die Studienreform eingeführten Schlüsselkompetenzen spielt E-Learning eine Rolle, weil es das Angebot an geförderten Schlüsselkompetenzen vergrößert und den Studierenden einen weiteren Anreiz schafft, diese Kompetenzen zu erwerben.

Die Herangehensweise dieser Arbeit an die Thematik ‚eCompetence‘ ist didaktisch begründet. Es wird ein Ansatz erörtert, der Schlüsselkompetenzen im Fachstudium durch E-Learning integriert. Dabei wird die Perspektive der Lehrenden eingenommen, da sie Lernprozesse – und damit auch die Kompetenzentwicklung – im Studienkontext initiieren. Eine fachspezifische Sichtweise ist notwendig, um den Diskurs zu konkretisieren. Die folgenden Abschnitte bieten einen Überblick über die Themen-, Problem- und Zielstellung sowie das methodische und methodologische Vorgehen.

weit wie möglich entspricht“ (Wolff 190) und in der „Informationen [aktiv] zusammengetragen, [...] vernetz[t], diskutier[t] und zu einem Resultat verdichte[t] [werden] (Müller 18).“ Dabei werden Wissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lehr-/Lernbeteiligten einbezogen und gemeinsame Beobachtungs-, Gestaltungs- und Veränderungsprozesse unterstützt (Lindemann 207). Diese sind „naturgemäß nicht vorhersehbar oder standardisiert“ (Müller 18). Typische konstruktivistische Lehr-/Lernarrangements und Methoden sind *Cognitive Apprenticeship*, *Anchored Instruction*, *Whole Language*, Projekte, *Team-Teaching*, Lernen durch Lehren sowie theatralische und imaginierte Wirklichkeiten (ebd. 27ff).

² Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften benutzt analog dazu den Begriff IKT-Kompetenzen oder e-Skills und weist damit auf alle mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zusammenhängenden Fähigkeiten hin (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 3). Dabei gehen die Kompetenzen über die Lehre hinaus. Kerres benutzt den Begriff ‚eCompetences‘ vorwiegend aus der Hochschulperspektive.

1.1 Themen- und Problemstellung

Die Hochschullehre befindet sich derzeit in doppelter Hinsicht im Umbruch: Zum einen wird E-Learning vermehrt in den Regelbetrieb verankert; zum anderen durchlaufen die Hochschulen im Bologna-Prozess³ eine Phase der Studienreform⁴, in der Studiengänge neu strukturiert und fokussiert werden. E-Learning stellt sich dabei oft als mögliche Lösung für die Ziele der Studienreform heraus. Es ermöglicht orts- und zeitunabhängiges Lernen, es ist an individuelle Anforderungen anpassbar und scheint dadurch geeignet für das gestufte, modularisierte System. Letztendlich unterstützen die vielfältigen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten das grenzüberschreitende Lernen nach dem Credo Bolognas. Deshalb steht E-Learning in engem Zusammenhang mit der Studienreform.

In diesem Veränderungsprozess bewältigt die Hochschule Aufgaben in verschiedenen Bereichen. (1) Die Hochschule hat die Aufgabe, Studierenden eine berufspraktische Qualifizierung zu ermöglichen. Das Studium ist für gehobene Positionen im Berufsleben Ausbildungsvoraussetzung. Von Berufseinsteigern und -einsteigerinnen wird vermehrt eine ganzheitliche Qualifizierung sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in den Bereichen der Sach-, Sozial-, Methoden und Selbstkompetenz gefordert. Die Verlagerung von einem theoretisch-wissenschaftlichen Studium zu einer pragmatischeren Berufsvorbereitung soll insbesondere durch die Komponente der Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Studienreform erreicht werden und bewirkt damit eine grundlegende Veränderung in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen. (2) Die Hochschule erforscht sowohl Möglichkeiten als auch die Implementierung von E-Learning in Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der Studienreform. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (im Folgenden IKT) im Lehr-/Lernumfeld wird fundiert untersucht und ebnet den Weg für zukünftige bildungsbezogene Aufgaben. Das Ergründen von E-Kompetenzen⁵ – gegebenenfalls als Schlüsselkompetenz – ist dabei ein zentraler Aspekt. (3) Die Hochschule hat deshalb auch die Aufgabe, in den Studiengängen Versuchs- und Handlungsfelder für neue Lehr-/Lernarrangements zu schaffen. Dadurch vergrößern bzw. verändern sich die Dimensionen der Didaktik, der Hochschulorganisation und der Lerntechnologien.

³ Der Bologna-Prozess beschreibt die Bemühungen der Europäischen Kommission, einen europäischen Hochschulraum bis 2010 zu schaffen, der eine barrierefreie Mobilität der Studierenden ermöglicht und gleichzeitig Qualität sichert (Europäische Kommission o.S.).

⁴ In dieser Arbeit wird lediglich die lernbezogene Perspektive der Studienreform mit dem Fokus auf Schlüsselkompetenzen als Kernbegriff für den so genannten Perspektivenwechsel in der Lehre eingenommen. Andere hochschulpolitische Reformbemühungen aus administrativer oder forschungsrelevanter Sicht werden nicht oder nur in geringem Maße beachtet.

⁵ Da die Autorin die Schreibweise E-Learning bevorzugt, und da im folgenden Kapitel eine eigene Definition von E-Learning- und E-Teaching-Kompetenzen erfolgt, wird ab dieser Stelle – auch zugunsten einer leichteren Lesbarkeit – nicht mehr von ‚eCompetences‘ sondern von ‚E-Kompetenzen‘ gesprochen. Darunter ist auch immer eine dichotome Sichtweise (Lehrende/Lernende) zu verstehen.

Dazu gehört auch die Weiterbildung von Lehrenden für den didaktisch sinnvollen und technisch wie organisatorisch handhabbaren Einsatz von Lerntechnologien.

Diese Punkte deuten auf zwei wesentliche Schwerpunkte dieser Arbeit hin: auf die Betrachtung von E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz – somit als Bestandteil der geforderten berufspraktischen Qualifizierung von Studierenden – sowie auf die fachspezifische Einbettung dieser Betrachtung. Das Thema dieser Arbeit lautet deshalb **E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz und eingebettet im Fachstudium**. Ein weiterer impliziter Aspekt betrifft die Position der Lehrenden, die als Initiatoren und Initiatorinnen für Lernprozesse in dieser Zeit des Umbruchs eine Schlüsselstellung einnehmen.

Die Konzentration auf E-Kompetenz greift ein interdisziplinäres, fachübergreifendes und gleichzeitig fachspezifisches Thema auf:

- interdisziplinär durch die Zusammenführung verschiedener Disziplinen (Pädagogik, Informatik, Ökonomie, Recht, Design, Organisationsentwicklung, Psychologie, etc.),
- fachübergreifend durch den allgemeinen Nutzen, den E-Learning in der Hochschullehre darstellen könnte und
- fachspezifisch durch die speziellen Anwendungsfelder, die E-Learning im fachlichen Kontext eröffnet.

Für den Fokus auf Studiengänge des Englischen⁶ sprachen mehrere Punkte: Die Autorin hat wegen ihrer eigenen Ausbildung eine fachliche Nähe zum Englischstudium; dieses zählt, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, zu den eher technikfernen Studiengängen, in denen eine Beobachtung der E-Learning-Entwicklungen in Bezug auf motivationale Aspekte und Verbreitungsprozesse besonders interessant ist; darüber hinaus bot sich durch besondere Umstände zum Zeitpunkt der Untersuchung die Gelegenheit, ein Englisch Seminar⁷ zu begleiten. Details dazu in Kapitel 4.

Um ein besseres Verständnis für die Rahmenbedingungen dieser Arbeit zu gewinnen, werden im folgenden Abschnitt Informationen über das E-Learning im Kontext der Hochschule eingeführt. Dafür soll ein Abriss der Erfahrungen und Erkenntnisse der

⁶ Für Studiengänge, die eine englischsprachige Kultur, Literatur und/oder Linguistik als Studieninhalt haben, gibt es im deutschsprachigen Raum keine einheitliche Bezeichnung. Deshalb benutzt die Autorin die Begriffe Studiengänge des Englischen und Englischstudium synonym für alle Fachwissenschaften, die die englische Sprache und/oder englischsprachige Kultur als Wissenschaftsgrundlage haben. Amerikanisch oder andere Sprachvarietäten gelten dabei ebenfalls als Englisch.

⁷ Es gibt mehrere Bezeichnungen für Fachbereiche mit Studiengängen des Englischen im deutschsprachigen Raum: Englisch oder Anglistisches Seminar, Institut für Anglistik, Amerikanistik, Englische Philologie oder England- und Amerikastudien, Seminar für Anglistik oder Amerikanistik, Anglophone Studies, etc. (Deutscher Anglistenverband). Da das ‚Englische Seminar‘ verschiedene Teildisziplinen und Sprachvarietäten umfassen kann, hat die Autorin diesen Begriff gewählt.

bundesweit initiierten E-Learning-Projekte (Neue Medien in der Bildung, NMB)⁸ in den Jahren 2000-2007 einen Überblick verschaffen. Es folgt eine Konzentrierung auf fachspezifische Sichtweisen als Ausgangslage für die Problem- und Zielstellung.

1.1.1 Im Kontext Hochschule

Der Projektträger Neue Medien in der Bildung + Fachinformation (PT-NMB+F) wurde Ende 1999 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragt, die fachliche und administrative Betreuung des Förderprogramms ‚Neue Medien in der Bildung‘ (NMB) wahrzunehmen. Das BMBF wollte mit dem Förderprogramm ‚Neue Medien in der Bildung‘ einen Beitrag zu der umfassenden fachlichen und finanziellen Herausforderung im Bildungsbereich leisten und stellte in den Jahren 2000 bis 2004 Mittel in Höhe von ca. 220 Mio. € zur Verfügung. Damit sollten die Grundlagen für eine durchgreifende und breite Integration der Neuen Medien als Lehr- und Lernmittel in Aus- und Weiterbildung geschaffen werden. Im Rahmen dieses Programms wurden mehr als 100 Verbundvorhaben mit über 500 Projektpartnern aus bundesdeutschen Universitäten und Fachhochschulen begleitet. Die zweite Förderlinie stand unter dem Motto ‚E-Learning-Integration‘, worunter die Entwicklung von organisatorischer Infrastruktur und Management in 20 Vorhaben zu verstehen ist. Diese Förderlinie läuft im Jahr 2008 aus (Projektträger NMB o.S.).

Es lassen sich einige Punkte aus den Erfahrungen und Erkenntnissen der NMB-Projekte und ähnlicher Projekten von 2000-2004 zusammenfassen: (1) Die durchgeführten Vorhaben sind Leuchtturmprojekte. Sie sind gesondert finanziert worden und erfreuten sich deshalb einiger Freiheiten, die im regulären finanziellen Rahmen eher nicht möglich gewesen wären. Dieser ‚Anschub‘ war notwendig, macht es aber auch gleichzeitig für andere nicht-finanzierte Projekte schwierig, Ähnliches zu realisieren. (2) Durch die Initiierung der Projekte von engagierten einzelnen Personen oder Kollektiven kann man von einer *bottom up* Bewegung sprechen. Im Regelfall waren höhere Organe wie Fachbereichs- oder Hochschulleitungen eher weniger an der Projektdurchführung beteiligt. (3) Die fachliche Ausrichtung der Projekte war geprägt von ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Der Anteil von Studiengängen des Englischen betrug bei den BMBF-geförderten Projekten beispielsweise nur ca. 4% (hier sind Projekte wie *Virtual Linguistics Campus*, *MELT* oder *eL3*⁹ zu nennen).

Aus diesen Erfahrungen und Erkenntnissen ergaben sich für die folgende Förderlinie und zukünftige Hochschulaktivitäten Konsequenzen, die ebenfalls kurz zusammengefasst werden sollen (vgl. die Beiträge der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik zum Thema E-Learning-Strategien an Hochschulen, Bremer und Kohl): (1)

⁸ Natürlich wurden in dieser Zeit auch Vorhaben von anderen Projektträgern (öffentlich und privatwirtschaftlich) gefördert. Die NMB-Projekte spiegeln mit ihren zeitgleichen Starts einen übergreifenden Querschnitt der Entwicklungen in der Bundesrepublik wider.

⁹ Aus den 100 Projektverbänden der NMB I-Phase wurden die Projektverbände selektiert, die als Zielgruppe explizit Studiengänge des Englischen angegeben haben. Projektverbände, die fachübergreifende Themen zum Inhalt hatten, wurden nicht mitgezählt.

Die zweite Förderlinie sollte gezielt *top down* Strategien fördern, die die Durchführung von E-Learning hinsichtlich des Curriculums, der Akkreditierung und Deputatregelungen sichern und ihren Rückhalt in der Hochschulstrategie finden. E-Learning sollte dabei unbedingt in den Bologna-Prozess integriert werden. (2) Das oberste Ziel war es, in die Breite zu gehen. Die Leuchtturmprojekte betrafen nur einen kleinen Bruchteil der Hochschullehre (ca. 5%), der unbedingt auf eine frühe Mehrheit („early majority“) von ca. 35% erweitert werden sollte (Rogers 263f), damit auch Skeptiker und Skeptikerinnen sowie Novizen und Novizinnen überzeugt werden können, E-Learning durchzuführen. Insbesondere technikferne Studiengänge, die bislang eher wenig Erfahrung mit E-Learning hatten, sollten motiviert werden, IKT in der Lehre einzusetzen. (3) Eine zentrale Unterstützung von Lehrenden und Studierenden durch Beratung, Schulungen, Bereitstellung von IKT und Infrastrukturen sollte vorhanden sein, um E-Learning im Alltag erfolgreich durchzuführen und aufrecht zu erhalten.

Umfrageergebnisse¹⁰ zu Erfahrungen aus dieser Zeitspanne zeigen, dass es in nahezu jeder großen Hochschule (> 20.000 Studierende) ein E-Learning-Zentrum gibt (Werner 9), das im Angebot von Beratungs- und Qualifizierungsleistungen mehr oder weniger den Vorstellungen der Förderlinie entspricht. Dass E-Learning in der strategischen Hochschulentwicklung verankert ist, macht sich ebenfalls eher in den großen Hochschulen bemerkbar (ebd. 11). Ob die so genannte „early majority“ erreicht wurde, lässt sich nicht eindeutig sagen: Mittlerweile wird einfache Technik wie der Einsatz digitaler Präsentationen, E-Mail-Kommunikation oder die elektronische Verteilung von Materialien ungefähr in jeder zweiten Lehrveranstaltung (43-56%) eingesetzt. Jedoch treten elaboriertere Formen des E-Learnings eher selten auf: interaktive und kooperative Lernszenarien rangieren zwischen 4 und 11%. Zudem ist nicht klar, wie es sich mit Hochschulen verhält, die E-Learning wenig oder gar nicht fördern.

Diese Ergebnisse deuten bereits darauf hin, dass die Informationen über E-Learning in der Praxis allgemein gehalten werden, um einen Überblick zu verschaffen. Inwiefern sich Entwicklungen, Strategien oder Kompetenzzentren im Detail auswirken, kann erst durch einen Blick auf einen engeren Kreis herausgefunden werden. Dann aber ist eine Loslösung von Statistiken und Tendenzen notwendig.

1.1.2 Vom hochschulweiten zum fachspezifischen E-Learning

Die Hochschule im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gliedert sich nach Webler, Domeyer und Schiebel (48) in sechs Handlungsebenen auf. Sie machen es möglich, „Kenntnisse über Prozesse, über Abläufe und Kausalzusammenhänge zu gewinnen, um die Entstehungsbedingungen bestimmter Verläufe/Folgen zu er-

¹⁰ Die Daten stammen aus einer bundesweiten Befragung des Instituts für Wissensmedien zum E-Learning-Angebot an deutschen Hochschulen. Von 513 Personen in hochschulleitenden oder stellvertretenden Positionen und 41 Leitenden von E-Learning-Kompetenzzentren wurden nach Bereinigung der Daten 104 Personen in die Auswertung einbezogen (Werner 2). Anmerkung zur Stichprobe: Hochschulen, die E-Learning fördern oder anstreben, sind in der Zahl der Rückmeldungen überrepräsentiert.

mitteln.“ Die folgende Grafik soll die hierarchisch angeordneten Handlungsebenen für Lehre und Lernen in der Hochschule verdeutlichen:

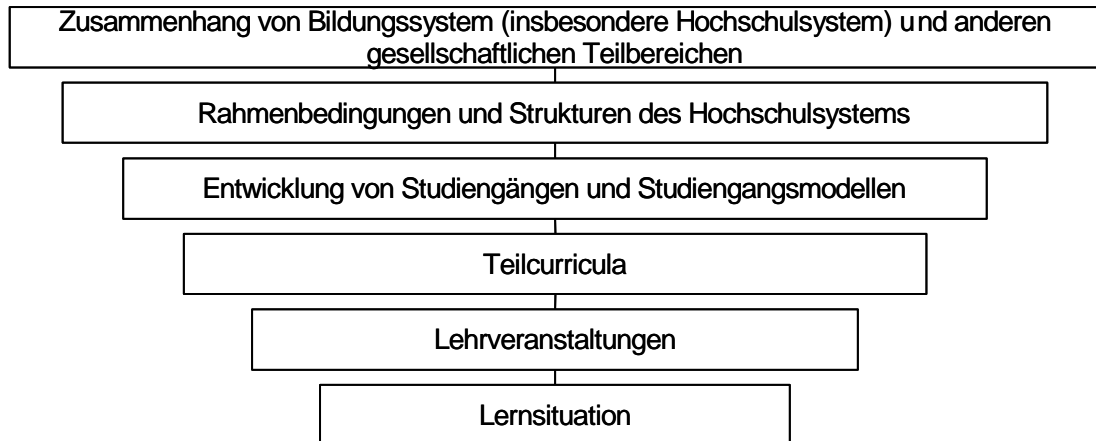


Abbildung 1: Handlungsebenen der Hochschule (nach Webler, Domeyer und Schiebel)

E-Learning lässt sich mit Hinblick auf diese Ebenen wie folgt verorten:

Auf der Ebene des *Zusammenhangs zwischen Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen* ist E-Learning ein Bindeglied zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem geworden. In Industrie und Wirtschaft ist E-Learning¹¹ als innerbetriebliches Weiterbildungsinstrument von steigender Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund der dadurch erhofften Kosteneffizienz. Vom Bildungssystem wird dementsprechend eine Vorbereitung des zukünftigen Mitarbeiters oder der zukünftigen Mitarbeiterin erwartet. Neben der Fähigkeit zum selbst organisierten Lernen am Arbeitsplatz sind Handhabungsfertigkeiten von IKT und schnelle Anpassungsfähigkeit an neue Situationen gefragt. E-Learning als Unterstützung zum lebenslangen Lernen in weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen wurde eingangs bereits erwähnt. Es sei hier auch angemerkt, dass neben dem Erfüllen gesellschaftlicher Forderungen nach „der Bedeutung von Hochschulausbildung zur Stabilisierung und der Veränderung sozialer Strukturen gefragt werden muss“ (Webler, Domeyer und Schiebel 50). Der Einfluss auf die Gestaltung dieser Ebene ist durch die Dimensionen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen sehr eingeschränkt. Eine Chance besteht allerdings in der derzeitigen Studienreform und der einhergehenden Diskussion über Hochschulzulassung und -zugang. E-Learning als integratives Element der Hochschullehre muss flexibel auf diese Entwicklungen reagieren bzw. die Entwicklungen mitgestalten können.

Dies betrifft vor allen Dingen die Ebene der *Rahmenbedingungen und Strukturen des Hochschulsystems*¹². Hier steht die Hochschule im Begriff, sich im Sinne der Globalisierung zu öffnen und mit Hilfe der gestuften Studiengänge zu standardisie-

¹¹ Der Begriff E-Learning wird in Unternehmen ebenso vieldeutig genutzt wie im Bildungswesen, so dass an dieser Stelle lediglich auf E-Learning als neuer Zweig der betrieblichen Weiterbildung verwiesen werden kann. Wie E-Learning praktiziert wird, muss im Einzelfall betrachtet werden, was allerdings nicht das Anliegen dieser Arbeit ist.

¹² Zum Thema E-Learning in der Hochschule aus strategischer und hochschuldidaktischer Sicht gibt es eine Reihe an Forschungsaktivitäten (z.B. von Albrecht; Euler und Kerres).

ren, um Austausch zu fördern. Sie strebt aber auch nach einer Typisierung in berufsqualifizierende Studiengänge (Stichwort: Profilbildung) und steht womöglich in Konkurrenz mit anwendungsorientierten Studiengängen an Fachhochschulen. Die strukturelle Gestaltung wirkt sich bis in die einzelne Lehrveranstaltung aus. E-Learning wird dabei als profilierendes und grenzüberschreitendes Hilfsmittel eingesetzt.

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen und Strukturen beeinflusst maßgeblich die *Entwicklung von Studiengängen und Studiengangsmodellen*. Dort sind formale Überlegungen zur Umstrukturierung im Rahmen der Studienreform notwendig. Dabei darf die inhaltliche Ebene der Fachdisziplinen nicht außer Acht gelassen werden. Aus „wissenschaftssystematischen und -soziologischen Analysen“ (ebd. 51) sollen Überlegungen zu strukturellen Veränderungen abgeleitet werden. Zentrale Informationen liefert dafür der „Lehrkörper, dessen Sozialisation, seine wissenschaftsimmanente[n] und berufliche[n] Normen“ (ebd. 52). Mit anderen Worten ist eine Erörterung der Lehr-/Lernkultur notwendig, die eine zentrale Rolle bei einer hochschul-fachspezifischen Betrachtung der Entwicklung von Studiengängen und Studiengangsmodellen spielt. Die Lehrkultur spezifiziert das Handlungsfeld der Lehrenden. Nach Schaeper (100) umfasst Lehrkultur eine Vielzahl von Aspekten:

Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Beratung und Betreuung, die räumliche Lehr- und Lernumgebung (von der Anordnung der Stühle in einem Seminarraum bis hin zur architektonischen Gestaltung der Universität und ihre Lage in der Stadt), Formen der Leistungsbewertung, die Kommunikation der Lehrenden über die Lehre, die Kommunikation und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden (gemeinsam genutzte Cafeterien oder hier das Lehrenden vorbehaltene „Dozentencafé“ [...] und dort die Fachschaftscafés, eine Mensa für alle oder hier die „normale“ Mensa und dort die „Edelmensa“), die inhaltliche und formale Organisation des Studiums über Curricula und Prüfungsordnungen, gesellschaftliche Bildungsziele usw.

All diese Elemente sind voneinander abhängig und ergeben zusammen ein umfassendes Bild von Lehrkulturen. Sie zeigen, dass sich Lehrkulturen an Hochschulen, an Fakultäten, an Fachbereichen aufgrund der vielen Attribute voneinander differenzieren; dass eine Betrachtung der jeweiligen Lehrkultur notwendig ist, um das Handeln der Beteiligten zu verstehen; dass ein neuer Einflussfaktor wie E-Learning oder Studienreform in die jeweilige Lehrkultur eingreift und deshalb aus deren Kontext betrachtet werden muss.

Liebau und Huber (324f) betonen weiterhin den grundlegenden kulturellen Unterschied zwischen den eher „linken“, „kritischen“ Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften und den eher „rechten“, „affirmativen“, dem Feld der der Wirtschaft und der Macht nahe stehenden Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Diese grob unterteilten Disziplinen weisen unterschiedliche „Codes“ auf, die die Lehrkulturen charakterisieren und dabei grundlegende Besonderheiten aufweisen. Demnach sind Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften von einem „Integrationscode“ gekennzeichnet, der „nach innen und außen schwächere Grenzziehungen, weniger ausgeprägte Sequenzierung des Lernens [...] und mehr Offenheit für andere und besonders subjektive Sichtweisen“ (111) aufweist. Kommunikativ scheinen die

Gespräche nach Liebau und Huber (ebd. 320) „zwischen Studierenden und Hochschullehrern zahlreicher, die Hierarchiestufen häufiger zu überspringen und [...] die Grenzen zu persönlichen Problemen hin [leichter] zu überwinden“ als in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Auf Studierendenseite sind ähnliche kulturelle Differenzen erkennbar. So setzen nach Multrus (36) Studierende, die dem „Erziehungs-Kultur-Sozial-Komplex“¹³ zugeordnet werden, soziale Werte in den Vordergrund und erachten sowohl Kunst und Kultur als auch Religion als bedeutsam.

Ihr Studium ist weniger strukturiert und organisiert. Trotz überfüllter Veranstaltungen werden sie in allgemeinen Studierenerträgen gefördert und ihre Fachbereiche legen Wert auf übergreifende Interessen. Aber die unsicheren Berufsaussichten stellen eine stetige Drohung dar. (Multrus 35)

Insgesamt lässt sich aufgrund dieses kurzen Abrisses feststellen, dass die Lehr-/Lernkultur des Englischstudiums durch ihre charakteristische „Weichheit“ im Kontrast zum technisch-gesteuerten E-Learning und zur stärker strukturierenden Stufung der Studiengänge steht. Die kommunikative Charakteristik und die Offenheit für andere, subjektive Sichtweisen sollten auch bei der Förderung von E-Kompetenz berücksichtigt werden. Konkret bedeutet das, die Lehrenden gezielt zu motivieren, ihre Sichtweisen auf Lehre zu optimieren. Sie besitzen bereits ein individuelles Lehrrepertoire, auf das sie in ihren Lehrveranstaltungen zurückgreifen. Dabei finden neue Methoden und Techniken des Lehrens – wenn überhaupt – nur schrittweise und in ungleichmäßigen Abständen Einzug in das Repertoire. Denn dies bedeutet auch, dass die Sichtweisen auf das Lehren und Lernen neu überdacht und gegebenenfalls angepasst werden. Mitunter kann es ein langwieriger Prozess sein, bis sie eine neue Methode oder Technik für die eigene Lehre als sinnvoll erachten und adaptieren (Winteler 144).

Um bei den Studierenden selbst gesteuerte Lernprozesse zu aktivieren, müssen diese die Lehre akzeptieren und als effektiv empfinden. Beispielsweise ist der Lernstoff zweckmäßig und knüpft an vorhandenes Wissen an, er ermöglicht individuelle Erkundungen und macht nicht zuletzt Spaß. Wichtig ist auch, dass die Lehrkraft nicht nur Wissen vermittelt, sondern eine Persönlichkeit ist, an der sie sich orientieren können. Erfolgreiche Lehre – und damit auch eine gut funktionierende Lehrkultur – müsste also folgenden Anforderungen entsprechen (Arbeitsstab Forum Bildung 25):

- Inhalte bedürfen einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung, sind von einer bestimmten Qualität und haben Bezug zur Lebenswirklichkeit der Studierenden.

¹³ Multrus befragte in einer Studie im WS 2001/2002 7.507 Studierende aus 50 verschiedenen Fächern unterschiedlicher Hochschulformen nach ihren Motiven, Erwartungen, Orientierungen und allgemeinen Ansichten zum Studium. Dabei ergaben sich zwei Großkulturen: der Technik-Natur-Medizin-Wirtschafts-Komplex und der oben genannte Erziehungs-Kultur-Sozial-Komplex, unter dem sich sowohl die Lehramtsfächer als auch Geisteswissenschaften wieder finden.

- Der individuellen Entwicklung der einzelnen Studierenden wird genügend Raum gegeben.
- Die Studierenden werden ernst genommen und am Lernprozess verantwortlich beteiligt.
- Die Lehre wird durch eine in der Sache begründete Methodenvielfalt bestimmt.
- Die Rahmenbedingungen sind angemessen.

Diese Anforderungen werden neben der eigentlichen Lehre durch Wissensmanagement, Reflexion, verantwortungsvolle Kritik und Erfahrungsaustausch innerhalb eines Kollegiums erreicht. Studiengangswerte Lehrkultur und individuelle Lehrpraktiken beeinflussen sich gegenseitig, denn die Dynamik der kollegialen Aktivitäten wirkt auf die individuellen Tätigkeiten des oder der Einzelnen ein und umgekehrt. Dieser wechselseitige Einfluss bezieht sich auch auf die Lernkultur der Studierenden, die indirekt (z.B. durch Studienergebnisse) oder direkt (z.B. durch verbale oder non-verbale Mitteilung) Rückmeldung über ihre Lernerfahrungen mit einer Lehrperson geben und so auf die (zukünftigen) Lehrpraktiken einwirken. Lehrende haben sich im Laufe ihres gesamten Bildungswegs in dieser Lernkultur bewegt, so dass oftmals ihre Einstellungen zum Lehren auf ihren Erfahrungen als Lernende basieren. Die reflektierte Lehr-/Lernbiografie ist deshalb von bedeutsamer Natur für die Entwicklung einer förderlichen Lehr-/Lernkultur.

Gerade auf dieser Ebene stellt sich deshalb für die Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning die Frage, inwieweit welche Maßnahmen für den jeweiligen Studiengang geeignet sind. Mit dem Fokus auf das Englischstudium, das eine Vielfalt an Studiengängen aufweist und durch eine hohe Interdisziplinarität gekennzeichnet ist, sind Informationen über die Möglichkeiten eines E-Learnings, das Schlüsselkompetenzen integriert fördert, interessant. Wie bereits erwähnt, war die Beteiligung englischsprachiger Studiengänge an der Pionierphase des E-Learnings gering. Die bisherigen praktischen Erfahrungen aus den technikhnen Studiengängen nutzten eher wenig für eine Adaption von E-Learning-Praktiken, da sich die Wissenschafts- und Lehr-/Lernkulturen grundlegend voneinander unterscheiden. Zum Ende dieser Phase und mit Beginn der darauf folgenden Phase begann sich das *Social Web* im Internet zu etablieren. Die offenere Kommunikationsform und weitestgehend programmierfreie Möglichkeit, Websites (mit) zu gestalten, begleitet durch schnellere und sicherere Internetzugänge, eröffnet wiederum neue Gestaltungsmöglichkeiten für den Einsatz von IKT im Englischstudium. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen für einen entsprechenden Einsatz notwendig sind und welche Schlüsselkompetenzen damit gefördert werden können. Antworten darauf könnten zur *Entwicklung von Studiengängen und Studiengangsmodellen* beitragen.

Eine Stufung der Studiengänge im Rahmen der Studienreform, die die Förderung von Schlüsselkompetenzen beinhaltet, wirkt sich auch auf die Ebene der *Teilcurricula* aus, die die Teilabschnitte von Studiengängen beschreibt. Mit der Stufung stellt sich die Frage, inwieweit Kurse oder Module, die ausdrücklich E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz fördern, integrativ oder additiv belegt werden können. Möglicherweise gibt es Bereiche in den Studiengängen, in denen mediengestützte

Komponenten optimaler eingesetzt werden können als in anderen Bereichen. Für Lehrende und Studierende könnte eine klare Ausweisung der E-Learning-Anteile zu mehr Transparenz und damit auch einer verbesserten Organisations- und Kommunikationsgrundlage über die Entwicklung oder Weiterentwicklung der Module beitragen.

Diese teilcurricularen Entscheidungen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Ebene der *Lehrveranstaltungen*. Das Englischstudium ist von Textlastigkeit geprägt; das Buch ist zentrales Lehr- und Lernmedium. Es stellt sich auf dieser Ebene also die Frage, wie der Einsatz von E-Learning die Gestaltung von Lehrveranstaltungen beeinflusst. Neben didaktischen Entscheidungen ist die persönliche Einstellung der Lehrperson ausschlaggebend, um sich für veränderte Veranstaltungsformen zu öffnen, das Kollegium einzubeziehen und Studierenden eine berufspraktische Qualifizierung zu ermöglichen. Insbesondere vor dem Hintergrund, Schlüsselkompetenzen in den Lehrveranstaltungen anzurechnen, spielt die Frage eine Rolle, ob und inwiefern E-Learning eine geeignete Form der Kompetenzförderung ist. Aus den Erfahrungen von Lehrenden, die bereits Neue Medien¹⁴ in ihrer Lehre eingesetzt haben, können auf der Ebene der *Lernsituationen* Informationen gewonnen werden, die die Lehr-/Lernprozesse aufzeigen.

1.2 Zielstellung

Die Erkenntnisse der vergangenen Projektaktivitäten aus Kapitel 1.1.1 wurden größtenteils auf den unteren drei der sechs Handlungsebenen gezogen (einzelne E-Learning-Projekte in den Fachbereichen), wobei sich die Folgerungen für zukünftige Aktivitäten auf die oberen drei Ebenen beziehen (hochschulweite und hochschulübergreifende E-Learning-Integration). Das Englischstudium stellt somit ein Erkundungsfeld dar, das von den oberen Ebenen in Bezug auf integrative Strategien beeinflusst wird und selbst eher wenig E-Learning-Erfahrung hat. Was bedeuten die hochschulweite, reformbedingte Stufung der Studiengänge einerseits und die „hochschulweite Integration von eLearning als strategische Aufgabe für die Hochschulentwicklung“ (BMBF „Richtlinien“ 1) andererseits für das Englischstudium? Es handelt sich hier um eine wahrscheinlich ungewohnte Neuorientierung mit Hinblick auf die Lehre, die ein unbekanntes Verhalten oder unbekanntes Einstellungen des Kollegiums und der Studentenschaft mit sich bringt. Unter Berücksichtigung der Annahme, dass E-Kompetenzen auch Schlüsselkompetenzen sind bzw. fördern, teilt sich die Zielstellung dieser Arbeit in zwei Bereiche auf:

- Zum einen sollen curriculare Möglichkeiten aufgedeckt werden, um E-Learning und damit auch die Förderung von E-Kompetenz als Form von Schlüsselkompetenz in der Lehre zu verankern.

¹⁴ Die Autorin verwendet den Begriff *Neue Medien* synonym mit den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Vor dem Hintergrund, dass es seit jeher „neue“ Medien gibt, wird der Begriff als Eigenname groß geschrieben.

- Zum anderen soll ergründet werden, welche Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche es für eine curriculare Einbindung von E-Learning im Englischstudium gibt.

In den folgenden zwei Abschnitten werden diese Teilziele näher erläutert.

1.2.1 Curriculare Möglichkeiten des E-Learnings

Das Englischstudium ist in der deutschen Hochschullandschaft durch eine Vielzahl an Fachwissenschaften gekennzeichnet¹⁵, die dennoch lehr-/lernkulturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Es gibt neben empirischen Untersuchungsergebnissen im allgemeinen geistes-, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich Annahmen über die Charakteristiken des Englischstudiums, die auf gebündelten Alltagstheorien oder grob umrissenen Strukturierungen von Fachverbänden (z.B. Anglistenverband) basieren und wenig Anhaltspunkte für inhaltliche und methodische Ansätze geben, E-Learning in die Lehre zu integrieren.

Darüber hinaus ist ein zentrales Thema bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen in gestuften Studiengängen die Anrechnung von Leistungspunkten. E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz ermöglicht eine curriculare Integration von E-Learning in den Studiengängen. So kann beispielsweise eine Motivation für die Nutzung von IKT innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen geschaffen werden, die gegebenenfalls in dem sonst technikfernen Englischstudium notwendig ist, um Studierende zur Mediennutzung zu bewegen. Auch für Lehrende kann die Durchführung von mediengestützten Veranstaltungen motivierend sein, wenn sie sich davon eine bessere Teilnahme der Studierenden versprechen können und gegebenenfalls (zukünftig) aufgrund des vermutlichen Mehraufwandes für derartige Lehrveranstaltungen belohnt werden (z.B. durch günstige Lehrdeputatregelung oder zusätzliche personelle oder finanzielle Ressourcen). Da es sich bei der integrierten Vergabe von Leistungspunkten für Schlüsselkompetenzen um noch weitestgehend unbekannte Kriterien und Kriterienspielräume handelt, insbesondere unter Einbezug von Lerntechnologien, sind fachspezifische Informationen notwendig. Darunter ist zu verstehen, mit welchen Materialien und Methoden im Englischstudium vordergründig gelehrt bzw. gelernt wird und welche Möglichkeiten, Alternativen oder Veränderungen der Einsatz von IKT mit sich bringt. Mit diesen Informationen kann die folgende Frage geklärt werden: **Wie kann E-Kompetenz als Schlüsselkompetenz in den Studiengängen des Englischen curricular eingebunden und gefördert werden?**

1.2.2 Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche

Lehrende stehen bei der Entwicklung von E-Kompetenz im Zentrum, denn sie schaffen eine Kompetenz fördernde Lernumgebung für die Studierenden. Die Erörterung von eigenen Lehrpraktiken, von Medienerfahrung, von der Motivation

¹⁵ Z.B. Anglistik, Amerikanistik, American Studies, Neue' Englischsprachige Studien, Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Fachdidaktik, etc.

zur Fortbildung, von organisatorischen Aspekten im Kollegium und Studiengang, etc. ermöglicht einen fokussierten Blick auf die fach- und lehr-/lernkulturellen Rahmenbedingungen der Lehrenden im Englischstudium. Die Frage nach den Einstellungen zu verschiedenen lehrbezogenen Themen ist dabei ebenso relevant wie die nach den tatsächlichen Erfahrungen durch eigenes oder beobachtetes früheres Verhalten und den Wünschen, die jeweils durch Einstellungen beeinflusst werden¹⁶. Mit dem vertieften Verständnis der Fach- und Lehr-/Lernkultur können offensichtliche und weniger offensichtliche Merkmale des Englischstudiums ermittelt werden, die zu geeigneten Ansätzen der Implementierung von E-Learning führen. Unter Beachtung der Umstrukturierungsprozesse und den damit zu integrierenden Schlüsselkompetenzen in der Lehre eröffnet sich die Frage: **Wie verorten Lehrende des Englischstudiums E-Kompetenz in den Studiengängen?**

Untergeordnete Fragen sollen zur Beantwortung dieser Frage beitragen: Welchen Stellenwert hat E-Kompetenz bei den Lehrenden? Welche E-Kompetenzen erachten sie als relevant für Kollegium und Studierende? Wie stellen sie sich eine zukünftige curriculare Einbindung von E-Kompetenz vor?

Der Zeitpunkt ist günstig, die Umstrukturierungsprozesse in den Studiengängen zu nutzen, um E-Learning in der Lehr- und Lernkultur der Fächer zu integrieren und E-Kompetenz für ein lebenslanges Lernen zu entwickeln und zu fördern. Die Ergebnisse dieser Arbeit richten sich sowohl an erster Stelle an Lehrende, um Impulse für neue Lehr-/Lernformen durch die curriculare Verankerung von E-Learning zu geben. Sie richten sich an Studiendekane, um Argumente für und wider eine Integration von E-Learning in den Studiengängen zu finden. Sie richten sich an zentrale E-Learning-Kompetenzzentren, um Ansätze für eine fachgerechte Unterstützung durch zentrale Dienste zu erhalten. Nicht zuletzt richten sie sich an Studierende, um deren Verständnis für neuartige Lernformen zu entwickeln.

1.3 Methodisches und methodologisches Vorgehen

Die Arbeit setzt sich aus einem literaturkritischen, theoretisch-deduktiven¹⁷ und einem empirischen Teil zusammen. Im literaturkritischen Teil (**Kapitel 2**) stellt sich die Frage nach dem Begriff E-Kompetenz als abkürzende und dichotome Bezeichnung für E-Learning- und E-Teaching-Kompetenzen, zumal ‚Kompetenz‘ und ‚E-Learning‘ bzw. ‚E-Teaching‘ unkonkrete und vielschichtige Bedeutungen aufweisen. Der Begriff Schlüsselkompetenz wird vor dem Hintergrund der Studienreform analysiert und in operationalisierbare Bereiche aufgeteilt. Hierzu gibt es verschiedene Ansätze aus den pädagogischen und sozialpsychologischen Forschungsfeldern, auf deren Basis insbesondere die Beziehung zwischen Medien- bzw. IKT-Kompetenzen, E-Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen diskutiert werden soll. Auf

¹⁶ Zur Begriffserklärung von Einstellungen, Erfahrungen und Wünschen siehe Kapitel 5.

¹⁷ Hierbei handelt es sich nicht um Theorie im wissenschaftlichen Sinne, sondern um fachwissenschaftlich bekannte Prämissen bezüglich des Handlungsfelds Englischstudium, die als Grundlage für eine Deduktion in Richtung E-Learning-Integration genommen werden.

Lehrendenseite wird der Begriff Lehrkompetenz diskutiert und ebenfalls in Komponenten zerlegt. In den letzten Jahren haben sich Experten und Expertinnen insbesondere mit den E-Kompetenzen der Lehrenden beschäftigt, um damit einen Beitrag zur Professionalisierung in der Hochschullehre zu leisten (vgl. hierzu die Beiträge der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik zum Thema E-Learning-Kompetenz an Hochschulen, Bremer und Kohl). Sowohl auf Studierenden- als auch auf Lehrendenseite wird E-Kompetenz auf entsprechende Schlüsselkompetenzen bzw. Lehrkompetenz hin überprüft und in Handlungsbereiche des E-Learnings operationalisiert. Dieser Vorgang soll ein Verständnis für konkrete Lehr-/Lernhandlungen in den Lehrveranstaltungen entwickeln, die möglicherweise im Englischstudium relevant sein können. Dadurch sind grundlegende Begrifflichkeiten für die Bearbeitung der Zielstellung in Bezug auf die curriculare Einbindung geklärt.

Während Kapitel 2 eher allgemeine und grundlegende Informationen liefert, konzentrieren sich Kapitel 3 und 4 auf das Handlungsfeld Englischstudium. In **Kapitel 3** werden typische Arbeitsformen, Lehr-/Lerninhalte und Lehr-/Lernmethoden des Englischstudiums als Anhaltspunkt für E-Learning genommen. Dabei werden Möglichkeiten für den Einsatz von Neuen Medien als Arbeitsinstrument und als Studieninhalt deduktiv von allgemeinen fachwissenschaftlichen Grundlagen abgeleitet. So können aus fachspezifischer Sicht detaillierte Aussagen zur Verortung von E-Kompetenz in den Studiengängen, Teilbereichen, Lehrveranstaltungen und Lernsituationen gemacht werden. Aus den Informationen (zur fachlichen und methodischen Integration von E-Learning) wird ein curriculärer Vorschlag für das Englischstudium durch die Kopplung von E-Kompetenz mit Schlüsselkompetenzen entwickelt. Dieser bildet eine mögliche Grundlage für die Kreditierung von E-Kompetenz im Englischstudium. Dieses Kapitel richtet sich somit an die Zielstellung in Bezug auf die curriculare Einbindung.

Im **Kapitel 4** stellt sich die Frage nach einem vertieften Verständnis für die Bedingungen im Englischstudium, um Informationen darüber zu erhalten, wie Lehrende E-Kompetenzen im Englischstudium für eine mögliche curriculare Einbindung verorten. Ein Englisch Seminar dient als Fallbeispiel für eine empirische Untersuchung. Dafür sind Informationen über Organisationsstruktur und Lehr-/Lerneigenschaften notwendig, die aus Interviews und schriftlichen Befragungen mit Lehrenden und Studierenden bzw. einer Lehrveranstaltung des Englischen Seminars gezogen werden. Anhand von drei Probanden und Probandinnen aus dem Kollegenkreis ist es darüber hinaus möglich, detaillierte Informationen über die persönlichen Einstellungen, Erwartungen sowie den zukünftigen Vorstellungen bezüglich einer curricularen Einbindung von E-Learning zu erhalten. Für ein umfangreiches Gesamtbild des Fallbeispiels werden Materialien aus mehreren Quellen, die in diesem Kapitel aufgezeigt werden, zusammengetragen. Mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse werden die Daten zusammengefasst, expliziert und strukturiert. Damit ist es möglich, theorieentwickelnd vorzugehen und bestimmte Ausprägungen der Lehre und des Lernens im Englischstudium für die Fragestellung zu isolieren.

Eine Diskussion der Untersuchungsergebnisse in **Kapitel 5** führt zu einem vertieften Verständnis der Bedingungen im Englischstudium, stellt eine Verbindung zur

Vorarbeit her und bildet eine Grundlage für zukünftige Forschungsfragen und pragmatische Ansätze.

In **Kapitel 6** werden ausblickend verschiedene Instrumente (‘Community of Practice’, Lehrportfolio, Szenarien) für eine Integration von E-Learning zur Förderung von E-Kompetenz und damit auch Schlüsselkompetenzen als mögliche Forschungs- bzw. Handlungsfelder diskutiert.

In Kursiv gehaltene Begriffe werden im Glossar erläutert. Die Autorin wählte die Zitierweise der ‘Modern Language Association of America’, bei der Unterbrechungen beim Lesen auf ein Minimum reduziert werden sollen (Gibaldi 152).

2 E-Kompetenzen

Insbesondere aufgrund der anstehenden oder sich vollziehenden Veränderungsprozesse im Hochschulwesen geraten so genannte Kompetenzen in das Bewusstsein der Hochschullehre. In diesem Blickfeld stellt sich die Frage nach der Begrifflichkeit von Kompetenzen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz von E-Learning und der daraus resultierenden E-Kompetenz. Die Frage richtet sich auch an den Stellenwert der E-Kompetenz im Verhältnis zu anderen Kompetenzen sowie die Verortung im Kompetenzgefüge. Um Verwirrungen zu vermeiden sei an dieser Stelle vermerkt, dass die Autorin den Begriff E-Learning benutzt, wenn es sich um das Gesamtgefüge des Lehrens und Lernens mit Neuen Medien handelt. Da die Autorin der Meinung ist, dass beim E-Learning von Lernenden und Lehrenden unterschiedliche Kompetenzen gefordert und gefördert werden, differenziert sie insbesondere bei der Diskussion um Kompetenzen zwischen E-Learning- (Lernendenperspektive) und E-Teaching-Kompetenzen (Lehrendenperspektive). Im Folgenden sollen also folgende Fragen Ziel führend sein: Was ist E-Learning? Was ist Kompetenz? Darauf aufbauend wird der Diskurs in die Perspektiven Studierende und Lehrende aufgeteilt.

Der Begriff E-Learning ist während des ‚e‘-Booms in den Neunzigern des letzten Jahrhunderts entstanden. Begriffe aus dem Lebens- und Arbeitsalltag wurden von einem traditionellen Umfeld auf eine digitale Ebene übertragen und mit einem ‚e‘ sowie einem englischen Begriff versehen (z.B. e-Business, e-Shopping, etc.). Es lag nahe, als dies auch mit Lehr-/Lernumgebungen geschah, aus dem Lernen mit digitalen Medien den Begriff ‚e-Learning‘ zu gestalten, wobei die Autorin die Schreibweise E-Learning bevorzugt. E-Learning findet in sehr unterschiedlichen Lehr-/Lernformen Verwendung, z.B. als CBT, als Fernlernprogramm, als einzelne Aufgabe, als Online-Diskussion, als Chat mit Experten und/oder Expertinnen, als Mischform mit Präsenzlehre etc., so dass eine genaue Begriffsbestimmung hier nicht erfolgen kann. Prinzipiell geht es bei E-Learning um das Lernen, das ohnehin auch im traditionellen Sinne formell und informell in vielen Ausprägungen stattfindet. Das ‚e‘ beschreibt die Verwendung von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im weitesten Sinne. E-Learning lässt sich nach Albrecht („E-Learning in Hochschulen“ 14) wie folgt beschreiben:

Mit E-Learning sollen Lernarrangements bezeichnet werden, die durch die Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt sind, bei denen eine spezifische Methodik zur Anwendung kommt sowie eine organisatorische Einbindung in die jeweilige Institution stattfindet.

Die Autorin stimmt dieser Definition zu, da es sowohl beim Lernen als auch beim Lehren mit IKT nicht nur des Einsatzes von Technik, sondern auch spezifischer methodischer und organisatorischer Mittel bedarf, die das Lernen bzw. Lehren in einer besonderen Lehr-/Lernumgebung (nämlich einer teilweise oder ganz elektronischen) ermöglichen. E-Learning lässt sich deshalb nicht über einzelne Lernprozesse definieren, nur weil gerade in diesen elektronische Hilfsmittel eingesetzt werden. Durch den didaktischen Impetus wird der Einsatz von IKT im Gesamtzusammenhang des Lehr-/Lernarrangements gesehen.

Während der Findungsphase für diese neuen Lehr-/Lernformen entstanden weitere Begriffe wie ‚Multimedia / Neue Medien in der Lehre‘, ‚telemediale / virtuelle Lernumgebungen‘ etc., die im Großen und Ganzen synonym verwendet werden können (ebd. 11). Der Begriff ‚virtuell‘ mag im Zusammenhang mit einer Lehr-/Lernumgebung, in der Menschen miteinander agieren, abschreckend wirken. Die Virtualität zeichnet sich lediglich durch die fehlende physische Präsenz der beteiligten Personen aus. Auch in derartigen Lehr-/Lernumgebungen sind soziale Beziehungen und Gruppen sowie Emotionen präsent (Döring „Sozialpsychologie“ Kap. 7 und 8). Der Begriff E-Learning hat sich insbesondere in den letzten Jahren durch die weit verbreitete Verwendung von Fachexperten und -expertinnen sowie Politiker und Politikerinnen, national und international, etabliert.

Da E-Learning durch die vielfältigen Anwendungsfelder so schwierig zu bestimmen ist, hilft es an dieser Stelle, den Begriff im Kontext zu betrachten: Es geht hier um von IKT geprägte Lehr-/Lernarrangements im deutschen Hochschulbereich, die verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens (z.B. Didaktik, Methodik, Lehr-/Lernstile, Organisation, Motivation, etc.) mit einbeziehen. E-Learning ersetzt das Studium oder die Hochschullehre nicht vollständig sondern stellt eine Ergänzung, Anreicherung oder (stellenweise) ein Supplement des Präsenzstudiums bzw. der Präsenzlehre dar. Die Ausprägungen des E-Learnings sind aufgrund der Vielzahl an einsetzbaren Technologien und der verschiedenen Lehrveranstaltungsformen im universitären Bereich äußerst vielfältig.

Kom-pe'tenz, *die*; -, -en **1.** Sachverstand, Fähigkeit, Vermögen, ↔ Inkompetenz(1) **2.** Zuständigkeit, Befugnis, ↔ Inkompetenz (2) **3.** LINGUISTIK Fähigkeit eines → kompetenten (3) Sprechers, sich mit dem Inventar seiner Sprache in unbegrenzter Weise zu äußern und über die Richtigkeit einer sprachlichen Struktur zu entscheiden (Langenscheidts Fremdwörterbuch)

Der Begriff Kompetenz wird sowohl im Alltagsgebrauch als auch in der Wissenschaft sehr vieldeutig genutzt (z.B. Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Soziologie, Politologie oder Wirtschaftswissenschaften). Kompetenzen sind nach pädagogisch-psychologischem Verständnis innere Dispositionen einer Person und deshalb nicht unmittelbar, also auch nicht empirisch beobachtbar. Aus diesem Grund können Kompetenzen nur als theoretischer Terminus behandelt werden. Der Kompetenzbegriff ist zudem theorie-relativ, weil er nur „innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung“ (Erpenbeck und Rosenstiel XII) hat. Eine allgemeingültige Kerndefinition kann deshalb nicht die Antwort auf die Frage sein, da es unmöglich ist, jeden und jede damit zufrieden zu stellen. Nach Erpenbeck und Rosenstiel (ebd. XXIX) bezeichnen Kompetenzen die vorhandenen und/oder entwickelten inneren Voraussetzungen („Selbstorganisationsdispositionen“) zum physischen und psychischen Handeln. Schwarzer und Jerusalem bezeichnen darüber hinaus die Selbstwirksamkeitserwartung („perceived self-efficacy expectations“) als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (35). Darunter ist zu verstehen, dass die Person in der Lage ist, mit Hilfe der individuellen zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie dem vorhandenen Wissen selbst

organisierte und kreative Strategien zur Bewältigung einer komplexen Handlungssituation zu entwickeln. Kompetenzen werden deshalb erst im Handlungszusammenhang sichtbar. Unter Fähigkeiten werden Anlagen, Talente und Potentiale verstanden, die eine Person dazu befähigen, mittels verfestigter Handlungsprozesse einen Handlungsvollzug zu steuern. Fertigkeiten bezeichnen eine durch Übung und Training automatisierte Handlung, die eher unbewusst vollzogen wird. Wissen umfasst „alle kognitiven, sprachlich explizierbaren oder symbolisch transportierbaren Kompetenz-Elemente“ (Schiersmann, Busse und Krause 39). Eine komplexe Handlungssituation umschreibt die Anforderung für ein Handeln, das kognitive, motivationale, volitionale [willensmäßige, Anm. der Autorin] und soziale Komponenten umfasst (ebd. 35; Rychen und Salganik 16f). Kompetenzen können nicht in einem globalen Handlungsfeld verortet werden, da sie abhängig von Lebensalter, Situation, Bedingungen und Zielen anders definiert werden müssen. So unterscheidet sich das Kompetenzmodell für Schreib- und Lesekompetenzen in der Grundschule von dem im Studium und kann deshalb nicht universell eingesetzt werden. Für die Definition der E-Kompetenzen ist es deshalb notwendig, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, in dem die Begriffe ihre Gültigkeit haben. Auch wenn es bereits einige Definitionsansätze gibt (Kerres et al. 16; Kerres, Engert und Weckmann 347ff; Albrecht „E-Teaching-Kompetenz“ 15ff), so hält die Autorin es an dieser Stelle für notwendig, für die empirische Arbeit einen eigenen Erläuterungsansatz vorzunehmen. Die theoretischen Grundlagen angrenzender bzw. verwandter Felder, den Schlüsselkompetenzen und der Lehrkompetenz, sollen zum Verständnis der Begriffe E-Learning- und E-Teaching-Kompetenzen führen.

2.1 Schlüsselkompetenzen

Insbesondere für Studierende stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie welches Wissen sie aus dem Studium mitnehmen sollen, um sowohl für eine wissenschaftliche Laufbahn als auch eine berufliche Zukunft in Industrie und Wirtschaft vorbereitet zu sein. Die fachunabhängigen Komponenten werden gemeinhin als Schlüsselkompetenzen bezeichnet. In diesem Abschnitt soll deutlich werden, dass durch E-Learning nicht nur die nahe liegenden IKT- und Medienkompetenzen, sondern auch weitere Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Die verschiedenen Kompetenzen, die beim E-Learning zum Tragen kommen, sollen in E-Learning-Kompetenz zusammengefasst werden.

Kompetenzen und der technische Fortschritt stehen in einer Wissensgesellschaft in engen Zusammenhang. „Nicht die Erzeugung immer weiteren Wissens und dessen elektronische Verfügbarkeit ist das weltweite Problem, sondern der Umgang mit ihm. Daher werden überfachliche, relativ abstrakte Fähigkeiten immer wichtiger“ (Webler „Lehrkompetenz“ 17). Eine zentrale Rolle bei der Erfüllung beruflicher Anforderungen und der Bewältigung des zitierten Problems spielen die so genannten „Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen“. Das unkonkrete, mehrdeutige Verständnis des Qualifikations- und Kompetenzbegriffs verwirrt allerdings mehr, als dass es zur Transparenz beiträgt. Der Begriff Qualifikation impliziert, dass gewisse Anforderungen für einen Beruf oder eine Tätigkeit erfüllt werden. Der

Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation kann damit erläutert werden, dass Qualifikationen „nicht erst im selbst organisierten Handeln sichtbar [werden], sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten[den] Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider“ (Erpenbeck und Rosenstiel XI). Im Rahmen der Diskussion über die Öffnung der Hochschulcurricula durch mehr Modularität und Interdisziplinarität – also zum Erreichen beruflicher Flexibilität – wird zunehmend von Kompetenzen gesprochen, da diese auch „subjektive Ressourcen und Potentiale einer Person umfass[en]“ (ZEvA o.S.). Die Autorin teilt die Ansicht, dass zertifizierbare Qualifikationen nicht notwendigerweise zu selbst organisiertem Handeln in der beruflichen Praxis führen (Erpenbeck und Rosenstiel XI). Aus diesem Grund zieht die Autorin den Begriff Schlüsselkompetenzen vor. Nach Orth (107) fallen diese Begriffe unter die berufsgerichtete, praktische Handlungskompetenz. Im Idealfall erwerben die Studierenden theoretisches und Anwendungswissen durch ganzheitliches Lernen während des Studiums und sind dadurch befähigt, einen Beruf auszuüben. Da sich theoretisches Wissen im ständigen Wandel befindet, wird das Anwendungswissen zu einem wichtigen Faktor für die Handlungsfähigkeit im Berufsleben. Orth beschreibt Schlüsselkompetenzen¹⁸ wie folgt:

Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so daß eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (ebd.)

Die steigende Bedeutung von berufsgerichteten Kompetenzen in der Hochschule deutet auf den Veränderungsprozess von einer Hochschule im Humboldtschen Sinne zu einer Hochschule als Ausbildungsstätte für gehobene Positionen in Wirtschaft und Industrie hin¹⁹. Da es dennoch im Studium in erster Linie um die Erlangung fachlicher Voraussetzungen für Forschung und Beruf geht, müssen Schlüsselkompetenzen fachnah betrachtet werden (Wildt 39). Die unterschiedlichen Kompetenzmodelle in der Literatur zeigen, dass es aufgrund vielfältiger Interpretationsmöglichkeiten der Begriffe keine festen Definitionsstrukturen geben kann. Nichtsdestotrotz bieten die folgenden Kategorien einen praktikablen Rahmen, der die verschiedenen Facetten des Anwendungswissens integriert: Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.

¹⁸ Die Autorin nimmt an, dass zu dem Zeitpunkt der Erfassung dieses Zitats die Begriffe 'Schlüsselqualifikationen' und 'Schlüsselkompetenzen' synonym verwendet wurden. Die Verfasserin des Zitats benutzt selbst den Begriff Kompetenzen als Rahmen für neu zu erwerbende Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente.

¹⁹ Eine Annäherung zwischen Hochschule und Fachhochschule lässt sich nicht abstreiten. Zwischen 1980 und 2000 hat sich die Zahl der Studienanfänger und -anfängerinnen an Fachhochschulen verdoppelt (Heine 71). Der wachsende Andrang auf Fachhochschulen, insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre, könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Kriterium der beruflichen Vorbereitung einen steigenden Wert bei angehenden Studierenden hat.

Sachkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in fachübergreifenden Bereichen einsetzbar sind, also nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden, wie etwa EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen.
Methodenkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört z.B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit.
Sozialkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu u.a. auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen.
Selbstkompetenz	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der „Arbeitstugenden“ identifiziert, obwohl das Gemeinte sich darin nicht erschöpft, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu zählt u. a. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.

Tabelle 1: Vier Kompetenzbereiche der Schlüsselkompetenzen (Orth 109)

Das Studium wird mit diesen Schlüsselkompetenzen um die bislang weitestgehend unbeachtete Befähigung der Studierenden ergänzt, sowohl für das Berufsleben vorbereitet zu sein, wie dies im Lehramts-, Medizin- und Jurastudium konsekutiv geschieht, als auch in der Lage zu sein, in unterschiedlichen sozialen Konstellationen neues Wissen anzueignen und anzuwenden²⁰. Weiterhin werden durch die Benennung von Schlüsselkompetenzen implizite Bildungsvorgänge verbalisiert. Mit dem expliziten Benennen geraten auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Studierenden in den Fokus, die mit dem erfolgreichen Absolvieren des Fachstudiums einhergehen und darüber hinaus für das Berufsleben, ob in der Forschung oder in Industrie und Wirtschaft, vorausgesetzt werden.

2.2 IKT- und Medienkompetenz der Studierenden

Unabhängig von ihrer Vielzahl kommt in allen Schlüsselkompetenzmodellen (neben den Fremdsprachenkenntnissen) der Begriff Informations- und Kommunikationstechnologien-Kompetenz (IKT-Kompetenz), variiert durch die Begriffe Medienfertigkeiten oder Informationstechnologien-/EDV-Kenntnisse, vor. Der Umgang mit Computer, Internet und weiteren digitalen Technologien hat im Studium einen

²⁰ Seit Mitte der 90er Jahre werden an geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten vermehrt Qualifizierungsprogramme angeboten, die Studierende in höheren Semestern gezielt bei ihrer beruflichen Qualifikation fördern (z.B. durch betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, Fremdsprachenkurse, Moderations- und Präsentationstechniken, etc). Da diese Programme jedoch auf freiwilliger Basis und nicht flächendeckend angeboten werden, kann der Anteil des Qualifizierungsangebots als gering betrachtet werden.

wichtigen Stellenwert als überfachliche, berufliche Qualifikation. In den zahlreichen Modellen wird die IKT-Kompetenz allerdings selten spezifiziert. Es scheint selbstverständlich zu sein, diesen Begriff der Kategorie Sachkompetenz zuzuordnen: Die Studierenden sollen in der Lage sein, IKT-Technologien als Werkzeug im Studium und darüber hinaus sachgerecht und kritisch zu benutzen. IKT-Kompetenzen gehen allerdings nach Ansicht der Autorin über die Charakterisierung als Sachkompetenz hinaus. Wie auch bei allgemeinen Medienkompetenzen geht es nicht nur darum, Handhabungsfertigkeiten zu entwickeln, sondern auch, sich in der Welt der Neuen Medien zurecht zu finden (sowohl auf der Ebene der persönlichen Entwicklung als auch auf der sozial-gesellschaftlichen Ebene), sich kritisch mit ihnen auseinander zu setzen (verarbeiten, verstehen, einschätzen können), und letztendlich auch neue Medien selbst gestalten zu können.

ICT literacy is the interest, attitude, and ability of individuals to appropriately use digital technology and communication tools to access, manage, integrate, and evaluate information, construct new knowledge, and communicate with others in order to participate effectively in society. (Lennon et al. 8)

Bezogen auf das Studium – und damit unter anderem auch die Heranführung zum wissenschaftlichen Arbeiten – sind IKT-Kompetenzen notwendig, um sich in Informationssystemen zu Recht zu finden (Informationsmanagement). Henrich teilt das Informationsmanagement in drei Funktionen auf, die Teile des wissenschaftlichen Handelns sind: Ressourcen-, Prozess- und Kommunikationsmanagement. Seiner Meinung nach hängt die Qualität der Lehre in einem Fach von der Qualität des praktizierten Informationsmanagements ab (Henrichs 216f).

- Ressourcen: Verwaltung der selbst produzierten Daten, OPACs (Online Public Access Catalogues), fachbezogene Datenbanken, Digitale Bibliotheken, Net-publishing, Informationen über Institutionen, Personen und Projekte, Nutzung von Suchmaschinen, datenbankbasierte Literaturverwaltung, Verfügbarmachung von elektronischen Fachlexika und -wörterbüchern
- Prozesse: Terminplaner, Netzplanmanager, Ideenmanager, Workgroupssysteme
- Kommunikation: E-Mail, Diskussionsforen, Chat, Newsletter/Mailingliste, Workgroupssysteme, Audio-/Videotelefonie

Diese Kategorisierung zeigt, dass IKT-Kompetenzen über die Nutzung als Werkzeug hinausgehen und im Studium auch so betrachtet werden müssen. Denn insbesondere die vernetzenden Eigenschaften der Kommunikationstechnologien erfordern nicht nur Handhabungsfertigkeiten, sondern auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Die kompetente Anwendung von IKT ist nicht nur überfachlich zu betrachten, sondern auch fachorientiert, da Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem für den Lernenden sinnvollen Kontext herausgebildet und geübt werden müssen. Diesen Kontext bildet das wissenschaftliche Handeln im Fachstudium. Gleichzeitig hat die Aneignung von IKT-Kompetenz im Rahmen des Fachstudiums einen exemplarischen Wert für die berufliche Zukunft. In den Geisteswissenschaften ist die Konkretisierung der IKT-Kompetenz im Rahmen eines Moduls noch nicht klar abgesteckt, auch wenn dies weitestgehend einhellig gefordert wird (Schwarz 93; Henrichs 209;

Hodel 148). Lehrende sind gefordert, inhaltliche und technische Methoden in ihrem wechselseitigen Bezug transparent zu machen und einzusetzen.

Die Vermittlung von IT-Wissen [IT = IKT, Anm. der Autorin] ist wie z.B. die Quellenkunde oder die Vermittlung irgendeiner anderen Fachmethode mit der Darbietung des Lehrstoffes zu verbinden. Nur so lässt sich mutmaßlich das Problem der IT-Kompetenzvermittlung, das sich im zumal für die gestuften Studiengänge engen Stundenrahmen als schwierig erweist, angehen. [...] Die Vermittlung von IT-Kompetenz in Verbindung mit der fachlichen Lehre muss diese zugleich auch transzendieren. Die Studierenden müssen eingeübt werden zu erkennen, dass der jeweilige IT-Einsatz paradigmatische Funktion besitzt für Berufssituationen auch außerhalb des absolvierten Fachkontextes. (Henrichs 217)

IKT-Kompetenz ist essentiell notwendig für E-Learning, davon geht die Autorin aus. Daraus kann gefolgert werden, dass durch E-Learning nicht nur Sachkompetenzen gefördert werden, sondern auch andere Bereiche der Handlungskompetenz. Der Einsatz von E-Learning bietet sich im Fachstudium an, um IKT-Kompetenz im fachlichen Kontext zu fördern, denn dadurch wird die Nutzung von IKT sinnvoll in das Studium integriert.

Die Strukturierung der verschiedenen Komponenten der IKT-Kompetenz macht bereits deutlich, dass sie der Medienkompetenz sehr nahe steht. Der Begriff Medienkompetenz wurde in den letzten 30 Jahren eingehend diskutiert und theoretisiert. Allerdings fasst der Begriff sehr weit, da er alle Medien „von den Printmedien über Rundfunk und Fernsehen, Kassetten und Videorekorder, Telefon und Walkman bis zu den interaktiv und multimedial entwickelten Kommunikationsformen von Computer (offline) und Internet (online)“ (Baacke „Konzept“ o.S.) enthält. IKT nehmen im Vergleich zu anderen (Massen-)Medien eine Sonderstellung ein, da sie stärker auf Arbeitsorganisation, Bildung und gesellschaftliche Strukturen einwirken als traditionelle (Massen-)Medien (Schiersmann, Busse und Krause 18). Informative und kommunikative Elemente der IKT können flexibel miteinander kombiniert werden und ergeben so immer wieder neue Produkte, die wiederum neuartige Kooperations- und Kollaborationsformen zum Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Dennoch bildet die fundierte Medienkompetenz-Diskussion eine Grundlage für ein theoretisches Verständnis des Begriffs E-Learning-Kompetenz. Insbesondere im Schulkontext hat die Medienkompetenz eine jahrzehntelange Tradition²¹. Insgesamt lässt sich nach einer umfassenden Expertenstudie von Schiersmann, Busse und Krause festhalten, dass Medienkompetenz drei Grundbausteine beinhaltet, die sowohl die Handhabung und Gestaltung von technischen Systemen, die Gestaltung von sozio-technischen Systemen als auch kundige Kritik umfasst (ebd. 41ff).

- Handhabung und Gestaltung von technischen Systemen: Damit sind nicht nur Bedienungsfertigkeiten gemeint, sondern auch komplexere Problemlösefähigkeit im Zusammenhang mit (unbekannten) technischen Geräten und Softwareumgebungen. Die technische Handhabungskompetenz in Bezug auf ein Gerät

²¹ Vertreter und Vertreterinnen sind beispielsweise Baacke, Schulz-Zander, Tulodziecki, siehe auch Blömeke (61).

oder eine Software hat mit Hinblick auf die hohe Dynamik technischer Entwicklungen nur exemplarischen Charakter. Unter Gestaltung von technischen Systemen ist die community-basierte Gestaltung von offener Software (*Open Source*) gemeint, an der nicht nur Entwickler und Entwicklerinnen sondern auch Nutzer und Nutzerinnen maßgeblich durch die Rückmeldung von Programmfehlern und Verbesserungsvorschlägen beteiligt sind.

- Gestaltung von sozio-technischen Systemen: Dieser Baustein vereint die technische und soziale Betrachtungsweise bei der Gestaltung eines medienunterstützten sozialen Gefüges. Die Fähigkeit, bestimmte technische Mittel für bestimmte Situationen, an denen mehrere Personen beteiligt sind, einsetzen zu können, ist ausschlaggebend für ein funktionierendes, medienunterstütztes Miteinander. Dazu gehört auch die Entscheidungsfähigkeit, einen Technikeinsatz auszuschließen.
- Kundige Kritik: Technische und sozio-technische Systeme beurteilen und kritisieren können ist ein weiterer zentraler Baustein der Medienkompetenz. Dazu gehört sowohl die Kritikfähigkeit auf der Ebene der Gemeinschaft (z.B. Demokratisierung der Gesellschaft²²) als auch auf individueller Ebene (Entwicklung der Persönlichkeit).

Diese Bausteine finden sich auch in den Modellen von Schulz-Zander und Tulodziecki (322) sowie Lang (278) wieder, die Medienkompetenz als neue Kulturtechnik bezeichnen und dadurch dem Umgang mit IKT einen besonders hohen Stellenwert zuordnen. Die Autorin macht sich das Modell von Schulz-Zander und Tulodziecki zu Nutze, um die verschiedenen Fähigkeiten im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Individuum zu verdeutlichen:

Medienkompetenz zielt auf eine neue Kulturtechnik und eine veränderte Kommunikationskultur. Beim Umgang mit Multimedia und Netzen muss eine Lese- und Schreibfähigkeit mit erweiterten wahrnehmenden, analytischen, interpretativen, bewertenden und gestalterischen Fähigkeiten erworben werden (van Lück 1997; Schulz-Zander 1998 [Quellen im Zitat]). Medienkompetenz schließt soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten ein. Es geht auch um die Wahrnehmung und Reflexion soziokultureller Veränderungen in unserer Gesellschaft und der Einflüsse von Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie ihrer Nutzung zur Persönlichkeitsentfaltung. Die Artikulation über Medien ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen. (Schulz-Zander und Tulodziecki 322)

Auch wenn im Schulkontext Komponenten der Medienkompetenz zum Tragen kommen, die im Hochschulkontext eher weniger relevant sind (z.B. der medienpädagogische Aspekt), lässt sich der Rahmen für die Dimensionierung der Medienkompetenzen auf den Hochschulkontext weitestgehend übertragen.

Aus dem Blickwinkel der IKT wird auch hier wieder deutlich, dass die Kompetenz über eine Handhabungsfertigkeit hinausgeht. Die variablen Lern- und Arbeitsmöglichkeiten mit einer großen Palette an IKT erfordern eine immer höhere Sensibili-

²² Damit sind vor allen Dingen die Nutzung und der Stellenwert der Medien als demokratisches Instrument in einer globalisierten Welt gemeint.

sierung für soziokulturelle Veränderungen in der Gesellschaft, aber auch immer mehr Möglichkeiten, sich persönlich zu entwickeln und entfalten. Gerade dann ist Medienkompetenz notwendig, um sich selbstsicher in der sich ständig verändernden Medienlandschaft zu bewegen.

2.3 E-Learning-Kompetenz

Medien- und IKT-Kompetenz wird für verschiedene Ziele angestrebt (z.B. Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit, Demokratisierung einer Gesellschaft, Entwicklung der Persönlichkeit, Gestaltung von Neuem (Schiersmann, Busse und Krause 38)). E-Learning bietet sich an, in einem Lehr-/Lernprozess gerade diese Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Deshalb sind Medien- und IKT-Kompetenzen immer ein Bestandteil von E-Learning. Zum Lernen sind wiederum Kompetenzen notwendig, die nicht notwendigerweise mediengebunden sind. Lernkompetenz ist „die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln. Lernen erfordert zum einen selbstgesteuerte, aktive Wissenskonstruktion und ist zum anderen ein sozialer, interaktiver Prozess“ (Mandl und Krause 14). Auch hier findet sich die individuelle und gemeinschaftliche Ebene wieder. Lernkompetenz umfasst das Metawissen über Lernen, die Entwicklung eines eigenen Lernstils, den Einsatz von Lernstrategien, die Planung, Steuerung und Evaluation von Lernsequenzen, die Orientierung in vielfältigen Bildungsangeboten sowie die Organisation der langfristigen persönlichen Lernprozesse (Eckhardt, Molz und Lenges „Ziele – Bildungsziele“). Zudem ist die zum Lern-Handeln notwendige Motivation und Konzentration des bzw. der Lernenden sowie die Fähigkeit zur Kooperation bedeutsam.

Für Lernende bedeutet die (teil-)elektronische Lernumgebung eine Neuorientierung bzw. Anreicherung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beim traditionellen Lernen eingesetzt werden. Alt bekannte und bewährte Kommunikationsformen aus Präsenz-situationen lassen sich beispielsweise nicht eins zu eins auf mediengestützte Kommunikation übertragen sondern rufen neue Rahmenbedingungen, Hürden und Chancen hervor, die wiederum neue Verhaltensregeln zwischen den Kommunikationspartnern und -partnerinnen erfordern. Die Gesamtheit der Kompetenzen, die aus Sicht der Studierenden für E-Learning notwendig sind, setzt sich also aus Medien-, IKT- und Lernkompetenzen zusammen, die die Autorin fortan E-Learning-Kompetenz nennen wird.

Eine netzbasierte Lernumgebung, in der die Lernenden in möglichst vielfältige Online-Aktivitäten involviert sind, vermittelt nicht nur technische Skills (z.B. Software-Bedienung), sondern auch soziale Softskills (z.B. hinsichtlich interkultureller Kommunikation oder im Umgang mit „virtuellen Konflikten“, vgl. Döring 2000 [Quelle im Zitat]) und sensibilisiert darüber hinaus für medienbezogene Fragen und Probleme in der Informationsgesellschaft (z.B. Datenschutz), so dass im umfassenden Sinne Medienbildung erworben werden kann. (Döring „Online-Lernen“ 252)

Um den Fokus auf das Handlungsfeld Hochschule zu lenken, ist es hilfreich, sich im Klaren über die Bedeutung von E-Learning-Kompetenz für Studierende zu sein. Die Notwendigkeit von E-Learning-Kompetenz lässt sich größtenteils durch gesellschaftliche und soziokulturelle Gesichtspunkte begründen (z.B. Bildungsauftrag,

berufliche Qualifikation, der Zivilisation gewachsen bleiben, lebenslanges Lernen in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts, Strategien des Wissensmanagements, Fähigkeiten zu einem eigenaktiven, selbstorganisierten aber auch kooperativen Lernen unter Nutzung von IKT (Schulz-Zander und Tulodziecki 317ff)). Aus den vorangegangenen Abschnitten wird deutlich, dass E-Learning-Kompetenz auch eine Querschnittskompetenz (Schiersmann, Busse und Krause 33) ist, da sie mehrere Kompetenzfelder (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) streift. Das heißt, dass sich Schlüsselkompetenzen sowohl in E-Learning-Kompetenz wieder finden als auch durch E-Learning entwickelt und gefördert werden. Angelehnt an die oben vorgenommene Kategorisierung der Schlüsselkompetenzen lassen sich folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Lernende beim E-Learning operationalisieren:

2.3.1 Sachkompetenzen

- (1) Handhabungsfertigkeiten von Basis-Hard- und Software (PC, Sicherheit, Office, Internet)
- (2) Verständnis von *Usability* zur intuitiven Nutzung von neuer Hard- und Software
- (3) Verständnis von Prinzipien von *Learning* und *Content Management Systemen*
- (4) Erstellen von Websites, grundlegende Programmierkenntnisse
- (5) Kenntnisse über Kommunikationstechnologien (*Forum, Chat, Instant Messaging, Newsgroup/RDF, Mailingliste, Audio-/Videotelefonie*)

Unter Punkt 1 ist beispielsweise das Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten wie Hausarbeiten oder mediengestützten Präsentationen/Referaten zu verstehen sowie das technische Know-how, um neue Software zu installieren oder den Computer vor Viren zu schützen. Die meiste Hard- und Software unterliegt standardisierten Normen für eine nutzerfreundliche Bedienung (*Usability*). Deshalb ist die Kenntnis dieser Standards vorteilhaft für eine intuitive Nutzung von beispielsweise fachlicher Software wie linguistischen Programmen, Nachschlagewerken, computerbasierter Literatur, digitalen Bibliotheken, etc. (2). Ebenso verhält es sich mit der Nutzung von webbasierten Programmen wie z.B. *Learning* und *Content Management Systemen* (*LMS/CMS*) (3). Dabei sind sowohl das *Usability*-Verständnis als auch das Wissen über prinzipielle technologische Strukturen und (bei *LMS*) lerntheoretische Hintergründe von Nutzen. So können *LMS* und *CMS* zum Austausch bzw. Organisieren und Archivieren von Lerninhalten, Protokollen, Arbeitsergebnissen, Projekten, etc. verwendet werden. Eine fortgeschrittene Fertigkeit von Punkt 1 ist das Erstellen von Websites sowie grundlegende Programmierkenntnisse (4). Websites ermöglichen neben traditionellen Hausarbeiten neue Darstellungsoptionen als wissenschaftliche Arbeit. Dafür ist die Kenntnis von *HTML*-Editoren und -Programmierung notwendig sowie die Prinzipien der Datenübertragung. Nebenbei ist das Wissen um veröffentlichungsrechtliche Belange erforderlich. Ein stetig wachsender Bereich der Sachkompetenzen ist der der kommunikativen Technologien (5). Die Benutzung von

synchronen und asynchronen Kommunikationsformen mit Kommilitonen und Kommilitoninnen, Lehrenden oder Fachexperten bzw. Fachexpertinnen und die Beschaffung authentischer Informationen über diese Kommunikationskanäle kann eine große Bereicherung im Studium sein, wenn die Studierenden der Nutzung gewachsen sind. Dazu gehören auf dieser Ebene die Handhabungsfertigkeit sowie die Kenntnisse über die technischen Strukturen der jeweiligen Technologie. Ebenso ist es für manche Kommunikationsformen wie Chat und Forum notwendig, die internet-spezifische Sprache zu beherrschen (z.B. *Emoticons*, *Abbreviationen*, etc.).

2.3.2 Methodenkompetenzen

- (6) Nutzung des Internets und weiterer computerbasierter Quellen zur Recherche
- (7) Kenntnisse über Qualitätskriterien für internetbasierte Quellen
- (8) Nutzung von IKT als unterstützendes Analyse- und Problemlösewerkzeug
- (9) Nutzung von IKT zur Darstellung von wissenschaftlichen Ergebnissen

Studierende müssen methodische Strategien entwickeln, um sicher und kritisch Internetquellen zu recherchieren und diese als primäre und sekundäre Literaturquellen für das Studium einzusetzen (6). Dazu gehört beispielsweise die Vorgehensweise bei verschiedenen Suchmaschinen sowie fachspezifischer Datenbanken, aber auch die inhaltliche Analyse von Websites anhand von Qualitätskriterien (7). Viele IKT können als unterstützendes Analyse- und Problemlösewerkzeug genutzt werden (8). Das Erstellen von kognitiven Wissenslandschaften mit Hilfe adäquater Software trägt zur Visualisierung vernetzten Denkens (z.B. elektronische *Concept Maps*) bei. Die Nutzung von Kollaborationswerkzeugen (z.B. *Wiki*) hilft beim teambasierten Problemlösen und Erstellen von kollaborativen Dokumenten. Auch für Projekte können computerbasierte Werkzeuge unterstützend eingesetzt werden. Dafür sind sowohl Handhabungsfertigkeiten als auch Kenntnisse über Vorgehensweisen und Techniken vonnöten. Um IKT für die Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse zu nutzen (9), reichen Handhabungsfertigkeiten nicht aus. Fundierte methodische Kenntnisse sind ebenfalls notwendig, um beispielsweise eine Präsentation inhaltlich und dramaturgisch zu füllen.

2.3.3 Sozialkompetenzen

- (10) Fähigkeit, teambasierte Aufgaben mit Hilfe der IKT bearbeiten zu können
- (11) Moderations- und Kooperationsfähigkeit mit Hilfe der Kommunikationstechnologien
- (12) Verständnis von computervermittelter Kommunikation (Netiquette, Synchronität, Asynchronität, etc.)

Kollaborative und kooperative Arbeiten nehmen im Rahmen von Projekt- und Gruppenarbeiten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen zu. Deshalb ist die Fähigkeit, teambasierte Aufgaben mit Hilfe der IKT bearbeiten zu können, von großem Nutzen (10). Unter Einbeziehung von Projektmanagementkenntnissen wird

die Erstellung von Referaten oder Durchführung von Projekten durch die Möglichkeit, Teilaufgaben synchron/asynchron und transparent bearbeiten zu können, effektiver gestaltet. Dazu kann es ebenfalls von Nutzen sein, über Moderations- und Kooperationsfähigkeiten zu verfügen, die mit Kommunikationstechnologien eingesetzt werden (11). So können fachliche Diskussionen außerhalb des Seminarraums (integrativ oder additiv) synchron/asynchron mit Kommilitonen und Kommilitoninnen, Lehrenden oder Fachexperten und Fachexpertinnen geführt bzw. geleitet werden. Grundvoraussetzung für eine friedliche und erfolgreiche computervermittelte Kommunikation (cvK) ist das allgemeine Verständnis von *Netiquette*, Zeitaspekten (Synchronität/Asynchronität) und ‚virtueller‘ Gruppendynamik (12). So können durch cvK ausgelöste Konflikte wie z.B. Missverständnis von Diskussionsbeiträgen, große Zeitspannen zwischen den Beiträgen oder Ausnutzung vermeintlicher virtueller Anonymität vermieden oder gelöst werden.

2.3.4 Selbstkompetenzen

- (13) Positive Einstellung den Neuen Medien gegenüber
- (14) Bereitschaft, IKT zum Lernen zu nutzen
- (15) Rückschläge technischer Natur verkraften können

Eine positive Einstellung den IKT gegenüber ist allgemeine Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten damit (13). Dies beinhaltet sowohl eine (selbst-)kritische als auch konstruktive Auseinandersetzung mit vorhandenen und zukünftigen Technologien. Die Bereitschaft, IKT zum Lernen zu nutzen (14), hängt eng mit Punkt 13 zusammen. Dabei ist die Differenzierung zwischen Freizeit- und Lernmedien nützlich, um eine ernsthafte Beschäftigung mit den Lerntechnologien zu ermöglichen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Rückschläge zu verkraften, die bei der Nutzung von Technologien auftreten (15). Dies können beispielsweise abstürzende PCs, abbrechende Verbindungen bei Konferenzen, Datenverlust oder fehl gelaufene Diskussionen sein.

Insgesamt unterstützt E-Learning-Kompetenz die Ausbildung und Förderung von Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Kollaborationsfähigkeit, hochwertigem wissenschaftlichen Arbeiten, Reflexionsprozessen, Wissensmanagement und Informationsmanagement. Henrichs betont dazu:

Die Studierenden müssen eingeübt werden zu erkennen, daß der jeweilige IT-Einsatz paradigmatische Funktion besitzt für Berufssituationen auch außerhalb des absolvierten Fachkontextes. Eben diese paradigmatische Funktion läßt sich an den oben skizzierten Funktionen des Informationsmanagements [Ressourcen-, Prozess- und Kommunikationsmanagement, Anm. der Autorin] demonstrieren. (Henrichs 217)

Damit setzt Henrichs zwei Aspekte voraus: Zum einen muss das Lernen mit IKT im Fachstudium eingebettet sein, zum anderen hat die Arbeit mit IKT zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen exemplarischen Charakter. Es reicht nicht aus, IKT punktuell – beispielsweise additiv oder in einer einzelnen Lehrveranstaltung – anzuwenden. Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten können sonst nicht

gefestigt oder vertieft werden. Die Gefahr besteht, dass Lernende den Sinn des Einsatzes von E-Learning nicht erkennen. E-Learning sollte demnach für Studierende ein fester Bestandteil des Studiums sein.

2.4 Lehrkompetenz

Es wurde in den vorangehenden Abschnitten deutlich, dass E-Learning ein integrativer Bestandteil des Fachstudiums sein sollte, um eine konsequente Entwicklung der Schlüsselkompetenzen zu bewirken, die durch und mit E-Learning gefördert werden können. Lehrende sollten also in der Lage sein, die Kompetenzentwicklung in ihren Lehrveranstaltungen zu unterstützen. Grundsätzlich sollte davon ausgegangen werden, dass Lehrende über die gleichen Schlüssel-, Medien- und IKT-Kompetenzen verfügen sollten wie Studierende auch. Da der Begriff Schlüsselkompetenzen eher bei den Studierenden angewandt wird, sei hier darauf hingewiesen, dass aus Sicht der Lehrenden eher von Lehrkompetenz (Webler „Lehrkompetenz“; Kerres et al. 13) gesprochen wird. Diese schließt neben den im Abschnitt zu Schlüsselkompetenzen genannten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen auch weitere Kompetenzen ein, die für die Lehre von Nutzen sind. Nichtsdestotrotz sind die für Studierende explizierten Schlüsselkompetenzen ebenso sinnvoll für Lehrende, um Handlungssituationen erfolgreich zu meistern. Beim E-Learning hätte es nach Ansicht der Autorin für Lehrende sonst keinen Sinn, Medien einzusetzen, die sie selbst nicht bedienen, bewerten oder kreativ nutzen können. Nicht nur das Wissen über Funktionalitäten von Medien sondern auch die Erfahrung mit Anwendungsproblemen sind wichtig, um einen perspektivischen Wechsel vollziehen zu können. Lehrende können durch eigene Medien- und IKT-Erfahrung abschätzen, in welchem Umfang sie den Umgang mit Medien von den Studierenden erwarten können und welche Probleme abzusehen sind.

Im Hochschulrahmengesetz sind die Aufgaben und Ziele von Lehre und Studium relativ klar abgesteckt. Zwar wird seine Gültigkeit im Rahmen der Föderalisierung zur Disposition gestellt, jedoch ändern sich dadurch die Grundsätze des Hochschulwesens in Hinblick auf Lehre und Studium vermutlich nicht.

§ 7 Ziel des Studiums, Hochschulrahmengesetz

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird. (BMBF „HRG“)

In diesem Paragraph des Hochschulrahmengesetzes wird explizit darauf hingewiesen, dass Studierende auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereitet werden sollen. Es umfasst sowohl wissenschaftliche Arbeit als auch verantwortliches Handeln. Die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Methoden des Studiengangs steht dabei im Vordergrund. Lehrende sollten dazu befähigt sein, Studierende mit den geeigneten didaktischen Mitteln zu Handlungskompetenz sowohl auf fachlicher Ebene als auch auf persönlicher bzw. sozialer Ebene zu verhelfen. Die

Anforderungen, die an Lehrende gestellt werden, um diese Aufgabe zu erfüllen, gehen in fachliche, pädagogische, zwischenmenschliche, soziale und gesellschaftliche Richtungen. Webler fordert neben der Fachkompetenz, die Hochschullehrende per se besitzen, eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten (Webler „Lehrkompetenz in Welbers“ 74ff; Webler „Lehrkompetenz“ 30ff):

Selbstkompetenz	Fähigkeit zur Selbstorganisation, Definition der eigenen Rolle, Nähe und Distanzfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, positives Denken, ermutigen ohne zu schönen, Integrität, Selbstpflege zur Leistungsfähigkeit
Sozialkompetenz	Kommunikationsfähigkeit, sich zurücknehmen, „geistige Räume öffnen“, über Lehr- und Lernprozesse und -probleme kommunizieren, sich auf unterschiedliche Adressatengruppen einstellen, sich auf „schwierige“ Einzelpersonen einstellen, sich in unterschiedlichen Kulturen bewegen.
Didaktische Fachkompetenz	Planungs-, Methoden-, Medien-, Beratungs-, Qualifizierungs-, Vermittlungskompetenz, als personales Modell für die Orientierung von Studierenden dienen, Forschung und Lehre verbinden, Praxisentwicklung, Prüfungs-, Evaluations- und Kontextkompetenz.

Tabelle 2: Übersicht der erforderlichen Kompetenzen von Lehrenden (nach Webler)

Hochschullehrende werden aufgrund ihrer besonderen wissenschaftlichen Leistungen an Hochschulen beschäftigt und sind deshalb Forschende und Lehrende²³. Fachkompetenz drückt sich in der Erlangung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus. Dafür ist die gezielte Anwendung fachspezifischer Theorien und Methoden notwendig. Lehrkompetenz hingegen ist nicht in diesem Sinne ‚prüfbar‘, weil ‚Gute Lehre‘ variable Elemente beinhaltet, die von den Lehrenden nicht oder nur bis zu einem gewissen Grad beeinflussbar sind (z.B. Studienbedingungen, Studierende). Hochschullehrende gehen bei der Entwicklung von Lehrkompetenz eher intuitiv und durch *Learning by Doing* vor (Schaeper 216; Viebahn 53)²⁴. Eine hochschuldidaktische Ausbildung baut eher auf Eigenmotivation des oder der Einzelnen auf, als dass sie eine Einstellungsbedingung ist. Denn es wird zwar eine pädagogische Eignung der Lehrperson verlangt; in welcher Form sie nachgewiesen werden soll, wird hingegen kaum expliziert.

Diese ‚zufällige‘ Entwicklung von Lehrkompetenz steht im Gegensatz zu der angestrebten gezielten Schlüsselkompetenzförderung der Studierenden. Wenn von den Lehrenden gefordert wird, sich an der Studienreform zu beteiligen (BMBF

²³ Eine Ausnahme bilden hier Lehrbeauftragte und Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben, die meistens nicht den fachwissenschaftlichen Anforderungen an Professoren und Professorinnen, Juniorprofessoren und Juniorprofessorinnen oder wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen entsprechen müssen, da sie vornehmlich – meist fachliche Grundlagen oder anwendungsorientiert – lehren.

²⁴ Schaeper hat in einer Studie mit 2.207 Befragten zum Thema „Wege des Lernens der Lehre“ beobachtet, dass 49% der Befragten das Lernen aus Erfahrungen mit der eigenen Lehrpraxis eine wesentliche Lerngelegenheit zum Lehren darstellt. Die meist gewählte Form mit 68% ist das Lernen am Modell durch Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit (Schaeper 211).

„HRG“ § 43 (1) Satz 2), bedeutet dies nach Ansicht der Autorin auch, die eigene Lehrpersönlichkeit in den Reformprozess mit einzubringen. Auf die Lehrenden kommen mit Hinblick auf Veränderungsprozesse möglicherweise folgende Bedingungen zu:

- Funktionswandel von Hochschulbildung: Im traditionellen Sinn blieben Hochschulabsolventen und -absolventinnen an den Hochschulen, um die Wissenschaften zu pflegen und weiterzuentwickeln. Heutzutage will die Mehrzahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen außerhalb der Hochschulen tätig sein. Zusätzlich wird in Industrie und Wirtschaft eine Hochschulbildung als Berufsqualifikation vermehrt vorausgesetzt. Der Auftrag, auf berufliche Tätigkeitsfelder vorzubereiten, wird immer wichtiger.
- Wandel der Lernziele: Durch die Kurzlebigkeit des Wissens und die vielfältigen beruflichen Möglichkeiten – insbesondere im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich²⁵ – verliert das Fachwissen als Lernziel möglicherweise an Bedeutung. Die in Abschnitt 2.1 besprochenen Handlungskompetenzen erfordern nicht nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch die Förderung von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen und die Beschreibung der Lernziele auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene.
- Wandel der Lehr-/Lernmethoden: Durch die Verlagerung der Lernziele verändern sich möglicherweise auch Lehr-/Lernmethoden. Lehrende werden weniger als Wissensvermittelnde im Vordergrund stehen, sondern eher die Rolle als Mediator oder Mediatorin, Impulsgeber oder Impulsgeberin und Tutor oder Tutorin übernehmen. Lernende sollen so mit entsprechenden Methoden zum eigenverantwortlichen Selbst- und Projektstudium befähigt werden.

Für die Kompetenzentwicklung der Lehrenden sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten in allen Bundesländern Programme ins Leben gerufen worden. Die

[h]ochschuldidaktische Qualifizierung und Personalentwicklung und die dringende, längst überfällige Weiterentwicklung des Hochschullehrerberufs ist und bleibt der Dreh- und Angelpunkt jeder Studienreform und Qualitätsentwicklung der Hochschullehre und [...] heute neben der Frage der Hochschul- und Studienfinanzierung die mit Abstand *wichtigste Frage der Hochschulentwicklung* [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin] überhaupt. (Welbers „Studienreform“ 14).

Hochschuldidaktische Kompetenzzentren²⁶ bieten Fortbildungsmaßnahmen in Form von eintägigen bis mehrwöchigen Workshops an, die grundlegende Aspekte wie

²⁵ Im Vergleich zu angewandten Studiengängen wie ingenieurwissenschaftliche oder medizinische Studiengänge weisen geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge weniger auf klar ausgerichtete Tätigkeitsfelder hin sondern eher auf die Ausbildung von (fach-)wissenschaftlichen Arbeitstechniken, die universell im Berufsleben einsetzbar sein sollen.

²⁶ z.B. Programme des Zentrums für Hochschuldidaktik der bayrischen Fachhochschulen (DiZ), des hdw-nrw-fh-Netzwerks (Fachhochschulen) und des Netzwerks der Hochschuldidaktik-Zentren (Universitäten) in Nordrhein-Westfalen, des Regionalverbands

Lehrveranstaltungsplanung, Präsentationstechniken, Evaluation, etc. behandeln. Vereinzelt werden auch Master-Studiengänge angeboten, die den Hochschullehrenden eine explizite berufliche Qualifikation bestätigen (Schulmeister „Qualifikation“ 215ff). In wie weit diese Qualifizierungsmaßnahmen wirksam sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die empirischen Ergebnisse von Schaeper weisen darauf hin, dass sie bislang auf wenig Anklang trafen. 5% von 2.207 Befragten nutzen demnach die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen als Lernmöglichkeit. Das ist die am wenigsten genutzte der elf Auswahlmöglichkeiten der „Wege des Lernens der Lehre“ im Vergleich zu Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit (68%), zur Auswertung eigener Lehrerfahrungen (49%) und zur zweitseltesten Option, der Lektüre didaktischer, pädagogischer oder psychologischer Fachbücher (20%). Hochschuldidaktische Veranstaltungen werden „[...] nicht als besonders brauchbar erfahren, da sie zu wenig auf die Besonderheiten der Disziplin und verschiedener Veranstaltungstypen zugeschnitten sind“ (Schaeper 211). Die Frage der Kompetenzentwicklung ist an dieser Stelle also noch klärungsbedürftig. Insbesondere vor dem Hintergrund der Einbeziehung von E-Learning fällt bei einem Großteil der Hochschullehrenden der meistgenutzte Weg, Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit zu nutzen weg. Die Integration von E-Learning benötigt eine stärker angeleitete Form der Kompetenzentwicklung.

Mit dem Einsatz von E-Learning ist seitens der Lehrenden zusätzlich besondere E-Teaching-Kompetenz notwendig, die – angelehnt an die Begriffsbestimmung für E-Learning-Kompetenz – eine Zusammenführung verschiedener Kompetenzen ist. Da diese bis zu diesem Punkt noch nicht erörtert wurden, sollen die folgenden Abschnitte zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden behandeln.

2.5 IKT- und Medienkompetenz der Lehrenden

Für Lehrende wird die Medienkompetenz mehr und mehr zu einer notwendigen Komponente der Lehrkompetenz (Schulmeister „Qualifikation“ 215; Mandl und Krause 13). Während die IKT in der Gesellschaft sehr schnell – wenn nicht gar zu schnell – Einzug finden, verläuft der Integrationsprozess in der Hochschullehre langsamer. Der sinnvolle Einsatz von IKT in der Lehre erfordert eine Vielzahl an Kompetenzen, die im alltäglichen Leben mit IKT eher keine Anwendung finden. Das Kernproblem lässt sich wie folgt darstellen: Sind Lehrende nicht dazu in der Lage, die Medien in der Lehre einzusetzen, können Studierende auch nicht im Fachstudium für eine spätere Mediennutzung im Beruf und zum lebenslangen Lernen vorbereitet werden. Lehrende sollten also über entsprechende Medienkompetenzen verfügen, die funktionale, reflexive/kritische, didaktische, organisatorische, technische und gestalterische Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen.

Bei den Definitionsansätzen von Medienkompetenz der Lehrenden wird oftmals von den traditionellen Handlungsfeldern Erziehung, Unterricht und Jugendarbeit ausgegangen (vgl. die Werke von Krohn und Sofos; Baacke „Mediengeneration“;

„Lehr- und Lernkompetenz an Hochschulen der Länder Berlin und Brandenburg (LeKo)“ sowie des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN).

Schulz-Zander; Tulodziecki). Dort spielt der medienpädagogische Aspekt eine große Rolle, da in der Kindheit und Jugend die Voraussetzungen für einen mündigen Umgang mit Medien geschaffen werden müssen. Auch konzentrieren sich Lehrende weniger auf bestimmte Medien als auf eine möglichst große Bandbreite an Medien für eine allgemeine Medienbildung²⁷. Dieser erzieherische Aspekt fehlt in der Hochschullehre traditionell, auch wenn die Autorin der Meinung ist, dass er aufgrund der schnellen Technologieentwicklung hin und wieder ins Blickfeld rücken sollte.

Bei der Frage nach den Anforderungen an Lehrende zur Förderung von Medienkompetenz wird der Fokus meistens auf den Personenkreis gesetzt, der sich mit den Handlungsfeldern Erziehung, Unterricht und Jugendarbeit beschäftigt: Erzieher und Erzieherinnen, Lehrende und (Sozial-)Pädagogen und Pädagoginnen (Tulodziecki 27/44). So wird in der Lehrendenausbildung auf einen kompetenten Umgang mit Medien, Sensibilität für die Bedeutung von Medien, Medienverwendung für Lehr- und Lernprozesse, Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie medienpädagogische Konzeptentwicklung geachtet. Auch für Hochschullehrende kristallisieren sich zentrale Anforderungen für Medienkompetenz heraus. Schulmeister schreibt der Medienkompetenz in dem Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“ eine zentrale Rolle zu und sieht für diesen Studiengangsschwerpunkt folgende Kriterien vor:

Dieser Bereich [Medienkompetenz, Anm. der Autorin] sieht sein Ziel darin, eine Qualifikation für den didaktisch begründeten Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre zu vermitteln. Diese Aufgabe umfasst sowohl die Einführung in den Einsatz der Neuen Medien in der Lehre, den Einblick in Beispiele aus unterschiedlichen Fächern als auch die exemplarische Erprobung von eLearning in virtuellen Umgebungen. Die Lehrenden sollen befähigt werden, die Neuen Medien vorbereitend, begleitend oder integriert in Präsenzveranstaltungen einzusetzen. Vermittelt wird ein kritisch reflektierter Umgang mit Lernsoftware sowie die Durchführung von virtuellen Seminaren mit Groupware. (Schulmeister „Qualifikation“ 225)

Hier wird deutlich, dass IKT im Hochschulbereich möglicherweise eine tragende Rolle beim Medieneinsatz in der Lehre spielen. Die Spielräume in Bezug auf virtuelle Phasen und Präsenzphasen sind im Vergleich zum Schulunterricht größer, und E-Learning bietet die Möglichkeit, gezielte Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Für Lehrende bedeutet IKT-Kompetenz nicht nur die in Abschnitt 2.2 aufgeführten Fähigkeiten zum Informationsmanagement. Sie sollen auch in der Lage sein, IKT im didaktischen Kontext zu nutzen, das heißt mediengestützte Lehr-/Lernprozesse planen, gestalten und realisieren, Lehrmaterialien erstellen sowie mediengestützt moderieren, beraten und Rückmeldung geben. Dazu gehört insbesondere die Nutzung von Bildungstechnologien (z.B. *Lernplattformen*, *Virtual Classrooms*, *Autorensysteme*, etc.). IKT-Kompetenz geht also auch bei Lehrenden über Handhabungsfertigkeiten hinaus.

²⁷ Auch hier spielen IKT eine immer größere Rolle, da sie einen großen Einfluss auf traditionelle Medien (z.B. Zeitung, Fernseher) ausüben (Tulodziecki 19/44).

2.6 E-Teaching-Kompetenz

Erfolgreiches E-Learning beruht auf einer Lehrkompetenz, die durch die technische Komponente mehr Bereiche als in der traditionellen Präsenzlehre umfasst. Diese E-Teaching-Kompetenz definiert Albrecht wie folgt:

E-Teaching-Kompetenz bezeichnet eine spezifische und umfassende Qualifikation Lehrender, die dazu befähigt, die vielfältigen Möglichkeiten des E-Learning zielgerichtet und effizient in die allgemeinen didaktischen Überlegungen und Handlungen zu integrieren. (Albrecht „E-Teaching-Kompetenz“ 17)

Damit wird impliziert, dass so genannte E-Teacher bereits über allgemeindidaktische Kompetenz verfügen und den Einsatz von IKT aufgrund ihrer persönlichen didaktischen Werte beurteilen und einordnen sowie sich dementsprechend qualifizieren sollten. Die von Webler genannten Kompetenzbereiche (vgl. Tabelle 2) sowie speziell die Medienkompetenz sollen nun aus E-Learning-spezifischer Perspektive betrachtet werden. Um diesbezügliche Anforderungen an Lehrende zu verdeutlichen, beschreibt Albrecht das Handlungsfeld E-Learning anhand von vier Dimensionen: didaktische Strategie, Technik, Organisation sowie Gestaltung medialer Lernangebote (ebd. 17).

- **Didaktische Strategie:** Diese Dimension umfasst nicht nur die Realisation eines einzelnen didaktischen Konzeptes sondern das Bewegen in einem didaktischen Koordinatensystem, bestehend aus dem Wissen über Lerntheorien, didaktische Modelle und Unterrichtskonzepte. Anhand einer didaktischen Strategie sind die Lehrenden in der Lage, E-Teaching systematisch zu planen, durchzuführen und zu analysieren (ebd. 19).
- **Technik:** Neben der Handhabung der allgemein verbreiteten IKT wie E-Mail oder Internet müssen Lehrende vor dem Hintergrund der didaktischen Planung in der Lage sein, spezielle Bildungstechnologien wie Lernplattformen oder Virtual Classrooms beurteilen und gegebenenfalls benutzen zu können.
- **Organisation:** Durch die Kombinationsmöglichkeiten von Raum und Zeit sowie durch die erheblich komplexeren Lernarrangements ist eine Organisation der Prozesse und der dazu notwendigen Elemente wichtiger denn je.
- **Gestaltung medialer Lernangebote:** Die IKT bieten natürlich die Möglichkeit, neue, interaktive Lernangebote zu produzieren und im Lernarrangement einzusetzen. Dabei ist für die Realisierung nicht nur technisches Know-how sondern auch didaktische Fantasie und künstlerische Kreativität gefragt (ebd. 22).

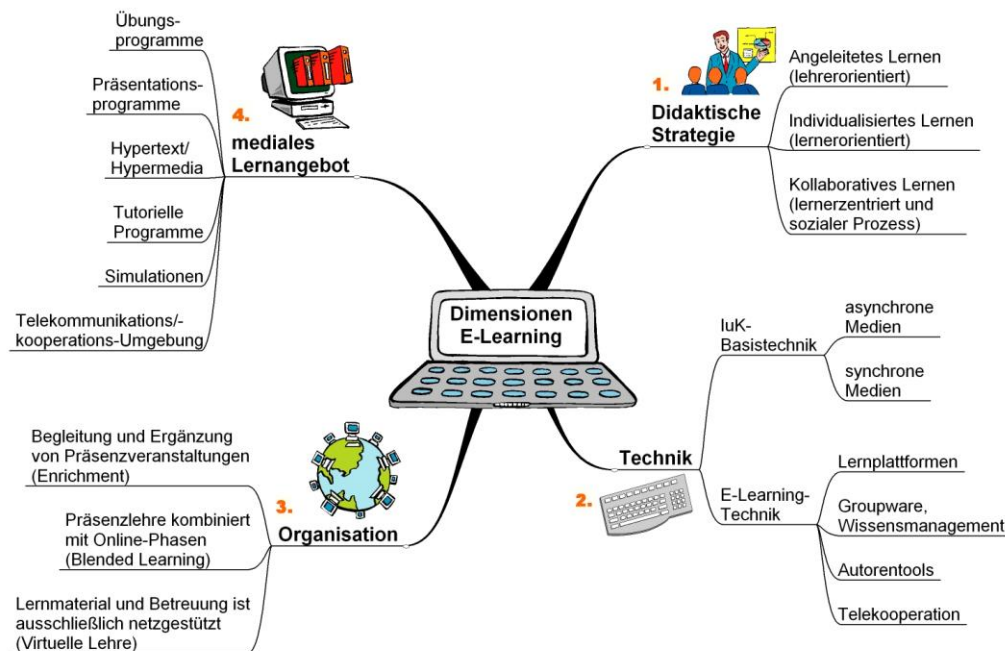


Abbildung 2: Ausprägungen der vier Beschreibungsdimensionen im Überblick (Albrecht „E-Learning“ 8)

Bei E-Learning handelt es sich in diesem Modell um die Entwicklung eines Lehr-/Lernarrangements (entsprechend den Erläuterungen zu E-Learning in Abschnitt 2). Lehrende müssten sich also mehrfach in diesen Dimensionen bewegen, da sie in der Regel mehr als eine Lehrveranstaltung²⁸ im Semester oder über mehrere Semester hinweg durchführen. Daraus ergeben sich weitere Dimensionen, die über ein Lehr-/Lernarrangement hinausgehen. So ist bei gleichzeitig ablaufenden Lehrveranstaltungen die Beachtung ökonomisch-rechtlicher, organisatorisch-administrativer sowie kultureller Dimensionen für die erfolgreiche Implementierung von E-Learning unabdingbar (Euler 58f).

Zusammengefasst ergeben sich also folgende Dimensionen:

<i>E-Learning Lehr-/Lernarrangement</i>	<i>Mehrere E-Learning-Lehrveranstaltungen (im Fachbereich / in der Hochschule)</i>
Didaktische Strategie	Ökonomie/Recht
Technik	Organisation-Administration
Organisation	(Lehr-/Lern-)Kultur
Gestaltung des medialen Lernangebots	

Tabelle 3: Dimensionen von E-Learning

Die Dimensionen zeigen die verschiedenen Handlungsfelder auf, in denen Lehrkompetenz für E-Teaching ausdifferenziert wird. In einigen Bereichen ist es notwendig,

²⁸ An dieser Stelle setzt die Autorin Lehr-/Lernarrangements mit Lehrveranstaltungen gleich, da E-Learning ihrer Meinung nach aufgrund der Komplexität nur im Rahmen einer (oder mehrerer) Lehrveranstaltung(en) geplant und durchgeführt werden kann und nicht lediglich im Rahmen eines Segments. Lehrveranstaltungen sind in diesem Sinne alle Veranstaltungsformen, die in der Hochschule zum Studium angeboten werden.

vorhandene Kompetenzen zu modifizieren (z.B. didaktische Strategie), während andere Bereiche wie die der Technik völlig neue Kompetenzen erfordern. Die Differenzierung der Handlungsfelder ist für Lehrende hilfreich, um sich der vielen Dimensionen beim E-Learning bewusst zu werden. Für die Operationalisierung von E-Teaching-Kompetenz sollen in Anlehnung an das Modell von Webler folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aufgeführt werden, die den Handlungsspielraum der Lehrperson innerhalb der oben genannten Dimensionen abstecken.

2.6.1 Selbstkompetenz

- (1) Die eigene Rolle als Lehrperson modifizieren
- (2) Mit der Nähe / Distanz zu den Studierenden durch die Medienunterstützung umgehen können
- (3) Zeitbedarf für virtuelle Phasen einschätzen können
- (4) E-Teaching-Aufgaben selbst erledigen oder delegieren können
- (5) Offen für Kritik und Verbesserungsvorschläge sein
- (6) Sich für Neuentwicklungen des E-Learnings interessieren und das didaktische Potential für die eigene Lehre bewerten und einordnen können

Im Abschnitt 2.1 wurde bereits über die Veränderungsprozesse in Bezug auf den Wandel der Hochschule, der Lernziele und der Lehr-/Lernmethoden diskutiert. Die Förderung von Schlüsselkompetenzen erfordert eventuell das Zurücknehmen der Lehrenden, die Lernende durch Anleiten und Präsentieren sowie verstärkt durch Moderieren und Begleiten unterstützen. Lehrende sollten deshalb ihre eigene Rolle als Lehrperson reflektieren und beurteilen können, ob und wie sie sich als Lehrende in einer mediengestützten Lehr-/Lernumgebung bewegen wollen (1). Während der herkömmliche Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Lehrveranstaltungsraum und in der Sprechstunde zustande kommt, bieten IKT auch virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten. Dabei ist nicht nur eine technische Bewusstwerdung der Kommunikationswege notwendig, sondern auch insbesondere eine neue Einschätzung der Nähe bzw. Distanz zu Studierenden (2). Theoretisch Tag und Nacht erreichbar zu sein bedeutet für Lehrende zu bedenken, inwieweit sie neue Kommunikationswege nutzen können und wollen, aber auch das Festlegen von zeitlichen und organisatorischen Regeln für Studierende. Dementsprechend sollten Lehrende in der Lage sein, den Zeitaufwand einzuschätzen, den sie für virtuelle Arbeitsphasen (z.B. zur Kommunikation, Vor-/Aufbereitung von Lernmaterialien, Up- und Download von Dateien, etc.) aufbringen (3). Darunter sind auch Aufgaben zu verstehen, die in der traditionellen Lehre ebenfalls erledigt werden, die jedoch durch den Technikeinsatz einen anderen Zeitaufwand benötigen, wie z.B. das Einscannen von Texten im Vergleich zum Kopieren oder das Vorbereiten von Präsentationsfolien im Vergleich zu Overheadfolien. Dabei kann es auch von Vorteil sein, zeitaufwändige, einfache oder sich wiederholende Aufgaben zu delegieren, wie z.B. die Dateipflege auf einer Lernplattform oder die technische Vorbereitung von Materialien (4). Gerade bei Lehr-/Lernmethoden, die Lehrende neu einsetzen, ist es wichtig, offen für Kritik und

Anregungen zur Optimierung zu sein (5). Dazu gehört auch die Bereitschaft und Fähigkeit, alternative Lösungswege zu finden. Insgesamt schadet weder ein allgemeines Interesse für Neuentwicklungen des E-Learnings noch die Fähigkeit, das didaktische Potential von E-Learning für die eigene Lehre bewerten und einordnen zu können (6).

2.6.2 Sozialkompetenz

- (7) E-Kompetenz der Studierenden einschätzen und in der Lehre adäquat fordern und fördern können
- (8) Lernende mit Hilfe der Kommunikationstechnologien unterstützen
- (9) Sich auf ‚schwierige Fälle‘ einstellen können
- (10) Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen bei der Organisation-Administration
- (11) Mit Kollegen und Kolleginnen über Lehr-/Lernprozesse und -probleme des E-Learnings kommunizieren können
- (12) Lehre öffentlich darstellen

Lehrende sollten die vorhandene und zumutbare E-Kompetenz der Studierenden einschätzen können (7), um ihre Lehrveranstaltungen zielgruppengerecht zu planen und durchzuführen. Sollten Lehrende Kommunikationstechnologien nutzen, um den Studierenden eine zusätzliche oder ersetzende Unterstützung anzubieten (8), gehören dazu auch Moderations- und Konfliktlösekompetenzen mit Hilfe der Neuen Medien sowie das Aufstellen von Regeln. Sprechzeiten bei Lehrenden sind eine altradierte Form des persönlichen Gesprächs, das Verhaltensregeln zwischen Lehrenden und Studierenden impliziert, die nicht weiter geklärt werden müssen. Der Einsatz von IKT erfordert deshalb das Einfühlungsvermögen der Lehrenden, neue Kommunikationsformen einzuführen und Missverständnisse zu vermeiden (beispielsweise Antwortzeitspannen anbieten und einfordern, nur organisatorische Fragen per E-Mail annehmen, feste Online-Zeiten per *Instant Messaging* einrichten, etc.). Der Einsatz von E-Learning bringt oftmals mit sich, dass einzelne Studierende entweder erhebliche Schwierigkeiten haben, IKT zu nutzen, oder auch eine grundsätzliche Abneigung gegen die Nutzung von Neuen Medien besitzen (9). Darauf sollten sich Lehrende beispielsweise durch Perspektivenwechsel einstellen können. Um E-Learning effektiv zu gestalten, sind, wie oben bereits erwähnt, organisatorisch-administrative Aufgaben erforderlich, die über eine Lehrveranstaltung hinausgehen. Dafür ist eine kooperative Haltung den Kollegen und Kolleginnen gegenüber notwendig (10), um Aufgaben wie Verwaltung, Technik oder die Erstellung fachbereichsweiter Regeln teilen zu können. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft, mit Kollegen und Kolleginnen über Lehr-/Lernprozesse und -probleme des E-Learnings zu sprechen (11). Ein fachlich basierter Erfahrungsaustausch über den Einsatz von E-Learning ist aufgrund der vielen Unbekannten wichtig, um Bewährtes weiterentwickeln und Probleme kollegial lösen zu können. Eine weitere Anforderung an Lehrende könnte in Zukunft die Bereitschaft sein, die Lehre öffentlich darzustellen.

Der Bologna-Prozess fordert möglicherweise eine höhere Transparenz der Lehre ein, so dass Lehrende gegebenenfalls aufgefordert werden, ihr Repertoire zu präsentieren. Sozialkompetenz zeigt sich hier in der Bereitschaft der Lehrenden, ihre eigene Lehrkultur verschiedenen Zielgruppen (z.B. Studierende aus dem Ausland, Qualitätsprüfer oder -prüferinnen, Fachkollegen und -kolleginnen an anderen Hochschulen) zu vermitteln.

2.6.3 Didaktische Fachkompetenz

- (13) Lehrveranstaltungen unter Einbezug der IKT planen, gestalten, durchführen und evaluieren können
- (14) Das Methoden- und Konzeptrepertoire erweitern bzw. modifizieren
- (15) Kenntnis von Design-, Qualitäts- und *Usability*-Kriterien und Lizenzbestimmungen für mediale Lernangebote
- (16) Über die Fertigkeiten verfügen, die zur Umsetzung der Konzepte und Methoden erforderlich sind
- (17) Prüfungen und Lernkontrollen auf die veränderten Lernprozesse und Lernziele anpassen können
- (18) Kostenrechnung des IKT-Einsatz bzw. der Betreuung
- (19) Kenntnisse über digitales Urheberrecht

Didaktische Fachkompetenzen werden durch den Einsatz von E-Learning erweitert, da der Einsatz von IKT in die didaktische Planung, Gestaltung und Durchführung sowie die Evaluation der Lehre einfließt (13). Dazu sind Kenntnisse über die Einsatzmöglichkeiten einzelner Technologien wie auch der methodische Einsatz in einem spezifischen Lehr-/Lernszenario notwendig. Das bedeutet für die einzelne Lehrperson, dass sie gegebenenfalls ihr vorhandenes Lehrrepertoire durch neue Methoden und Konzepte erweitert bzw. modifiziert (14). Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, Technologien aufgrund von Design-, Qualitäts- und *Usability*-Kriterien zu bewerten (15) und die eingesetzten IKT im didaktischen Rahmen handzuhaben (16). Zu den didaktischen Fachkompetenzen gehört auch die Fähigkeit, Prüfungen und Lernkontrollen auf Lehr-/Lernprozesse und Lernziele anzupassen, die sich durch oder mit dem Einsatz von E-Learning verändern (17). Beispielsweise kann ein kollaboratives, virtuelles Projekt nicht mit einer Klausur, die Fakten abfragt, abgeschlossen werden. Als ökonomischer Aspekt wird es in Zukunft möglicherweise immer wichtiger sein, die Kosten des E-Learnings im Blickfeld zu haben (18). Darüber hinaus kann das Wissen über Rechte und Pflichten bei der Verwendung von fremden digitalen sowie der Produktion von eigenen Werken elementar für die urheberrechtliche Absicherung der Lehrveranstaltung sein (19).

Mit der Beschreibung der E-Learning-spezifischen Ausprägungen für das E-Teaching wird auch auf Lehrendenseite deutlich, dass E-Learning nicht nur die technische Ergänzung der Lehre bedeutet.

eLehrkompetenz ist damit nicht eine bloße Addition des Bereichs technischer Kompetenzen zu einer bereits vorliegenden Lehrkompetenz. Eine Lehrkraft, die beispielsweise erfolgreich an einer Schulung zur Bedienung einer Lernplattform teilgenommen hat, verfügt damit noch nicht über eLehrkompetenz. Diese entwickelt sich erst in der Ausdifferenzierung des fachbezogenen Methodenrepertoires, das heißt, wenn die Person ihr didaktisches Vorgehen modifiziert und erweitert und die Möglichkeiten der Lernplattform so nutzt, dass sich eine zusätzliche Qualität für ihr Lernangebot einstellt. (Kerres et al. 16f)

Lehrkompetenz ist Voraussetzung für ein mehrwertorientiertes E-Teaching. Es ist in den bisherigen Ausführungen noch nicht erkennbar geworden, dass E-Learning tatsächlich mehr bewirken kann als ein traditionelles Lernarrangement. Die Öffnung des Gestaltungsrahmens durch die freie Kombination von Raum und Zeit sowie die Variabilität der Kommunikationsmethoden lassen in Verbindung mit der didaktischen Handlungskompetenz jedoch darauf hin deuten. Um den Mehrwert verorten zu können, ist es notwendig, E-Learning im Handlungsrahmen zu betrachten. Deshalb soll er in Kapitel 3 fachspezifisch erörtert werden, denn erst dadurch kommt der Nutzen von E-Learning zum Tragen.

E-Teaching-Kompetenzen haben im Rahmen der Diskussion um Lehrkompetenz einen eher niedrigen Stellenwert in Anbetracht der Tatsache, dass andere Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die vielfältigen didaktischen Fachkompetenzen für eine gute Lehre erheblich bedeutsamer sind. Mit der Konzentration auf das E-Learning an Hochschulen in den letzten Jahren rücken die Hochschuldidaktik und damit auch die Professionalität der Hochschullehrenden wieder in den Mittelpunkt. Die Beschäftigung mit neuen Lehr-/Lernszenarien durch E-Learning könnte zu einer Reflexion der bisherigen Praktiken führen und didaktische, aber auch organisatorische und curriculare Lösungen hervorbringen. Einhergehend mit der Studienreform ergibt sich dadurch eine Chance, die Qualität der Lehre zu verbessern und innovative Lehre zu integrieren.

3 Einsatzfelder von IKT im Englischstudium

Was die verschiedenen Studienmöglichkeiten im Englischstudium vereint, ist die Attraktivität der kulturellen, sprachlichen und literarischen Vielfalt des englischen Sprachraums. Beruflich gibt es zahlreiche Perspektiven neben dem Lehrberuf: in den Medien, im Übersetzerbereich, im Tourismus, bei Kulturinstitutionen und im Kulturmanagement, in der Erwachsenenbildung oder im interkulturellen Training (Korte, Müller und Schmied „Vorwort“; Gelfert 14ff). An deutschen Hochschulen erfreut sich das Englischstudium laut Statistischem Bundesamt und Deutschem Anglistenverband mit ca. 48.000 Studierenden an 68 Hochschulen größter Beliebtheit. Im Folgenden sollen die fachspezifischen Kompetenzanforderungen an die Studierenden beleuchtet werden, die sowohl auf den Beruf vorbereiten sollen als auch den Fachwissenschaften gerecht werden. Darauf folgt eine Darstellung der Arbeitsinstrumente und Studieninhalte, die im Englischstudium integriert werden können, um diese fachspezifischen Kompetenzen zu unterstützen. Es sei darauf hingewiesen, dass es sich um optionale Möglichkeiten handelt, die je nach Fachgebiet, Themenschwerpunkt und Lehr-/Lernziel unterschiedlich eingesetzt werden können. Mögliche Schwierigkeiten oder Anforderungen, die durch den Medieneinsatz entstehen, werden in diesen Abschnitten aufgrund der sonst notwendigen detaillierten, aber nicht Ziel führenden Analyse des jeweiligen Einsatzszenarios ausgeklammert.

3.1 Fachspezifische Kompetenzen

Es geht im Englischstudium um die Förderung von Sprachkenntnissen, um den kompetenten Umgang mit Texten, um (inter-)kulturelle Kompetenzen, um didaktische Fähigkeiten und um eher fachübergreifende Führungs- und Managementkompetenzen für berufsorientierte Lernziele. Weniger als 2% der Absolventen und Absolventinnen bleiben an der Universität (Gelfert 11); eine Zahl, die darauf hinweist, dass die berufliche Orientierung im Englischstudium wichtig ist. Die in Kapitel 1 beschriebene Offenheit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer findet sich auch in den sich verändernden wissenschaftstheoretischen Ansätzen wieder. Was beispielsweise früher unter dem Begriff ‚Landeskunde‘ eine Pflichtübung im Englischstudium war, hat sich als eigenständiger kulturwissenschaftlicher Teilbereich etabliert. Verschiedene Strömungen, Fokussierungen und Theorien geben diesen Teilbereichen Bezeichnungen wie ‚Cultural Studies‘, ‚American Studies‘, ‚Nordamerikastudien‘, ‚Area Studies‘ oder ‚Postcolonial Studies‘. Die Interdisziplinarität vieler Teilbereiche mit anderen Fachgebieten wie der Geschichte, Wirtschaftswissenschaft, Politik oder anderen eröffnen ebenso mannigfaltige Herausstellungsmerkmale für Studiengänge des Englischen. Deshalb kann an dieser Stelle keine grundsätzliche Charakterisierung der einzelnen Teilbereiche erfolgen. Vielmehr soll hier – von den Teilbereichen losgelöst und vor dem Hintergrund des IKT-Einsatzes – ein Fokus auf die oben genannten fachspezifischen Kompetenzen gerichtet werden: auf die Sprachkenntnisse, den Umgang mit Texten, die (inter-)kulturelle und die didaktische Kompetenz.

Für geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge eröffnet die steigende Bedeutsamkeit der IKT in der Gesellschaft eine Reihe von neuen Forschungsfeldern, die den Einsatz Neuer Medien im Studium erfordern. Das Englischstudium hat dabei einen besonderen Stellenwert in der Hinsicht, dass Englisch die meistgenutzte (Programmier-)Sprache der IKT ist und dass die Impulse für neue Entwicklungen größtenteils aus englischsprachigen Ländern kommen oder aus Forschungs- und Entwicklungskreisen entstammen, die Englisch als gemeinsame Sprache benutzen.

Nünning und Jucker (208) bezeichnen das Internet als "[e]in weiteres Kulturthema mit globalen Dimensionen [...], das im Anglistikstudium in dreifacher Hinsicht von großer Bedeutung ist." Dafür zählen sie folgende Punkte auf (ebd., Rüschoff 152):

- das Internet als unverzichtbares Arbeitsinstrument für Literaturrecherche und wissenschaftliche Kommunikation,
- das Internet als weitgehend unerforschter Studieninhalt mit seiner globalen Vernetzung von Texten sowie
- den direkten Einfluss des Internets auf die Entwicklung der englischen Sprache, ihren Einfluss auf Varietäten des Englischen und auf Nicht-Muttersprachler und die Rückwirkung der neuen Kommunikationsformen auf gedruckte Textsorten.

Die beiden letzten Punkte deuten bereits auf verschiedene Forschungsschwerpunkte in unterschiedlichen Bereichen englischsprachiger Fachwissenschaften hin.

3.1.1 Sprachkenntnisse

Ziel der Sprachpraxis ist das Beherrschen der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Lernende sollen in der Lage sein, sich der kommunikativen Situation entsprechend zu artikulieren bzw. diese zu verstehen. Das Worтеlement ‚Praxis‘ weist bereits darauf hin, dass es sich in diesem Teil des Studiums nicht um eine Fachwissenschaft handelt, sondern um die individuelle Sprachfertigkeit der Lernenden²⁹. Dementsprechend liegen die Schwerpunkte in der sprachpraktischen Lehre auf dem Üben von Aussprache, dem Hör- und Leseverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit sowie Übersetzungen und interkulturellem³⁰ Verständnis. Der Auslandsaufenthalt als intensivste Form der sprachpraktischen Übung ist ein fester Bestandteil des Englischstudiums.

Seit der Einführung von Multimedia-Bibliotheken ist es für Studierende des Englischen möglich, sich in ganzheitlicher Weise in Sprache und Inhalt zu vertiefen (‚total immersion‘, Rüschoff 155). Die

[...] Einbindung einer wissenschaftlichen Aufgabenstellung in die Arbeit mit authentischen *tools* [Kursiv im Original, Anm. der Autorin] und der damit

²⁹ Der Einsatz von Neuen Medien in der Sprachpraxis eröffnet bezüglich lernpsychologischer Untersuchungen im Spracherwerb auch forschungsbezogene Möglichkeiten. Als ‚Metawissenschaft‘ im Rahmen der Sprachpraxis bzw. des Spracherwerbs wird diese Thematik jedoch eher der Fachdidaktik zugeordnet.

³⁰ Zur vieldeutigen Begrifflichkeit von ‚interkulturell‘, siehe Abschnitt 3.1.3.

verbundenen inhaltlichen Arbeit in der Zielsprache [eröffnet] neue Möglichkeiten. Konzepte wie *task-based learning* [Kursiv im Original, Anm. der Autorin] und Lernen nicht nur mit authentischen ‚Texten‘, sondern auch und gerade auf der Grundlage authentischer Aufgabenstellungen kommen dabei zum Tragen. (ebd.)

Eine Einbettung der Lerninhalte in lebensnahe Situationen hat neben dem „wirkliche[n] Echtheitserlebnis“ (Rüschhoff und Wolff 62) mehrere Vorteile. Die Lernenden sind motiviert, die Sprache zu üben, da sie einen direkten Nutzen erkennen können. Durch die Auseinandersetzung mit kommunikativen Situationen und aktuellen Texten aus englischsprachigen Kulturen wird die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert. Sie können sich mit Hilfe der sprachpraktischen Übung z.B. auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten. Die Einbettung in berufliche Felder fördert auch fachsprachliche Kompetenzen wie z.B. technisches Englisch, Wirtschaftsentenglisch, Englisch in der Tourismusbranche, etc.

Für die berufliche Qualifikation bedeutet die Sprachpraxis mit Hilfe von IKT, dass Studierende lernen, die Neuen Medien in ihre Arbeits-, Kommunikations- und Produktionstechniken zu integrieren. Beispielsweise können Kommunikationstechnologien wie *Chats* und *Internettelefonie* für den direkten Kontakt zu Muttersprachlern und -sprachlerinnen verwendet werden; das Führen von Online-Tagebüchern in *Weblogs* übt das Schreiben in der Fremdsprache und fördert den Austausch von kulturellen und sprachlichen Erfahrungen. Studierende können darauf vorbereitet werden, beispielsweise aktuelle Nachrichten auf der Unternehmenswebsite zu verfassen oder computergestützte Besprechungen mit internationalen Geschäftspartnern durchzuführen.

3.1.2 Umgang mit Texten

Texte im Sinne von Artefakten, also Geschriebenes wie auch Gesprochenes oder Bebildertes, sind die Grundlage für das fachwissenschaftliche Studium. Sie sind der Ausgang für sprach-, kultur-, literaturwissenschaftliche oder sprachdidaktische Analysen. Sie geben Auskunft über Lebenswelten, Identitäten, Funktionen und Wirkungen. Sie können maschinell, diskursiv, holistisch, deskriptiv, interpretativ und auf viele andere Arten und Weisen analysiert werden und geben so den Studierenden die Möglichkeit, die Sprache, die Kultur, die Literatur und/oder das Sprachlernen vertieft zu verstehen. Texte werden an erster Stelle gelesen. Meistens bewältigen die Studierenden einen beträchtlichen Umfang, denn zusätzlich zu Primärtexten ist das Lesen von Sekundärtexten für ein vertieftes Verständnis und als Voraussetzung für einen fundierten Diskurs Voraussetzung³¹. „Ohne ein solches [starkes Interesse an Literatur] wird man die Leseanforderungen des Faches als physische Belastung empfinden, die bei ausbleibenden Erfolgserlebnissen rasch zur psychischen werden kann“ (Gelfert 10). Dieser Textumfang kann durch Lerntechnologien sicherlich nicht verringert oder erleichtert werden. Allerdings gibt es Möglichkeiten, Texte durch den

³¹ Beispielsweise gibt die Universität Erlangen als Richtwert ein Lesesummen von 2.000 Buchseiten im Magister-Grundstudium der Anglistik an [WWW01].

Einsatz Neuer Medien besser zu verstehen, zu ergänzen oder zu perspektivieren sowie neue Texte zu produzieren.

Literatur, die es bislang nur in Buchform gab, ist mittlerweile in großen Teilen auch als elektronischer Text erhältlich. Bibliotheken und Archive bieten elektronische Bücher an. Die Vermittlung von Literatur verändert sich dadurch nur technisch, bewirkt also wenig Veränderung für die wissenschaftliche Arbeit mit Texten. Allerdings sind elektronische Bücher einfach zugänglich und beliebig oft reproduzierbar³². In Online-Buchläden können Bücher bestellt werden, die in Deutschland nicht vertrieben werden. Die Verfügbarkeit ist im Internet einfach zu überprüfen und es finden sich dort alternative Bezugsquellen. Nicht zuletzt erweitert sich die Bandbreite an Texten und Genres mit den verschiedensten Formen von Hypertexten, der nicht-linearen Vernetzung und Verknüpfung von Texteinheiten, und bilden so eine weitere Forschungsgrundlage.

3.1.3 (Inter-)Kulturelle Kompetenz

Für die Begriffe interkulturelle und kulturelle Kompetenz gibt es durch das wissenschaftstheoretische und praktische Interesse unterschiedlicher Disziplinen keine kohärente Definition. Es hängt von der Sichtweise und Festlegung der Ziele, Spezifik, Anwendungsgebiete und Begrifflichkeit (Rathje 10) von Kultur und interkultureller Interaktion ab, wie diese Begriffe zu verstehen sind und durch welche Handlungen sie sich ausdrücken. So konzentrieren sich effizienzorientierte Vertreter von interkultureller Kompetenz auf eine Zielerreichung (die Gepflogenheiten des ausländischen Unternehmenspartners zu kennen erleichtert die Zusammenarbeit und wird letztendlich zum ökonomischen Faktor) während die Opposition den Schwerpunkt mehr auf der menschlichen Weiterentwicklung als auf dem Erreichen von Zielen sehen. In Anbetracht der Tatsache, dass die (inter-)kulturelle Kompetenz für die Forschungsfrage keinen vordergründigen Stellenwert hat, soll anstatt eines begrifflichen Diskurses der Fokus auf die pragmatische Bedeutung für das Englischstudium gerichtet werden.

Im Englischstudium ist die Auseinandersetzung mit Kultur und interkultureller Interaktion ein wesentlicher Bestandteil des Studiums. Die Studierenden bewegen sich in einem multikulturellen Raum, in dem sie mit Vertretern und Vertreterinnen anderer – englischsprachiger – Kulturen kommunizieren, sich in deren Kulturräumen aufhalten oder sich mit den kulturellen Artefakten lesend, schreibend, hörend und diskutierend beschäftigen. Kamm (45f) zählt folgende fünf Kernbereiche für interkulturelle Handlungskompetenzen im Englischstudium auf:

- Kognitives Wissen um Strukturgegebenheiten der Zielkultur (geographisches, historisches und sozio-politisches Wissen)
- Pragmatische Fertigkeiten der Informationsbeschaffung und -verarbeitung (Informationen einholen, systematisch ordnen, analysieren und interpretieren),

³² Natürlich sind hier Copyright und entstehende Kosten durch Download und Drucken zu berücksichtigen.

sowie das Strukturieren und Gestalten von Wirklichkeit im Rahmen der kulturell verfügbaren Formen

- Affektive Dispositionen kultureller Empathie (Persönlichkeitsbildung, kulturelle Emanzipation, kulturelle Selbsterfahrung, kritische Distanz zur eigenen Kultur)
- Kommunikative Kompetenz in der Zielsprache (gesellschaftlicher Diskurs und persönlicher Austausch im Gespräch)
- Interkulturelle Vermittlungskompetenz (Einsichten in die Zielkultur als Paradigmen für das Verständnis der eigenen Kultur verwenden, wechselseitige Vermittlung zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur)

Mit dem Einsatz von IKT kann (inter-)kulturelle Interaktion durch die in den Abschnitten 3.1.1 und 3.1.2 erläuterten Medien und Werkzeugen bestärkt werden. Das Internet bietet authentische Informationen aus der Zielkultur, die durch entsprechende Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung kritisch beurteilt und genutzt werden können. Der Einsatz von Kommunikationstechnologien erleichtert die Kontaktaufnahme zu Personen in anderen Ländern oder zu Gleichgesinnten, mit denen interkulturelle Erfahrungen ausgetauscht werden können. Auch die Produktion eigener Websites oder multimedialer Erzeugnisse tragen zum interkulturellen Verständnis, zur interkulturellen Vermittlungskompetenz bei.

3.1.4 Didaktische Kompetenz

Didaktische Kompetenz wird im Englischstudium aus dreierlei Sicht benötigt. An erster Stelle sollen Studierende für das Lehramt ausgebildet werden, Englisch als Fremdsprache zu unterrichten. Aber auch in Magister, BA- oder MA-Studiengängen ist die Wissenschaft der Vermittlung von Sprache von Bedeutung. Zur beruflichen Vorbereitung in Bereichen, die die Vermittlung von bestimmten Inhalten verlangen (z.B. Erwachsenenbildung, Tourismus) und zur Entwicklung eigener Lern- und Arbeitsstrategien sind didaktische Kenntnisse von großem Nutzen (Korte, Müller und Schmied 211; Nünning und Jucker 170; Schröder 132).

Die Englischdidaktik steht in einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Sie baut auf einer anwendungsorientierten, theoretischen Fundierung auf und erforscht in einer reflektierenden Praxis die Prozesse des Fremdspracherwerbs und -lernens, welche zur Diskussion und Entwicklung von Erwerbstheorien, Methoden und Curricula führen. Auch hier hat sich – wie in der allgemeinen Bildungsdebatte – die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich das Gewicht von bestimmten zu lernenden Inhalten auf zu erwerbende Kompetenzen verlagert hat (Jank und Meyer 14; Korte, Müller und Schmied 217; Beiträge in Hallet und Müller-Hartmann). Im schulischen Kontext liefert der Englischunterricht den fächerübergreifenden Beitrag „im Vermittlungsprozess von Sprach- und Kulturkompetenz [mit dem] Abbau ethnozentrischer Sichtweisen [...]“ und dem Wecken der Bereitschaft, „fremdkulturellen Facetten mit Offenheit zu begegnen (Gehring „Fachdidaktik“ 35).“ Fachspezifisch geht es um linguistische, soziokulturelle und strategische Kompetenzen. Die vier Fertigkeiten („four skills“) Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben stehen dabei im

Zentrum der Sprachhandlungskompetenz (ebd.). Mit Hilfe von aktivierenden Methoden, die eigenverantwortliches Lernen fördern, wie beispielsweise Portfolio-Arbeit (vgl. Gehring „Fremdsprachenunterricht“ 19ff, Donath 57ff), Aktionsforschung (vgl. Weskamp 30ff) oder bilingualer Sachfachunterricht (vgl. Viebrock und Breidbach 234ff) werden diese Fertigkeiten handlungsorientiert gefördert. Die Tendenz der ganzheitlichen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts durch Handlungsorientierung führt auch dazu, dass die Arbeit mit Medien, insbesondere mit Neuen Medien einen wichtigen Stellenwert bekommt. Neben der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik konstituiert sich die Mediendidaktik als ein weiteres fremdsprachdidaktisches Element. Medien werden als Instrument zur Vermittlung der Sprache und zur Vermittlung von Medienkompetenzen an sich genutzt. Dies spiegelt sich auch beim Einsatz von IKT wieder. Aus fachdidaktischer Perspektive gibt es bereits drei Forschungsgebiete, die gleichzeitig didaktische und mediengestützte Kompetenzen im Englischstudium fördern (Korte, Müller und Schmied 242).

- Einsatz von computerunterstützten Lernprogrammen für das Sprachenlernen („Computer Assisted Language Learning“, CALL)
- Nutzung von IKT zur direkten Kommunikation und für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen
- Erforschung und Erprobung des E-Learnings

Hier wird wieder deutlich, dass die Elemente der Fachdidaktik nicht nur für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden, sondern auch für alle anderen Studierenden des Englischen bzw. für die Lehrenden der Fachdisziplinen relevant sind. Die Prinzipien des computerunterstützten Fremdsprachenlernens zu kennen ist in der Erwachsenenbildung ebenso wichtig wie in der Personalabteilung eines internationalen Unternehmens. Das Metawissen über die Entwicklung von Sprachfertigkeiten sowie über die Methoden und Möglichkeiten des E-Learnings hilft bei der Entscheidung für die Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationswerkzeuge zu Bildungszwecken.

Dieser kurze Überblick diene dazu, die fachlichen Interessen hervorzuheben und Ansatzpunkte für den Einsatz von IKT anzusprechen. Die fachwissenschaftliche Einbettung von Neuen Medien im Englischstudium fördert die Erkenntnis des sinnvollen Nutzens, sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Anhand dieser Kompetenzen wird deutlich, dass IKT durchaus eine Rolle im Englischstudium spielen kann. Sie ermöglicht eine hohe Transparenz und Aktualität über die Gegebenheiten der Zielkultur und bietet eine Vielzahl an Informationsquellen für die Aneignung von diesbezüglichem Wissen. Dementsprechend ist die Informationsbeschaffung und -verarbeitung in ihrer Vollständigkeit heutzutage kaum noch ohne das Internet möglich, zumal die Effizienz (bei entsprechenden Kompetenzen) steigt. Die kommunikativen Möglichkeiten der IKT bieten neue Wege des (inter-)kulturellen Austauschs.

Pope (273) definiert acht Bereiche, in denen der Einsatz von IKT für das Englischstudium nützlich ist: „Word-processing, information search, e-mail, world wide web and internet, text analysis, text manipulation, from hypertext to multimedia, cyber-

space and beyond.“ In den nächsten zwei Abschnitten werden diese Bereiche aufgegriffen, um die medialen Merkmale von IKT im Englischstudium als Arbeitsinstrument und Studieninhalt zu thematisieren. Einzelne Technologien, kulturelle Entwicklungen und Praktiken werden mit einem fachspezifischen Blick erörtert und zeigen Einsatzmöglichkeiten im Fachstudium auf. Beispiele dazu befinden sich im Anhang.

3.2 IKT als Arbeitsinstrument

Die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen hat sich im Englischstudium als Werkzeug zur Erstellung von schriftlichen Hausarbeiten in den letzten Jahren durchgesetzt. Weitere Programme zur Ergänzung von Präsentations- und Publikationsmöglichkeiten sind auf dem Vormarsch. Dabei eröffnet sich mit dem *Web-publishing* ein neues Feld der Veröffentlichungsform, das wiederum weitere Werkzeuge und Techniken beinhaltet. Die Kommunikationstechnologien stellen für das Englischstudium eine sinnvolle Anreicherung des lebensnahen Lernens dar. Elektronische Nachschlagewerke erweitern das Spektrum des wissenschaftlichen Arbeitens. Digitalisierte Texte lassen sich mit Hilfe von Konkordanz- und Statistikprogrammen analysieren, woraus sich neue elektronische Textkorpora entwickeln. Computer- und webbasierte Lernprogramme (*CBT/WBTs*) unterstützen Lernende, ihr Wissen zu vertiefen. *E-Journals* sind als Ergänzung zu Zeitschriften ein Veröffentlichungsmedium für wissenschaftliche Arbeiten, während (zugehörige) Fachcommunities die Kommunikationstechnologien nutzen, um wissenschaftliche Debatten über örtliche und zeitliche Grenzen hinaus führen zu können.

3.2.1 Software zur Textproduktion

Textverarbeitungs- und Editorenprogramme sowie Autorenwerkzeuge können zur Textproduktion genutzt werden. Die Vorzüge des Computers haben sich in den letzten 20 Jahren beim Verfassen von schriftlichen Arbeiten durchsetzen können, so dass nahezu jeder oder jede Studierende ein Textbearbeitungsprogramm wie z.B. *MS-Word* oder *OpenOffice-Writer* bedienen kann. Da immer einfachere Editorenprogramme oder *Content Management Systeme* (CMS) für das *Webpublishing* auf den Markt kommen, setzt sich auch langsam die Möglichkeit durch, Texte im Web zu veröffentlichen und mit Bild und Ton zu ergänzen.

Präsentationen im Web bieten sich für Literatur- und Sprachwissenschaft ebenso an wie für Projekte in Fachdidaktik, Kulturwissenschaft oder Sprachpraxis. Die Selbstdarstellung im Web ist Kommunikationsangebot für andere Studierende, Lehrende und spätere Arbeitgeber. [...] Was eignet sich besser als studentische Leistungen und fächerübergreifendes Wissen im Internet zu präsentieren? (Ogbue 166)

Autorenwerkzeuge sind speziell für die Erstellung von Lernmaterialien konzipiert, so dass sie insbesondere für Didaktiker oder Didaktikerinnen nützlich sein können. Im Unterschied zu Editorenprogrammen ist es mit ihnen möglich, Lerneinheiten und tutorielle Programme zu erstellen. Funktionen wie die Sequenzierung und automatisches Feedback müssen damit nicht mehr mühsam programmiert werden.

Mit der Nutzung von Präsentationsprogrammen wie z.B. *PowerPoint* ergeben sich nicht nur alternative Präsentationsmöglichkeiten zu Overheadfolien und Handouts. Das Vorbereiten von elektronischen Präsentationen erfordert auch eine intensivere dramaturgische und rhetorische Planung durch die vielfältigen Möglichkeiten mit Animationen, Videos, Ton und Interaktion.

3.2.2 Webpublishing als Werkzeug

Im Web ist eine neue Palette an Präsentationsmöglichkeiten entstanden, angefangen von HTML basierten Websites über *Weblogs* und *Wikis* bis hin zu personalisierten Nachrichtenseiten (*Feeds*). Sowohl die Technologien an sich als auch die präsentierten Inhalte bieten neue Übungsmöglichkeiten für Lernende. Diese Medien stellen nicht nur eine Übertragung (und Erweiterung) von Printmedien auf digitale Datenträger dar, sondern sind durch ihre interaktiven, flexiblen (Hypermedia, bewegte Bilder) und kollaborativen (jeder oder jede kann einen Beitrag z.B. in einem *Weblog* oder *Wiki* einstellen) Funktionen neuartig.

Die Website kann eine Alternative zur traditionellen Hausarbeit sein. Qualitätsmerkmale und die Bewertung für zusätzliche (technische) Arbeitsaufwände sind Aspekte, die für das Englischstudium zu diskutieren wären. *Weblogs* können als studierendenbasierte Dokumentation von Lehrveranstaltungen anstelle von Protokollen oder als begleitendes Instrument für die Ausübung reflexiver Praktiken eingesetzt werden. Der kollaborative Charakter von *Wikis* ist geeignet, einzelne Arbeitsergebnisse miteinander zu verknüpfen und über eine Lehrveranstaltung hinaus zum Lerngegenstand zu nehmen, indem diese sukzessive per Hypertext von den Studierenden vernetzt und mit entsprechenden Theorien oder Arbeitsstrategien in Verbindung gebracht werden. Eine zu diesem Zeitpunkt neuere Form des *Webpublishings* ist das *Podcasting*. Ähnlich wie bei einem *Weblog* werden in chronologischer Reihenfolge Informationen veröffentlicht, in diesem Fall in Form von Audio- oder Videodaten. Dieser asynchrone Kommunikationsaustausch mit unterschiedlichen Sender-Empfänger-Verhältnissen (1:n, n:n oder 1:1³³) bietet sich für eine neue Variation von E-Mail- oder Tandem-Projekten zur Verbesserung der Sprachpraxis an.

3.2.3 Kommunikationstechnologien

Synchrone und asynchrone Kommunikationstechnologien wie E-Mail, *Chats*, *Diskussionsforen* und *Audio-* bzw. *Videotelefonie* unterstützen kommunikative Übungen. Durch die Möglichkeit, mit Akademikern und Akademikerinnen oder Studierenden aus englischsprachigen Ländern ohne große Hürden in Kontakt zu treten, können Studierende lernen, diese Kontakte als fachliche Informationsquellen zu nutzen.

³³ Hier stehen die Zahlen und Platzhalter für die Anzahl der Personen, die als Sender oder Empfänger fungieren. Beispielsweise bedeutet 1:n, dass ein Sender mit n (also beliebig vielen) Empfängern kommuniziert.

Für synchrone Sprechübungen können sie an ‚Live Chats‘ oder ‚Live Events‘ teilnehmen, um in Chats oder Audio- bzw. Videotelefonie mit Muttersprachlern oder -sprachlerinnen zu ‚sprechen‘. In der Sprachpraxis werden traditionelle Übungsformen wie das Tandemlernen durch die neuen Technologien geographisch ausgeweitet. Für die asynchrone Kommunikation können gut frequentierte *Diskussionsforen* und *Mailinglisten* genutzt werden, um an zeitversetzten Diskursen teilzunehmen. *Lernplattformen* ermöglichen im Regelfall die Kommunikation per Nachrichtensystem, *Diskussionsforum* und *Chat* innerhalb einer Lerngruppe, die sich meist aus den Beteiligten einer Lehrveranstaltung zusammensetzt. Manche *Lernplattformen* bieten auch weitere Funktionen wie *Virtual Classrooms* an, in denen die Lernenden moderierte *Audio-* bzw. *Videokonferenzen* abhalten. Diskussionen können mit Materialien gekoppelt werden, so dass sich die Studierenden themenzentriert austauschen. Idealerweise tritt die Lehrperson in eine Rolle als Moderator oder Moderatorin zurück und unterstützt die gruppendynamischen Lernprozesse.

In Fernkursen ermöglichen die kombinierten Technologien im geschützten Raum trotz fehlender Präsenz einen engen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden. In der Hochschullehre werden *Lernplattformen* hauptsächlich für das *Blended Learning*, also einer Mischform aus Präsenz- und Telestudium, eingesetzt. Die Vorteile des geschützten Raums und der organisatorischen Hilfsmittel wie Mailverteiler, Dateiablage, Kalender, etc. überwiegen oftmals im Vergleich zu bisher eingesetzten Kurs begleitenden Webseiten. Gängige Kategorien von Kurswebseiten wie Kursbeschreibung, Zeitplan, Bibliographie, Materialien, Diskussionsforum, Links und Kontakt (Ogbue 177) sind auf *Lernplattformen* standardisiert untergebracht und ermöglichen eine einfache Aktualisierung.

3.2.4 Nachschlagewerke, digitale Bibliotheken

Web- und computerbasierte Wörterbücher und Thesauri erweitern den klassischen Bestand an Nachschlagewerken. Dabei sind fachsprachliche Wörterbücher sowie sprachliche Varietäten einfacher zugänglich als zuvor. Die medialen Möglichkeiten des Internets unterstützen die herkömmlichen Funktionen eines Wörterbuchs bzw. Thesaurus (phonetische, orthographische, semantische und stilistische Informationen) durch auditive und visuelle Informationen. Die Arbeit mit elektronischen Nachschlagewerken fördert nebenbei auch die Fähigkeit der Lernenden, sowohl ihr lexikalisches als auch syntaktisch-grammatisches Wissen (Rüschhoff 158) einzusetzen.

Mit der datenbankbasierten Architektur der Nachschlagewerke wird eine große Bandbreite an Suchfunktionen ermöglicht, die die Studierenden dabei fördern, Such- und Recherchetechniken zu erlernen und zu vertiefen. Digitale Bibliotheken sind für Englischstudierende eine Quelle der Informationsbeschaffung. Es ist damit weitaus leichter, auf englischsprachige Kataloge zuzugreifen als auf dem traditionellen Weg. Immer mehr Bibliotheken stellen nicht nur ihren Bestand für die Onlinerecherche zur Verfügung, sondern ergänzen diesen mit multimedialen Quellen (z.B. *Library of Congress* [WWW07], *American Memory* [WWW08]). So werden Bücher, Film- und

Tonaufnahmen, Fotos, Karten und Manuskripte (Ogbue 101) zusammengeführt und bilden eine Bezugsquelle für das authentische und ganzheitliche Studium.

Da die Recherche zu den Kernkompetenzen der Englischstudierenden gehört, sollten digitale Nachschlagewerke und Bibliotheken Bestandteil aller Fachwissenschaften sein.

3.2.5 Software zur Analyse von digitalisierten Werken

Die Digitalisierung von traditioneller Literatur ermöglicht neuartige Analysemöglichkeiten durch Statistik- und Konkordanzprogramme sowie durch Datenbanksuche. Die Hypertextstruktur eröffnet neue Darstellungsmöglichkeiten der Texte. Beispielsweise können diese durch hypertextuelle Vernetzung und multimediale Elemente ergänzt werden. Digitalisierte Werke umspannen alle Epochen der englischsprachigen Literatur und Kultur. Vom *Beowulf* bis zur *Cyberfiction* sind Texte im Internet zugänglich. Deshalb kann mit der Verbindung zwischen Neuen Medien und Literatur vergangener Epochen der Versuch angestrebt werden, „gegenwärtige sprachliche oder kulturelle Phänomene zu verstehen, der den Blick auf die Geschichte lenkt und Studierende für historische Fragestellungen motiviert“ (Nünning und Jucker 209). Ein weiterer Vorteil von digitalisierten Werken ist die Verfügbarkeit: die Einsicht von seltenen Exemplaren bzw. Auflagen und der Möglichkeit, an Werke zu gelangen, die im Buchladen oder der lokalen Bibliothek nicht mehr (in genügender Anzahl) im Bestand sind.

Elektronische Textkorpora eröffnen neue Fragestellungen und Zugangsmöglichkeiten. Nicht nur aktuelle sondern auch historische Text- und Materialsammlungen ermöglichen beispielsweise der Lexikographie und Syntaxforschung eine neue empirische Basis. Kommentierende Zusätze können per Hypertext zugefügt werden und erleichtern bzw. ermöglichen erst das Auffinden von Strukturen unter methodischer Fragestellung (Neumann 335). Neben Korpora von britischen und amerikanischen Texten, sind auch Sprachdatensammlungen des Neueren Englisch sowie des Lerner-Englisch verfügbar, die für unterschiedliche Bereiche des Englischstudiums eingesetzt werden können.

In der Sprachwissenschaft können Konkordanzen und Statistiken in einem größeren Ausmaß oder einer höheren Geschwindigkeit sowie von weniger bedeutenden (aber nicht minder wissenschaftlich relevanten) Autoren und Autorinnen erstellt werden. Datenbanken können miteinander verknüpft werden und eröffnen neue Untersuchungsfelder. Studierende können sich anstatt auf das Zählen von Wörtern auf die Analyse und Interpretation konzentrieren. Für Studierende der Literatur- und Kulturwissenschaften unterstützen Such- und Filterfunktionen auch empirische Forschungsansätze. Mit computertypischen Algorithmen (z.B. *Boolesche* Regeln) lassen sich große Textmengen analysieren, so dass die „Starrheit des maschinellen Zugreifens [...] formal einen höheren Grad wissenschaftlicher Objektivität [erreicht]“ (Neumann 339). Idealtypische Argumentationen, die auf wenigen Belegen basieren, können so durch Quantität gefestigt werden. Gegebenenfalls eröffnen sich dadurch neue Erkenntnisse.

3.2.6 Lernprogramme

Als Medien zum privaten Fremdsprachenlernen sind *Computer* und *Web Based Trainings* (CBT/WBT) - beispielsweise als Selbstlern-CD-ROM oder als Internetkurs - weit verbreitet. Programmierte Lernhelfer und intelligente Tutorensysteme unterstützen die Lernenden beim Sprachlernen. Die Tatsache, dass sich wiederholende Themen für CBTs und WBTs aufgrund des hohen Produktionsaufwands besonders eignen, führt dazu, dass sie beispielsweise für das Einstudieren theoretischer Grundbegriffe der Sprachwissenschaft besonders gut eingesetzt werden können. Als begleitende Maßnahme von Einführungsveranstaltungen können sie einen Überblick in linguistische Teildisziplinen verschaffen. Übungen mit CBTs oder WBTs können in ihrer didaktischen Breite des Selbstlernens von *Drill-and-Practice*-Programmen bis hin zu tutoriellen Systemen reichen. Themen, die wiederholt behandelt werden und als Hintergrundwissen für das Englischstudium empfehlenswert sind wie z.B. Bildungssysteme, Regierungs- und Parteiensysteme oder Verfassungen der Zielkulturen, können aus der Präsenzlehre ausgelagert werden, um dort den Fokus auf das Kernthema zu setzen. Es wäre auch vorstellbar, diese Selbstlerneinheiten von Studierenden in Übungen selbst erstellen zu lassen, damit sie handlungsorientiert mit dem Thema arbeiten und sich gleichzeitig E-Learning bzw. E-Teaching-Kompetenzen aneignen.

Während Computersimulationen in anderen Studiengängen einen enormen Fortschritt für die Vermittlung von komplexen Zusammenhängen (z.B. virtuelle Landschaften, meteorologische oder medizinische Simulationen, etc.) darstellen, spielen sie im Englischstudium eher eine untergeordnete Rolle. Der Einsatz von Simulationen in der Phonetik könnte allerdings helfen, die Merkmale englischer Laute nach ihrer Aussprache zu verstehen und beschreiben. Während Abbildungen von Artikulationsorganen hilfreich sind, um die Organe zu verorten, bedarf es detaillierter Beschreibungen, um bestimmte Bewegungsvorgänge zur Entstehung eines Lautes zu erläutern. Mit einer Simulation können bewegte Bilder den Beschreibungsprozess erheblich minimieren und das Verständnis fördern, indem man beispielsweise die Zungenstellung verändern und die Auswirkungen beobachten kann.

Einen strukturierten Rahmen zum Einsatz von Websites im Englischstudium bilden so genannte *WebQuests*. Da es sich hier um ein geleitetes, didaktisch überlegtes Arbeiten mit Websites handelt, kann der Begriff als didaktisches Arbeitsinstrument und als Variante des CBT/WBTs aufgefasst werden.

Frei übersetzt bedeutet WebQuest „abenteuerliche Spurensuche im Internet“. In der Literatur werden WebQuests auch als komplexe computergestützte Lehr- / Lernarrangements bezeichnet. WebQuests können über das Internet abgerufen werden oder sie sind lokal auf den Rechnern der LernerInnen als html-Dateien abgelegt. In der Regel sind sie nach einer mehr oder weniger einheitlichen Struktur aufgebaut. Im Rahmen von WebQuests arbeiten SchülerInnen aktiv an der Aneignung von Wissen. WebQuests sind ein didaktisches Modell, um sinnvoll mit PC und Internet zu arbeiten. (Gerber 2004)

Mit *WebQuests* können Studierende anhand eines Leitfadens (in Form von Arbeitsaufträgen, vorgegebenen Arbeitsschritten oder Checklisten) das kritische und themenzentrierte Recherchieren, Filtern und Präsentieren von Internetquellen üben.

Eingebettet in Webprojekten bilden *WebQuests* eine fachlich orientierte Grundlage für Projektarbeit, welche wiederum zur Förderung von Schlüsselkompetenzen beiträgt. Solche Webprojekte können sowohl in der Sprachpraxis zur angewandten Arbeit mit Internetquellen als auch in den Fachwissenschaften zur handlungsorientierten Informationsrecherche und zum Üben von Gruppenarbeit und Präsentationstechniken durchgeführt werden.

3.2.7 E-Journals

Viele Verlage und Universitäten haben mit dem *Webpublishing* die Möglichkeit ergriffen, schnell und günstig *E-Journals* zu publizieren. Neben nicht-wissenschaftlichen elektronischen Zeitschriften und Zeitungen, die zur authentischen Sprachanalyse genutzt werden („total immersion“, Rüschoff 155, vgl. Abschnitt 3.1.1), veröffentlichen Fachleute wissenschaftliche Aufsätze mit einer weitaus höheren Aktualität als dies vorher möglich war. Während es oftmals mehrere Monate, wenn nicht sogar Jahre von dem *Call for Paper* bzw. *Call for Article* über das Verfassen eines Textes bis hin zur Abgabe, Auswahl und Veröffentlichung der Forschungsergebnisse dauerte, wird die Zeitspanne bei *E-Journals* auf wenige Monate reduziert: Die Information über ein *Call for Paper* wird über eine Mailingliste automatisch an die Mailbox geschickt, die Abgabe erfolgt elektronisch, ebenso die Koordination des *peer editings* und des Lektorats. Anstatt der Druckerei sind zwar ein leistungsfähiger Server und entsprechende technische Fachkräfte notwendig, die Veröffentlichung in elektronischer Form kann jedoch durch automatisierte Vorgänge um ein Vielfaches beschleunigt werden. Oftmals können die druckreifen elektronischen Vorlagen auch in gedruckter Form distribuiert werden.

E-Journals sind dadurch zwar kein innovatives Medium, sie haben allerdings zur Folge, dass die Fachcommunity durch die kürzere Periodisierung von aktuellen Forschungsergebnissen mehr Impulse für neue Forschungsarbeiten bekommt und diese wiederum schneller in die Breite tragen kann. Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ist es zusätzlich möglich, eigene Veröffentlichung auf ihren persönlichen Webseiten zu platzieren. Für die Studierenden ist diese neue Fülle an wissenschaftlichen Publikationen ein Vorteil. Sie werden dadurch in eine mögliche Zukunft als wissenschaftlicher Nachwuchs eingeführt und erhalten einen aktuellen Einblick in das fachwissenschaftliche Geschehen. Hinzu kommt, dass elektronische Zeitschriften ebenso wie andere elektronische Medien aufgrund ihrer Datenbankfunktionalität einfacher zu recherchieren sind als Print-Zeitschriften. Die Zugangsmöglichkeiten über Online-Bibliotheken sind ebenfalls weitaus größer.

3.2.8 Fachcommunities

Mit dem Internet haben sich auch fachwissenschaftliche Präsentationsmöglichkeiten durch Websites eröffnet, auf denen Informationen über wichtige Persönlichkeiten, Ereignisse, Autoren oder Autorinnen, Gattungen oder Epochen zusammentragen, ausgetauscht und diskutiert werden. Diese Websites ergänzen nicht nur vorhandene Bibliographien, sie stellen mit ihren multimedialen Präsentationsformen und den

Kommunikationsmöglichkeiten eine neue Form der Literatur- und Sekundärliteratursammlungen und -besprechungen dar. Die daraus entstehenden Fachcommunities sind oftmals von internationaler Zusammensetzung. Studierende gewinnen dadurch einen interkulturellen Blick auf Literatur und Kultur und können neben der rezeptiven Recherche auch aktiv an Diskussionen teilhaben. Ein motivierender Aspekt wäre beispielsweise, wenn ihnen durch die schriftliche Ausarbeitung eines Themas die Gelegenheit gegeben wird, diese auch auf einer entsprechenden Fachwebsite zu veröffentlichen und zu diskutieren. Durch die (qualitative) Vielfalt und Masse an Literaturwebsites sind sie gefordert, kritisch und gewissenhaft vorzugehen.

3.3 IKT als Studieninhalt

Während im vorangegangenen Abschnitt die IKT als Arbeitsinstrumente einen eher sekundären Stellenwert für das Englischstudium haben, sollen in diesem Abschnitt Elemente der IKT als Studieninhalt, also als fachlich einsetzbares Lehr-/Lernmaterial beleuchtet werden. Das einfache Veröffentlichen im Internet hat zur Folge, dass es für das Englischstudium zu einer primären Quelle für authentische Texte geworden ist. Technologische Entwicklungen beeinflussen die Gesellschaft in ihrer kulturellen, sprachlichen und literarischen Entwicklung. Die zeitgenössischen Ströme zu analysieren und hinterfragen ist eine wichtige Aufgabe für die Geisteswissenschaften, weshalb die folgenden Themenbereiche für das Englischstudium relevant sein können.

3.3.1 Analyse von authentischen Texten im Internet

Während früher Zeitungen kostbare Belege für englische Ausdrucksweisen waren und man ins englischsprachige Ausland fahren musste, nur um Englisch zu hören, sind heute Zeitungen, Radio- und sogar Videosendungen im Internet fast immer und überall zugänglich. (Korte, Müller und Schmied 265)

Durch die Informationsquellen im Internet erhalten Studierende eine große Anzahl an authentischen Texten, die sie zum Hör- und Leseverständnis und für Übersetzungsübungen benutzen. Für kulturwissenschaftliche Studien und zur sprachpraktischen Analyse ist bereits nahezu jede kulturelle Information im Internet abrufbar, so zum Beispiel im Kontext der Sport- und (Pop-)Musikkultur, des Pressewesens oder der nationalen und regionalen Identitätenbildung. Websites werden so zu exemplarischen Studieninhalten für die Analyse von Texten aus sprachlicher, technologischer und kultureller Sicht sowie für deren Interpretationen. Durch die Verbindung mit anderen Textarten wie Film oder Musik sind mit Websites auch Beispiele für intertextuelle Arbeit vorhanden (Boardman 57).

Die Website ist zum einen ein unabdingbarer Bestandteil des Außenmarketings in Industrie und Wirtschaft geworden (*virtual company buildings*, Boardman 28 oder Beispiel *Second Life* [WWW21]) und zum anderen erhöht sich durch die einfache Veröffentlichungsmöglichkeit mit den neueren Webtechnologien des *Social Webs* die Anzahl von privaten Websites. Obwohl letztere überflüssig erscheinen mögen, stellen sie für die Kulturwissenschaft ein Beweisstück der Gegenwartskultur dar. Für die Untersuchung von Identitäten und dem *concept of privacy* eröffnen *Weblogs*

beispielsweise den Raum für sprachwissenschaftliche, sozialpsychologische und kulturelle Interessen.

Personal websites are often a curious inversion of the concept of privacy - private thoughts constructed in virtual space as a kind of electronic security blanket. [...], some weblogs contain statements and reflections that the author may not be inclined to share during even one-to-one conversational contexts with peers or family members. And yet the author *is* [Hervorhebungen im Original, Anm. der Autorin] prepared to publish them in a medium where potentially they could be read by millions of people globally. [...] The subtext of many personal pages is partly the security blanket phenomenon outlined above, but partly also the sense that the author does not believe many people will read the page - while at the same time *daring* it to achieve a global profile. (Boardman 48)

Das kollaborative Entstehen von Wiki-Seiten wie z.B. ‚Wikipedia‘ unterstützt interkulturelle Darstellungen. Im Sinne des Kulturrelativismus ist es hier beispielsweise interessant, anhand eines multiperspektivisch erstellten ‚Wikipedia‘-Eintrags eine „vergleichende Studie zur Wahrnehmung und Repräsentation der britischen Kulturen in anderen Kulturen“ (Kamm 25) vornehmen zu können.

Authentische Texte sind auch für sprachwissenschaftliche Untersuchungen relevant, da vor allen Dingen im Internet die Mixtur aus gesprochener und geschriebener Sprache (*Netspeak*) einen Nährboden für linguistische Analysen bildet. Da Englisch als grundlegende Programmiersprache und im Internet allgegenwärtige Kommunikationssprache ist, sind englischsprachige Quellen von nicht-englischsprachigen Kulturen sowohl für Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen als auch für Sprachlernforschende von Interesse.

3.3.2 Analyse von Webpublishing und barrierefreiem Publishing

Mit den IKT haben sich auch neue, medienspezifische Informations- und Kommunikationsformen etabliert, die den Nährboden für Analysen bieten. So erfordert das *Webpublishing* beispielsweise einen Schreibstil, der den technischen und physischen Begebenheiten des Computers entspricht („Querformat“ des Bildschirms, fehlende Haptik, Lichtverhältnisse, etc.). Für die Analyse des Leserverhaltens und korrelierende Gestaltungsentwicklungen von Websites werden *Usability*-Tests eingesetzt, die ihren Ursprung in der Psychologie haben. Für die Fachwissenschaften sowie für die Sprachpraxis ist es wichtig, die Gesetzmäßigkeiten des *Webpublishing* zu verstehen und ihre Auswirkungen auf den Leser oder die Leserin mit geeigneten Methoden analysieren und interpretieren zu können.

Ein stetig wachsendes Untersuchungsfeld für die Sprachwissenschaft ist das barrierefreie Publishing unter dem Stichwort ‚e-Inclusion‘. Mit der Variabilität von Webseitendarstellungen durch die Anpassung verschiedener Parameter sind Websites auch für benachteiligte Menschen zugänglich. Teilweise wird ihnen durch die (Audio-)Visualität auch das Produzieren eigener kreativer Leistungen erleichtert bzw. ermöglicht. Darüber hinaus erfreut sich das Hörbuch mit der Digitalisierung des Tons einer erneuten Beliebtheit. Die „große Verbreitung des Mediums Hörbuch [hat]

[...] eine neue Kultur des Literaturhörens hervorgebracht“ (Korte, Müller und Schmied 82), die einer literaturwissenschaftlichen Betrachtung bedürfen.

3.3.3 Computerlinguistik

Die Computerlinguistik beschäftigt sich mit dem „Aufbau, [der] Bedeutung und Verwendung menschlicher Sprache, um Computer zu intelligenten Werkzeugen menschlicher Kommunikation zu machen“ (Schmitz 15). Der Computer soll dazu befähigt werden, mit dem Menschen zu kommunizieren. Dies spiegelt sich in verschiedenen Anwendungsbereichen wider: Mensch-Maschine-Dialoge (z.B. Bahnauskunft), automatische Textanalyse (z.B. Durchsuchung von medizinischen Fällen nach Symptomen) und maschinelle Übersetzung (ebd.). Weitere Beispiele für Forschungsfelder der Computerlinguistik sind Korrektur- und Übersetzungsprogramme für Textverarbeitungssoftware, die inhaltsbezogene Durchsuchung von Datenbanken (,Informations-Retrieval'), die Spracherkennung sowie die Aufbereitung sprachlicher Daten. Die Computerlinguistik verknüpft sprachwissenschaftliche, technische und informatische Aspekte miteinander. Dementsprechend gibt es unterschiedliche Gewichtungen bei der Definition der Wissenschaft. Auch sind in großen Teilen Überschneidungen mit Forschungen zur Künstlichen Intelligenz vorhanden, die die „möglichst perfekte maschinelle Simulation von Verhaltensweisen“ (ebd. 23) anstrebt. Diese wiederum verknüpft Linguistik, Psychologie und Kognitionswissenschaft miteinander. Die Computerlinguistik ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die nicht nur in der Sprachwissenschaft eingebettet ist, sondern im Englischstudium auch aus kultureller und fachdidaktischer Sicht interessant erscheint.

3.3.4 Genres Hypertext, Hyperfiction, Cyberpunk

Der Hypertext war irgendwie und irgendwo schon immer da. Als oppositionelle Struktur hat er sich über Jahrhunderte an den Rändern der Gutenbergkultur als Fußnote im wissenschaftlichen Text oder im Zeitungs-Layout mehr schlecht als recht am Leben halten können. Nun aber ist klar: Der Hypertext kann durch die Entwicklung der Computer endlich die Kultur dominieren. (Porombka 74)

Den Hypertext gab es nach Porombka schon, bevor das Internet erfunden wurde. Jedoch konnten die technologischen Entwicklungen der letzten 30 Jahre das umsetzen, was man sich zuvor erhofft hatte. Der Einfluss des Lesers oder der Leserin auf die Entfaltung einer hypertextuellen Geschichte spiegelt die Entstehungsgeschichte und Entwicklung der *Hyperfiction* sowie die technologischen Rahmenbedingungen wider. Unter *Hyperfiction* wird ein elektronischer Hypertext verstanden, „der Text als Gewebe oder Textur versteht, an der ständig weitergeflochten wird. Einzelne Texteinheiten werden innerhalb und außerhalb eines Dokumentes auf assoziative, nicht-sequentielle Weise, d.h. in der Struktur eines Rhizoms oder Baums miteinander verbunden“ (Suter und Böhler 15f). Dass technologische Neuerungen in einem engen Bezug zu der Entwicklung der *Hyperfiction* stehen, zeigt auch der *News Reader*. So werden *Newsfeeds* genutzt, um nicht nur Textstellen miteinander zu vernetzen, sondern auch aktuelle Ereignisse, das ‚Surfverhalten‘ des Lesers oder der Leserin

sowie visuelle Elemente in die Gestaltung der Geschichte einfließen zu lassen. Weitere technologische Entwicklungen, die kollaboratives, orts- und medienunabhängiges sowie sofortiges Veröffentlichen ermöglichen (*Wiki*, *Weblog*, Veröffentlichen per Handy, PDA, etc.), schreiben die Geschichte der *Hyperfiction* fort und können als Untersuchungsobjekt in Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft eingesetzt werden. Dass Hypertext einen Platz in der anglistischen Forschung gefunden hat, zeigt beispielsweise die eigene Sektion auf dem Anglistentag mit Beiträgen aus der Linguistik, Didaktik und Literatur-/Kulturwissenschaft (Moessner und Schmidt).

Cyberpunk hat im Rahmen der postmodernen, dekonstruktivistischen Theorie einen Platz in der Literaturwissenschaft. Mit der Verbreitung des Internets in den 80er Jahren lassen sich mit dem Genre Bezüge zur gegenwärtigen Popkultur (Computerspiele, Musikvideos, Hackerkultur, Punk, Synthesizer-Musik, etc.) herstellen (Csicsery-Ronay 182). Hier spielt das Medium als Informationsträger an sich keine relevante Rolle; Cyberpunk gibt es auch (oder gerade) in Buch- oder Comicform sowie als Film.

3.3.5 Merkmale des Computers und Internets

Da das Englische die meistverwendete Sprache des Internets ist, kann ein besonderes Augenmerk auf die sprachliche Entwicklung des Englischen im Internet gelegt werden. Neben der Globalisierung (oder Amerikanisierung) der englischen Sprache hat das Internet auch ein Wachstum lokaler Sprachvarietäten hervorgerufen.

Given the vast global presence of English at the time of the birth of the Internet, as well as the leading role of US scientists and engineers developing the telecommunications industry, it is not surprising that English rapidly became the de fact *lingua franca* [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin] of online communication. [...] But while English serves to grease the wheels of global networks, language is also critical to the defence of local identity (Warschauer 64).

Warschauer spielt damit auf die Bewegung und Gegenbewegung des ‚English online‘ über weite Bereiche der globalen Gesellschaft und das dadurch entstehende Bewusstsein der eigenen Sprache an. Diesen Relokalisationstrend macht er sowohl in der Fernsehindustrie (‚CNN‘, ‚MTV‘) als auch bei einflussreichen Vertretern des Internets (‚Yahoo‘, ‚Google‘) aus. Die Verwendung von Sprache zur Festigung der eigenen Identität kann dabei auch innerhalb des Englischen stattfinden (Warschauer 65ff am Beispiel des ‚Non-Standard English‘ (Hawaiianisch), ‚English as a Foreign Language‘ in Ägypten und ‚English as a Second Language‘ in Singapur). Massenmedien wie Fernsehen und Radio finden sich im Internet wieder oder sind erst durch Internettechnologien entstanden (z.B. *Podcasting*). Auch sie haben einen Einfluss auf die Entwicklung der englischen Sprache, insbesondere in nicht-englischsprachigen Ländern.

Die Analyse sprachlicher Merkmale des Internets bietet nach Crystal (10ff) mehrere Untersuchungsfelder: E-Mail, Chatgroups, Virtual Worlds und WWW. Die Mischung aus gesprochener und geschriebener Sprache *Netspeak* steht dabei oftmals

im Zentrum. Die Versuche, einen Standardsprachegebrauch im Internet zu etablieren (Wired Style), stehen im Gegensatz zu der von Warschauer zitierten Sprachvarietät. Die Werbesprache eröffnet mitsamt neuartiger Formen der Werbung (*Window Popups, Google-Ads, Clients who bought this article also bought these articles, client reviews, semantic web*) ein weites Feld für sprachwissenschaftliche Untersuchungen. Neben sprachwissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten kommen ebenso kulturelle, technologische, historische, psychologische oder medien-/kommunikationswissenschaftliche Perspektiven interdisziplinär in Betracht. Parallelen zu *Netspeak* gibt es auch im Deutschen in der ‚Mediensprache‘ (Runkehl, Schlobinski und Siever), so dass der Einfluss des Englischen auf die Muttersprache des Studierenden das Fremdverstehen bei sprachwissenschaftlichen Untersuchungen unterstützen kann. Akronyme wie *lol* (,laughing out loud‘) und *imho* (,in my humble opinion‘) werden in der deutschen wie in der englischen Chatsprache gleichermaßen genutzt (vgl. auch weitere Akronyme im Beispiel).

Ein ausreichendes Hintergrundwissen über die technischen und entstehungsgeschichtlichen Merkmale des Computers und des Internets ist ebenso sinnvoll wie entsprechende Kenntnisse über den Buchdruck oder die Filmproduktion. Ein grundlegendes technisches Verständnis von Veröffentlichungs- und Vernetzungsmechanismen wie zum Beispiel im Bereich Datensicherheit kann zu Diskursen zum Thema Wissen und geistiges Eigentum führen. Den Unterschied zwischen statischen und dynamischen Websites zu kennen ist eine Grundvoraussetzung, um die Entwicklung der interaktiven Möglichkeiten des Internets zu verstehen. Ebenso bieten Kenntnisse über die Entstehungsgeschichte des Internets eine Wissensgrundlage für kulturelle und politische Ereignisse bzw. Strömungen im Entstehungszeitraum.

3.3.6 Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht

Im Abschnitt 3.1.4 wurde bereits der wichtige Stellenwert der Mediendidaktik für den Fremdsprachenunterricht erläutert. Für Lehramtsstudierende und fachdidaktisch Interessierte ist die Entwicklung der Mediendidaktik ein Thema, mit dem verschiedene Lehr-/Lernmethodiken im geschichtlichen Verlauf der Fremdsprachendidaktik untersucht werden können. Während Lehrwerke, Lektüren, Overhead-Projektoren und audiovisuelle Medien ein fester Bestandteil des Englischunterrichts sind, kann darüber diskutiert werden, warum das Sprachlabor sich nicht dauerhaft durchsetzen konnte, und ob die Neuen Medien das gleiche Schicksal ereilen wird.

Schulbuchverlage und Software-Hersteller haben unlängst den Markt für computerunterstütztes Sprachenlernen entdeckt, so dass es eine Vielzahl an Programmen und Plattformen gibt, die das *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) ermöglichen. Durch die schnelle Entwicklung der Technologien verändern sich auch die funktionalen Merkmale dieser Programme, die sich in einem dynamischen Prozess „from learners’ interaction *with* [Hervorhebungen im Original, Anm. der Autorin] computers to interaction with other humans *via* the computer“ (Kern und Warschauer 11) befinden. Für Studierende bedeutet dies, dass sie die Kompetenzen für eine kritische Beurteilung neuer Entwicklungen besitzen müssen, um die didaktische Tragweite des Medieneinsatzes zu erkennen. „Es ist wegen der noch im Fluss

befindlichen Situation auf diesem Gebiet besonders wichtig, dass Studierende ausreichende Möglichkeiten erhalten, die kommerziellen Programme während des Studiums zu sichten, zu vergleichen und kritisch zu bewerten“ (Korte, Müller und Schmied 243). Neue Medien müssen (wie jeder andere Medieneinsatz auch) in eine didaktisch-methodische Planung eingebettet sein. Die Studierenden sollen diese didaktische Notwendigkeit erkennen und die entsprechenden Methoden der Implementierung beherrschen können.

3.4 Lehrmethoden mit IKT

Im Folgenden werden verschiedene Lehrmethoden mit IKT aufgelistet, die im Englischstudium umgesetzt werden können. Sie werden in lerner-, lehrer- und teamorientierte Methoden kategorisiert und stellen eine Orientierungsmöglichkeit für die eigene kreative, didaktische Umsetzung dar. Der Einsatz von Methoden macht nur einen Teil der Lehrkompetenz (vgl. Kapitel 2.4) aus. Inwiefern er erfolgreich umgesetzt wird und entsprechende Lernprozesse bei den Studierenden auslöst, hängt von den weiteren lehrbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrperson ab. Diese Sammlung soll dem Leser oder der Leserin demonstrieren, dass IKT in der Lehre – ebenso wie andere Lehrmittel und -methoden – kreativ und mannigfaltig methodisch einsetzbar sind. Deshalb kann diese Sammlung auch nicht vollständig sein.

3.4.1 Lernerorientiert

Drill & Practice ist ein reines Übungsprogramm (z.B. auf CD-ROM) nach dem behaviouristischen Lernprinzip. Eine typische Form des Drill & Practice ist das Vokabellernprogramm. Bei einem *Online Tutorial* „steht neben der Präsentation von Lehrstoff die Übung durch Anwendung des Gelernten [im Mittelpunkt]. Der Computer soll hierbei die Rolle eines Lehrers bzw. Tutors einnehmen, der sicherstellt, dass der Lerninhalt eingeübt und auch beherrscht wird“ (Albrecht „E-Learning“ 74). Durch die strukturierte Darstellung von Lerninhalten und einer entsprechenden (eher simplen) Form der Wissensüberprüfung stellen *Online Tutorials* eine elaborierte Form des Übungsprogramms dar. Sowohl Übungsprogramme als auch *Online Tutorials* erfordern einen hohen Erstellungsaufwand. Wie bereits in Abschnitt 3.2.6 beschrieben, können sie bei sich oft wiederholenden Themen zur Aneignung von Hintergrund- bzw. Faktenwissen genutzt werden.

Webquests sind angeleitete Suchspiele im Internet mit einem didaktischen Hintergrund. Ziel ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Internetressourcen, ohne dabei „den Faden zu verlieren“. Dabei werden Inhalte mehrperspektivisch untersucht und durch entsprechende Aufgaben aufbereitet. *Webquests* werden zum fachintegrierten Üben des Umgangs mit Internetressourcen verwendet.

Mit den *Weblogs*, einer Zusammensetzung aus den Begriffen ‚Web‘ und ‚Log‘, ist eine Darbietungsform im Internet entstanden, die es Nutzern und Nutzerinnen gestattet, sich ohne große technische Fähigkeiten im Internet darzustellen. Das Weblog ist eine Mischung aus Tagebuch und Kommunikationsplattform. Über eine

Eingabemaske kann ein Artikel geschrieben werden. Beim Absenden erscheint er an oberster Stelle auf der Weblog-Seite. Es ist dann für Leser und Leserinnen möglich, den Artikel zu kommentieren. Wird ein neuer Artikel geschrieben, verschieben sich die älteren Artikel nach unten bzw. werden in regelmäßigen Abständen archiviert. Weblogs werden größtenteils für private Zwecke genutzt. Sie werden allerdings vermehrt im schulischen und universitären Bereich eingesetzt. Ein *Online Journal mit einem Weblog* als Lesetagebuch oder Recherchetagebuch unterstützt sowohl die Selbstreflexion als auch die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden.

3.4.2 Teamorientiert

Eine Lehr-/Lernmethode, die sowohl im Sprachunterricht als auch in der Softwareprogrammierung eingesetzt wird, ist das *Tandemlernen*. Ein Tandem setzt sich aus zwei Lernenden zusammen, die sich gegenseitig beim Lernen unterstützen. Dabei können entweder beide gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten (z.B. einen Aufsatz schreiben), oder sie lernen voneinander (z.B. Deutsch-Englisch). Das Tandemlernen kann internetbasiert mit allen Kommunikations- und Kooperationsmitteln ermöglicht werden.

Cognitive Apprenticeship ist eine von der handwerklichen Berufsausbildung übernommene Lehrmethode mit problemorientiertem Schwerpunkt durch kooperatives Lernen mit Experten bzw. Expertinnen und Lernenden. Lerninhalte sind an konkreten Anwendungssituationen orientiert. Dabei steht die "Problemlösefähigkeit in Real-life-Situationen im Vordergrund" (Holzinger 150). Diese Lehrmethode eignet sich insbesondere für das Lehramtsstudium, in dem die Studierenden gemeinsam mit praktizierenden Lehrenden Unterrichtsprojekte durchführen. Die Vor- und Nachbereitung, aber auch die Durchführung, kann mediengestützt geschehen.

Online Discussions sind Diskussionen, die über das Internet stattfinden. Sie werden hauptsächlich für teamorientiertes Lernen eingesetzt. Dafür werden Kommunikationsmedien wie Diskussionsforen, Chats, Mailinglisten etc. genutzt. Es gibt vielfältige Methoden, um *Online Discussions* in Lehrveranstaltungen einzusetzen (z.B. *Learning Cycles, Brainstorming, Sokratischer Dialog, Online Voting, Wissensbörse*, etc. (Seufert, Back und Häusler)). Diskussionen können auch durch Videokonferenzen ortsverteilt durchgeführt werden. Bei einer Videokonferenz besteht eine internet- oder telefonbasierte Verbindung zwischen zwei oder mehreren Standorten per Video. Dafür gibt es spezielle Geräte, die Verbindungen zu Knotenpunkten (Servern) aufbauen können und dadurch eine hohe Übertragungsqualität gewährleisten. Durch Raummikrofone können mehrere Personen an einem Standort sein. Durch tonsensitive Kameraaktivierungen kann automatisch der Standort auf dem Bildschirm der anderen Standorte aktiv sein, an dem gesprochen wird. Eine andere Möglichkeit der Videokonferenz bieten Softwareprogramme wie ‚NetMeeting‘ oder ‚Flash Communication Server‘, mit denen man über den eigenen Computer mit Hilfe von *Webcam*, Mikrophon und Kopfhörer internetbasierte Gespräche führen kann. Im Regelfall ist die Übertragungsqualität geringer und es kann nur jeweils eine Person an einem Standort sein.

Das *Lernprojekt* ist eine Methode, die stark prozess-, problem- und handlungsorientiert ausgerichtet ist. In einem *Lernprojekt* erhalten die Lernenden in Gruppen einen Auftrag (z.B. eine Unterrichtsvorbereitung, eine Informationswebsite über einen Roman, eine Autorin, etc.), den sie selbst organisiert erfüllen müssen. Um in einem bestimmten Zeitraum zu dem gewünschten Ziel zu gelangen, wird ein Zeitplan erstellt und Arbeitspakete werden geschnürt. Anhand von festgelegten Meilensteinen werden Zwischenstände überprüft und Arbeitsschritte gegebenenfalls angepasst. Am Ende des Projekts werden die Ergebnisse des Auftrags vorgestellt. Die Wissenserwerb- und der Kompetenzerwerb an sich finden schon während der Projektdurchführung statt.

Bei einem *Rollenspiel* werden den Lernenden verschiedene Rollen zugeteilt, mit denen sie ein Problem lösen oder eine Situation durchspielen sollen. „Kernpunkt ist dabei die Reflexion über die den Rollen entsprechenden unterschiedlichen Perspektiven bei der Analyse und Bewertung eines bestimmten Problems“ (Albrecht „E-Learning“ 59). Die mediale Ausgestaltung kann mit Hilfe verschiedener IKT geschehen. In der Regel ist eine Moderation notwendig, die das *Rollenspiel* anleitet und den Kommunikations- bzw. Reflexionsprozess begleitet. Aufgrund der Möglichkeit, in einem konzeptionellen Rahmen andere Perspektiven einzunehmen, eignet sich das Rollenspiel für interkulturelles Lernen oder für den mehrperspektivischen Diskurs über ein Literaturstück.

In einem *Planspiel* wird mit einem Modell ein Spielrahmen festgelegt, in dem sich die Lernenden bewegen. Das Planspiel simuliert im Regelfall die Wirklichkeit, das heißt, sie wird vereinfacht mit den für den Lernprozess wichtigen Faktoren dargestellt. Innerhalb von festgelegten Zeitperioden haben die Lernenden die Gelegenheit, Rollen einzunehmen, Entscheidungen zu treffen und deren Auswirkungen zu erfahren. Nach einer Zeitperiode treten veränderte Rahmenbedingungen oder Situationen auf, mit denen die Lernenden umgehen müssen. Gegebenenfalls werden Erfahrungen reflektiert und Kritik am Modell geübt (Stangl „Lehren und Unterrichten“ o.S.). Planspiele werden vorwiegend für das Verständnis gesellschaftlicher oder politischer Prozesse eingesetzt, von daher bieten sie sich im Englischstudium für entsprechende Aspekte an.

Learning by Teaching bzw. *Seitenwechsel* ist eine Lehr-/Lernmethode, die den Lernenden einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Lehrende benutzen diese Lernform, wenn sie ad hoc ein neues Thema bearbeiten wollen. Für Sprachlernende ist diese Methode besonders sinnvoll, um zu mehr Sicherheit in der Fremdsprache zu gelangen. Lehramtsstudierende können sich mit dieser Methode auf ihren Beruf vorbereiten.

Brainstorming ist eine Kreativitätstechnik, bei der mit Hilfe mehrerer Beteiligter auf schnelle Weise Ideen und/oder Fragen gesammelt werden. Dabei ist besonders wichtig, dass jede Person die Möglichkeit hat, Ideen/Fragen vorzustellen, die im Sammelprozess nicht kritisiert oder in Frage gestellt werden dürfen. Diese Methode kann internetbasiert synchron per *Chat* oder *Virtual Classroom* aber auch asynchron in einem Wiki oder Forum durchgeführt werden. *Brainstorming* eignet sich zur

kreativen Unterrichtsvorbereitung im Lehramtsstudium oder zum Start eines literarischen bzw. kulturellen Diskurses.

Die *Community of Practice* oder der *Qualitätszirkel* ist eine aktive Gemeinschaft, die sich über ein Thema oder einen Themenbereich austauscht, gemeinsam etwas entwickelt oder ähnliche Motive zur Teilnahme in der Gemeinschaft hat. Diese muss sich nicht in einer einzelnen Lehrveranstaltung finden, weshalb hier der Medieneinsatz sinnvoll sein kann. Vorstellbar ist beispielsweise ein auf einer Lernplattform angelegter Community-Raum, in dem den Interessierten die Gelegenheit gegeben wird, sich über einen bestimmten Autoren/eine bestimmte Autorin, eine Epoche oder eine kulturgeschichtliches Ereignis auszutauschen. Studentische Arbeiten können semesterübergreifend gesammelt und präsentiert werden; ‚Expertenwissen‘ erfahrener Studierender eingebracht bzw. genutzt werden.

Der *Sokratische Dialog* ist eine Fragetechnik, bei der die Lehrperson Fragen stellt, in denen die Antwort bereits verborgen liegt. Durch die Einbeziehung der Beteiligten in einen Dialog des Fragens und Antwortens werden diese selbst zur Erkenntnis gelenkt. Der Sokratische Dialog kann internetbasiert mit Hilfe von Chats oder Foren durchgeführt werden. Eine Variante dieser Fragetechnik ist die *Pistole-Methode*, mit der das Fragenstellen beschleunigt und konzentriert wird (Seufert, Back und Häusler 87).

Online Votings werden zur gemeinschaftlichen Bewertung oder Abstimmung genutzt. Diese sind beispielsweise sinnvoll, wenn sich die Lerngruppe auf eine begrenzte Anzahl von Thesen einigen muss oder wenn aus einer Vielzahl von Positionen oder Perspektiven eine für eine weitere Besprechung des Themas ausgewählt werden soll. Das *Online Voting* ist mehr ein Werkzeug als eine Methode, das internetbasiert einfach umsetzbar ist.

Online Symposien werden immer öfter im Internet durchgeführt, allerdings sehr unterschiedlich realisiert. Grundsätzlich werden in *Online Symposien* möglichst viele und qualifizierte Beiträge von Experten und Expertinnen zu einem bestimmten Thema oder Themengebiet zusammengetragen. Diese Beiträge werden anschließend diskutiert. Die Präsentation der Beiträge kann synchron oder asynchron erfolgen. Videokonferenzen zwischen mehreren Standorten ermöglichen synchrone Beiträge, die anschließend diskutiert werden; eine Plattform, auf der Texte, Präsentationsfolien, Videoclips etc. abgelegt werden, ermöglicht eine asynchrone Präsentation. Die Diskussion findet entweder synchron im Chat oder asynchron im Diskussionsforum statt. Ein *Online Symposium* kann eine Veranstaltungsform der *Community of Practice* bzw. des *Qualitätszirkels* sein.

Eine *Wissensbörse* vernetzt das Wissen und die Kompetenzen der Studierenden. Mit Hilfe von internetbasierten Präsentationsformen (z.B. *Homepage*, *Wiki*) machen sie ihre Kenntnisse für ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen transparent. Die Vernetzung kann sowohl lehrveranstaltungsbezogen zur Gruppenbildung als auch lehrveranstaltungsübergreifend zum themenorientierten Austausch stattfinden. Vorstellbar sind Lernkooperationen in *Tandems* oder *Communities of Practice*.

3.4.3 Lehrerorientiert

Bei einer *Tele-Vorlesung* oder *Vorlesungsaufzeichnung* wird der Vortrag einer Lehrperson an einen anderen Standort übertragen und/oder aufgezeichnet. Dabei können sich die Studierenden entweder am selben Ort, an einem anderen Ort oder an verschiedenen Orten befinden. Im Englischstudium bieten sich *Tele-Vorlesungen* oder *Vorlesungsaufzeichnungen* an, wenn die Lehrperson oder die Studierenden nicht am regulären Vorlesungsbetrieb teilnehmen können, beispielsweise während eines Auslandssemesters.

Die *Website als Informationsplattform* ist mehr ein Informationsmedium als eine Lehrmethode, kann allerdings auch methodisch eingesetzt werden. Durch ein zeitlich bestimmtes Veröffentlichen von Informationen kann die Lehrperson die Lernprozesse der Studierenden initiieren bzw. lenken. Alternativ werden derartige Informationen in geschützten Veranstaltungsräumen auf Lernplattformen veröffentlicht. Auf diese Weise zugänglich gemachte Literaturempfehlungen oder Hintergrundinformationen helfen den Lernenden bei der Vertiefung des Lernstoffs.

3.5 Curriculare Einbindung von E-Kompetenz

Mit den Entscheidungen der EU im Rahmen des Bologna-Prozesses sowie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bzw. Kultusministerkonferenz (KMK) ist die flächendeckende Modularisierung in deutschen Hochschulen das Ziel der Studienreform bis 2009/2010 (BMBF „Bologna“). Da das Thema Modularisierung aufgrund der weit reichenden Dimensionen hier nicht in seiner Breite diskutiert werden soll, wird im Folgenden der Blick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen gerichtet³⁴. Durch die Neustufung der Studiengänge in BA- und MA-Phasen soll das Studieren flexibler, effizienter, transparenter, internationaler und individueller gestaltet werden (ZEvA o.S., BLK 6f)³⁵. Kerngedanke der Umstrukturierung ist laut Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft neben der organisatorischen Veränderungen die Verlagerung des „traditionellen Ansatz[es] „Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?“ (Input Orientierung) hin zur Frage, „Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?“ (Output-Orientierung)“.

Kritische Aspekte in Hinblick auf die Kompetenzdiskussion werden aus früheren Reformdebatten über den Stellenwert der „Schlüsselqualifikationen“ – hier macht sich die Entwicklung der begrifflichen Verwendung bemerkbar – wieder aufgegriffen. So scheinen die kritischen Hinweise Mertens wieder aktuell, wenn er die

³⁴ In Hinblick auf die politischen, organisatorischen, finanziellen, sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen wird auf die jeweiligen aktuellen Diskussionen bzw. die jeweilige Literatur verwiesen. Als Startpunkte für Recherchen seien die Webseiten der EU zum Bologna-Prozess [WWW26] sowie die der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA) [WWW27] genannt.

³⁵ Dabei sollte nicht im Zentrum stehen, dass aus einer Umstrukturierung eine höhere Qualität des Studiums hervorgeht, sondern welche Chancen diese Umstrukturierung für eine qualitative Verbesserung des Studiums bietet. Welbers befasst sich eingehend mit dieser Thematik (Welbers „Studienreform“ „Einleitung“).

Prognostizierbarkeit zukünftiger Qualifikationsanforderungen bemängelt und auf das steigende Verfallstempo von beruflichem Anwendungswissen hinweist (39). Insbesondere die Loslösung der Schlüsselkompetenzen von Fachkompetenzen wird als kritisch erachtet. Schaeper und Briedis (10) behaupten dazu: „So bedeutsam diese Kompetenzen für die Bewältigung komplexer Aufgaben auch sind, so wenig können sie fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ersetzen.“ Speziell der additive Ansatz stößt auf eine Kritik der Überfrachtung des Studiums, auf die Gefahr hin, fachliche Inhalte für die Förderung von Schlüsselkompetenzen verknappen zu müssen. Ebenso fraglich ist die Überprüfbarkeit von Kompetenzen, wenn sie laut Erpenbeck und Rosenstiel (X) nur im Handeln erschließbar sind, traditionelle, summative Prüfungsformen wie Klausuren und mündliche Prüfungen demnach nicht ausreichend dazu beitragen können.

Die Studiengänge sind aufgefordert, die Studieninhalte in Form von Modulen zu strukturieren. Anhand dieser Module werden die in den einzelnen Teilmodulen geförderten Kompetenzen beschrieben, die nach angemessener Absolvierung und Prüfung erworben wurden. Mit Hilfe eines Kreditpunktesystems (oder Leistungspunktesystems) sollen die Module miteinander vergleichbar und somit übertragbar werden. Dies eröffnet für die Gestaltung der Module folgende Schwierigkeiten: Welche Kompetenzen gibt es? Wie werden sie beschrieben? Können sie bewertet werden, und wenn ja, wie? An dem exemplarischen Modell des ECTS-Systems wird erläutert, wie die Beschreibung von Modulen, ihren Bausteinen und integrierten Schlüsselkompetenzen vorgeschlagen wird. Diese sollen die Qualität der Studiengänge sichern und den Lehrenden als Rahmen für ihre Leistungsbewertung dienen.

3.5.1 ECTS und Leistungspunktesysteme

Dreh- und Angelpunkt für die Beschreibung und Bewertung von Modulen ist das Leistungspunktesystem³⁶. „Ein Leistungspunktesystem regelt das Zusammenspiel von Anrechnungspunkten (so genannten ‚credits‘), Lehrveranstaltungen und Benotung, sowie die Akkumulation und den Transfer von ‚credits‘“ (BLK 37). Das European Credit Transfer System (ECTS) sieht beispielsweise eine Berechnung von ‚Leistungspunkten‘ (‚credit points‘) aus der Multiplikation von ‚credits‘ mit den benoteten Leistungen bzw. ‚Notenpunkten‘ (‚grade points‘) vor:

$$\text{credit points} = \text{credits} * \text{grade points}$$

Ein ‚credit‘ beschreibt eine „normierte, quantitative Maßeinheit für den zeitlichen Studienaufwand. Ein ‚credit‘ wird für x Stunden erfolgreichen Studiums vergeben. Die Anzahl der dem Modul zugewiesenen ‚credits‘ ist unabhängig von der individuellen Leistung“ (38). Bei einem zeitlichen Arbeitsaufwand von 900 Stunden im Semester (Ständige Kommission) und einer Berechnung von 30 ‚credits‘ für einen Vollzeitstudierenden entspricht ein ‚credit‘ zirka 30 Stunden Arbeitsaufwand. Dies ist im Vergleich zur Berechnung von Semester-Wochen-Stunden (SWS) durchaus

³⁶ Synonyme Begriffe sind Kreditpunktesystem, Guthaben-Punkte-System und Credit-Point-System.

realistischer aus Studierendensicht zu bewerten, da der tatsächliche Studienaufwand für eine Lehrveranstaltung transparent gemacht wird.

So kann ein Seminar von 2 SWS am Ende des BA-Studiums neben den 2 Stunden (30 Stunden auf das Semester gerechnet) „Kontaktzeit“ im Seminarraum zusätzlich 6 Stunden (also hochgerechnet 90 Stunden) „Heimarbeit“ beanspruchen (z.B. Recherche, Lesen von Literatur, Vor- und Nachbereitung des Seminars und Erstellung einer 20-seitigen Hausarbeit). Das sind 4 ‚credits‘. Eine andere Lehrveranstaltung zu Beginn des BA-Studiums wie beispielsweise eine Einführungsvorlesung kann ebenso 2 SWS im Vorlesungssaal dauern. Die „Heimarbeit“-Zeit ist mit 2 Stunden jedoch geringer, weil in der Vorlesung weniger Eigenleistung verlangt wird (z.B. Lesen von Literatur, Vor- und Nachbereitung der Vorlesung). Insgesamt ergibt dies 2 ‚credits‘.

An Arbeitsaufwand werden in der Regel folgende Studienphasen einer Lehrveranstaltung berücksichtigt (BLK 39):

- Teilnahme an der Lehrveranstaltung (‚Kontaktzeit‘ oder ‚Präsenzzeit‘)
- eigenständige Vor- und Nachbereitungszeit
- gelenkte Vor- und Nachbereitungszeit (z.B. Übung oder Tutorium)
- Zeit für die Erstellung von Haus-, Seminar-, Studien- oder Abschlussarbeiten
- Vorbereitungszeit für die Prüfung
- Prüfungszeit

Hier wird deutlich, dass mit der Bewertung durch ‚credits‘ ein Perspektivenwechsel stattfindet, indem nicht mehr die ‚Kontaktzeit‘ aus Lehrendensicht, sondern der gesamte Studienaufwand der Studierenden zeitlich berechnet wird. Für die Beschreibung eines Moduls stellt eine Akkreditierungsagentur wie beispielsweise die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA) eine Vorlage zur Verfügung. Dabei werden sowohl Ziele und Inhalte der Module bzw. Teilmodule, die Form des Leistungsnachweises, der Arbeitsaufwand (‚workload‘) in Kontaktstunden und Selbststudium, erreichbare ‚credit points‘ sowie verantwortliche Lehrpersonen aufgeführt. Diese Übersicht ist nicht nur zur Akkreditierung sinnvoll, sondern dient auch als Stütze für das Lehrpersonal zur Abstimmung der einzelnen Lehrveranstaltungen. Abbildung 3 zeigt ein Muster der ZEvA zur Modulbeschreibung, das zur Akkreditierung ausgefüllt werden muss.

Übersichtstabelle (Ergänzung zur Modulbeschreibung im Akkreditierungsantrag)
MUSTER

Module / untergeordnete Fächer	Lernziele/Lehrinhalte	Semester	Leistungs- nachweise	Workload (in Zeitstunden)		CP	Professoren/ Lehrbeauftragte
				Kontakt- stunden	Selbst- studium		
[Modulbezeichnung: Modul 1 etc.] I - ...	[Ziele der einzelnen Module]	[Beisp.:]	[Hausarbeit, Referat... bzw. Prüfungsforme n]	1		2	
[Umgeordnete Fächer bzw. Teilmodule] 1) ... 2) ...	[Inhalte der einzelnen Fächer]	1. 2.					
II - ...							
Summe ³							

¹ Summe der Zeitstunden (h.) für das jeweilige Modul
² Summe der Credit Points (CP) für das jeweilige Modul
³ Gesamtsumme (inkl. Abschlussarbeit).

Abbildung 3: Übersichtstabelle (Ergänzung zur Modulbeschreibung im Akkreditierungsantrag) (nach ZEvA)

Mit dieser Modulbeschreibung ist die Lehrveranstaltung allerdings noch nicht qualitativ beschrieben. Weiterhin fehlt eine Aufschlüsselung des ‚workloads‘ sowie der ‚credit points‘, um die angegebenen Zahlen zu rechtfertigen. Dies soll durch eine Beschreibung der Kompetenzen, Lernziele, -inhalte und -aktionen geschehen. Im Sinne der Transparenz ist es von Vorteil, die angestrebten Kompetenzen sowie die Methoden zum Erreichen dieser Kompetenzen so akkurat wie möglich zu beschreiben. Folgendes soll damit erreicht werden:

- Anhand der Beschreibung kann beurteilt werden, ob der geschätzte Studienaufwand realisierbar ist.
- Durch die detaillierte Darstellung der Bewertung der angestrebten Leistungen können Prüfungen studienbegleitend durchgeführt werden.
- Teilkompetenzen können anderen Lehrveranstaltungen / Modulen zugeordnet und diese miteinander gekoppelt werden.
- Lehrveranstaltungen eines Moduls können inhaltlich besser aufeinander abgestimmt werden.

Im Falle eines Austauschs haben Fakultätsfremde einen ‚objektiven‘ Einblick in die Lehrveranstaltung und können absolvierte oder angestrebte ‚credits‘ anerkennen.

Insbesondere im Sinne der Internationalisierung wird ein standardisiertes System zur Darstellung von Lehrveranstaltungen angestrebt. Das EU-Projekt TUNING hat sich intensiv mit der europaweit gültigen Beschreibung einer Lehrveranstaltung beschäftigt, die eine Feingliederung der Lerninhalte und -ziele vorsieht und den Vergleich verschiedener Beschreibungen ermöglicht („The TUNING Approach“) (TUNING

o.S.). Die Dokumentation ist dreigeteilt: (1) Die allgemeinen Informationen zur Lehrveranstaltung werden angegeben. (2) Die angestrebten Kompetenzen werden aufgelistet. (3) In einer Tabelle werden Lernziele, Lerninhalte sowie Lernaktionen dargestellt. Zusätzlich wird der geschätzte Zeitaufwand der Studierenden zugeordnet sowie die Bewertungsform beschrieben. Im Idealfall ergibt die Summe der geschätzten Studienzeit der Studierenden die empfohlene Zeit zur Erreichung der ‚credits‘.

Diese beiden Formulare lassen sich gut miteinander koppeln, weil die Modulbeschreibung (Abbildung 3) einen Überblick über alle angebotenen Lehrveranstaltungen bietet und die Lehrveranstaltungsbeschreibung bzw. die Teilmodulbeschreibung einen fokussierten Einblick in die einzelnen Bestandteile des Moduls gewährt.

3.5.2 Integration von Kompetenzentwicklung in den Lehr-/Lernkontext

In Handreichungen und Positionspapieren offizieller Organe (BLK 27ff; ZEvA o.S.) wird die Frage nach einer integrativen oder additiven Vermittlung der Kompetenzen aufgeworfen.

- **Integrativ:** Die Vermittlung findet in den Modulen des Fachstudiums durch entsprechend ausgerichtete Lehr-/Lernmethoden statt. Dabei fällt bei der Leistungspunkteberechnung ein entsprechender Prozentsatz auf die angestrebten Kompetenzen.
- **Additiv:** Spezielle – meist fachübergreifende – Teilmodule tragen zur Vermittlung der Kompetenzen bei (z.B. schwerpunktübergreifende Wahlmodule nach BLK 13). Hier fällt die Anrechnung der gesamten bzw. ein Großteil der Leistungspunkte auf die angestrebten Kompetenzen.

Im Sinne eines ganzheitlichen Studiums empfiehlt die ZEvA „mehr integrierte Vermittlungsformen und entsprechende strukturelle Entwicklungsmaßnahmen“ (ZEvA o.S.). Wildt stellt die Notwendigkeit der integrativen Herangehensweise wie folgt dar:

Insoweit lässt sich aus hochschuldidaktischer Sicht also auch nicht für ein Training von Schlüsselqualifikationen jenseits von Studieninhalten plädieren. Ein bloßes Training von Schlüsselqualifikationen erschöpfte sich – bildlich gesprochen – in einem „Stricken ohne Wolle“, wo hingegen ein inhaltsbezogenes Lernen ohne metakognitive Lernstrategien gewissermaßen der Versuch eines „Strickens ohne Strickmuster“ wäre (Wildt 39).

Andererseits lassen sich einige Handhabungsfertigkeiten, insbesondere im IKT-Bereich, wie beispielsweise die Bedienung von Hard- und Softwareprogrammen additiv ausbilden. Wird beispielsweise mit einer studentischen Präsentation auch das Ziel angestrebt, ein Präsentationsprogramm sinnvoll und Inhalt unterstützend zu benutzen, muss es nicht die Aufgabe des oder der Fachlehrenden sein, die handhabungstechnischen (Medien-) Kompetenzen zu vermitteln. Die Kompetenzförderung in der Lehrveranstaltung bezieht sich dann auf die Vermittlung von Präsentationstechniken. Als additive Leistung kann dann das Absolvieren eines Computerkurses oder eines CBTs als Leistungspunkt für die Lehrveranstaltung angerechnet werden.

Diese additive Leistung ist erst dann sinnvoll, wenn das Erlernete in das Fachstudium transferiert wird.

Die Liste der Anforderungen an Studierende (vgl. Kapitel 2) zeigt, dass E-Kompetenz in Anbetracht der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen durchaus integrativ eingesetzt werden kann. So ist es möglich, mit Hilfe der E-Perspektivierung Schlüsselkompetenzen zu fördern und dabei auch ‚credits‘ für die Arbeit mit Medien zu berechnen. Ein Modell für E-Learning-spezifische ‚credits‘ ist deshalb sinnvoll, da es diesbezüglich für Lehrende eher diffuse Anhaltspunkte für eine Rechengrundlage gibt.

Da die Entwicklung von Kompetenzen teilweise aufeinander aufbaut (z.B. ist Teamfähigkeit notwendig, um in Gruppen Projekte durchzuführen), hat die ZEvA Empfehlungen ausgeschrieben, welche Schlüsselkompetenzen zu welchen Phasen des BA- bzw. MA-Studiums angeeignet werden sollten. In der BA-Phase sollen Selbst-³⁷, Methoden- und Sozialkompetenzen vermittelt werden. Dabei sollen insbesondere zur Förderung der Selbstkompetenzen zu Beginn des Studiums additive Module wie Einführungsveranstaltungen, Trainings und Einzelberatungen absolviert werden, um die persönlichen Voraussetzungen für das Studium zu schaffen. Methodenkompetenzen sollen mit dem fachlichen Grundstudium verknüpft werden. Sozialkompetenzen sollen erst in der zweiten Hälfte des BA-Studiums zur Förderung der Berufsfähigkeit und Vorbereitung auf die wissenschaftliche Arbeit im MA-Studium gefördert werden. Insgesamt machen die Schlüsselkompetenzen einen 10-15%igen Anteil der ‚credit points‘ aus. In ‚credits‘ berechnet bedeutet dies einen anteiligen Arbeitsaufwand von ca. 18-27 ‚credits‘ für das gesamte BA-Studium³⁸, oder 3-4,5 ‚credits‘ pro Semester.

In der **MA-Phase** verlagert sich der Schwerpunkt auf Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Dabei sollen die Fachkompetenzen durch fachgebietsübergreifende Veranstaltungen ergänzt werden. Die Methodenkompetenzen sollen zur Förderung von Forschungs-, Beratungs- und Lehrfähigkeit beitragen. Sozialkompetenzen umfassen hier die Innovationsfähigkeit und die Bereitschaft zur Führungsverantwortung. Der Anteil der Schlüsselkompetenzen an den ‚credit points‘ beträgt 5-10%. In ‚credits‘ berechnet bedeutet dies einen anteiligen Arbeitsaufwand von ca. 6-12 ‚credits‘ für das gesamte MA-Studium³⁹ bzw. 1,5-3 ‚credits‘ pro Semester.

Um die verschiedenen Komponenten der E-Kompetenz zuordnen zu können, werden die in Kapitel 2.3 operationalisierten Komponenten in eine Reihenfolge gebracht. Außerdem ist hier eine Aufteilung in additive und integrative Komponenten sinnvoll, um zu verdeutlichen, welche Kompetenzen in den Lehrveranstaltungen eines

³⁷ Bei den Empfehlungen der ZEvA kommen Sachkompetenzen nicht vor. Ich würde sie in diesem Zusammenhang den Selbstkompetenzen zuordnen, da es sich um fachübergreifende Kompetenzen handelt, die nicht unbedingt an den fachlichen Inhalt oder gruppenbasierte Arbeitsformen gebunden sind, wie das bei Methoden- und Sozialkompetenzen der Fall ist.

³⁸ Bei einer Laufzeit von 6 Semestern.

³⁹ Bei einer Laufzeit von 4 Semestern.

Studienganges beachtet werden müssen und welche von zentralen Institutionen ausgebildet werden können.

BA-Studium

persönliche Voraussetzungen für das Studium schaffen (Selbst- und Sachkompetenzen)	(1) Handhabungsfertigkeiten von Basis-Hard- und Software (PC, Sicherheit, Office, Internet) (2) Verständnis von Usability zur intuitiven Nutzung von neuer Hard- und Software (3) Verständnis von Prinzipien von Learning und Content Management Systemen (4) Erstellen von Websites, grundlegende Programmierkenntnisse	additiv durch zentrale Einführungskurse (z.B. an Rechenzentren) (1.-2. Semester) ca. 2 credits
	(5) Positive Einstellung den Neuen Medien gegenüber (6) Bereitschaft, IKT zum Lernen zu nutzen (7) Rückschlüsse technischer Natur verkraften können	integrativ durch sinnvolle Nutzung von IKT in den Lehrveranstaltungen (1.-6. Semester) ca. 0,5 credits anteilig pro Semester
Methodenkompetenzen mit fachlichem Grundstudium verknüpfen	(8) Nutzung des Internets und weiterer computerbasierter Quellen zur Recherche (9) Kenntnisse über Qualitätskriterien für internetbasierte Quellen (10) Nutzung von IKT zur Darstellung von wissenschaftlichen Ergebnissen	
	(11) Kenntnisse über Kommunikationstechnologien (Forum, Chat, Instant Messaging, Newsgroup/RDF, Mailingliste, Audio-/Videotelefonie)	additiv in fachübergreifenden Modulen möglich (3.-4. Semester) ca. 1 credit
	(12) Nutzung von IKT als unterstützendes Analyse- und Problemlösungswerkzeug	integrativ durch sinnvolle Nutzung von IKT in den Lehrveranstaltungen (4.-6. Semester) ca. 0,5 credits anteilig pro Semester
Sozialkompetenzen zur Förderung der Berufsfähigkeit und Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten	(13) Fähigkeit, teambasierte Aufgaben mit Hilfe der IKT bearbeiten zu können (14) Moderations- und Kooperationsfähigkeit im Rahmen der Kommunikationstechnologien (15) Verständnis von computervermittelter Kommunikation (Netiquette, Synchronität, Asynchronität, etc.)	additiv im Rahmen von Punkt 11. (3.-4. Semester) integrativ durch sinnvolle Nutzung von IKT in den Lehrveranstaltungen (4.-6. Semester) ca. 0,5 credits anteilig pro Semester
		Summe der credits: 9

Tabelle 4: Zeitliche und inhaltliche Gliederung von E-Learning-Kompetenz im BA-Studium

Die Summe der ‚credits‘ scheint mit neun von empfohlenen 18-27 ‚credits‘ recht hoch. Bedenkt man zusätzlich, dass das BA-Studium in Major- und Minor-Fächer aufgeteilt ist, so deckt der E-Learning-Anteil gegebenenfalls den gesamten Prozentsatz der Schlüsselkompetenzen eines BA-Faches. Vor dem Hintergrund, dass die additiven Anteile (3 ‚credits‘) fachübergreifend genutzt werden können und die E-Learning-Komponenten auch zur Ausbildung der anderen Schlüsselkompetenzen wie Moderations- und Präsentationsfähigkeiten beitragen, ist die Höhe der ‚credits‘ allerdings zu rechtfertigen. Darüber hinaus können einzelne Komponenten, deren Schwerpunkte auf Sozialkompetenzen liegen, auch durch traditionelle Präsenzformen ergänzt bzw. ersetzt werden.

Im MA-Studium ist eine Gliederung der E-Learning-Komponenten nicht so stringent umsetzbar wie im BA-Studium. Die im BA-Studium erworbenen Kompetenzen sollten hier integrativ eingesetzt werden. Denn es geht insbesondere darum, die Methoden- und Sozialkompetenzen (Punkt 8 bis 15) zu vertiefen und für den jeweiligen Studienzweck (Forschungs-, Beratungs- und/oder Lehrschwerpunkt) einzusetzen. Da die kommunikativen Komponenten des E-Learnings aufgrund der Schriftlichkeit einen besonders hohen Zeitaufwand benötigen, hängt der ‚workload‘ davon ab, inwieweit das Selbststudium außerhalb der Präsenzzeit in Form von gruppenbasierten Lernmethoden und mit Hilfe von IKT unterstützt werden soll. So ist es ratsam, bei forschungsbezogenen Modulen einen niedrigeren ‚workload‘ für die Nutzung von IKT zu veranschlagen als bei beratungs- und lehrbezogenen Modulen.

Die Verknüpfung vom akademischen Umgang mit IKT und der Studienreform ist „gar nicht oder nur marginal“ (Welbers „Studienreform“ 16) vorhanden. Die Aufgabe aus Sicht der Studienreform und aus hochschuldidaktischer Sicht ist es,

[...] die Konsequenzen für Lehren und Lernen zu bedenken und Gestaltungsvorschläge für den Alltag der Informationsgewinnung, -verarbeitung, -erstellung und -bewertung an Hochschulen zu machen. Hier sind auch Fachbereiche ganz konkret gefordert vor allem in der Hinsicht, das Problem nicht als ein solches der Anschaffung von Geräten und von Einführungskursen in Anwenderprogramme zu reduzieren, sondern die Perspektive des Lehrens und Lernens auf die neuen Technologien zu beziehen. (ebd. 16)

Es ist mit höchster Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass sich der Großteil der Studierenden und Lehrenden seine IKT-Anwenderkenntnisse autodidaktisch angeeignet hat. Diese umfassen in der Regel Standard-Office-Anwendungen (z.B. *Microsoft Word* und *PowerPoint*), E-Mail- und Internetnutzung. Bemerkenswert ist, dass diese Anwendungen bereits ein fester Bestandteil der akademischen Arbeitstechniken sind. Weiterreichende Anwendungen könnten das Englischstudium bereichern, werden aber eher selten genutzt: Dokumentations- und Datenbankanwendungen, linguistische Verfahren, Einsatz komplexer Editions- und Publishingprogramme, Grafik- und Bildbearbeitung, Autorensysteme für Hypermedia (Henrichs 208). Um E-Kompetenz in den Lehr-/Lernkontext des Englischstudiums einzubetten, sind Kenntnisse über die in Abschnitt 3.1 genannten fachspezifischen Kompetenzen als Lernziele, über die Studierenden als Zielgruppe sowie die studenteni-

schen Rahmenbedingungen notwendig. Die beiden letzteren Aspekte sollen an dieser Stelle etwas näher betrachtet werden.

Die Studierenden bringen in der Regel Sprachfertigkeit und Freude am Sprachenlernen mit. Ein Sprachtest prüft oftmals zu Beginn des Studiums die erforderlichen Grundfertigkeiten und gibt entsprechende Anhaltspunkte zu den vorhandenen sprachlichen Voraussetzungen. Die Freude am Lesen sowie die Bereitschaft, ein hohes Lesepensum zu absolvieren, sind wichtige Aspekte, um die Motivation zum Studium über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Das Interesse für andere Kulturen und die Bereitschaft, sich für längere Zeit (über einen „Urlaubsaufenthalt“ hinaus) in einer anderen Kultur aufzuhalten, sind Voraussetzungen für die Entwicklung von (inter-)kulturellen Kompetenzen. Insbesondere im Hinblick auf didaktische Schwerpunkte gehört die Freude an der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu den Eigenschaften, die Studierende mitbringen sollten (Nünning und Jucker 21).

Organisatorisch ist das Englischstudium in mehrere Veranstaltungsformen aufgeteilt. Bei dieser Auflistung handelt es sich um prototypische Eigenschaften, die in ihrer Ausführung in den Studiengängen Variationen aufweisen (Hanowell et al. 22f; Gelfert 28ff):

- Studiendauer: Ein Englischstudium dauert in der Regel zehn bis fünfzehn Semester, wobei zu beachten ist, dass es stets mit ein bis zwei weiteren Fächern kombiniert wird (Plette 62f) und davon abhängt, ob es sich um ein Magister- oder Lehramtsstudium handelt. Die Regelstudienzeit von neun Semestern wird eher selten erreicht. Neue Erfahrungswerte im BA/MA-Studium, wo ein 6- bzw. 4-semesteriges Studium angestrebt wird, sind noch nicht bekannt.
- Sprachpraktische Kurse: Diese haben oftmals den Charakter einer Übung, in der Sprachfertigkeiten durch regelmäßige Aufgaben trainiert werden. Im Regelfall werden sie von Muttersprachlern und -sprachlerinnen gelehrt, die oftmals auch Lektürekurse und landeskundliche Kurse aufgrund ihrer besonderen Kenntnisse durchführen. Diese Lektoren und Lektorinnen sind meist vollständig in der Lehre tätig (Nünning und Jucker 31). Sprachpraktische Kurse sind obligatorisch für alle Studierende.
- Vorlesungen: Normalerweise wird in Vorlesungen ein Überblick über die Teildisziplin gegeben. In Kombination mit Tutorien oder Übungen kann das „Gehörte“ in kleineren Lerngruppen vertieft werden.
- Seminare (und Proseminare): Die gängigste Veranstaltungsform im Englischstudium ermöglicht den Studierenden, sich intensiv mit ihren Texten auseinanderzusetzen und darüber zu diskutieren.
- Die Anzahl der Studierenden variiert mit den Veranstaltungsformen. In der Sprachpraxis sind aufgrund der Übungsformen im Regelfall feste Teilnehmerzahlen vorgegeben. Da Vorlesungen eher einführenden oder synoptischen Charakter haben, kann die Teilnehmerzahl stark variieren und bis in den dreistelligen Bereich gehen. Seminare (und Proseminare) hingegen überschreiten selten

eine Teilnehmerzahl über 50, da dort den Studierenden genügend Gelegenheit zum Diskurs gegeben werden muss.

- **Räumliche Ausstattung:** Die hauptsächlichen Lernmaterialien sind in der Bibliothek und in Handapparaten der Lehrenden zu finden: Bücher, Zeitschriften und andere Textarten. Deswegen bedarf es keiner besonderen räumlichen Ausstattung wie Labore oder speziellen technischen Installationen. Seminarräume unterschiedlicher Größen, Hörsäle und womöglich ein Computerraum werden hauptsächlich genutzt.
- **Personal:** Neben Professoren und Professorinnen sowie dem wissenschaftlichen Mittelbau sind auch für sprachpraktische Kurse zuständige Lehrbeauftragte in Lehre und Forschung tätig. Studentische Hilfskräfte leiten im Regelfall Tutorien und unterstützen die Lehrenden durch Recherche und Büroarbeiten.
- **Stundenplan:** Die Studierenden wählen aus den verschiedenen Schwerpunkten des Studienfaches mehrere Lehrveranstaltungen aus, die zur Vervollständigung der Module führen. Ein ‚offener Kanon‘ gibt einen Überblick über empfohlene Inhalte und dient eher als Fahrplan denn als ‚verordneter Inhalt‘ (Hanowell et al. 16). In der Regel kombinieren sie Vorlesungen mit Seminaren und sprachpraktischen Kursen, wobei die Anzahl der Seminare überwiegt. In einer textanalytischen Lehrveranstaltung (Vorlesung oder Seminar) wird normalerweise ein Primärtext (oder eine Primärtextsammlung) als Grundlage genommen, der mit Hilfe von Sekundärtexten und Hintergrundinformationen erarbeitet wird. Da die studentische Vor- und Nachbereitungszeit für diese Lehrveranstaltungen relativ hoch ist (Primär- und Sekundärtexte lesen, verstehen und für die Präsenzstunde aufarbeiten), beschränkt sich die Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Semester auf vier bis sechs plus sprachpraktische Kurse oder 15 credits.
- **Leistungserbringung:** Die Studienleistungen werden in der Regel durch die Erarbeitung des Inhalts erbracht. In Form von Referaten, Präsentationen, Hausarbeiten, Projektarbeiten etc. wird der Inhalt diskursiv erarbeitet. Dabei füllen die mündlichen Studienleistungen einen Großteil des Lehrveranstaltungsverlaufs, während die schriftlichen Studienleistungen im Anschluss an die Vorlesungszeit erbracht werden. Klausuren werden eingesetzt, um Wissen und Stellungnahmen abzufragen.
- **Auslandssemester:** Den Studierenden wird ein Auslandsaufenthalt nahe gelegt, der über einen kurzen (Urlaubs-)Aufenthalt hinausgeht. In der Regel werden ein bis zwei Semester empfohlen.

Die Integration von Schlüsselkompetenzen, unter anderem in Form von E-Kompetenz, scheint sowohl in Bezug auf die Lernziele, die Lernvoraussetzungen und die Rahmenbedingungen realisierbar. Denn das Englischstudium ist kommunikativ geprägt und die Lehrveranstaltungsformen stellen hauptsächlich die Aktivität und Interaktion der Studierenden in den Vordergrund. Inwiefern dabei fachspezifische Kompetenzen und E-Kompetenz in Verbindung gebracht werden können, soll im Folgenden erörtert werden.

3.5.3 E-Kompetenz im Fachstudium

Die vorangegangenen Abschnitte haben verschiedene methodische und inhaltliche Möglichkeiten des IKT-Einsatzes im Englischstudium aufgezeigt. Dabei können die für das Studium erforderlichen Kompetenzen geübt und vertieft werden. Der Einsatz von IKT bringt jedoch auch Anforderungen an Kompetenzen hervor, die sonst nicht oder nur in geringeren Maßen für das Englischstudium gefragt werden. Die folgende Tabelle soll einen Vergleich zwischen dem Üben und Vertiefen fachstudienrelevanter Kompetenzen mit Hilfe von IKT sowie den neuen erforderlichen Kompetenzen durch den Einsatz von IKT aufstellen:

<i>Üben und Vertiefen fachstudienrelevanter Kompetenzen mit Hilfe von IKT</i>	<i>E-Kompetenzen</i>
<ul style="list-style-type: none"> Nachschlage- und Informationsquellen → Einsatz des lexikalischen und syntaktisch-grammatischen Wissens; kritisches Recherchieren, Filtern und Präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> Erhöhte und webspezifische Kritikfähigkeit Wissen über technologische Hintergründe der Quellen Probleme und Konsequenzen des Plagiarismus
<ul style="list-style-type: none"> Synchrone und asynchrone Kommunikationstechnologien → Kontakt zu Muttersprachler/innen (Sprachpraxis); interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis über Verhaltensregeln und Umgangsformen (Netiquette). Sprachliche Varietäten (Chat-, SMS-Sprache) grundlegende Handhabungsfertigkeiten (Tippen, Installation von Software und Benutzung von Geräten (Headset, Webcam))
<ul style="list-style-type: none"> Lernplattformen → orts- und zeitverteilt kooperativ und kollaborativ arbeiten (Diskurs und Präsentation) 	<ul style="list-style-type: none"> Zeit- und Projektmanagement Bedienung von gruppenbasierten Werkzeugen
<ul style="list-style-type: none"> CBTs/WBTs → selbst gesteuertes Lernen Simulationen → Verständnis komplexer Zusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis von standardisierten Funktionen und Strukturen (Datei öffnen, navigieren, Hilfefunktion, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> Präsentationsmöglichkeiten im Web → interaktives und kollaboratives Lernen und Informieren 	<ul style="list-style-type: none"> technische Handhabungsfertigkeiten (Programmiersprachen) Kenntnis über Werkzeuge zur personalisierten Informationsbeschaffung bzw. -präsentation (Weblog, News-Feed). Kenntnisse über den Aufbau von Websites medientypische Schreibkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> Computerunterstützte Präsentationsmöglichkeiten → Medieneinsatz für Referate und Vorträge; Präsentationskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> technischen Handhabungsfertigkeiten Darstellungswirkung z.B. Farbe, Schrifttypen, Textmenge Kenntnis über veränderte Präsentationsabläufe z.B. durch Animation

	<ul style="list-style-type: none"> • Bedienung während der Präsentation („Klicken und Reden“).
<ul style="list-style-type: none"> • Neue Textsorten und -formen sowie sprachliche Varietäten → Üben fachwissenschaftlicher Analyse- und Interpretationsmethoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien zur Analyse Neuer Medien z.B. Produktionstechniken, Usability, Qualitätsmerkmale, geschichtliches Hintergrundwissen, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Statistik- und Konkordanzprogramme → fachwissenschaftliche, quantitativen und qualitativen Analyse elektronischer Texte 	<ul style="list-style-type: none"> • spezielle Handhabungsfertigkeit der Software • Umgang mit Herausforderungen wie Datenflut und Ungenauigkeit der Daten
<ul style="list-style-type: none"> • elektronischen Fachzeitschriften → Informationsquellen und Publizieren wissenschaftlicher Arbeiten • Fachcommunities → mehrperspektivischer Diskurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis über Nutzungs- und Verhaltensregeln • Qualität von Fachzeitschriften und Communities kritisch überprüfen • Auslese der Vielzahl an Communities mit Hilfe von Filtertechniken
<ul style="list-style-type: none"> • IKT zur Vermittlung von Fremdsprachen → Kenntnisse über Auswirkungen von IKT in Lehr-/Lernprozessen; Fähigkeit zur didaktischen Planung und Analyse von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis über Prinzipien verschiedener Lernprogramme (z.B. Drill-and-Practice, tutorielles Programm) • Verständnis für den Entstehungs- und Implementierungsprozess von medien-gestützten Lernprogrammen und Methoden

Tabelle 5: Fach- und E-Kompetenzen

In der linken Spalte wird deutlich, dass der Einsatz von IKT die fachspezifischen Kompetenzen (Sprachkompetenz, Umgang mit Texten, (inter-)kulturelle Kompetenz, didaktische Kompetenz) in variabler Form fördern kann und oftmals auch Schlüsselkompetenzen (z.B. Präsentieren, Selbstlernen) unterstützt. Die rechte Spalte zeigt, dass mit der integrierten Nutzung von IKT auch viele Fertigkeiten und Fähigkeiten auf der Ebene der E-Kompetenz gefordert und gefördert werden. Eine Aufschlüsselung des fachlich integrierten Schlüsselkompetenzerwerbs ist daher sinnvoll, um einen Überblick über die kreditierbaren Studienaktivitäten zu bekommen.

Am folgenden Beispiel der englischen Fachdidaktik wird aufgezeigt, wie E-Kompetenz durch die Entwicklung von Fachkompetenzen mit Hilfe von IKT gefördert werden kann. Die von Gehring („BA-Studium“) unterteilten fachdidaktischen ‚Standards‘ zur Beschreibung von Qualifikationen und Kompetenzen des BA-Studiums Englischdidaktik zeigen bereits eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Fachkompetenzen auf. Hier kann entsprechend überlegt werden, wie IKT zum Lernprozess beitragen können (eine detaillierte Auflistung befindet sich im Anhang). Zum Erreichen der Standards 1-4, die das Grundwissen abdecken, können beispielsweise Kommunikationsmittel und mediengestützte Präsentationsformen eingesetzt werden. Digitale Nachschlage- und Informationsquellen bereichern den Wissensfundus. Die im Standard 4 angestrebte Fähigkeit, Sprachaneignungsprozesse zu erkennen, schließt auch mediengestützte Theorien (CALL/TELL) sowie ihre didaktischen und methodischen Konsequenzen mit ein. Im Sinne einer Befähigung

zur Unterrichtsgestaltung, -durchführung und -evaluation isolieren die Standards 5-15 wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb und außerhalb des Klassenraums (z.B. Kommunikative Kompetenzen beschreiben, Fehler kategorisieren, gewichten und therapieren, Englischunterricht analysieren und bewerten oder Lehrwerke analysieren und evaluieren können). Hier können IKT eingesetzt werden, um Problemfelder zu visualisieren und textlich festzuhalten, um sowohl individuell als auch kooperativ zu arbeiten und zu reflektieren, um Unterrichtsmaterial medienspezifisch umzusetzen, um Unterricht mediengestützt zu analysieren oder um Wissensfelder zu verzahnen.

Diese Auflistung der zu erwerbenden Fachkompetenzen im fachdidaktischen BA-Studium zeigt, dass in allen Bereichen Medien unterstützend eingesetzt werden können – teilweise als Arbeitsinstrument, teilweise als Studieninhalt. Lehrende können anhand dieser oder einer bei der Studiengangsentwicklung erstellten Liste verschiedene medienbezogene Attribute auswählen und daraus gezielt die Förderung von E-Kompetenz identifizieren. In diesem Zusammenhang werden dann die Schlüsselkompetenzen exzerpiert. Ein Beispiel: In einem Modul zur Planung und Analyse von Englischunterricht wird ein Projekt mediengestützt durchgeführt. Mit den Fachkompetenzen werden gleichzeitig Projektmanagementkompetenzen und kommunikative Kompetenzen gefördert, einhergehend mit Konflikt- und Problemlösekompetenzen. In Bezug auf E-Kompetenz wird die Bedienung von gruppenbasierten Werkzeugen zusammen mit ihren sozialen und kommunikativen Eigenheiten (z.B. *Netiquette*) gefördert. Es werden nicht nur Fach- und Schlüsselkompetenzen miteinander verzahnt, darüber hinaus werden diese mit Hilfe von IKT gleichermaßen unterstützend und integrativ gefördert.

4 Forschungsdesign und -verfahren

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass die Integration von E-Learning im Englischstudium E-Kompetenz fördern kann, die wiederum als Schlüsselkompetenz kreditiert werden kann. Theoretisch ließe sich die E-Kompetenz, die durch die Verwendung von IKT als Arbeitsinstrument und/oder Studieninhalt erworben wurde, den verschiedenen angestrebten Fachkompetenzen der BA-/MA-Studiengänge zuordnen, wie am Beispiel des Bachelor-Studiums der englischen Fachdidaktik demonstriert wurde. In vielen Bereichen des Englischstudiums können mediengestützte Elemente eingebettet werden, die sowohl einen fachlichen Nutzen als auch die Möglichkeit bieten, Schlüsselkompetenzen im Fachstudium zu integrieren.

In diesem Kapitel geht es nun darum, die realen Bedingungen an einem Englischen Seminar zu erörtern, um die Umsetzbarkeit des theoretisch Möglichen zu diskutieren. Die methodologischen Betrachtungen zur qualitativen, empirischen Herangehensweise zu Beginn sollen eine Begründung für das Vorgehen liefern. Eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens, den inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Steinke (319ff) entsprechend, hilft die Gefahr der Beliebigkeit und Subjektivität zu reduzieren.

4.1 Methodologische Betrachtungen

Das Thema der vorliegenden Arbeit erfordert eine empirische Erschließung, da auf empirisch validierte Theorien nicht zurückgegriffen werden kann. Die Autorin hat einen qualitativen Forschungsansatz gewählt, da damit die Forschungsfragen in geeigneter Weise bearbeitet werden können. Die Hypothesen bildende Ausrichtung des Ansatzes ermöglicht auch zum Teil eine an diese Arbeit anschließende quantitative Überprüfung. Ein qualitativer Forschungsansatz nimmt von einer standardisierten Erforschung des Menschen und seiner Umwelt im naturwissenschaftlichen Sinne⁴⁰ Abstand. Das Subjekt und seine subjektiv konstruierte Welt stehen im Vordergrund und erfordern deshalb die Erfassung ihrer gesamten Komplexität. Die grundlegenden Informationen dafür befinden sich in Erfahrungen, Ereignissen und Interaktionen in Form von sprachlichen und nicht-sprachlichen Symbolen (Kardorff 1991, zitiert in Mruck o.S.), die vom Menschen ausgehen. Die Perspektive des sich ausdrückenden Menschen ist ausschlaggebend für das Verständnis seines Handelns. Deshalb ist es wichtig, die dadurch entstandene soziale Wirklichkeit in ihrer natürlichen Umgebung und mittels natürlicher Kommunikationsprozesse zu untersuchen. Diese Prämisse der Untersuchung einer sozialen Wirklichkeit weist in ihrer Umsetzung aus quantitativer empirischer Sicht Schwächen auf, denn die Intervention der Autorin als Forscherin beinhaltet bereits eine Veränderung bzw. Beeinflussung der natürlichen Umgebung. Dieser Eingriff kann andererseits auch für die qualitative Forschung förderlich sein, in dem „die Teilhabe der Forschenden bzw. die Kommu-

⁴⁰ Alles Sichtbare bzw. Messbare beruht auf der Wirkung einer Ursache (Lamnek 1995, 219)

nikation zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachtet“ (Mruck o.S.) wird.

Da diese Menschen ebenso wenig der diese Menschen umgebene Kontext in einem Status Quo verharren, erfordert dieser Forschungsansatz eine Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand, der Gestaltung der Methoden sowie der Untersuchungssituation. Das zirkuläre Forschen, nämlich die wiederholte Durchführung von Forschungsschritten, trägt dieser Offenheit Rechnung. Damit wird dem Forscher oder der Forscherin ermöglicht, während der Durchführung „Konsequenzen nach vorne (für das weitere Vorgehen) und nach hinten (Modifikation der Fragestellung)“ (Witt o.S.) zu ermitteln, um Perspektiven auszuloten und das Vorverständnis des Gegenstands zu erweitern bzw. zu überwinden. Hypothesen und theoretische Einschätzungen können so möglicherweise (oder vordergründig) auch im Forschungsverlauf entstehen. Eine Vergleichbarkeit der Daten ist hierbei nicht Ziel der Untersuchung, sondern eher im Gegenteil eine möglichst breit angelegte Aufdeckung des Problemfelds, welches nicht nur durch (im quantitativen Sinne) repräsentative Datenquellen erforscht wird sondern durch Personen mit möglichst unterschiedlichen Perspektiven. Die Perspektive der Forscherin ist dabei nicht neutral zu betrachten sondern ein Bestandteil des Forschungsprozesses.

Bei qualitativer Forschung hat die Person des Forschers eine besondere Bedeutung. Er wird mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen ‹Instrument› der Erhebung und Erkenntnis. Aus diesem Grund kann er auch nicht als ‹Neutrum› im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden oder zu beobachtenden) Subjekten agieren. Vielmehr nimmt er darin bestimmte Rollen und Positionen ein oder bekommt diese (teils ersatzweise und/oder unfreiwillig) zugewiesen. (Flick 87)

Bei diesem Forschungsansatz ist es wichtig, das Handeln und die Erkenntnisse der Forscherin zu dokumentieren und kritisch zu reflektieren. Gütekriterien der qualitativen Forschung sind deshalb Intersubjektivität, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation und Kohärenz⁴¹. Insgesamt stellt sich auch immer die Frage nach der Relevanz der Forschungsarbeit.

Die Autorin wird deshalb im Folgenden ihr methodisches Vorgehen erläutern, um dem Leser oder der Leserin das Entstehen der Forschungsergebnisse transparent zu machen. Eine kurze Einführung in das Untersuchungsdesign und eine anschließende Erläuterung des Untersuchungsverfahrens vermittelt einen ersten Überblick. Das Untersuchungsdesign beschreibt den Rahmen der Untersuchung auf formaler Ebene. Das Verfahren hingegen beinhaltet die eingesetzten Methoden.

4.1.1 Forschungsdesign: Einzelfallstudie

Für die Untersuchung bot sich aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen eine Einzelfallstudie an. Eine Fallstudie „is an in-depth exploration of a bounded system (e.g., an activity, event, process, or individuals) based on extensive data collection

⁴¹ Die Autorin wird auf die hier genannten Gütekriterien im Abschnitt 4.3 gesondert eingehen.

(Creswell 1998 [Quelle im Zitat]). »Bounded« means that the case is separated out for research in terms of time, place, or some physical boundaries” (Creswell „Research Design“ 485, vgl. Creswell „Five Traditions“ 61). Bei einer Einzelfallstudie wird dabei nur ein einzelnes Element, eine Untersuchungseinheit, zum Gegenstand der Analyse gemacht (Reinecker 277). Eine Einheit kann sich aus Personen, Gruppen, Kulturen, Settings, Organisationsstrukturen, Treatments oder Realisierungen von Interventionen konstituieren (vgl. auch Alemann und Ortlieb; Petermann und Hehl). Für das Untersuchungsdesign als Einzelfallstudie sprachen mehrere Argumente (Reinecker 278): (1) Mit dieser Studie ist keine Mittelwert- oder Varianzbildung beabsichtigt, die statistisch legitimiert werden soll. Vielmehr geht es um das Bilden individueller Charakteristika. (2) Die Voraussetzungen für eine Zufallsstichprobe waren nicht gegeben, da die (3) Kontaktnähe zum Fall einen hohen Stellenwert für ertragreiche Ergebnisse hatte und andernfalls eine Gegenstandsunangemessenheit wahrscheinlich gewesen wäre. (4) Darüber hinaus sprach das eher unerforschte Feld für ein ‚context of discovery‘, in dem Hypothesen generiert werden sollten (Reichenbach 1938, zitiert in Reinecker 279).

Die der Fallstudie nahe stehenden Gestaltungsansätze des ethnografischen oder biografischen Zugangs schloss die Autorin aus folgenden Gründen aus. Eine ethnografische Studie verlangt ein beobachtendes Verhalten der Forscherin, ohne in das Geschehen einzugreifen. Dieses Verfahren hat seine Tradition in der völkerkundlichen, anthropologischen Empirie und setzt daher ursprünglich die Beforschung von fremden Kulturen über eine längere Zeitdauer voraus (Knoblauch o.S.). Es geht prinzipiell darum, „the native’s point of view“ (Geertz zit. in Honer 196) zu rekonstruieren. Dieser Ansatz widerspricht wiederum dem soziologischen Kontext, der eine Beforschung von weitestgehend bekannten sozialen Milieus umschreibt (Knoblauch o.S.). „(D)er Ethnograph (muss) in der ‚eigenen‘ Gesellschaft sich der Fremdheit des Bekannten und Vertrauten durch eine artifizielle Einstellungsänderung erst wieder bewusst werden (Honer 196)“. Eine ähnliche Problematik würde das Verfahren im erziehungswissenschaftlichen Kontext aufwerfen. Auch wenn es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung methodische und analytische Mischformen der Ethnografie durch den Einsatz von Interviewverfahren und verschiedenen Textsorten mit biografischen Forschungsansätzen gibt (Cloos & Thole 11ff, Lüders 138ff), so würde sich hier eine Positionierung, eine „artifizielle Einstellungsänderung“, als kompliziert und gegebenenfalls weniger ertragreich gestalten.

Eine biografische Studie setzt ihren Fokus auf das (auto-)biografisch erzählerische Element sowie die Prozesshaftigkeit des Lebenslaufs, dem „Zusammenspiel von Arbeit, Familie und Wohlfahrtsstaat“ (Sackmann 12). Eine zugespitzte Form der Biografieforschung ist die gegenstandsbezogene Differenzierung, die das Verhältnis von Biografie zu Gegenständen wie Geschlecht, Generation oder auch Profession theoretisch und methodisch durchdringt (von Felden 13). Der biografische Ansatz in der Professionsforschung (Professionsbiografie) wäre durchaus für dieses Forschungsdesign geeignet, da er aufzeigt, wie Professionelle die „widersprüchlichen Anforderungen, Antinomien, Paradoxien und Kernprobleme professionellen Handelns“ durch (Selbst-)Reflexion wahrnehmen und „wie sie mit den damit

verbundenen hohen Balancierungs- und Reflexionsanforderungen jeweils fallspezifisch umgehen und welche (reflexiven) Vermittlungsleistungen sie vollbringen“ (Fabel-Lamla 61). Gerade im erziehungswissenschaftlichen Kontext gibt es diesbezüglich Studien in der Lehrendenbildung (Reh und Schelle 392ff, Beiträge von Höblich, Heinzl und Fabel-Lamla) oder – vor dem Hintergrund eines anderen gegenständlichen Fokusses – bei der Erforschung von Lernbiografie und Computer (Meister 259ff). Dieses Verfahren wäre also für die Ergründung von Einstellungen, Erfahrungen und Wünschen in Bezug auf E-Kompetenzen auf der Basis subjektiver Erlebnisse geeignet, zumal hier das Studium „individueller Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrungen“ (Marotzki 176) bestens zum Tragen kommen würde. Jedoch spricht der Untersuchungszeitraum dagegen. Die Vermutung liegt nahe, dass der Erfahrungsanteil in Bezug auf dem Einsatz Neuer Medien in der Lehre zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht sehr hoch ist. E-Learning ist in diesen Jahren erst im Begriff gewesen, sich in der Breite zu etablieren (Kap. 1). Die von Fabel-Lamla aufgeführten Aspekte professionellen Handelns können sich beim Großteil der Lehrendenschaft kaum in einem relativ kurzen Zeitraum von wenigen Monaten oder Jahren entwickelt haben, zumal die aktuellen hochschulpolitischen und institutionellen Veränderungen ständig Einfluss auf die persönliche professionelle Entwicklung nehmen und möglicherweise von wichtigen, kritischen Momenten ablenken. Fundierte Erfahrungen hätten also nur von denjenigen erfasst werden können, die besonders medieninteressiert und experimentierfreudig in der Lehre sind. Für die Untersuchung können diese Eigenschaften nicht Voraussetzung sein, um ein realistisches Bild eines Englischen Seminars zu erhalten bzw. würde sich die Untersuchung auf einen vermutlich kleinen Anteil des Lehrpersonals beziehen. Es wäre also zu befürchten, dass eine biografische Herangehensweise nicht ertragreich ist. Die Autorin möchte jedoch im Ausblick auf diesen Ansatz zurückgreifen, um eine potentielle Anschlussstudie zu besprechen.

Die Autorin erhielt einen längerfristigen Einblick in ein Englisches Seminar in Form von Kontakten zum Kollegium und zu Studierenden. Dadurch konnte sie vielfältiges Datenmaterial sammeln, das einen mehrperspektivischen Blick auf den Fall gewährt. Das Ziel einer qualitativen Untersuchung, Menschen in ihrem konkreten Kontext zu verstehen, konnte mit einer Fallstudie am besten erreicht werden.

The distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena because the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events (Yin 2003, zitiert in Kohlbacher o.S.).

Als Fall versteht die Autorin hier nicht eine einzelne Person, sondern eine Organisationsstruktur: das Englische Seminar. Die Konzentration auf einen Fall ermöglicht eine Unterstützung bei „der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen“ (Mayring „Inhaltsanalyse“ 42). Diese Einflussfaktoren und (Lebens-)Zusammenhänge bilden einen Anker für reflexive oder zukünftige Fragestellungen, die einen Rückgriff auf eben diese erfordern. Hier kristallisiert sich der Vorteil gegenüber quantitativen Untersuchungen heraus, die durch ihre standardisierte Datensammlung einen derartigen Rückgriff unmöglich machen. Der Fall kann wertvolle Informationen auf Fragen nach Beweggründen und

Vorgehensweisen von Handlungen bzw. Untersuchungsergebnissen geben, die zwar statistisch nicht belegt, aber durch die Informationstiefe lebensnah und realistisch sind. Die Besonderheiten des Falls sind seine Stärke. Denn „[t]iefer gehende Einsichten sind in so manchen sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen nur über Fallanalysen, nur auf dem Hintergrund des ganzen Lebenszusammenhanges einzelner Subjekte möglich“ (ebd.).

4.1.2 Forschungsverfahren: Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Autorin wählte als Grundlage für die Untersuchung das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring („Forum“, „Einführung“, „Inhaltsanalyse“). Dabei wird das Material methodisch kontrolliert analysiert. Es entsteht aus dem Material heraus (induktiv) ein Kategoriensystem, anhand dessen die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte herausgefiltert werden. Das Verfahren beinhaltet drei Grundformen der Analyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Zusammenfassung hilft, die Datenmenge zu reduzieren, während die Explikation wiederum zusätzliches Material hinzuzieht, um offene Fragen zu einzelnen Textteilen zu klären. Die Strukturierung hilft dabei, die Aspekte nach bestimmten Kriterien zu ordnen (Mayring „Inhaltsanalyse“ 114ff).

Für die vorliegende Untersuchung hatte dieses Verfahren folgende Vorteile: Das Datenmaterial erstreckte sich über eine große Bandbreite an unterschiedlichen Texten. Die Zusammenfassung half deshalb, das Datenmaterial zu reduzieren und gleichzeitig die wesentlichen Inhalte zu erhalten. Der dadurch entstandene Korpus sollte ein Abbild des Grundmaterials darstellen. Dieser Explikation kam die große Bandbreite an Texten ebenfalls zu Gute, da durch das Heranziehen unterschiedlicher Texte eine mehrperspektivische Sichtweise geschaffen werden konnte. Die Strukturierung half dabei, bestimmte forschungsrelevante Aspekte herauszufiltern, indem ein Querschnitt am Material angelegt wurde.

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt einen Analyseablauf in mehreren Schritten fest: (1) Festlegung des Materials, (2) Analyse der Erhebungssituation, (3) formale Charakterisierung des Materials, (4) Richtung der Analyse, (5) Festlegung der Analysetechnik, (6) Festlegung der Analyseeinheiten, (7) Durchführung der Analyse und (8) Interpretation der Ergebnisse. Diese Schritte werden im Abschnitt 4.2 erläutert und stellen so eine ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses sicher.

4.2 Beschreibung des Verfahrens

Als qualitative Techniken wurden zur Erhebung der Daten Leitfaden- bzw. fokussierte Einzel- und Gruppeninterviews geführt. Zusätzlich wurden Daten durch teilnehmende Beobachtung erhoben. Die Rohdaten wurden durch Transkription, Gedächtnisprotokolle, zusammenfassende Protokolle und Visualisierungen in Form von geordneten Metaplankarten, Punkten und Stichpunkten aufbereitet. Ausgewertet wurden die Daten durch eine qualitative Inhaltsanalyse, die auch eine Kontextanalyse zur Explikation beinhaltet.

Im Folgenden wird das kodifizierte Verfahren nach Mayring in den Schritten Bestimmung des Ausgangsmaterials, Fragestellung der Analyse, Ablaufmodell der Analyse sowie Beschreibung des Falls geschildert.

4.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Als Fall wurde ein Englisch Seminar einer deutschen Hochschule analysiert. Innerhalb des Englischen Seminars wurde versucht, Vertreter und Vertreterinnen aus vier Lehrgebieten für die Studie zu gewinnen, um dem Prinzip der maximalen Variation zu folgen. Damit die erhobenen Daten vertraulich behandelt werden konnten, wurde bei der Beschreibung des Falls allerdings weitestgehend kein Bezug zu den Lehrgebieten hergestellt. Insgesamt wurde auf eine freiwillige⁴² Teilnahme an der Untersuchung Wert gelegt. Des Weiteren wurden drei Probanden und Probandinnen im Besonderen begleitet, die neben Gruppen- und Einzelinterviews verschiedene Materialien zur Verfügung stellten bzw. produzierten, die für die Studie genutzt werden konnten. Insgesamt wurden für die Datensammlung verschiedene Daten herangezogen. Die in Klammern stehenden Kürzel sollen es dem Leser oder der Leserin erleichtern, im Verlauf der Beschreibung die Herkunft der Materialien zu identifizieren:

(ÖI) Öffentlich zugängliche Informationen wie Website, Studien-/Prüfungsordnungen und Aushänge spiegeln die offiziellen Kommunikationswege des Englischen Seminars wider und geben Informationen über grundlegend vereinbarte und verabschiedete Entscheidungen der Lehrgebiete. Die öffentlich zugänglichen Informationen wurden gesichtet und zusammengefasst.

(IM) Es konnten **interne Materialien** wie interne Ergebnisse aus Befragungen zu *Computer Literacies* und Computernutzung/-ausstattung, exemplarische Lehrmaterialien und anonymisierte Studierendenmaterialien sowie im Laufe der Feldforschung entstandene Materialien gesichtet werden. Befragungsergebnisse lagen in Datenform vor und wurden zusammengefasst. Exemplarische Lehrmaterialien, anonymisierte Studierendenmaterialien sowie im Laufe der Untersuchung entstandene Materialien wurden in ihrem originären Zustand belassen und dienten zum Verständnis für die aus den Transkriptionen des Datenmaterials aus LVP hervorgegangenen Hinweise.

(EB I+II) Zu Beginn der Untersuchung wurde eine **Eingangsbefragung** im gesamten Kollegium durchgeführt, die sich mit den Erfahrungen der Lehrenden mit E-Learning sowie ihrer Einstellung zum Einsatz Neuer Medien in der Lehre befasst. Zusätzlich halfen an die Befragung gekoppelte anschließende **Leitfaden-Einzelinterviews** mit fünf Lehrenden (Böttcher, Jones, Omeseder, Ottweiler, Potter⁴³) die in der Befragung angesprochenen Aspekte zu vertiefen und differenzieren.

⁴² Die Problematik der freiwilligen Teilnahme und positiven Selektion wird im Abschnitt 4.2.2 (Entstehungssituation) diskutiert.

⁴³ Es handelt sich hier um Pseudonyme. Zur Namensgebung, siehe Abschnitt 4.2.2.

(LVE) In einer von der Autorin durchgeführten **Lehrveranstaltung** (Proseminar „E-Learning-Skills for Teachers“) konnte die Nutzung einer Lernplattform in präsenten und virtuellen Phasen beobachtet werden. Verschiedene Rückkopplungsprozesse mit Hilfe eines Gruppeninterviews und einer Befragung bereicherten die Datensammlung. Das Interview wurde während des Gesprächs in Form von Stichpunkten visualisiert, so dass eine direkte Validierung seitens der Interviewpartner und -partnerinnen stattfinden konnte. Die Ergebnisse wurden zusammengefasst.

(CP) Am Englischen Seminar gab es bereits vor Beginn der Untersuchung eine informelle Gruppierung von Lehrenden, die die am Englischen Seminar eingesetzte Lernplattform benutzten und sich für mediengestützte Lehre interessierten. Die aus der Teilnahme an dieser **Community of Practice** entstandenen Beobachtungsprotokolle gaben Aufschlüsse über den Umgang mit Neuen Medien in dieser speziellen Gruppe.

(LVK) Es wurden drei Lehrende (Bock, Gärtner, Jones⁴⁴) des Kollegiums begleitet, um die konkrete **Vorbereitung bzw. Beschreibung einer Lehrveranstaltung** zu beobachten und reflektieren. Es wurden didaktische Instrumente zur Reflexion und Dokumentierung von Lehrpraktiken eingesetzt (*Szenarien, Lehrportfolio*). Mit Hilfe von strukturierten Einzel- und Gruppeninterviews (LVK I und LVK II) wurden die subjektiven Perspektiven der Lehrkräfte verbalisiert. Um diese Personen von den anderen Lehrenden des Kollegiums zu unterscheiden, werden die drei Lehrenden im Folgenden ‚Kerngruppe‘ genannt.

Diese Daten dienen dazu, um Informationen über die Zielgruppen Lehrende und Studierende zu erhalten, die Aufschlüsse über das Lehren und Lernen mit IKT am Englischen Seminar geben. Die folgende Tabelle zeigt im Überblick, von welcher Zielgruppe welche Daten herangezogen wurden.

<i>Datenquelle</i>	<i>1. Öffentlich zugängliche Informationen (ÖI)</i>	<i>2. Interne Materialien (IM)</i>	<i>3. Eingangsbefragung der Lehrenden I + II (EB I + II)</i>	<i>4. Eigene Lehrveranstaltung (LVE)</i>	<i>5. Community of Practice (CP)</i>	<i>6. Vorbereitung / Beschreibung einer Lehrveranstaltung (LVK)</i>
<i>Kerngruppe</i>	x	x	x		x	x
<i>Kollegium</i>	x		x		x	
<i>Studierende</i>		x		x		

Tabelle 6: Beziehungsgefüge des Datenmaterials

Da die sechste Datenquelle „Vorbereitung/Beschreibung einer Lehrveranstaltung“ (LVK) durch die Kerngruppe aufgrund der Begleitungsdauer über zwei Semester und der verschiedenen Erhebungsformen (Einzel-, Gruppeninterviews, Materialienerstellung) am ergiebigsten war, wurde sie als Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Sie hatte dahingehend eine explikative Funktion, als dass aus ihren Inhalten

⁴⁴ Es handelt sich hier um Pseudonyme. Zur Namensgebung, siehe Abschnitt 4.2.2.

über eine Zusammenfassung hinaus für die Analyse sinnvolle Kategorien abgeleitet wurden. Die anderen fünf Datenquellen wurden zusammenfassend genutzt, um die Rahmenbedingungen des Englischen Seminars zu verstehen sowie tendenzielle Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche der beteiligten Lehrenden und Studierenden zum Einsatz Neuer Medien im Englischstudium zu erörtern. Ihre beschreibende Funktion verhalf darüber hinaus zu einer explikativen Ergänzung der sechsten Datenquelle (LVK) und zu einer umfassenden Kontextanalyse.

4.2.2 Entstehungssituation

Die Autorin

Die Autorin ist gleichzeitig Beobachterin, Lehrende, Interviewerin und Datenauswerterin. Die Autorin legte Wert darauf, bei der Datengewinnung die allgemeinen⁴⁵ und für die Untersuchung spezifisch festgelegten Regeln der qualitativen Erhebung einzuhalten, um zu intersubjektiven und nachvollziehbaren Ergebnissen zu gelangen.

Emotionaler, kognitiver und handlungsbezogener Hintergrund der Autorin

Der anglistische Hintergrund und die beruflichen Tätigkeiten im E-Learning-Bereich der Autorin waren den Untersuchten bekannt. Die Autorin wurde im Kollegium als Interviewerin, E-Learning-Beraterin und Lehrbeauftragte akzeptiert und hatte die Möglichkeit, interne und vertrauensvolle Informationen zu gewinnen. Die Autorin bemerkte bei Erhebungen, dass einige Lehrende durch ihr Vorwissen über die Autorin bereits eine Erwartungshaltung eingenommen hatten. Sie wussten, dass sich Interviews auf die Lehre mit Neuen Medien fokussieren würden (die Autorin hatte dies vor den Gesprächsterminen bereits angekündigt) und hatten sich merklich auf ein Gespräch über den Einsatz Neuer Medien in der Lehre eingestellt. Diese Fokussierung hatte keine Verzerrung der Aussagen zur Folge, da sie durch das gegenseitige Vertrauen wahrheitsgemäß erschien.

Aufgrund der freiwilligen Teilnahme bestand die Gefahr einer positiven Selektion der Untersuchten. Dies beeinflusste nach Ansicht der Autorin nicht die Intention der Untersuchung. Die Gewinnung umfassender Aussagen über E-Learning von freiwilligen Befragungsteilnehmern und -teilnehmerinnen am Englischen Seminar, die möglicherweise einer E-Learning befürwortenden Gruppe zuzuordnen sind, war wichtiger als ein breit gefächertes, konstruiertes Meinungsbild, das möglicherweise nicht genügend Informationen bezüglich des E-Learnings geliefert hätte. Es stellte sich im Laufe der Untersuchung heraus, dass die teilnehmenden Personen sehr differenzierte Aussagen sowohl in positiver als auch in kritischer Hinsicht in Bezug auf den Einsatz Neuer Medien in der anglistischen Lehre trafen.

Der Autorin war es wichtig, kritische und sensible Äußerungen forschungsethisch zu behandeln. Um die zugesicherte Anonymität zu wahren, sollen die Herkunft der Untersuchten, ihre berufliche Funktion am Englischen Seminar sowie ihre Zuordnung zu einem Lehrgebiet im Rahmen dieser Arbeit nicht expliziert werden.

⁴⁵ vgl. Flick 2002, Mayring 2002, Kohlbacher 2005, Creswell 1998

Adressaten dieser Untersuchung

Die Untersuchung richtet sich sowohl an Hochschuldidaktiker und -didaktikerinnen als auch an Hochschullehrende des Englischen. Die Untersuchungsergebnisse sollen Hinweise für eine zielgerichtete hochschuldidaktische Planung geben. Sie sollen auch fachbereichsspezifische Unterstützung in den Bereichen Personalmanagement, Akkreditierung und Lehre bieten. Ziel der Untersuchung ist es, die fachspezifischen Bedingungen offen zu legen, die für den Einsatz von E-Learning vor dem Hintergrund der Integration von Schlüsselkompetenzen im Fachstudium relevant sind.

Konkrete Entstehungssituation

Die Autorin bat die zum Zeitpunkt der Untersuchung amtierende Vorstandsvorsitzende des Englischen Seminars um Erlaubnis, das Kollegium befragen und interviewen zu dürfen. Dieser Bitte wurde stattgegeben. Die Teilnahme an Befragungen und Interviews fand auf freiwilliger Basis statt. Um Teilnehmer und Teilnehmerinnen für Interviews zu gewinnen, wurden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen direkt angesprochen oder von Dritten empfohlen. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die gewonnenen Informationen auf freiwilliger Basis beruhen. In der von der Autorin durchgeführten Lehrveranstaltung wurde die Zustimmung der Studierenden eingeholt, im Laufe der Lehrveranstaltung erhobene Daten zu nutzen. Die Autorin wurde zur Teilnahme an der ‚Community of Practice‘ eingeladen, um sich am Erfahrungsaustausch mit den praktizierenden E-Teachers zu beteiligen.

Sozio-kultureller Hintergrund

Um die Anonymität der Untersuchten zu wahren, wird an dieser Stelle versucht, die nötigen Informationen zu liefern, ohne dass sie als Seminar einer bestimmten Universität identifiziert werden können. Das Englische Seminar beherbergte zum Zeitpunkt der Untersuchung im Sommersemester 2004 bis Sommersemester 2005 mehrere Lehrgebiete und Studiengänge: Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften in englischer und amerikanischer Sprache sowie Didaktik des Englischen für Lehramtsstudiengänge (Gymnasium, Realschule, Haupt- und Grundschule, Berufsbildende Schule). Die Lehramtsstudiengänge wurden seit dem Wintersemester 2003/04 mit Bachelor-Studiengängen angereichert.

Das Lehrangebot teilte sich in mehrere Veranstaltungsformen auf: Vorlesungen, Grundkurse (mit Tutorien), Proseminare, Hauptseminare und sprachpraktische Kurse. In den sprachpraktischen Kursen fand im Sommersemester 2004 eine inhaltliche Umstrukturierung mit einer Ausrichtung auf die zukünftigen Bachelor-Studiengänge statt. Grundkurse und Proseminare wurden ausschließlich im Grundstudium bzw. Bachelor-Studium besucht, während Hauptseminare vornehmlich im Hauptstudium bzw. zukünftigen Master-Studium belegt wurden bzw. werden sollten.

Formale Charakteristika des Materials

Die in deutscher Sprache durchgeführten Interviews (EB II, LVK) wurden im Ton aufgezeichnet und transkribiert. Im Anschluss an Interviews wurden gehaltvolle Informationen wie lehr-/lernbezogene Aussagen in Gedächtnisprotokollen festgehalten. Diese wurden nicht zur primären Auswertung verwendet, sondern ergänzend zum vertieften Verständnis vorhandener Ergebnisse herangezogen. Beobachtende

Teilnahmen (LVE, CP) wurden zusammenfassend protokolliert. Gruppeninterviews (LVK, LVE) wurden visualisiert. Die transkribierten Daten wurden nach der Kodierung geglättet. Durch einen nicht-muttersprachlichen Hintergrund bedingte grammatikalische Fehler wurden korrigiert, um die Anonymität der Interviewten zu gewährleisten. Diese Korrekturen sind nicht kenntlich gemacht. Andere von der Autorin zugefügte oder entfernte Daten sind in eckige Klammern gesetzt. Alle interviewten Personen bekamen Pseudonyme zugeordnet. Die Namen der Personen, die an mehreren Interviews teilnahmen, wurden zusätzlich mit den Kürzeln des Datenmaterials (EB II, LVK I⁴⁶, LVK II⁴⁷) gekennzeichnet.

4.2.3 Vorgehensweise der Datenerhebung

Zu den jeweiligen Datenmaterialien soll im Folgenden kurz beschrieben werden, wie sie erhoben wurden.

Öffentlich zugängliche Informationen

Es wurden beobachtbare Informationen des Englischen Seminars wie Website, Studien-/Prüfungsordnungen, Aushänge, Räumlichkeiten beschrieben und zusammengefasst.

Interne Materialien

Die Autorin hatte die Möglichkeit, die am Englischen Seminar vorhandenen Befragungsergebnisse aus Studierendenbefragungen zu *Computer Literacy* und Computernutzung/-ausstattung einzusehen. Diese Daten stammten aus dem Sommersemester 2003 und Wintersemester 2003/04. Bei der Begleitung der Kerngruppe (LVK) stellten die Lehrpersonen eigene Materialien und Studierendenmaterialien zur Verdeutlichung ihrer Standpunkte zur Verfügung. Diese Bereitstellung fand auf freiwilliger und selbst motivierter Basis statt. Materialien von Studierenden wurden im Vorfeld anonymisiert.

Eingangsbefragung

Die Befragung wurde zu Beginn des Sommersemesters 2004 durchgeführt. Die Adressaten wurden per E-Mail angeschrieben und hatten zwei Wochen lang Zeit, den Online-Fragebogen auszufüllen. Die Autorin hatte sich für ein Anschreiben per E-Mail entschieden, da ein Teil des Kollegiums nicht am Hochschulstandort ansässig war und nur zu Lehr- und Forschungstätigkeiten anreiste, jedoch alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen per E-Mail erreichbar waren. Drei Tage vor Abgabetermin bekamen sie eine Erinnerungs-E-Mail. Eine Person war vom Lehrbetrieb freigestellt und begründete damit auch ihren Verzicht auf die Teilnahme an der Untersuchung. Von den 27 angeschriebenen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen beantworteten 15 den Fragebogen. Ein Vergleich zwischen der Verteilung der Ämter der antwortenden Befragten (Professur, promovierte/r wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in, nicht promovierte/r wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in, Lehrbeauftragte, sonstiges) und der des Englischen Seminars zeigte, dass das Befragungsergebnis die tatsächliche

⁴⁶ Einzelinterview aus LVP

⁴⁷ Gruppeninterview aus LVP

Verteilung überwiegend bestätigt. Der Fragebogen erhob Lehrerfahrungen mit Medien, Kenntnis über verschiedene Lehrmedien, tatsächliche Mediennutzung, Lehrpraktiken sowie die persönlichen Einstellung zum Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre. Er wurde im Vorfeld mit Hilfe einer Person aus dem Englischen Seminar⁴⁸ sowie weiteren Personen aus dem wissenschaftlichen Umfeld der Autorin getestet. So konnten sowohl fachliche als auch formale Unstimmigkeiten gefunden und korrigiert werden. Eine statistische Auswertung wurde aufgrund des qualitativen Grundgedankens der Untersuchung nicht angestrebt. Es wurde wegen der kleinen Zielgruppe auch kein Pretest vorgenommen. Mit der Befragung sollten quantitative Informationen über das Kollegium für eine Explikation qualitativer Daten eingeholt werden.

Die Autorin bat mit dem Anschreiben zur Befragung um freiwillige Teilnahme an einem Interview. Dazu erklärten sich fünf Lehrpersonen bereit (Pseudonyme: Böttcher, Jones, Omeseder, Ottweiler, Potter). Diese kamen aus verschiedenen fachlichen Schwerpunktbereichen und hatten unterschiedliche Ämter inne. Es wurden Leitfaden-Interviews durchgeführt, die die Befragungsergebnisse vertiefen bzw. explorieren sollten. Ziel der Interviews war es, die Lehre am Englischen Seminar beschreiben zu können. Deshalb wurde konkret nach folgenden Punkten gefragt:

- Vorgehensweisen bei der Lehrveranstaltungsplanung, -durchführung und -evaluation
- bevorzugte Lehrmethoden, Medienerfahrung und Medienmix zum Zeitpunkt des Interviews und in fünf Jahren
- Mehrwert und Nachteilen der Neuen Medien im Englischstudium

Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten und wurden im Ton aufgezeichnet. Im Anschluss wurden Gedächtnisprotokolle bzw. Eindrücke und Anmerkungen der Autorin schriftlich festgehalten.

Eigene Lehrveranstaltung

Im Sommersemester 2004 leitete die Autorin ein Proseminar zum Thema „E-Learning-Skills for Teachers“. Die zweistündige Lehrveranstaltung (2 SWS) hatte Präsenz- und virtuelle Phasen. Sie richtete sich hauptsächlich an Lehramtsstudierende des Grundstudiums (Didaktik des Englischen). Durch die mehrschichtigen Inhalte der Lehrveranstaltung konnten die Studierenden ihre Studienleistung im fachdidaktischen, medien- oder projektbezogenen Sinne erbringen. Es nahmen elf Studierende mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium und berufsbildende Schule) an der Lehrveranstaltung teil. Bachelor-Studierende waren nicht darunter. Die Autorin war die einzige Lehrperson des Proseminars.

Es wurde eingangs eine Befragung zur Erfahrung mit Neuen Medien sowie Erwartungen an die Lehrveranstaltung durchgeführt. Etwa zur Halbzeit des Semesters wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, um Rückmeldung über die Erfahrungen

⁴⁸ Diese Person war dann von der Befragung und den Interviews ausgeschlossen.

mit einer absolvierten virtuellen Phase zu erhalten. Über das gesamte Semester hinweg wurden Studierendenmaterialien (Vortragsfolien, Studienarbeiten, Übungen, Projektergebnisse) gesammelt, die mit Einwilligung der Studierenden für diese Arbeit anonymisiert verwertet werden durften.

Community of Practice

Die Autorin wurde während des Untersuchungszeitraums zu informellen Treffen eingeladen, bei denen Lehrende ihre Erfahrungen mit dem Einsatz einer Lernplattform austauschten. Die Treffen fanden im Sommersemester 2005 dreimal statt⁴⁹. Es nahmen Lehrpersonen teil, die die am Englischen Seminar genutzte Lernplattform einsetzten. Die Zusammensetzung der Treffen variierte aufgrund terminlicher Überschneidungen stark. Durchschnittlich waren fünf Personen anwesend. Die Treffen standen in der Regel unter einem bestimmten Thema im Zusammenhang mit der Lernplattform, um in der kurzen Zeit (maximal eine Stunde) die Gespräche fokussieren zu können. Potentielle Interessenten und Interessentinnen wurden gezielt eingeladen, um sich von der Praxis ein Bild machen zu können. Die Autorin beteiligte sich an Diskussionen und führte Notizen bzw. Gedächtnisprotokolle.

Vorbereitung / Beschreibung einer Lehrveranstaltung der Kerngruppe

Um einen detaillierten Einblick in die Lehrpraktiken am Englischen Seminar zu bekommen, trat die Autorin an mehrere Personen heran. Es erklärten sich drei Personen bereit, über zwei Semester begleitet zu werden (Jones, Bock, Gärtner). Alle drei benutzten bereits die Lernplattform und waren in unterschiedlichem Maße an der ‚Community of Practice‘ beteiligt. Damit sich die Autorin ein allgemeines Bild von den Lehrenden machen konnte und um die Kerngruppe in Bezug auf ihre Einstellungen zur Lehre, zum Einsatz neuer Medien und zu neuartigen Lehr-/Lernformen zu sensibilisieren, wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, in dem eine Informationswebsite als Diskussionsgrundlage eingesetzt wurde. Diese halböffentliche⁵⁰ Website beinhaltete neben Elementen des E-Learnings und didaktischen Hinweisen auch Szenarien, die verschiedene Lehrveranstaltungen im Englischstudium unter Einbezug unterschiedlicher Methoden (vgl. Kapitel 3) mit unterschiedlicher Intensität vorstellten. Diese Szenarien wurden im Gruppengespräch erörtert und diskutiert. Die Aussagen der Kerngruppe wurden vom Zeitpunkt der Szenariendiskussion an⁵¹ im Ton aufgezeichnet und durch Visualisierungen (Erstellen einer Metaplanwand mit Karten, Priorisierung durch das Vergeben von Punkten) validiert.

⁴⁹ In den vorangegangenen Semestern fanden ebenfalls Treffen im Rahmen der ‚Community of Practice‘ statt, jedoch wurden dort von der Autorin keine Protokolle aufgezeichnet, weshalb für die Untersuchung nur die letzten drei genutzt werden können.

⁵⁰ Die Website war online, jedoch nicht verlinkt und deshalb nur für Personen einsehbar, denen die URL bekannt war.

⁵¹ Vor der Szenariendiskussion wurde die Kerngruppe gebeten, in Stillarbeit die Szenarien zu lesen und wichtige Aspekte auf Karten zu notieren. Anschließend wurden die ausgewählten Szenarien durch Punkten priorisiert. Diese Phasen wurden aufgrund ihres niedrigen verbalen Gehalts nicht aufgezeichnet.

Die Struktur der Szenarien wurde dann genutzt, um eigene Lehrveranstaltungen als exemplarische E-Learning-Veranstaltung in der ‚Community of Practice‘ vorzustellen. Fragen und Kommentare wurden aufgezeichnet. Für die ‚Community of Practice‘ wurde ein Projekttraum auf der Lernplattform eingerichtet, um diese Fragen und Kommentare zu dokumentieren und gegebenenfalls zu kommentieren. In Einzelinterviews wurde die Kerngruppe gebeten, nach dem Muster der Szenarien ihre eigenen medienunterstützten Lehrveranstaltungen zu beschreiben. Da es sich dabei um tatsächlich durchgeführte Lehrveranstaltungen handelte, hatten diese Beschreibungen den Charakter eines *Lehrportfolios*⁵². Anhand der Kommentierung der einzelnen vorgeschlagenen Attribute konnten konkrete Informationen zur Vorbereitung bzw. Beschreibung einer einzelnen Lehrveranstaltung gewonnen werden. Die *Lehrportfolios* wurden während des Interviews direkt in die Lernplattform eingegeben. Ergänzende Materialien wurden von der Kerngruppe hinzugefügt. Die Einzelinterviews dauerten 45 Minuten bis drei Stunden und wurden im Ton aufgezeichnet. Ein Interview wurde aufgrund der nicht erwarteten Gesprächslänge in zwei Etappen durchgeführt.

4.2.4 Fragestellung der Analyse

Die Fragestellung der Analyse gibt der Inhaltsanalyse eine Richtung vor, ohne sie einzuengen. Durch theoretische Vorüberlegungen soll dem Leser oder der Leserin das Verhältnis der deduktiv-induktiven Herleitung transparent gemacht werden.

Richtung der Analyse

Folgende Forschungsfrage und Subfragen wurden eingangs (Kapitel 1) zur Disposition gestellt:

Wie verorten Lehrende des Englischen Seminars E-Kompetenz am Englischen Seminar?

- Welchen Stellenwert hat E-Kompetenz bei den Lehrenden?
- Welche E-Kompetenzen erwarten sie vom Kollegium und den Studierenden?
- Wie stellen sie sich eine zukünftige curriculare Einbindung von E-Kompetenz vor?

Die Fragen richten sich an Lehrende, da davon ausgegangen werden kann, dass die strukturell geforderte Kompetenzorientierung von der Lehrpraxis der Lehrenden abhängig ist. Sie haben den direkten Einfluss auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, damit Studierende in ihrer Kompetenzentwicklung gefördert werden können.

⁵² Es handelte sich in diesem Fall nicht im eigentlichen Sinne um die Entwicklung von *Lehrportfolios*, die die Lehrerfahrungen einer Lehrperson repräsentativ zusammenfassen. Eine derartige Beschreibung und Dokumentation, wie sie aus den Einzelinterviews hervorgingen, könnte jedoch durchaus für ein Lehrportfolio genutzt werden. Die Autorin bezeichnete das Produkt daher als Beitrag zu einem Lehrportfolio. Die Verwendung des Lehrportfolios als Untersuchungsinstrument und die Diskussion des Lehrportfolios als Kommunikations-, Fortbildungs- und Integrationswerkzeug werden in den Abschnitten 4.3 und 7.2 besprochen.

Die gelisteten Subfragen folgen einem prozeduralen Ablauf: Aufbauend auf dem subjektiven Stellenwert von E-Kompetenz wird die Erwartungshaltung der Lehrenden an das Kollegium sowie an die Studierenden erörtert. Mit Hilfe von zukunftsorientierten Aussagen über eine curriculare Einbindung von E-Kompetenz können weitere Schlüsse über die Beurteilung der Thematik gezogen werden. Insgesamt kommen jeweils die Aspekte Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche in unterschiedlichem Maße zum Tragen. Darauf soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden. Die Fragestellungen zielen auf eine Benennung von Kategorien ab, die dem Leser oder der Leserin ein Verständnis für die grundlegende Problematik sowie Ansätze für eine Problemlösung ermöglichen sollen. Beim Englischen Seminar handelt es sich um eine homogene Subgruppe der Universität, die sich von anderen Subgruppen der Universität unterscheidet. Deshalb ist eine Fallstudie über den „Fall“ Englisches Seminar sinnvoll. In welcher Form die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung Indizien für weitere Studien liefern kann, soll im Anschluss an die Analyse diskutiert werden.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Begreift man jedoch Theorie als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitetheit heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. (Mayring „Inhaltsanalyse“ 52)

Die Autorin versteht unter dem „System allgemeiner Sätze“ die in Kapitel 2 und 3 zusammen getragenen Informationen zu E-Kompetenz, die auf das Englischstudium hin fokussiert wurden. Es handelt sich nicht um eine theoretische Fundierung im eigentlichen Sinne, sondern um Fragen von wissenschaftlichem Interesse, die in der Vergangenheit interdisziplinär verfolgt wurden. Das Forschungsfeld E-Learning und E-Teaching befindet sich in diesem Sinne noch nicht in einem Stadium, in dem der Forschungsdiskurs zu theoretischen Manifestierungen gelangt sein könnte. Deshalb betrachtet die Autorin den Aspekt „Theoriegeleitetheit“ eher als Konzentration des vorhandenen Wissens auf die für die Untersuchung relevanten Elemente. Die Autorin knüpft an die bereits gewonnenen Erfahrungen an, um an neue detaillierte, fachorientierte Erkenntnisse zu gelangen, zumal in dem Zusammenhang (hochschuldidaktische E-Learning-Untersuchungen im Englischstudium) nach bestem Wissen der Autorin noch keine eingehenden Ergebnisse vorliegen.

Die bisherigen Erkenntnisse beziehen sich auf durch E-Learning geförderte Schlüsselkompetenzen (vgl. Kapitel 2) sowie eine mögliche curriculare Verortung von E-Learning im Englischstudium (vgl. Kapitel 3). Daraus folgt die Frage, **welche Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche im Englischstudium vor dem Hintergrund einer möglichen curricularen Einbindung von E-Learning vorherrschen**. Im Interesse dieser Frage sind weitere theoriegeleitete Differenzierungen notwendig. Die Begriffe Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche sind wissenschaftlich nicht eindeutig belegbar und unterliegen, je nach Forschungshintergrund

und -instrumentarien, unterschiedlichen Definitionen⁵³. Deshalb ist es an dieser Stelle notwendig, Arbeitsdefinitionen zu entwickeln und diese für den weiteren Verlauf der Untersuchung zu verwenden.

Einstellung

Einstellungen werden nach Rosenberg und Hovland (1960, zitiert in Fischer und Wiswede 221) als

komplexe intervenierbare Variable [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin] verstanden, die zwischen situativen Reizen (Personen, Situationen, soziale Sachverhalte etc.) einerseits und messbaren abhängigen Variablen (verbale Äußerungen über Affekte/Gefühle bzw. Reaktionen des autonomen Nervensystems, Wahrnehmungsurteile über verbal geäußerte Überzeugungen und schließlich offen zutage tretendes bzw. beobachtbares Verhalten) andererseits vermitteln.

Die nachfolgende Abbildung 4 zeigt die in dieser Definition aufgeführten Variablen der Einstellung in schematischer Form. Dabei wirken Reize auf das Bilden von Einstellungen ein, welche sich wiederum durch verbale affektive oder kognitive Äußerungen oder durch Verhalten offenbaren.

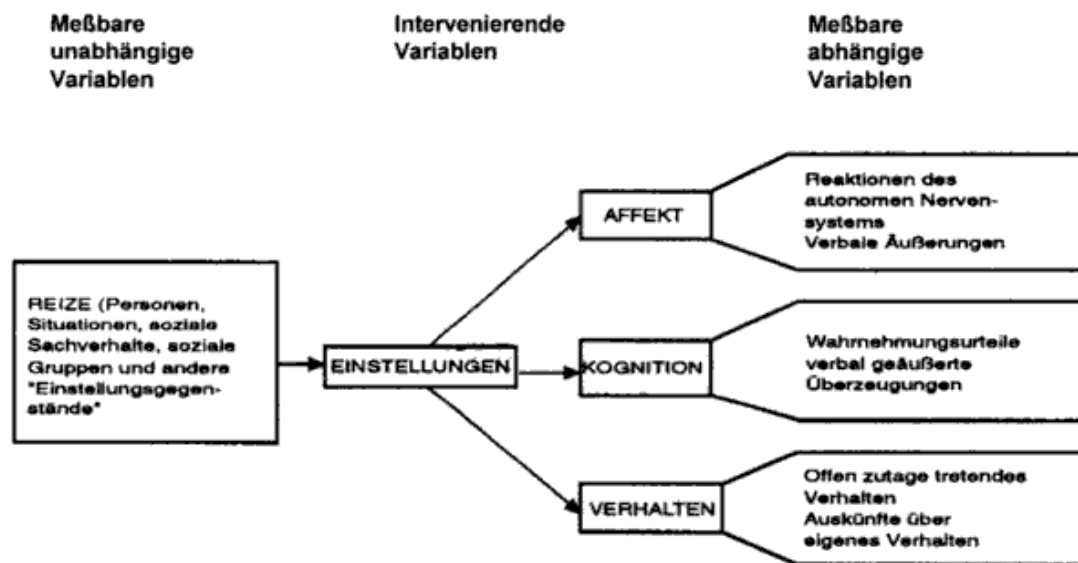


Abbildung 4: Schematische Darstellung der Struktur von Einstellungen nach Rosenberg und Hovland (Fischer und Wiswede 222)

Diese Bewertungen stehen im wechselseitigen Zusammenhang mit dem der Person eigenen, organisierten und strukturierten Verständnis der Welt. Einstellungen sind nicht vergleichbar (Mummendey „Verhalten und Einstellung“ 11). Das Konzept, das eine Person zum Thema E-Learning hat, muss nicht dem einer anderen Person und auch nicht dem der Autorin entsprechen. Vorhandenes Wissen über das Thema, praktische Erfahrungen damit und affektive Bindungen daran führen zu verschiede-

⁵³ In Bezug auf die Einstellungs-Verhaltens-Forschung „ließe sich feststellen, dass die Einstellungs-Verhaltens-Forschung in den letzten 20 Jahren zwar um hunderte von einzelnen Beiträgen bereichert worden ist, dass aber in der Theorie der Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten nur wenig Fortschritte gemacht worden sind“ (Mummendey „Verhalten und Einstellung“ 2).

nen Auffassungen und Einstellungswerten. Die Begriffe Meinungen, Überzeugungen, Motivation, Haltung und Attitüde stehen dem Begriff Einstellung nah. „Einstellungen haben [...] eine motivationale Funktion und sind wichtige Kausalfaktoren für menschliches Handeln. Durch Reduktion der Reizvielfalt der Umwelt nehmen sie akzentuierend und strukturierend Einfluss auf die Realitätswahrnehmung des Individuums“ (Berger 39). Im Fall dieser Untersuchung handelt es sich um verschiedene Reize, die die Äußerung von Einstellungen hervorrufen: die Themen E-Learning und Schlüsselkompetenzen, das Verhältnis zum Kollegium und die Arbeit mit Studierenden. Peripher werden noch andere Gruppen (Service, Hochschulleitung, andere Fachbereiche) mit einbezogen. Durch die Einstellung gegenüber Objekten und Personen geht es daher sowohl um Fremd- als auch um Selbsteinstellung. Die Arbeitsdefinition von Einstellung lautet daher: Einstellungen sind interne Dispositionen zu sich selbst, Objekten oder Personen, die sich kognitiv, affektiv verbal geäußert oder konativ (handlungsleitend) durch Verhalten offenbaren.

Erfahrung

Dieses Verhalten spiegelt sich in direkt erlebten Handlungen wider und wird deshalb als Erfahrung bezeichnet. Aber auch Fremderfahrungen durch Erzählung oder Beobachtung gehören dazu, da sie ebenso wie eigene Erfahrungen auf Einstellungen und Verhaltensintentionen Einfluss haben können (Bandura 1997, zitiert in Schwarzer und Jerusalem 42). Unter Erfahrung wird auch ein Grad an Expertise verstanden, den jemand durch eigenes Handeln erreicht hat. Darunter fallen sowohl psychomotorische als auch kognitive und affektive Erfahrungen. Die Autorin zieht den Begriff Erfahrung dem Verhalten vor, da er den Vergangenheitsaspekt impliziert und auch verbal geäußert werden kann, während Verhalten sich auf eine zeitnahe Beobachtung richtet. Die Arbeitsdefinition lautet daher: Erfahrungen sind direkt oder indirekt erlebte, hauptsächlich verbal geäußerte Handlungen, die – sofern direkt erlebt – im wiederholten Maße zu Expertise führen können. Erfahrungen sind in erster Linie konativ offenbarte Einstellungen, können aber auch kognitiver oder affektiver Natur sein.

Wünsche

Unter Wünschen werden Verhaltensintentionen oder Äußerungen über die Veränderungen eines Zustands bzw. das Erreichen eines Ziels verstanden. Der Wunsch als Begriff taucht in der sozialpsychologischen Literatur nicht auf und wird eher als Intention oder Absicht definiert (vgl. Werke von Mummendey; Fischer und Wiswede). Die Autorin hält den Begriff jedoch für die Untersuchung als angemessen, da er sowohl selbst kontrollierbare als auch fremd fokussierte (z.B. auf andere Personen oder Sachverhalte) Äußerungen über Intentionen oder Absichten mit einschließt. Die Arbeitsdefinition lautet daher: Wünsche sind verbale Äußerungen über Verhaltensintentionen oder Veränderungen eines Zustands bzw. das Erreichen eines Ziels. Sie können sich auf die eigene Person, auf andere Personen oder auf Sachverhalte beziehen. Wünsche weisen eine konative Einstellung auf, die möglicherweise handlungsleitend ist.

Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar und sind für diese Untersuchung eine Kategorisierungshilfe. Einstellungen und Erfahrungen können sich gegenseitig beeinflussen und gleichermaßen zu Wunschäußerungen führen. Die Autorin ist sich bewusst, dass auch nicht geäußerte Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche zu Handlungen führen können. Diese können jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfasst werden und bleiben aus diesem Grunde unbeachtet.

4.2.5 Ablaufmodell der Analyse

Für die Fallanalyse wird als Technik die qualitative Inhaltsanalyse angewandt. Die Datenquellen ermöglichen eine multidimensionale Perspektive auf den Fall. Die qualitative Inhaltsanalyse ist von einer kontextbezogenen, induktiv-deduktiven Herangehensweise geprägt. Induktiv bedeutet in diesem Sinne ein offenes Kodieren aus dem Text heraus. Deduktiv bedeutet die Überprüfung der vorangestellten Theorien bzw. Forschungsfragen. Das systematische, regelgeleitete Vorgehen ermöglicht es, die einzelnen Analyseschritte zurückverfolgen zu können. Ein auf den konkreten Fall abgestimmtes Ablaufmodell soll dieses Vorgehen verdeutlichen.

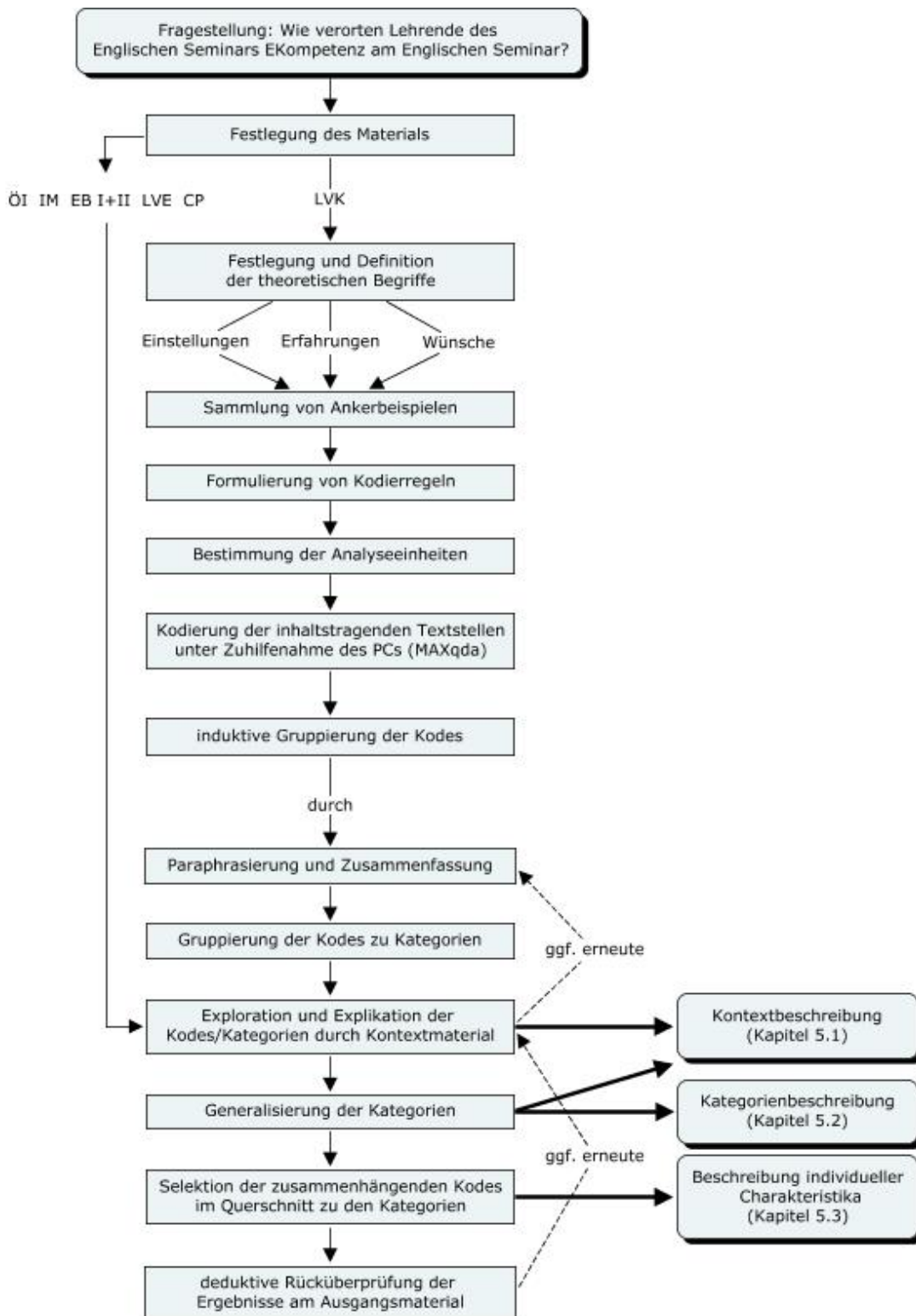


Abbildung 5: Ablaufmodell der Analyse

Die Autorin nahm für ein pragmatisches Vorgehen eine Priorisierung bei der Behandlung des Datenmaterials vor. Nachdem die Datenerhebung abgeschlossen war, wurde das Ablaufmodell in erster Instanz an den Daten der Kerngruppe angewandt (LVK). Darauf aufbauend wurden weitere Datenquellen herangezogen, die eine qualitative Sättigung bestehender Informationslücken ermöglichten (EB

I+II, LVE, CP). Wenn nötig, wurden weitere Materialien wie öffentlich zugängliches Material und Lehr-/Lernmaterial (ÖI, IM) nach dem Ablaufmodell analysiert oder zur Explikation herangezogen.

Analyseeinheiten

Eine Kodiereinheit ist ein inhaltstragender Textbestandteil, wobei der kleinste Materialbestandteil ein Wort ist. Unter inhaltstragend versteht die Autorin einen Textbestandteil, der auf eine Antwort der Forschungsfragen hinweist. Dementsprechend beinhaltet er Informationen über das Lehren und Lernen, den Einsatz Neuer Medien und die Studienreform. Diese Informationen können durch Schlüsselwörter (siehe Kodierleitfaden/Ankerbeispiele) eingeleitet werden. Die Kontexteinheit ist ein größerer Textbestandteil, der sich mit einem zusammenhängenden Thema (Kategorie) befasst. Dieser Textbestandteil kann mit den dazugehörigen Materialien (IM) ergänzt werden. Eine Auswertungseinheit bezieht sich auf ein transkribiertes Interview.

Kodierleitfaden / Ankerbeispiele

Die Autorin bedient sich bei der Kodierung des Materials einer Mischform aus den sich nahe stehenden Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse und der gegenstandsbezogenen Theoriebildung („Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin 1996, zitiert in Flick 264; Strauss 50ff; Strauss und Glaser; Böhm 475ff). Die Auswertungsmethode im Sinne der gegenstandsbezogenen Theoriebildung basiert auf dem offenen Kodieren, das heißt dem Entwickeln von Kategorien aus dem Kodieren heraus. Es setzt ein Vorgehen Zeile-für-Zeile voraus, welches eine große Anzahl an Codes zur Folge hat, die zu Ober- und Unterkategorien zusammengefasst werden. Um das Kodieren der Datenmenge pragmatisch zu handhaben, legte die Autorin im Vorfeld eine theoretische Fragestellung sowie Anmerkungen zum Kodierverfahren fest; von einer bestimmten Kategoriendefinition, wie sie Mayring vorschlägt (Mayring „Inhaltsanalyse“ 116), wurde aufgrund des explorativen Charakters der Studie Abstand genommen. Die gewählte Vorgehensweise half, das offene Kodieren zu beschleunigen und den Blick auf forschungsrelevante Aspekte zu konzentrieren. Im Umkehrschluss verhinderte das offene Kodieren eine vorschnelle Festlegung auf ein Kategoriensystem.

Die Kodierung erfolgte durch eine Invivo-Kodierung der Textstellen, die Hinweise auf Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche gaben. Die inhaltstragenden Textstellen wurden mit vorläufigen Codes belegt, um eine spätere Gruppierung zu Kategorien zu erleichtern. Für die Kodierung sollten Schlüsselwörter im Text helfen, inhaltstragende Textstellen von nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteilen zu unterscheiden. Schlüsselwörter für Einstellungen waren zum Beispiel „ich denke“, „meiner Meinung nach“, „ich glaube“ oder „ich finde das“. Erfahrungen wurden durch Phrasen wie „bei mir war das so“, „ich habe das gemacht“ oder „das habe ich so erlebt“ ausgedrückt und waren meistens an ihrer ich-bezogenen Vergangenheitsform erkennbar. Wünsche wurden mit Phrasen wie „ich wünsche mir“, „ich hoffe, dass“ oder „das wäre toll, wenn“ im Futur oder Konditional eingeleitet.

<i>Indikations- merkmal</i>	<i>Beispiel</i>
Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Also, das wichtigste ist, den Themenbereich zu wählen. Dann die entsprechenden Werke auszuwählen. • Ich denke, das kann man einfach nur üben, oder durch Ausprobieren einfach nur raus finden. • Ich denke aber, die können natürlich auch fragen. • Ich würde eigentlich erwarten, dass jeder damit irgendwie schon mal konfrontiert wurde. • [Meine Kollegin] hat das geschrieben und das ist so ein Leitfaden, wie man so was schreibt. Er ist sehr gut. • Ich bin natürlich implizit davon ausgegangen, [...] dass jeder in der Lage sein sollte, 10 Minuten lang [...] anderen Inhalte zu verdeutlichen, zu vermitteln[...]
Erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> • Im Proseminar mache ich das so. • Eigentlich habe ich immer nur [...] einen sehr positiven Kommentar gemacht. • Das heißt, darum ging's dann meistens: Okay, wie habt Ihr ausgewählt, und wie seid Ihr zu dieser Auswahl gekommen? • [...] und da ich so was schon zimal unterrichtet habe, [...] • Ich habe einfach PowerPoint auf meinem Rechner gehabt und mir mal angeguckt, was man damit so machen kann. • Aber sehr oft... oder meistens ist es so... ist es eine Zusammenfassung.
Wünsche	<ul style="list-style-type: none"> • Da muss ich sagen, es wäre schön, wenn sie PowerPoint Präsentation machen, aber sie müssen es nicht können. • Ich denke, dass es... im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifizierungsmöglichkeiten eben auch genau solche Kurse geben sollte. • Ja, von daher wäre [...] Abstimmung irgendwie wünschenswert. • Und da ist so viel zu tun. • Wenn ich jetzt eine Lehrveranstaltung machen würde [...], wäre eigentlich schon ganz schön.

Tabelle 7: Ankerbeispiele für Kodierregeln

Durch die computerunterstützte Kodierung mit MaxQDA konnten schnell Häufigkeiten bestimmter Codes, die zu Kategorien zusammengefasst wurden, identifiziert werden. Das erste kodierte Interview diente zum Probekodieren. Anhand der folgenden Interviews wurden die Codes und Kategorien überprüft bzw. Ankerbeispiele ergänzt. Dabei wurde die Anzahl der Kategorien weitestgehend reduziert. Die folgende Abbildung 6 zeigt, wie die ursprünglich sechs Kategorien auf fünf reduziert wurden, weil die Kategorie ‚Präsentation‘ ein Bestandteil einer Lehrveranstaltung ist. Da es eine Verbindung zu anderen Kategorien gab (Studierendenkompetenzen durch die Handlungsausführung des Präsentierens, Lehrkompetenzen durch die Beurteilung

von Präsentationen, Studienreform durch die Einordnung als Schlüsselkompetenz), zeichnete sich eine Notwendigkeit ab, die Kategorien auch axial im Querschnitt zu betrachten. Die Kategorie Lehrveranstaltung diente für ein mehrperspektivisches Selektieren von individuellen Charakteristika als Dreh- und Angelpunkt.

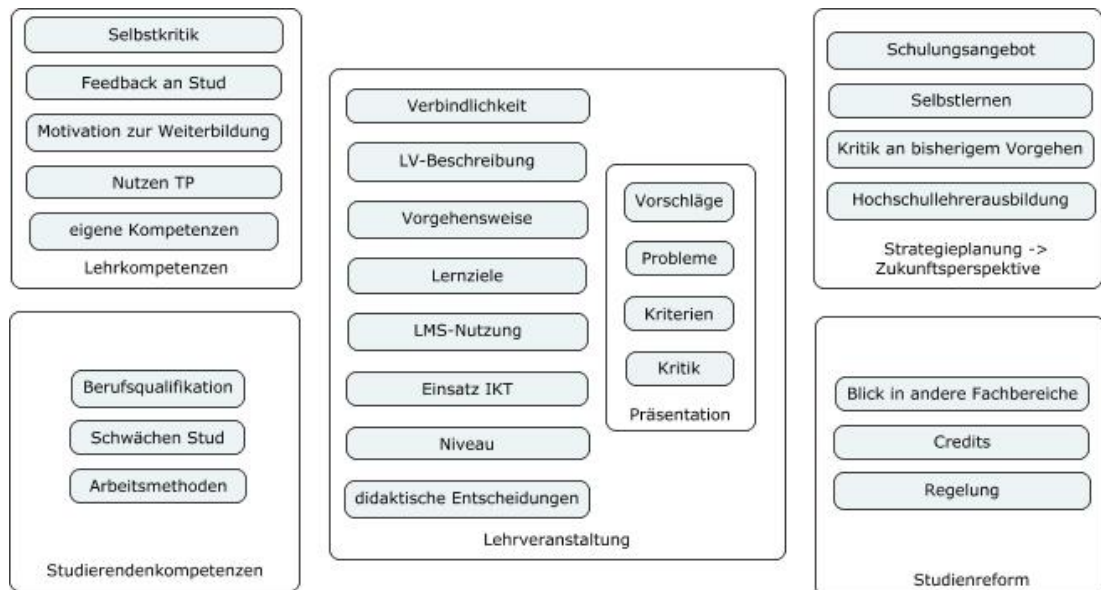


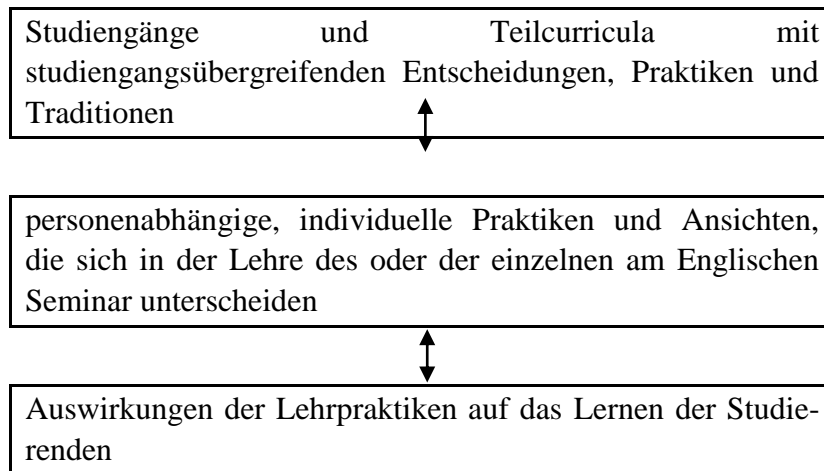
Abbildung 6: Übersicht der Kategorien

Zur weiteren Bearbeitung der Codes wurden die inhaltstragenden Textstellen kategorial exportiert. Hierfür wurden ausschmückende und wiederholende Textbestandteile gestrichen und grammatikalische Fehler (siehe formale Charakteristika des Materials, Kapitel 4.2.1) geglättet. Die Codes wurden in ihre Indikationsmerkmale „Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche“ aufgeteilt und in einer einheitlichen Sprache paraphrasiert bzw. zusammengefasst. Diese wurden auf ihre vorläufigen Codes überprüft und gegebenenfalls geändert oder ergänzt bzw. wurden redundante Codes gestrichen. Waren an dieser Stelle noch Unklarheiten zur Interpretation vorhanden, wurde zusätzliches Kontextmaterial zur Explikation herangezogen. Die Codes wurden anschließend anhand ihrer Paraphrasen und Zusammenfassungen generalisiert und in Form von Kategorien beschrieben.

Die zusammengefassten Leitthemen wurden aufgrund der theoretischen Fragestellung deduktiv rücküberprüft, indem offene Fragen am Ausgangsmaterial sowie am Kontextmaterial nochmals untersucht wurden.

Interpretation der Ergebnisse zur Hypothesenbildung

Mit den durch die qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen Kategorien konnte eine Grundlage für eine Interpretation geschaffen werden, indem der Fall anhand von inhaltlichen Themen und anhand der Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche strukturiert wurde. Mit diesem Schema konnten einzelne Gesichtspunkte in Richtung Hauptfragestellung identifiziert werden, die zu einer fokussierten Betrachtung des Falls führen. Die Kategorien halfen der Autorin, das Lehren und Lernen am Englischen Seminar zu segmentieren und dann im Detail genauer zu betrachten. Dabei ist zu beachten, dass die Lehre auf verschiedenen Ebenen wechselseitige Auswirkungen hat:



Die Ebenen beeinflussen sich gegenseitig. Entscheidungen auf der oberen Ebene werden vom Kollegium im Kollektiv getroffen und wirken sich auf die Lehre des bzw. der einzelnen aus. Auf der anderen Seite befindet sich die Lehre in ständiger Evaluation durch die Studierenden, die die umgesetzten Entscheidungen der ersten Ebene bewerten und dadurch ebenfalls die Lehre beeinflussen können.

Die obere Ebene ließ sich vordergründig über das öffentlich zugängliche und interne Datenmaterial (ÖI und IM, vgl. Kapitel 4.2.1) ergründen. Auf dieser Ebene finden beispielsweise seminarübergreifende Lehrevaluationen, Studiengangsplanungen und entsprechende Akkreditierungen statt. Diese Informationen sind das Produkt von kollektiven, demokratischen Aushandlungen des Kollegiums und spiegeln die gemeinsame Lehrbasis des Englischen Seminars wider, die sowohl nach außen (an die Öffentlichkeit) als auch nach innen (hochschulintern und studierendenadressiert) vertretbar ist. Es ist auf dieser Ebene nicht Sinn und Zweck, die Lehre auszudifferenzieren, sondern ein umfassendes Bild des Englischen Seminars für qualitätsorientierte, organisatorische und strukturelle Zwecke zu bekommen. Aus dem Blickwinkel der Untersuchung stellt diese Ebene den Kontext für die Analyse her und hat deshalb einen deskriptiven, zusammenfassenden Charakter, vgl. Kapitel 5.1. Die untere Ebene wurde von der Autorin marginal untersucht, da sie nicht Kern der Studie ist. An erster Stelle wurden Lehrende befragt, die Auskunft über Studierende gaben. Deshalb stellen die Untersuchungsergebnisse auf dieser Ebene die Sicht auf Studierende dar. Daten über Studierende aus Sicht der Studierenden konnten aus vorhandenen Befragungsergebnissen und dem Gruppeninterview in der eigenen Lehrveranstaltung gewonnen werden. Sie dienen der Validierung und Exploration erhobener Aussagen. Der Fokus liegt an dieser Stelle daher auf der Beurteilung durch Lehrende, da diese ausschlaggebend für die Forschungsfragen ist. Die Kategorie ‚Kompetenzen der Studierenden‘ trägt dieser Ebene Rechnung (vgl. Kapitel 5.2.2). Darüber hinaus lässt sich das Lehren nicht vom Lernen trennen, weshalb das Lernen auch bei der Darstellung der individuellen Charakteristika berücksichtigt wird (vgl. Kapitel 5.3).

Daraus ergibt sich, dass der Kern der Analyse auf der mittleren Ebene liegt. Die operative Entwicklung eines Studiengangs oder gar Englischen Seminars geht aus kollektiven Entscheidungen des Kollegiums unter der Leitung des Dekanats hervor.

Die Tragfähigkeit dieser Entschlüsse kann nur gewährleistet sein, wenn sie durch das Kollegium gestützt und in der Lehrpraxis umgesetzt werden. Gerade hier können Informationen über individuelle Praktiken, Einstellungen und Wünsche helfen, die Auswirkungen auf curriculare Entscheidungen zu verstehen und gegebenenfalls zu antizipieren.

In Bezug auf die curriculare Einbindung von E-Learning im Englischstudium stellt sich die Frage, inwiefern Lehrende im Einzelnen studiengang- oder seminarweite Entscheidungen umsetzen und sich diese Praxis wiederum auf die Entwicklung der Studiengänge bzw. des Englischen Seminars sowie das Lernen der Studierenden auswirkt. Es geht auf dieser Ebene also nicht darum, konsensfähige Ergebnisse zu schaffen, die ja bereits aufgrund vorhandener oder geplanter gemeinsamer Entscheidungen beobachtbar sind (vgl. Kapitel 5). Es geht vielmehr darum, die einzelnen Praktiken oder intendierten Vorhaben zu erörtern, um ein umfassendes Bild von der Lehre am Englischen Seminar zu bekommen, das über allgemeine evaluationsähnliche Beschreibungen hinausgeht.

Dabei soll insbesondere ein Bezug zwischen E-Learning und der Integration von Schlüsselkompetenzen hergestellt werden. Durch die reduzierte und gleichzeitig individuelle Darstellung des Lehrens und Lernens am Englischen Seminar können mit diesem fokussierten Blick Aspekte identifiziert werden, die zu neuen Hypothesen führen. Die Ergebnisse stellen einen Schritt von der Diskrepanz zwischen Reformvorhaben und vorherrschenden Rahmenbedingungen hin zu deren Realisierung dar und sollen in Kapitel 6 diskutiert werden.

4.3 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Die Schwierigkeit der qualitativen Forschung liegt in ihrer Bewertung durch angemessene Gütekriterien. Die grundlegenden drei Positionen zur Bewertung qualitativer Forschung, (1) qualitative Kriterien ließen sich aus quantitativen schließen, (2) Kriterien beruhten auf den Besonderheiten der qualitativen Forschung und müssten daraus abgeleitet werden sowie (3) es wäre aus postmoderner Sicht unmöglich, Kriterien zu formulieren, lassen die Gesamtlandschaft der qualitativen Forschung weit auseinander divergieren (Steinke 319ff). Die von Steinke zusammen gefassten Kriterien qualitativer Forschung sind mehr eine Hilfestellung als ein standardisiertes Instrumentarium, da dabei immer die „[jeweilige] Fragestellung, Methode, [die] Spezifik des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstands“ (323) berücksichtigt werden muss. Die folgenden Kernkriterien sollen daher zur Orientierung dienen und die Grundlage für die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Gütekriterien bilden.

4.3.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wird die Möglichkeit verstanden, die Herleitung der Untersuchungsergebnisse personenunabhängig nachvollziehen zu können. Da eine qualitative Untersuchung wegen der begrenzten Standardisierungsmöglichkeiten nicht überprüfbar ist, soll der Forschungsprozess in Form einer

detaillierten Dokumentation wie auch der diskursiven Interpretation in Gruppen und der Anwendung eines kodifizierten Verfahrens nachvollziehbar werden. In dieser Untersuchung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet, anhand dessen das Vorgehen in diesem Abschnitt 4.2 eingehend beschrieben wurde. Außerdem wurden Zwischenergebnisse fortlaufend in zwei Gruppen diskutiert.

4.3.2 Indikation des Forschungsprozesses

Mit der Indikation des Forschungsprozesses ist die Darlegung des dem Gegenstand angemessenen methodischen Vorgehens gemeint, bei dem die „subjektiven Perspektiven, alltäglichen Handlungsweisen und Bedeutungen der Untersuchten in Bezug auf den Gegenstand zur Geltung [kommen]“ sollen und das Verfahren „Irritationen des Vorwissens“ (ebd. 327) ermöglichen soll. Darüber hinaus sollen die Offenlegung der Transkriptionsregeln und Sampling- und Bewertungsstrategie sowie methodischer Einzelentscheidungen zur Transparenz des Forschungsprozesses beitragen.

Das methodische Vorgehen und die Beschreibung der Bedingungen sowie die Auswahl der Untersuchten hat die Autorin in den Kapiteln zur Entstehungssituation (4.2.2), der Vorgehensweise der Datenerhebung (4.2.3) und der Transkriptionsmethodik beleuchtet. Da es besonders wichtig war, die Nähe der Gegenstände zum alltäglichen Kontext zu wahren, musste die Autorin im Verlauf der Untersuchung einzelne Änderungen im methodischen Vorgehen vornehmen.

Als Samplingstrategie wurde ursprünglich überlegt, aus jeder Fachdisziplin einen Probanden oder eine Probandin zu gewinnen, der oder die sich über einen längeren Zeitraum begleiten lässt. Eine Person musste aber frühzeitig ihre Teilnahme an der Untersuchung absagen, weshalb im weiteren Verlauf der Datenerhebung nicht alle Fachdisziplinen vertreten waren. Die Untersuchung soll nicht vordergründig zu generalisierbaren Aussagen in Bezug auf unterschiedliche Fachdisziplinen des Englischen führen. Darüber hinaus kann bei der Auswahl der anderen Untersuchten nicht notwendigerweise von ‚typischen‘ Vertretern und Vertreterinnen ihrer Fachdisziplinen ausgegangen werden, weshalb die Bandbreite der Fachdisziplinen für die Untersuchungsergebnisse einen niedrigen Stellenwert hat (vgl. dazu ein Beispiel zur Generalisierbarkeit von Lehrertypen in Bortz und Döring 337). Die durch den Ausfall der Person entstandene Vakanz wurde daher nicht gefüllt.

Die Autorin hatte zur Erfassung der Einstellungen und Wünsche zum innovativen Einsatz neuer Medien in der Lehre eine informative Website entwickelt, die sowohl E-Learning-Grundwissen zusammenfasste als auch Ideen des Medieneinsatzes am Englischen Seminar in Form von Szenarien präsentierte. Dem Einsatz dieses Materials lag die lösungsorientierte Forschungsfrage zugrunde, inwiefern ein Informationsportal hilfreich ist, um sich auf neue Lehr-/Lernformen einzulassen. Dieser Prozess sollte in Gestalt einer formularbasierten Struktur eines Lehrveranstaltungsplans für das kommende Semester dokumentiert werden und ein Beitrag zur Selbstevaluation und zum Austausch mit Kollegen und Kolleginnen sein. Das Informationsportal wurde nach einem ersten Einsatz im Gruppeninterview nicht

weiter genutzt. Der formularbasierte Lehrveranstaltungsplan diente als Leitfaden für die Einzelinterviews. Ein weiterer Einsatz zur Untersuchung der Nutzung dieses Formulars wurde eingestellt. Die Änderung des methodischen Vorgehens in dieser Hinsicht hatte folgende Gründe: Ein Informationsportal muss ständig aktualisiert und ergänzt werden, um seiner Funktion gerecht zu werden. Die Website diente im Gruppeninterview als fruchtbare Diskussionsgrundlage. Ein weiterer effizienter Nutzen war darüber hinaus nicht absehbar. Die Grundidee, die eigenen Lehrveranstaltungen zur Selbstevaluation und zum Austausch zu dokumentieren, woraus sich ein *Lehrportfolio* ergibt, erforderte einen Mehraufwand, der im Vergleich zum Nutzen zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vertretbar war. Die Autorin hielt nach diesen Erkenntnissen eine weitere Verfolgung der Forschungsfrage aufgrund ihrer Gegenstandsunangemessenheit für zwecklos. Nichtsdestotrotz bildeten die Materialien eine nützliche Grundlage für die Begleitung der Kerngruppe.

Stattdessen konzentrierte sich die Autorin auf die oben genannten Forschungsfragen in Bezug auf E-Kompetenz und ihrem Verhältnis zu den Schlüsselkompetenzen.

4.3.3 Empirische Verankerung

Die aus der Untersuchung entstandene Hypothesenbildung ist in der qualitativen Forschung empirisch verankert. Diese setzt die Möglichkeit voraus, Vorannahmen in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren und Neues zu entdecken (Steinke 328). Das angewandte kodifizierte Verfahren trägt dazu bei, den Ablauf dicht an den Daten und systematisch zu vollziehen. Verbunden mit der Frage, wie mit Widersprüchen umgegangen wird, fand die Überprüfung auf Textbelege in mehreren Durchläufen statt. Widersprüche konnten anhand von zusätzlichen Materialien geklärt werden. Sie konnten nur auftreten, wenn die entsprechenden Textbelege von ein und derselben Person stammten. War dies nicht der Fall, handelte es sich um Varietäten eines Kodes. In der Analyse trat lediglich ein Widerspruch auf, der sich durch den zeitlichen Abstand der Interviews und einer entsprechenden Fortentwicklung der Person und des Umfelds über zwei Semester erklären ließ.

Um Hypothesen zu prüfen, sollen die daraus deduzierten Folgen oder Prognosen am Datenmaterial beurteilt werden. Die Ergebnisse des Forschungsprozesses wurden in regelmäßigen Abständen in einem den Untersuchten nahe stehenden Kreis und/oder den Untersuchten selbst rücküberprüft. Dadurch konnten sowohl eigen- als auch fremdsperspektivische Aspekte kommunikativ validiert werden.

4.3.4 Limitation

Im Sinne eines ‚testing the limits‘ sollen die Grenzen der entwickelten Theorie bestimmt werden, um unzulässige Verallgemeinerungen auszuschließen. Als Techniken werden (1) die Fallkontrastierung (im Sinne von maximal und minimal verschiedenen Fällen) und die (2) Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle vorgeschlagen. Da es sich hier aufgrund seiner Komplexität um ein Einzelfallbeispiel handelt, stellt sich die Frage: Lassen sich alle Erkenntnisse des

Fallbeispiels auf das Englischstudium in Deutschland übertragen oder handelt es sich um besondere Ausprägungen?

Es kann bei der Betrachtung der vorgestellten Ergebnisse festgehalten werden, dass sie fokussierte Beschreibungen einer realen Umgebung sind und Merkmale, Praktiken und Eigenschaften eines Englischen Seminars wiedergeben, dessen Rahmenbedingungen auch an anderen Englischen Seminaren vorzufinden sind. So sind Englische Seminare in der Regel in fachwissenschaftliche und sprachpraktische Bereiche aufgeteilt. Wenn es sich nicht um einen rein fachdidaktischen Fachbereich handelt⁵⁴, werden mehrere fachwissenschaftliche Teildisziplinen (Literatur- Kultur-, Sprachwissenschaft) angeboten. „Diese verschiedenen Teildisziplinen der Anglistik / Amerikanistik unterscheiden sich nicht nur recht stark voneinander, sondern sie sind auch in sich recht heterogen, sowohl was die Bandbreite der Untersuchungsobjekte als auch was die wissenschaftlichen Methoden betrifft“ (Nünning und Jucker 33). Aus einer Lehrevaluation wird erkennbar, dass das Englische Seminar im Vergleich mit anderen Seminaren hinsichtlich des Personals (Ø16⁵⁵) und der Anzahl der Studierenden (Ø1.138) im Mittel liegt (ZEvA o.S.). Die vorherrschende Unterrichtsform ist das Seminar. Lesen ist die dominierende Studienaktivität (Nünning und Jucker 22ff) und die Lernerorientierung ist allgegenwärtig. In einer Studie über die Lehre an niedersächsischen Hochschulen wurde ein Bild über das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden dargestellt, das dem Fallbeispiel nahe kommt:

Das Studium der Anglistik und Amerikanistik [...] überzeugt durch einen durchdachten Aufbau und gute Studienbedingungen. Engagierte Lehrende stehen den Studierenden während des gesamten Studiums, insbesondere auch bei der Prüfungsvorbereitung, zur Betreuung zur Seite. Die Gutachter/-innen stellen die Aktivitäten der Fächer Anglistik und Amerikanistik zur Qualitätssicherung und -verbesserung positiv heraus. (ZEvA o.S.)

Die vergleichbaren Rahmenbedingungen deuten darauf hin, dass sich die Lehr-/Lernpraxis in großen Teilen ähnelt, unabhängig von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen eines Englischen Seminars.

Andererseits weist die Beschreibung Nünning und Juckers darauf hin, dass Englische Seminare sowohl innerfachlich als auch fachübergreifend heterogen gestaltet sind. Diese Eigenschaft widerspricht wiederum einer Verallgemeinerung. Innerhalb des Kollegiums konnte ebenfalls eine Heterogenität festgestellt werden, die zu einem breit gefächerten Bild des Englischen Seminars führte. Eine Verallgemeinerung von individuellen Einstellungswerten ist in diesem Sinne nicht möglich.

⁵⁴ In der deutschen Hochschullandschaft zählt der fachdidaktische Teil eines Schulfachs entweder zu einem pädagogischen Fachbereich oder zu dem der Fachdisziplin entsprechenden Fachbereich. Im ersten Fall gibt es keine enge Verbindung zu den anderen Teildisziplinen.

⁵⁵ Lehrbeauftragte wurden nicht mitgezählt.

4.3.5 Kohärenz

Das Kontextmaterial, das über die Perspektiven der Kerngruppe hinaus herangezogen wurde, diente nicht nur zu einem besseren Verständnis ihrer Aussagen, sondern auch zur Überprüfung von Deutungen durch die Berücksichtigung anderer Perspektiven oder Materialien. Zum einen konnten die qualitativen Erkenntnisse durch quantitative Ergebnisse aus Befragungen gestützt oder widerlegt werden. Zum anderen trugen die verschiedenen Perspektiven des Datenmaterials (öffentliche Darstellung, Studierende, Kollegium) zur Absicherung der Erkenntnisse bei. Des Weiteren trug der Diskurs über die Ergebnisse mit Dritten dazu bei, Brüche und Widersprüche zu finden und zu bearbeiten.

4.3.6 Relevanz

Die Frage, ob die entwickelten Hypothesen einen pragmatischen oder praktischen Nutzen haben, kann mit Blick auf die Studienreform beantwortet werden. Die Komplexität der verschiedenen Zielbereiche im Reformvorhaben zeigt, dass viele Fragen im Detail für die Umsetzung offen sind. Diese Arbeit ist ein Beitrag für mehr Transparenz in Bezug auf die fachlichen Gegebenheiten in Studium und Lehre einer Fachdisziplingruppe. Indem die Relation zwischen E-Learning und Schlüsselkompetenzen hergestellt wird, können die zwei großen Veränderungsfaktoren der aktuellen Hochschullandschaft gemeinsam erfasst werden. Da diese beiden Faktoren einen umfassenden Einfluss auf Studium und Lehre nehmen, richtete sich der forschende Blick eher auf strategische und hochschulübergreifende Aspekte. Diese Arbeit kann Anregungen für fachspezifische Lösungen bieten.

4.3.7 Reflektierte Subjektivität

Glaser und Strauss (225) weisen auf die besondere Stellung des teilnehmenden Forschers oder der Forscherin (*fieldworker*) hin, da nur er bzw. sie in der Lage ist, die forschungsrelevanten Fragen und Annahmen durch die monatelange Teilnahme am Untersuchungsfeld zu erörtern. „[...] [I]t is he himself who knows what [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin] he knows about what he has studied and lived through. They are his perceptions, his personal experiences, and his own hard-won analyses.“ Eine scheinbar objektive Draufsicht durch andere würde nicht annähernd so tiefgehende und fruchtbare Ergebnisse zeigen. Andererseits ist es notwendig, die selbst erlebten Erkenntnisse plausibel zu beschreiben, damit Dritte sie entsprechend nachvollziehen können. Diese wurden in zwei Gruppen, einer fachnahen und einer fachfremden, reflektiert und gegebenenfalls angepasst. Für die Datensammlung bestand ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Informanten und Informantinnen, wie bereits in Abschnitt 4.2.2 beschrieben. Es war in Einzelfällen notwendig, aufgrund dieses Verhältnisses die Verwendung von Aussagen zur Analyse sensibel abzuwägen und gegebenenfalls nicht weiter zu prüfen.

5 Das Fallbeispiel Englisch Seminar

Die Untersuchungsergebnisse sind dreigeteilt: Als erstes dient eine Beschreibung des Kontexts, also der lebensweltlichen Rahmenbedingungen im Englischstudium, dazu, sich in die Situation der Untersuchten hinein zu versetzen. Die darauf folgend vorgestellten Kategorien reduzieren die Komplexität des Datenmaterials und fokussieren sich auf fünf Perspektiven. Da es in dieser Untersuchung um die Darstellung einer sozialen Wirklichkeit geht, in der individuellen Varietäten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, beschreibt der dritte Teil der Untersuchungsergebnisse die Vielseitigkeit des Lehrens und Lernens am Englischen Seminar – ein Querschnitt der individuellen Charakteristika aus den vorangegangenen fünf Perspektiven, mit einem Fokus auf die Integration von E-Learning und Schlüsselkompetenzen im Studium. Aufgrund der zirkulären Vorgehensweise bei der Analyse und Auswertung (vgl. Abschnitt 4.2) werden in diesem Teilkapitel bereits erste Deutungen vorgenommen. Zitate aus den Interviews ermöglichen einen illustrativen Einblick und werden beispielhaft verwendet.

5.1 Das Englische Seminar im Kontext

Ein Untersuchungsaspekt gilt der Kontextbeschreibung. Durch die Darstellung des Lebensraums der Untersuchten wird dem Leser oder der Leserin das Untersuchungsfeld verbildlicht. Nach Mayring stellt die Kontextbeschreibung die Zusammenfassung des gesamten Untersuchungsfeldes dar.

5.1.1 Studium und Lehre am Englischen Seminar

Das Studium am Englischen Seminar hat einen vernetzenden und offenen Charakter, was die inhaltliche und wissenschaftsmethodische Gestaltung angeht. Ziele des Englischstudiums sind Überblickswissen, Kenntnisse und vertiefte Kenntnisse von Theorien und Arbeitstechniken in den Teilgebieten der Literatur-, Kultur- und/oder Sprachwissenschaft sowie Didaktik des Englischen. Sie drücken sich durch das kompetente Anwenden dieser Theorien und Arbeitstechniken anhand von Fragestellungen über die fachspezifischen Schwerpunkte (z.B. linguistische Typologien, Paradigmen, Kulturdimensionen, Spracherwerbtheorien, Werke, Epochen, Gattungen, Phänomene, etc.) aus, welche in Form von Texten gelesen, analysiert und diskutiert werden. Die Autorin fasst diese Handlungsformen fortan als wissenschaftliches Arbeiten⁵⁶ zusammen. Daraus ergibt sich eine Vielfalt an Themenbereichen und zugehörigen Texten. Lehrende wählen die Texte für ihre Lehrveranstaltungen selbst aus, die ihren Forschungsschwerpunkten entsprechen. In den Lehrveranstal-

⁵⁶ Hierdurch soll deutlich gemacht werden, dass das wissenschaftliche Arbeiten im akademischen Sinne sowohl aus allgemeingültigen als auch aus fachspezifischen Regeln und Praktiken, wie sie soeben beschrieben wurden, besteht. Unter *allgemeingültig* werden formale Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit verstanden, wie zum Beispiel der strukturierte Aufbau einer schriftlichen Arbeit, die korrekte Zitierweise oder die Einhaltung vorgegebener Formatvorlagen.

tungen wird also exemplarisch mit dem Text gearbeitet, um anhand dessen mit Hilfe fachwissenschaftlicher Arbeitstechniken bestimmte Theorien zu erarbeiten und zu diskutieren. Aufgrund der divergierenden Fragestellungen und den daraus folgenden angewandten Theorien und Arbeitstechniken unterscheidet sich die Definition des wissenschaftlichen Arbeitens je nach Teilgebiet des Englischen.

Dementsprechend individuell ist auch die Beurteilung der Studienleistungen. Wissenschaftliches Arbeiten findet seinen Ausdruck in Referaten und Hausarbeiten sowie dem mündlichen Diskurs in der Präsenzzeit. Beim Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens geht es darum, dass es über das gesamte Studium anhand von exemplarischen Inhalten hinweg geübt wird.

[Zum Thema wissenschaftliches Arbeiten „lernen“] Ich behaupte, ja, lernen ist auch für mich nicht das richtige Wort. [...] Ich meine, das kann man nicht einfach so deutlich machen, was das ist. Man muss das üben. [...] Weil es richtig schwer ist. Es ist nicht einfach, wissenschaftlich zu arbeiten. (Jones)

Formale Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Zitieren, Quellen nachweisen, Gliederung, Sprache) werden zu Anfang des Studiums und in sprachpraktischen Kursen (Schwerpunkt Schreiben) behandelt. Studierende können dahingehend Hilfestellungen in Form von Checklisten, Leitfäden etc. abrufen. Für ein erfolgreiches Studium sind Sprachkompetenzen erforderlich. Diese werden gezielt in sprachpraktischen Kursen vertieft. Darüber hinaus ist ein Auslandsaufenthalt sinnvoll.

Für die Zulassung zur Prüfung muss eine bestimmte Anzahl von Studienleistungen in den verschiedenen Teilgebieten erfolgen. Dabei steht den Studierenden die Themenwahl innerhalb dieser Teilgebiete frei. Da in jedem Teilgebiet pro Semester mehrere Veranstaltungen angeboten werden und diese sich inhaltlich, also in Bezug auf die Textauswahl, eher selten wiederholen, haben die Studierenden am Ende ihres Studiums durch die große und variierende Auswahl ihre Studienleistungen Nachweise über unterschiedliche Textarbeit erbracht.

Das Englische Seminar bereitete sich zum Zeitpunkt der Untersuchung auf die Umstrukturierung in Bachelor- und Master-Studiengänge in allen Lehrgebieten vor. Ein fachübergreifender Bachelor-Studiengang wurde bereits im Wintersemester 2003/04 eingeführt. Die Zahl der Bachelor-Studierenden in der ersten Kohorte betrug 18 Studierende. Für die Akkreditierung neuer Studiengänge wurden im Kollegium Arbeitsgruppen gebildet. Außerdem beteiligten sich einige Kollegen und Kolleginnen an einer fakultätsübergreifenden Arbeitsgruppe für Schlüsselkompetenzen.

Hierzu sei angemerkt, dass die Entwicklung am Englischen Seminar seit der Untersuchung nicht halt gemacht hat. Veränderungen mit Hinblick auf die Modularisierung sowie dem Einsatz von E-Learning in den Lehrveranstaltungen werden in diesem Kapitel aber nicht aufgenommen, da die Untersuchungsergebnisse sonst durch zusätzliche Daten verwässert würden. Es ist allerdings wichtig, die fortschreitenden Entwicklungen im Anschluss zu präsentieren, um das Bild des Englischen Seminars zu vervollständigen. Sie dienen auch einer Überprüfung von Prognosen in Bezug auf die generierten Hypothesen.

5.1.2 Veranstaltungsformen

Die geläufigste Veranstaltungsform ist das **Seminar**. Einführungskurse, Proseminare (im Grundstudium) und Hauptseminare (im Hauptstudium) folgen dem typischen Muster einer Referatsreihe⁵⁷ mit Diskussionen, die das Thema eingehend untersucht, und anschließender Hausarbeit, mit der der Nachweis für die Studienleistungen erbracht wird. An den Seminaren nehmen ca. acht bis 30 Studierende teil. In einigen Fällen, z.B. bei populären Themen oder Einführungsveranstaltungen, erhöht sich die Teilnehmerzahl. Je nach Studienniveau wird den Studierenden mehr oder weniger Eigenständigkeit bei der Auswahl der Themen zugesprochen. Dementsprechend erhöht oder mindert sich die Unterstützung der Lehrenden durch die Bereitstellung von Literatur und Sekundärliteratur sowie Durchführung von Übungen. Auch Projektarbeiten haben in Proseminaren Einzug gefunden.

Sprachpraktische Kurse sind je nach Schwerpunkt (Grammatik, Übersetzen, Schreiben, Sprechen) von kleinteiligen Übungen geprägt und werden zur Bewertung der Studienleistungen von Klausuren, Essays und Miniprojekten begleitet. Hier beträgt die maximale Kursgröße 25 Studierende. Eine Umstrukturierung der sprachpraktischen Kurse, die sich stärker auf die zukünftigen Bachelor-/Master-Studiengänge ausrichtete, fand im Laufe der Untersuchung statt.

Vorlesungen, die den Studierenden ein breites Überblickswissen zu den Teilgebieten bieten sollen, finden im Vergleich zu Seminaren in geringer Zahl statt (pro Teilgebiet eine Vorlesung). Lehrende bevorzugen dort, soweit es die Teilnehmerzahl zulässt, seminarähnliche Lehr-/Lernformen.

Tutorien helfen den Studierenden zu Beginn des Studiums, sich innerhalb von sieben Wochen am Englischen Seminar zu orientieren. Diese Tutorien werden von studentischen Tutoren und Tutorinnen betreut.

5.1.3 Planung und Gestaltung einer Lehrveranstaltung

Da vorwiegend Seminare stattfinden, soll hier der typische Ablauf eines Seminars beschrieben werden. Lehrende behandeln in ihren Lehrveranstaltungen in der Regel ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte, die in ihrer Gesamtheit ein großes Spektrum der anglistischen Teilgebiete ergeben (z.B. englische und irische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, ‚multiple literacies‘, ‚language & gender‘ oder internetgestütztes Fremdsprachenlernen). Die Auswahl der Texte stellt den Mittelpunkt ihrer Lehrveranstaltungsvorbereitung dar. Die Inhalte werden ein bis zwei Semester im Voraus ausgewählt. Weitere Planungsschritte wie die Segmentierung des Inhalts, die Auswahl der Methoden und der Medienunterstützung finden im Großen und Ganzen entweder im direkten Vorfeld (vorlesungsfreie Zeit vor Beginn der Veranstaltung) oder ergänzend im Verlauf der Veranstaltung statt. Da der Nachweis für Studienleis-

⁵⁷ Hier ist zu erwähnen, dass das Referat in verschiedenen Formen realisiert werden kann, z.B. als Präsentation, Streitgespräch, Projektpräsentation, Thesenformulierung, etc. Im Folgenden sind auch diese Formen der verbalen Studienleistung gemeint, wenn vom Referat gesprochen wird.

tungen hauptsächlich durch das Referat und die Hausarbeit erbracht wird, sind für die Überprüfung des Lernerfolgs – abgesehen von der Planung der Aufgabenstellung – keine Vorbereitungen notwendig. Im Detail werden die Aufgaben mit den einzelnen Studierenden ausgehandelt, z.B. was die Themenwahl oder die Durchführung eines Referats betrifft.

Das Semester beginnt meistens mit einer Einführung durch die Lehrperson und anschließenden vertiefenden studentischen Arbeiten in Form von Referaten und/oder Projektarbeiten. Die Studierenden halten Referate einzeln oder in Kleingruppen, je nach Seminargröße und Themenauswahl. Dabei wird ihnen die Gestaltung der Referate freigestellt. Zum Referat haben die Studierenden meist die Aufgabe, die anschließende Diskussion zu leiten. Sie bekommen zusätzlich Rückmeldung zum Referat von Kommilitonen und Kommilitoninnen und/oder der Lehrperson. Diese studierendenzentrierte Phase weist trotz ihrer grundlegenden Ähnlichkeit methodische Variationen auf. Es werden Projekte, Konferenzen und Interviews durchgeführt. Spezielle Techniken wie *closed readings* oder *peer editing* werden eingesetzt, um Textverständnis und Kritikfähigkeit zu fördern. Um Studierenden in der Lehrveranstaltung zu helfen, ihre Studienleistungen bestmöglich zu erbringen, werden verschiedene Instrumente eingesetzt. Die Lehrenden nutzen neben 1:1-Gesprächen folgende Materialien und Methoden: (1) ‚Guidelines‘: vorgefertigte Leitfäden, die bestimmte Vorgehensweisen erläutern, (2) ‚Kriterien‘: Checklisten oder stichwortartige Auflistungen von Anweisungen für die Erstellung von Hausarbeiten oder (3) ‚Meilensteine‘: festgelegte Zeitpunkte in Projektarbeiten, zu denen Studierende ihre Zwischenstände besprechen könnten. Das unterstützende Angebot kann freiwillig genutzt werden und ist nicht verbindlich.

Medien werden optional eingesetzt. Das bedeutet, dass Lehrende bestimmte Internetquellen, Datenbanken und weitere studienrelevante Medien empfehlen, die von den Studierenden genutzt werden können. Bei den Referaten hält die *PowerPoint*-Präsentation in einigen Lehrveranstaltungen Einzug. Auch hier können die Studierenden das Medium nach eigenem Ermessen einsetzen. Der Einsatz und die Qualität der technischen Umsetzung werden dabei nicht bewertet.

Die am Englischen Seminar genutzte Lernplattform (siehe Technikausstattung 5.1.5) wird größtenteils für den Materialaustausch genutzt, aber auch für Diskussionen, Experteninterviews und News-Ankündigungen. Studierende wie auch Lehrende benötigen für die Nutzung der Lernplattform einen erhöhten Zeitaufwand, den sie bei erkennbarem Mehrwert bereitwillig aufbringen. Dabei administrieren Lehrende ihre virtuellen Lehrveranstaltungsräume meistens selbst.

Das Semester schließt mit einer Evaluation und dem Verfassen einer schriftlichen Arbeit ab. Die Lehrenden zeigen eine Vielfalt an Feedback-Methoden auf, um den Studierenden Rückmeldung zu geben und ihre Lehrveranstaltungen auf ihre Lehrqualität hin zu evaluieren. Beispiele für Feedbacks sind:

- studentische Konferenzen, auf denen gesammelte Arbeiten vorgestellt und reflektiert werden,

- Meilensteine bei Projektarbeiten, um Zwischenstände vorzustellen und zu besprechen,
- Einsatz eines Feedbackformulars für Präsentationen („presentation evaluation“), der sowohl von der Lehrperson als auch von Kommilitonen und Kommilitoninnen ausgefüllt wird oder
- Gespräche, in denen die Vorgehensweise der Studierenden rekonstruiert wird, um die Selbstreflexion zu unterstützen.

Bei der Lehrevaluation sind inhaltliche Aspekte von geringer Bedeutung, da sie sich selten wiederholen. Die Lehrenden bekommen die Informationen über ihre Lehrpraxis durch den Einsatz von Evaluationsbögen (Standardfragebogen und eigene offene Fragen), indirekte Rückmeldung durch studentische Arbeiten sowie die Aktivität der Studierenden während der Lehrveranstaltung.

Für die Hausarbeit ist ein Gespräch mit der Lehrperson Pflicht. Die Studierenden erstellen ein Exposé und legen nach Zustimmung durch die Lehrperson damit das Thema ihrer Hausarbeit fest. Innerhalb eines bestimmten Zeitraums verfassen sie die Arbeit und können dabei ständig Rücksprache mit dem Betreuer oder der Betreuerin halten.

Insbesondere die Studierenden, die bei mir eine Arbeit schreiben, die müssen die Arbeit mit mir von Anfang an besprechen. Also, das ist teilweise auch, um Plagiate unmöglich zu machen, dass wirklich das Thema zusammen erarbeitet wird. (Ottweiler)

Abschließend wird die Hausarbeit nach der Korrektur gemeinsam besprochen und gegebenenfalls vor einer Bewertung überarbeitet.

5.1.4 Kommunikation

Es gibt einen engen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden. Sie begegnen sich auf den Fluren und in den Sprechstunden. Die Zeit vor und nach einer Lehrveranstaltung wird ebenfalls intensiv für Gespräche genutzt. In der Vorlesungszeit finden Kontakte in dieser Form zirka zweimal wöchentlich zwischen Lehrenden und Studierenden statt. Diese werden dadurch unterstützt, dass das Verfassen einer Hausarbeit das persönliche Gespräch mit der Lehrkraft voraussetzt. Andererseits werden Studierende, die keine Studienleistung anstreben, eher wenig erreicht. An elektronischen Kommunikationsmitteln werden E-Mails eher für organisatorische Zwecke genutzt, die nur einer kurzen Rücksprache bedürfen. Alternativ werden von Studierenden kurze Nachrichten bevorzugt über SMS ausgetauscht, wenn die Mobilfunknummer von der Lehrperson bekannt gegeben wurde.

Sie finden es bequem. Wenn es richtig kurz ist, oder wenn es um einen Termin geht: SMS. [...] Sie finden, sie würden mir lieber eine SMS schicken als mich anzurufen. [...] Sie haben gesagt: Ich wollte nicht stören. (Jones)

Diskussionsforen werden entweder gezielt didaktisch eingesetzt (z.B. Experteninterview) oder stehen den Studierenden optional und unmoderiert zur Kommunikation außerhalb des Seminarraums zur Verfügung. Sie werden bei kontroversen Themen intensiv genutzt, ansonsten wird wenig über das Forum diskutiert.

Auch innerhalb des Kollegiums wird über Fachliches und Lehrpraktiken kommuniziert. Lehrende informieren sich bei den informellen Treffen der E-Learning bezogenen ‚Community of Practice‘ (‚eLunch‘) oder innerhalb der Teilgebiete (in anderen ‚Communities of Practice‘), um sich in einem Forum über Erfahrungen in der Lehre auszutauschen und darüber hinaus Neues kennen zu lernen. Die Erfahrungen von Kollegen und Kolleginnen mit Medieneinsätzen werden interessiert verfolgt und helfen zur Entscheidungsfindung für den eigenen Medieneinsatz.

Für mich ist ein Austausch von Vorteil auf der einen Seite, dass [...] – seien es nun Fehler oder Erfahrungen mit Ansätzen, die einfach nicht funktionieren [...] – man dann schon voneinander lernen kann. Einfach sagen kann: Okay, wie hast du das denn gemacht? (Bock)

5.1.5 Technikausstattung

Am Englischen Seminar wird seit dem Wintersemester 2001/02 eine Lernplattform eingesetzt. Sie wird von ca. sechs Lehrenden⁵⁸ genutzt. E-Teacher treffen sich in regelmäßigen Abständen zu informellen Treffen, um sich über ihre Erfahrungen mit der Lernplattform auszutauschen. Interessierte können ebenfalls daran teilnehmen. Kollegen und Kolleginnen, die interessiert sein könnten, werden eingeladen. Am Englischen Seminar wurde im Sommersemester 2004 ein Computerraum eingerichtet, der im Wintersemester 2004/05 zugänglich war. Dort stehen den Studierenden sechs PCs mit Internetanschluss zu eingeschränkten Öffnungszeiten (drei Mal zwei Stunden in der Woche) zur Verfügung. Der Computerraum wird von studentischen Hilfskräften unter der Aufsicht einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin betreut. Die Fakultät verfügt im gleichen Gebäude über einen größeren Computerraum, der auch für Studierende des Englischen Seminars zugänglich ist. Die ca. 20 PCs wurden von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und Hilfskräften der Fakultät betreut. Dieser Computerraum ist wochentags ganztägig geöffnet. Studierende und Lehrende können den Raum nach Anmeldung nutzen. Ein Teil der Seminarräume ist mit Internetanschluss ausgestattet. Zwei Räume haben einen an der Decke befestigten Beamer, ansonsten ist in jedem Lehrgebiet ein mobiler Beamer im Sekretariat erhältlich. Vorlesungen finden in den größeren Sälen außerhalb des Englischen Seminars, jedoch im gleichen Gebäude statt. Dort ist ein Internetanschluss vorhanden. Darüber hinaus gibt es einen fahrbaren TV-/Video-/DVD-Wagen und mehrere Overhead-Projektoren in den Seminarräumen.

Der Großteil der Studierenden besitzt zum Zeitpunkt der Interviews einen Computer mit Internetzugang (mehrheitlich Modem oder ISDN), entweder im eigenen Haushalt oder bei Familienmitgliedern bzw. in der Wohngemeinschaft. Sie haben Schwierigkeiten, mit allgemeinen Hard- und Softwareproblemen (Viren, Installieren von Programmen, Benutzung unterschiedlicher Peripherien) umzugehen.

⁵⁸ Die Zahl der Beteiligten änderte sich semesterweise, da einzelne die Lernplattform nicht jedes Semester nutzen und neue Nutzerinnen und Nutzer hinzukommen.

5.2 Die Kategorien im Überblick

Durch die Analyse sind folgende Kategorien induktiv entstanden, die die Interviews inhaltlich segmentieren und dadurch den detaillierten Blick auf das Lehren und Lernen vereinfachen: Lehrkompetenz, Kompetenzen der Studierenden, Gestaltung der Lehrveranstaltung, Studienreform und Zukunftsperspektive. Sie spiegeln darüber hinaus Aspekte der Fragestellung der Analyse wider⁵⁹. Beim Kodieren und Kategorisieren stellte sich heraus, dass die Kategorien eine große Varietät der Codes aufwiesen, die das Erläutern der Kategorien eher verkomplizierten als übersichtlich gestalteten. Dies hatte insbesondere die Rückmeldung von Dritten im Rahmen der Überprüfung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ergeben. Die Autorin erlebte das und ging daraufhin so vor, wie Böhm (482) im Folgenden beschreibt:

Häufig haben Forscher Schwierigkeiten, angesichts «lauter wichtiger Details» die zentralen Aussagen der Untersuchung bündig zu fassen. Hier sollte man fragen, welche «Geschichte» in den Daten enthalten ist. Der Forscher fasst in wenigen Sätzen die Ergebnisse der Untersuchung für einen interessierten Leser zusammen. [...] Die zentrale Geschichte dreht sich um die Kernkategorie, entfaltet diese prägnant und zeigt die Zusammenhänge zu anderen wichtigen Kategorien.

Erst ein Querschnitt der Kategorien unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale brachte in diesem Fall mehr Klarheit. Im Folgenden werden die fünf Kategorien zusammenfassend erläutert, um dem Leser oder der Leserin ein besseres Verständnis für den Entstehungsprozess der Ergebnisdarstellung der Lehre und des Lernens im Englischstudium in Kapitel 5.3 zu ermöglichen.

5.2.1 Lehrkompetenz

Die von den interviewten Lehrpersonen dargestellten Vorgehensweisen und Erfahrungen bei der Lehrveranstaltungsgestaltung wurden unter der Kategorie Lehrkompetenz zusammengefasst, da sie Handlungen und Verhalten wiedergaben, die aus Lehrkompetenz nach dem Verständnis der Autorin (vgl. Kapitel 2.4) hervorgehen. Dazu trugen Beschreibungen von vergangenen Lehrveranstaltungen und von immer wiederkehrenden Vorgehensweisen ebenso bei wie Einblicke in Lehrmaterialien und die Kommunikation mit Kollegen und Kolleginnen sowie Studierenden (direkt beobachtbar oder nacherzählt). Durch die Eingangsbefragung konnten die Umgangsformen mit Neuen Medien gezielt erfasst werden. Dabei stellte sich heraus, dass die Befragten grundlegende bis mittlere Kenntnisse von Neuen Medien besaßen. Im Allgemeinen waren sie dem Einsatz von Medien gegenüber durchweg neutral oder positiv eingestellt; eine Ablehnung gab es nicht. Die von Webler („Lehrkompetenz in Welbers“ 74ff; „Lehrkompetenz“ 30ff; vgl. Kapitel 2.3.1) geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden finden sich bei den Lehrenden des Englischen

⁵⁹ Beispielsweise wurden die Lehrenden darum gebeten, ihre Lehrveranstaltungen zu beschreiben. Bei der Kodierung lag es dann nahe, die beschriebenen Lehrhandlungen unter dem Oberbegriff Lehrkompetenz zusammenzufassen. Der Begriff wurde nicht als Ergebnis einer Kompetenzdiagnostik verwendet, sondern umfasste verbale Äußerungen, die sich mit der vorangegangenen Auffassung von Lehrkompetenz deckten.

Seminars facettenreich wieder: Die kommunikativen Aspekte der Lehre stehen für alle Lehrpersonen im Vordergrund. Darunter sind das Feedback an Studierende und von Studierenden, die diskursive Aushandlung der Lernziele sowie der Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Kolleginnen zu verstehen. Reflexionsfähigkeiten kommen zum Ausdruck, wenn beispielsweise der Einsatz von Medien eingehend reflektiert, kritisiert und für die eigene bzw. in der eigenen Lehrpraxis bewertet wird. Die Kompetenz zur Beurteilung studentischer Arbeiten drückt sich bei den Lehrenden unterschiedlich aus. Sie basiert auf den individuellen fachwissenschaftlichen Anbindungen der Lehrenden und wird in Hinblick auf das behandelte Thema und den Studenten oder die Studentin im Einzelfall ausgehandelt.

Spätestens dann stellt sich heraus, dass Lehrpraktiken von den Überzeugungen des oder der Einzelnen von guter Lehre abhängig sind und dass sie eng mit der Lehr- und Lernbiographie verbunden sind. Diese Lehr- und Lernbiographie kommt dann zum Tragen, wenn von den eigenen Fähigkeiten auf die der Studierenden geschlossen wird, oder wenn die eigenen Erfahrungen als Studierende ausschlaggebend für Lehrentscheidungen sind. Beispielsweise erklärte Lehrperson Gärtner, dass sie sich selbst die Bedienung von *PowerPoint* beigebracht hat und diese Fähigkeit auch von den Studierenden erwartet. Lehrperson Bock übertrug ihr Verhalten während des Studiums in Bezug auf die Vergleichbarkeit von Studienleistungen auf das der Studierenden. Darin spiegelt sich der Aspekt der Selbstkompetenzen (Definition der eigenen Rolle) wider. Darüber hinaus zeigt die vielfältige Beschreibung der Lehrveranstaltungen, dass die Lehrpersonen gezielt und fortlaufend passende Lehr-/Lernarrangements entwickeln und optimieren. So wurde bei den Erläuterungen stets darauf geachtet, dass sich sowohl lehrer- als auch studierenden- und teamzentrierte Phasen während des Semesters oder in einer Unterrichtseinheit abwechseln. Neue Methoden und Medien werden ständig ausprobiert und für die eigene Lehre evaluiert.

5.2.2 Kompetenzen der Studierenden

Die Beschreibung der eigenen Lehre schließt die Beschreibung von beobachtbarem Studierendenverhalten ein. Da die Lehrpersonen einen engen kommunikativen Kontakt zu den Studierenden pflegen (z.B. bei Diskussionen in der Lehrveranstaltung oder beim Besprechen der Referate oder Hausarbeiten), geben sie ein detailliertes Bild von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden wieder. Dazu nehmen sie auch studentische Materialien zu Hilfe, anhand derer sie Schwächen und Stärken aufzeigen. Über die Anforderungen, die die Lehrenden an die Lernenden stellen, zeigen sich vorhandene und ausbaufähige Kompetenzen auf, deren Verhältnis sich im Laufe des Studiums ändert, z.B. wird zu Anforderungen in Grundseminaren ergänzt, dass Studierende bestimmte Herangehensweisen wie Analysen oder die Selektion von Materialien noch nicht kennen bzw. können. Es fällt dabei auf, dass sie die Studierenden in Grund- und Hauptstudierende (bzw. Teilnehmende eines Proseminars und Hauptseminars) einteilen und ihre Anforderungen sowie die beobachtbaren Kompetenzen diesbezüglich klar differenzieren. Die Anforderungen entsprechen im Großen und Ganzen den fachwissenschaftlichen Anforderungen bzw.

Lernzielen des Englischstudiums (vgl. Kapitel 5.1.1) vor dem Hintergrund des Grund- bzw. Hauptstudiums: Studierende sollen Überblickswissen, Kenntnisse und vertiefte Kenntnisse von Theorien und Arbeitstechniken in den Teilgebieten durch Lesen, Analyse und Diskurs erlangen. Auch Schlüsselkompetenzen wie Eigeninitiative oder Präsentationskompetenz werden von den Lehrenden eingefordert. Die Kommunikationsfähigkeit wird aufgrund der Veranstaltungsstruktur (Referat, Diskurs) und des fortwährenden Feedbacks als hoch eingeschätzt. Die Bereitschaft, Neue Medien im Studium einzusetzen, wird erkannt, jedoch ambivalent beurteilt, da es dort sowohl handhabungstechnische als auch Schwächen in der kritischen Nutzung gibt.

5.2.3 Gestaltung der Lehrveranstaltung

Da die Beschreibung des allgemeinen Vorgehens bei der Lehrveranstaltungsgestaltung und detaillierte Ausführungen über einzelne Lehrveranstaltungen im Vordergrund der Interviews standen, liegt die Kategorie ‚Gestaltung der Lehrveranstaltung‘ nahe. Während in den ersten beiden Kategorien durch Handeln entstandene Kompetenzen im Vordergrund stehen, wird hier auf das Handeln an sich fokussiert. Diese Kategorie wurde vordergründig genutzt, um das Vorgehen in den Lehrveranstaltungen und im Semesterverlauf zu erörtern. Da diese Informationen wichtig für das Kontextverständnis sind, sind sie bereits detailliert in Kapitel 5 beschrieben (z.B. methodische Variationen der Themenerarbeitung, des Medieneinsatzes und der Evaluation). Referate und Diskussionen sind die zentralen Bestandteile der Lehrveranstaltung, die durch eine Lernzielklärung und lehrerzentrierte Einführung sowie eine abschließende Evaluation flankiert werden. Da sich die Zielgruppe für jede Lehrveranstaltung jeweils neu zusammensetzt, finden oft Anpassungen und Umgestaltungen der Organisation (Verteilung der Referate) und Inhalte (Erweiterung oder Einschränkung des Themenspektrums) statt. Neben Video/DVD-Player für filmorientierte Lehrveranstaltungen werden Laptop/Beamer eingesetzt, um Präsentationen bzw. Referate medial zu unterstützen. Parallel dazu wird ergänzend die Lernplattform eingesetzt (vgl. Kapitel 5.1.5). Die Intensität des Mediengebrauchs ist unterschiedlich. Es scheint Parallelen zwischen der Medienaffinität der Lehrenden und der Mediennutzung der Studierenden zu geben⁶⁰. Darüber hinaus sind die technischen und organisatorischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes nicht immer förderlich für die Lehr-/Lernziele der Lehrveranstaltungen.

⁶⁰ Die Vermutung liegt aufgrund der Interviews mit den Lehrenden nahe, kann jedoch nicht eindeutig validiert werden. Dabei ging die Aussage, dass die eine Lehrperson selbst viele Medien einsetzt, mit der Aussage einher, dass die Studierenden für ihre Referate ebenfalls viele Medien einsetzen. Im Gegensatz dazu berichtete eine andere Lehrperson, die selbst kaum neue Medien einsetzt, dass die Studierenden ebenfalls keine neuen Medien einsetzen würden.

5.2.4 Studienreform

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen wurde die Mediennutzung als Schlüsselkompetenz thematisiert, weshalb verschiedene Aspekte der Studienreform in die Kategorisierung einfließen. Die Auswirkungen der Studienreform, wie zum Beispiel die Kreditierung von Lehrveranstaltungen, die gesonderte Behandlung von Schlüsselkompetenzen in den Lehrveranstaltungen oder die neue Strukturierung der Lehrveranstaltung zu Modulen waren zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht abzusehen. Die modularisierten Lehramtsstudiengänge wurden erst seit kurzem eingeführt. Weitere Akkreditierungen standen bevor, weshalb sich das Kollegium in einem Aushandlungsprozess für die Umstrukturierung befand. In einer solchen Phase, in der gemeinsame Entscheidungen über die Lehre mit einem kollektiven Ergebnis (z.B. in Form eines schriftlichen Dokuments) getroffen wurden, waren die Auswirkungen auf die Lehre des oder der Einzelnen noch nicht absehbar. Dies wurde besonders deutlich in Anbetracht der Frage, welchen Einfluss die ‚Unbekannten‘, ‚Schlüsselkompetenzen‘ und ‚Workload‘ auf die jeweilige Lehrpraxis haben. Dieser ließ sich trotz bester Vorbereitung aufgrund fehlender Erfahrungen⁶¹ höchstens erahnen und führte sehr wahrscheinlich deshalb auch dazu, dass von den Lehrenden unterschiedliche Sichtweisen vorgebracht wurden. Diese bezogen sich vordergründig auf diese eben genannten Unbekannten. Schlüsselkompetenzen sind im Englischstudium implizit verankert: Referate fördern Präsentationskompetenz; in Gruppen vorbereitet und vorgetragen fördern sie soziale Kompetenzen; Diskurse, Debatten und Feedback fördern kommunikative Kompetenzen; die individuelle Studiengestaltung fördert Selbstkompetenzen. Die Loslösung dieser Handlungen mit dem entsprechenden Arbeitsaufwand zur ‚einfacheren‘ Kreditierung aus Sicht der einzelnen Lehrperson konnte in der Praxis (noch) nicht beobachtet werden. Der Einsatz von Medien, um damit Schlüsselkompetenzen kreditieren zu können, scheint dabei eine willkommene und leicht entscheidbare Lösung zu sein. Um den Workload zu bemessen, wurden bereits vereinzelt Befragungen der Studierenden vorgenommen. Die Umsetzung der Ergebnisse stand zum Zeitpunkt der Untersuchung noch aus. Des Weiteren basierte die Schätzung des Workloads auf Erfahrungswerten und Einschätzungen aus eigener Erfahrung.

5.2.5 Zukunftsperspektive

Mit der Zukunftsperspektive sollte den Ausführungen der Lehrenden Rechnung getragen werden, die sich auf zukunftsorientierte Fragen und Wünsche konzentrierten. Diese bezogen sich auf unterschiedliche Aspekte der Gesprächsthemen. Die Reflexion der eigenen Lehrveranstaltung führte zu Überlegungen, wie sie zukünftig verbessert werden könnten. Der Einsatz von Medien spielte dabei auch eine Rolle

⁶¹ Zwar konnten bereits erste Erfahrungen mit den eingeführten Bachelor-Studiengängen des Lehramts gemacht werden, jedoch wurde eine kritische ‚Menge‘ noch nicht erreicht. Die geringe Anzahl an Bachelor-Studierenden konnte – über die verschiedenen Lehrveranstaltungen verteilt – noch zu keiner bewussten Veränderung bzw. kritische Reflexion über Schlüsselkompetenzen und Workload in den Lehrveranstaltungen führen.

und bezog damit die Frage über zukünftige Medienkompetenzen auf Lehrenden- und Studierendenseite mit ein. So hatten die Untersuchten den Wunsch, ihre Medienkompetenzen in den nächsten Jahren gezielt zu erhöhen. Darüber hinaus waren zur Studienreform einige Fragen bezüglich der Schlüsselkompetenzen noch offen, die in den folgenden Ergebnissen näher beleuchtet werden sollen.

5.3 Lehren und Lernen im Englischstudium

Bis hierhin ergaben die Untersuchungsergebnisse Hinweise für allgemeine fachkulturelle Spezifika. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse richtet sich der Fokus nun auf die vielen Varietäten des Lehrens und Lernens, die dem Leser oder der Leserin erst ein vertieftes Verständnis für die Lehr-/Lernkultur am Englischen Seminar bieten und Aufschluss über die generierten Hypothesen geben. Wie im Vorfeld bereits erläutert wurde, sind die Kategorien aus dem induktiven Kodieren heraus entstanden⁶². Beim Kodieren wurden verbalisierte Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche erfasst, die zwar individuell gefärbt waren, aber vom Typus her einem Kode entsprachen (z.B. beinhaltet der Kode ‚Studienleistungen bewerten‘ die Merkmale ‚individuelle Kriterien‘, ‚mündliche Vereinbarung‘, ‚Nicht-Bewerten von Medieneinsatz‘). Während diese Kodes in den im vorigen Abschnitt erläuterten Kategorien zusammengefasst wurden, weisen sie in sich also verschiedene Wertigkeiten auf, die aufgrund der angestrebten Darstellung der sozialen Wirklichkeit nicht kategorial reduziert werden sollen. Die hier vorgestellten Themenbereiche sind also Kodekomplexe, die insbesondere personenabhängige Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche in Bezug auf die Lehre mit Neuen Medien vor dem Hintergrund der Studienreform beschreiben. Sie stellen keinen Anspruch auf Verallgemeinerung.

5.3.1 Verfügbarkeit von Wissenskanälen, jenseits der Kontrollierbarkeit des einzelnen

Großartig ist die Verfügbarkeit von Wissenskanälen, teilweise natürlich auch jenseits der Kontrollierbarkeit des einzelnen, so dass die Zuverlässigkeit der Quellen und die... Herkunft des Wissens nicht immer leicht nachgeprüft werden kann. (Ottweiler)

Medien haben als Träger von Texten im weitesten Sinne einen hohen Stellenwert im Englischstudium, sei es als Buch, als Film oder als Website. Wohl deshalb ist eine allgemeine Offenheit den Neuen Medien gegenüber zu beobachten. Auch die Befragung der Lehrenden ergab, dass der Einsatz Neuer Medien grundsätzlich befürwortet wird. Vielmehr werden die Möglichkeiten, die die Befragten vermuten oder bereits nutzen, mit der Begründung begrüßt, dass sie den Studierenden vielfältige Zugangsmöglichkeiten zum Inhalt bieten und unterschiedliche Lernertypen ansprechen. Sowohl das Methoden- als auch das Medienspektrum wird erweitert und bisheriger organisatorischer Aufwand (z.B. Kopieren von Texten) wird reduziert. Die positive Einstellung Neuen Medien gegenüber wird durch zwei Hauptaspekte gedämpft: dem erhöhten Vor- und Nachbereitungsaufwand und der stellenweise

⁶² Zur näheren Erläuterung der Kodierung, siehe Kapitel 4.2.5.

(noch) unkritischen bzw. unkompetenten Haltung der Studierenden Neuen Medien gegenüber. Gerade Letzteres führt zu einer ambivalenten Betrachtung der Neuen Medien auf Seiten der Lehrenden, die durch die Entwicklungen des Internets eine steigende Notwendigkeit in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium sehen⁶³. Die Zugangsmöglichkeiten des Internets werden von den Lehrenden an erster Stelle begrüßt. Die Möglichkeit, von jedem angebundenen Rechnerarbeitsplatz auf mannigfaltige Webseiten als primäre und sekundäre Informationsquelle für das Studium zugreifen zu können, bedeutet auch eine ebenso große Qualitätsbandbreite. Ein einvernehmlich problematischer Aspekt bei der Nutzung von Medien, insbesondere des Internets, ist die Thematisierung von webbasierten Texten als wissenschaftliche Quelle. Dabei geht es nicht nur um die Vermeidung von Plagiaten, zu denen die neuen und einfachen Zugangsmöglichkeiten zu Texten vermehrt verführen, sondern auch um die kritische Beurteilungskompetenz von multimedialen Inhalten.

Ich denke, dass unsere Studierenden diese Meta-Sprache von Software beherrschen müssen [...], da [sie] heutzutage [...] in einer sehr multimedialen Welt leben. Und wenn sie hier an der Uni sind und alles dann auch sehr multimedial ist, [stellt sich die Frage], ob sie dann wirklich kritisch mit diesen Medien umgehen können. Ich denke, und das habe ich auch gestern gesehen in meinem Kurs, als ich auf F5⁶⁴ gedrückt habe, da haben sie gedacht: „Ja, jetzt kommt der Film. Jetzt kommt TV. Es ist wieder MTV-Zeit.“ [...] Sie können es besser genießen, aber dass sie es wirklich ernst nehmen und wirklich kritisch betrachten und das nicht als Entertainment sehen. Das ist mir sehr, sehr wichtig.
(Jones, EB II)

Diese Thematisierung findet hauptsächlich sowohl in Proseminaren als auch in sprachpraktischen Seminaren statt⁶⁵. Es handelt sich also bei diesem Aspekt nicht unbedingt um ein Gegenargument zum Einsatz von Medien, sondern um eine notwendige Forderung an die inhaltliche Entwicklung der Lehrveranstaltungen. Webseiten, computergestützte Kommunikationsformen und weitere Entwicklungen der IKT erfordern entsprechende *Literacies* und eine angemessene Einbindung in die Lehrveranstaltung, solange oder gerade weil Studierende auch außerhalb des Studiums Zugang zu IKT haben.

PHAN TAN: Benutzen viele PowerPoint?

JONES, LVK I: [zustimmendes] Mhm. Ja. Viele. Nicht alle, aber ich muss sagen, letztes Semester haben fast alle [PowerPoint benutzt]. Es ist so wie eine Krankheit. Mit Krankheit meine ich, wenn einer damit anfängt, dann [sagen die anderen]: Aah, das muss ich auch [benutzen]... Es ist ansteckend.

⁶³ Inwiefern Neue Medien respektive das Internet als „unausweichliche“ Technologien betrachtet werden bedarf einer Diskussion, die an dieser Stelle nicht thematisiert werden soll. Die Präsenz der Neuen Medien führt jedoch zumindest zu kritischen Überlegungen seitens der Lehrenden, unabhängig davon, ob sie diese in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen oder nicht.

⁶⁴ Mit der Funktionstaste F5 wird eine *PowerPoint*-Präsentation gestartet.

⁶⁵ Zur Einbindung von Neuen Medien in Hauptseminaren, siehe Abschnitt 5.3.3.

Im Gegensatz dazu bezieht sich der andere Hauptaspekt des erhöhten Vor- und Nachbereitungsaufwand auf die gestalterisch-organisatorische Seite der Lehrveranstaltung.

5.3.2 Die Vorreiterrolle – Zwischen Innovation und Mehraufwand

Die Tatsache, dass der Einsatz Neuer Medien einen erhöhten Aufwand für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen bedeutet, ist den Lehrenden bewusst. Die Bereitschaft dafür ist unterschiedlich. Diese ist mit Rogers Innovationskurve vergleichbar, auf der einzelne ‚early adopters‘ motiviert sind, Neues auszuprobieren und dabei mögliche Hürden für die Erfahrung in Kauf nehmen, während die ‚early majority‘ erst noch überzeugt werden muss (Rogers 263f). So finden sich auch im Kollegium des Englischen Seminars Lehrende, die neue Lehr-/Lernformen mit Neuen Medien ausprobieren. Die Motivation dazu kann sehr unterschiedlich sein: Anforderungen der Gesellschaft bzw. berufliche Vorbereitung, starkes Interesse für Medien, Neugierde, möglicherweise Steigerung der Lernerfolge oder Ermöglichung neuer Lernwege. Diese Personen machen es erst möglich, den ‚zögerlichen‘ Kollegen und Kolleginnen einen Einblick in die Möglichkeiten zu gewähren und befinden sich deshalb in einem Zwiespalt. Einerseits erweitern sie ihren persönlichen didaktischen Erfahrungshorizont und können sich dadurch für ihre eigene Lehre gezielt für oder wider den Medieneinsatz entscheiden. Andererseits müssen sie aufgrund ihrer Pioniersfunktion Hürden in Kauf nehmen, die die Einführung neuer Lerntechnologien mit sich bringen.

Ich hatte diese Woche – ich meine das ist so trivial – so kleine Probleme mit den Kabeln. Ich musste alles selber aufbauen. Und das dauert. Und ich musste alles selber ausprobieren. Und ich musste alles installieren. [...] Ich denke dass diejenigen, die neue Medien einführen, wirklich bestraft sind. (Jones, EB II)

Die Erfahrungen, die diese Lehrpersonen machen – seien es gute oder schlechte –, sind für weniger E-Teaching erfahrene Lehrpersonen hilfreich, um Entscheidungen in Bezug auf den Einsatz Neuer Medien zu treffen. Dabei geben die erfahreneren Lehrpersonen ihr Wissen in einer ‚Community of Practice‘ bereitwillig weiter. Dadurch entwickeln auch weniger erfahrene Lehrpersonen Ideen für den Einsatz von Medien. Diese drehen sich um die Arbeit mit Webseiten, um Kommunikationsmöglichkeiten über die Seminarräume hinaus oder um den steigenden Einsatz von Multimedien im Seminarraum, je nach vorhandenen und angestrebten Medienkompetenzen der Lehrenden. Negative Erfahrungen mit der mangelnden technischen Ausstattung oder der zeitweise nur bedingt funktionierenden Lernplattform werden ebenso registriert wie positive Erfahrungen mit Visualisierungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Dabei stellt insbesondere die technische Ausstattung sowie die technische Betreuung am Englischen Seminar eine Hürde zur tatsächlichen Umsetzung der Ideen dar. Die technische Ausstattung am Englischen Seminar ist zum Zeitpunkt der Untersuchung für einen Medieneinsatz nach den Vorstellungen der Lehrenden unzureichend. Das betrifft sowohl einzelne, ständig verfügbare technische Gerätschaften als auch die Ausstattung der Räumlichkeiten. Grundlegende Anforde-

rungen wie Internetanschluss in jedem Raum und Computerzugang für Studierende fehlen.

Ich denke, man könnte viel mehr machen mit Filmen oder mit anderen Medien, aber es ist manchmal sehr umständlich, diese Geräte da ranzuschaffen. Und manchmal scheitert es nur daran. (Böttcher)

Den Lehrenden fehlt eine technische Unterstützung, die sowohl für die Wartung von technischen Gerätschaften als auch für die Koordination und Organisation in den Lehrveranstaltungen zuständig ist, wie z.B. das Hin- und Wegbringen sowie Installieren der Geräte in Seminarräumen oder die Administration von Veranstaltungsräumen auf Lernplattformen. Aus diesem Blickwinkel übersteigt der Mehraufwand für die technische Handhabung den didaktischen Mehrwert des E-Learnings. Die Hürde zur Mediennutzung scheint dementsprechend höher, je geringer die Technikaffinität und je offensichtlicher die technischen Probleme sind.

Letztes Semester habe ich so viele Medien wie noch nie benutzt. Und habe noch nie so viel Ärger gehabt mit fehlenden Beamern, mit falschen Räumen, und mit Zeitverschwendung durch die Medien. Das Internet [im Seminarraum] habe ich noch nicht genutzt. Ich weiß, was für Probleme [es damit gibt]. Deshalb lehne ich es im Moment ab. Wenn wir besser ausgestattet sind, [...], mit einem Internetzugang in jedem [Raum], was ich sehr wichtig finde, [...] dann würde ich das machen. (Potter)

Auch hier zeigt sich der Zwiespalt der Lehrpersonen in einer Vorreiterrolle. Sie sind eher an IKT interessiert und schätzen sich auch in ihren Handhabungskompetenzen vergleichsweise höher als ihre Kollegen und Kolleginnen ein. Da die Lehrpersonen nicht technisch unterstützt werden, übernehmen sie auch den Großteil der administrativen Aufgaben. Der Mehraufwand erhöht sich dadurch um einen weiteren Faktor.

5.3.3 Möglichkeiten des Medieneinsatzes

Nichtsdestotrotz zeigen die vielfältigen Ideen der E-Teacher und Interessierten, dass E-Learning durchaus seinen Platz am Englischen Seminar finden kann. Das Internet als wissenschaftliche Informationsquelle birgt dabei die größten Potentiale.

Vor fünf Jahren, vor zehn Jahren wäre das nie [...] möglich gewesen, so schwierige Text- oder TV-Ausschnitte [...] in einem Kurs vorzuzeigen. Das wäre unmöglich gewesen, und mit fünf Klicks habe ich das geschafft. (Jones, EB II)

Auch andere mediengestützte Quellen wie Datenbanken und digitale Bibliotheken werden genutzt. Die Produktion von Webseiten als Studienleistung hält neben der Begleitung von Referaten durch *PowerPoint*-Präsentationen Einzug im Studium. Für diejenigen, die die Lernplattform in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen, ist die internetgestützte Materialbereitstellung bereits Usus. Darüber hinaus wird die Lernplattform für die Ankündigung von Neuigkeiten und Kommunikation genutzt. Dabei stellen die Lehrenden fest, dass der Einsatz der Lernplattform bei einer hohen Teilnehmerzahl sinnvoll ist.

Die computergestützte Kommunikation wird eher ambivalent betrachtet. Da der persönliche Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden⁶⁶ insbesondere in der Vorlesungszeit sehr hoch ist, ist die Kommunikation via E-Mail auf den Austausch von knappen Informationen reduziert. Die Integration von Chat oder Forum brachte unterschiedliche Erfahrungen. Gezielte Aufgaben zur Nutzung des Forums und Chats in Kommunikation mit einer Expertin waren erfolgreicher als solche, die die Kommunikation zwischen den Studierenden außerhalb des Seminarraums anstrebten⁶⁷. Andererseits funktionierte die Diskussion zwischen Studierenden über das Forum bei einem kontroversen Thema. Mit anderen Worten, solange sich die Studierenden nicht in einer authentischen Situation befinden, die ein konstruktivistisches Lernen ermöglicht, erscheint der Einsatz von Kommunikationstechnologien im diskursiven Sinne bei Lehrveranstaltungsformen mit einem wöchentlichen Turnus in einer So-tun-als-ob-Situation gekünstelt. Auf der anderen Seite fehlt den Studierenden die Praxis der computergestützten Kommunikation, da sie sich insgesamt weniger aktiv als konsumierend im Internet bewegen⁶⁸.

Im Bereich der Didaktik des Englischen und auch in der Sprachpraxis werden *CBTs* und *WBTs* als Inhalt thematisiert und produziert. Der Einsatz von Unterrichtsvideos wird internetgestützt gestaltet und stellt einen weiteren Schritt zum fallbasierten Lernen dar, das unterschiedliche Zugangsweisen zum Fachinhalt ermöglicht. Darüber hinaus werden Neue Medien immer mehr in Projektarbeiten eingesetzt, die auch das synchrone und asynchrone Projektmanagement beinhalten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass ein Großteil der Medieneinsätze keine didaktische Veränderung der Lehrveranstaltungen mit sich bringt. Vieles ist auch weiterhin ohne Medien möglich, teilweise sogar vorteilhafter (z.B. ist das Bereitstellen von Texten in einem Reader einfacher als das Einscannen, Bearbeiten und Uploaden dieser Texte; insbesondere, wenn die Datenmenge zu groß für die technische Ausstattung der Studierenden ist). Wenn es das Thema nicht zwingend erfordert, wird der Medieneinsatz von den Lehrenden als Ergänzung betrachtet, so dass die Nutzung durch Studierende auf freiwilliger Basis geschieht. Es ist stellenweise ein Rückzug von den Medien beobachtbar, der sich in einer kritischeren Beurteilung des Medieneinsatzes aufgrund der gemachten Erfahrungen auswirkt.

Ich denke, es wäre auch schade, wenn alle Vorlesungen, alle Kurse mit neuen Medien gestaltet werden. Ich denke, viele Studierende möchten auch klassische Vorlesungen erfahren. (Jones, EB II)

Hinzu kommt die Begründung, dass eine intensivere Nutzung von Medien in höheren Semestern schwierig zu realisieren ist, weil sich dann der Leseaufwand erhöht. Da das Lesen von Texten durch nichts ersetzt werden kann, ist hier höchstens eine

⁶⁶ Dies schließt auch die Kommunikation unter Lehrenden und unter Studierenden ein.

⁶⁷ Z.B. die Aufgabe, drei Forumsbeiträge bis zur nächsten Sitzung zu leisten.

⁶⁸ In einer früheren Untersuchung aus dem Jahr 2003 ergab die Frage nach der Internetnutzung, dass von durchschnittlich 4,3 Stunden im Internet 52,9% für das Surfen und Recherchieren und 36,1% für die Kommunikation (E-Mail (28,8%), Newsgroup (2,1%), Chat (5,2%)) verwendet werden (n=56), wobei die Nutzung von E-Mail in diesem Sinne nicht als aktives Verhalten *im* Internet betrachtet werden kann.

Ergänzung durch einen Medien-Mix möglich. Stattdessen halten Neue Medien in Proseminaren und sprachpraktischen Kursen vermehrt Einzug.

Doch auch innovative Lehrveranstaltungsformen und Lehr-/Lernmethoden haben durch die Einbindung von Medien ihren Weg in das Englische Seminar gefunden. So konnten Lehramtsstudierende eine praktizierende Lehrerin als Expertin über Chat und Forum in einem Experteninterview befragen, nachdem sie in Gruppenarbeit die für sie relevanten Fragen ausgearbeitet hatten. Der Mehrwert besteht darin, dass die Studierenden durch den Kontakt zu der Expertin einen realen und gegebenenfalls motivierenden Zugang zur beruflichen Praxis erhalten.

Und ich denke da haben wir eine ganz spezifische Nutzung von Medien in der ersten Phase der Lehrerbildung, in dem wir Unterrichtspraxis reinholen in die Reflexion. (Omeseder)

In anderen Seminaren wurde die Erstellung einer Website als gleichwertige Alternative zur schriftlichen Hausarbeit bewertet, unter anderem als Ergebnis einer Projektarbeit. Dabei wurde die kooperative Arbeit verstärkt und traditionelle *literacies*⁶⁹ mit dem Medienanteil erweitert, wodurch eine neuartige Kombination von geförderten *literacies* entsteht (*multiliteracies*⁷⁰).

Studierende arbeiten sich bereitwillig in neue Medien ein, auch weil sie ihnen aus dem Privatleben bereits bekannt sind (z.B. durch Internet und Handy). Gerade für Lehramtsstudierende ist das Wissen über den Einsatz von Medien in der Lehre wichtig. Sie möchten für den zukünftigen Unterricht und die abzusehenden Anforderungen durch curricular verankerte medienpädagogische Aufgaben gewappnet sein.

Da die Nutzung von IKT in den meisten Fällen freiwillig ist, erhalten Studierende keine gesonderte Hilfestellung in Bezug auf Handhabung und Verhalten. Lehrende empfehlen Internetquellen, erlauben den Einsatz von *PowerPoint* in einem Referat und stellen die Nutzung von Kommunikationstechnologien frei, sofern sie nicht didaktisch implementiert sind. Wie die IKT eingesetzt werden, liegt im Ermessen der Studierenden selbst.

5.3.4 Handlungsorientiert und berufsbegleitend Lehren lernen

Am Englischen Seminar wird E-Teaching hauptsächlich durch handlungsorientiertes und berufsbegleitendes Lernen, das *Learning by Doing* bzw. *Learning on the Job*, realisiert. Lehrende machen sich selbst durch Testen und Üben mit neuen Technologien vertraut und erproben neu Entdecktes in ihren Lehrveranstaltungen *on the Job*.

⁶⁹ „Literacy in this sense is both social and cognitive. Socially, literacy provides people with opportunities to share meanings across space and time. Cognitively, literacy requires that individuals use specific skills and knowledge about how the written language operates in processing text” (Cameron 123). *Literacy* Fertigkeiten sind beispielsweise Lesen und Schreiben in der englischen Sprache (Müller-Hartmann und Schocker von Ditzfurth 59; Barton 19).

⁷⁰ „’Multiliteracies’ (...) describes two important arguments (...). The first argument engages with the multiplicity of communication channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity” (Cope und Kalantzis 5, vgl. Schneller 119ff).

Und natürlich lernt man viel durch Learning by Doing. Also, mir hat das auch keiner gezeigt. Ich habe einfach PowerPoint auf meinem Rechner gehabt und mir mal angeguckt, was man damit so machen kann. (Gärtner, LVK I)

Die Lehrpersonen in einer Vorreiterrolle informieren sich darüber hinaus auch außerhalb des Englischen Seminars. Sie beteiligen sich an Projekten, Workshops und Tagungen, die sich speziell mit dem Einsatz von Medien in ihrem Fachbereich beschäftigen. Hierdurch bekommen sie neue Impulse, die sie wiederum durch eigenes Probieren und Testen in ihrer Lehre evaluieren und entsprechende Informationen an das Kollegium weiter geben. Von Seiten der erfahreneren Lehrpersonen sind die Bereitschaft und der Wunsch da, E-Learning weiter im Fachbereich zu etablieren. Die Initiierung informeller Treffen der ‚Community of Practice‘ und die gezielten Einladungen von möglicherweise interessierten Kollegen und Kolleginnen sind ein Zeichen dafür. Darüber hinaus wird auch der Blick auf die Fakultät berücksichtigt. Fakultätsweite Entscheidungen wie die Nutzung einer einzigen Lernplattform würden fachbereichsinterne Entscheidungen erleichtern bzw. unterstützen⁷¹. Die Frage dabei ist, wie Kollegen und Kolleginnen zum E-Teaching motiviert und ein Einstieg organisiert werden können. Die Schwierigkeit der Integration von E-Learning liegt in der geringen Zahl der E-Teacher an der Fakultät, so dass aus Sicht der erfahreneren Lehrenden eine gezielte Planung notwendig ist, um mehr Lehrpersonen ‚ins Boot zu holen‘.

Ich hatte mir jetzt angeguckt, wo [die Lernplattform B] genutzt wird. Das sind noch nicht so viele. Aber, deshalb bin ich auch immer sehr ideenlos. Wie man auch so einen Prozess anschiebt. Schiebe ich jetzt einen Prozess an und sage: Hier, lasst uns mal treffen und darüber abwägen, was wollen wir machen. Wann wollen wir eine Entscheidung treffen, wie soll der Vorlauf aussehen? Möchte das jemand im Vorfeld ausprobieren? Wer trifft dann letztendlich die Entscheidung? (Bock, LVK I)

In dieser Hinsicht, also dem strukturierten, geplanten Vorgehen zur Implementierung von E-Learning im Gegensatz zum *Learning by Doing*, sind Fragen zu klären, die von einer einzelnen Lehrperson nicht beantwortet werden können. Es scheint diesbezüglich einen erhöhten Abstimmungsbedarf zu geben.

Learning by Doing ist nicht nur in Bezug auf das Erlernen von Handhabungstechniken Neuer Medien eine gängige Lernmethode, sondern auch in Bezug auf die Lehre im Allgemeinen. Die Lehrpersonen haben ihre didaktischen Kompetenzen durch das eigene Tun entwickelt und nutzen die Bewertungen durch Studierende, um sich konsequent zu verbessern. Gerade hier macht sich das Interesse am didaktischen Können bemerkbar, denn die Rückmeldung der Studierenden hat einen hohen Stellenwert. Dabei ist Feedback zur Lehre wichtiger als zum Inhalt. Ein Grund dafür ist auch, dass sich die Inhalte bzw. die verwendeten Texte eher selten wiederholen.

⁷¹ Das Englische Seminar stand zum Zeitpunkt der Untersuchung vor der Frage, die eingesetzte, selbst gewählte Lernplattform weiterhin zu benutzen oder zu einer neuen Lernplattform zu wechseln, die möglicherweise fakultätsweit unterstützt würde. Die Nutzung einer einzigen Lernplattform wäre für Studierende, die in der Regel mindestens zwei Studienfächer der Fakultät belegen, praktikabler. Des Weiteren könnten administrative Aufgaben abgeben werden.

Voraussetzungen für die Teilnehmenden sind wegen der freien Kurswahl innerhalb von Modulen bzw. Studienphasen entsprechend wenig ausdifferenziert. Beispielsweise kann meist keine Aussage über absolvierte Lehrveranstaltungen oder Themen gemacht werden. Für die Lehrenden ergibt sich dadurch die Herausforderung, sich den gegebenen Bedingungen anzupassen und entsprechende Lehrentscheidungen ad hoc zu treffen. Dies fördert auch ihre didaktische Kreativität.

Es hängt viel davon ab, wie viele Studenten man hat. Manchmal also werfe ich meine ganzen Pläne um, wenn ich merke, dass ich viel mehr oder viel weniger Studenten als erwartet habe. (Potter)

Im Gegensatz dazu erfordert der Einsatz von Medien eine eher unflexible Planung und Administration vor und nach der eigentlichen Lehrveranstaltung. Die notwendige Routine stellt sich erst nach und nach ein. Erfahrungen mit verschiedenen Einsatzmethoden von Medien fehlen noch, um sie flexibel einsetzen zu können. Organisatorischer Aufwand hinsichtlich der Räumlichkeiten und Gerätschaften behindert Flexibilität obendrein.

Die Problematik ist schon, es wird extensiv. Ich investiere mehr Zeit als wenn ich nur eine Präsenzveranstaltung hätte mit der Vor- und Nachbereitung. So begeben sich auch in die Diskussion, und das ist für mich nach wie vor extensiv. (Omeseder)

In einer ähnlichen Situation wie die E-Teacher befindet sich der wissenschaftliche Nachwuchs in Bezug auf die allgemeine Lehre. Für ihn ist der Erfahrungsschatz, der durch *Learning by Doing* gewachsen ist, nicht so hoch wie bei den Kollegen und Kolleginnen. Hier machen sich Schwächen und Unsicherheiten bemerkbar, die sich auf die didaktischen Entscheidungen sowie deren praktischen Auswirkungen beziehen. Deshalb gibt es einen erhöhten Bedarf an hochschuldidaktischer Fortbildung, um den Schritt in die Hochschullehre besser zu meistern. In Hinblick auf den didaktisch kompetenten Einsatz von Medien sind auch Qualifizierungen speziell in der Mediennutzung gefordert:

Also ganz ehrlich, wenn es eigentlich um Eingangsqualifikationen wissenschaftlichen Nachwuchses geht, der in der Lehre tätig ist, [...] ich würde eigentlich erwarten, dass jeder damit [bedientechnische Handhabung von Software] irgendwie schon mal konfrontiert wurde. [...] Das ist eigentlich glaube ich das, was ich erwarten würde. (Bock, LVK I)

Die zitierte Lehrperson beschäftigt sich mehr mit detaillierten didaktischen Fragen⁷² und begründet ihre Unsicherheit bei didaktischen Anweisungen an die Studierenden mit ihrer fehlenden Lehrerfahrung. Die Schwächen des *Learning by Doings* liegen ihres Erachtens in der Aneignung von subjektiv sinnvollen Methoden bzw. Kriterien („zusammengeklaupte Heuristiken“), die, nur weil sie bei ihr funktionieren, keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben. Trotz des ‚Funktionierens‘ erfährt sie keine Absicherung, ob ihre Vorgehensweise auch richtig ist.

⁷² Z.B. Wie breche ich komplexe Lernziele auf bestimmte Punkte herunter? Inwieweit muss ich in einer Sache (schlüssel-)kompetent sein, um sie Studierenden zu vermitteln? Inwieweit sollte ich Vorgaben für Aufgaben machen, die bestimmte Kompetenzen fördern? Oder sollten Aufgaben für ein selbständiges Erarbeiten eher offen gehalten sein?

Was ich anderen sage, wie sie ihren Vortrag halten, das sind doch [...] zusammengeklautbe Heuristiken aus dem, wie ich denke, das vielleicht sinnvoll ist, aber was überhaupt nicht so sein muss, finde ich. (Bock, LVK I)

Damit spricht sie die individuellen Bedingungen an, die für Lehrende in der Bewertungspraxis eine wichtige Position einnehmen.

5.3.5 Individuelle Bewertungspraxis mit weichen Kriterien

Was bedeuten individuelle Bedingungen für die Beurteilung von Studienleistungen?

Für die Lehrenden gibt es demnach folgende Einflussfaktoren:

- die persönliche Auffassung von Lehre (u.a. durch *Learning by Doing*)
- die fachwissenschaftlich diversifizierte Herkunft
- der oder die Studierende als Mensch
- der Inhalt der Studienleistung
- die Form der Studienleistung

Mit der persönlichen Auffassung von Lehre ist die Summe der Vorstellungen und Ansichten gemeint, die sich aus der individuellen Lehr-/Lernbiographie der Lehrperson ergibt: aus ihrer Lernvergangenheit (mit anderen Lehrpersonen als Vorbilder), ihrem Wissen über Lehre und ihrer praktischen Lehrerfahrung (vgl. auch ‚Subjective Theories of Teachers‘ Kupetz 52). Diese persönliche Auffassung muss nicht theoretisch fundiert sein sondern spiegelt eher die von Lehrperson Bock angedeuteten ‚Heuristiken‘ wider, die über die eigenen Erfahrungen zu der Didaktik führt, die für die einzelne Lehrperson ‚funktioniert‘. Hinzu kommt die fachwissenschaftlich diversifizierte Herkunft der Lehrenden, die das wissenschaftliche Arbeiten unterschiedlich beeinflussen. Entsprechend verschieden sind die Kriterien für die Beurteilung studentischer Arbeiten.

Ein weiterer Aspekt der individuellen Beurteilungspraxis liegt im Gegenüber: dem oder der Studierenden. Die Leistung der Studierenden wird nicht losgelöst von der Person bewertet. Im Gegensatz zu lösungsorientierten Studienleistungen (wie z.B. Klausuren, Laborversuche, technische Konstruktionen oder Programmierungen) ist dies im Falle von Referaten und Hausarbeiten nicht möglich. Referate werden an erster Stelle aufgrund des vorgetragenen Inhalts beurteilt. Die Vortragsform wird nachrangig behandelt. Der Medieneinsatz soll eher zur Verdeutlichung der Inhalte eingesetzt werden, also funktionalen Charakter haben. Es ist schwierig, ihn in eine objektive Bewertung mit einzubeziehen.

Das sind weiche Kriterien, die völlig von dem Thema des Vortrags und des Vortragsstils des oder der Vortragenden abhängig sind. Ich glaube nicht, dass man das in irgendeiner Form nach einem Muster abhaken und bewerten kann. (Gärtner, LVK I)

Bei Hausarbeiten erweist sich die Bewertung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inhalten (Theorieanwendung, Diskurs, Argumentation, etc.) stellenweise als schwierig. Auch wenn bei schriftlichen Arbeiten formale Aspekte beurteilt werden können, ist es eine Frage der inhaltlichen Aushandlung von Bewertungskriterien zwischen Lehrperson und Studierenden. Die Begleitung von ‚schwierigen‘

Fällen hebt das 1:1-Gespräch als wichtigen Faktor im Englischstudium hervor. Schwächen aus dem Grundstudium wie fehlende Kritikfähigkeit (insbesondere von Internetquellen), Entscheidungskompetenzen bei der Materialfindung für Studienarbeiten und schwache Präsentationskompetenzen werden in persönlichen Feedback-Gesprächen mit der Lehrperson reflektiert. Durch das wiederholte exemplarische Erarbeiten von Fachthemen wird das wissenschaftliche Arbeiten geübt.

Die Lehrenden benötigen das Einfühlungsvermögen für die jeweilige Person und das behandelte Thema. Eine schriftliche Festlegung von Kriterien ist dadurch nicht möglich, und der Bewertungsvorgang stellt eine Herausforderung für Lehrkräfte dar. Aus diesem Grund verwenden die Lehrenden unterschiedliche Überprüfungsverfahren der inhaltlichen Themenerarbeitung. Als Studienleistung gelten Hausarbeiten, Referate, kurze schriftliche Lernüberprüfungen („reading quizzes“), Projektarbeiten, Protokolle sowie mündliche Beiträge. Die Form an sich fließt dabei nur bedingt in die Bewertung mit ein. Formale Kriterien gibt es hier nur in der wissenschaftlich angemessenen Gestaltung von Hausarbeiten. Ansonsten geht es vordergründig darum, anhand der Arbeitsergebnisse die Leistung der Studierenden herauszufiltern und zu bewerten. *PowerPoint* – als abrufbares Dokument der Präsentation – gibt den Lehrenden die Möglichkeit, sich gegebenenfalls nach einem längeren Zeitraum an den mündlichen Vortrag zu erinnern. So können diese das Referat sowohl unterstützen als auch eventuell Schwächen der Vorbereitung aufdecken.

Der eine hatte sozusagen die Texte, [...] der andere hatte das Beispiel. [Dann haben sie die] Präsentation zusammen gepackt, nicht geübt und keine Redundanzen raus gemacht. (Bock, LVK I)

Wie auch bei schriftlichen Arbeiten lassen sich damit bislang nicht bewertete Leistungen wie Teamarbeit beurteilen.

5.3.6 Schlüsselkompetenzen in einer Übergangszeit

Während die Studienleistungen bislang durch die verschiedenen schriftlichen und mündlichen Arbeitsformen erbracht und durch Noten bewertet wurden, war es für die Lehrenden zum Zeitpunkt der Untersuchung neu, zusätzlich zur Benotung der traditionellen Studienleistungen auch Schlüsselkompetenzen mit „credits“ zu honorieren und den Arbeitsaufwand für die Erbringung der Studienleistungen zeitlich einzuschätzen. Die geringe bzw. unterschiedliche Erfahrung mit Workload-Werten zeigt sich durch die Praxis der Workload-Einschätzung. Diese rangiert bei den Lehrenden vom Schätzen aus eigener Erfahrung über jahrelange Erfahrungswerte bis hin zur Durchführung von Befragungen und zeigt, dass Anpassungen möglicherweise noch anstehen, wenn mehr Praxiswerte zur Verfügung stehen.

[...] wir (haben) Studierende ja gefragt [...], wie viel Zeit sie dafür [Arbeitsaufwand für den Einführungskurs] gebraucht haben. Und die Selbstauskunft der Studierenden lag im Mittel deutlich unter der Zeit, die man eigentlich für so einen Kurs verwenden könnte. Trotzdem haben sich die Studierenden beschwert, das heißt also, da passt irgendwas nicht. (Bock, LVK I)

Da Bachelor-Studierende die gleichen Lehrveranstaltungen besuchten (oder Modulveranstaltungen auch für alle anderen Studierenden zugänglich waren), befand sich

das Englische Seminar in einer Übergangszeit. Lehrveranstaltungen sind geprägt von einer Mischung aus Magister-, Lehramts- und Bachelor-Studierenden, die unterschiedliche Prüfungsanforderungen haben. Die sprachpraktischen Kurse befinden sich in einer Umstrukturierungsphase, um der Modularisierung und der Integration von Schlüsselkompetenzen gerecht zu werden. Diese Phase erfordert ein zweigleisiges Verhalten auf Seiten der Lehrenden. Sie gestalten ihre Lehrveranstaltungen so, dass Bachelor-Studierende durch zusätzliche Studienleistungen ihre ‚credits‘ für Schlüsselkompetenzen bekommen, die Magister- und traditionelle Lehramts-Studierende nicht benötigen. Wenn sie die Lernplattform einsetzen, vergewissern sie sich (noch⁷³), dass Studierende ohne Internetzugang nicht benachteiligt werden. Dokumente werden also elektronisch und in Papierform bereitgestellt, Informationen in der Lehrveranstaltung und im *News*-Bereich bekannt gegeben. Diese Übergangszeit bedeutet für Lehrende Mehrarbeit.

Und für die Studierenden würde ich auch ein Pflichttutorium ansetzen, um einfach das zur selbstverständlichen Lernplattform zu machen. Und so hat es noch einen gewissen beliebigen Status. Und es macht es manchmal ein bisschen problematisch, weil, die einen arbeiten damit und manche dann nicht. Da ist überall ein Mix und eine doppelte Strategie erforderlich. (Ottweiler)

In dieser Phase wird der Medieneinsatz dahingehend begrüßt, dass die Nutzung von Medien Medienkompetenzen fördern, die den Schlüsselkompetenzen zugeschrieben werden. Die zusätzlichen Studienleistungen zur Erlangung der ‚credits‘ für Schlüsselkompetenzen unterscheiden sich mit dem Medieneinsatz von den anderen Studienleistungen. Eine offene Darlegung der Lernziele und Kriterien für das Erreichen von ‚credits‘ für Schlüsselkompetenzen wird befürwortet, um sowohl für Studierende als auch für Lehrende Transparenz herzustellen.

Wenn ich jetzt eine Lehrveranstaltung machen würde, und ich wüsste, okay, ich unterrichte eine Veranstaltung in einem Modul, wo die Studierenden die Möglichkeit haben, die und die Kompetenzen zu erwerben. Dann für mich irgendwie so einen Orientierungsrahmen [Referenzbeispiel, Beschreibung von Kompetenzstufen, Anm. der Autorin] zu haben, wäre eigentlich schon ganz schön. (Bock, LVK I)

Ein derartiger Orientierungsrahmen ist auch im Sinne der curricularen Entscheidungen wünschenswert, um beispielsweise Lehrbeauftragte, die hauptsächlich in der Sprachpraxis tätig sind, auf den gleichen Stand zu bringen und ihren Arbeitsaufwand möglichst nicht zu erhöhen bzw. vertretbar zu machen. Die Reflexion über Schlüsselkompetenzen führte bei einer Person zu der Erkenntnis, dass sie über den Stellenwert von Präsentationskompetenzen als fachintegrierte Schlüsselkompetenzen bis dato noch nicht nachgedacht hat, obwohl dies ungeachtet des Medieneinsatzes durchaus möglich gewesen wäre.

Also zum Beispiel... [...] klassische Referate, wo ich vielleicht noch an die Tafel schreibe, oder wo ich eine Folie gestalte. [...] Gut, hier wird sich nur beschwert,

⁷³ Im Laufe der Untersuchungszeit gingen einige Lehrende dazu über, elektronisch verteilte Dokumente nicht mehr in Papierform anzubieten bzw. sich mit den Studierenden auf einen Kommunikations- oder Organisationsweg zu einigen. In Befragungen hat sich herausgestellt, dass alle Studierenden Zugang zu einem Computer und zum Internet haben.

dass die Folien saumäßig aussahen, dass die viel zu voll geschrieben waren und schlecht gestaltet waren und den Vortrag nicht wirklich unterstützt haben. Aber es hat bislang nicht dazu geführt, darüber mal nachzudenken, dass man in dem Einführungskurs Literaturwissenschaft, sag ich mal, einen zweistündigen Block macht zur Nutzung von, na ja, Overheadfolien und Tafel... und eine Präsentation planen und gestalten, so. Hat bislang keiner drüber nachgedacht. (Bock, LVK I)

Diese (fehlende) Sichtweise unterstützt die Ansicht, dass bei der Bewertung von Studienleistungen der Inhalt ausschlaggebend ist. Nichtsdestotrotz haben die Lehrenden begonnen, sich der Schlüsselkompetenzen in den Lehrveranstaltungen bewusst zu werden. Beispielsweise wurde eine Arbeitsgruppe für Schlüsselkompetenzen gegründet. Diese beschäftigt sich eingehend mit der Thematik und hat sich zur Aufgabe gestellt, das Kollegium entsprechend zu informieren. Die Gestaltung neuer Aufgabenstellungen (Erstellung einer Website, Projektarbeit) kommt der Beachtung von Schlüsselkompetenzen ebenfalls zu Gute. Dass diese hilfreich sein kann, zeigt die Problematik der kooperativen und kollaborativen Arbeit außerhalb des Seminarraums. Studierende nehmen aktiv und interaktiv am Lerngeschehen im Seminarraum teil. Darüber hinaus zeigen Arbeitsergebnisse wie Hausarbeiten und Präsentationsfolien jedoch, dass Einzelbeiträge der Studierenden stellenweise ohne erkennbare Absprache zusammengefügt werden. Die Rückmeldung in gemeinsamen Besprechungen mit der Lehrperson bestätigen derartige Vorgehensweisen.

Mit Teamarbeit habe ich heute auch gerade ein Feedback bekommen. Ich habe eine Hausarbeit besprochen, die zu dritt bearbeitet worden ist, und die Studierenden kommen damit nicht so gut zurecht. Also sie sagen dann doch, letztendlich werden... man sieht's auch am Resultat: drei Teile entstehen und die werden dann zusammengepackt und nicht noch mal gemeinsam überarbeitet. (Omeseder)

Die Integration von Medien in die Aufgabenstellung führte in den Erfahrungsberichten verschiedener Projekte (Website, Projektergebnis, Experteninterview) dazu, dass die Ergebnisorientierung und die Notwendigkeit, Zwischenschritte elektronisch festzuhalten, zusammen zu führen und weiter zu entwickeln, zu kollaborativen Ergebnissen führen.

Die Lehrpersonen stellen sich zu dem Zeitpunkt der Akkreditierungsverfahren für die Integration von Schlüsselkompetenzen zwei zentrale Fragen: Sollen Schlüsselkompetenzen am Englischen Seminar integriert werden? Und wenn ja, mit welchen Anteilen sollen sie integriert werden?

Die additive oder integrative Behandlung von Schlüsselkompetenzen wird auf zwei Ebenen gesehen: Zum einen stellt sich auf der Ebene des Englischen Seminars die Frage, ob externe oder interne Lernangebote zu Schlüsselkompetenzen eingeführt werden sollen. Zum anderen muß auf der Ebene der Lehrveranstaltungen entschieden werden, ob Schlüsselkompetenzen in das Lehr-/Lerngeschehen integriert oder durch gesonderte Aufgabenstellungen ausgegliedert werden sollen. Bei der Thematisierung von Schlüsselkompetenzen in den Lehrveranstaltungen sehen die Lehrenden Schwierigkeiten darin, einen speziellen Zeitrahmen für Schlüsselkompetenzen in ihren Lehrveranstaltungen einzurichten. Eine additive Implementierung ist demnach kaum zu bewältigen. Sie ist in der Übergangszeit der Modularisierung (vgl. Kapitel

4.5.7) jedoch notwendig, um den Bachelor-Studierenden ‚credits‘ geben zu können, die andere Studierende nicht benötigen. Die Lehrenden schlagen als additive Komponenten Blockseminare, Tutorien und Selbstlernkurse vor, in denen bestimmte Aspekte für Schlüsselkompetenzen behandelt werden (z.B. Erstellung und Gestaltung von *PowerPoint*-Präsentation, Bedienung der Lernplattform). Dafür müssen jedoch Ressourcen-Fragen (Finanzen, Personal) geklärt werden.

Eine integrative Implementierung ist in Form von entsprechenden Aufgabenstellungen möglich, wobei der Medieneinsatz eine nützliche Rolle bei der Differenzierung zwischen allgemeinen und Schlüsselkompetenz bezogenen Studienleistungen spielt. In diesem Fall stellt sich die Frage, inwieweit es sich bei der Förderung von Medienkompetenzen um die Förderung von Schlüsselkompetenzen (z.B. *web literacy*, Präsentationskompetenz) oder von technischen Handhabungskompetenzen (z.B. Webseitenerstellung, *PowerPoint*-Erstellung) handelt. Darüber hinaus ist die Umgestaltung der sprachpraktischen Seminare ein Beispiel für die integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen. In den Pflichtkursen werden fachliche mit beruflichen Schlüsselkompetenzen gekoppelt, so dass eine Differenzierung zwischen Bachelor- und anderen Studierenden nicht notwendig ist. Hier macht sich der Vorbereitungsaufwand bemerkbar. Die sprachpraktischen Kurse wiederholen sich im Gegensatz zu Seminaren jedes oder jedes zweite Semester. Lehrplanungen können also wieder verwendet und gegebenenfalls angepasst werden. Die neuen Kurse machten eine Neuplanung notwendig, die einen erhöhten Arbeitsaufwand erforderte.

Aber, jetzt für die BA-Modularisierung ist alles ganz ganz neu konzipiert. Und also vor mir liegt eine Menge Vorbereitung. Und wie es abläuft, wie wir es durchführen, das wissen wir noch nicht. Das betrifft [drei Lehrkräfte] und die Lehrbeauftragten, und das ist ganz neu und fängt erst im Oktober an. Aber im Prinzip werden wir [die Kurse] [...] immer wiederholen müssen. Ähm, aber auch wenn ich wiederholen muss, bin ich immer für Änderungen, Modifizierungen. Einfach um es immer besser zu machen und immer interessanter für mich zu machen. (Potter)

Die additive oder integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen auf der Ebene des Englischen Seminars wird insofern thematisiert, als dass bei der Nutzung von additiven Angeboten für Studierende die Handlungsorientierung wichtiger ist als eine bloße Übung zur Technikbedienung. Für Lehramtsstudierende bedeutet dies beispielsweise, dass ein Medienkompetenz förderndes Kursangebot so konzipiert sein sollte, dass die Nutzung von Medien unter unterrichtsrelevanten Aspekten gelernt und geübt wird.

[...] was mich hier [bei diesem externen Kursangebot] nämlich zum Beispiel wieder gestört hat, war tatsächlich, dass der Titel „Integration von PowerPoint im Unterricht“ ist. Okay, aber worum geht es denn hier? Es geht um typische Funktionalitäten, es geht um die Benutzung, um damit Folien zu erstellen, es geht doch überhaupt nicht um die Integration von PowerPoint im Unterricht. (Bock, LVK I)

Diese Forderung gilt auch für Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrende. Bei Kursen, die vom Englischen Seminar selbst angeboten werden könnten (z.B. in Form von Blockseminaren, Tutorien, etc.) stellt sich neben der Ressourcen-Frage auch die Frage, was die Lehrenden anbieten können und wollen bzw. was die Studierenden

selbst erlernen können. Nicht alles muss von Lehrenden oder Tutoren und Tutorinnen vermittelt werden; Selbstlernkurse können gegebenenfalls effektiver sein. Ebenso wie sich Lehrende größtenteils durch *Learning by Doing* fortbilden, halten sie eine Selbstlernbereitschaft seitens der Studierenden für vertretbar (z.B. bei dem Erlernen von Softwareprogrammen).

5.4 Zum Entwicklungsstand im Jahr 2007

Bevor im Folgenden die Untersuchungsergebnisse diskutiert werden, soll sich ein Abschnitt dem Entwicklungsstand des Englischen Seminars im Jahr 2007 widmen, da sowohl technische als auch Reformen geschuldete Veränderungen eingetreten sind. Im Laufe einer qualitativen Untersuchung verändern sich Personen und/oder Personengruppen. Im Arbeitsalltag erfahren sie immer wieder neue Lehr-/Lernsituationen, die durch sich wandelnde Rahmenbedingungen entstehen (institutioneller Wandel). Einstellungen, Erfahrungen, Kenntnisse und Wünsche ändern sich entsprechend. Der qualitative Ansatz trägt dieser Gegebenheit Rechnung. Die zu untersuchende Zielgruppe wird nicht nur, wie bei einer quantitativen Untersuchung, zu einem bestimmten Zeitpunkt befragt. Entwicklungen und Tendenzen lassen sich im qualitativen Ansatz durch den wiederholten und mehrperspektivischen Blick auf die Zielgruppe besser ermitteln. Dennoch ist auch eine qualitative Untersuchung zeitlich begrenzt. Erkenntnisse die hieraus gezogen werden, gelten für diesen Zeitraum. Mit dem Hintergedanken, dass darüber hinaus weitere Entwicklungen vonstatten gehen, sollten Fortentwicklungen dieser Erkenntnisse diskutiert werden.

Die Dokumentation der Untersuchung ist auf zwei Semester limitiert. Dieser Zeitraum war lang genug, um Veränderungen zu registrieren, jedoch zu kurz, um mittel- oder langfristige Prozesse zu begleiten. Die personellen Möglichkeiten ließen eine längere Begleitung nicht zu. So gab es am Englischen Seminar seit dem Ende der Untersuchung Veränderungen in personeller und institutioneller Hinsicht. Im Jahr 2007 hat sich in Bezug auf E-Learning die in der Untersuchung bereits angesprochene neue Lernplattform bei vielen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen als Organisations- und Kommunikationswerkzeug etabliert. Die Studierenden sind durch die fakultätsweite Nutzung der Lernplattform im Umgang mit den elektronischen Medien geübter und technisch besser ausgestattet. Projekte, die anfangs innovativ waren, sind inzwischen in den regulären Lehrbetrieb integriert worden; neue Projekte werden ständig angeschoben. Die technische Ausstattung hat sich verbessert; die technische Betreuung der Lernplattform wurde von der Fakultät übernommen. Die Umsetzung der Studienreform ist im vollen Gange. Der Veränderungsprozess macht auch hier nicht halt. Die folgende Diskussion wird jedoch zeigen, in welche Richtung sich das Englische Seminar weiterhin verändern könnte, nimmt man die Untersuchungsergebnisse in Betracht.

5.5 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die eingangs beschriebenen Überlegungen zum Untersuchungsdesign fokussierten auf eine breit angelegte Aufdeckung des Problemfelds, das durch Personen mit

möglichst unterschiedlichen Perspektiven aufgedeckt wird. Dabei spielt die Autorin als Forscherin keine neutrale Rolle, sondern sie ist im Forschungsprozess integriert. Der längerfristige Einblick in ein Englisch Seminar führte zur Sammlung vielfältigen Materials, das einen mehrperspektivischen Blick auf den Fall bot. In einem zirkulären Verfahren der Untersuchung und Analyse entstanden die eben beschriebenen Ergebnisse, die hier abschließend zusammengefasst werden und Ausgangspunkt für eine Diskussion sind.

Medien sind sowohl fachlich als auch methodisch ein Thema, das bei dem Großteil der Lehrenden auf Interesse stößt. Die eingehende reflektierte Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Medien im Englischstudium führte bereits zu eigenen Erfahrungen und Forderungen an Studierende. Es fanden sich in diesem Fallbeispiel einzelne Lehrende, die sich besonders stark für E-Learning einsetzen und sich demnach laut Rogers Innovationskurve (Rogers 263f) den ‚early adopters‘ zuordnen lassen. Dies führt in dem eher technikfernen Englischstudium zu Mehrfachbelastungen (Organisieren von Technik, Einweisung der Studierenden, Bewältigen technischer Probleme, etc.), die sich nur durch einen hohen Grad an intrinsischer Motivation kompensieren lassen. Parallel dazu fand sich eine Gruppierung von Lehrenden, die Interesse für E-Learning zeigen und in entsprechendem Kontakt zu den ‚Praktizierenden‘ stehen: eine ‚Community of Practice‘, die durch informelle Treffen fachinterne Erfahrungen austauscht und reflektiert.

Ein weiterer Aspekt betraf die Anforderungen an Studierende, mit den Medien umzugehen. Neue Kompetenzen wie elektronische Recherche oder der Umgang mit Plagiaten werden vermehrt eingefordert und stellen im Englischstudium eine Herausforderung dar. Was die Beurteilung von Studienleistungen angeht, stellte sich heraus, dass mehrere individuelle Faktoren sowohl auf Lehrenden- als auch auf Studierendenseite darauf Einfluss nehmen, wie die studentische Arbeit bewertet wird. Aller Beurteilungspraxis gemein sind die Aushandlung von Kriterien im Diskurs sowie die Konzentration auf den erarbeiteten Inhalt.

Die Lehrenden in diesem Fallbeispiel waren didaktisch interessiert und setzten ihre Lehrveranstaltung methodisch vielfältig um. Dennoch wurde deutlich, dass Neuerungen einen hohen (Zeit- und Motivations-)Aufwand bedeuten, der aus verschiedenen Gründen nicht immer aufgebracht werden kann oder will. Dies betrifft sowohl E-Learning als auch die besondere Beachtung von Schlüsselkompetenzen in der Lehrveranstaltung im Zuge der Studienreform. In der Übergangszeit von traditionellen zu Bachelor-/Master-Studiengängen beschäftigen sich die Lehrenden mit Fragen, die nur mit den Erfahrungen der nächsten Kohorten von Bachelor- und Master-Studierenden erörtert werden können. Für die zentrale Frage nach der integrativen oder additiven Förderung von Schlüsselkompetenzen gibt es mehrere Lösungsansätze, wobei der Medieneinsatz eine nützliche Rolle bei der Differenzierung zwischen allgemeinen und Schlüsselkompetenz bezogenen Studienleistungen spielt.

6 Diskussion

In diesem Teil werden die Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Kapitel 3 genauer betrachtet, um Hypothesen zu generieren. Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf die Entwicklung des Medieneinsatzes vor dem Hintergrund der Integration von Schlüsselkompetenzen im Englischstudium.

6.1 Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning

In Kapitel 3 wurde die Frage erörtert, wie E-Learning-Kompetenz als Schlüsselkompetenz in Studiengängen, Teilbereichen, Lehrveranstaltungen und Lernsituationen gefördert werden kann. Dabei stellte sich heraus, dass das Fachstudium mitsamt seinen Teilgebieten eine Fach- und Schlüsselkompetenzförderung durch E-Learning zulässt. Der Einsatz von Medien im Fachstudium hat somit eine doppelte Funktion: die Erweiterung der Fachgebiete und der Lehr-/Lernmethoden. Inwiefern E-Learning dafür in der Praxis umgesetzt wird, zeigt sich mit der institutionellen und personellen Entwicklung im Fachstudium. Die Frage, die dieser Idee zu Grunde liegt, nämlich wie Lehrende E-Kompetenz im Fachstudium verorten, bedarf eines Rückblicks auf die Ergebnisse. Folgendes lässt sich aus den Ergebnissen heraus kristallisieren (Abbildung 7): Im Zentrum stehen Kompetenzen, die für das Fachstudium relevant sind. Diesbezüglich setzen sich Lehrende sowohl fachinhaltlich als auch methodisch mit dem Einsatz von Medien auseinander (oben). Die unterschiedlichen Beweggründe für einen Medieneinsatz schließen auf die eine oder andere Art eine Kompetenzförderung stets ein, sowohl auf Lehrenden- als auch auf Studierendenseite, wie zum Beispiel Lehr-, Medien-, Recherche-, Team- oder Präsentationskompetenzen (rechts). Die Motivation zum Medieneinsatz und der Förderung dieser Kompetenzen zielt dabei auf alternative Lehrmethoden, Lernwege und Erschließungen von Inhalten ab. Die Kompetenzentwicklung erfolgt dabei in der Regel integriert und handlungsorientiert durch *Learning by Doing* (unten). Die Möglichkeit, durch den Medieneinsatz Schlüsselkompetenzen zu fördern, erleichtert es den Lehrenden, diese in der Lehrveranstaltung zu identifizieren und zu kreditieren (links). Der Medieneinsatz hilft ihnen, eine klare Linie für die Begründung von ‚credits‘ für Schlüsselkompetenzen zu finden.

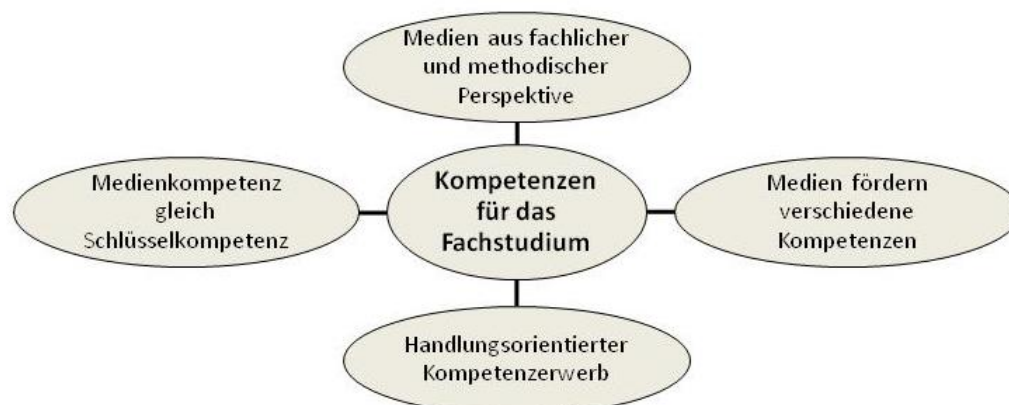


Abbildung 7: Kompetenzen für das Fachstudium

Mit der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass E-Kompetenz von den Lehrenden nicht explizit verortet wird. Vielmehr führt der Einsatz von Medien in der Lehre zu Überlegungen über verschiedene Kompetenzen, die für das Fachstudium relevant sind, zu denen auch neue, medienbezogene Kompetenzen gehören. Auch hier wird also die Verbindung zwischen Fach- und Schlüsselkompetenzen sichtbar. Der vordergründige Beweggrund für sich verändernde Lehrhandlungen ist der stetige Wunsch nach einer Verbesserung der Lehre, die letztendlich in der Wissensvermittlung und Kompetenzförderung der Studierenden mündet. Inwiefern diese Motivation für Veränderungsprozesse auf E-Learning und im Rahmen der Studienreform zutrifft, bleibt zu diskutieren.

6.1.1 Motivation für E-Learning und Studienreform

[Der Professor] bestimmte [...], durch Traditionen und kollegiale Erwartungen eingeschränkt, was zu lehren und zu lernen war, und er hatte dementsprechenden Spielraum, seine Forschungs- oder Interessensgebiete in der Lehre unterzubringen und zu vertiefen. Der hohe Grad der Freiheit zu eigener Gestaltung erlaubte entsprechend hohe Grade der Identifikation mit jedem dieser Arbeitsbereiche. (Huber und Frank 155)

Huber und Frank weisen hier auf die Individualität und Eigenständigkeit hin, die das Forschungs- und Lehrverhalten von Professoren und Professorinnen charakterisiert. Für Hochschullehrende bedeutet dies, dass sie selbst entscheiden, was sie unterrichten und wie sie ihre Lehre gestalten. Dieses Bild spiegelt sich auch in der Untersuchung wider. Der Zusammenhang zwischen Freiheits- und Identifikationsgrad soll im Folgenden diskutiert werden. Sowohl die Studienreform als auch E-Learning sind neue, externe Einflüsse auf das Englische Seminar. Abgesehen davon unterscheiden sie sich grundlegend im Hinblick auf Adressaten und Motivation. Die Studienreform ist ein notwendiger, komplexer und institutionsbezogener Prozess, die nicht nur die Lehre des oder der einzelnen betrifft sondern auch bürokratisch-organisatorische Veränderungen nach sich zieht (z.B. Stufung der Studiengänge, Akkreditierung, *Diploma Supplement*). Die Aufgabe aller Lehrpersonen besteht darin, entsprechende Auflagen übergeordneter Entscheidungsträger durch eine Umstrukturierung der Lehre zu erfüllen. Dabei macht sich in den Lehrveranstaltungen vorrangig die gesonderte Kreditierung von Schlüsselkompetenzen bemerkbar, die entsprechende Lehr-/Lernvorgänge voraussetzen. Die Anforderungen an die Lehrenden sind also weitestgehend festgelegt und vorgegeben. Hinzu kommt, dass in dieser Übergangszeit, in der Studierende aus Bachelor/Master-Studiengängen und traditionellen Studiengängen dieselbe Lehrveranstaltung besuchen, darauf geachtet werden muss, alle Studienstrukturen in den Lehrveranstaltungen bedienen und differenzieren zu können. E-Learning ist stattdessen ein vergleichsweise optionaler Impuls. Es lässt sich von unterschiedlichen Personen und Personengruppen⁷⁴ lernsituativ bis instituti-

⁷⁴ z.B. einzelne Lehrpersonen, Kollegien, Fachbereiche, Institute, Fakultäten, Hochschulen, Hochschulverbände, etc.

onell skalieren. Unabhängig vom Institutionalierungsgrad⁷⁵ hat jede Lehrperson die Wahl, ob und in welchem Maße sie E-Learning umsetzen möchte. Inwiefern E-Learning verstetigt, verändert oder beendet wird, liegt ebenfalls im Ermessen der Lehrperson.

In Bezug auf die Motivation zur Umstrukturierung von Studiengängen im Rahmen der Studienreform oder zur Integration von E-Learning sind deshalb Unterschiede zu vermuten. Die Einführung von E-Learning ist hauptsächlich intrinsisch⁷⁶ motiviert und wird von einer kleinen Gruppe von Lehrenden vorangetrieben, die die Autorin als ‚Lehrende in einer Vorreiterrolle‘ bezeichnet. Die Förderung und Kreditierung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der umstrukturierten Studiengänge ist hauptsächlich extrinsisch⁷⁷ motiviert und beansprucht die Aktivität des gesamten Lehrkörpers. Die folgende Grafik (Abbildung 8) zeigt in der Waagerechten die beiden externen Einflüsse auf das Englischstudium und in der Senkrechten links die betroffenen Personen sowie rechts den Motivationsgrad.

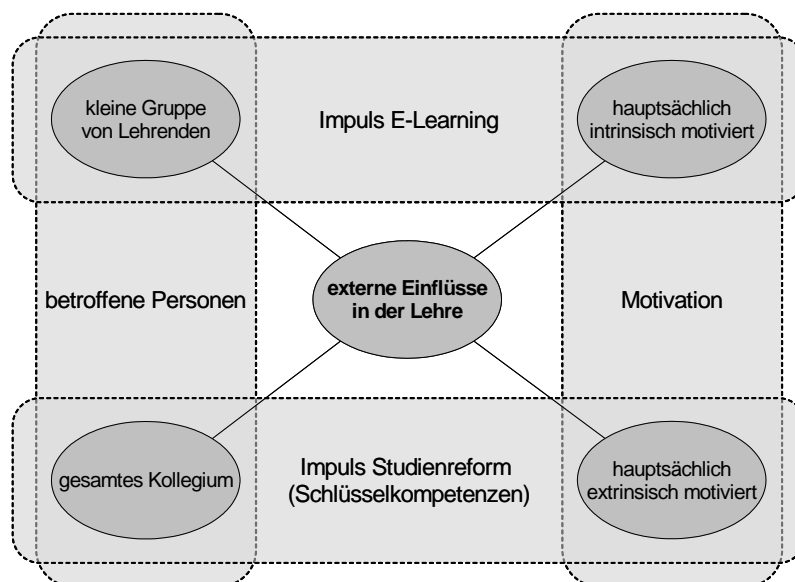


Abbildung 8: Externe Einflüsse in der Lehre

⁷⁵ Die Autorin bezeichnet die Bestrebungen auf verschiedenen Ebenen des Hochschulwesens als Institutionalierungsgrad: Je höher die E-Learning-Integration angesetzt ist (z.B. auf Fakultäts- oder Hochschulebene), desto höher der Grad.

⁷⁶ „Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude über die Tätigkeit oder einem „intrinsischen Interesse“ an der Sache. (...) Die „Motivierungsquelle“ ist unabhängig von Belohnungen und anderen externalen „Handlungsveranlassungen““ (Krapp und Ryan 58f). Zu den „Motivierungsquellen“ in dieser Untersuchung, siehe Kapitel 5.3.2.

⁷⁷ „Von „extrinsisch“ ist die Rede, wenn eine Handlung nicht ausschließlich wegen ihrer intrinsischen Befriedigung ausgeübt wird, sondern wegen der mit der Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. Eine extrinsisch motivierte Handlung hat also stets eine *instrumentelle Funktion* [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin]“ (Krapp und Ryan 61). Die „mit der Handlung erzielbaren Folgen“ beziehen sich in dieser Untersuchung auf das fremd gesetzte Ziel der Modularisierung der Studiengänge unter Berücksichtigung der Schlüsselkompetenzen in den Lehrveranstaltungen. Das fremd gesetzte Ziel schließt natürlich eine Übereinstimmung mit selbst gesetzten Zielen nicht aus, so dass es sich hier nicht ausschließlich um extrinsische Motivation handeln kann.

Wie stehen diese beiden externen Einflüsse also in Verbindung zueinander? Folgende Perspektiven sollen Grundlage einer Diskussion sein:

- Die kleine, E-Learning praktizierende Lehrendengruppe ist eine Teilgruppe des gesamten Kollegiums. Sie beschäftigt sich also ebenso wie alle anderen mit der Integration von Schlüsselkompetenzen. Warum beschäftigt sich diese Gruppe darüber hinaus mit einer weiteren lehr-/lernverändernden Thematik?
- Wie in Kapitel 3 beschrieben, fördert E-Learning Schlüsselkompetenzen. Es gibt hier also einen direkten Zusammenhang. Inwiefern kann E-Learning motivierend für die Integration von Schlüsselkompetenzen sein?
- Ein gut funktionierendes Kollegium setzt eine hohe Kommunikationsbereitschaft voraus⁷⁸. Neben fachlichen Informationen werden auch Erfahrungen über die Lehre ausgetauscht. Wie kann damit die Motivation für die Integration von Schlüsselkompetenzen gesteigert bzw. ‚intrinsic‘ werden?

Wie bereits erwähnt, haben E-Teacher unterschiedliche Motive für den Einsatz von neuen Medien in der Lehre. Ihnen ist die Förderung von Kompetenzen gemein, insbesondere von Fachkompetenzen, die unter anderem aus der Entwicklung neuer Medien entstanden und von dieser gefordert werden (z.B. *multiliteracies*, Web Recherche, Web Kritik, etc.). Dass der Einsatz von Neuen Medien eine doppelte Funktion hat, nämlich die Lehrziele der Lehrperson zu unterstützen und auch Schlüsselkompetenzen zu fördern, ist dabei äußerst praktisch (vgl. Kapitel 5.3.6). Mit Hilfe der Medien werden neben den vordergründig angestrebten Fachkompetenzen hauptsächlich Medienkompetenzen gefördert, darüber hinaus aber auch weitere Schlüsselkompetenzen im sozialen und individuellen Bereich. Der Medieneinsatz ist zudem eine adäquate Lösung in der Übergangsphase von traditionellen Studiengängen zu Bachelor- und Master-Studiengängen, in der unterschiedliche Studienleistungen in derselben Lehrveranstaltung bewertet bzw. kreditiert werden. E-Learning bietet deshalb Erkenntnisse auf zwei Ebenen: Auf der Ebene des Lehrrepertoires (Kann ich dadurch meine Lehre verbessern, erweitern?) und auf der Ebene der Lösungsfindung für die Integration von Schlüsselkompetenzen (Wie bewältige ich Lehre angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen?).

Die erste Ebene motiviert die Lehrperson zum Ausprobieren neuer Methoden und Techniken. Hürden sind meist unvermeidbar, können jedoch aufgrund der hohen Motivation überwunden werden. Sie sind wichtig, um pragmatische Entscheidungen für die eigene Lehre treffen zu können. Positive Erfahrungen unterstützen den Motivationsprozess, mehr ausprobieren zu wollen. Erfolgreiche Methoden gehen in

⁷⁸ „Die Arbeitsgruppe ist eine soziale Realität, die insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, dass zwischen ihren Mitgliedern viel Kommunikation [...] stattfindet, also hohe Interaktionsichte vorliegt (Rosenstiel, Molt und Rüttinger 121).“ Ein gut funktionierendes Team setzt auch weitere Aspekte wie Leistungsziele, Bindung an Aufgaben und Organisationskonzepte voraus (124ff). Die Autorin ist allerdings der Ansicht, dass alle organisationsbedingten Aktivitäten die Kommunikation zwischen den einzelnen Handelnden, intern und extern, voraussetzt.

das Lehrrepertoire über, wobei ‚erfolgreich‘ hier anhand individueller Kriterien bewertet wird.

Darüber hinaus führen sie zu Erkenntnissen für die zweite Ebene. Mit den konkreten Erfahrungen werden Lösungen für die Integration von Schlüsselkompetenzen gefunden. Im Austausch mit Kollegen und Kolleginnen werden die Erfahrungen mit E-Learning weiter getragen. Individuelle Kriterien entwickeln sich zu übergreifenden Kriterien, die im Laufe der Erfahrungen institutionalisiert werden. Beispielsweise etabliert sich so mit der Zeit eine Lernplattform zur Organisationshilfe in jeder Lehrveranstaltung, weil die Kommunikation von organisatorischen Angelegenheiten für durchweg praktisch empfunden wird. Kritische Gesichtspunkte oder offene Fragen werden mit Hilfe des Kollegiums aus verschiedenen Betrachtungswinkeln beleuchtet, was gegebenenfalls zu Verbesserungsprozessen führt. Beispielsweise wirft die Frage nach der papierlosen Verteilung von Texten weitere Punkte im Detail wie die Problematik des Einscannens auf. Erfahrungen geben dann Anhaltspunkte für das Einschätzen des Mehrwerts. Aufgaben können auf mehrere Schultern verteilt werden (z.B. Urheberrecht klären, Zeitaufwand einschätzen, technisch versierte studentische Hilfskräfte ‚teilen‘).

6.1.2 Generatives Lernen in einer lernenden Organisation

Das wechselseitige Verhältnis zwischen individuellen Erfahrungen und Entwicklungsprozessen im Kollegium, welches aus Sicht der Organisationspsychologie als Organisation bezeichnet werden kann, bedarf einer genaueren Betrachtung. Das Kollegium als lernende Organisation hat mit Hinblick auf die Veränderungen der Lehrveranstaltungen durch E-Learning und Studienreform einen regulativen Einfluss auf die sich fortentwickelnde Lehr-/Lernkultur. Weinert (579f) unterscheidet in ein ‚adaptives‘, das heißt reaktives Lernen, und in ein ‚generatives‘, das heißt antizipierendes Lernen. Argyris und Schön (1978) bezeichnen diese beiden organisationalen Lernprozesse als ‚Single-loop‘ und ‚Double-loop Learning‘. Kennzeichnend für das ‚Double-loop Learning‘ ist es,

[...] zu lernen, wie man lernt, um durch „*generatives Lernen*“ [Hervorhebung im Original, Anm. der Autorin] kreativer und innovativer zu werden. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, Veränderungen im voraus zu erwarten und ihnen zuvorzukommen. Beim generativen Lernen verändern wir auch die in einer Organisation vorherrschende Kultur. Die Organisation beobachtet ihre Reaktionen auf externale Ereignisse und ist darum bestrebt, eher antizipierend zu handeln. (Weinert 580)

Bei der Integration von E-Learning findet sich ein Muster des ‚Double-loop Learnings‘ wieder, das in Form einer scheinbar unstrukturierten, informellen Verbreitung innovativer Ideen erfolgreicher ist als geplante, strukturierte Aktionen. Das scheinbar Unstrukturierte wird von Winteler (141ff) als nicht-linearer Veränderungsprozess beschrieben, der sich von bestehenden Konzeptionen, das heißt den (gedanklichen) Entwürfen der Lehre heraus entwickelt:

Veränderungen des Denkens über Lehren und Lernen und der anzuwendenden Strategien vollziehen sich nicht in einem linear fortschreitenden Prozess, sondern sind durch Phasen des Ungleichgewichts, der Instabilität

gekennzeichnet, bevor sie sich auf einem anderen Niveau erneut stabilisieren können. [...] Deshalb ist es ratsam, von den bestehenden Konzeptionen auszugehen, diese zu entwickeln und sie erst dann allmählich zu erweitern und zu verändern, um die Wahl- und Handlungsmöglichkeiten der Dozenten zu vergrößern. (Winteler 144)

Auch bei ihm spiegelt sich das Muster des ‘Double-loop Learnings’ wieder, das nach Argyris und Schön erfolgt, “when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organization’s underlying norms, policies and objectives (Argyris und Schön 2f)”. Winteler sowie Argyris und Schön deuten damit auf zwei wesentliche Aspekte der lernenden Organisation hin: Erstens muss von den vorhandenen Lehrtraditionen ausgegangen werden, um eine Modifikation der Lehre zu bewirken. Zweitens muss ein Reflexionsprozess zu einem Überdenken des bisherigen (Lehr-)Handelns führen, welches in einem folgenden Turnus verändert wird und darüber hinaus zukünftiges Handeln lenkt.

E-Learning setzt bei dem Bedarf des oder der einzelnen Lehrenden an, die Lehre verbessern oder erweitern zu wollen. Es modifiziert eher als dass es ersetzt. Das heißt, es baut auf den bestehenden Lehrpraktiken der Lehrenden auf⁷⁹. Die – individuelle oder kollektive – kritische Bewertung von E-Learning führt dazu, dass die Lehre im Allgemeinen reflektiert und neu bewertet wird. Der Aspekt Schlüsselkompetenzen vertieft diesen Vorgang, da er eine weitere Perspektive auf die Lehre anbietet. Dabei kann nicht vorhergesagt werden, wie lange solch ein Entwicklungsprozess dauert, in welchen Zyklen er stattfindet oder mit welchen Fort- und Rückschritten er behaftet ist. Die unterschiedlichen Impulse (z.B. durch entsprechende Workshopangebote, Tagungen oder curriculare Vorgaben) beeinflussen den Prozess ebenso wie personelle und institutionelle Veränderungen (z.B. durch Neueinstellung oder Weggang von Kollegen und Kolleginnen, Stufung der Studiengänge oder räumliche Veränderungen) oder die Beziehung zu Studierenden. Weinert (582; vgl. McGill und Slocum 85) kennzeichnet besondere Bedingungen, die den generativen Lernprozess fördern, nämlich „kontinuierliches Experimentieren und Feedback, das Denken außerhalb gewohnter Strukturen, ein Umdirigieren der Energien, ein Neuüberdenken gegenwärtiger Arbeitsgewohnheiten und Abläufe, und ein Verändern der Verhaltensgewohnheiten, die das eigene Denken begrenzen“. Diese Bedingungen können durch den ‚Double-loop Learning’ Kreislauf geschaffen werden.

In diesem Kreislauf kann sich das Kollegium im Sinne einer Organisation von einer kleinen E-Teacher-Gruppe zu einem Kollegium entwickeln, das E-Learning als Bestandteil erfolgreicher Lehre integriert hat (Abbildung 9). Erfahrungen mit der Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning werden kommuniziert und reflektiert. E-Learning-Interessierte nehmen beobachtend an diesem Reflexions- und Bewertungsprozess teil und werden dadurch gegebenenfalls motiviert, E-Learning

⁷⁹ Sicherlich besteht beim E-Learning auch die Möglichkeit, völlig neue Lehrformen zu konzipieren. Damit ist das Risiko der Überforderung und Frustration durch unvorhersehbare Störungen und Schwierigkeiten (insbesondere durch den Einsatz neuer Technologien) wesentlich höher als bei einer sukzessiven Integration von E-Learning.

selbst zu erproben. Diese Erfahrungen wiederum werden kommunikativ an die Gruppe der Praktizierenden und eventuell weitere Interessierte zurückgetragen, so dass sich die Gruppe der E-Lehrenden ständig vergrößert und sich ihre Praxis der Schlüsselkompetenzintegration erweitert.

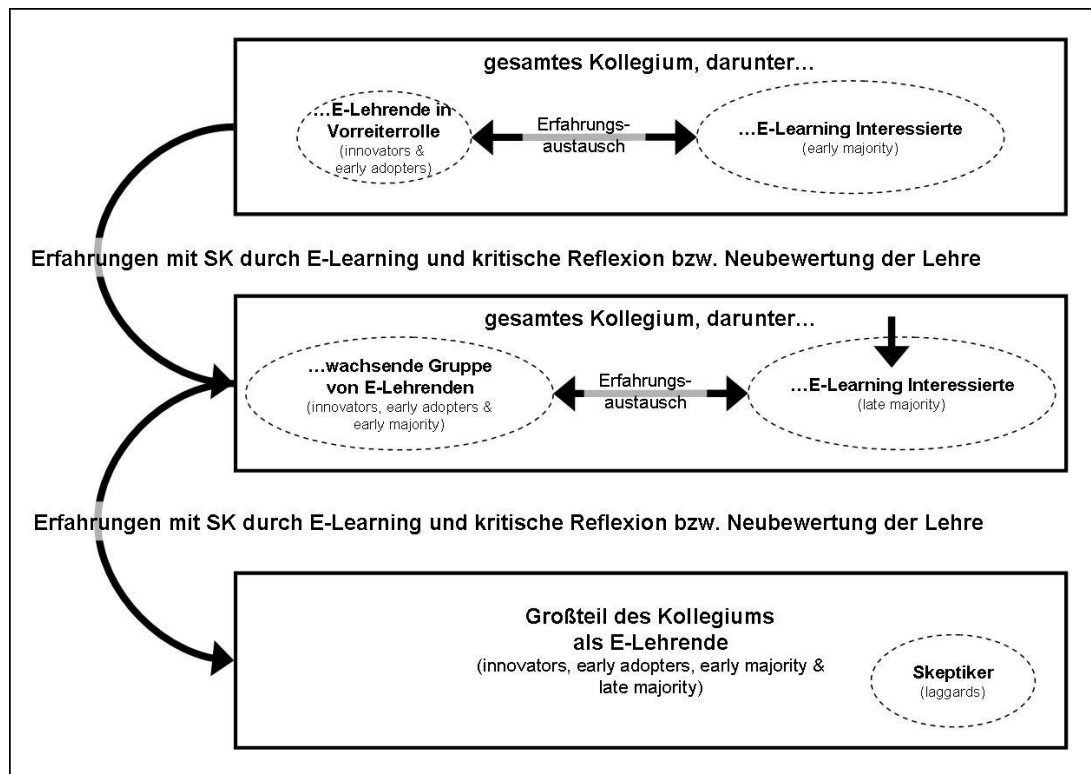


Abbildung 9: Auswirkung von ‚Double-loop Learning‘ auf die Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning (Rollendefinitionen nach Rogers (1995))

Damit sich dieser Kreislauf positiv entwickeln kann, spielt die Motivation und die damit einhergehende positive Selbstwirksamkeitserwartung, wie sie im Folgenden beschrieben wird, eine wichtige Rolle.

6.1.3 Positive Selbstwirksamkeit fördern

Motivation wird durch positive Selbstwirksamkeitserwartung („perceived self-efficacy expectations“) (Schwarzer und Jerusalem 35), also der positiven, subjektiven Überzeugung von den eigenen Kompetenzen, gefördert. Das bedeutet im Sinne der Integration von E-Learning und Schlüsselkompetenzen, dass für Lehrende die entsprechenden Bedingungen für die Entwicklung positiver Selbstwirksamkeit gegeben sein müssen. Erst dann ist die Bereitschaft da, Mehraufwand und Schwierigkeiten in Kauf zu nehmen und diese zu überwinden. Nach Bandura (1997, zitiert in ebd. 42) gibt es vier wesentliche Einflussquellen auf die Gestaltung dieser Bedingungen:

- (1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge;
- (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen;
- (3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung von Verhaltensmodellen)
- und (4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung

Die Bedingungen in der Untersuchung haben gezeigt, dass die Studienreform unvermeidbar ist und den Vorgaben der europäischen Bildungsministerien unterliegt. Inwiefern die Lehrenden sich dafür engagieren, hängt davon ab, welchen Wert dieser Prozess für ihre positive Selbstwirksamkeit hat und inwiefern sie sich in der Lage sehen, diesen Prozess umzusetzen, der durchaus einen Handlungsspielraum bietet. Insofern kann auch in solch einer Situation nicht von ausschließlich extrinsischer Motivation gesprochen werden. Die Aspekte der Kompetenzförderung entsprechen weitestgehend den Lehrtraditionen und Lehr-/Lernzielen, auch wenn sie bis dato nicht extracurricular aufgefasst wurden. Die Erkenntnis, dass sich Ziele der Studienreform mit den eigenen Lehrzielen decken, unterstützt eine intrinsische Motivation. Gleichzeitig kann auch der Fall eintreten, dass die von oben auferlegten Anforderungen eher negative Selbstwirksamkeit erzeugen. Diese würde sich darin auswirken, die sicheren, bewährten Lehrpraktiken beizubehalten und sich durch hauptsächlich extrinsisch motivierte Planungen leichter überfordert zu fühlen (z.B. durch fehlendes Zeitmanagement und Wissens- bzw. Erfahrungslücken). Mit den durch E-Learning gewonnenen eigenen (1) oder beobachteten (2) bzw. kommunizierten (3) Erfahrungen können das Interesse an E-Learning und eine dadurch unterstützte Bewusstwerdung der Schlüsselkompetenzen gesteigert werden. Dadurch ist es möglich, individuelle und kollektive positive Selbstwirksamkeitserwartungen für die Integration von Schlüsselkompetenzen zu stärken. Indem die Perspektive auf Schlüsselkompetenzen durch E-Learning geändert wird, werden die eigenen Lehrziele in den Vordergrund gestellt. Dass damit den Anforderungen der Studienreform entsprochen wird, ist ein positiver Nebeneffekt.

6.1.4 Zusammenfassung der Diskussionsfragen

An dieser Stelle werden die oben genannten Diskussionspunkte über die Bereitschaft zum Mehraufwand für E-Learning (1), den motivationalen Zusammenhang zwischen E-Learning und der Integration von Schlüsselkompetenzen (2) sowie die intrinsische Motivation zur Integration von Schlüsselkompetenzen (3) zusammengefasst. Die Bereitschaft, mit Mehraufwand E-Learning einzusetzen, begründet sich in der positiven Selbstwirksamkeitserwartung. Sie wird dadurch begünstigt, dass die Lehrenden damit einzig und allein ihre eigenen Lehrziele verfolgen und sich entsprechende Anforderungen und Erwartungen selbst stellen können. Die Erkenntnis, dass mit E-Learning auch Schlüsselkompetenzen gefördert werden, begünstigt für diese Lehrenden die Möglichkeit, den Anforderungen der Studienreform zu entsprechen. Die Kommunikation der Erfahrungen unterstützen die kritische Reflexion und Neubewertung der Lehre aus individueller und kollektiver Perspektive, so dass ein ‚Double-loop Learning‘ Effekt eintritt, der sowohl die Lehre des bzw. der Einzelnen als auch die lehrgebietsübergreifende Lehre beeinflusst. Eine Stärkung von intrinsischen Motiven für die Integration von Schlüsselkompetenzen wird durch den Perspektivenwechsel über E-Learning begünstigt. E-Learning ist nicht der einzige Weg zur erfolgreichen Studienreform. Es ist aber eine Möglichkeit, die Studienreform in Übereinstimmung mit dem Interesse zu vollziehen, die Lehre kontinuierlich für eine bestmögliche Förderung der Studierenden zu optimieren.

Der große Vorteil von E-Learning ist, dass es optional einsetzbar und adaptiv ist. Selbst wenn es hochschulpolitisch und/oder -strategisch gefordert wird, liegt es immer noch im Ermessen des oder der Einzelnen und in Anbetracht der jeweiligen Lehrveranstaltung, ob es durchgeführt wird. Die anfänglichen Ängste vor einer Virtualisierung der Hochschule sind einer größeren Lehrvielfalt durch den Einsatz Neuer Medien gewichen. Die Stärke liegt in der intrinsischen Motivation zum Ausprobieren, Durchführen und Reflektieren. Deshalb ist die Autorin der Meinung, dass es keinen systematischen Weg für ein Erreichen von Skeptikern und Skeptikerinnen oder Zögernden (vgl. Abbildung 9) gibt, zumindest keinen intrinsisch motivierten. Diese können erst überzeugt werden, wenn E-Learning ein Teil der Lehrtraditionen geworden ist (vgl. die Gruppe der ‚laggards‘ nach Rogers’ Innovationskurve, Rogers 263f). Es ist andererseits jedoch wichtig, die Personen ausfindig zu machen, die sich aus eigener Motivation für E-Learning oder für Schlüsselkompetenzen interessieren. Über die Bereitschaft dieser Innovatoren, einen Mehraufwand zu bewältigen und Problemen zu begegnen, ist es möglich, Erfahrungen zu bewerten und die daraus gewonnenen Informationen für die Mehrheit greifbar zu machen. Die Unterstützung dieser Personen könnte zu einer Beschleunigung der Verbreitung führen.

Aufgrund dieser Diskussion können folgende Hypothesen aufgestellt werden:

- (1) Die Bereitschaft zum Mehraufwand für E-Learning begründet sich in der Motivation und Möglichkeit, eigene Lehr-/Lernziele nach individuellen Maßstäben zu verfolgen.
- (2) Der Einsatz von E-Learning bringt mehrere Vorteile für die Berücksichtigung von Schlüsselkompetenzen im Lehrbetrieb: Es wird ein neuer Blickwinkel auf ihre Integrationsmöglichkeiten ermöglicht, die gleichzeitig die fachspezifischen Lehr-/Lerninteressen unterstützen.
- (3) Werden die Erfahrungen in einer ‚Community of Practice‘ ausgetauscht, führen sie zu einem Überdenken bzw. Optimieren traditioneller Praktiken der Einzelnen und der Gruppe.
- (4) Externe Impulse, die die Entwicklung von neuen Lehr-/Lernarrangements unterstützen, sind nötig, um den Lehrenden in einer Voreiterrolle – vorausgesetzt, dass es sie gibt – hinreichend Anlässe für Veränderungen und Erprobungen zu geben.

6.2 Bedeutung der Ergebnisse für das Lehren und Lernen im Englischstudium

Mit dem Ansatz, die Umsetzung der Studienreform in der Lehre durch E-Learning zu unterstützen und gleichzeitig den fachlichen Anforderungen bzw. Entwicklungen durch neue Technologien gerecht zu werden, soll nun ein abschließender Blick auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Lehre im Englischstudium aus Sicht des E-Learnings erfolgen. In Kapitel 2 hat die Autorin die E-Teaching-Kompetenzen aufgelistet, die den Lehrkompetenzen der Hochschullehrenden zugeordnet werden.

Dabei wird deutlich, dass es sich bei den ‚neuen‘ Kompetenzen um eine Modifikation der in der Präsenzlehre geforderten Selbst-, Sozial- und didaktischen Fachkompetenzen handelt. Es geht auch beim E-Teaching darum, sich selbst und die Beziehung zum sozialen Umfeld zu reflektieren sowie eine didaktische Vielfalt zur optimierten Lehre zu entwickeln. In Bezug auf das Englischstudium helfen die in Kapitel 3 vorgestellten fachlich relevanten Arbeitsinstrumente, Inhalte und Lehrmethoden, den Fokus auf das E-Learning im Englischstudium zu schärfen. Der Medieneinsatz kann eine Doppelfunktion übernehmen: er ist Methode und Inhalt zugleich.

Aus diesen theoretischen Vorarbeiten und den Untersuchungsergebnissen heraus sprechen drei Hauptargumente für den Einsatz von E-Learning im Englischstudium:

- (1) Es erweitert das Lehrrepertoire.
- (2) Es unterstützt die fachliche Diversität der Teilgebiete methodisch und inhaltlich.
- (3) Es fördert Schlüsselkompetenzen und Lehrkompetenz.

Mit der qualitativen Untersuchung wurde angestrebt, ein diversifiziertes und gleichzeitig durchdringendes Bild der Lehre an einem Englischen Seminar zu ermitteln. Ob es übertragbar ist auf andere Englische Seminare im deutschsprachigen Raum, kann und soll nicht im Fokus stehen. Die Komplexität des handelnden Menschen ist nicht für eine Verallgemeinerung geschaffen. Die im Laufe der Untersuchung vollzogene Reduktion der Komplexität auf forschungsrelevante Aspekte führt ebenfalls nicht zur Generalisierung sondern hilft, das Handeln und Denken zu fokussieren und dadurch zu verstehen. Deshalb betrachtet die Autorin die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse mit Vorbehalt. Es ist allerdings anzunehmen, dass sich die Lehre aufgrund ihres geisteswissenschaftlichen Impetus an den bundesdeutschen Hochschulen im Großen und Ganzen ähnelt (Nünning und Jucker; Hanowell et al.; Gelfert). Zentrale lehr-/lernbezogene Eigenschaften wie z.B. Veranstaltungsformen, Lehr-/Lernmethoden und den Fachrichtungen zugrunde liegende wissenschaftliche Arbeitsmethoden sind vergleichbar, auch wenn es fachlich unterschiedliche Schwerpunkte gibt.

Unabhängig von der Frage nach einer Übertragbarkeit sollen die Faktoren im Fokus stehen, die für eine durch ‚Double-loop Learning‘ gekennzeichnete Entwicklung zum E-Learning wichtig sind (Abbildung 10): Innerhalb des Kollegiums muss es einzelne Lehrpersonen oder Personengruppen geben, die eine genügend hohe intrinsische Motivation für das Ausprobieren von neuen oder neuartigen Lehrformen durch E-Teaching aufweisen. Eine funktionierende Kommunikationsstruktur zwischen den Kollegen und Kolleginnen ist wichtig, um Erfahrungen zu kommunizieren und zu reflektieren. Darüber hinaus ist eine ausreichende technische Infrastruktur notwendig, die den Lehrenden genügend Sicherheit beim E-Teaching gibt. Mit Hinblick auf die fehlende Erfahrungsgrundlage des wissenschaftlichen Nachwuchses und den allgemeinen Bedarf an didaktischen Impulsen ist eine entsprechende didaktische Qualifikation (speziell in diesem Bereich) förderlich. Diese Anforderungen richten sich demnach an die Lehrperson als Individuum, an die Lehrperson im sozialen

Gefüge ‚Kollegium‘ sowie an Personen oder Personengruppen, die eine technische Infrastruktur gewährleisten und didaktische Impulse geben können.

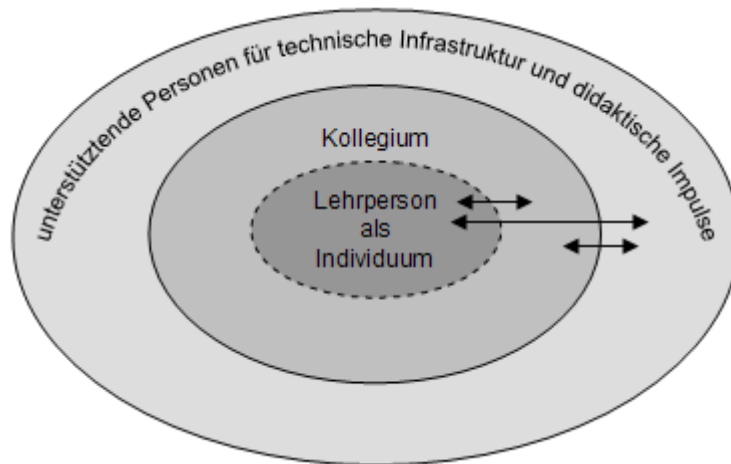


Abbildung 10: Faktoren für eine ‚Double-loop Learning‘ Entwicklung zum E-Learning

Mit Impulsen sind Weiterbildungsangebote, Tagungen oder ähnliche Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Beratungen gemeint, die über die Möglichkeiten des E-Learnings informieren. Es gibt Impulse auf überfachlicher als auch auf fachlicher Ebene. Sie sind insofern wichtig, als dass sie die Motivation der interessierten Lehrenden bis hin zu einem gewissen Punkt, der zur Handlung führt, initiieren oder steigern⁸⁰. Dieser Punkt ist erreicht, wenn sich die Lehrperson in der von Winteler genannten Phase des Ungleichgewichts und der Instabilität befindet, in der sie durch Veränderung nach einem Ausgleich strebt. Das bedeutet, dass es sich um eine individuelle Phase handelt, die bei jeder Lehrperson – wenn überhaupt – unterschiedlich oft und unterschiedlich stark eintritt. Inwiefern also didaktische Impulse für die Unterstützung des E-Learnings wirksam sind, kann nur schwer vorausgesagt werden. Es ist deshalb wichtig, kontinuierlich Impulse zu ermöglichen, überfachlich und fachspezifisch, und diese so auszurichten, dass die entsprechenden Personen erreicht werden. Es ist denkbar, dass die Studienreform ein Ungleichgewicht verursacht. In dieser Umstrukturierungsphase könnte es sein, dass die Sensibilität für externe Impulse aufgrund des gesteigerten Ausgleichsbedarfs höher ist.

Wenn die Rahmenbedingungen stimmen, bedeutet eine Organisationsentwicklung in Richtung integriertes E-Learning für die Lehre im Englischstudium eine Steigerung der Fachdiversität, eine Vergrößerung des individuellen und kollegialen Lehrrepertoires sowie eine Intensivierung der internen und externen Kommunikation. Medien-gestützte oder -begründete Aspekte können einen Anstoß für die Reflexion traditioneller Lehrkompetenzen geben und diese erweitern. Verschiedene Schlüsselkompetenzen der Studierenden können mit einer größeren Lehr-/Lernvielfalt gefördert werden. Sowohl die denkbaren Möglichkeiten des fachlichen und methodischen Medieneinsatzes als auch die individuellen didaktischen Ideen der Lehrenden

⁸⁰ Im Grunde genommen setzt die Teilnahme an Weiterbildungen oder die Inanspruchnahme einer Beratung bereits einen Motivationsgrad voraus. So gesehen ist ein generelles Interesse maßgeblich für jegliche Aktivität.

erfordern spezifische Impulse von Externen. Wegen ihrer eher niedrigen Technikaffinität benötigen Lehrende und Studierende eine intensive technische Unterstützung. Insbesondere den Lehrenden in einer Vorreiterrolle muss die Last der technischen Betreuung genommen werden. Lernplattformen und Werkzeuge sollten für die Lehrveranstaltungsformen und typischen Methoden nutzbar sein. So sind beispielsweise textbasierte und -strukturierende Tools wie Wikis und Blogs eher einsetzbar als Videoaufzeichnungen und Simulationen. Die Offenheit der Themen und Inhalte bedarf einer ebenso offenen Online-Lernumgebung meist eher als aufwändig produzierte Lernprogramme. Mit kollaborativen Werkzeugen, die eine immer größere Verbreitung gerade im Freizeitbereich finden (Stichwort *Social Web*), könnte die Umsetzung der Ideen im Hochschulalltag leichter fallen. Um Lehrenden geeignete Impulse geben zu können, ist für externe Impulsgeber deshalb ein Verständnis ihrer Lehr-/Lernkultur notwendig. Ein Blick auf die Schwierigkeiten des Englischstudiums, beispielsweise die Frage, wie die Kooperation der Studierenden außerhalb des Seminarraums gefördert werden könnte, gibt Hinweise darauf, welche Impulse besonders wirksam sein können. Die Autorin schließt diese Arbeit nun mit einem Ausblick auf verschiedene Instrumente ab, die durch die Untersuchung an Forschungsrelevanz gewonnen haben.

7 Ausblick

Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, keine geschlossenen Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, das heißt ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil und nicht kanonisiert ist. Hinzu tritt der Auftrag, die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. (Pasternack 251)

In diesem Zitat steckt eine Kernaussage dieser Arbeit: In der Lehre geht es nicht nur um die Vermittlung eines gefestigten Kanons sondern auch um Neuentdeckungen. Gerade in einem geistes- und sozialwissenschaftlichen Studium entwickeln sich neue Forschungsgebiete, die ebenso granular wie fragil sind. Fachwissenschaftlich betrachtet geben IKT Impulse für derartige Veränderungen und Entwicklungen in den Wissenschaftskulturen und entsprechenden Lehr-/Lernkulturen, wie auch hier im Englischstudium. Ob und wie der Aspekt Neue Medien in der Wissenschaftsdidaktik, also der Verständigung zwischen Fachwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen (Timmerhaus 25), und als forschungsrelevanter Teilbereich eine langfristige Bedeutung erhält, ist zwar offen, jedoch angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen sehr wahrscheinlich. Die ständigen Veränderungen der IKT bringen sowohl hochschuldidaktisch als auch innerwissenschaftlich eine neue Dynamik in die fachspezifische Hochschullehre.

Umstrukturierungsprozesse, wie sie die aktuelle Studienreform erfordert, setzen bestenfalls eine Lehr-/Lernkultur voraus, die von ständigen Optimierungsprozessen, von gesunden Kommunikationsstrukturen, von Methodenvielfalt und Reflexionsfreude geprägt ist. Gezielt platzierte Impulse, Hilfestellungen oder Begleitungen tragen dazu bei, dass Entwicklungsbedarfe gedeckt werden können. Was die Verwendung von E-Learning als Anreiz für die Integration von Schlüsselkompetenzen betrifft, so steht an erster Stelle die Notwendigkeit, über das Lehrhandeln zu reflektieren. Der Reflexionsprozess hilft, die so genannten ‚Konzeptionen von Lehre‘⁸¹, die sich aus Auffassungen, Erfahrungen und Einstellungen aus der Lehrpraxis heraus entwickeln, zu überdenken und gegebenenfalls unter Berücksichtigung neuer Bedingungen anzupassen. Ho konstatiert, dass Vorwissen und persönliche Konzeptionen von Lehre die Lehrperson dazu verleiten, so zu handeln, wie sie es – aus eigener Erfahrung – gewohnt ist. Dabei werden neue Erfahrungen mit den vergangenen abgeglichen und Konzeptionen von Lehre gegebenenfalls angepasst (Konzept der Assimilation und Akkommodation nach Piaget, in Scharlau 86ff; Gudjons 119; Ho 2). Das hat oftmals zur Folge, dass sich neue Erkenntnisse lediglich im Rahmen dieser Auffassungen verankern.

⁸¹ Auch wenn in der Fachliteratur meist nur von Lehre, da aus dem Blickwinkel der Lehrenden, gesprochen wird, geht die Autorin davon aus, dass sich die Konzeptionen immer mit dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Lehren und Lernen beschäftigen.

[...] lecturers who believe that teaching is nothing more than information transmission tend to reject the suggestion of establishing group interaction in a lecture theatre of 200 students, saying that it is impossible. From a similar perspective, they may interpret the strategy of questioning as no more than 'Did you hear at the back?', 'Do you understand that?' or 'Are you with me so far?' (Trigwell 77)

Das Konzept des ‚Double-loop Learnings‘ kann diesen Kreis durchbrechen, in dem die Reflexion über die Konzeptionen von Lehre innerhalb einer Organisation vollzogen wird. Die eigenen Einstellungen werden durch die der anderen erweitert bzw. zu neuem Überdenken angeregt. In der hochschuldidaktischen Personalentwicklung gibt es bereits Ansätze, diese Vorgänge zu unterstützen (so genannte ‚Conceptual Change Programme‘, vgl. Ho; Winteler). Am Anfang steht die verbale Artikulation der eigenen Lehrüberzeugungen. Diese können sehr unstrukturiert und auch sehr subjektiv von den Lehrenden ausgedrückt werden. In einer zweiten Phase werden mögliche Fehleinschätzungen aufgedeckt und anschließend alternative Konzeptionen ergründet. Daraus können neue Richtungen in der Lehre eingeschlagen werden, die mit konkreten Vorhaben einen Veränderungsprozess einläuten.

Diese Programme haben einen gemeinsamen Nachteil: an ihnen sind stets Externe in beratender oder leitender Funktion beteiligt, und sie erfordern eine bereitwillige Teilnahme. In Anbetracht des von Schaeper und Viehbach ermittelten kleinen Anteils an Hochschullehrenden, die sich gezielt weiterbilden und hochschuldidaktische Dienstleistungen in Anspruch nehmen, wird dadurch nur eine kleine Gruppe an Lehrenden erreicht. Hier wird deshalb ausblickend eine Lösung vorgeschlagen, die den Rahmen für die Reflexionspraxis aus dem Kollegium heraus bietet. Ein paar Lehrende, die sich in einem mehr oder weniger festen Kreis über ihre Lehrpraktiken austauschen, sind näher an der Lehrpraxis und entwickeln ihre Lernbedarfe aus der Praxis heraus. Diese so genannte ‚Community of Practice‘ unterstützt sich gegenseitig und behandelt ausschließlich Themen von Interesse. Frage- und Problemstellungen werden auf das Notwendigste konzentriert und machen die ‚Community of Practice‘ deshalb so effizient. In diesem Zirkel werden Erfahrungen ausgetauscht und neue Ideen entwickelt. Diese können beispielsweise in Form von Lehrportfolios und Szenarien verstärkt werden. Lehrportfolios können zur Dokumentation und Reflexion der Lehre unterstützend eingesetzt werden; Szenarien stellen zukünftige Lehr-/Lernarrangements dar, die visionär genutzt werden und Innovationspotential besitzen. Die Vorarbeiten in dieser Arbeit dienen einem kreativen und innovativen Austausch.

Im Detail stehen diese drei Elemente in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander:

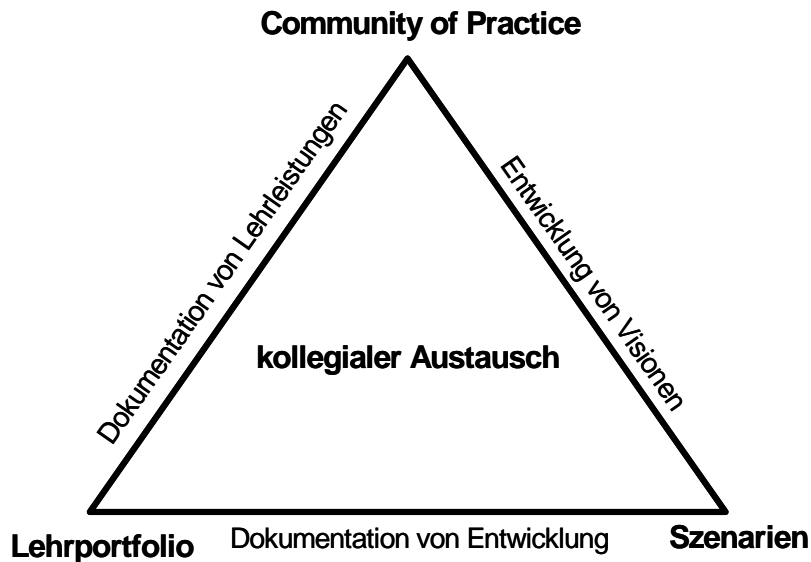


Abbildung 11: Beziehungsdreieck ‚Community of Practice‘, Lehrportfolio und Szenarien

Im Zentrum steht der kollegiale Austausch, der den Lehrenden einen Reflexionskreislauf ermöglicht: (1) Sie verbalisieren ihre Lehrerfahrung; (2) sie bekommen Rückmeldung von Kollegen und Kolleginnen über deren Wahrnehmung von ihrer Lehre; (3) sie identifizieren kollegial die Probleme oder zu optimierenden Aspekte; (4) sie entwickeln kollegial Lösungen und Ideen; (5) sie berichten von ihren neuen Erfahrungen und bekommen wieder Rückmeldung, etc.

Im Folgenden sollen Überlegungen über die drei Instrumente für diesen kollegialen Austausch helfen, neue Forschungsansätze zu verorten und gleichzeitig die Grundlage für praktische Umsetzungskonzepte zu liefern.

7.1 Fokus: Community of Practice

Like sentences in a particular language, actions make sense in a particular community of practice. (Argyris, Putnam und Smith 25)

Der Begriff ‚Community of Practice‘ (im Folgenden „CoP“) verdeutlicht, dass sich E-Teacher in einem kollektiven Lernprozess befinden, der sich von der traditionellen Lehr-/Lernpraxis unterscheidet. Er hilft, der Gruppe einen Namen zu geben und ihre Aktivitäten und Motivationen einzurahmen. CoPs entstehen bewusst oder unbewusst in vielen Kontexten: in der Wirtschaft, Politik, Bildung oder Gesellschaft, in großen Gruppen oder im kleinen Kreise, an einem Ort oder weitflächig verteilt. Es gibt formelle und informelle CoPs, denen man sich offiziell anschließt oder die aus einem gemeinschaftlichen Prozess heraus entstehen. Wenger (o.S.) benennt für eine CoP drei Kernmerkmale:

- Die Interessensdomäne bedeutet, dass es sich in einer CoP immer um ein inhaltliches Thema handelt, das von gemeinsamem Interesse ist.
- Die Gemeinschaft ist ein entscheidendes Kriterium für eine CoP, in der sich mehrere Personen zu einer sozialen Einheit verbünden. Das bedeutet andererseits, dass eine technische Plattform keine CoP sein kann.

- Die Praxis impliziert, dass im Rahmen des gemeinsamen Interesses gehandelt wird. So entwickelt die Gemeinschaft im Rahmen des behandelten Themas ein „kollektives Gedächtnis“ (Siebert 154), das z.B. bewährte Verfahrensweisen, Regeln, Vokabular, Erfahrungen, etc. umfasst.

Wenger fasst die drei Merkmale als „groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger o.S.) zusammen. Typische Aktivitäten sind Problemlösen, Informationssuche, Erfahrungsaustausch, Wiederverwendung von Ideen/Materialien, Koordination und Synergie, Diskussion von Entwicklungen, Dokumentation von Projekten, Exkursion, Entwicklung von Wissenslandschaften und Identifizierung von Wissenslücken (ebd. o.S.). Wichtig ist, dass sich alle Beteiligten über den Grund ihrer Zusammenkunft im Klaren sind: Sie beschäftigen sich auf gleiche oder ähnliche Weise mit einem bestimmten Thema und hegen den Wunsch, die Auseinandersetzung mit diesem Thema zu vertiefen. Die Möglichkeit, sich über dieses Thema auszutauschen und darüber gegebenenfalls neue Ansichten zu gewinnen, ist der zentrale Anreiz zur Teilnahme an einer CoP.

Der Begriff wurde ursprünglich als lerntheoretisches Konzept im Rahmen des *cognitive apprenticeships*⁸² als Lernmodell untersucht (nach Lave und Wenger 32ff). Dabei hat sich herausgestellt, dass die Ausmaße einer CoP weit über ein didaktisches Modell hinausgehen und zur Ergründung des konstruktivistischen Lernens hilfreich sein können. Ein Beispiel dafür sind vermeintlich beiläufige Fachgespräche in der Teeküche, die oftmals mehr zum Lernen beitragen als das formale Erarbeiten eines Themas. Der Grund dafür ist, dass bei solch einem Teeküchengespräch vornehmlich implizites, prozedurales und praxisrelevantes Wissen vermittelt wird, das sich im Erfahrungswissen begründet (Siebert 160). Da implizites Wissen immer Personen gebunden ist, sind Lave und Wenger ursprünglich vom *cognitive apprenticeship* ausgegangen, wo Erfahrene ihr Know-how an Novizen und Novizinnen weitergeben. Eine CoP als Modell für eine themenzentriert lernende Organisation unterstützt den Fokus auf das Lernen in einem sozialen Gefüge. Damit wird eine Form des Lernens bestimmbar gemacht, die scheinbar zufällig geschieht, aber aufgrund eines klar definierten Lernziels und systematischen Kommunikationsprozessen als wiederkehrendes Modell betrachtet werden kann. Angrenzende Begriffe zur CoP sind ‚peer learning‘, organisationales Lernen, lernende Organisation oder vernetztes Lernen, die je nach Begriffsverwendung die unterschiedlichen Aspekte des Lernens in der Gemeinschaft fokussieren.

CoPs sind von intrinsischer Motivation geprägt; von der Freiwilligkeit, Wissen preiszugeben und zu akzeptieren. Aspekte wie Druck, Anordnungen oder kontrollie-

⁸² Unter *cognitive apprenticeship* wird eine Lehr-/Lernmethode verstanden, bei der eine Person in einer Vorbildfunktion das zu Erlernende vormacht bzw. vorlebt und die lernende Person das zu Erlernende imitiert. Der Begriff stammt ursprünglich aus der handwerklichen Ausbildung, bei der das zu Erlernende hauptsächlich aus psycho-motorischen Elementen besteht (Collins, Brown und Newman). Mittlerweile werden darunter auch kognitive und affektive Aspekte verstanden. Ein alternativer Begriff ist das *Lernen am Modell* (Gudjons 218).

rende Beobachtung sind eher kontraproduktiv. Die Kunst der Entwicklung und Erhaltung einer sich selbst stützenden CoP liegt in der Balance zwischen einer Organisationsstruktur für die gruppeninternen Lernwege bzw. deren Anbindungsmöglichkeiten nach außen und der freien Entfaltung dieser Lernwege. Was Wenger als „(n)o community can fully design the learning of another; but conversely no community can fully design its own learning (Wenger 9) beschreibt, ist Sieberts Ansicht nach eine Ausgewogenheit zwischen der Regulierung und dem Laissez-faire einer Lerngruppe (Siebert 175). Dabei müssen

Wissensangebote [...] biografisch anschlussfähig sein, aber sie müssen auch Neuigkeiten und Perturbationen [Verwirrungen, Anm. der Autorin] beinhalten. Nur wenn [...] ein gewisses Maß an »Selbststabilisierung« gefördert wird, können auch Irritationen und Verunsicherungen zugelassen werden. Nur wenn die Selbstreferenz der Teilnehmer respektiert wird, können Fremdreferenzen akzeptiert werden. (ebd.)

Dabei wird deutlich, dass es zu einer Konsolidierung der Gruppe kommen muss, damit sie sich als Gemeinschaft versteht und dadurch einen kollektiven Standpunkt entwickeln kann, der durchaus individuelle Perspektiven und Meinungen aufweisen kann. Andererseits ist es notwendig, nach außen hin offen zu bleiben. Eine lebendige CoP lässt sowohl neue Mitglieder als auch neue Themen zu, die zum kollektiven Wissensschatz beitragen können. Auch die Abspaltung in neue CoPs ist durchaus möglich, wenn sich Themen nicht mehr in einer Gruppe zusammenfassen lassen. Der Austausch mit anderen CoP ist insbesondere bei interdisziplinären Themen wichtig, damit die Gruppe ihren Lernhorizont durch die Perspektiven anderer Gruppen erweitern kann.

Für E-Teacher ist eine CoP insbesondere deswegen sinnvoll, da es so viele Anwendungsmöglichkeiten für IKT in vielen Bereichen der Hochschullehre gibt, die in einer CoP zusammengetragen und ausgetauscht werden können. E-Learning wird größtenteils intuitiv im Rahmen der individuellen Möglichkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse praktiziert. Dabei nehmen E-Teacher zwei Rollen ein:

- als Lehrende: praktizierende E-Teacher wissen oder können auf jeder Qualifikationsebene etwas, was andere (E-Teacher oder Nicht-E-Teacher) gern wissen oder können würden
- als Lernende: E-Teacher möchten die eigene Lehrpraxis verbessern und neue Wege oder Lösungen kennen lernen, konzipieren und umsetzen

In einer fachlich spezifizierten CoP können sich die Teilnehmenden nicht nur didaktisch, technisch und organisatorisch sondern auch inhaltsbezogen über E-Learning austauschen. Außerdem beschäftigt sie sich mit den gleichen Rahmenbedingungen (wie z.B. Studierendenvoraussetzungen, gängige Lehrveranstaltungsformen oder Prüfungsformen, etc.). Ein weiterer Aspekt ist die kollegiale Nähe zueinander, die es den Teilnehmenden erleichtert, Fragen zu stellen und Antworten zu geben oder Informationen bzw. Wissen zu teilen. Im Zentrum stehen die für die Gruppe relevanten Aspekte:

Communities of practice develop around things that matter to people. As a result, their practices reflect the members' own understanding of what is

important. Obviously, outside constraints or directives can influence this understanding, but even then, members develop practices that are their own response to these external influences. [...] In this sense, communities of practice are fundamentally self-organizing systems. (Wenger 2)

E-Learning ist aufgrund der Neuigkeit und Interdisziplinarität ein Thema, das Personen zu CoPs zusammen führt – sowohl innerwissenschaftlich als auch interdisziplinär. Zudem können IKT für organisatorische Aufgaben und kommunikative Prozesse eingesetzt werden und den organisationalen Lernprozess handlungsorientiert unterstützen, indem Lernplattformen als Community-Plattform eingesetzt werden. Dort können Dokumente abgelegt und verteilt, FAQ-Listen erstellt, Diskussionen initiiert oder fortgeführt werden, während die Teilnehmenden sich in einem geschützten, virtuellen Raum befinden. Oftmals bieten webbasierte Plattformen die Möglichkeit, Methoden auszuprobieren, bevor sie in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Kommen neue Mitglieder hinzu, können sie im Archiv die vergangenen Aktivitäten nachlesen. Entstehen besonders gute Dokumente (wie z.B. ein kollaboratives Regelwerk für die webbasierte Moderation von Fachgesprächen), können diese leicht veröffentlicht werden. Lehr-/Lerntechnologien ermöglichen also Organisations-, Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten für CoPs.

Für eine nähere Betrachtung von E-Learning bezogenen CoPs im Fachstudium können folgende Forschungsfragen von Interesse sein: Welche Lernprozesse können mit einer CoP initiiert und gefördert werden? Welche konzeptionellen Kernaspekte können in einer CoP verortet werden? Welchen Einfluss haben externe Impulse, z.B. präsidiale Empfehlungen oder wettbewerbsorientierte Stimulationen? Wie können CoPs fachübergreifend vernetzt werden?

7.2 Fokus: Lehrportfolio

A teaching portfolio is a structured collection of teacher and student work created across diverse contexts over time, framed by reflection and enriched through collaboration, that has as its ultimate aim the advancement of teacher and student learning. (Wolf und Dietz 13)

Der Begriff ‚Lehrportfolio‘ wird in der Literatur kongruent mit ‚Teacher Portfolio‘, ‚Teaching Portfolio‘ und ‚Teaching Dossier‘ genannt. Insbesondere in den USA und Australien werden Lehrportfolios zur Lehrevaluation und Personalbeurteilung genutzt. Die Einsatzfelder und dementsprechend auch die Erfahrungen sind vielfältig und gut dokumentiert. Lehrportfolios sind Sammlungen von Lehr- und Lernerzeugnissen. Sie dienen der Lehrperson zur Dokumentation der eigenen Lehre und helfen, die eigenen Lehrpraktiken zu reflektieren. Dies ist die Hauptfunktion eines Portfolios (Wright, Knight und Pomerlau 90) und geschieht im Austausch mit anderen, beim Schreiben, im Gespräch, beim Planen und beim Dokumentieren der eigenen Lehre. Selbstreflektierte Anmerkungen zum Portfolio sind deshalb ebenso wichtig wie Dokumente der Lehre. Arbeitsergebnisse von Lehrenden und Studierenden belegen die tatsächlichen Aktivitäten der Lehrenden. Die Arbeitsergebnisse der Studierenden tragen dazu bei, die Lehrqualität zu beurteilen und den Kommunikationsaustausch im Kollegium anzuregen. So können beispielsweise Produkte aus Web-Projekten als

Grundlage für den Erfahrungsaustausch über diese Lehrmethode dienen, die fachlich vielseitig eingesetzt werden kann.

Die Strukturierung von Lehrportfolios und ihre Zweckmäßigkeit als Reflexionswerkzeug dienen der einfachen Lesbarkeit und Reduzierung bzw. Selektion der Informationsfülle. Die dem Lehrportfolio zugrunde liegende Intention ist ausschlaggebend für die Form und Organisation sowie die Adressatengruppe. Deshalb lassen sich Lehrportfolios grob in drei Typen unterscheiden (Dixon und Dixon o.S.):

- **Lernen** („learning“): Das Portfolio fördert die Reflexion der Lehrperson und unterstützt bei der Kontrolle über den Lernprozess. Es ist an erster Stelle für Lehrende zur selbst organisierten Verbesserung der eigenen Lehrpraktiken gedacht. Dabei können Dokumente enthalten sein, die Schwachpunkte aufdecken und beim Entwickeln von Lösungswegen helfen. Die Auswahl der Lehrbeispiele und -beschreibungen liegt in der Verantwortung der Lehrperson.
- **Bewerten** („assessment“): Das Portfolio liefert Bildungsinstitutionen Informationen über die Leistungen der Lehrperson. Es ist an erster Stelle für den Arbeitgeber gedacht, es hat einen offiziellen Charakter und weist daher nur in begrenztem Maße (oder unbewusste) Schwächen der Lehrperson auf. Die Auswahl der Lehrleistungen konzentriert sich auf die zuletzt durchgeführten Lehrveranstaltungen und ist in ihrer Darstellung eher vorgeschrieben.
- **Einstellen** („employment“ oder „professional“): Das Portfolio liefert zukünftigen Arbeitgebern Informationen über die Eignung der Lehrperson für eine Anstellung. Das Portfolio ist deshalb an erster Stelle zur Außendarstellung gedacht und weist dementsprechend keine (oder unbewusste) Schwächen auf. Die Lehrperson wählt dafür ihre besten Beispiele, unabhängig vom durchgeführten Zeitpunkt aus.

Da es für die Lehroptimierung am wichtigsten ist, die individuellen Lehrpraktiken zu reflektieren, soll im Folgenden der Fokus auf den ersten Typus gesetzt werden. Zu diesen Lehrportfolios liefern Wolf und Dietz (16) folgende Beschreibung:

Learning portfolios⁸³ are personalized collections of teacher work that emphasize ownership and self-assessment. With a portfolio whose primary purpose is to advance teacher learning, teachers typically collect a variety of information that illustrates their accomplishments and progress, reflect on the development of their work and their learning, and set goals for themselves as learners. In some instances, and especially when there are no significant assessment implications, teachers may even use the portfolio to highlight instructional dilemmas or identify areas of professional weakness. The main purpose of the learning portfolio is to provide teachers with an opportunity to explore, extend, showcase, and reflect on their own learning. Portfolios prepared in teacher education programs or for individual growth plans are examples of this category.

Im Sinne des selbst gesteuerten Lernens ist die Lehrperson für die Formulierung der eigenen Lernziele und das Erreichen dieser Ziele verantwortlich. Dabei können

⁸³ Lehrportfolios werden hier als Learning Portfolios bezeichnet, da es sich für Lehrende bei der Optimierung von Lehre um einen Lernprozess handelt.

unterschiedliche Informationen hinzugezogen werden, die sie dabei unterstützen, das Erreichte, den Fortschritt und die Entwicklung der Lehre und des Lernens darzustellen. Diese Informationen können auch Schwächen in der Lehrpraxis beinhalten oder in gefilterter Form als eine Art Schaukasten für besonders gute Lehre genutzt werden. Insgesamt bietet die Sammlung an Informationen der Lehrperson die Möglichkeit, das eigene Lehren und Lernen zu erkunden, zu erweitern, darzustellen und zu reflektieren. Dabei kann sie als Autor oder Autorin des Portfolios entscheiden, ob sie anderen einen Einblick in ihr Portfolio gewähren will.

Inhaltlich variieren Lehrportfolios von Lehrenden zu Lehrenden, da sie an erster Stelle den persönlichen Lehrstil vermitteln. Sie enthalten Arbeiten der Lehrperson (z.B. Beschreibung der Lehrveranstaltungen, verwendete Materialien, Übungsaufgaben, etc.) sowie möglicherweise eine Auswahl der daraus entstandenen Studienarbeiten. Hinzu kommen Reflexionsanmerkungen zu den Aktivitäten, die in regelmäßigen Abständen notiert werden, sowie Studierendenbeurteilungen oder weitere Materialien, die die Arbeit der Lehrperson lebhaft darstellen. Anhand der selbst gesetzten Lernziele für die nächsten Jahre können die Arbeitsergebnisse bewertet werden. Aus diesen Informationen über die Lehrpraktiken kann die Lehrperson Elemente extrahieren, die für die Bewertung oder eine Bewerbung eingesetzt werden können (Wolf und Dietz 17f). Ein Blick auf die eigene Lernbiografie unterstützt die Entwicklung zur Lehrperson.

Das Erstellen eines Lehrportfolios hat nicht nur Vorteile. Gerade der Aufwand des Festhaltens und Beschreibens kann für eine Motivation zur Selbstreflexion über diesem Wege hinderlich sein. Wright, Knight und Pomerlau (93) haben zum Lehrportfolio der ersten Kategorie (Lernen) Stärken und Schwächen gegenübergestellt, die Hinweise für ein geeignetes Vorgehen zum Einsatz geben können.

Claimed Strengths of and Problems with Teaching Portfolios

Strengths	Problems
◆ Provide a tool for reflection on teaching	◆ Resistance, especially from tenured, mid-career faculty
◆ Improve teaching performance	◆ Burdensome and time-consuming to create
◆ Provide information for teaching awards	◆ Marginalized by low status of teaching compared to research
◆ Maintain a record of teaching accomplishments	◆ Incompatible with higher education systems facing intensification and overload
◆ Promote pride in the work of teaching	◆ Difficult to assess
◆ Provide a context for career planning	◆ Difficult to introduce universally with success
◆ Are a source of information for present and prospective employers	◆ Promotion, tenure, and review committees may fail to give proper weight to portfolios
◆ Can provide a model for junior faculty	◆ Faculty resistance to overt 'self-promotion'
◆ Extracts can be shared with students to make teaching goals and processes explicit	◆ Recording teaching accomplishment has low priority
◆ Support mentoring	◆ Faculty lack training and socialization into the habit of tracking teaching activities
◆ Encourage the establishment of effective criteria for teaching	◆ Current full professors were not obligated to present a portfolio to achieve the rank
◆ Encourage esteem for teaching, giving it attention and a voice	
◆ Provide a better basis for dialogue on teaching	
<i>Indicative references: Badley, 1993; Canadian Association of University Teachers, 1991; Cox, 1995; Knight, 1995; O'Neil & Wright, 1996; Richlin, 1995; Seldin, 1991; Seldin & Associates, 1993; Seldin, Annis, & Zubizarreta, 1995; Trowler & Hinett, 1994; Wright & Associates, 1995; Wright & Cox, 1997.</i>	

Abbildung 12: Stärken und Schwächen des Lehrportfolios (Wright, Knight und Pomerlau 93)

Dabei wird deutlich, dass sich die Stärken eher auf inhaltliche Aspekte beziehen (Reflexion, Lehraktivität, Modellcharakter, Kommunikation), während die Schwächen eher die Rahmenbedingungen aufgreifen (Zeitaufwand, Status, Priorität, Kompetenz). Um Lehrportfolios erfolgreich einzusetzen, müssen folgende Aspekte beachtet werden (96f):

- Das Erstellen von Lehrportfolios muss lohnenswert für Lehrende sein. Der erkennbare Mehrwert ist daher ausschlaggebend für eine intrinsische Motivation zur Erstellung und Pflege von Portfolios.
- Portfolios müssen von der Institution anerkannt werden, z.B. durch Veröffentlichung der besten oder durch Verleihung von Preisen. So wird der persönliche Mehrwert durch Lob von außen bestätigt und motiviert zur Fortführung des Verfahrens.
- Die Erstellung von Portfolios muss belohnt werden. Im Gegensatz zum zweiten Punkt, der die Anerkennung vorhandener Portfolios beschreibt, schlagen Wright, Knight und Pomerlau bei diesem Punkt vor, von vornherein das Führen von Portfolios als Anreiz zu entlohnen.

Der Einsatz von Lehrportfolios als Instrument zur Entwicklung von E-Kompetenz kann dazu dienen, durch eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Einsatz von IKT

die individuellen Lehrpraktiken anzupassen. Mit E-Learning verändern sich manche individuelle Lehrhandlungen, die neu bewertet und reflektiert werden. Da das Thema in der Breite noch relativ neu und Lehrende gegebenenfalls unerfahren im Umgang mit IKT in der Lehre sind, könnte das Lehrportfolio ein lohnenswertes Instrument sein. Aus der Unsicherheit mit E-Learning entsteht der Wunsch, sich mit anderen auszutauschen, Fragen zu stellen, gemeinsam Probleme zu lösen oder Lösungswege zu finden. Unsicherheit ist in diesem Sinne legitim, da sie nicht die fachlichen Kompetenzen der Lehrenden betrifft, sondern ein Thema, das für alle neu ist. „Da bei den meisten Erwachsenen das episodische Gedächtnis stärker ausgeprägt ist als ein begrifflich-deklaratives Gedächtnis, hängt es wesentlich vom Kontext ab, ob und welche Inhalte gespeichert werden“ (Siebert 100). Siebert deutet mit dieser Aussage auf die Bedeutsamkeit der Biografie hin, in der sich Informationen und Wissen bei Erwachsenen verankern. Über die Rekonstruktion von erlebten Erfahrungen können Wissensbestände mit dem Lehrportfolio geordnet und gespeichert werden. Darüber hinaus ist es durch die Präsentation besonders gelungener Lehrveranstaltungen mit dem Lehrportfolio einfacher, Anerkennung für das eigene Bestreben zu erlangen.

Im Zuge der Studienreform können Lehrportfolios an Bedeutung gewinnen, insbesondere mit dem Fokus auf die Lehrevaluation von Juniorprofessuren und zukünftigen Kriterien in Berufungsverfahren.

Unabhängig von externen Motiven für das Führen von Lehrportfolios bietet eine ‚Community of Practice‘ einen motivierenden Rahmen innerhalb des Kollegiums. In diesem geschützten Raum haben die Lehrenden die Möglichkeit zum kollegialen Austausch über fachspezifische Aspekte des E-Learnings, über Umsetzungsprobleme und nicht zuletzt über erfolgreiche Konzepte. Ein gruppenbasiertes E-Teaching-Portfolio stellt die Lehrkompetenz des Kollegiums dar und kann nach außen hin stärkende Wirkung in Bezug auf Lehrexzellenz und innovative Lehre haben. Für zukünftige Forschungsaktivitäten sind folgende Fragen interessant: Welche Rolle spielen Lehrportfolios in der Lehre? Mit welchen Strategien und Konzepten können Lehrportfolios nutzbringend integriert werden? Welche fachspezifischen Eigenschaften gibt es? Wie können Lehr-/Lernprozesse anhand von Lehrportfolios aufgedeckt werden?

7.3 Fokus: Szenarien

Scenarios are stories. They are stories about people and their activities. (Carroll 2)

So wie das Lehrportfolio das lehrbezogene biografische Gedächtnis stärkt, können auch Szenarien dazu beitragen, aus dieser Lehr-/Lernbiografie heraus Neues situativ verankert zu entwickeln. Szenarien definieren sich über die Zeitachse, indem sie darauf fokussieren, wie künftige Ereignisse aussehen könnten. Sie sind konkret formuliert und beinhalten eine in der Zukunft liegende Realität. Szenarien haben einen Entwurfscharakter, indem sie eine mögliche Zukunft darstellen, um Zusammenhänge eines Konzeptes sichtbar zu machen. Dadurch liefern sie eine vereinfachte Darstellung des Zukünftigen. Dieses ist um so leichter nachvollziehbar, je größer die

Verbindung zu vorhandenen Erfahrungen ist. Im deutschen Fremdwörterlexikon findet sich für den Begriff ‚Szenario‘ die folgende Definition:

Sze|na|rio das; -s, -s: 1. szenisch gegliederter Entwurf eines Films (als Entwicklungsstufe zwischen Exposé u. Drehbuch). 2. = Szenarium (1). 3. (in der öffentlichen u. industriellen Planung) hypothetische Aufeinanderfolge von Ereignissen, die zur Beachtung kausaler Zusammenhänge konstruiert wird. 4. = Szenerie (2). (Duden)

Wie im Entwurf für einen Film bieten Szenarien eine Grundlage für ein ‚Drehbuch‘ in der Lehre: ein Lehr-/Lernarrangement wird dabei mitsamt Lehr-/Lernumgebung, beteiligten Personen und Ablauf grob beschrieben. Dadurch wird eine Vorstellung bei den möglichen Beteiligten geweckt, mit der es möglich ist, konkrete Schritte zu planen. Die „hypothetische Aufeinanderfolge von Ereignissen“ hilft, konzeptionelle Aspekte zu beachten. Carroll (2) spricht hier von den Merkmalen eines Szenarios: ein Handlungsort, Akteure, Ziele, Ereignisse und möglicherweise Veränderungen. Diese Elemente ermöglichen ein Hineinversetzen in eine Situation, die sowohl konkret als auch komplex ist und gleichzeitig offen für Veränderung und Optimierung bleibt. Sie spielen einen imaginären Film ab, der aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert werden kann. Sie bieten eine Gesprächsgrundlage mit verschiedenen Akteuren und helfen, Umgesetztes zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Angrenzende Begriffe sind Referenzbeispiele, Referenzmodelle, Fallbeispiele oder ‚Good Practice‘. Carroll hat auf der Basis von verschiedenen Thesen zum Einsatz von Szenarien fünf Wirkungsbereiche identifiziert (ebd. 10):

- Szenarien veranschaulichen das zu entwickelnde Produkt⁸⁴ und fördern die Reflektion der Ergebnisse.
- Szenarien beschreiben eine Interpretation und eine Lösung des zu entwickelnden Produkts, sind aber beliebig und einfach zu verändern.
- Szenarien können auf vielen Ebenen, aus vielen Perspektiven und für viele Zwecke formuliert werden.
- Szenarien können abstrahiert und kategorisiert werden, um Wissen über unterschiedliche Problemebenen zu erarbeiten.
- Das Arbeiten mit Szenarien unterstützt Interessenvertreter bei der Diskussion im Gestaltungsprozess und fördert damit zweckdienliche Ergebnisse.

Die Gestaltungsvielfalt und Multifunktionalität von Szenarien lässt sich auch im E-Learning umsetzen. Es scheint sich eine Szenarientechnik etabliert zu haben, die das bisher Unbekannte in E-Learning-Szenarien artikuliert (vgl. e-teaching.org [WWW28], LearnTechNet [WWW29], CommSy [WWW30], BMBF „Kursbuch eLearning“; Bremer; Schulmeister „Virtuelles Lehren und Lernen“, „Lernszenarien“; Baumgartner). E-Learning-Szenarien bieten einen Ansatz, in kurzer Zeit Informationen über den Einsatz von E-Learning in der Lehre zu transportieren, die aufgrund ihrer Verständlichkeit und Praxisnähe geeignet sind, Neugierde zu wecken. Die Darstellungsmöglichkeiten von E-Learning-Szenarien sind groß. Die Bandbreite

⁸⁴ Die Autorin hält dieses Konzept für übertragbar auf prozedurale Lösungen.

umfasst vorgefertigte Bausteine, die individuell zu Szenarien zusammengefügt werden, Komponenten, die während eines Kommunikationsprozesses durch ein Bedingungsgefüge zusammengetragen werden und E-Learning-Szenarien, die von vornherein abgeschlossen sind. Letztere reichen von mehr oder minder ausführlich beschriebenen vordefinierten Metadaten bis hin zu Geschichten, die konkrete Situationen ausführlich beschreiben.

Indem didaktische, technische und organisatorische Zusammenhänge anhand von Handlungsbeschreibungen verdeutlicht werden, geben E-Learning-Szenarien einen kommunikativen Anlass zur Erörterung von komplexen und gleichzeitig vereinfacht dargestellten Bedingungen. Bestimmte Perspektiven können eingenommen werden und im Szenario durchgespielt werden, damit besondere Merkmale, ein besonderer Nutzen oder besondere Stolpersteine identifiziert werden können. In Verbindung mit tatsächlich durchgeführten Projekten können ältere Szenarien zum Lehrportfolio umgestaltet werden und/oder dienen als Evaluationswerkzeug. Forschungsfragen in dieser Hinsicht können wie folgt lauten: Welches Innovationspotenzial haben Szenarien in der Entwicklung von E-Learning? Welche Gestaltungsmerkmale gibt es für E-Learning-Szenarien, auch in fachspezifischer Hinsicht? Wie können Szenarien konzeptionell in die Lehre integriert werden?

7.4 Zusammenfassung

Die Hochschullehrerrolle ist sehr komplex: Forschung und Forschungsmanagement, Lehre und Prüfung, Beratung und Betreuung, Selbstverwaltung und Expertise [...]. Diese Komplexität eröffnet hohe Freiheitsgrade, ist Markenzeichen gerade dieser Profession und wird darum verteidigt. Jede Beschränkung oder Auftrennung wird möglichst abgewiesen [...]. (Huber und Frank 157)

Was Huber und Frank bereits 1991 kritisierten, nämlich dass Regelungen und Vorgaben das freiheitsstrebende und komplexe Rollenverständnis der Hochschullehrenden weitestgehend beeinflussen, ist immer noch aktuell. Dass lehrverändernde Maßnahmen wie die Integration von Schlüsselkompetenzen nicht immer auf eine bereitwillige Aktivität seitens der Lehrenden stoßen, ist natürlich. Nichtsdestotrotz werden diese Maßnahmen ernst genommen und bestmöglich realisiert. Gerade im Laufe solcher Veränderungsprozesse in einem Studiengang kann die Kommunikationsstärke und das didaktische Interesse von Hochschullehrenden, wie sie am Englischen Seminar vertreten sind, von Nutzen sein. Eine ‚Community of Practice‘, die sich praktizierend, kommunizierend und ständig weiterentwickelnd mit dieser herausfordernden Thematik beschäftigt, besitzt die Stärke, auch schwierige Aufgaben zu bewältigen. Die Möglichkeit, mit E-Learning das Lehren und Lernen zu optimieren und gleichzeitig Schlüsselkompetenzen in Form von E-Kompetenz zu fördern, kann einen genügenden Anreiz zu einer derartigen ‚Community of Practice‘ bieten. Mit entsprechenden Instrumenten wie dem Lehrportfolio oder der Entwicklung von Szenarien können Veränderungsprozesse innerhalb des Kollegiums sichtbar gemacht werden. Dabei wird der Mehrwert der neuen Impulse beim Lehren und Lernen erörtert und für Lehrende als auch für Studierende offengelegt.

In einer ‚Community of Practice‘ können konkrete Ziele bestimmt werden, die für die Beteiligten einen höheren Leistungsanreiz bedeuten. Rosenstiel, Molt und Rüttinger (284) haben herausgefunden, dass bestimmte Bedingungen besonders leistungssteigernd für Organisationen sind. Sie zeigen, dass eine Herausforderung wie die Integration von Schlüsselkompetenzen oder E-Learning nicht unbedingt, wie von Huber und Frank vermutet, Abwehrhaltungen hervorrufen muss.

- Schwierige Ziele führen zu besseren Leistungen als leichte.
- Spezifische Ziele bringen höhere Ergebnisse als vage Vorgaben.
- Ziele wirkten durch Aufmerksamkeitslenkung, Anstrengungsmobilisierung, Stärkung der Ausdauer und Ausbildung geeigneter Handlungsstrategien.
- Ziele und Rückmeldung über das erzielte Ergebnis wirkten in Kombination leistungssteigernd.
- Die Leistung steigt mit wachsender Zielbindung, was zum Beispiel eher für Zielvereinbarungen als für Zielvorgaben spricht.
- Leistungsbezogene Entlohnung stärkt die Zielbindung.

Diese Punkte beinhalten mehrere Aspekte, die auf den in dieser Arbeit erörterten Sachverhalt projiziert werden können. Die Untersuchung hat gezeigt, dass insbesondere reformbezogene Informationen, die bei den Hochschullehrenden Verunsicherung und Fragen auslösten, eher vage als konkret waren. Durch die gezielte Operationalisierung von abstrakten Begriffen wie Schlüsselkompetenzen oder Lehrkompetenz wird das Definieren von spezifischen Zielen erleichtert. Beispielsweise können Schlüsselkompetenzen in Lehrveranstaltungen gezielt und begründet kreditiert werden, wenn mediengestützte Lehr-/Lernhandlungen der damit geförderten E-Kompetenz transparent zugeordnet werden. Die bessere Spezifizierung von Zielen führt dann auch zu entsprechenden Strategien und entsprechender Ressourcenmobilisierung. Diese können beispielsweise in Form von Szenarien prozessorientiert formuliert werden. Zwischenstände und Fortschritte können innerhalb der ‚Community of Practice‘ rückgemeldet und reflektiert werden, was auch zu einer ständigen Optimierung der Ziele führt. Dass hier die Beteiligten selbst ihre Ziele im Rahmen ihrer Lehraktivitäten vereinbaren, erhöht im Vergleich zu Vorgaben beispielsweise des Dekanats oder Hochschulpräsidiums sowohl Selbstwirksamkeit, Identifikation mit den Zielen als auch die Zielbindung. Diese könnte dahingehend unterstützt werden, dass die ‚Community of Practice‘ durch leistungsbezogene Entlohnung, beispielsweise durch finanzielle oder personelle Ressourcenunterstützung, Auszeichnung oder auch günstigere Lehrdeputatregelung, motiviert wird. Dafür ist eine praxisorientierte und gleichzeitig informative Dokumentation als Nachweis für die kollegial unterstützte Entwicklung der Lehre, beispielsweise in Form von Lehrportfolios, nützlich.

Im Englischstudium gibt es sowohl fachlich als auch personell gute Voraussetzungen für eine graduelle, organisationale Entwicklung zu einem Lehren und Lernen, das Schlüsselkompetenzen und Neue Medien integriert. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass der Einsatz von E-Learning motivierend sein kann, wenn die entsprechenden Bedingungen gegeben und Impulse sowie Unterstützung wirksam sind.

Dabei muss ein besonderes Augenmerk auf die Hochschullehrenden gerichtet werden, die sich verstärkt für neue Lehr-/Lernformen durch den Einsatz von Medien interessieren. Diese Personen können als Multiplikatoren im Kollegium und Bindeglied zu fachübergreifenden Institutionen (z.B. Rechenzentren, E-Learning-Service, Bibliotheken) fungieren. Die Möglichkeit der Verbindung von Schlüsselkompetenzen und E-Learning erhöht zudem die Attraktivität beider Themen. E-Learning ermöglicht kreative Lehr-/Lernwege und die Optimierung von Lehrveranstaltungen, während Schlüsselkompetenzen mit Hilfe des Medieneinsatzes operationalisierbar werden. Aus diesem Blickwinkel scheinen die Maßnahmen zur Umsetzung der Studienreform überzeugender, und der Wechsel von traditionellen zu BA- und MA-Studiengängen kann fließend vollzogen werden. In diesem Sinne wäre es zu einem späteren Zeitpunkt denkbar, beispielsweise wenn sich die gestuften Studiengänge etabliert haben, gerade diejenigen nach dem biografischen Ansatz zu interviewen, die bereits hohe E-Kompetenz vorweisen können und fundierte Erfahrungen mit der Integration von Schlüsselkompetenzen besitzen. In Form einer Professionsstudie könnten die individuellen Strategien, Handlungsweisen, Problemlösungswege, etc., die sich über eine längere Zeitspanne hinweg gebildet haben, extrahiert werden, um diese für andere zugänglich machen zu können. Für E-Learning-Serviceeinrichtungen, wie es sie an vielen großen Hochschulen gibt, ist es wichtig, den Blick für fachspezifische Belange zu schärfen. So können Dienstleistungs- und Beratungsangebote zielgruppengerecht formuliert werden, die dann schneller und effektiver die interessierten Personen erreichen. Beratungsstellen für Schlüsselkompetenzen seien dazu angeregt, sich mit den E-Learning-Serviceeinrichtungen zu vernetzen.

8 Quellen- und Literaturverzeichnis

8.1 Literatur

- Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander und Dieter Spanhel, Hg. *Jahrbuch der Medienpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Abbott, Chris. „Writing the visual: the use of graphic symbols in onscreen texts.“ *Silicon Literacies*. Hg. Ilana Snyder. London: Routledge, 2002.
- Albrecht, Rainer. *E-Learning in Hochschulen: Die Implementierung von E-Learning an Präsenzhochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive*. Berlin: dissertation.de, 2003.
- _____. „E-Teaching-Kompetenz aus hochschuldidaktischer Perspektive: Die systematische Förderung von E-Teaching-Kompetenzen durch Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik.“ *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Hg. Bett, Katja, Joachim Wedekind und Peter Zentel. Münster: Waxmann, 2004.
- Alemann, Heine v. und Peter Ortlieb. „Die Einzelfallstudie.“ *Techniken der Sozialforschung*. Hg. Koolwijk, Jürgen v. und Maria Wieken-Mayser. Band 2. München: Oldenbourg, 1975.
- Argyris, Chris und Donald A. Schön. *Theory in Practice: Increasing professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- _____. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley, 1978.
- Argyris, Chris, Robert Putnam und Diana M. Smith. *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Baacke, Dieter. „Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz.“ *Aufsätze*. Hg. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (1998). 09.03.2005. <<http://www.gmk-net.de/auf002.htm>>.
- _____. „Die neue Mediengeneration im New Age of Visual Thinking.“ *Mediengeneration: Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Hg. Gogolin, Ingrid und Dieter Lenzen. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Barton, David. *Literacy*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Baumgartner, Peter. „E-Learning Szenarien – Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie.“ *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* Hg. Seiler Schiedt, Eva, Siglinde Kälin und Christian Sengstag. Münster: Waxmann. Band 38, 2006.
- Beavis, Catherine. „Reading, Writing and Roleplaying Computer Games.“ *Silicon Literacies*. Hg. Ilana Snyder. London: Routledge, 2002.
- Bell, David und Barbara M. Kennedy, Hg. *The Cybercultures reader*. London: Routledge, 2000.
- Berger, Peter. *Computer und Weltbild*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001.
- Blade Runner*. Reg. Ridley Scott. Schausp. Harrison Ford, Rutger Hauer und Sean Young. Warner, 1982.

- Blömeke, Sigrid. *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd, 2000.
- Boardman, Mark. *The language of websites*. London: Routledge, 2005.
- Böhm, Andreas. "Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory." *Qualitative Forschung*. Hg. Flick, Uwe, Ernst v. Kardoff und Ines Steinke. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt, 2006.
- Bremer, Claudia. „e-Learning Szenarien: Handlungsansätze für Politik und Hochschule.“ *Global Journal of Engineering Education*. 7/3 (2003): 253-258.
- Bremer, Claudia und Kerstin E. Kohl, Hg. *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen*. Bielefeld: WBV, 2004.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). *Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen*. 2002. 16.02.2005. <<http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf>>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses: Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF*. Bonn: BMBF, 2004.
- _____. *Richtlinien über die Förderung der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen der Strukturentwicklung zur Etablierung von eLearning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“*. 2004. 28.06.2004. <<http://www.medien-bildung.net/pdf/eLearning.pdf>>.
- _____. *Kursbuch eLearning 2004*. Sankt Augustin: PT-NMB, 2004.
- _____. *Hochschulrahmengesetz*. 2005. 24.05.2005. <http://www.bmbf.de/pub/HRG_20050126.pdf>.
- Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.
- Carroll, John. „Five Reasons for Scenario-Based Design.“ *Veröffentlichung der 32. Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii: HICSS, 1999.
- Cloos, Peter und Werner Thole. „Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie.“ *Ethnografische Zugänge*. Hg. Cloos, Peter und Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Collins, Alla, John S. Brown und Susan E. Newman). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*. Forschungsbericht Nr. 403 (1987). 18.02.2008. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/30/5c/92.pdf>.
- Cope, Bill und Mary Kalantzis. *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.
- Creswell, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- _____. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- Crystal, David. *Language and the Internet*. Cambridge: CUP, 2001.
- Deconinck-Brossard, Françoise. "Internet Communication in Seventeenth- and Eighteenth-Century Studies – A New Republic of Letters?" *Anglistik im*

- Internet*. Hg. Feldmann, Doris, Fritz-Wilhelm Neumann und Thomas Rommel. Heidelberg: Winter, 1997.
- Deutscher Anglistenverband. *English Departments in Germany and Austria*. 2007. 24.01.2008. <<http://www.anglistenverband.de/at002.html>>.
- Dick, Philip K. *Do Androids Dream of Electric Sheep?* New York: Doubleday, 1968.
- Dixon, Robert und Kathryn Dixon. „The professional Electronic Leadership Portfolio: towards a conceptual framework.“ *Veröffentlichung der 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)*. Perth: HERDSA, 2002.
- Donath, Reinhard. „Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – school reality sometimes bytes.“ *Fremdsprachenunterricht heute*. Hg. Wolfgang Gehring. Oldenburg: BIS, 2006.
- Döring, Nicola. „Virtuelle Konflikte und ihre Bewältigung – Eine Analyse am Beispiel des „Proxy-Error-Konflikts“.“ *Kreativität im Cyberspace: Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt: Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen*. Projektband II. Hg. Udo Thiedeke. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000.
- _____. „Online-Lernen.“ *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis*. Hg. Issing, Ludwig und Paul Klimsa. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 2002.
- _____. *Sozialpsychologie des Internet*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe, 2003.
- Eckhardt, Antje, Markus Molz und Ralph Lenges. „Ziele – Bildungsziele.“ *TELEMAP – Informationssystem zum Lehren und Lernen mit neuen Medien*. Universität Landau (2004). 01.04.2006. <http://www.uni-landau.de/lima/Telemap2004/ziele_bildung_lernkompetenz.htm>.
- Emde, Silke v.d. und Jeffrey Schneider. „Vernetzte Interaktionen: Von Problemen zu neuen Möglichkeiten für interkulturelles Lernen.“ *New Media – New Teaching Options?! Hg. Gabriele Linke*. Heidelberg: UVWinter, 2006.
- Erpenbeck, John und Lutz v. Rosenstiel. Einführung. *Handbuch Kompetenzmessung*. Hg. Erpenbeck, John und Lutz v. Rosenstiel. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2003. ix-xl.
- Euler, Dieter. „Kompetenzentwicklung im Rahmen der Implementierung von E-Learning.“ *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Hg. Bett, Katja, Joachim Wedekind und Peter Zentel. Münster: Waxmann, 2004.
- Euler, Dieter und Michael Kerres. *e-Learning und Change Management*. Zeitschrift für Hochschuldidaktik 03/2005.
- Europäische Kommission. *Der Bologna-Prozess*. 2005. 22.05.2005. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html>.
- Fabel-Lamla, Melanie. „Biographische Professionsforschung im Kontext Schule“.
Ethnografische Zugänge. Hg. Cloos, Peter und Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Felden, Heide von. „Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.“ *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Felden, Heide von, Hg. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

- Feldmann, Doris, Fritz-Wilhelm Neumann und Thomas Rommel, Hg. *Anglistik im Internet*. Heidelberg: Winter, 1997.
- Fischer, Lorenz und Günter Wiswede. *Grundlagen der Sozialpsychologie*. 2. Aufl. München: Oldenbourg, 2002.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt, 2002.
- Gehring, Wolfgang. *BA-Studium Englischdidaktik*. Oldenburg: BIS, 2006.
- _____. „Sprachlernmanagement in der Sekundarstufe I durch Portfolioarbeit“. *Fremdsprachenunterricht heute*. Hg. Wolfgang Gehring. Oldenburg: BIS, 2006.
- _____. *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 1999.
- Gelfert, Hans-Dieter. *Einführung in das Studium der Anglistik/Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen, 1998.
- Gerber, Sonja. *WebQuests.de*. 2004. 19.7.2005. <<http://www.webquests.de/>>.
- Gibaldi, Joseph. *MLA style manual and guide to scholarly publishing*. 2. Aufl. New York: MLA.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.
- Grühn, Dieter. „Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen.“ *Studienreform mit Bachelor und Master: Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: UVW, 2003.
- Gudjons, Herbert. *Pädagogisches Grundwissen*. 7. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.
- Hallet, Wolfgang. „Elektronische Plattformen im Englischunterricht.“ *New Media – New Teaching Options?! Hg. Gabriele Linke*. Heidelberg: UVWinter, 2006.
- Hallet, Wolfgang und Andreas Müller-Hartmann, Hg. „Bildungsstandards.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 81 (2006)*. Velber: Friedrich.
- Hanowell, Manfred, Dieter Kranz, Hermann J.Real und Willi Real, Hg. *Studium Anglistik*. München: Fink, 1994.
- Heidenreich, Martin. „Merkmale der Wissensgesellschaft.“ *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Hg. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Innsbruck: Studienverlag, 2002.
- Heine, Cristoph. *HIS Ergebnisspiegel 2002*. Hannover: HIS, 2002.
- Heinzel, Friederike. „Lernen am schulischen Fall – wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird“. *Ethnografische Zugänge*. Hg. Cloos, Peter und Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Henrichs, Norbert. „Informationstechnologien in den Geistes- und Sozialwissenschaften.“ *Studienreform mit Bachelor und Master: Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: UVW, 2003.
- Hentig, Hartmut v. *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*. Weinheim: Beltz, 2002.
- Ho, Angela. „A Conceptual Change Staff Development Programme: Assessment of Resultant Conceptual Changes in Participants.“ *Veröffentlichung der 3. Conference of the International Consortium for Educational Development*. Bielefeld: ICED, 2000.

- Ho, Angela, David Watkins und Mavis Kelly. "The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme." *Higher Education – The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 42 (2001): 143-169.
- Hodel, Jan. „Historische Online-Kompetenz: Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell.“ *Vom Nutzen und Nachteil des Internets für die historische Erkenntnis*. Hg. Epple, Angelika, Peter Haber und Patrick Jucker-Kupper. Zürich: Chronos, 2005.
- Höblich, Davina. "Pädagogische Deutungsmuster in der Lehrer-Schüler-Beziehung – ein konstruktives Misstrauensvotum?" *Ethnografische Zugänge*. Hg. Cloos, Peter und Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Höppner, Kristina, Nicolina Lomb und Udoka Ogbue. „Von digital literacy zu information literacy. Die Etablierung des Programms „Grundlagen Informationskompetenz“ in der Anglistik/Amerikanistik.“ *New Media – New Teaching Options?! Hg. Gabriele Linke*. Heidelberg: UVWinter, 2006.
- Hofstetter, Fred T. *Internet Literacy*. 3. Aufl. New York: McGraw-Hill/Irwin, 2003.
- Holzinger, Andreas. *Basiswissen Multimedia*. Band 2. Würzburg: Vogel, 2001.
- Honer, Anne. „Lebensweltanalyse in der Ethnographie“. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hg. Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Ines Steinke. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt, 2004.
- Huber, Ludwig. „Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen.“ *Neue Sammlung* 31 (1991): 13-24.
- Huber, Ludwig und Andrea Frank. „Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von HochschullehrerInnen.“ *Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Hg. Webler, Wolff-Dietrich und Hans-Uwe Otto. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- IZHD Hamburg, Hg. *Master of Higher Education*. Bielefeld: UVW, 2004.
- Jäger, Peter. *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – Eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Dissertation. Universität Passau, o.J.
- Jank, Werner und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002.
- Kendall, Lori. „MUDder? I Hardly Know `Er! Adventures of a Feminist MUDder.“ *Wired_Women*. Hg. Cherny, Lynn und Elizabeth R. Weise. Seattle: Seal, 1996.
- Kern, Richard und Mark Warschauer. „Theory and practice of network-based language teaching.“ *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Hg. Warschauer, Mark und Richard Kern. New York: Cambridge University Press, 2000.
- Kerres, Michael, Sabine Engert und Hans-Dieter Weckmann. „Das Duisburger eCompetence-Modell für Faculty Engagement: Gewinnung einer zweiten Welle von Lehrenden für einen innovativen Medieneinsatz in der Lehre.“ *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen*. Hg. Claudia Bremer und Kerstin E. Kohl. Münster: LIT, 2004.

- Kerres, Michael, Dieter Euler, Sabine Seufert, Jasmina Hasanbegovic und Britta Voss. „Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule.“ *SCIL-Arbeitsbericht* 6 (10/2005). 02.04.2006. <<http://www.scil.ch/publications/docs/2005-10-kerres-et-al-elehrkompetenz.pdf>>.
- Kleimann, Bernd, Steffen Weber und Janka Willige. „E-Learning aus Sicht der Studierenden.“ *HIS-Kurzbericht* 10 (2005).
- Knoblauch, Hubert. „Focused Ethnography.“ *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* 6(3) (2005). 01.04.2008. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440>>.
- Kohlbacher, Florian. „The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research.“ *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* 7(1) (2005). 25.4.2006. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-21-e.htm>>.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *IKT-Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung fördern*. 2007. 24.01.2008. <http://ec.europa.eu/enterprise/ict/policy/ict-skills/2007/COMM_PDF_COM_2007_0496_F_DE_ACTE.pdf>.
- „Kompetenz.“ *Langenscheidts Fremdwörterbuch*. 1989.
- Korte, Barbara, Klaus P. Müller und Josef J. Schmied. *Einführung in die Anglistik*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2004.
- Krapp, Andreas und Richard Ryan. „Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (2002): 54-82.
- Krohn, Friedrich und Alivisos Sofos. *Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Ernst Reinhardt, 2003.
- Kupetz, Rita. „Subjective Theories of Two Teachers and Their Learners’ Beliefs on Portfolio Self-)Assessment.“ *Empowerment of the Learner*. Hg. Kupetz, Rita. Frankfurt: Lang, 2002.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 1995.
- Lang, Norbert. „Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft.“ *Information und Märkte*. 50. Deutscher Dokumentartag 1998. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Dokumentation e.V. Hg. Ockenfeld, Marlies und Gerhard J. Mantwill. Frankfurt: DGD, 1998.
- Lave, Jean und Etienne Wenger. *Situated Learning*. Cambridge: CUP, 1991.
- Lennon, Marylou, Irwin Kirsch, Matthias v. Davier, Michael Wagner und Kentaro Yamamoto. *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment*. OECD (2003). 31.03.2006. <<http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>>.
- Lethbridge, Stefanie. „Opportunities and Challenges of an E-Learning Application: „Basics of English Studies – An Online Introduction to Literary Studies in English“.“ *New Media – New Teaching Options?! Hg. Gabriele Linke*. Heidelberg: UVWinter, 2006.
- Liebau, Eckart und Ludwig Huber. „Die Kulturen der Fächer.“ *Neue Sammlung* 25 (1985): 314-339.

- Lindemann, Holger. *Konstruktivismus und Pädagogik*. München: Reinhardt, 2006.
- Linke, Gabriele, Hg. *New Media - New Teaching Options?! Heidelberg: UVWinter, 2006.*
- Lüders, Christian. „Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung“. *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Hg. Krüger, Heinz-Hermann und Winfried Marothki. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Mandl, Heinz und Ulrike-Marie Krause. *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Forschungsbericht Nr. 145 (2001). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Mayring, Philipp. „Qualitative Inhaltsanalyse.“ *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* 1/2 (2000). 02.02.2007. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>>.
- _____. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, 2002.
- _____. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl. Weinheim: Beltz, 2003.
- „MaxQDA.“ VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH Germany. <<http://www.maxqda.de>>.
- McGill, Michael E. und John W. Slocum. „Unlearning the Organization.“ *Organizational Dynamics* Autumn (1993): 67-79.
- Meister, Dorothee M. „Lernen, Gesellschaft und Online-Medien. Pädagogische Überlegungen zu biographischen Lerngewohnheiten in Zeiten des Online-Lernens“. *Perspektiven der Bildung Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Hg. Haring, Marius, Rohlf, Carsten und Christian Palentien. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.
- Meixner, Johanna und Klaus Müller, Hg. *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Mertens, Dieter: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 7/1 (1974): 36-43.
- Mruck, Katja. „Qualitative Sozialforschung in Deutschland.“ *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* 1/1 (2000). 02.02.2007. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mruckmey-d.pdf>>.
- Müller, Klaus. „Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion.“ *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Hg. Meixner, Johanna und Klaus Müller. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker von Ditfurth. *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett, 2004.
- Multrus, Frank. *Fachkulturen – Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen*. Dissertation. Universität Konstanz, 2004.
- Mummendey, Hans D., Hg. *Verhalten und Einstellung*. Berlin: Springer, 1988.
- _____. *Psychologie des Selbst*. Göttingen: Hogrefe, 2006.

- Neumann, Fritz-Wilhelm. „Anglistik im Internet: Die neuen Ressourcen.“
Einführung in das Studium der Anglistik und Amerikanistik. Hg. Böker, Uwe
 und Christoph Houswitschka. München: Beck, 2000.
- Nünning, Ansgar und Andreas Jucker. *Orientierung Anglistik/Amerikanisti: Was sie
 kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt, 1999.
- Ogbue, Udoka. *Englischstudium & Internet*. Berlin: Cornelsen, 2001.
- Orth, Helen. *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte,
 Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand, 1999.
- Pasternack, Peer. „Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren – Eine
 Wegbeschreibung.“ *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur
 Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Bonn: HRK, 2006.
- Petermann, Franz und Franz-Josef Hehl. *Einzelfallanalyse*. München: Urban &
 Schwarzenberg, 1979.
- Piaget, Jean. „Development and learning.“ *Journal of Research in Science Teaching*
 2 (1974): 176-186.
- Plette, Walther. *Quantitative Wissenschaftsindikatoren in der deutschen Anglistik:
 ein Leistungsvergleich der Anglistik-Institute in Lehre und Forschung*. Bad
 Honnef: Bock, 1993.
- Pope, Rob. *The English Studies Book*. 2. Aufl. New York: Routledge, 2002.
- Porombka, Stephan. *Hypertext*. München: Fink, 2001.
- Projekträger NMB. „Über uns.“ *Internet Portal zur Förderung Neue Medien in der
 Bildung* (2003). 24.06.2003. <[http://www.medien-bildung.net/ueber_uns/
 ueber_uns_uebersicht_db.php](http://www.medien-bildung.net/ueber_uns/ueber_uns_uebersicht_db.php)>.
- Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines
 umstrittenen Konzepts.“ *Zeitschrift für interkulturellen
 Fremdsprachunterricht (Online-Journal)* 11/3 (2006). 23.11.2007. <[http://
 zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf)>.
- Reh, Sabine und Carla Schelle. „Biographieforschung in der Schulpädagogik.
 Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung.“ *Handbuch
 erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Hg. Krüger, Heinz-
 Hermann und Winfried Marothki. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Reinecker, Hans. *Einzelfallanalyse. Sozialwissenschaftliche Methoden*. Hg. Erwin
 Roth. 2. Aufl. München: Oldenbourg, 1987.
- Rogers, Everett. *Diffusion of Innovations*. 4. Aufl. New York: Free Press, 1995.
- Rosenstiel, Lutz v., Walter Molt und Bruno Rüttinger. *Organisationspsychologie*. 9.
 Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2005.
- Runkehl, Jens, Peter Schlobinski und Torsten Siever. *Sprache und Kommunikation
 im Internet: Überblick und Analysen*. Opladen: Leske + Budrich, 1998.
- Rüschhoff, Bernd. „Neue Technologien: Neue Formen der Lehre und des Lernens in
 der Anglistik.“ *Anglistische Lehre Aktuell: Probleme, Perspektiven, Praxis*.
 Hg. Korte, Barbara und Klaus Peter Müller. Trier: WVT, 1995.
- Rüschhoff, Bernd und Dieter Wolff. *Fremdsprachenlernen in der
 Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und
 Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1999.

- Rychen, Dominique S. und Laura H. Salganik. *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung*. OECD (2005). 25.03.2006. <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>>.
- Sackmann, Reinhold. *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.
- Sauer, Hans. „Sprachwissenschaft.“ *Einführung in das Studium der Anglistik und Amerikanistik*. Hg. Böker, Uwe und Christoph Houswitschka. München: Beck, 2000.
- Schaeper, Hildegard. *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997.
- Schaeper, Hildegard, Kolja Briedis. „Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform“. *HIS-Kurzinformation*. A6 (2004).
- Scharlau, Ingrid. *Jean Piaget zur Einführung*. Hamburg: Junius, 1996.
- Schiersmann, Christiane, Johannes Busse und Detlev Krause. *Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien*. Bonn: Forum Bildung, 2002.
- Schneller, Jill. „Becoming multiliterate: Two case studies examining advanced EFL students’ researching and writing practices in Web-enhanced assignments.“ *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Hg. Blell, Gabriele und Rita Kupetz. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.
- Schulmeister, Rolf. „Virtuelles Lehren und Lernen: Didaktische Szenarien und virtuelle Seminare.“ *Online-Pädagogik*. Hg. Lehmann, Burkhard und Egon Bloh. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider, 2002.
- _____. „Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation.“ *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel (= education quality forum 2004)*. Hg. Keil-Slawik, Reinhard und Michael Kerres. Waxmann: Münster, 2005.
- _____. „Lernszenarien für Blended Learning: Von der Schwierigkeit, Blended Learning adäquat zu beschreiben.“ *Neue Medien in Vorlesungen, Seminaren & Projekten an der Leibniz Universität Hannover*. Tagungsband zur eTeaching und eScience Tagung 2007. Reihe Pädagogik. Hg. Krüger, Marc und Ulrike von Holdt. Aachen: Shaker Verlag, 2007.
- Schulz-Zander, Renate. „Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung.“ *Jahrbuch der Medienpädagogik*. Hg. Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander und Dieter Spanhel. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Schulz-Zander, Renate und Gerhard Tulodziecki. „Multimedia und Internet – neue Aufgaben für Schule und Lehrerbildung.“ *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Hg. Issing, Ludwig und Paul Klimsa. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 2002.
- Schwarz, Stefanie. „Auf dem Weg zu mehr Transparenz und Flexibilität: Credit-Systeme an deutschen Hochschulen.“ *Studienreform mit Bachelor und Master: Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: UVW, 2001.

- Seufert, Sabine, Andrea Back und Martin Häusler. *E-Learning: Weiterbildung im Internet*. Kilchberg: SmartBooks, 2001.
- Siebert, Horst. *Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. München: Luchterhand, 2003.
- Ständige Kommission für die Studienreform HRK / KMK. *Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots*. StÄK 177/82 (1982).
- Stangl, Werner. „Lehren und Unterrichten.“ *Werner Stangls Arbeitsblätter*. 2004. 28.10.2004. <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ArbeitsblaetterLehren.html>>.
- Statistisches Bundesamt. *Hochschulstandort Deutschland 2007: Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 12. Dezember 2007 in Berlin*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2007.
- Steinke, Ines. „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ *Qualitative Forschung*. Hg. Flick, Uwe, Ernst v. Kardorff und Ines Steinke. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt, 2004.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. *Credits an deutschen Hochschulen: Transparenz – Koordination – Kompatibilität*. Bonn: Stifterverband, 2000.
- Strauss, Anselm L. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink, 1991.
- Storm, Ion. *Deus Ex*. Wimbledon: Eidos, 2000.
- Suter, Beat und Michael Böhler. „Hyperfiction – ein neues Genre? Einleitung.“ *Hyperfiction*. Hg. Suter, Beat und Michael Böhler. Frankfurt a. M.: Stroemfeld, 1999.
- „Szenario.“ *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. 2006.
- Teichler, Ulrich. „Was ist Qualität?“ *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Bonn: HRK, 2006.
- Timmerhaus, Winfried. *Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung*. Marburg: Tectum, 2001.
- Tolkien, John R. R. *The Lord of the Rings*. Band 1-3. 3. Aufl. London: Unwin, 1979.
- Tulodziecki, Gerhard. „Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.“ *MedienPädagogik (Online-Journal)* 1 (2005). 02.04.2006. <<http://www.medienpaed.com>>.
- Tuning Educational Structures in Europe (TUNING). *Student Workload, Teaching Methods and Learning Outcomes: The TUNING Approach*. 2004. 18.02.2005. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase2/key_documents/WORKLOAD_LAST_VERSION.doc>.
- Turkle, Sherry. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Touchstone, 1995.
- Viebahn, Peter. *Hochschullehrerpsychologie*. Bielefeld: UVW, 2004.
- Viebrock, Britta und Stephan Breidbach. „Bilingualer Sachfachunterricht aus der Sicht wissenschaftlicher und praktischer Theoretiker.“ *Fremdsprachenunterricht heute*. Hg. Wolfgang Gehring. Oldenburg: BIS, 2006.

- Warschauer, Mark. „Languages.com: the Internet and linguistic pluralism.“ *Silicon Literacies*. Hg. Ilana Snyder. London: Routledge, 2002.
- Webler, Wolff-Dietrich. „Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung.“ *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- _____. *Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld: UVW, 2004.
- Webler, Wolff-Dietrich, Volker Domeyer und Bernd Schiebel. „Lehrberichte: Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten.“ *Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft*. Band 107. Bielefeld: Bock, 1993.
- Weskamp, Ralf. „Schüler und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Klassenzimmer.“ *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis*. Hg. Christoph Edelhoff. Hannover: Schroedel, 2001.
- Weinert, Ansfried. *Organisationspsychologie*. 4. Aufl. Weinheim: PVU, 1998.
- Weisman, Jordan K. *Into the Shadows*. München: Heyne, 1990.
- Welbers, Ulrich. „Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen.“ *Studienreform mit Bachelor und Master*. Hg. Ulrich Welbers. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- _____, Hg. *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- _____, Hg. *Studienreform mit Bachelor und Master: Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Bielefeld: UVW, 2003.
- Wenger, Etienne. „Communities of Practice: Learning as a Social System.“ *Systems Thinker Juni* (1998). 11.04.2005. <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>.
- _____. *Communities of practice - a brief introduction*. 11.04.2005. <<http://www.etiennewenger.com>>.
- Werner, Benita. „Status E-Learning an deutschen Hochschulen.“ *Studie innerhalb des Projekts PELe*. Institut für Wissensmedien (2006). 27.07.2006. <http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf>.
- Wildt, Johannes. „Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen.“ *Studienreform mit Bachelor und Master: Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: UVW, 2003.
- Winteler, Adi. „Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program).“ *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*. Hg. Ulrich Welbers. Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
- Wired Style (1994-2005). 15.09.2005. <<http://webmonkey.wired.com/hardwired/wiredstyle>>.

- Witt, Harald. „Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung.“ *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)* 2/1 (2001). 23.03.2007. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>>.
- Wolf, Kenneth und Mary Dietz. „Teaching portfolios: Purposes and possibilities.“ *Teacher Education Quarterly* 25/1 (1998): 9-22.
- Wolff, Dieter. „Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachunterricht.“ *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Hg. Meixner, Johanna und Klaus Müller. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Wright, Alan W., Peter T.Knight und Natalie Pomerlau. „Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education.“ *Innovative Higher Education* 24/2 (1999): 89-103.
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA). *Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*. 2002. 16.02.2005. <http://www.zeva.uni-hannover.de/eiqa/Standards_SK.pdf>.
- _____. *Akkreditierung*. 2004. 16.02.2005. <<http://www.zeva.uni-hannover.de/akkred/akkreditierung.htm>>.

8.2 Internetressourcen

- [WWW01] http://english120.blogspot.com/2005_03_01_english120_archive.html (01.09.2005)
- [WWW02] <http://en.wikipedia.org/wiki/User:Fuzheado/jmsc0101> (01.09.2005)
- [WWW03] <http://www.eslpod.com/index.html> (15.09.2005)
- [WWW04] <http://www.wikipedia.org> (01.09.2005)
- [WWW05] <http://www.m-w.com> (05.07.2005)
- [WWW06] <http://www.britannica.com> (05.07.2005)
- [WWW07] <http://www.loc.gov/index.html> (05.07.2005)
- [WWW08] <http://memory.loc.gov/ammem/index.html> (05.07.2005)
- [WWW09] <http://www.pemberley.com/janeinfo/pridprej.html> (04.12.2007)
- [WWW10] http://www.amazon.com/gp/product/sitb-next/0521802121/ref=sbx_con/002-7301188-3902464?%5Fencoding=UTF8#concordance (15.09.2005)
- [WWW11] <http://ota.ahds.ac.uk/> (04.12.2007)
- [WWW12] <http://www.linguistics-online.de> (06.09.2005)
- [WWW13] <http://homepages.uni-tuebingen.de/fred.yaniga/LPS-LewisClark> (06.09.2005)
- [WWW14] <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/> (04.12.2007)
- [WWW15] <http://www.bronteparsonage.blogspot.com/> (04.12.2007)
- [WWW16] http://www.iaa.upf.es/~berenguer/recursos/ima_dig_7_/ig/afternoon.jpg (04.12.2007)
- [WWW17] <http://hyperfiction.org/rcnr/> (15.09.2005)
- [WWW18] <http://news.yahoo.com/> (04.12.2007)

- [WWW19] <http://www.noslang.com/dictionary.php> (04.12.2007)
- [WWW20] http://www.widgit.com/symbols/about_symbols/widgit_rebus.htm
(07.12.2007)
- [WWW21] <http://secondlifegrid.net/how> (07.12.2007)
- [WWW22] http://s3.amazonaws.com/linden-presentations/SLBizU_Public_0705_PDF.pdf (07.12.2007)
- [WWW23] <http://www.blogspot.com> (07.12.2007)
- [WWW24] http://www.shadowrun4.com/resources/sr4/sr4_sampchar_combatmame.pdf (07.12.2007)
- [WWW25] <http://www.raphkoster.com/gaming/mudtimeline.shtml> (09.12.2007)
- [WWW26] http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html (06.05.2005)
- [WWW27] <http://www.zeva.uni-hannover.de> (06.05.2005)
- [WWW28] <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/> (18.02.2008)
- [WWW29] <http://ltn.unibas.ch/index.cfm?8C08394D920E414383B6CB6955110986>
(18.02.2008)
- [WWW30] <http://www.commsy.net/uploads/Software/commsy-szenarien.pdf>
(18.02.2008)

8.3 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Handlungsebenen der Hochschule (nach Webler, Domeyer und Schiebel)
- Abbildung 2: Ausprägungen der vier Beschreibungsdimensionen im Überblick (Albrecht „E-Learning“ 8)
- Abbildung 3: Lerntagebuch in einem Weblog [WWW01 Zugriff am 01.09.2005]
- Abbildung 4: Screenshots von Übersichtsseiten zu studentischen Arbeiten in einem Wiki [WWW02, Zugriff am 01.09.2005]
- Abbildung 5: Eingangsseite zu einem ESL Podcast Angebot [WWW03, Zugriff am 15.01.2005]
- Abbildung 6: Screenshot des Aussprachetools von Merriam-Webster [WWW05, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 7: Screenshot der Sammlung von Text-, Bild- und Tondokumenten zum Thema „Band Music from the Civil War Era“ [WWW07, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 8: Screenshot von der Inhaltsübersicht des e-Texts „Pride and Prejudice“ [WWW09, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 9: Screenshot des Korpus vom Oxford Text Archive zum Thema „Middle English“ [WWW11, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 10: Screenshot Konkordanz für Crystal 2001 [WWW10, Zugriff am 15.09.2005]
- Abbildung 11: Screenshot der ‚Lecture Hall‘ mit Auflistung der Themengebiete, zu denen WBTs abgerufen werden können [WWW12, Zugriff am 04.12.2007]

- Abbildung 12: Screenshots einer Simulation über Zungenstellung bei Vokalen [WWW12], Zugriff am 06.09.2005]
- Abbildung 13: Screenshot der elektronischen Zeitschriftenbibliothek [WWW14, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 14: Screenshot des Brontë Parsonage Blogs [WWW15, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 15: Internationale Unternehmen im „Second Life“ [WWW22, Zugriff am 07.12.2007]
- Abbildung 16: Screenshot von der Startseite einer Blog-Community [WWW23, Zugriff am 07.12.2007]
- Abbildung 17; Screenshot von Symbol-Beispielen [WWW20, Zugriff am 07.12.2007]
- Abbildung 18: Screenshot von „Afternoon, a story“ [WWW16, Zugriff am 04.12.2007]
- Abbildung 19: Screenshot des News Readers [WWW17, Zugriff am 15.09.2005]
- Abbildung 20: Charakter aus dem „Shadowrun“-Spiel [WWW24, Zugriff am 07.12.2007]
- Abbildung 21: Übersichtstabelle (Ergänzung zur Modulbeschreibung im Akkreditierungsantrag) (nach ZEvA)
- Abbildung 22: Schematische Darstellung der Struktur von Einstellungen nach Rosenberg und Hovland (Fischer und Wiswede 222)
- Abbildung 23: Ablaufmodell der Analyse
- Abbildung 24: Übersicht der Kategorien
- Abbildung 26: Kompetenzen für das Fachstudium
- Abbildung 27: Externe Einflüsse in der Lehre
- Abbildung 28: Auswirkung von ‚Double-loop Learning‘ auf die Integration von Schlüsselkompetenzen durch E-Learning (Rollendefinitionen nach Rogers (1995))
- Abbildung 29: Faktoren für eine ‚Double-loop Learning‘ Entwicklung zum E-Learning
- Abbildung 30: Beziehungsdreieck ‚Community of Practice‘, Lehrportfolio und Szenarien
- Abbildung 31: Stärken und Schwächen des Lehrportfolios (Wright, Knight und Pomerlau 93)
- Abbildung 32: Lehrmethoden nach Seufert, Back und Häusler (61)

8.4 Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Vier Kompetenzbereiche der Schlüsselkompetenzen (Orth 109)
- Tabelle 2: Übersicht der erforderlichen Kompetenzen von Lehrenden (nach Webler)
- Tabelle 3: Dimensionen von E-Learning
- Tabelle 4: Zeitliche und inhaltliche Gliederung von E-Learning-Kompetenz im BA-Studium
- Tabelle 5: Fach- und E-Kompetenzen

Tabelle 6: Beziehungsgefüge des Datenmaterials

Tabelle 7: Ankerbeispiele für Kodierregeln

Tabelle 8: Kodierung der Kategorie „Lehrveranstaltung - Erfahrungen“

Glossar

<i>Begriff</i>	<i>Erläuterung</i>
Abbreviation	Abkürzung aus einem oder mehreren Wörtern
Audio-/Videotelefonie bzw. -konferenz	(auch Internettelefonie) Telefonieren über Computernetzwerke in Ton und ggf. mit Bild
Autorensysteme	visuelle Programmierumgebung für ein Gestalten von Programmen ohne zu programmieren
Blended Learning	Lernarrangement, das aus Präsenz- und Onlineanteilen besteht
Boolesche Regeln	Verwendung von algebraischen logischen Operatoren für die gezielte Suche im Internet
bottom up	Herangehensweise an Problemstellung vom speziellen zum allgemeinen hin, in der Managementtheorie ein Führungsstil; Antonym von ‚top down‘
Brainstorming	Methode zur Ideenfindung in zwei Schritten (Ideen finden; Ergebnisse sortieren und bewerten)
Call for Article	Aufforderung zur Abgabe von wissenschaftlichen Beiträgen für eine Fachzeitschrift
Call for Paper	Aufforderung zur Abgabe von wissenschaftlichen Beiträgen für eine Tagung oder Fachzeitschrift
CBT	Akronym für Computer Based Training; auf einem Computer gespeichertes Lernprogramm, das nicht mit anderen Computern vernetzt ist
Chat	textbasierte Kommunikation zwischen Personen in Echtzeit über das Internet
Client reviews	Begriff aus dem Marketing; Einbindung von Kunden bei der Qualitätsbeurteilung von Produkten
Clients who bought this article also bought these articles	Begriff aus dem Marketing; semantische Funktion in Online-Shops die das Kaufverhalten anderer Kunden beim Kauf von Produkten aufzeigt
Closed reading	genaues, mehrperspektivisches und gemeinsames Lesen von kürzeren Textpassagen.
Cognitive Apprenticeship	Lehr-/Lernmethode; eine Person in einer Vorbildfunktion macht bzw. lebt das zu Erlernende vor und die lernende Person imitiert das zu Erlernende
Community of Practice	praxisbezogene Gemeinschaft von Personen, die informell miteinander verbunden sind und ähnlichen Aufgaben gegenüber stehen
Computer Literacy	Fähigkeit, den Computer zu nutzen, um Zugang zu Informationen zu bekommen und diese verarbeiten zu können
Concept Maps	(auch Begriffslandkarte) Begriffe und ihre Beziehungen zueinander werden visualisiert, wobei die Art des Zusammenhangs spezifiziert wird
CMS	Akronym für Content Management System; Anwenderprogramm, das die gemeinschaftliche Erstellung und Bearbeitung von multimedialen Inhalten in der Regel für Websites ermöglicht; wird auch als Redaktionssystem genutzt
Diploma Supplement	wird im Rahmen der modularisierten Studiengänge als Urkunde von der zuständigen akademischen Dienststelle ausgestellt; detaillierte Erläuterung des Studiengangs zwecks Nachweisführung über den Abschluss

Double-loop Learning	Begriff aus der Organisationspsychologie; antizipierendes, generatives Lernen in einer Organisation
Drill-and-Practice	Lehr-/Lernmethode; Trainieren von Fertigkeiten durch wiederholtes Üben
Early majority	Begriff aus der Innovationsforschung; Kategorisierung von Personengruppen, die nach der Innovationsfreude unterteilt werden; hier ‚frühe Mehrheit‘
e-Inclusion	digitale Integration benachteiligter Menschen, denen digitale Kompetenzen und/oder Internetzugang fehlen;
E-Journal	(auch Online-Journal) Fachzeitschrift, die online publiziert wird
Emoticons	Zeichenfolgen, die ein ‚Smiley‘ nachbilden, um bei der schriftlichen Kommunikation Stimmungs- und Gefühlszustände ausdrücken zu können
Feed	(auch Newsfeed, RSS-Feed, Atom-Feed) digitaler Nachrichtenticker, der den Inhalt einer Website verkürzt in Textform darstellt und einen Link zur Originalquelle enthält; wird mit einem speziellen Programm oder Browser abonniert, um automatisch neue Inhalte abrufen zu können
Forum	zeitversetzte, textbasierte Kommunikation zwischen Personen über das Internet, bei der Geschriebenes in der Regel archiviert und später nachgelesen werden kann
FAQ	Akronym für Frequently Asked Questions; Zusammenstellung von oft gestellten Fragen mit entsprechenden Antworten
Google Ads	Begriff aus dem Marketing; Suchtext sensitive Form der Internetwerbung, die Textannoncen entsprechend den eingegebenen Stichwörtern bei einer Google-Suche anzeigen
HTML	Akronym für HyperText Markup Language; textbasierte Auszeichnungssprache zur Strukturierung von multimedialen Inhalten im Web; Grundlage des WWW
Instant Messaging	Dienst über einen Client, der Nachrichten in Echtzeit versendet, um chatten zu können
Learning by Doing	Lehr-/Lernmethode; Lernen durch Tun; Grundform des handlungsorientierten Unterrichts
Learning by Teaching	Lehr-/Lernmethode; Lernen durch Lehren; Form des handlungsorientierten Unterrichts
Learning Cycle	Lehr-/Lernmethode; gruppenbasiertes Lernen in verschiedenen, vorgegebenen Zeitphasen
LMS	(auch Lernplattform) Akronym für Learning Management System; Softwaresystem zur Bereitstellung von Lehr-/Lerninhalten und Organisation von Lehr-/Lernvorgängen
Learning on the Job	(auch Training on the Job) Lehr-/Lernmethode; Fortbildung am Arbeitsplatz, angelehnt an das Lernen durch Tun mit der Betonung auf praxisrelevante Lerninhalte
Lernplattform	(auch LMS) Akronym für Learning Management System; Softwaresystem zur Bereitstellung von Lehr-/Lerninhalten und Organisation von Lehr-/Lernvorgängen
Literacy	Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben sowie die Verwendung von Sprache, um kommunizieren zu können (lesen, schreiben, hören, sprechen)
Mailingliste	multidirektionale Form des Nachrichtenaustauschs in der Regel per E-Mail in einer geschlossenen Gruppe

GLOSSAR

MOO	Akronym für MUD object oriented; textbasiertes Onlinesystem, das eine virtuelle Realität abbildet, in der verschiedene Nutzer synchron miteinander vernetzt werden; Variante des MUDs, wobei sich das OO auf die Programmiersprache bezieht
MS-Word	Textverarbeitungsprogramm, Teil des Microsoft-Office-Pakets
MUD	Akronym für Multi User Dungeon; textbasiertes Online-Rollenspiel, bei dem die Spieler miteinander vernetzt verschiedene Abenteuer bestehen
Netiquette	Sammelbezeichnung für Verhaltensvorschläge bei der netzgestützten Kommunikation, beispielsweise im Forum oder Chat
Newsgroup	themenbasierte Form der asynchronen Kommunikation, bei der die Beteiligten ähnlich einem Schwarzen Brett Beiträge an einen Server schicken, der für andere einsehbar ist
Office	Softwareanwendungen, die im Büro genutzt werden, z.B. Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation oder Datenbanken
Online Symposium	(auch Telekolloquium) in der Regel synchrone Online-Veranstaltungsform, bei der mehrere Experten und Expertinnen ortsverteilt auftreten, um ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten
Online Tutorial	Lernprogramm oder mediengestützte Gebrauchsanleitung, mit der die Benutzung eines technischen Gegenstands selbstgesteuert erlernt werden kann
Online Voting	mediengestützte Form eines Abstimmungsverfahrens, bei dem die Ergebnisse in Echtzeit ausgewertet und in der Regel visualisiert werden
OpenOffice-Writer	Textverarbeitungsprogramm, Teil eines freien Office-Pakets
Peer editing	Korrigieren und Redigieren von studentischen Texten durch Kommilitonen und Kommilitoninnen
Pistole	Lehr-/Lernmethode; Fragetechnik; beschleunigte und konzentrierte Form des Sokratischen Dialogs
Podcasting	Produzieren und Bereitstellen von Audio- und Videodateien über das Internet in Form von Feeds; eine Form der internetbasierten Radio- oder Fernsehsendung
PowerPoint	Präsentationsprogramm, Teil des Microsoft-Office-Pakets; wird synonym für die computergestützte Präsentation verwendet
RDF	Akronym für Resource Description Framework; formale Sprache zur Bereitstellung von Metadaten im WWW; Grundlage für das Semantic Web
Semantic Web	Erweiterung des WWW, bei der die Bedeutung von Web-Informationen nach einem Schema (RDF) für Maschinen interpretierbar wird und weiterverarbeitet werden kann, um Informationen automatisch miteinander zu verknüpfen
Social Web	(auch Web 2.0) Sammelbezeichnung für Web-Anwendungen mit interaktiven und kollaborativen Elementen, z.B. Weblog, Wiki, Instant Messaging

Sokratischer Dialog	Lehr-/Lernmethode; Fragetechnik, bei der die Lehrperson Fragen stellt, in denen die Antwort bereits verborgen liegt. Durch die Einbeziehung der Beteiligten in einen Dialog des Fragens und Antwortens werden diese selbst zur Erkenntnis gelenkt.
Tele-Vorlesung	(auch virtuelle Vorlesung) Lehr-/Lernarrangement, bei dem die referierende Lehrperson und Lernende an verschiedenen Orten zur gleichen Zeit an einer Vorlesung teilnehmen; wird in der Regel aufgezeichnet, so dass auch die Möglichkeit des asynchronen Abspielens besteht
top down	Herangehensweise an Problemstellung vom allgemeinen zum speziellen hin, in der Managementtheorie ein Führungsstil; Antonym von ‚bottom up‘
Trackingfunktionen	Überwachungsprogramm, das die Bewegungsschritte eines Nutzers oder einer Nutzerin im Internet oder bei der Verwendung eines Computers bzw. Programms verfolgt und speichert
Usability	Begriff aus der Software-Ergonomie; Benutzerfreundlichkeit und Gebrauchstauglichkeit von Softwareprogrammen anhand von genormten Parametern
Virtual Classroom	Lehr-/Lernarrangement, bei dem Lehrende und Lernende völlig ortsverteilt synchron und asynchron auf eine gemeinsame Arbeitsoberfläche zugreifen und mit Hilfe von Chat und Audio-/Videotelefonie miteinander kommunizieren
Vorlesungsaufzeichnung	elektronische Aufzeichnung von Vorlesungen und Vorträgen und die Verknüpfung mit gleichzeitig genutzten Präsentationsfolien
WBT	Akronym für Web Based Training; im Web abgelegtes Lernprogramm, das von verschiedenen Computern aufgerufen werden kann
Webcam	an den Computer angeschlossene digitale Videokamera, die zur Videotelefonie genutzt wird
Weblog	(auch Blog) ein internetbasiertes Tagebuch oder Journal, in dem Einträge chronologisch abgebildet werden; in der Regel werden in einer Weblog-Gemeinschaft verschiedene Weblogs miteinander verknüpft; die Tätigkeit des Schreibens wird ‚bloggen‘ genannt
Webpublishing	Sammelbegriff für das Publizieren von Inhalten im WWW
WebQuest	Lehr-/Lernarrangement, bei dem anhand einer Problem- bzw. Aufgabenstellung Informationsquellen im Internet recherchiert und bewertend bearbeitet werden
Wiki	Form des Content Management Systems, bei dem die Nutzer und Nutzerinnen kollaborativ Webseiten mit Hilfe einer typischen nutzerfreundlichen Programmiersprache erstellen und gestalten können
Windows Popup	Browser-Fenster, das sich durch Klicken eines Hyperlinks öffnet, um kurze Informationen anzuzeigen
Wissensbörse	Lehr-/Lernarrangement, bei dem Teilnehmende Wissen oder Kompetenzen anbieten und nachfragen

A Anhang: Beispiele für IKT als Arbeitsinstrument und Studieninhalt

A.1 „Webpublishing als Werkzeug“

Das folgende Beispiel zeigt einen Auszug aus einem Kurs-Weblog, in dem die Studierenden ihre Überlegungen zu den im Kurs erteilten Aufgaben notieren sollten. Die aufgeschriebenen Reflexionen der Studierenden gehen über eine Beurteilung des Kursgeschehens (hier: ‚in-class essay‘) hinaus und geben der Lehrperson ein sehr persönliches, öffentliches Feedback.

<p>Monday In-Class Essay Tomorrow Just a reminder that you will be writing an in-class essay tomorrow. posted by Professor # 5:34 PM</p> <p>Tuesday In-Class Essay Today we had to write an in-class essay. Yesterday we went over the topic and got some ideas together as a class. Personally I found it to be difficult to write on what it means to be a New Yorker. I never actually thought about it before because no one has ever brought it up or I guess I'm just used to living in New York. I was born here and been here my whole life. I thought of a bunch of things but I should of [have, Anm. der Autorin] focused on one subject instead of mentioning them all. After developing a thesis, you should try to stick to one idea and then building on it. I still have trouble with this concept and writing on just one belief. Hopefully I'll get better as I learn where I'm making my mistakes. I never thought about how difficult it can be to write a paper. posted by Student # 6.10 PM</p>

Abbildung 13: Lerntagebuch in einem Weblog [WWW01 Zugriff am 01.09.2005]

Das folgende Beispiel zeigt, wie ein Kurs an der Universität Hong Kong über die Prinzipien des Journalismus und den Nachrichtenmedien die Website *Wikipedia* [WWW04] nutzt, um die Aufgaben zu veröffentlichen und die Ergebnisse vergangener Kurse zu speichern.

<p>Topics for mid-term project— Journalists as Great Authors</p> <p>Assignment deadline: Thursday, October 21, 2004, 23:59</p> <p>Click on the author you are assigned to below and start your wikipedia entry.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sima Qian (司馬遷) (公元前145-49前87) <p>19th Century</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Liang Qichao (梁啟超) (1873—1929) ■ Chen Duxiu (陳獨秀) (1879—1942) ■ Shao Banniao (邵寶麟) (1884—1926) 	<p>Check out what other HKU students have done... the following were topics assigned to last year's students</p> <p>JMSC0101: Principles of Journalism and News Media (Autumn 2003)</p> <p>Subjects</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ATV ■ East Touch ■ East Week ■ Easy Finder ■ Far Eastern Economic Review ■ Hong Kong Economic Journal ■ Hong Kong Economic Times
--	---

Abbildung 14: Screenshots von Übersichtsseiten zu studentischen Arbeiten in einem Wiki [WWW02, Zugriff am 01.09.2005]

Im folgenden Beispiel wird das *Podcast* genutzt, um bei ESL-Lernenden das Hörverständnis zu üben.

Welcome to the English as a Second Language Podcast!
 Are you looking for a fun, easy way to improve your English?
 Would you like to speak English more fluently?
 Would you like to increase your listening comprehension?

You've come to the right place. With ESLPod.com's English as a Second Language Podcast, you will improve your English by listening to native speakers talk and discuss topics of interest to you. You'll learn new idioms and expressions and learn to use them the way native speakers do. No more "textbook English"!

Each ESL Podcast lasts 10-20 minutes, and has two parts:

1. An interview or conversation with a native speaker.
2. An explanation of some of the expressions and phrases used from Part 1. (Optional)

Abbildung 15: Eingangsseite zu einem ESL Podcast Angebot [WWW03, Zugriff am 15.01.2005]

A.2 „Kommunikationstechnologien“

Ogbue (137) berichtet von einer Kooperation der Anglistik/Amerikanistik-Studierenden mit einigen ‚Scottish Studies‘ Kursen an schottischen Hochschulen, die zu einem direkten Kontakt mit Akademikern, Akademikerinnen und Studierenden der Zielkultur führten.

Ein Online-Forum zu einem *British Studies Seminar* [Hervorhebungen im Original, Anm. der Autorin] am Dresdner Institut für Anglistik/Amerikanistik lud im Wintersemester 2000/01 einige *Scottish Studies classes* an schottischen Hochschulen ein, sich an der Diskussion zum Film und Buch *Trainspotting* in Verbindung mit *Scottish Culture* zu beteiligen. Neben Professoren nahmen auch Studierende verschiedener schottischer Hochschulen und andere interessierte Personen an der Diskussion teil und ermöglichten den Dresdner Studierenden die authentische thematische Kommunikation in der Fremdsprache.

In einem weiteren Beispiel berichtet Ogbue (173) von seiner Erfahrung mit einem Onlinekurs, in dem der gegenseitige Austausch zwischen den Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema und zur selbstorganisierten Lösung von Problemen führte. Die verschriftlichten Diskussionen trugen zu einem veränderten Verstehensprozess bei.

1998 habe ich an einem Onlinekurs ohne Präsenzphase zum Webeditor Dreamweaver an der kalifornischen Online-Akademie *Ziff Davis University* [Hervorhebungen im Original, Anm. der Autorin] teilgenommen. Neben wöchentlichen Einführungsveranstaltungen im Web und Literaturstudium gab es Dutzende von Diskussionsforen zum Kurs insgesamt, zu einzelnen Abschnitten sowie zur Kursverwaltung. [...] Das führte zu Hunderten von Einträgen in den Foren, deren selektives Lesen von entscheidender Bedeutung für das eigene Vorankommen war. Die Foren regten den Verstehensprozess an, und Probleme ließen sich auch auf diese Weise klären, d.h., die Kursteilnehmerinnen lernten voneinander, bevor die Beiträge der Kursleitung im Netz standen. Die häufig anzutreffende Redundanz bei Fragen, Antworten und Kommentaren war dabei sehr willkommen, da sie zur Vertiefung der eigenen Kenntnisse beitrug. Entscheidend für den Erfolg solcher Onlinekurse war für mich die Erfahrung des *peer teaching*. (ebd.)

A.3 „Nachschlagewerke, digitale Bibliotheken“

Im *Merriam-Webster Online* [WWW05] kann man die Aussprache des Begriffs abrufen und wird zu verwandten Begriffen sowie zu weiteren Informationen in der Enzyklopädie (*Britannica* [WWW06]) verlinkt.



Abbildung 16: Screenshot des Aussprachetools von Merriam-Webster [WWW05, Zugriff am 04.12.2007]

Auf der Website der Library of Congress gibt es Materialien zu verschiedenen Bereichen der US amerikanischen Kultur, deren Textsammlungen um Bild-, Ton- und Videodokumente erweitert sind. Diese können beispielsweise für eine umfassende Kulturanalyse spezifischer Zeitabschnitte wie hier der *Civil War Era* verwendet werden.



Abbildung 17: Screenshot der Sammlung von Text-, Bild- und Tondokumenten zum Thema „Band Music from the Civil War Era“ [WWW07, Zugriff am 04.12.2007]

A.4 „Software zur Analyse von digitalen Werken“

In der Hypertextedition von Jane Austens „Pride and Prejudice“ [WWW09] sind bestimmte Kategorien wie ‚character list‘, ‚topics list‘, ‚motifs‘ oder ‚place list/map‘ eingerichtet. Entsprechende Begriffe im Text sind mit diesen Kategorien verlinkt, so dass man den Text auch nicht-linear und nach Kategorien geordnet lesen kann (Deconinck-Brossard 150).

Pride and Prejudice Shorter Table of Contents

- [How to use this document.](#)
- *Pride and Prejudice* e-text:
 - [Volume I](#) (Chapters 1-23)
 - [Volume II](#) (Chapters 24-42)
 - [Volume III](#) (Chapters 43-61)
- [Search text of *Pride and Prejudice*.](#)
- Supplementary information:
 1. MacKinnon and Chapman's [chronology](#), with hypertext links.
 2. [List of characters](#), with detailed information and hypertext links.
 - [Brief, Organized Index of Characters](#)
 - [Genealogical Charts](#)
 3. [Links to passages illustrating the themes of "pride" and "prejudice".](#)
 4. [Notes on random topics](#)
 - [Notes on Education, Marriage, Status of Women, etc.](#)
 5. [List of important places in *Pride and Prejudice*, and in Jane Austen's life, with map of England.](#)
 6. [1895 Charles E. Brock illustrations for *Pride and Prejudice*](#) [JPEG images] (includes notes on Regency clothing styles) **NEW** New larger clearer scans
- [Latest version of my plain ASCII e-text of *Pride and Prejudice*, compressed in binary .zip format <260577 bytes>](#) [See [explanation of ".zip" here.](#)]
- [Pemberley e-text of *Pride and Prejudice*](#) (divided into chapters).
- [About this document.](#)
- [Picture of Jane Austen](#) <JPEG>

Abbildung 18: Screenshot von der Inhaltsübersicht des e-Texts „Pride and Prejudice“ [WWW09, Zugriff am 04.12.2007]

In diesem Textarchiv sind elektronische Textkorpora nach Autor, Sprache oder Titel geordnet. Die Auswahl an Texten, beispielsweise aus der Kategorie ‚Middle English‘, ermöglicht eine gezielte Sammlung von Texten, die in verschiedenen Formaten gespeichert und weiterführend mit entsprechenden Werkzeugen und Methoden analysiert werden können.

The Oxford Text Archive

literature, languages and linguistics

Search Results

Your search has located 26 matches. The following authors and titles were found :

- ← **Lollard sermons** →
 - Lollard sermons ←Request text><More info>
- ← **Alliterative verse : samples from 14 mediaeval poems** →
 - Alliterative verse : samples from 14 mediaeval poems ←Request text><More info>
- ← **Anthology of Middle English texts** →
 - Anthology of Middle English texts ←Request text><More info>
- ← **British Library. Manuscript. Harley 2253** →
 - Harley lyrics : selections ←Search text><Get text><More info>
- ← **British Library. Manuscript. Harley 2276** →
 - Lenten sermons : Middle English Filius Matris sermon cycle as contained in MS Harley 2276 in the British Library ←Search text><Get text><More info>
- ← **Chaucer, Geoffrey, d** →
 - The Canterbury Tales ←Search text><Get text><More info>
 - Canterbury tales ←Request text><More info>

Abbildung 19: Screenshot des Korpus vom Oxford Text Archive zum Thema „Middle English“ [WWW11, Zugriff am 04.12.2007]

Für ein besseres Verständnis des Lerner-Englisch, insbesondere im internationalen Vergleich, sind webbasierte Korpora entstanden, die für Übungen oder zur Recherche genutzt werden können (Korte, Müller und Schmied 264). Der Einsatz elektronischer Hilfsmittel beim Fremdsprachenlernen (vgl. Abschnitt 3.2) ermöglicht eine technisch unterstützte Analyse der Entwicklung des Fremdsprachenlernens. Beispielsweise erzeugt der Einsatz automatischer *Trackingfunktionen* bei der Bearbeitung von computerunterstützten Sprachlernprogrammen objektive Daten zur Analyse von Lernwegen.

Konkordanzen halten bereits Einzug in die Konsumgesellschaft, in dem sie auch für spielerische Visualisierungen von Online-Buchhandlungen genutzt werden. Dementsprechend sind sie nicht nur Arbeitsinstrument sondern auch Untersuchungsobjekt.

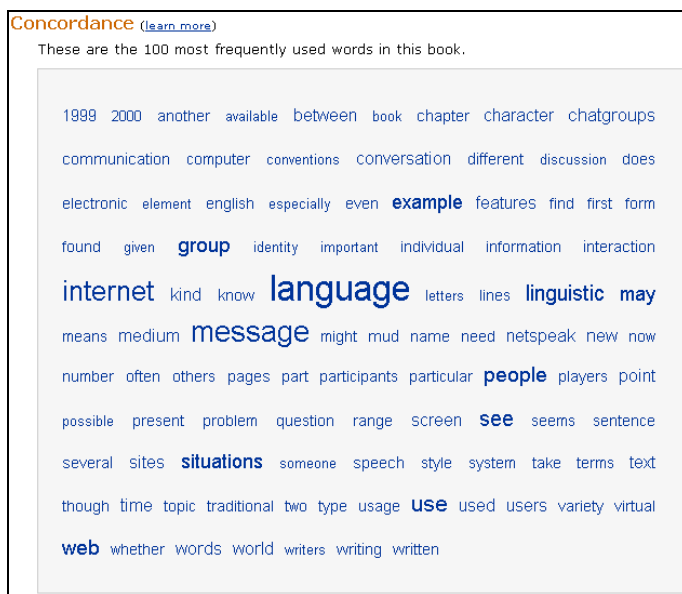


Abbildung 20: Screenshot Konkordanz für Crystal 2001 [WWW10, Zugriff am 15.09.2005]

A.5 „Lernprogramme“

Eines der wenigen NMB-Projekte der ersten Phase (vgl. Kapitel 1), *Linguistics Online* [WWW12], hat seit der Projektlaufzeit eine große Anzahl an linguistischen Onlinekursen erstellt, die zum Selbststudium genutzt oder von Lehrenden in die Lehrveranstaltungen integriert werden können.

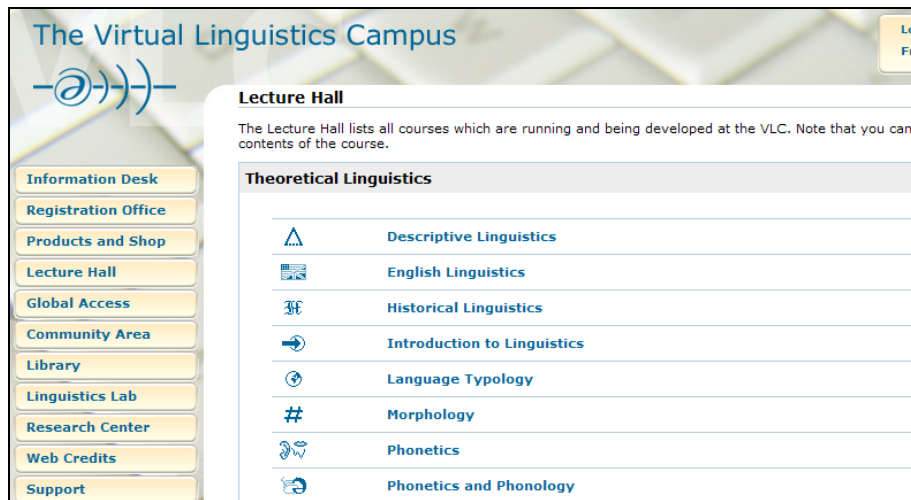


Abbildung 21: Screenshot der ‚Lecture Hall‘ mit Auflistung der Themengebiete, zu denen WBTs abgerufen werden können [WWW12, Zugriff am 04.12.2007]

Das folgende Beispiel aus Linguistics Online zeigt eine Simulation über die Zungenstellung bei Vokalen. Die Pfeile zeigen die jeweils angeklickten Vokale an, die eine Mund- bzw. Zungenbewegungen hervorrufen.

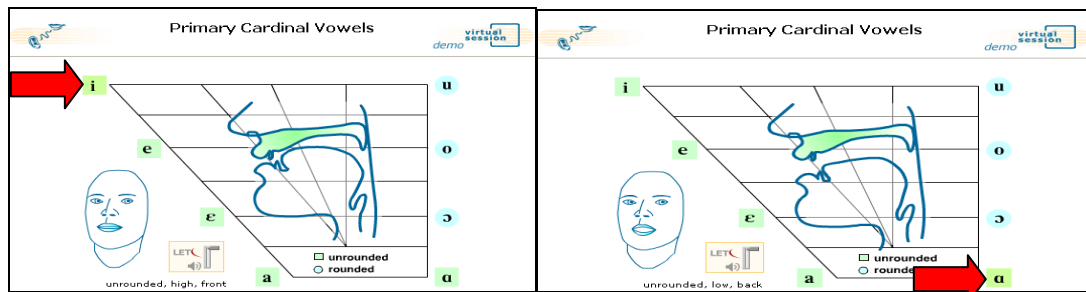


Abbildung 22: Screenshots einer Simulation über Zungenstellung bei Vokalen [WWW12, Zugriff am 06.09.2005]

Weitere Beispiele von mediengestützten Lernprogrammen, auch in Kombination mit Kommunikationswerkzeugen, sind bei Linke zu finden (Beiträge von Hallet; Höppner, Lomb und Ogbue; Lethbridge).

In der folgenden Kursbeschreibung wird ein *WebQuest* in eine Zeitreise zur ‚Western American Frontier‘ eingebettet. Die Studierenden üben über das Ansteuern verschiedener Websites einen mehrperspektivischen Blick auf das Thema.

The focal point of this course will be the dramatic ‚Voyage of Discovery‘ undertaken by Meriwether Lewis and William Clark between 1804 and 1806 into the western American frontier. It is fitting, given the theme of discovery, that this seminar should be conducted as an Internet-seminar. Students will follow Lewis and Clark on their journey by means of hypertext documents and on-line galleries. Using selections from the expedition Journals, students will research Online archives and other sources to find a deeper story behind a variety of interdisciplinary issues concerning Native American Indians (language, dealings with white men, women in Indian society etc.), the ethics and political realities of westward expansion, botanical and environmental issues and much more. The course will have as its goal a productive use of internet resources as well as the acquisition of related technical skills culminating in a final multi-media presentation.

[WWW13, Zugriff am 06.09.2005]

A.6 „E-Journals“

Folgende Liste zeigt einen Ausschnitt der ersten Seite aus der elektronischen Zeitschriftenbibliothek der Universitätsbibliothek Regensburg [WWW14] nach Eingabe des Suchparameters Anglistik/Amerikanistik.

American Indian Quarterly (AIQ) (ältere Jahrgänge)	●
American Literary History	●
American Literary History (ältere Jahrgänge)	●
American Literary Scholarship	●
American Literature (aktuelle Jahrgänge)	●
American Literature (ältere Jahrgänge)	●
American Periodicals: A Journal of History, Criticism, and Bibliography	●
American Poetry Review, The	●
American Quarterly (aktuelle Jahrgänge)	●
American Quarterly (ältere Jahrgänge)	●
American Speech (aktuelle Jahrgänge)	●
American Speech (ältere Jahrgänge)	●
American Studies International	●
American Whig Review, The	●
American@	●
Americana: E-Journal of American Studies in Hungary	●

Abbildung 23: Screenshot der elektronischen Zeitschriftenbibliothek [WWW14, Zugriff am 04.12.2007]

A.7 „Fachcommunities“

Der *Weblog* der ‚Brontë Society‘ [WWW15] kündigt regelmäßig internationale Veranstaltungen über die Brontë-Schwester an, sammelt fachwissenschaftliche Informationen und sekundäre Materialien wie Bilder, Zeitungsartikel oder Comics.

BRONTË PARSONAGE BLOG
FROM THE BRONTË SOCIETY AND THE PARSONAGE MUSEUM



WEDNESDAY, NOVEMBER 14, 2007

Milan meeting

The will be a meeting of the Italian section on Saturday 1 December. Scaffale Inglese means English Shelf. The meeting will cover the lives and works of twenty poets - including Emily Brontë of course.



The Brontë Society is a charitable organization registered in the United Kingdom.

MORE THAN A LITERARY SOCIETY

The Brontë Society is one of the most important literary societies in the English-speaking world. Its members come from that world and also from far beyond it, reflecting the continuing international appeal of the extraordinary family from Haworth; amongst the series of recently-published guides to the Parsonage is one in Chinese and another in Urdu.

Abbildung 24: Screenshot des Brontë Parsonage Blogs [WWW15, Zugriff am 04.12.2007]

A.8 „Analyse von authentischen Texten im Internet“

Eine wissenschaftlich und gesellschaftlich vielfach diskutierte virtuelle Welt ist Second Life, die es den Nutzern und Nutzerinnen ermöglicht mit entsprechendem monetärem Einsatz Avatare zu erstellen und ein virtuelles Leben zu führen.



Abbildung 25: Internationale Unternehmen im „Second Life“ [WWW22, Zugriff am 07.12.2007]

Webloganbieter, bei denen die so genannten Blogger kostenlos ihr Weblog anlegen und bedienen können, werben mit der einfachen und schnellen Handhabbarkeit.



Abbildung 26: Screenshot von der Startseite einer Blog-Community [WWW23, Zugriff am 07.12.2007]

A.9 „Analyse von Webpublishing und barrierefreiem Publishing“

Das Benutzen grafischer Symbole für das Erstellen elektronischer Texte (Abbott 31) ist im Sinne der Barrierefreiheit hilfreich sowohl für Fremdsprachenlerner oder Vorschulkinder als auch für Menschen, die durch Krankheit oder Behinderung nicht oder schwer in der Lage sind, zu kommunizieren.

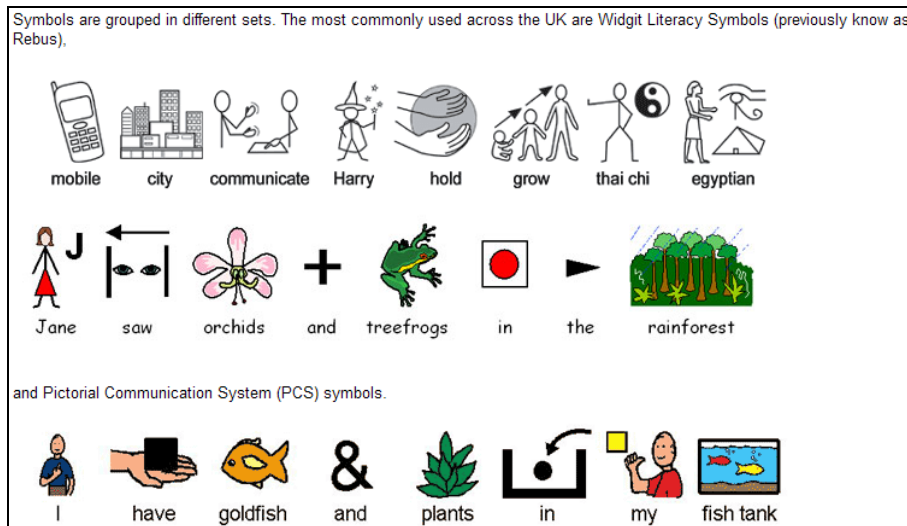


Abbildung 27: Screenshot von Symbol-Beispielen [WWW20, Zugriff am 07.12.2007]

A.10 „Genre Hypertext, Hyperfiction, Cyberpunk“

Das 1987 entstandene *Afternoon, a story* von Michael Joyce wird technisch wie folgt beschrieben:

Afternoon besteht aus insgesamt 539 Textteilen, sogenannten Spaces, die durch 951 Links miteinander verknüpft sind. In jedem Space ist an der unteren Kante ein Kasten einprogrammiert, über den der Leser den Text manipulieren kann. Über einen Pfeil kommt man zu dem Space zurück, den man zuvor gelesen hat; über einen Klick auf ein anderes Icon bekommt man eine Liste von Links, die von dem jeweiligen Textteil zu anderen Textteilen führen; über ein Y/N-Kästchen kann man auf Fragen antworten, die dem Leser am Ende eines Textteils gestellt werden und die den Fortgang des Textes mitbestimmen; über ein viertes Kästchen kann man sich den entsprechenden Textteil ausdrucken lassen. Doch sind das nicht alle Möglichkeiten, den Text zu manipulieren. Um die Geschichte in irgendeiner Richtung weiterzulesen, kann man ein beliebiges Wort aus dem Text anklicken. Und schon aktiviert man eine Verknüpfung, durch die ein nächster Space aufgerufen wird. (Porombka 330)

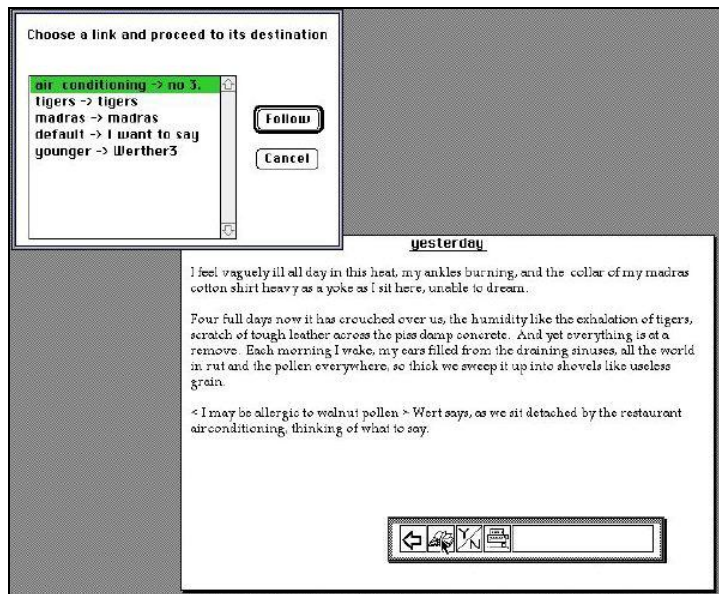


Abbildung 28: Screenshot von „Afternoon, a story“ [WWW16, Zugriff am 04.12.2007]

In den frühen Jahren des Internets sind synchrone Kommunikationswelten wie *MUDs* („multi-user dungeon“) und *MOOs* („MUD object-oriented“) entstanden, die das Rollenspiel in elektronischer Form ins Leben riefen. Sie bilden den Ursprung für den phantasievollen Gebrauch (oder Missbrauch) der Anonymität in einem offenen Netzwerk. Dabei erfordert die textbasierte Gestaltung einer virtuellen Welt hohe Schreib- und Lesekompetenzen. Rollenspiele, die Geschichte des *MUDs* sowie der pädagogische Einsatz solcher Kommunikationsformen sind Beispiele für nutzerorientierte hyperfiktionale Texte. Emde und Schneider (201) zeigen, dass *MOOs* auch im Studium zur Telekollaboration eingesetzt werden können, da damit „anspruchvolles interkulturelles Lernen im Zusammenhang mit einer kritischen Aufmerksamkeit auf die medialen Kommunikationsformen ins Zentrum rückt.“ In dem Telekollaborationsmodell werden Diskussionen zwischen deutschen und US-amerikanischen Studierenden verwendet, um diskursanalytische Methoden der Literatur- und Kulturwissenschaft einzusetzen. *MOOs* sind in dem Sinne also Arbeitsinstrument und Studieninhalt in einem.

Der *News Reader* [WWW17] benutzt die Newsfeed-Technologie, um aus aktuellen Nachrichten der *Yahoo! News*-Website [WWW18] ein Gebilde aus miteinander verzahnten Textausschnitten zu erstellen. Durch die ständige Aktualisierung und die Möglichkeit, die zu verbindenden Textteile auszuwählen, entstehen laufend neue Geschichten.

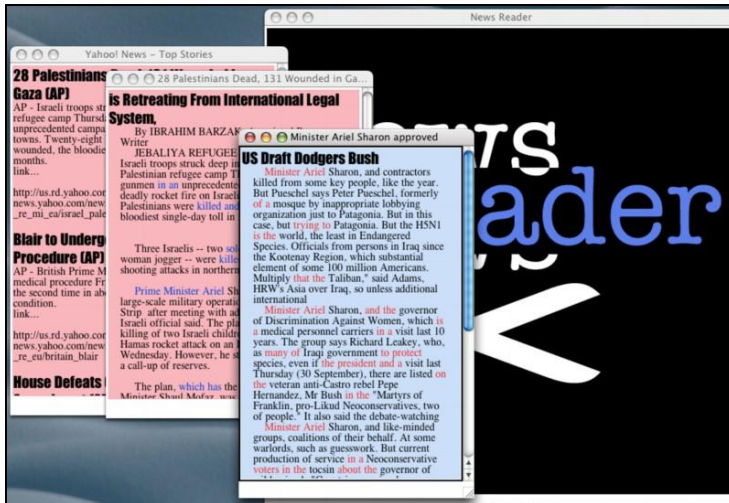


Abbildung 29: Screenshot des News Readers [WWW17, Zugriff am 15.09.2005]

Der 1968 erschienene Roman „Do Androids Dream of Electric Sheep?“ (Dick) thematisiert die verschwimmende Grenze zwischen Mensch und Androiden, die mit dem 1982 erschienenen Film „Blade Runner“ erfolgreich verfilmt wurde und so das Cyberpunk-Genre zu einem popkulturellen Thema machte.

Spiele wie „Shadowrun“ oder „Deus Ex“ von Storm sind Beispiele für Cyberpunk-Rollenspiele, die sowohl offline (romanbasiert (Weisman), in Form von Karten-, Würfel- oder Videospielen) oder online (über MUDs oder grafikbasierte virtuelle Spielumgebungen) gespielt werden.

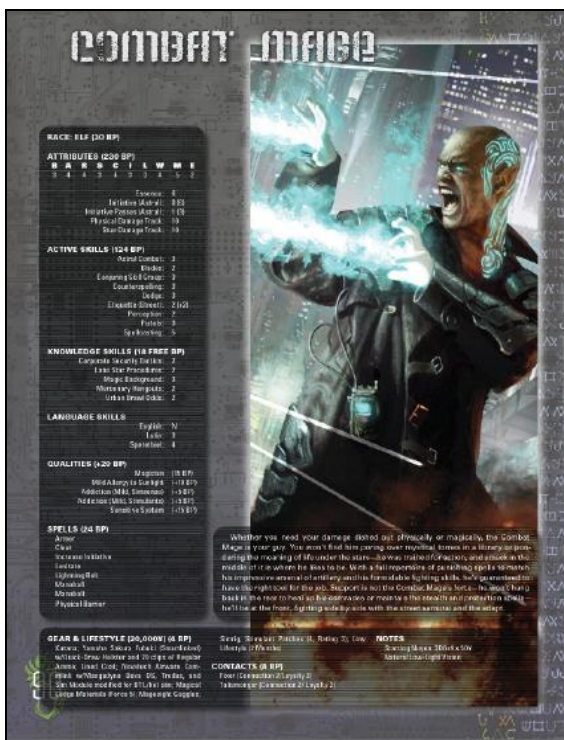


Abbildung 30: Charakter aus dem „Shadowrun“-Spiel [WWW24, Zugriff am 07.12.2007]

A.11 „Merkmale des Computers und Internets“

Akronyme sind Kunstwörter, die aus Anfangsbuchstaben verschiedener Wörter zusammengesetzt werden. In der Netzsprache ist die Verwendung von Akronymen aufgrund des textbasierten Kommunizierens häufig in Gebrauch. Mit den vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten entstehen so umfangreiche Wörterbücher, wie der *Internet Slang Dictionary & Translator* [WWW19].

arvo - afternoon
asafp - as soon as fucking possible
asaik - as soon as I know
asap - as soon as possible
asarbambtaa - All submissions are reviewed by a moderator before they are added.
asic - application specific integrated circuit
asl - age, sex, location
aslp - age, sex, location, picture
aslr - age sex location race

[WWW19, Zugriff am 04.12.2007]

Der Vorläufer des Internets, das *ARPAnet*, kann als Ausgangspunkt für die Analyse der Beziehungen zwischen den USA und der UdSSR in den 70er Jahren dienen. Weitere gesellschaftliche und politische Bereiche, in denen das Internet einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklungen gehabt hat und die entsprechend als Anker genommen werden können, sind Arbeitsformen (Telearbeit), Konsumverhalten, Bürgerinformationen und -beteiligung und andere (Hofstetter 16ff).

Die Geschichte des MUDs steht in engem Zusammenhang mit der Entstehung des Internets und literarischen Werken. Beispielsweise scheint Tolkiens *Lord of the Rings* (Tolkien) einen Einfluss auf die Gestaltung der Rollenspiele zu haben, in denen es oftmals um Abenteuer mit Fabelwesen, Monstern und Magiern geht. Werke aus dem Cyberpunk-Genre haben wiederum einen Einfluss auf Rollenspiele, die sich mit der Mensch-Maschine-Thematik befassen. Über eine so genannte ‚MUDline‘ [WWW25], einer Zeitschiene der MUD-Geschichte, lassen sich so verschiedene literarische oder kulturelle Synopsen ergänzen. Darüber hinaus bietet das virtuelle Rollenverständnis – die Transzendenz und gleichzeitige Festigung von Genderaspekten – Raum für Analysen feministischer Entwicklungen (z.B. zum Thema ‚Cyberfeminismus‘ in MUDs, vgl. Kendall; Turkle).

A.12 „Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht“

Der kreative Einsatz von konsumorientierten Neuen Medien (Computerspiele) kann einen didaktischen Eingang in den Unterricht finden, zum Beispiel zum Thema *Fantasy*. „The aim was to find computer games that would complement and extend students’ understanding of the fantasy genre, in relation to their study of the class text, *A Wizard of Earthsea* (Le Guin 1968 [Quelle im Zitat]) (Beavis 51).“

Der Einsatz von Wikis ermöglicht unterschiedliche Einsatzszenarien im Fremdsprachenunterricht, die methodisch erarbeitet, erprobt und evaluiert werden können. Beispiele sind Übungen zum kreativen Schreiben, zur Wortschatzarbeit oder zur Textkritik, die kollaborativ durchgeführt werden.

B Anhang: Beispiel integrierte E-Kompetenz im BA-Studium Englischdidaktik

Standard 1

(Bereiche der englischen Fachdidaktik)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Fachdidaktische Teilbereiche kritisch benennen und einordnen
Fachdidaktische Literatur und Zeitschriften im Überblick benennen
Fachwissenschaftliche Problemstellungen in Beziehung zum Lehren und Lernen der englischen Sprache setzen
Forschungsbezogene fachdidaktische Fragestellungen erörtern
Methoden fachdidaktischer Forschung skizzieren

- Nachschlage- und Informationsquellen kennen und nutzen
- Kommunikationsmittel zum Diskurs in Fachcommunities verwenden
- mediengestütztes Präsentieren/Visualisieren von Methoden

Standard 2

(Informationen präsentieren, vermitteln, moderieren)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Kerninformationen von Texten kommunizieren
Stilelemente schriftlicher und mündlicher Texte anwenden
Verschiedene Fragetechniken zielorientiert einsetzen
Möglichkeiten der Visualisierung von Textinformationen beschreiben und anfertigen
Anforderungen an Moderationen benennen und Moderationsabläufe beschreiben
Aktivierungsformen für moderierte Gruppeninteraktionen beschreiben

- Aspekte des Präsentierens, Vermittelns und Moderierens mit mediengestützten Werkzeugen kennen und anwenden
- mediengestütztes Visualisieren
- ortsverteilte Gruppenarbeit

Standard 3

(Geschichtliche Entwicklungen erläutern)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Institutionelle Entwicklungen des Englischunterrichts darstellen
Realienskundliche und kulturkundliche Zielsetzungen darstellen und kommentieren
Inhaltliche Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg darstellen und kommentieren
Entwicklungen in der Methodik des Englischunterrichts darstellen und kommentieren
Methodische Ansätze des 19ten und frühen 20ten Jahrhunderts kritisch reflektieren und in Beziehung zu modernen Unterrichtskonzepten setzen

- Nachschlage- und Informationsquellen kennen und nutzen
- mediengestütztes Präsentieren von Informationen

Standard 4

(Sprachaneignungsprozesse erkennen)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Erstsprachliche Entwicklungsphasen erläutern
Bedingungen für Spracherwerb erläutern
Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen erläutern
Die Bedeutung des Hypothesentestens erläutern
Kennzeichen von Lerner Sprache erläutern
Theorien der Erstsprachaneignung und Fremdsprachaneignung erläutern
Erkenntnisse der Hirnforschung zu Spracherwerbsprozessen erörtern
Didaktische und methodische Konsequenzen zu den Erwerbtheorien erörtern

- Theorien der mediengestützten Fremdsprachaneignung erläutern (CALL/TELL)
- didaktische und methodische Konsequenzen mit dem besonderen Fokus des modernen Medieneinsatzes

Standard 5

(Lernziele planen und beschreiben)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Lernzieltaxonomien, sprachliche Fähigkeiten, strukturelle Lehrpläne und notional-funktionale Lehrpläne beschreiben
Lernziele operationalisieren
Das englische Sprachsystem didaktisch interpretieren
Kompetenzbereiche der Sprachverwendung erläutern
Aufgabe u. Ziele von Bildungsstandards erläutern
Vermittlungsprobleme sprachlicher Lernziele erörtern
Formen der Lernzielbeschreibung erörtern

- Verwenden von elektronischen Mitteln zur Lernzielplanung und -beschreibung (z.B. Formulare, Lerntagebuch)
- Kommunikationsmittel zum Diskurs verwenden
- mediengestütztes Visualisieren von Problemfeldern

Standard 6

(Kommunikative Kompetenzen beschreiben)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Entwicklung im Bereich kommunikativer Lernzieldarstellung
Kommunikative Intentionen beschreiben
Funktionale und kulturelle Aspekte der Sprachverwendung beschreiben
Parameter der Gesprächsführung und des akzeptierten Sprachverhaltens darstellen
Prinzipien eines kommunikativen Englischunterrichts erläutern
Kommunikationsmodelle beschreiben und didaktisch reflektieren
Die Zielsetzung der kommunikativen Handlungsfähigkeit erörtern
Kulturstandards in Beziehung zu Aspekten der Sprachverwendung setzen
Linguistische Entwicklungen in Beziehung zum Englischunterricht setzen

- Kompetenzbeschreibungen mit Kommunikationswerkzeugen durchführen und kooperativ reflektieren (z.B. Wiki, Forum)
- mediengestütztes Visualisieren von Modellen

Standard 7

(Fehler kategorisieren, gewichten und therapieren)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Entwicklungen in den Auffassungen zu Fehlern darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • mediengestützte, kooperative Fehleranalyse (z.B. mit Wiki) • Fehlertypen in schriftlichen Texten, die mit IKT produziert wurden (z.B. Chat, Forum, Wiki)
Fachdidaktische Positionen zum Fehler in der Zielsprache reflektiert kommentieren	
Erstsprachliche und zielsprachliche Ursachen für Normabweichungen in der Zielsprache erläutern	
Kategorien an Abweichungen von der zielsprachlichen Norm benennen und Fehler zuordnen	
Beispiele an Fehlern in der Zielsprache kommentieren und analysieren	
Fehlertypen in mündlichen und schriftlichen Texten unterscheiden	
Fehlergewichtungen vornehmen und begründen	
Therapiepläne für fehlerhafte Texte in der Zielsprache entwerfen	
Methodische Reaktionen auf Fehler skizzieren	
Den Umgang mit Fehlern in kommunikativen Unterrichtssituationen erläutern	

Standard 8

(Sprachlehrmethoden darstellen und evaluieren)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Methodische Entwicklungen strukturell erläutern	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden unter Einsatz von IKT darstellen und evaluieren • Übungen und Aufgabentypen in CBTs/WBTs darstellen und erörtern • mediengestütztes Darstellen der Lernergebnisse
Den Methodenbegriff anhand von Parametern erläutern	
Methoden begründet kategorisieren	
Die Bedeutung von Methoden für Sprachlehrprozesse erörtern	
Die Bedeutung der Erstsprache in Sprachlehrmethoden erörtern	
Übungen und Aufgabentypen darstellen und erörtern	
Verfahren und Techniken darstellen und erörtern	
Zielsetzungen von Methoden vergleichend darstellen	
Aspekte der Übung und Festigung lerntheoretisch erörtern	
Aspekte der Sprachauswahl und Gruppierung linguistisch erörtern	

Standard 9

(Englischunterricht analysieren und bewerten)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Übungs- und Aufgabentypen beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> • mediengestützte Analyse und Bewertung (z.B. mit Videoaufzeichnungen) • mediengestütztes Lerntagebuch (z.B. Weblog) zum Lernprozess des Analysierens und Bewertens von Englischunterricht • mediengestützte Projektarbeit zum Entwurf alternativer Lehrkonzepte • mediengestützte Textarbeit analysieren und erörtern • Medieneinsatz zur Unterstützung der Selbsttätigkeit
Didaktische Elemente des Stundenverlaufs identifizieren	
Sprachaktivitäten kritisch würdigen	
Das Verhältnis der Einübung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten einschätzen	
Didaktische Funktion der Arbeitsmittel erörtern	
Formen der Textarbeit analysieren und erörtern	
Vermittlungsprozesse beschreiben und beurteilen	
Lehrverfahren identifizieren und didaktisch einordnen	
Alternative Lehrkonzepte zu bestehenden entwerfen	
Formen der Lernzielsicherung und Verständnisüberprüfung identifizieren und bewerten	
Formen der Selbsttätigkeit erörtern	

Standard 10

(Englischunterricht planen und durchführen)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Schulartenspezifische Zielsetzungen, Lehr- und Lernprobleme sowie Prinzipien der Unterrichtsgestaltung beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • mediengestützte Hilfsmittel zur Planung verwenden • Planungselemente mit Hilfe eines Lehrportfolios kooperativ reflektieren • Planung und Durchführung als Projekt unter Zuhilfenahme von IKT • methodischen Einsatz von IKT erwägen und begründen
Phasen des Fremdsprachenunterrichts darstellen	
Planungselemente des Englischunterrichts reflektiert beschreiben	
Prinzipien der Unterrichtsgestaltung beschreiben und umsetzen	
Unterrichtsentwürfe anfertigen	
Sachanalytische Zugänge zu Lerninhalten umsetzen	
Methodische Erwägungen anstellen u. begründen	
Handlungsorientierte Übungspläne entwerfen	

Standard 11

(Lernstandmessung kennen und begründen)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Formen der Leistungsmessung und Aufgabenstellung darstellen und erörtern	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkatalog mediengestützt erstellen (z.B. Wiki) • mediengestützte Portfolios erproben und bewerten • mediengestützte Bewertung reflektieren
Kriterien für die Bewertung von Leistungsmessungen nennen und anwenden	
Funktionen der Leistungsmessung erörtern, Ziel und Organisation von Lernstandmessungen benennen	
Konzepte und Zielstellungen von Portfolios kritisch beschreiben, Portfolios als Lernhilfe bewerten	
Kriterien für die Beurteilung von mündlichen und schriftlichen Leistungen erörtern	
Prinzipien der Schülerbewertung kritisch reflektieren	

Standard 12
(Inhaltliche Lernziele darstellen und reflektieren)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Sichtweisen zur Bedeutung und Gewichtung kultureller Informationen über Zielsprachengemeinschaften aus historischer Perspektive kommentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturlernen über virtuelle Fachcommunities international vergleichen • methodische Aspekte des Kulturlernens unter Einsatz von Medien reflektieren und darstellen • Einfluss des Internets auf das Kulturlernen reflektieren
Die Bedeutung des Kulturlernens im modernen Englischunterricht kommentieren	
Grundlegende Zielsetzungen der kulturdidaktischen Konzepte benennen und erörtern	
Zentrale Unterschiede in den kulturdidaktischen Konzepten benennen und erörtern	
Methodische Aspekte des Kulturlernens reflektiert darstellen	
Kulturdidaktische Ansätze in Lehrmaterialien identifizieren und kommentieren	
Thematische Schwerpunkte kulturellen Lernens im Englischunterricht schulartenspezifisch perspektivieren	
Aufgabenformate und Aktivitäten für kulturelle Lernziele im Englischunterricht schulartenspezifisch darstellen	
Kulturlernen in Beziehung zum Sprachenlernen setzen und kommentieren	

Standard 13
(Kompetenzen im Umgang mit Texten anbahnen)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Texterschließende Methoden und Formen der Textrezeption beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • mediengestützte Methoden der Textarbeit/-erschließung reflektieren • elektronische Sachtexte und literarische Texte beschreiben und reflektieren • Internet und Authentizität erörtern
Sachtexte und literarische Gattungen sowie Strategien der Textrezeption beschreiben und didaktisch reflektieren	
Textrezeption in Beziehung zum Sprachlernen setzen	
Methoden der Arbeit mit Texten beschreiben	
Formen der Didaktisierung von Texten beschreiben	
Rezeptionsprozesse beschreiben	
Ansätze zu Text-Deutungen beschreiben und didaktisch reflektieren	
Authentizität als didaktisches Problem erörtern	

Standard 14

(Lehrwerke analysieren und evaluieren)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Das Medium Lehrwerk strukturell beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • elektronische Lehrwerke analysieren und evaluieren • internationale elektronische Lehrwerke vergleichend bewerten • Einsatz von IKT für alternative Konzepte reflektieren
Die Grundkonzeption eines Lehrbuchs darstellen	
Kriterien für die Analyse und Bewertung von Lehrbüchern und Begleitmitteln benennen	
Analyse und Bewertungskriterien anwenden	
Einsatzmöglichkeiten eines Lehrwerks im Englischunterricht kritisch reflektieren	
Die Bedeutung von Lehrbüchern beim Lernen der Fremdsprache Englisch kritisch reflektieren	
Das Lehrbuch vor dem Hintergrund neuerer Lerntheorien kritisch würdigen	
Alternative Konzepte zum Lehrwerk reflektieren	

Standard 15

(Medien für Sprachlernprozesse nutzen)

Umsetzung mit Hilfe von IKT

Kategorisierung von Medien vornehmen	<ul style="list-style-type: none"> • In dieser Kategorie ist der Einsatz von IKT unabdingbar. Medien können hier sowohl als Arbeitsinstrument und als Studieninhalt eingesetzt werden.
Die Bedeutung von Medien als Unterrichtsmittel darstellen	
Historische Entwicklungen von Unterrichtsmedien skizzieren	
Unterrichtsverläufe medial rhythmisieren	
Didaktische Funktionen von Medien erörtern	
Die Bedeutung von Medien als Inhaltsträger in modernen Unterrichtsverfahren erörtern	
Medien in Hinblick auf ihre Bedeutung als Werkzeug in Lernprozessen reflektieren	
Zusammenhänge von Lernformen und Medien erörtern	
Den Computer als Lernmedium des Englischunterrichts erörtern	
Tafel-/Folienbilder zu sprachdidaktischen und kulturellen Inhalten erstellen	

C Anhang: Materialien zur empirischen Studie

Zur Wahrung der Anonymität von Personen und Einrichtungen wird das Datenmaterial exemplarisch dargestellt oder zusammenfassend beschrieben.

C.1 Öffentlich zugängliche Informationen (ÖI)

- Die Website war aufgeteilt in Lehrveranstaltungen, Personal, Studiengänge, Studierende, Downloads und Links. Lehrveranstaltungen waren kommentiert und beinhalteten eine kurze Zusammenfassung des Themas sowie Studienvoraussetzungen, Voraussetzungen zur Erlangung eines Leistungsnachweises, Unterrichtssprache sowie Literaturhinweise. Über das Personal gab es Informationen zu Forschungsschwerpunkten und Kontaktdaten. Im Bereich Studiengänge waren Prüfungsvoraussetzungen in tabellarischer Form aufgelistet. Die Lehramtsstudiengänge, die zum Zeitpunkt der Untersuchung BA-Studiengänge anboten, listeten die für eine Prüfung erforderlichen Leistungen in Form von Modulen auf. Jedes Modul beinhaltete mehrere Lehrveranstaltungen, zu denen jeweils die erreichbaren Credit Points sowie der geschätzte Workload aufgelistet waren. Zu einzelnen Teilgebieten des Lehramtsstudiums wurden Lernziele aufgelistet, die Fähigkeiten und Kenntnisse beinhalteten. Zusätzlich gab es organisatorische Informationen zur Prüfung.
- In den Räumlichkeiten des Englischen Seminars lagen Merkblätter und Leitfäden für einzelne Studiengänge aus, die Prüfungsordnungen, Vorgehensweisen zu Prüfungsanmeldungen, Literaturempfehlungen sowie Zitierstandards beinhalteten. An Pinnwänden hingen Kursinformationen, Änderungen, Mitteilungen von Lehrenden und Termine aus. An den Bürotüren der Lehrenden hingen teilweise kursspezifische Informationen oder Listen, in denen sich Kurs Teilnehmer/innen eintrugen.

C.2 Interne Materialien (IM)

- Befragungsergebnisse aus einer Computerkompetenz-Analyse in mehreren Veranstaltungen im Grundstudium aus dem Zeitraum Sommersemester 2003 und Wintersemester 2003/2004
- Arbeitsergebnisse aus der beschriebenen Lehrveranstaltung von Lehrperson BOCK
- Leitfaden für Studierende zur Gestaltung von Referaten von Lehrperson JONES
- Arbeitsergebnisse aus der eigenen Lehrveranstaltung

C.3 Eingangsbefragung (EB I und II)

C.3.1 Anschreiben am 23.06.2004 (EB I)

Sehr geehrte Kollegin, sehr geehrter Kollege,

wie Sie vielleicht wissen, hält das e-Learning Einzug in den Hochschulen. E-Learning, das ist eine umfassende Bezeichnung für multimediale Lehre, die Bild, Text, Ton und Grafik miteinander verbindet und digitale Speicherung, elektronische Übermittlung und Vernetzung ermöglicht.

Mit e-Learning sollen Lernende die Fähigkeit erwerben, der sich immer schneller verändernden Wissenslandschaft gewachsen zu bleiben, indem sie neben medientechnischen Fertigkeiten auch neue Kommunikations-, Präsentations- und Kooperationsformen erlernen. Die niedersächsischen Hochschulen haben das ausdrückliche Ziel, e-Learning im Lehrbetrieb zu etablieren. Dazu müssen natürlich auch Hochschullehrende zum e-Learning befähigt sein.

Ich möchte in meinem Dissertationsvorhaben Näheres über Ihre Erfahrung mit und Ihre Einstellung zu Neuen Medien herausfinden, um die Grundlagen für e-Learning am Englischen Seminar zu beschreiben. Da Erfahrungen und Einstellungen auch immer etwas mit der einzelnen Person zu tun haben, möchte ich auch Einzelinterviews durchführen, um differenziertere Aussagen zu bekommen. Wenn Sie an einem Interview interessiert sind, würde mich das sehr freuen.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert ca. 20 Minuten. Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

C.3.2 Fragebogen (EB I)

1. In welchem Fachbereich/-gebiet sind Sie tätig? (Mehrfachnennungen möglich)

Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Fachdidaktik, Sprachpraxis

2. Haben Sie schon multimedial gelehrt?

Multimedial heißt z.B. Einsatz von Lernplattform A, Informationsbereitstellung über eine Webseite, fachlicher Austausch über E-Mail, Verteilen von digitalen Medieninhalten etc.

Ja, Nein

2a. (Filter bis 6, dann 10) Warum nicht? Bitte begründen Sie.

3. Mit welcher Veranstaltungsart haben Sie im letzten Semester (WS03/04) multimedial gelehrt? (Mehrfachnennungen möglich)

Vorlesung, Proseminar, Hauptseminar, Sprachpraktische Übung

4. Wie viele Lehrveranstaltungen waren es letztes Semester insgesamt?

___ Lehrveranstaltungen

5. Haben Sie vor, nächstes Semester weiterhin Lehrveranstaltungen multimedial durchzuführen?

Ja, weil ____, Nein, weil ____

6. Welche Medien nutzen Sie allgemein in Ihren Lehrveranstaltungen? (*nie, selten, gelegentlich, oft, immer*)

Buch, Fotokopien, Tafel/Kreide, Flipchart, Metaplan, Overhead-Projektor, Laptop/Beamer, Video (Fernsehen), Audio (Kassettenrekorder/CD-Player), Internet, Computer-Programme

7. Welche elektronischen Kommunikationsformen nutzen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen? (*nie, selten, gelegentlich, oft, immer*)

Email, Chat, Forum, Instant Messenger, Audiokonferenz, Videokonferenz, Virtual Classroom

8. Welche Medien (in digitaler Form) nutzen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen als Informationsmedium? (*nie, selten, gelegentlich, oft, immer*)

Text, Bild/Grafik, Audio, Simulation

9. Welche elektronischen Lehr-Lernumgebungen nutzen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen? (*nie, selten, gelegentlich, oft, immer*)

Lernplattform, Shared Workspace, Wiki, sonstige

10. Wie schätzen Sie insgesamt Ihre Erfahrung mit Medien ein?

nicht vorhanden, gering, mittelmäßig, hoch, sehr hoch

11. Wie sicher sind Sie beim Einsatz des Medien-Mix?

gar nicht, kaum, mittelmäßig, ziemlich, außerordentlich

12. Wie würden Sie Ihren Lehrstil bezeichnen? (*trifft überhaupt nicht zu, trifft kaum zu, trifft teilweise zu, trifft ziemlich zu, trifft voll und ganz zu*)

Ich halte Vorlesungen, die Studierenden können selbst entscheiden, was sie damit machen. / Ich halte das Prinzip „Vortrag von mir + Referat vom Studierenden“ für sinnvoll. / Ich halte das Prinzip „Vortrag von mir + Übungsaufgabe für zu Hause“ für sinnvoll. / Ich führe gern Projektarbeit durch. / Ich mache viel Gruppenarbeit. / Ich mache viel Einzelarbeit.

13. Wie ist Ihre Einstellung zum Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre?

Finde ich gut, weil ____ / Finde ich teils-teils, weil ____ / Finde ich nicht gut, weil ____

14. Möchten Sie noch etwas anmerken?

C.3.3 Ergebnisse der Eingangsbefragung (EB I)

n=15

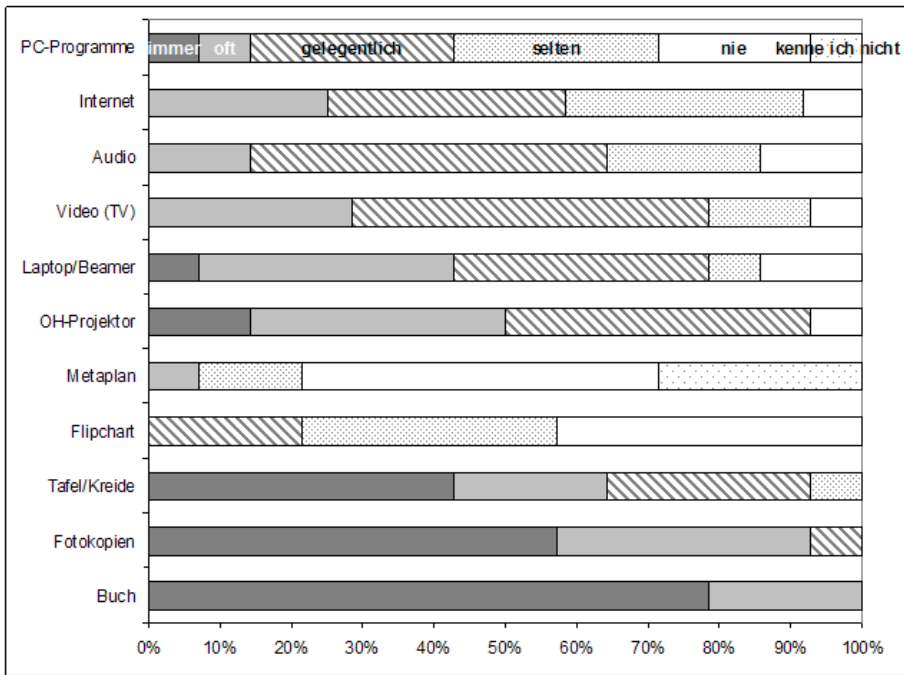
Zu 2) ja: 86,7%; nein: 13,3%

Zu 3) Ø 3

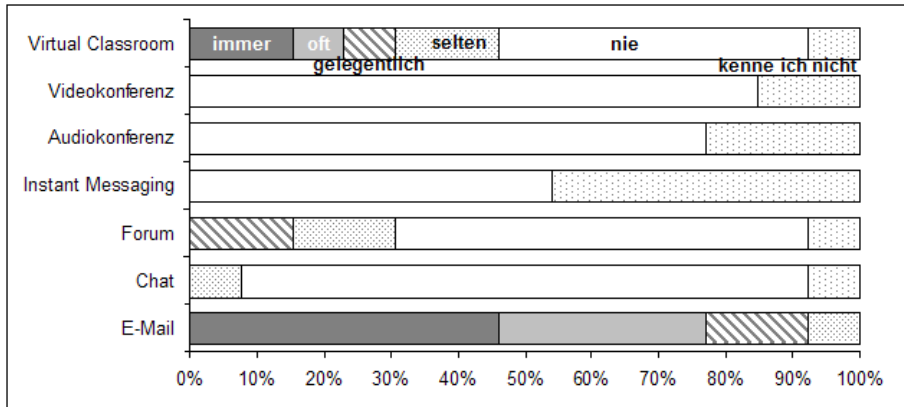
Zu 4) Vorlesung: 4,2%; Grundkurs: 12,5%; Proseminar: 37,5%; Hauptseminar: 25,0%; Sprachpraktische Übung: 20,8%

Zu 5) ja: 73,3%; nein: 13,3%

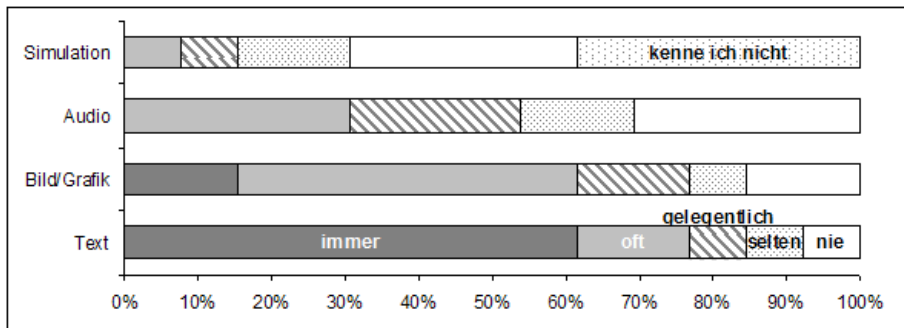
Zu 6)



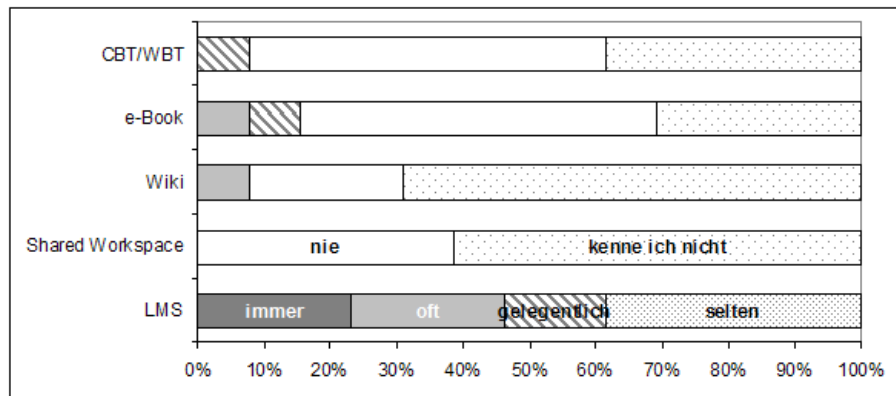
Zu 7)



Zu 8)



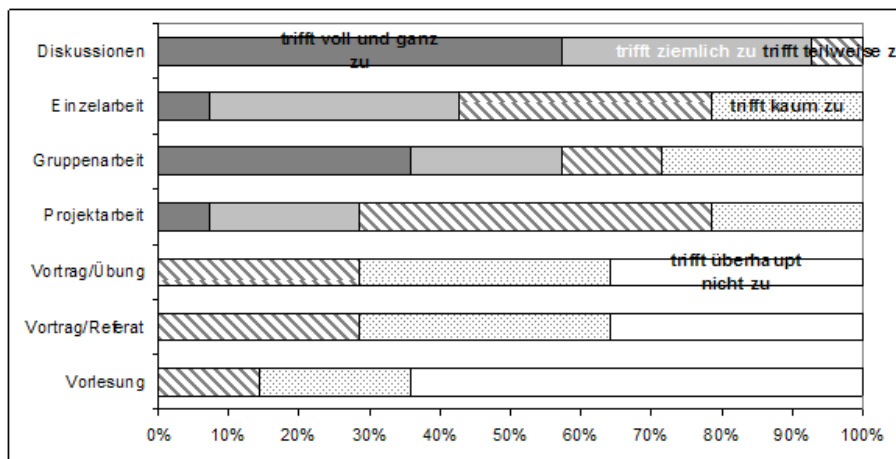
Zu 9)



Zu 10) nicht vorhanden: 0%; gering: 26,7%; mittelmäßig: 40%; hoch: 20%; sehr hoch: 6,7%

Zu 11) gar nicht: 0%; kaum: 26,7%; mittelmäßig: 40%; ziemlich: 26,7%; außerordentlich: 0%

Zu 12)



zu 13) gut: 33,3%; teils-teils: 60%; nicht gut: 0%

C.3.4 Interview-Leitfragen (EB II)

(1) Demographische Angaben:

- a. In welchem Lehrgebiet sind Sie tätig?
- b. Welches Amt haben Sie am Englischen Seminar inne?
- c. Wie viele Jahre Lehrerschaft haben Sie?
- d. Wie alt sind Sie?

(2) Erläutern Sie bitte, wie Sie Ihre Lehrveranstaltungen vorbereiten, durchführen und evaluieren!

(3) Diese Grafik stellt drei unterschiedliche Lehrmethoden vor. Lassen Sie sich beim Betrachten Zeit. In welcher Lehrmethode finden Sie sich wieder und warum?

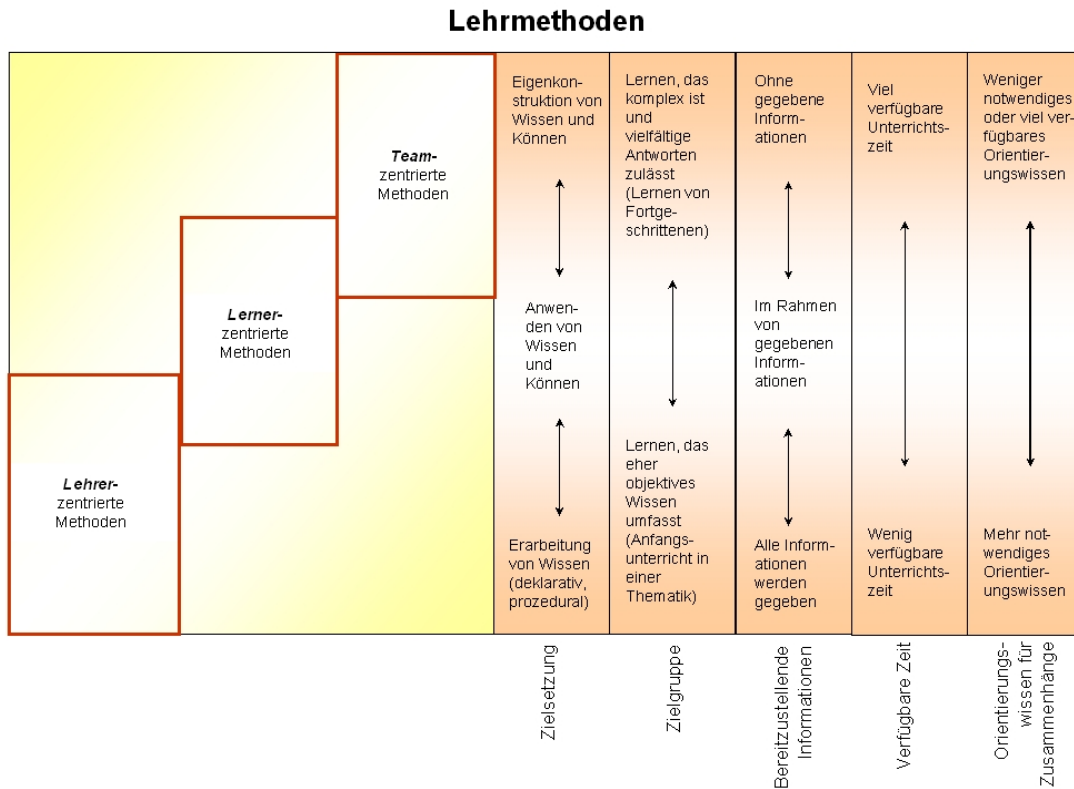


Abbildung 31: Lehrmethoden nach Seufert, Back und Häusler (61)

- (4) Hier sehen Sie die Befragungsergebnisse zur allgemeinen Medienerfahrung und zur Sicherheit im Einsatz des Medien-Mixes. Insgesamt bewertet sich das Kollegium durchschnittlich im mittleren Bereich. Wo sehen Sie sich heute bei der Nutzung von klassischen und Neuen Medien, wo sehen Sie sich in 5 Jahren?
- (5) Wo sehen Sie den besonderen Mehrwert der Neuen Medien im Englisch-Studium? Wo wären sie eher hinderlich?

C.3.5 Auszug aus einem Gesprächstranskript (EB II)

PHAN TAN: Erläutern Sie bitte, wie Sie Ihre Lehrveranstaltungen vorbereiten, durchführen und evaluieren!

OTTWEILER: Also, das wichtigste ist, den Themenbereich zu wählen. Dann die entsprechenden Werke auszuwählen. Es sind ja meistens literarische Werke, also Bücher, Filme, oftmals auch noch begleitendes Material wie Fernsehaufzeichnungen oder Radiosendungen und Taperecordings. Also da kommt von daher schon oftmals auch schon ein kleiner Medienmix zusammen. Ich suche zu dem Themenbereich die relevanten und für mich auch interessanten Texte und versuche dann, das Seminar so zu gliedern, dass mehrere aufeinander aufbauende Schritte das Thema von mehreren Seiten immer wieder neu beleuchtet, um auch zu zeigen, dass in all den Gegenständen auch verschiedene Möglichkeiten, durchaus auch widersprüchliche Perspektiven enthalten sind, die im Seminar dann herausgearbeitet werden sollen.

PHAN TAN: Geben Sie nur Seminare oder andere Veranstaltungsformen?

OTTWEILER: Ich gebe ausschließlich Seminare: Proseminare, Hauptseminare und Einführungsveranstaltungen. Einführungsveranstaltungen sind ein bisschen lernerorientierter, weil die einzelnen Arbeitsschritte sehr viel kleinteiliger sind und ganz konsequent aufeinander aufbauen.

Im Großteil der Seminare steht die Diskussion eines Texts auf dem Programm. Dieser Text ist schon länger bekannt. Die Studierenden sollten ihn eigentlich in den Semesterferien gelesen haben, was sie nie tun, weshalb ich jedes Semester beginne mit kürzeren Texten, die dann auch in einem kürzeren Zeitraum erarbeitet werden können. Und die ersten zwei, drei, manchmal sogar vier Wochen sind dann gleichzeitig auch die Zeit, wo die längeren Texte, die etwas mehr Zeit brauchen, auch gelesen werden sollen.

PHAN TAN: Und wie führen Sie Ihre Lehrveranstaltungen durch?

OTTWEILER: Also, der Anfang, meistens mit kleineren kürzeren Texten, dann ganz spezifisch auf Beispielfunktion ausgewählte Texte, die im Grunde das Thema schon mal aufbereiten, das dann in den umfassenderen Texten auf eine komplexere Weise erörtert wird. Und so ist, also das Semester hat schon einen Ablauf, der eine kontinuierliche Steigerung vorsieht, also von der relativ übersichtlichen Fragestellung der ersten drei, vier Wochen wird es von Woche zu Woche komplexer, so dass am Schluss tatsächlich ein Gebiet als ein Wissenswelt auch entsteht, an dem mehrere Möglichkeiten sichtbar werden, wo auch eigene Arbeiten einsetzen können.

PHAN TAN: Wie evaluieren Sie Ihre Seminare?

OTTWEILER: Wie ich die Seminare evaluiere. Also, ich habe natürlich die Rückmeldung der Studierenden durch die Arbeiten, die sie bei mir schreiben. Und diese Arbeiten zeigen natürlich auch, in wieweit meine eigenen Absichten und meine eigenen Vorstellungen darin ihr Echo gefunden haben. Dann führe ich immer Evaluationen durch mit vorgegebenen Evaluationsbögen, die allerdings nicht in jedem Seminar in gleicher Weise aufschlussreich sind. Also so in manchen Seminaren, da ist so eine richtige Unlust, da sich zu äußern, und da sind die Aussagen oftmals... nicht so... erhellend. Aber im Allgemeinen ist es gut, diese Rückmeldung zu haben. Und ich spreche auch mit den Studenten persönlich. Insbesondere die Studierenden, die bei mir eine Arbeit schreiben, die müssen die Arbeit mit mir von Anfang an besprechen. Also, das ist teilweise auch um Plagiate unmöglich zu machen, dass wirklich das Thema zusammen erarbeitet wird, und dann müssen sie mir auch immer berichten, und sie müssen dadurch auch gleichzeitig Stellung nehmen zu dem, was im Seminar passiert ist. Es gibt also direkte Evaluation über Nachfragen, und dann indirekte Evaluationsmöglichkeiten über das Echo. Und da gibt es immer einige Studierende, die ich auch gar nicht erreiche, weil die bei mir keine Arbeit schreiben und dann auch im Grunde nur im Seminar sitzen und ich auch nicht so genau weiß, was die so im Einzelnen für Eindrücke haben.

[...]

PHAN TAN: Diese Grafik stellt drei unterschiedliche Lehrmethoden vor. Lassen Sie sich beim Betrachten Zeit. In welcher Lehrmethode finden Sie sich wieder und warum?

OTTWEILER: Also, das kommt auch tatsächlich ein bisschen auf das Seminar auf den Seminarzeitpunkt an. Ich beginne immer mit teamzentrierten Methoden, teilweise auch um die Seminargruppe zusammenzuschweißen, damit sie sich ein bisschen kennen lernen. Und weil da an das Wissen, das bereits vorhanden ist, angeknüpft werden kann. Und dann muss ich allerdings relativ bald übergehen auf lehrerzentrierte Methoden, da da dann auch Wissen eingegeben werden muss. Also die teamzentrierten Methoden sind vor allem zur Konstitution des Lernumfelds, und dann kommen von außen, wahrscheinlich lehrerzentriert dann, Informationen, Unterlagen, erste Fragestellungen, und dann wird es im Grunde zur lernerzentrierten Methode, weil im letzten Teil des Seminars müssen auch alle individuell und nicht nur als Team dann mit diesen Vorgaben anfangen zu arbeiten. Also im Grunde Team als Anfang, auch zur Konstituierung eines Seminars als Lerngruppe, dann Input von meiner Seite recht stark, und als nächstes dann die lernerzentrierte, in der die einzelnen teilweise auch in Gruppen dann mit dem Rest des Seminars interagieren. So ist das im Allgemeinen in Seminaren.

Bei Einführungsveranstaltungen, wo die Gruppen meistens leider sehr groß sind und auch relativ heterogen, da ist im Grunde, sind die einzelnen Lernschritte sehr viel kleiner. Und deshalb kann man sagen, dass oftmals in einer Sitzung alle drei Orientierungen da sind. Also Eingabe von mir, teamzentriertes Arbeiten durch Arbeitsgruppen, und dann aber auch Erprobung eigenen Wissenserwerbs durch Referate. Aber da kann man im Grunde sagen, was so als einzelne Arbeitsvorgänge im Seminar so jetzt über die Zeit ausgedehnt sind, sind so im Einführungskurs, wo jetzt tatsächlich weniger das forschende als das erwerbende Lernen im Zentrum steht, hat da beinahe jede einzelne Sitzung diese Komponenten.

PHAN TAN: Hier sehen Sie die Befragungsergebnisse zur allgemeinen Medienerfahrung und zur Sicherheit im Einsatz des Medien-Mixes. Insgesamt bewertet sich das Kollegium durchschnittlich im mittleren Bereich. Wo sehen Sie sich heute bei der Nutzung von klassischen und Neuen Medien, wo sehen Sie sich in 5 Jahren?

OTTWEILER: Das hat auch viel mit dem Umbau der Studiengänge zu tun. Denn gegenwärtig ist tatsächlich der Einsatz von Medien am produktivsten in den Lernphasen, also im Grundstudium. Im Hauptstudium ist der Einsatz, jetzt insbesondere von Medien aller Art, ein Supplement, das allerdings so den zentralen Stellenwert der kritischen Auseinandersetzung mit dem Material, das auch sehr zeitintensiv ist, nicht ersetzen kann. Deshalb glaube ich, dass ich in fünf Jahren in der Bachelorphase dann auf jeden Fall bei hoch angelangt sein werde. Aber in der Masterphase kommt natürlich je nach Gebiet auch, wenn man zu einem Film arbeitet, wird sich das auch möglicherweise anders ausgestalten, aber, da in der Masterphase wird wahrscheinlich werden die neuen Medien weiterhin nur im Medienmix ihren Platz haben in meiner Lehre. Weil unser Studium ist vor allem das Aufnehmen von Wissen über Lesen. Lesen und kritisches Durcharbeiten. Und das ist in vielen Arbeitsschritten visualisierbar, da kann man einiges machen. Aber lesen und diskutieren sind zentrale Arbeitsformen.

PHAN TAN: Wo sehen Sie den besonderen Mehrwert der Neuen Medien im Englisch-Studium? Wo wären sie eher hinderlich?

OTTWEILER: Großartig ist die Verfügbarkeit von Wissenskanälen, teilweise natürlich auch jenseits der Kontrollierbarkeit des einzelnen, so dass die Zuverlässigkeit der Quellen und die... Herkunft des Wissens nicht immer leicht nachgeprüft werden kann. Auf der anderen Seite öffnet es die Felder sehr viel weiter und bietet auch die Möglichkeit für internationale Kooperationen aller Art, die vorher gar nicht denkbar waren. Das Problem, das ich sehe, ist der Zeitaufwand. So allein diese [Lernplattform]-Installierung, dieses Bereitstellen zwingt die Lehrenden in eine Servicehaltung, die teilweise auch eine Überforderung darstellt. Also, ich bin bei jedem Seminar immer noch mindestens zwei, drei Stunden dabei, was in [Lernplattform A] zu stellen, was zu organisieren, und ich sehe einfach nicht die Bereitschaft bei den Studierenden, da Moderatorenfunktionen zu übernehmen oder sich da auch ganz aktiv einzuschalten. Im Grunde genommen ist es wie eine Disko. Die Musik wird von mir aufgelegt. Und das ist ein bisschen schade, weil wär auch schön, wenn ein anderer DJ da mal die Dinge reinpacken würde. Also, da sehe ich einen großen Bedarf an technischer Unterstützung. Wenn es weitergetrieben werden soll, dann müssen die Lehrenden von... kompetenten oder sich kompetent machenden Menschen unterstützt werden. Also, ich würde mir... wäre ich länger in dem Projekt, würde ich versuchen, dass ich mein Hiwi oder meine Hiwis da engagieren kann. Und für die Studierenden würde ich auch ein Pflichttutorium ansetzen, um einfach das zur selbstverständlichen Lernplattform zu machen. Und so hat es noch einen gewissen beliebigen Status. Und es macht es manchmal ein bisschen problematisch, weil die einen arbeiten damit und manche dann nicht. Da ist überall ein Mix und eine doppelte Strategie erforderlich. Aber ich bin voll dafür, aber ich sehe natürlich auch, dass das gleichzeitig eine Zusatzbelastung auch bedeutet. Aber es ist praktisch, das ist... auch schick. Das ist auch schick.

C.4 Eigene Lehrveranstaltung (LVE)

C.4.1 Proseminar „E-Learning Skills for Teachers“

Ziele:

- bedientechnische Kompetenzen bei der Nutzung von neuen Medien (SW/HW), die für den Lehr-/Lerneinsatz geeignet sind: Powerpoint, Acrobat, Bildbearbeitung, HTML, WWW-Recherche, WWW-Zitieren / Recht, Kommunikationsformen (Chat/Forum/Video-/Audiokonferenz), LMS
- Lerntheorien/Lehrmethoden für den Einsatz neuer Medien
- Unterrichtsplanung unter Einsatz neuer Medien

Projekt-Leitfaden:

Die Studierenden erstellen eine Webpage, auf deren Grundlage ein Konzept für ein multimediales Unterrichtsprojekt entsteht.

- Thema für das Unterrichtsprojekt recherchieren
- Webpage erstellen
- Konzept Interaktivität/Kommunikation
- Aufgaben konzipieren

- Projektablauf planen
- Projekt vorstellen

Das Seminar ist in drei Phasen aufgeteilt:

- (1) Befähigung zum Erstellen von multimedialen Lehr-/Lernelementen (4 Wochen)
 - (2) Kennenlernen der wichtigsten Lehr-/Lerntheorien unter Einsatz neuer Medien (virtuell, 4 Wochen)
 - (3) Durchführen eines Mini-Projektes zur praktischen Übung (4 Wochen)
- + Einführungs-/ Abschlussveranstaltung
= 14 Wochen insgesamt

Teilnehmerzahl: 11

Teilnehmervoraussetzungen: PC mit Internetanschluss zur Nutzung zwischen den Lehrveranstaltungen.

Scheinvoraussetzungen:

- regelmäßige Teilnahme (höchstens 2 Fehlstunden)
- regelmäßige Abgabe der Übungsaufgaben
- aktive Teilnahme in der LV und in CommSy
- Projektarbeit/-ergebnis

Grobe Zeitlinie / Lehrinhalte:

1. Phase:

Vorstellung

- Erwartungen, gemeinsame Lernziele, LV-Planung, Lernvertrag, LMS-Einführung
- Aufgabe: Jede(r) schreibt einen Absatz über sich selbst und stellt ihn zur nächsten Woche in CommSy ein.

Einführung in die Mediennutzung - Offline Tools

- Eine Präsentation mit Powerpoint erstellen (Text/Grafik, Bilder bearbeiten, Animation, Vertonung)
- Bilder mit einfachen Tools bearbeiten (Bildgröße verändern, Farben/Kontrast verändern, Effekte einsetzen)
- Aufgabe: Powerpoint Tutorial bearbeiten, kleine Präsentation erstellen: My favourite film/band/book.
- Materialien: Tutorial, Bildvorlagen, Tonvorlagen, CD-Rom mit benötigten Tools

Einführung in die Mediennutzung – HTML

- HTML-Theorie Einführung
- HTML-Praxis Einführung
- Brainstorming: Thema für eine Webpage als Grundlage für multimedialen Unterricht.
- Aufgabe: Struktur für eine Homepage erstellen, Inhalte für das Thema recherchieren (Zielgruppe beachten). Linktipp-Forum einrichten (Thema: Unterrichtsthemen).

Einführung in die Mediennutzung – Online Tools I

- WWW-Recherche/WWW-Zitieren/WWW-Recht („Googlen“, Zitierregeln,)WWW-Recht
- Einzel-/Gruppenarbeit: Mit Webpage-Erstellung beginnen (45 Minuten)
- Materialien vor Ort: Hefte des RRZN, Linktipps
- Aufgabe: Webpage fertig stellen
- Linktipp-Forum pflegen (Thema: Recherche/Zitieren/Recht)

Einführung in die Mediennutzung - Online Tools II

- Vorstellen der Webpages
- Kommunikationsformen (Mailingliste/Newsgroup, Forum, Chat, Audiokonferenz, Videokonferenz (Demonstration))
- Kollaborationswerkzeuge (Wiki, Document Sharing, BSCW, LMS)
- Aufgabe: Konzept erstellen, wie Kommunikations-/Kollaborationstools genutzt werden könnten.
- Materialien/Werkzeuge: Webmart, Yahoogroups, Lo-net, LMS

2. Phase (virtuell):

Lerntheorien

- Präsentation Lerntheorien (behaviouristische, kognitive, konstruktivistische Ansätze, Einsatzgebiete, Beispiele)
- Gruppenarbeit: Welche Ansätze werden in meinem Projekt angewandt? Welche Lernziele habe ich? Mit welchen Ansätzen kann ich welche Ziele erreichen? Sind Kombinationen sinnvoll? Wie könnten Aufgaben aussehen? Welcher Vorbereitung bedürfen diese Aufgaben?
- Aufgabe: Lehr-Lernziele formulieren
- Linktipp-Forum pflegen (Thema: Lerntheorien/Lehrmethoden)

Didaktische Modelle mit Multimedia

- Lehmethoden
 - Teleteaching, Virtueller Klassenraum, synchrone Konferenz
 - CBT, WBT, Fernlabor
 - Blended Learning, Teletutoring
 - offene Lerngruppe, Virtuelles Seminar, Tandem Learning, Anchored Instruction, Cognitive Apprenticeship
- Gruppenarbeit: Welche Lehrmethoden kann ich wie einsetzen, um mein Lehr-Lernziel zu erreichen?
- Aufgabe: Recherche zu praktischen Beispielen im Fremdsprachenlernen (unterschiedliche Lehrmethoden), Vorbereitung einer Präsentation
- Linktipp-Forum pflegen (Thema: Praxisbeispiele)
- Material: EU-Link, Lehrer-Online

Lehrtechniken / Praxis

- Präsentationen der Beispiele
- gemeinsam ein Mindmap erstellen: Fremdsprachenlernen nach Lehrtechniken/Lehr-Lernziel
- Transfer auf eigenes Projekt, bisheriges Konzept adaptieren

- Aufgabe: Struktur für das Unterrichtsprojekt erstellen (Mindmap): Zielgruppe, Inhalt, Lehr-Lernziel, Lerntheorien/Lehrmethoden, Kommunikations-/Kollaborationsformen, Aufgaben Lernmaterialien

3. Phase

Projektarbeit I

- Präsentation des Mindmaps
- Ausformulierung des Unterrichtskonzepts
- Aufgabe: Wie stelle ich das Unterrichtskonzept auf meiner Webseite dar?
- Feedback: Wie war es bis jetzt? Kritikpunkte, Themenwünsche, zu vertiefende Themen.

Projektarbeit II

- Ggf. Themen aus Feedback
- Lernmaterialien erstellen

Projektarbeit III

- Fragen zum bisherigen Projektverlauf
- Komponenten zusammenfügen
- Webseite bearbeiten

Projektarbeit IV

- Präsentation des Unterrichtskonzepts
- Projektvorführung
- Feedback-Runde

Evaluation

- Ausfüllen des Fragebogens
- Diskussion der Ergebnisse
- Verbesserungsvorschläge
- Zusammenfügen der Linktipps

C.4.2 Erfahrungen

Die Autorin schickte montags, also drei Tage nach der letzten Sitzung, eine erinnernde und motivierende Mail an alle Studierende raus. Im Diskussionsforum wurde ein Technik- und Organisationsthread eingerichtet, in dem die Studierenden diesbezügliche Fragen stellen konnten. Insbesondere der Technikthread wurde intensiv genutzt. In einem Fall ergab es sich, dass Lehrende und ein Student gleichzeitig online waren und dieser um eine Chatsprechstunde bat. Es hat sich herausgestellt, dass der Chat nicht einwandfrei funktioniert. Die Fragen des Studenten konnten im Rahmen des Chats jedoch erfolgreich erörtert werden. Ansonsten konnten Schwierigkeiten per E-Mail schnell und unkompliziert behoben werden.

Nach der ersten und dritten Phase sollten die Studierenden ein Lernertagebuch ausfüllen, in dem sie auch ihre Arbeit mit der Lernplattform beschreiben sollten. Dabei stellte sich bereits nach der ersten Phase heraus, dass sie noch nicht alle Funktionen der Lernplattform kannten. Durch kurzes Vorführen und gegenseitige Unterstützung ließen sich kleinere Schwierigkeiten jedoch beheben. Nach der zweiten Phase wurde ein moderiertes Gruppengespräch als Zwischenevaluation

durchgeführt, das sich insbesondere auf die Selbststudienphase konzentrierte. Hier ergaben sich einige Erkenntnisse, die für die Projektphase genutzt werden konnten. Zum Beispiel waren die Studierenden nicht mit Konventionen der Forumsdiskussion vertraut, so dass sie sich eher zögerlich verhielten („Ich wusste nicht, dass ich auch einfach nur einem Beitrag zustimmen kann. Ich dachte, ich müsste immer einen ganzen Absatz mit neuer Frage schreiben.“). Auch wollten sie sich gegenseitig per E-Mail benachrichtigen, wenn sie einen neuen Eintrag verfasst haben („Ein SMS-Service wäre toll!“).

Die Studierenden fanden insbesondere die Möglichkeit vorteilhaft, die Dokumentation und Materialien der ersten Phase für die Projektphase zu nutzen, um ihr Orientierungswissen aus den ersten Wochen anzuwenden. Die Beteiligung an den Diskussionen in der Selbststudienphase war relativ gering, wobei in dem Gruppengespräch bereits nach den Ursachen geforscht wurde. Während der Projektphase wurde das Diskussionsforum intensiver genutzt. Dabei waren die Arbeitsweisen der drei Gruppen sehr unterschiedlich.

- Die erste Gruppe benutzte sowohl den von der Autorin zur freiwilligen Nutzung bereit gestellten Projektplan als auch den Datei- und Diskussionsbereich sehr intensiv. Sie bestätigte am Ende des Semesters, dass die Lernplattform eine große Hilfe war, da sie beide durch Nebenjobs und andere Lehrveranstaltung zeitlich sehr eingebunden waren. Dadurch, dass sie ihre individuellen „Online-Zeiten“ ausgetauscht und ihre Aufgaben jeweils in den Projektplan eingetragen haben, wusste jede/r einzelne, wer was wann auf die Lernplattform gestellt hat bzw. einzustellen hatte.
- Die zweite Gruppe benutzte den Dateibereich sehr intensiv, den Diskussionsbereich gelegentlich und richtete sich teilweise nach dem Projektplan, in dem sie ihre Arbeit mit Hilfe der Checkliste reflektierte. Durch ein fehlgeschlagenes Treffen im Chat waren die Teilnehmer/innen der virtuellen Kommunikation eher abgeneigt. Die Organisation fand ausschließlich während der Präsenzsitzungen statt. Dort wurden einzelne Aufgaben verteilt, und man hat sich auf Abgabetermine geeinigt, so dass es keiner intensiveren Diskussionen zwischendurch bedurfte. Die Gruppe bewertete die Lernplattform als Contentmanagement Werkzeug als wertvoll. Für Diskussionen fehlte ihnen ihrer Meinung nach die Erfahrung, die sie in den kommenden Semestern allerdings vertiefen wollten.
- Die dritte Gruppe benutzte den Dateibereich eher wenig, den Diskussionsbereich und den Projektplan überhaupt nicht. Die Kommunikation fand ausschließlich über E-Mail statt. Dabei hat sich im Verlauf des Projekts ergeben, dass die Organisation der Projektarbeit nicht funktionierte. Die Teilnehmer/innen begründeten ihre Schwächen eher in dem unterschiedlichen Stellenwert, den das Seminar für sie hatte, als in den nicht genutzten Kommunikationsmöglichkeiten. Sie trafen sich auch in den Präsenzsitzungen nie vollständig.

Insgesamt konnte die Lernplattform den Lernprozess der Studierenden unterstützen. Sowohl die Akzeptanz zur Nutzung der Lernplattform als auch die Aktivitäten

stiegen im Laufe des Semesters merklich an. Dieser Verlauf ist wahrscheinlich auf die didaktisch unterschiedlich ausgerichteten Phasen zurückzuführen.

Nicht funktioniert hat die Abgabe der Übungsaufgaben. Die Studierenden waren mit der Aufgabe überfordert, ihre Materialien in bestimmte Bereiche hochzuladen. Die Studierenden benötigten mehrere Wochen Anlaufzeit, um alle Funktionen bis ins Detail zu kennen. Einigen fiel erst nach einigen Wochen auf, dass auf der Hauptseite nur die aktuellsten Einträge der letzten sieben Tage standen. Sie vermuteten, dass die Einträge danach in ein für sie unerreichbares Archiv wanderten.

Überhaupt nicht bekannt war die Möglichkeit, Einträge zu löschen. Die Studierenden hatten Schwierigkeiten, den richtigen Button zum Löschen von Fehleinträgen zu finden. Der Eindruck, dass Fehleinträge für alle sichtbar bleiben, schien sie daran zu hindern, Diskussionsbeiträge zu liefern.

Die Studierenden wünschten sich, dass die kollektiven Nutzungsgewohnheiten (Was wird wo angekündigt? Wo stehen die Aufgaben? Wie wird diskutiert? etc.) als allgemeine Konventionen für das Englische Seminar gelten sollten. Sie fanden es beschwerlich, sich auf jede Lehrveranstaltung mit der Lernplattform anders, und zwar nach Wünschen der Lehrperson, einzustellen.

Da der Großteil der Studierenden private Internetanschlüsse mit eher niedrigeren Bandbreiten besaß (hauptsächlich Modem oder ISDN), war es ihnen besonders wichtig, dass die Materialien von ‚nutzerfreundlicher‘ Größe waren.

Obwohl sie das Diskussionsforum anfangs nur zögernd und später sehr differenziert genutzt haben, so fanden sie die Möglichkeit der zeit- und ortsunabhängigen Diskussion vorteilhaft für ihr Studium. Da sie sich bewusst waren, noch nicht sehr gut mit der internetbasierten Kommunikation vertraut zu sein, wünschten sie sich für zukünftige Lehrveranstaltungen mit der Lernplattform mehr Online-Diskussionen.

C.5 Community of Practice (CP)

Die drei Treffen, die die Autorin im Untersuchungszeitraum besuchte, wurden von Lehrpersonen OMESEDER und BOCK initiiert. Sie luden jeweils wenige Tage vorher zum 45- bis 60-minütigen ‚eLunch‘ ein. Das erste Treffen folgte auf das von der Autorin durchgeführte Gruppeninterview (LVK II) am 07.02.2005, woraufhin die Idee entstand, den Teilnehmenden der ‚Community of Practice‘ Erfahrungen mit mediengestützten Lehrveranstaltungen anhand des Szenarienmusters vorzustellen. Lehrperson BOCK wollte darüber hinaus Änderungen der Lernplattform vorstellen. Das zweite Treffen beschäftigte sich mit Ideen, Problemen und Positivem zum mediengestützten Lehren und Lernen. Das dritte Treffen hatte einen Workshop-Charakter, bei dem neuen Lehrpersonen bzw. einem neuen Tutor die Lernplattform vorgestellt wurde.

C.5.1 1. Treffen

Von den fünf Teilnehmenden haben zwei noch nicht an den Treffen teilgenommen. Zwei Personen, unter anderem die moderierende Person waren Mitglieder aus der Kerngruppe für die Untersuchung LVK. Lehrperson BOCK und die Autorin

bereiteten zwei Poster vor, auf denen sie stichwortartig ihre mediengestützten Lehrveranstaltungen vorstellten. Während des Vortrags hatten die Kollegen und Kolleginnen Gelegenheit, auf Notizzetteln Fragen dazu aufzuschreiben. Diese wurden im Anschluss an die jeweiligen Stellen der Poster angeklebt und gemeinsam besprochen. So konnten Fragen festgehalten und die Zeit von 45 Minuten effektiv genutzt werden. Die Fragen wurden vor Ort diskutiert. Außerdem wurden alle Fragen im Anschluss in die Lernplattform eingegeben und in großen Teilen beantwortet bzw. zur Diskussion gestellt. Die Teilnehmenden fanden diese Methode zwar interessant und waren teilweise erfreut über die Klärung von Fragen, empfanden die Grundlage (also die zwei vorgestellten Lehrveranstaltungen) jedoch nicht als sinnvoll, um aktuelle Fragen zu klären. Als Moderierende fand Lehrperson BOCK die Diskussionsmethode vorteilhaft, da durch die schriftliche Form auch diejenigen ermutigt wurden, Fragen zu stellen, die keine oder wenig Erfahrungen mit E-Learning hatten. Es fand keine Wertung der Fragen statt bzw. wurden die wichtigen Fragen im Plenum ausgewählt. Anschließend stellte Lehrperson BOCK neue Features der Lernplattform vor.

C.5.22. Treffen

Es sind vier Teilnehmende anwesend, von denen zwei nicht am letzten Lunch teilnahmen. Wieder sind zwei Personen Mitglieder der Kerngruppe. Lehrperson BOCK hatte im Vorfeld eine Liste mit Tagesordnungspunkten verschickt. Insgesamt standen 40 Minuten zur Verfügung. Lehrperson BOCK berichtete einleitend vom letzten Lunch, dass viele Fragen auf unterschiedlichen Ebenen gestellt wurden.

Sie hat in einem moderierten Teil zur Sammlung von Ideen eine Kartenabfrage durchgeführt, zu der die Teilnehmenden Ideen, Probleme und Positives aufschreiben sollten. Diese wurden gesammelt und vorgestellt. Da die Zeit knapp war (30 Minuten), wurde ein Punkt herausgezogen, der allen besonders wichtig erschien. Zum Thema Präsentationstechniken wurde diskutiert, was aus fachlicher Sicht notwendig sein muss, um eine angemessene Präsentation zu halten. Die Meinungen gingen stellenweise auseinander („Das müssen die Studierenden sich selbst beibringen, ich gebe höchstens Feedback.“, „Da muss etwas zentral oder seminarunabhängig angeboten werden, sonst ist das viel zu aufwändig.“). Man tauschte sich über Formen der Rückmeldung für Präsentationen aus. Lehrperson OMESEDER berichtete, dass sie bei den ersten Präsentationen ein intensives Feedback gibt, damit die anderen Studierenden mit erfahren können, was man verbessern könnte. Sie sagt auch, dass sie als Lehrperson ein Modell für die Studierenden ist, die sie nachahmen. Man war sich einig, dass eine Einführung (welcher Art auch immer) notwendig ist, die die Studierenden befähigt, unterschiedlichen Anforderungen der Fächer zu entsprechen. Vorschläge waren: Leitfaden, Einführung in der Lehrveranstaltung oder vertieft in der Einführungsveranstaltung, Aufgabe der Tutoren, additiv. In Bezug auf den Leitfaden gab es den Einwand, dass Präsentationen abhängig vom vorgestellten Inhalt sehr unterschiedlich durchgeführt werden, so können Medien anreichernden Charakter haben, um bestimmte Aspekte zu visualisieren oder Texte und Handouts völlig ersetzen. Das müsste in einem Leitfaden berücksichtigt werden. Die Teilneh-

menden einigten sich darauf, einen Testleitfaden für ein Lehrgebiet zu entwickeln. Die anderen Lehrgebiete waren eingeladen, vorhandene Materialien vorzuschlagen. Man wollte dann prüfen, ob man den Leitfaden für die anderen Bereiche ableiten kann. Lehrperson BOCK wollte die Daten in die Lernplattform eingeben und einen Diskussionsbereich für das Thema Präsentationstechniken öffnen.

Nach dem Treffen folgt ein kurzes Gespräch mit Lehrperson BOCK über die geringe Teilnahme. Es wurde erkannt, dass die Vorlesungszeit nicht ideal für die Treffen ist, da die Kollegen und Kolleginnen zu viele andere Termine wahrnehmen, die vermutlich wichtiger sind. Beispiel: Eine Kollegin, die grundsätzlich am Thema interessiert ist, sagte zweimal wegen eines anderen Termins ab, obwohl dieser noch kurzfristiger anberaumt wurde als das Treffen der Community of Practice. Auf den Vorschlag hin, die Treffen in die vorlesungsfreie Zeit zu verlagern, wandte Lehrperson BOCK ein, dass die verschiedenen Wohnorte der Kollegen und Kolleginnen problematisch sind, um diese in der vorlesungsfreien Zeit einzuladen. Ein Großteil der E-Learning-Interessierten wohne in anderen Städten. Sie befürchtete, dass sie an den wenigen Tagen, an denen sie am Englischen Seminar seien (für Prüfungen, Sprechstunden, Besprechungen), die Zeit eher für Fachgespräche in kleinen Kreisen nutzten als an einem Treffen der Community of Practice teilzunehmen. Es schien, als sei das Thema E-Learning trotz Interesse von niedriger Priorität.

C.5.33. Treffen

Da zwei neue Lehrkräfte zum Englischen Seminar gestoßen sind, und Lehrperson OMESEDER eine studentische Hilfskraft für die Betreuung ihrer Lernplattform-Räume eingestellt hat, wurde auf Vorschlag von Lehrperson BOCK ein Mini-Workshop veranstaltet. Ziel des Workshops war eine kurze Übersicht über die Lernplattform-Struktur, eine Erkundung der Lernplattform aus Studierendensicht und das Einstellen einer Veranstaltung aus Autorensicht. Es nahmen fünf Personen an dem Workshop teil. Lehrperson GÄRTNER wollte von ihren Erfahrungen mit der Lernplattform berichten und den Workshop gleich nutzen, um ihre Veranstaltungen für das kommende Semester einzurichten. Die neue Lehrperson STEINHOFF hat an ihrem alten Institut noch nie mit einer Lernplattform gearbeitet, hatte aber dennoch genaue Vorstellungen, wofür sie die Lernplattform einsetzen wollte:

Veranstaltungsankündigungen: Sie sah den Vorteil in einer webbasierten Ankündigung, dass man einen Syllabus nicht am Anfang des Semesters ausgearbeitet haben muss. Kurzfristige Änderungen könnten so kommuniziert und durch Arbeitsaufträge ergänzt werden.

Materialbereitstellung statt Kopien: Dadurch würde die Arbeit des Kopierens bzw. Ausdruckens verlagert. Nicht anwesende Studierenden könnten fehlende Kopien über die Lernplattform abrufen.

Nach einem Erfahrungsaustausch mit Lehrperson GÄRTNER kam sie zum Entschluss, dass der Materialaustausch zwischen den Studierenden sinnvoll ist.

Die studentische Hilfskraft hatte bereits mehrere Semester zuvor die Lernplattform genutzt. Aufgrund der neuen Version musste sie sich neu einarbeiten.

Diskussionsthema war das Push- und Pull-Prinzip in Bezug auf Kommunikationsregeln in der Lehrveranstaltung. Die Definitionen für Push und Pull wurden in der Runde wie folgt festgelegt:

- Push = Änderungen werden von der Lehrperson an die Studierenden per Mail kommuniziert.
- Pull = Bis zu einem vereinbarten Zeitpunkt nimmt die Lehrperson alle Änderungen auf der Lernplattform vor. Danach können die Studierenden die Informationen selbständig abrufen.

Lehrpersonen GÄRTNER, BOCK und STEINHOFF fanden die Pull-Version geeigneter, da sie weniger Aufwand bedeutete. Sie wandten allerdings ein, dass sie sich auch selbst an die terminlichen Regeln halten müssten.

Ein weiteres Thema war das Scannen von Texten: Lehrperson STEINHOFF fragte nach den Techniken des Einscannens. Lehrperson BOCK berichtete von ihrer Erfahrung, dass es vorteilhafter ist, mit Texterkennungsprogrammen zu arbeiten. Der Aufwand sei zwar größer, aber die Dateien seien kleiner. Große Textmengen als Bildscans wären den Studierenden nicht zumutbar.

C.6 Vorbereitung / Beschreibung einer Lehrveranstaltung (LVK I und II)

C.6.1 Untersuchungsdesign Gruppengespräch 07.02.2005 (LVK II)

Arbeit mit Szenarien

Aufgabenstellung: Bitte wählen Sie drei Szenarien aus und lesen sie. Notieren Sie bitte auf den Karten, auf welche Aspekte Sie beim Lesen insbesondere achten. Benutzen Sie bitte für jeden Aspekt eine Karte. Sie können beliebig viele Karten beschriften. Sie haben 15 Minuten Zeit.

Bewertung der ausgewählten Szenarien

Aufgabenstellung: Bitte bewerten Sie Ihre gelesenen Szenarien. Kleben Sie dafür einen 3er-Punkt an das aus Ihrer Sicht beste Szenario, einen 2er-Punkt an das zweitbeste und einen 1er-Punkt an das drittbeste. (2 Minuten)

Entwicklung von Kriterien

Aufgabenstellung: Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl und Bewertungen. Benutzen Sie Ihre Karten, um Ihre Erläuterungen zu unterstützen. (Währenddessen Karten ordnen und gruppieren. Nach jeder Person Fragen zulassen.) Welche Qualitätskriterien können sich aus diesen Karten ergeben? (25 Minuten)

Bewertung auf Basis der Kriterien

Aufgabenstellung: Bitte bewerten Sie Ihre gelesenen Szenarien nochmals nach dem gleichen Prinzip. Benutzen Sie dafür eine andere Farbe. (2 Minuten) Ich werde die Kriterien im Anschluss der Sitzung in die Community of Practice eingeben und mich

bemühen, die Szenarien auf Ihre Kriterien hin anzupassen. Wenn Sie möchten, können Sie in der Community of Practice Ihre Diskussion fortführen.

Materialien: Metaplanwand, Karten, Klebepunkte (zwei Farben), Stifte, Matrix-Poster, Kleber/Rolle

C.6.2 Auszug aus dem Gesprächstranskript (LVK II)

PHAN TAN: Vielleicht wollen wir jetzt gemeinsam gucken, was hier zusammen gehört. Also, was mir bei Euch beiden am Anfang gleich aufgefallen ist: Das mit dem visionär-gegenwärtig zu identifizieren. Also, ihr versucht es schon, Euch damit zu identifizieren, oder?

BOCK: Ja, für mich wäre, ähm, ich hab das glaube ich, also die Punkte, die nicht passen in das Szenario, ähm, entstehen meistens daraus, dass wenn ich mir vorstelle, also versuche, das mit der gegenwärtigen Praxis abzugleichen.

JONES/GÄRTNER: Ja, eben.

BOCK: Da merke ich irgendwo Sachen, ha, wie soll ich das jetzt, ne, machen? Und das sind häufig Sachen auf der Inhalts-Anforderungs-Lernziel-Ebene, so dass ich da dann auch... also z.B. die Sachen ähm dieses kooperative Arbeiten über [Lernplattform A].

GÄRTNER: Ja.

BOCK: oder in diesen wechselnden Teams. Das wiederum finde ich sehr gut, also das verdeutlicht so ein Szenario wiederum. Aber leider nicht am Inhalt, der vorkommt. So bei uns irgendwie.

[...]

PHAN TAN: Vielleicht kann man das noch ein bisschen mehr aufdröseln. Weil Inhalt scheint ja sehr wichtig zu sein. (Ordnet Karten mit Zustimmung oder auf Vorschlag der TN zu).

BOCK: Bezieht sich Inhalt auf Inhalt der Szenarien oder Inhalt der Lehrveranstaltung?

PHAN TAN: Inhalt der Lehrveranstaltung.

GÄRTNER: Achso, ne, das (Karte „Organisationsfrage“) ist dann natürlich nicht Inhalt der Lehrveranstaltung, bloß das, was in den Szenarien dann beschrieben wird.

PHAN TAN: (Karte „gegenwärtig-zukünftig“ unter „Inhalt“)

BOCK: Ja, das hier war, dass die inhaltliche Beschreibung des Szenarios nicht ganz stimmig war. Zumindest, wenn es um die gegenwärtige Praxis geht.

GÄRTNER: Sollten sich die Szenarien auch tatsächlich an dem orientieren, was wir hier am Englischen Seminar machen? Das wäre mir jetzt gar nicht so unbedingt auffällig gewesen. Nee, weil Du eben sagtest, wegen der Modulbeschreibung, dass es nicht den Text der Modulbeschreibung wiedergibt.

JONES: Ja, auf der anderen Seite, hier stehen unsere Kurse.

GÄRTNER: Die habe ich mir noch gar nicht angeguckt. Jaja, klar.

PHAN TAN: Das ist die Frage. Können diese Szenarien universal sein?

GÄRTNER: Eben, ich habe sie jetzt auch universal verstanden.

PHAN TAN: Aber auffällig ist ja, dass Ihr die jeweiligen Szenarien aus Eurem Fachgebiet genommen habt.

GÄRTNER: Ja, das ist die einzige Rubrik, wo wir eventuell was zu sagen haben.

PHAN TAN: Die andere Möglichkeit wäre ja gewesen über die Lehrmethoden ranzugehen.

BOCK: Das habe ich zwischendurch mal gemacht. Also, zwischendurch, als ich mir das Material mal angeguckt habe. Landete man ja, also ich landete da zwangsläufig immer bei Lehrmethoden und habe mir dann etwas angeguckt. Und heute war für mich ja der direkte Zugriff, weil Du ja sagtest: Schaut Euch die Szenarien an, war für mich der direkte Zugriff über das Fach.

GÄRTNER: „Organisation des Lernens“ ist glaube ich nicht ganz so der Begriff, den ich haben wollte, wenn ich mal so länger darüber nachdenke. Ich finde... Erziehung zur Selbständigkeit, meine ich da, sollte...

BOCK: Wessen Aufgabe ist es da...

GÄRTNER: Wessen Aufgabe ist es...

BOCK: ...wer den Text jetzt gelesen hat. Ist es meine oder ist es

GÄRTNER: Ja. Eben. Genau. Und ich glaube nicht, dass es meine Aufgabe ist. Weil das kann ich einfach nicht überprüfen, das merke ich ja erst in der nächsten Veranstaltung.

PHAN TAN: Aber Du würdest es gerne voraussetzen?

GÄRTNER: Ja, weil sonst weiß ich nicht, warum sie überhaupt kommen.

JONES: Ja.

[...]

JONES: Ich meine, wenn man nur so die gegenwärtige Praxis ansieht, dann kommt man nicht weiter.

BOCK: (gleichzeitig) ...kommt man nicht weiter.

JONES: Ich meine, man muss irgendwie neue Ideen haben. Aber auf der anderen Seite muss das dann immer noch realistisch sein. Im Bezug auf das, was wir hier machen haben.

BOCK: Was mir dann auch wichtig wäre, z.B. die organisatorischen Rahmenbedingungen. Die müssten möglichst gut doch angenähert sein. Z.B. so was wie Kursgröße. Wenn JONES z.B. sagen kann, in der Sprachpraxis, die sind eigentlich immer 25 Leute, so das dann anzupassen. Oder Anknüpfungspunkte an so Sachen wie hier auch Inhalte und Kursanforderungen, die müssten glaube ich, drin sein. Weil das eher visionäre, das habe ich für mich ja sowieso auf der Ebene Methoden mit und ohne E-Learning. Da habe ich so viel visionäres für mich schon drin eigentlich, sprich Organisation von Arbeitsprozessen, etc. so dass ich mir das eher vorstelle mit z.B. Inhalten, die nicht so visionär sind, sondern eher an das anknüpfen, was wir in naher Zukunft machen. Sowas würde mir einfacher fallen.

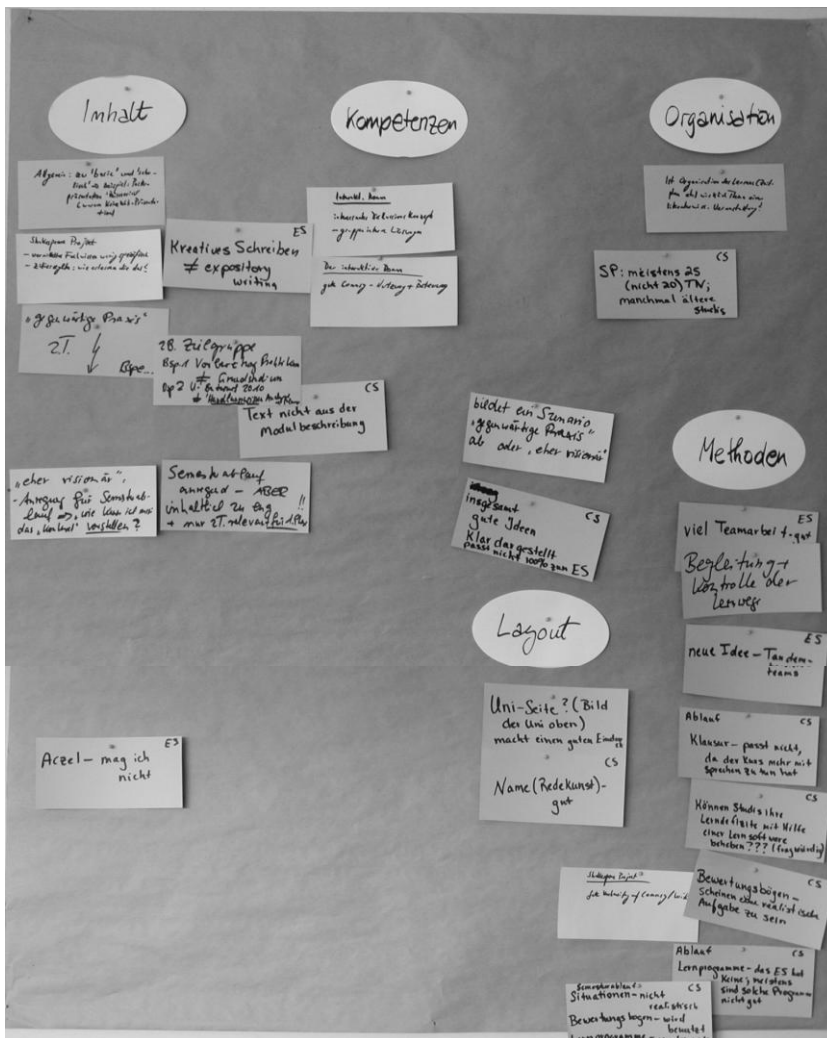
JONES: Aber ich denke, eine Überlegung muss sein: Okay, das ist wirklich für das Englische Seminar oder ist es für...

BOCK: ... allgemein Anglistik

GÄRTNER: Eben. Vor allem, soll es ein Abbild sein von dem, was reell geschehen könnte, oder soll es nur als Anregung dienen, in dem sich jeder aus jeden einzelnen Szenarien so ganz bestimmte Dinge heraus ziehen kann, ohne jetzt das gesamte Szenario mit allen Details als verpflichtend zu empfinden. Weil da sind ne ganze Menge sehr guter Anregungen drin. Auch teilweise andere Sachen, die ich auf der Seite gesehen. Ich finde es... sehr visionär, das alles umsetzen zu wollen.

JONES: Also, was mir wirklich gefällt ist die Matrix, und ich meine dass man hier wirklich alle, also Lehrgebiet-Lehrmethoden. Das gefällt mir. Auch wenn ich nur Sachen in der Sprachpraxis angeguckt habe. Ich weiß, wenn ich „Webseite als Informationsplattform“ nehme. Dann könnte ich dahin gehen und mir dieses Beispiel angucken und mal schauen. Und dann hat man überall diese Beispiele, und das finde ich sehr interessant.

C.6.3 Metaplan (LVK II)



C.6.4 Beispielszenario (LVK II)

„Vorbereitung auf das Schulpraktikum (Cognitive Apprenticeship)“

KURZBESCHREIBUNG

Um Lehramtsstudierende möglichst effektiv auf ihr Schulpraktikum vorzubereiten, bietet dieser semesterbegleitende Kurs einen Austausch mit praktizierenden Lehrer/innen an. Dadurch bekommen die Studierenden einen Einblick in die Lehrpraxis und können sich während ihres Praktikums auf Eventualitäten einstellen, die sie sonst vielleicht nicht bedacht hätten. Der Kurs ist eine virtuelle Veranstaltung mit einem Kick-off Meeting und einer Abschlussveranstaltung in Präsenz.

Veranstaltungsform: semesterbegleitend (2 SWS)

Name: Vorbereitung auf das Schulpraktikum

Dozentin: Frau Prof. Lehrreich

Inhalte: Lehramtsstudierende erfahren im Schulpraktikum erstmals Lehrpraxis. Um auf möglichst viele Eventualitäten eingestellt zu sein, ist es sinnvoll, sich im Voraus reflektierend mit der Praxis zu beschäftigen. Die Studierenden erhalten mit Hilfe von praktizierenden Lehrer/innen einen ersten Einblick in das zukünftige Berufsleben.

ZIELGRUPPE

Anzahl der TeilnehmerInnen: ca. 6-12 Teilnehmer/innen im Grundstudium

Alter: ca. 20-24 Jahre

Fachrichtung: Lehramt (alle)

Fachliche Kompetenz: Orientierungswissen in Unterrichtsanalyse und -planung

IuK Kompetenz:

- Grundkenntnisse in der Computernutzung (MS Word, Internetrecherche, E-Mail)
- Erste Erfahrung in der Nutzung von Lernplattformen

Selbstlernkompetenz: Fähigkeit zum selbstorganisiertem Lernen

Soziale Kompetenz:

- Bereitschaft zur aktiven Online-Diskussion
- Bereitschaft zur kooperativen Arbeit

Zeitaufwand: ca. 2 Stunden

ORGANISATION

Semesterablauf:

Der Kurs findet als virtuelle Veranstaltung mit einem Kick-off Meeting und einer Abschlussveranstaltung in Präsenz statt. Er dauert ca. 8 Wochen und endet mit dem Beginn des Schulpraktikums der Studierenden.

Kick-off:

Die Studierenden lernen die Lehrer/innen kennen. In diesem Fall sind 3 Expert/innen vor Ort, denen je 3 Studierende zugeordnet werden. Gemeinsam werden sie in die Nutzung von Lernplattform A eingeführt, dann finden erste Absprachen in Gruppenarbeit statt.

Innerhalb der Gruppen tragen sie per Kartenabfrage die Studierenden ihre Interessen zusammen. Dafür schreiben sie je einen Interessenschwerpunkt oder eine spezielle Frage auf eine Karte auf. Jede/r Studierende stellt seine/ihre Karten vor, die dann auf einem Metaplan strukturiert werden. Dadurch ergeben sich mehrere Schwerpunkte, mit denen sich die Gruppe im Laufe des Kurses befassen wird. Der Metaplan wird abfotografiert und in Lernplattform A abgelegt.

Die Gruppe klärt, zu welchem Zeitpunkt sie sich wöchentlich für ca. 1-2 SWS treffen kann. Sie kann selbst entscheiden, ob sie sich in Präsenz oder virtuell trifft. Weiterhin legen sie Nutzungsregeln des Diskussionsforums innerhalb der Gruppe fest.

Virtuelle Phase:

Die Studierenden in den Gruppen besprechen bis zum nächsten Treffen, welche Fragen sie dem/der Lehrer/in stellen möchten. Dafür sammeln sie dem Schwerpunkt entsprechend Fragen/Themen und fassen sie für das Treffen in fünf Fragen zusammen.

Während des Treffens ist ein/e Student/in für die Fragen zuständig. Diese können entweder im Chat oder in Präsenz gestellt werden. Sollten sich im Gespräch weitere Fragen ergeben, können diese auch von den anderen gestellt werden. In Präsenz führt eine Person Protokoll, im Chat kann das Chatlog für eine Dokumentation genutzt werden, die ggf. im Forum zusammengefasst wird.

Abschlussveranstaltung:

Die Gruppen reflektieren anhand des Metaplans ihre Diskussionspunkte und prüfen, ob noch offene Fragen im Raum stehen. Gegebenenfalls bleiben sie weiterhin mit dem/der Lehrer/in in Kontakt.

Lernerfolgskontrolle: Ein erfolgreiches Schulpraktikum.

Sprechstunden:

- Montags, 13-14 Uhr (oder nach Vereinbarung)
- zusätzlich jederzeit per E-Mail erreichbar (Frau Lehrreich versucht, innerhalb eines Werktages zu antworten)
- in Lernplattform A gibt es einen Organisationsthread, der zur gemeinschaftlichen Klärung von Fragen dient

LEHR-/LERNZIELE

Fachwissen: Die Studierenden können ihr Orientierungswissen zur Unterrichtsanalyse und -planung durch Erklärungswissen erweitern und sich gezielt auf zukünftiges Handlungswissen vorbereiten.

Wissenschaftliches Arbeiten:

- Sie können einen Transfer von ihren bisherigen theoretischen Kenntnissen auf die Praxisebene leisten.
- Sie können ein Metaplan erstellen.

Computer/Internet:

- Sie können Lernplattform A zum Austausch von Materialien und als Diskussionsgrundlage für ihre Meetings nutzen.
- Sie können ein Diskussionsforum und Chat zur Kommunikation nutzen.

(MEDIEN-)DIDAKTISCHE METHODEN & KOMMUNIKATION

Lehrendenrolle:

- Moderieren (Organisation des Kick-offs und der Abschlussveranstaltung)
- Beraten (begleitend Fragen beantworten)

Sozialformen:

- Präsenz: Gruppenarbeit, Plenum
- Fern: Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Kooperationsmethoden: Arbeitsgruppe: Cognitive Apprenticeship, Interview

Partizipation der Lernenden:

- Mitbestimmung der Lernziele: Die Studierenden entscheiden sich selbständig für die Ziele des Kurses und sprechen diese mit dem Experten/der Expertin ab.
- Mitbestimmung der Inhalte: Die Studierenden wählen alle Inhalte des Kurses aus.
- Mitbestimmung der Methoden/Verfahren: Die Studierenden wählen die Art der Kommunikation mit dem/der Expertin aus.
- Mitbestimmung der Planung/Organisation: Die Studierenden erstellen mit dem/der Expertin einen individuellen Zeitplan für den Kurs.

TECHNIK

Dozenten: Computer, Internet, Textbearbeitung, E-Mail

Studierende: Computer, Internet, Textbearbeitung, E-Mail

MÖGLICHE PROBLEME / REAKTIONEN

Die Studierenden und Expert/innen kommunizieren nicht miteinander. Frau Lehrreich klärt mit dem/der Lehrer/in, ob er/sie wirklich die Zeit aufbringen kann, sich mit den Studierenden auszutauschen. Sollte dies nicht das Problem sein, diskutiert Frau Lehrreich mit den Studierenden die Gründe. Sie schlägt außerdem vor, nach jedem Treffen ein kurzes Feedbackgespräch zu führen.

C.6.5 Beschreibung einer Lehrveranstaltung (LVK I)

Beispiel Lehrperson BOCK

KURZBESCHREIBUNG

Participants in this course will explore the potential of new media in the foreign language classroom while working on hands-on projects. We will focus on the Internet as a tool for both teaching and learning English, but we will also look at the role of network-based communication, software, and audio-visual media such as DVD in the foreign language classroom. Furthermore we will design Web units and Web-enhanced materials.

LEHR-/LERNZIELE

Fachwissen:

- Kennen verschiedener Definitionen und Klassifikationen von „(Neuen) Medien“

- Kennenlernen von Werkzeugen zur Präsentation von Arbeitsergebnissen, Kommunikation im FSU
- Internet als Materialquelle für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler kennen und nutzen lernen

Wissenschaftliches Arbeiten:

- eine Kurzpräsentation (10 min.) zu einem vorgegebenen Thema zu planen, vorbereiten und durchzuführen (Auswahl / Reduktion aus vorgegebenen Quellen für Kurzvortrag; Auswahl von Medien zur Vortragsunterstützung)
- Diskussionleitung übernehmen für Anschlussdiskussion zu Kurzvortrag (5 min.)

Computer/Internet:

- Fähigkeiten zur Internetrecherche, Bewertung und Einordnung relevanter Inhalte/Materialien zu CALL/WELL verbessern

ZIELGRUPPE

Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen: 20-25 TN vornehmlich im Grundstudium

Alter: ca. 21-25 Jahre

Fachrichtung: alle Lehramtsstudiengänge mit Unterrichtsfach Englisch; evtl. interessant für Studierende der Erwachsenenbildung/Pädagogik mit Englisch

Fachliche Kompetenz: Einführungskurs "Grundlagen der Didaktik des Englischen" sollte erfolgreich absolviert sein; fachdidaktisches Abstraktionsvermögen mit Blick auf grundlegende Probleme des schulischen Lehrens und Lernens von FS

IuK Kompetenz: Grundkenntnisse in der Computernutzung (Textverarbeitung, Internetrecherche, E-Mail; PowerPoint (von Vorteil)); Erfahrung in der Nutzung von Lernplattformen

Selbstlernkompetenz: Motivation, Interesse, Bereitschaft neue Tools für das medien-gestützte FSL und neue Lehr-Lernformen auszuprobieren

Soziale Kompetenz: Bereitschaft zur aktiven Diskussion in Präsenz und seminarer-gänzend und -weiterführend Online; Bereitschaft zur kooperativen Arbeit sowohl in Gruppenarbeitsphasen während der Seminarsitzungen wie auch im Rahmen des Semesterprojektes

Zeitaufwand: 15 Wochen im Semester; Abgabe der Projektarbeit 4 Wochen nach Ende der Vorlesungszeit; ca. 90 min. Präsenz und 90 min. Selbstlernen pro Woche; Projektarbeit ca. 100 Stunde (freie Zeiteinteilung durch Projektgruppen)

ORGANISATION

Semesterablauf: wöchentliche Präsenzveranstaltung (z.T. im Seminarraum, z.T. im Computerraum des Fachbereichs)

Lernerfolgskontrolle: 1 schriftliche Analyse zu online publiziertem Internetprojekt (unbewertet), Ergebnis Projektarbeit (Produkte: "Webseite", Selbstbewertung- und Reflexionsbogen zum Projektergebnis u. Projektverlauf, Gruppenarbeit, Auswertungsgespräch nach Bewertung durch Dozentin - bewertet -)

Sprechstunden: wöchentlich; Absprachen für Kurzreferate etc. per E-Mail

(MEDIEN-)DIDAKTISCHE METHODEN & KOMMUNIKATION

Lehrendenrolle: Präsentieren, Moderieren, Arrangieren von Kleingruppenphasen, Anleiten

Sozialformen: Plenum, Partnerarbeit Kleingruppenarbeit

Kooperationsmethoden: moderierte Diskussionen, Brainstorming, Projektarbeit

Partizipation der Lernenden:

- aktiver Beitrag zur inhaltlichen Qualität des Seminars (Diskussionsphasen, eigene Kurzpräsentationen, Nutzung des Forums in Lernplattform A)
- Wahl eines Themas für Kurzpräsentationen aus Auswahlliste (offen für Ergänzungsvorschläge)
- Projektarbeit offen für inhaltliche Ausgestaltung, organisatorische und zeitliche Gestaltung innerhalb der Projektgruppe, 3 Meilensteine mit offenen Statusberichten

TECHNIK

Dozenten: Computer mit Internetzugang am Arbeitsplatz, Laptop & Beamer für die Lehrveranstaltung; Projektraum im LMS; E-Mail; Software: Textbearbeitung und Präsentationsprogramm (z.B. OpenOffice oder MS-Word/MSPowerpoint, Web-Editor (z.B. 1stPage, AOLPress oder Frontpage)

Studierende: Computer mit Internetzugang (zu Hause oder im EDV-Labor des Fachbereichs), E-Mail, Benutzerkennung im LMS; Software Textbearbeitung, Textbearbeitung und Präsentationsprogramm (z.B. OpenOffice oder MS-Word/MSPowerpoint, Web-Editor (z.B. 1stPage, AOLPress oder Frontpage)

Seminarraum: Ausstattung mit Netzwerkanschluss und Möglichkeit, Latop u. Beamer aufzubauen (oder festinstalliert). Für einige Arbeitsphasen sollte das EDV-Labor des Fachbereichs genutzt werden.

C.6.6 Auszug aus einem Gesprächstranskript (Bock) (LVK I)

PHAN TAN: Also, Kurzbeschreibung hast Du schon drin. Das ist die Kurzbeschreibung aus dem Vorlesungsverzeichnis, ne? Ziel ist jetzt einmal so eine Beschreibung vollständig zu haben und dann in den bestimmten Bereichen wie zum Beispiel Lehr-/Lernziel, da kann man explizit ein Lernziel mit PowerPoint eintragen.

BOCK: Ja, letztendlich, ich meine letztendlich war es so okay. Die haben nach dem... die Studierenden haben nach den Präsentationen, ich meine es waren Kurzpräsentationen, ne? 10+5, also 10 Minuten Vorstellung, Vortrag, 5 Minuten Diskussion. Die haben bis auf wenige Ausnahmen im Anschluss an die Sitzung Rückmeldung von mir bekommen, nicht komplett, also nicht strukturiert Rückmeldung von den anderen Teilnehmenden,... da bin ich eigentlich aber... habe ich eigentlich immer nur ich sag mal einen sehr einen positiven Kommentar gemacht, also was weiß ich, Thema insgesamt gut erfasst, für die Studierenden aber hauptsächlich das Problem, auszuwählen, also, wie wähle ich aus dem komplexen Gebiet, weil wir über diese Form der Kurzpräsentationen ziemlich viele Teilgebiete angerissen haben, und es ist natürlich nicht so einfach, in 10 Minuten was über E-Mail-Projekte zu erzählen. Weil

wir damit einfach die verschiedenen Themenbereiche angesprochen haben, die wir in der Veranstaltung selber nicht im Detail behandeln konnten, wo es mir aber wichtig war, dass die Studierenden einfach zumindest von jedem irgendwie mal was gehört haben, und zwei drei Literaturquellen auch mal mit an die Hand bekommen. Das heißt, darum ging's dann meistens, okay, wie habt Ihr ausgewählt, und wie seid Ihr zu dieser Auswahl gekommen? Zum Vortrag selber habe ich... also ich erinnere mich an eine Gruppe, da war's schwierig, und da habe ich auch tatsächlich was gesagt, weil die viel zu viele Folien, also, die haben so viele Folien vorbereitet gehabt, da war irgendwie schon klar, das kann nicht funktionieren. Und ein paar mal hatte ich den Aspekt angesprochen: Folien ablesen, oder Folien nicht ablesen. Also, habe ich was auf der Folie drauf, was ich dann eigentlich, also habe ich im Prinzip meinen kompletten Vortrag auf Folien drauf, die ich dann eigentlich runter lese, so...Ja, konkreter bin ich selber dann nicht eingegangen, weil ich's für ich selber das dann eigentlich konkreter auch nicht weiß.

PHAN TAN: Also Fachwissen wäre jetzt zum Beispiel das, was Du vorhin gesagt hattest. Kenntnisse oder das Kennen unterschiedlicher Einsatzformen von Neuen Medien im Klassenraum im Fremdsprachenunterricht, oder?

BOCK: (tippt) Definition und Klassifikation von Neuen Medien. Ich mache das jetzt mal quasi chronologisch. Sprich, worüber wollen wir eigentlich miteinander reden? Da müssen wir eigentlich auch erst mal eine Klammer drum machen. Klassifikation meint insbesondere Tutor versus Tool. (tippt) Wie kann man das denn noch schreiben?

PHAN TAN: Fachwissen soll hier aber bedeuten zur Perspektive des Fremdsprachenlehrers, oder meinst Du jetzt eher das Nutzen von Arbeitsinstrumenten?

BOCK: Nee, aus... zu wissen, aus der Perspektive des Fremdsprachenlehrers, also mit welchen Programmen oder Tools kann ich im Fremdsprachenunterricht nutzen zur Präsentation von Ergebnissen oder wenn ich kommunikative Phasen habe, Beispiel E-Mail-Projekt oder Kommunikation, da würde was weiß ich auch Tandemlernen also Tandemserverbuchung, deswegen Werkzeuge hier im Fremdsprachenunterricht...

PHAN TAN: Gehst Du gerade Deine Veranstaltung durch?

BOCK: Ja, ich bin gerade bei der Veranstaltung und überlege gerade, was wir so gemacht haben.

PHAN TAN: Wäre das jetzt auch Dein Vorgehen, wenn Du eine Veranstaltung planen würdest?

BOCK: Wie jetzt? Erst die einzelnen Einheiten zu überlegen?

PHAN TAN: Überlegst Du erst die Lernziele oder erst die Phasen des Unterrichts?

BOCK: Ja, eigentlich sollte ich schon ja erst die Lernziel explizit formuliert haben, aber das habe ich für diesen Kurs, ich hab's an keiner Stelle explizit aufgeschrieben. Und ich versuche gerade für mich zu überlegen, wie weit das, wenn ich jetzt überlege, Lernziele auf fachwissenschaftlicher Ebene, in wie weit das eigentlich jeweils zu abstrahieren ist. Weil, was weiß ich, Veränderung von Lese- und Schreib-

und Kommunikationsprozessen durch neue Medien okay... Was sollten sie da eigentlich lernen, also mir da noch mal zu überlegen, geht es... ja, lernen sie da etwas kennen, sozusagen erwerben sie Wissen, dass das so ist, wie das verändert wird, das ist ja... oder wie weit sind wir da eigentlich gegangen, sind wir da tatsächlich so weit gegangen, dass sie sich mal überlegen mussten, wie kann ich deshalb zum Beispiel Rechercheprojekte didaktisch einbetten? In das Thema keine Ahnung Surfing California, oder...

PHAN TAN: Ja, das können ja auch Nebenziele gewesen sein, oder?

BOCK: ... Also weil eigentlich, sag ich mal eigentlich den Studierenden klar sein müsste, okay, ... wenn ich jetzt erst mal nur den Bereich raus greife, das Internet als Informationsmedium... was bietet mir das für den Fremdsprachenunterricht? Es bietet mir für den Fremdsprachenunterricht authentisches, aktuelles Material. Es bietet mir vielfältiges Material. Das sollen Studierende erkennen. Studierende sollen natürlich erkennen, dass Material nicht Material ist, dass es natürlich immer eine bestimmte Qualität hat, in Abhängigkeit davon, wer es produziert hat, wo es herkommt, wie alt das ist und ob's gefaked ist oder nicht mal unterm Strich gesagt. Und sich dann zu überlegen okay, was bietet mir zum Beispiel die was weiß ich, der Internetauftritt irgendeines amerikanischen Nationalparks als Material im Vergleich zu einer Textbuchseite, Lehrwerkseite über National Parks? Was kann man damit im Unterricht machen? So. Dazu habe ich dann schon wieder zwei, also jetzt im Seminar an der Uni, zwei Lernzielebenen... da auch eigentlich wieder die Frage. Geht's auch darum, Recherchekompetenzen der Studierenden zu entwickeln oder sag ich wiederum, naja, Studierende müssen woher auch immer Recherchekompetenz haben? Das müssen die dann schon wissen.

C.6.7 Auszug aus der Liste der Kodierungen

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>I: Werden jede Woche dann auch Referate gehalten? P: Das hängt davon ab, wie viele Studenten ich habe. (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Anzahl der Referate ist abhängig von der TN-Zahl</p>	<p>Referat</p>	<p>Das Referat als zentrales Element zum Erreichen der Lernziele: - wird so verteilt, dass jeder die Chance hat, eins zu halten - beinhaltet grundsätzlich eine Diskussion, die meistens von Lehrenden initiiert sind, aber auch von Referent/innen geleitet werden.</p>
<p>Also, ich befürchte, dass es sehr voll werden wird. Da werden Referate notwendigerweise in Gruppen... (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Referate werden im Anschluss diskutiert. Die Moderation der Diskussion geht von den Lehrenden aus oder wird auf die Referenten übertragen.</p>		
<p>(Moderation) war für die meisten Studierenden aber erst mal schon eine wirklich neue Situation im Vergleich zu, sag ich mal, Referaten, wo man sein Referat hält und dann der Dozent oder die Dozentin hinterher von der Seite als moderierender Akteur mit hinzu kommt. (...) Ich habe mich im unterschiedlichen Umfang an der Stelle dann selber eingebracht. (LVK I, BOCK)</p>			
<p>I: Müssen die Studenten dann auch die Diskussion leiten, wenn sie was vorgetragen haben? P: Ja ja. Also, zunächst jedenfalls erst mal. Also, sie sollen in den Referaten auch schon eigene Fragen stellen ans Publikum und versuchen, das Publikum in einen lebhaften Dialog zu verwickeln, was natürlich nicht immer gelingt, aber gut. (LVK I, GÄRTNER)</p>			

<i>Kodierereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>Mit den Proseminaren ist das so, dass die Studenten keine Referate im traditionellen Sinne vorbereiten, sondern, dass sie im Grunde in den Sitzungen vor ihrem Referat vielleicht fünf Fragen vorgeben, die die anderen Seminarteilnehmer sich überlegen sollten oder zur Kenntnis nehmen sollten. Und die Fragen bilden dann den Leitfaden für die nächste Diskussion. Und dann sind sie für die Diskussion mitverantwortlich. (EB II, BÖTTCHER)</p>			
<p>Und da ich noch nie Chicano Studies gemacht habe, muss ich das auch fast jede Woche vorbereiten. (LVK I, JONES)</p> <p>Die Studierenden kriegen einen Syllabus, aber dann (muss) jede Woche (vorbereitet werden). (LVK I, JONES)</p> <p>Letztes Semester war es... es ist jedes Semester anders. (LVK I, JONES)</p>	<p>Jedes Semester wird ein neues Thema gewählt, welches einer intensiven Vorbereitung bedarf (Erwartung?)</p>	<p>Lehr-/Lerninhalte</p>	<p>Inhalte haben exemplarischen Charakter, deshalb ist der inhaltliche Vorbereitungsaufwand hoch. Studierende können Themen je nach Anspruch erweitern.</p>
<p>Es war und ist meistens noch so, dass man von uns erwartet, immer was Neues zu liefern statt zu recyceln. (EB II, POTTER)</p>			
<p>I: Mussten die Studierenden auch noch selber die Inhalte recherchieren? P: Nee, das war vorgegeben. (LBK I, GÄRTNER)</p> <p>Manchmal habe ich Themen, aber meistens müssen sie selber welche aussuchen. (LVK I, JONES)</p>	<p>Für Referate/Hausarbeiten werden Themenbereiche vorgegeben, diese sind jedoch auch erweiterbar</p>		
<p>Da das Thema ein bisschen anders ist, da gibt es sehr viel Theorie zu, kriegt jeder wahrscheinlich einen Text, und das wird das Referat sein. (LVK I, JONES)</p>			

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>I: Und die Beispiele sollen die Studenten auch selbst aussuchen? P: Wenn sie das wollen, gerne. Also, ich habe natürlich auch einiges im Hinterkopf, was ich unbedingt zeigen möchte und geeignet finde. (LBK I, GÄRTNER)</p>			
<p>Ich habe mir und den Studierenden auch sehr deutlich aufgeschrieben, was ich von ihnen erwarte. Das haben die an der Stelle auch tatsächlich schriftlich bekommen. (LVK I, BOCK)</p>	<p>Lernziele werden zu Beginn geklärt.</p>	<p>Klärung von Lernzielen</p>	<p>Die Klärung von Lernzielen ist ein fester Bestandteil der Lehrveranstaltung.</p>
<p>Ich sage meinen Studenten, was ich da erwarte. (LVK I, JONES)</p>			
<p>Jedes Semester, immer in der ersten Woche, diskutieren wir unsere Ziele. (EB II, JONES)</p>			
<p>I: Besprichst Du immer die Lernziele am Anfang mit ihnen? P: Ja. (LVK I, GÄRTNER)</p>			
<p>Es wird eine Einleitung von mir geben. Die ersten paar Sitzungen werde ich natürlich wohl auch selber die Diskussionen führen. Danach dann aber auch wirklich schon in Form von Referaten, Beiträgen, eigener Ideen der Studierenden (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Die Gestaltung der Seminare mit lehrerzentrierten Einführungsphasen und lernerzentrierten Vertiefungsphasen hat sich bewährt.</p>	<p>Veranstaltungsablauf</p>	<p>Der Veranstaltungsablauf bei Seminaren ähnelt sich stark. - Lernziele klären - lehrerzentrierte Einführung - lernerzentrierte Vertiefung</p>
<p>Normalerweise habe ich am Anfang des Semesters zwei Wochen Vorlesung. (EB II, JONES)</p>			

<i>Kodierereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>Bei meinen Seminaren fange ich lehrerzentriert an, damit sie wissen, was zu erwarten, was die Ziele sind. Ein bisschen Theorie biete ich meistens am Anfang an, also sagen wir für die ersten zwei Veranstaltungen. Das ist die Einführung und Theoriebasis. (EB II, POTTER)</p>			
<p>Ich beginne immer mit teamzentrierten Methoden, teilweise auch, um die Seminargruppe zusammen zu schweißen, damit sie sich ein bisschen kennen lernen. Und weil da an das Wissen, das bereits vorhanden ist, angeknüpft werden kann. Und dann muss ich allerdings relativ bald übergehen auf lehrerzentrierte Methoden, da da dann auch Wissen eingegeben werden muss. (EB II, OTTWEILER)</p>			
<p>Also, diese Guidelines for Presentations. Ich hatte mir mal irgendwo von anderen Dozenten aus dem Internet so Guidelines for Presentations (genommen). (LVK I, BOCK)</p>		Hilfestellung	Den Studierenden wird Hilfestellung gegeben durch: - Guidelines - Kriterien - Vorbesprechungen - Meilensteine Das Angebot ist freiwillig und nicht verbindlich (außer meistens Vorbesprechung von Hausarbeiten).
<p>So ein Leitfaden, wie man so was schreibt, ist sehr gut. Das gebe ich meinen Studenten meistens auch. (LVK I, JONES)</p>			
<p>Ja, also Anweisungen im Sinne von: Mach es nicht zu lang und präsentiere Beispiele und nimm den und den Text als Vorlage und so weiter. (LVK I, GÄRTNER)</p>			
<p>Ich konnte dann wirklich von jedem richtig erwarten, dass er so ein Abstract abgibt. Und dann wusste ich, warum es geht. Und wenn da am Anfang Probleme sind, dann kann ich das wahrscheinlich ein bisschen steuern. (LVK I, JONES)</p>	Hausarbeiten werden im Vorfeld besprochen		

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>Letztendlich waren eigentlich drei Termine fix. Sie sollten vor Weihnachten einen Statusbericht, einen kurzen mündlichen Bericht den anderen geben, wobei ich gesagt habe, sie sollen sagen, wie weit sie gerade sind, aber sie müssen nicht an einer bestimmten Stelle angekommen sein. Ich weiß nicht, wie man sowas nennt. (LVK I, BOCK)</p>	<p>Meilensteine werden gesetzt, sind aber nicht verbindlich</p>		
<p>Also, ich befürchte, dass es sehr voll werden wird. (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Zielgruppe ist nicht bekannt bis zum Semesterbeginn und ändert sich jedes Semester</p>	<p>„Unbekannte“ Zielgruppe</p>	<p>Die genaue Zielgruppe für die jeweilige Veranstaltung ist nicht bekannt und ändert sich jedes Semester. Erhöhter Planungsaufwand wird dafür in Kauf genommen. Der Workload ist nicht bekannt oder geklärt.</p>
<p>Zielgruppe. Tja, also, ja, was weiß ich, wer da kommt? (LVK I, GÄRTNER)</p>			
<p>Und dann sehe ich meine Studierenden meistens nie wieder, oder zumindest in dem Semester nicht mehr.</p>			
<p>Es hängt viel davon ab, wie viele Studenten man hat. Manchmal also werfe ich meine ganzen Pläne um, wenn ich merke, dass ich viel mehr oder viel weniger Studenten als erwartet habe. (EB II, POTTER)</p>			
<p>Ich habe keine Ahnung, ob ich 20, 10 oder 200 Leute kriege. (EB II, POTTER)</p>			
<p>Zeitaufwand. Na ja, wie lange man halt braucht. (...) Na ja, also die müssen schon Texte lesen. Wenn sie natürlich ein Referat machen, dann müssen sie sich die entsprechenden Beispiele aussuchen und dann auch präsentieren können. Ich weiß nicht, wie viel Zeitaufwand das ist. (...) Ich sag jetzt mal 2-3 hours weekly. (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Workload ist nicht bekannt oder geklärt und wird nur geschätzt</p>		

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>Ich habe mir darüber vorher echt keine Gedanken gemacht. Wäre sinnig, (...) insbesondere für mich auch nach den Erfahrungen mit dem Einführungskurs, den wir gemacht haben. Wo wir Studierende ja gefragt haben, wie viel Zeit sie dafür gebraucht haben. Und die Selbstauskunft der Studierenden lag im Mittel deutlich unter der Zeit, die man eigentlich für so einen Kurs verwenden könnte. Trotzdem haben sich die Studierenden beschwert, das heißt also, da passt irgendwas nicht. (LVK I, BOCK)</p>			
<p>Ich meine, einige haben das so gemacht, dass die Studenten das (Seminar) manövrieren. Aber ich mach das nicht. Das ist ein Proseminar. Wenn das ein Hauptseminar wäre... (LVK I, JONES)</p>	<p>Hauptstudium = mehr Mitbestimmung, Erfahrung</p>	<p>Studienniveau</p>	<p>Die Erfahrung der Studierenden bezüglich wissenschaftlichen Arbeitens und Mitgestaltung der Veranstaltung wird nach Pro- und Hauptseminar differenziert.</p>
<p>I: Das heißt also, die haben auch so eine Dramaturgie aufgebaut für ihre Vorstellung. P: Ganz genau, ja, ganz genau. Okay, das war natürlich ein Hauptseminar. Das kann man nicht vergleichen, die können das wahrscheinlich einfach besser. (LVK I, GÄRTNER)</p>			
<p>Also viele haben eigene Ideen. Zumindest in den Hauptseminaren, wenn ich das gemacht habe. (LVK I, GÄRTNER)</p> <p>Also insofern, wenn ich mich recht entsinne, also, ich habe echt ewig keine Proseminare mehr gehabt, muss man die schon am Anfang ein bisschen mehr an die Hand nehmen einfach. (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Proseminar = mehr Unterstützung notwendig</p>		

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>Natürlich könnte man den Studierenden die Freiheit geben, dass sie alles im Kurs organisieren und dass ich als Dozent nur Teilnehmer bin. Aber da es ein Proseminar ist, denke ich nicht, dass die Studierenden so weit sind. In einem Hauptseminar wäre es möglich. (LVK I, JONES)</p>			
<p>Deswegen habe ich hier Folien FÜR Kurzpräsentationen, also zur Unterstützung der Präsentationen. (LVK I, BOCK)</p>	<p>Lernplattform (Materialaustausch, Forum), E-Mail, SMS, PowerPoint, Internet, Datenbanken, digitale Bibliothek, DVDs</p>	<p>IKT-Einsatz</p>	<p>Medien werden breit gefächert und überlegt eingesetzt. PowerPoint wird mit unterschiedlichen Funktionen eingesetzt (hauptsächlich Unterstützung des Referats). Die Intensität der Mediennutzung der Studierenden folgt möglicherweise dem Einsatz der Lehrenden.</p>
<p>Die Präsentation habe ich eigentlich auch ausgewählt, weil die theoretisch auch andere benutzen können, weil ich finde, dass man darüber einen sehr guten Eindruck bekommt. (LVK I, BOCK)</p>	<p>PowerPoint: Unterstützung von Referaten, selbsterklärende Präsentation (Tutorial), visualisieren</p>		
<p>Hier kann man sagen, man hat wirklich Mehrwert, wenn man PowerPoint benutzt. Man könnte es natürlich auch auf Overhead machen, aber weil Du halt etwas zeigen kannst. Du kannst aus dem Programm etwas zeigen. (...) Du kannst halt jeweils die Übungsform zeigen, es ist anschaulich. (LVK I, BOCK)</p>			
<p>Hier wird mit den Folien gearbeitet, um Effekte deutlich zu machen. (LVK I, BOCK)</p>			
<p>Also, das ist hat schon eine Tutorialfunktion, fast. Die ich mir auch gut mal alleine angucken kann. (LVK I, BOCK)</p>			

<i>Kodiereinheit (I=Interviewer, P=Proband)</i>	<i>Paraphrase/ Zusammenfassung</i>	<i>Kode</i>	<i>Generalisierung</i>
<p>(Die Lernplattform) könnte natürlich gut sein, falls sie was lesen müssen, aber dann müsste man das alles einscannen. Und ich denke ein Reader geht schneller. (LVK I, JONES)</p>	<p>Einscannen lohnt sich nur, wenn öfter genutzt; kein echter Mehrwert zum Reader</p>		
<p>I: Aber Du bereitest jetzt selbst nicht irgendwelche Präsentationen vor? P: Jetzt in dem Fall nicht, nee. Wahrscheinlich nicht. (...) I: Wie ist da so bis jetzt die Erfahrung bei Dir gewesen mit PowerPoint-Nutzung? P: Machen sie wenig. (LVK I, GÄRTNER)</p>	<p>Wenn selbst wenig Medien eingesetzt werden, nutzen Studierende auch wenig Medien und vice versa</p>		
<p>Ich benutze auch sehr oft PowerPoint im Unterricht. I: Und wie ist Deine Erfahrung mit den Vorträgen? Benutzen viele PowerPoint? P: Ja. Viele. Nicht alle, aber ich muss sagen, letztes Semester haben fast alle PowerPoint benutzt. (LVK I, JONES)</p>			

Tabelle 8: Kodierung der Kategorie „Lehrveranstaltung - Erfahrungen“

Werdegang

Name: Thanh-Thu Phan Tan

Geboren: 03. September 1976 in Hannover

Staatsangehörigkeit: deutsch

Hochschulstudium der Anglistik, Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover von 1995 bis 2002. Erlangung des Hochschulabschlusses M.A. am 16. August 2002. Promotionsstudium der Anglistik an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover von 2003 bis 2008. Erlangung des Doktorgrads Dr. phil. am 17. September 2008.