

## FREMSPRACHEN AUS DER FERNE: DIE BRITISCHE OPEN UNIVERSITY

James A. Coleman\*  
*The Open University, UK*

Das Fernstudium im Bereich Fremdsprachen steht seit seinem Entstehen vor der folgenden Herausforderung: wie kann die geografische Distanz mit der für die Entwicklung der mündlichen Kompetenz wesentlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden und unter Studierenden in Einklang gebracht werden? „E-Lernen“ und „Lernen online“ scheinen hier eine Lösung zu bieten. Jedoch besteht die Gefahr, dass die neuen Technologien die Komplexität des Fernsprachenlehrens verstärken. Außerdem ist es nicht einfach, sie in soziokulturelle, konstruktivistische Lerntheorien zu integrieren. Dieser Beitrag führt in Forschung und Lehre der größten universitären Fremdsprachenabteilung Großbritanniens ein – einer Abteilung, in der Sprachen ausschließlich im Fernstudium studiert werden.

### 1. Einleitung: Die Open University

Heutzutage bietet die britische Open University (OU) Studiengänge in französischer, deutscher und spanischer Sprache und Landeskunde an (auf jeder Stufe vom Anfängerkurs bis zum Diplom). Jedes Jahr absolvieren etwa 8.000 Studierende einen der Kurse. Die Fremdsprachen weisen seit Jahren die höchsten Zufriedenheitsquoten in den Fachbereichen der OU vor, und im September 2005 lag die OU an erster Stelle in einer Umfrage, in der zum erstenmal die Zufriedenheit von Studierenden an 131 britischen Universitäten gemessen wurde. Bevor wir uns jedoch der Geschichte und Gegenwart der OU zuwenden, soll in einem Literaturbericht versucht werden, den gegenwärtigen Erkenntnisstand zum fremdsprachlichen Fernunterricht zusammenzufassen.

### 2. Literaturbericht

Die Wissensvermittlung im Fernstudium ist relativ einfach im Vergleich zur Komplexität des Prozesses, durch Interaktion zwischen Material, Kommunikationskanälen, Lehrenden und Studierenden effektives Lernen zu ermöglichen. Die in mehr als zwei Jahrzehnten geleistete Pionierarbeit von Börje Holmberg – sie ist jetzt in einem einzigen Band erhältlich (Holmberg 2005) –, wurde vor kurzem durch drei andere Publikationen ergänzt. Zusammengenommen bieten diese Veröffentlichungen eine Übersicht über das Fernstudium von Fremdsprachen. *Language Learn-*

---

\* Meinen Kolleginnen Regine Hampel und Mirjam Hauck möchte ich für ihre hilfreichen Kommentare herzlich danken.

ing in *Distance Education* von Cynthia White ist ein ausgezeichnetes, solides und umfassendes Buch. Eine von Shelley & White herausgegebene Sonderausgabe der Zeitschrift *Open Learning* (2003) konzentriert sich auf die Vorstellung und Diskussion erfolgreicher Beispiele aus der Praxis, während die achtzehn Kapitel des Buches *Distance Education and Languages* (Holmberg et al. 2005) sich mit den folgenden Stichwörtern beschäftigen: Autonomie, Lernerperspektiven, Lernerberatung, Entwicklung von interkultureller Kompetenz, Pädagogik, Kursentwicklung, Lernumgebungen und Lehrerausbildung.

Was sowohl die Theorie als auch die Praxis angeht, konzentriert sich White (2003, 2005) weniger auf institutionelle Anliegen oder die Entwicklung von Studiengängen und Lernsoftware als auf echte Erfahrungen von Fernstudienteilnehmern. Ihr historischer Überblick über Theorien des Fernunterrichts vergleicht den sozioökonomischen Ansatz, der das Phänomen als industrialisierte Art der Lehre versteht, mit den humanistischen Ansichten von Holmberg und anderen, die die Förderung von Unabhängigkeit und Interdependenz durch Dialog betonen. Die Theorie der „kollaborativen Kontrolle“ interpretiert die Unabhängigkeit der Lernenden im Selbststudium nicht als Konsequenz ihrer Strukturierung der Materialien, sondern – einem konstruktivistischen Ansatz folgend, der heute im Bereich Fremdsprachen im Fernstudium breite Anerkennung findet – als andauernden Prozess innerhalb einer Gemeinschaft von Lernenden, die Kontrolle in der Interaktion aushandeln. Whites Theorie einer Schnittstelle zwischen Lernenden und Kontext zieht die Perspektiven aller am Fernstudienprozess Beteiligten in Betracht.

Garrido (2005) bietet einen ausführlichen Bericht über die Entwicklung und Implementierung eines Fremdsprachenkurses an der Open University, der folgende Elemente umfasst: die Kultur(en) der Sprachgemeinschaften, die verschiedenen Varietäten der spanischen Sprache weltweit, die Anwendung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und ihre Unterschiede, die Entwicklung von interkultureller Kompetenz (vgl. dazu auch Álvarez & Garrido 2001), die Förderung von mündlichen Fähigkeiten, die Leistungsbeurteilung und das Feedback. Das Hauptproblem, welches unmittelbare Auswirkungen auf all diese kontextuellen Aspekte und Schlüsselfaktoren hat, ist, wie die physische Distanz überwunden werden kann, um Interaktion, die eine so wesentliche Rolle spielt, zu gewährleisten.

Weil die selbstständig zu Hause arbeitenden Fernstudierenden in einem größeren Ausmaß als traditionelle Studierende für das Tempo und die Richtung ihres Lernens verantwortlich sind, ist Autonomie – und insbesondere Selbstbestimmung – ein zentrales Anliegen in Praxis und Forschung des Fernstudiums von Fremdsprachen. Wieviel Unterstützung die Studierenden bekommen, ist unterschiedlich. Für einige Institutionen ist es ein Merkmal des offenen Lernens, dass die Studierenden ihr eigenes Tempo bestimmen, während andere auf einem starren Studienplan bestehen. Hurd (2005a und b), die eine Einführung in das Fernstudium von Fremdsprachen und in die Open University gibt, situiert die Autonomiedebatte in einem theoretischen Kontext und stellt eine Verbindung zu anderen einflussreichen Faktoren im Fremdspracherwerb her: Affekt (hauptsächlich Motivation), frühere Lernerfahrungen, Lernstile, Lernstrategien und Überzeugungen der Studierenden. Sie beschreibt auch Vygotskys Ansatz des Lernens durch soziale Interaktion – ein Ansatz, der das Denken der SprachwissenschaftlerInnen an der OU beeinflusst – und die Telekommunikation und Tandemlernen, die ein aktuelles Forschungsthema für die OU darstellen.

Obwohl offenes Lernen sich besonders gut dafür eignet, mit individuellen Unterschieden zwischen den Lernenden umzugehen, kann es auch „kollaborative Autonomie“ fördern (Ding 2005). Murphy (2005) beschreibt ein Projekt an der OU, das die Anwendung von kritischer Reflexion und metakognitiven Strategien entwickelt. Ihre Schlussfolgerung ist, dass Fernstudierende prinzipiell die Fähigkeit besitzen, zu reflektieren und Strategien zu benutzen (vgl. White 1995); ihre funktionelle Kontrolle kann jedoch durch entsprechend integrierte, zusätzliche Materialien erweitert bzw. durch Leistungsbeurteilungen eingeschränkt werden.

Die Fernlernenden zeichnen sich außerdem durch sehr gutes Vorwissen aus, was die Zielsprachenländer angeht – Kenntnisse, die durch das Fernstudium noch erweitert werden, obgleich kulturelle Einschätzungen unverändert bleiben (Baumann & Shelley 2003; Shelley & Baumann 2005). Der Unterricht, zumindestens in der OU, folgt einem sozio-kulturellen Ansatz, der Wissen als durch soziale Interaktion konstruiert versteht. Die aktive Beteiligung der Studenten diktiert auch das Feedback. Ros i Solé & Truman (2005) befürworten eine Art von Korrektur, die die Funktionen von Leistungsbeurteilung, Vermittlung von Wissen und Unterstützung des Lernens erfüllt, gleichzeitig aber Reflexion und Selbsteinschätzung bei den Lernenden anregt.

Die Technologie hat die vielfältigen Formen des Fernstudiums noch erweitert. Hauck & Hampel (2005) geben eine klare und theoretisch fundierte Einleitung in die *Online*-Tutorien der OU, die die im Hause entwickelte virtuelle audiographische Lernumgebung „Lyceum“ benutzen. Lyceum bietet mehrere synchrone Audio-Kanäle und einen synchronen Text-Chat, neben drei von allen TeilnehmerInnen gemeinsam benutzbaren graphischen Werkzeugen: Tafel, Notizkasten und Dokument. Die Autorinnen dokumentieren die intensiv beforschten Phasen der Telekommunikation (Telefon, Email, Internetgestützte Echtzeit-Audiokonferenzen, audiographische Konferenzen) auf der Suche nach Verwendungsmöglichkeiten von Technologie, die den Lernenden helfen, ihre mündlichen Fähigkeiten und interaktiven Kompetenzen in der Zielsprache zu entwickeln (Stevens & Hewer 1998; Hauck & Haezwindt 1999; Kötter et al. 1999; Shield et al. 2000 und 2001). Die Lyceumkonferenzen, ergänzt durch Email und eine Webseite, bauen Vertrauen und fördern Autonomie, und sie ermutigen die Lernenden, Risiken einzugehen. Die gemeinsam benutzbaren Bild- und Text-Ressourcen und die authentische kommunikative Umgebung fördern eine sinnvolle Interaktion in der Zielsprache.

Die früheren Übungen und Rollenspiele sind von *task-based* Ansätzen (Ellis 2003) abgelöst worden, die auf Forschungsergebnissen im Rahmen von schriftlicher synchroner Kommunikation basieren. Hauck & Hampel stellen die Charakteristika eines *task*-Entwurfs für „kollaborative“ oder „telekooperative“ Interaktion vor. Sie beziehen sich auf eine Typologie von Aufgaben zur Kommunikations- und Interaktionsförderung (Shield & Hewer 1999), die von der Forschung zu *task-based* Lernen beeinflusst ist. Lamy & Hassan (2003) dagegen testeten drei unterschiedliche Unterrichtsentwürfe mit Französischlernenden und zogen die Schlussfolgerung, dass der *task*-Typ weniger Einfluss auf den Grad der reflektiven Interaktion unter den Lernenden hat als psychologische und sozio-kulturelle Faktoren. Ähnliche Ergebnisse bezüglich der Komplexität der Forschung in diesem Bereich finden sich auch in einer späteren britisch-deutsch-australischen Untersuchung (Hampel et al. 2005).

Bis heute unterstreichen die Erfahrungen in der Praxis die kognitiven und affektiven Vorteile eines solchen Ansatzes, aber auch die affektiven Herausforderungen im Hinblick auf Motivation und Sprechangst (Hurd et al. 2001; Hauck & Hurd 2005). Fremdsprachenlernende im Fernunterricht zeigen einen hohen Grad an Autonomie (Vanijdee 2003). Dieses Resultat hat nicht uner-

hebliche Folgen für die Rolle und die Ausbildung der TutorInnen (Hampel 2003; Hampel & Stickler 2005).

Untersuchungen aus Schweden und Australien (Hansson & Wennö 2005; Tudini 2005) bestätigen, dass durch Fernunterricht von Fremdsprachen ähnliche Lernziele erreicht werden können wie im Klassenzimmer, jedoch durch andere Prozesse und Strukturen. Pädagogische Entwürfe müssen dem kulturellen Lernkontext der Teilnehmer entsprechen (Fay & Hill 2003).

### 3. Die Open University

Sprachen an der OU sind relativ neu: erst in den neunziger Jahren stellte sich die OU der Herausforderung, Fremdsprachen im Fernstudium anzubieten. Französischkurse gibt es seit 1995, Deutsch seit 1997 und Spanisch seit 1999.

Die Open University selbst nahm ihre ersten Studierenden 1971 auf. Die Gründung der Universität war ein politisches Signal: diejenigen, die aus sozialen, persönlichen oder gesundheitlichen Gründen die damals sehr elitären Hochschulen nicht hatten besuchen können, sollten eine zweite Chance bekommen. Das soziale Anliegen spiegelt sich in dem ursprünglichen Auftrag der OU:

- offen für alle Bevölkerungsgruppen
- offen für alle Wohnorte
- offen für alle Methoden
- offen für alle Ideen

Diese politische Vision bringt neue akademische Zwänge mit sich. „Offen für alle Wohnorte“ bedeutet, dass alle Studierenden aus der Ferne unterrichtet werden, während „offen für alle Methoden“ heißt, dass die Pädagogik der OU nicht festgeschrieben ist, sondern sich ständig weiterentwickelt bzw. weiterentwickeln muss. Ein von der Forschung geprägter Unterricht sowie die Anwendung von neuen Technologien im Dienst von akademischen Prioritäten sind Grundzüge des Studiums von Fremdsprachen und anderen Fächern an der OU, die heute zu den bedeutendsten pädagogischen Forschungszentren Großbritanniens zählt.

„Offen für alle Bevölkerungsgruppen“ bedeutet, dass die OU Studierende anzieht, die eine konventionelle Kampusuniversität entweder nicht besuchen können oder wollen. Aufgrund beruflicher oder familiärer Verpflichtungen sind traditionelle Universitätskurse für die Mehrheit der OU-Studierenden uninteressant. Dieses Motto unterstreicht auch, dass der Fernunterricht, im Gegensatz zum Unterricht im konventionellen Klassenzimmer, unendlich ausbaufähig ist. Die jährliche Zahl von 180.000 OU-Studenten – die

alle ein Teilzeitstudium absolvieren – umfasst nicht nur 10.000 behinderte Studierende mit ihren besonderen Bedürfnissen, sondern auch U-Bootfahrer, Arbeiter auf Ölplattformen und Häftlinge.

Da niemand ausgegrenzt werden soll, gibt es keine traditionelle Anwesenheitspflicht. Stattdessen stehen 13 regionale Zentren mit Teams von Tutoren und Tutorinnen (etwa 700 im Bereich Fremdsprachen) für die notwendige Unterstützung und Beratung vor Ort zur Verfügung. Das OU-Modell bietet neben Telefon- und Emailkontakt und Feedback zu den Hausarbeiten eine begrenzte Zahl von Kontaktstunden: normalerweise ein Gruppentutorium pro Monat, ein oder zwei Studientage und eventuell eine einwöchige Sommerschule. Da die Tutorien jedoch auf freiwilliger Basis angeboten werden, müssen die Lehrmaterialien in sich selbst kohärent und unterrichtsunabhängig sein.

Bei der Vorbereitung der Materialien ist auch für Hochschullehrende mit jahrelanger Klassenzimmererfahrung ein *change in mind-set* (Cheng & Myles 2003: 36), also ein Umdenken, erforderlich. Statt einen Spielraum zwischen Vorbereitung und Spontaneität zu haben, muss alles durchdacht sein: Unterricht per Fernstudium bietet nicht die Möglichkeit, eine Aktivität oder eine Prüfung spontan zu verändern, wenn sie nicht funktionieren. Die gesamte Rolle des Klassenlehrers – die „Stimme des Lehrenden“ – muss in den Materialien selbst enthalten sein. Alle Erklärungen müssen klar, und das Lernprogramm muss mit äußerster Präzision strukturiert sein. Es muss Wissen und Kompetenzen zyklisch verstärken und Navigationshilfen bieten, sodass die Studierenden genau wissen, wo sie sich befinden und was der nächste Lernschritt ist. Folglich müssen entsprechende Lernstrategien entwickelt werden.

In den höheren Kursen muss neben sprachlichen Kompetenzen auch kulturelles Wissen vermittelt werden. Alle Methoden, die dynamische Klassenlehrer einsetzen, um Studierende anzusprechen und zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie gute Fremdsprachenlerner werden, müssen in die Lernmaterialien eingebunden sein. In vielerlei Hinsicht ähnelt die OU mit ihrem Lektorat, Designstudio und Lager eher einem Schulbuchverlag als einer konventionellen Universität.

Die Materialien dürfen außerdem nicht auf vorherigem Wissen aufbauen: „Offen für alle Bevölkerungsgruppen“ bedeutet nämlich auch, dass für die meisten Studiengänge keine Zulassungsvoraussetzungen bestehen.

Die OU-Materialien werden von Kursteams entwickelt, die sich aus einem erfahrenen Lehrkörper rekrutieren. Die OU-DozentInnen arbeiten mit externen BeraterInnen zusammen und werden von so genannten Kursmanagern und Sekretärinnen unterstützt. Die Materialien durchlaufen einen dreistufigen Revisionsprozess. Darüber hinaus werden sie in der Entwicklungsphase formativ evaluiert, um eventuelle Unstimmigkeiten und Probleme aufzuspüren. So dauert es vom ersten Konzept bis zur Versendung der fertigen Materialien an die Studierenden normalerweise drei Jahre. Die Fremdsprachenabteilung bietet seit 2002 Online-Unterricht an.

Zusammenarbeit charakterisiert das OU-Ethos: die Arbeitsatmosphäre ist von Teamwork geprägt, eingefleischte Individualisten haben einen schweren Stand. Dies wirkt sich natürlich unmittelbar auf die Qualität der Lernmaterialien aus: sie sind marktführend und werden oft auch an anderen Hochschulen verwendet (von denen sie z.T. legal, z.T. aber auch weniger legal erworben werden). Hohe Qualität und kontinuierliche Innovation spiegeln sich auch in der Verleihung von zahlreichen OU-internen Preisen an KollegInnen in der Fremdsprachenabteilung wider.

Die Lernmaterialien bestehen aus Textbüchern, Audio- und Videoaufnahmen sowie Software. Jeder Kurs besitzt eine begleitende Webseite, auf der zusätzliche Materialien zu finden sind. Die Materialien werden heute mehr und mehr in elektronischer Form dargeboten. Im Modell des Fernunterrichts oder des „unterstützten offenen Lernens“ organisieren die Studierenden ihren eigenen Stundenplan. Sie arbeiten allein oder mit anderen, um Lektüre, Aktivitäten und Hausarbeiten zu machen. Übers Internet haben sie Zugang zu Unterlagen für ihr Studium und ihre Noten. Sie können sich aber auch *online* Rat holen oder sich mit anderen Mitgliedern ihrer Lerngemeinschaft – sowohl Lehrende als auch Lernende – in Verbindung setzen. Dies geschieht über das virtuelle Kommunikations- und Kollaborationssystem *FirstClass* mit seinen 16.000 OU-Konferenzen. Alle elektronischen Ressourcen werden zurzeit in die Lernplattform *Moodle* integriert, die der OU ab 2007 als Kursmanagementsystem dienen wird und die wesentlich flexibler als kommerzielle virtuelle Lernumgebungen ist.

In den Anfangsjahren wurde allen OU-Studierenden die Möglichkeit geboten, zusammen auf einem Kampus zu studieren. Die OU mietete Räume und Wohnheime an anderen Universitäten für eine Reihe von Sommerschulen an. So ist das unkonventionelle Studienjahr der OU (von Februar bis Oktober) ein Ergebnis der Som-

merschulen. Heutzutage laufen einige Kurse auch im traditionellen Studienjahr, und die Sommerschulen – die für Studierende mit besonderen Bedürfnissen oder familiären Verpflichtungen immer problematisch waren – spielen keine so zentrale Rolle mehr.

Weil ein Auslandsaufenthalt – auch ein kurzer – als wesentliches Element in jedem Fremdsprachenstudium angesehen wird, enthält die zweite Stufe der OU-Programme eine obligatorische Sommerschule in Caen, Jena oder Santiago de Compostela. Der einwöchige Kurs ist sehr intensiv: die Aktivitäten verbinden Unterricht in der Klasse mit Ausflügen, sozialen Veranstaltungen und Arbeit in kleinen Gruppen, die auf Kontakten mit den Einheimischen basieren. Der Gebrauch der Zielsprache ist die Regel, auch außerhalb der Klassen.

Die Leistungsbeurteilung findet in Form von *tutor-marked assignments* (TMAs) oder *student-marked assignments* (SMAs) und Examina statt. Die Pflichthausarbeiten werden durch eine kleinere Anzahl freiwilliger Arbeiten ergänzt. Zurzeit geben die TutorInnen geschriebenes Feedback für schriftliche Arbeiten, mündliches Feedback auf Kassette für mündliche Arbeit. Die bevorstehende Einführung eines elektronischen Abgabesystems wird die aufwändige Logistik, mehr als eine Million Hausarbeiten pro Jahr zu erhalten, weiterzuleiten, zu korrigieren, zu überwachen und zurückzuschicken, natürlich vereinfachen.

Alle vier sprachlichen Fertigkeiten werden in kontextualisierten integrativen Aufgaben bewertet. Eine mündliche Gruppenprüfung, die eine Präsentations- und eine Diskussionsphase umfasst, wurde entwickelt, um eine zuverlässige, stichhaltige und praktische Beurteilung zu sichern, die sich auch auf größere Studentenzahlen ausweiten lässt. Wegen der hohen Zahl an Studierenden und der rigorosen Maßstäbe, die angelegt werden, ist die Qualität der Beurteilung sowohl der Kursaufgaben als auch der Examina von großer Wichtigkeit. Alle TutorInnen werden weitergebildet, und ihre Noten und ihr Feedback, das nicht nur genau und angemessen, sondern auch konstruktiv sein muss, werden kontrolliert. Präzise Korrekturpläne werden für alle Hausarbeiten und alle Examina vorbereitet. Aufgrund der hohen Studentenzahlen können mit Hilfe von statistischen Daten Anomalien zwischen den einzelnen Prüfern erkannt werden, und der erste Teil der Prüfungskonferenz besteht immer darin, diese zu beheben. Dies ist ein zuverlässigerer Prozess als der, den die meisten anderen Universitäten bieten.

Im britischen System zählt jedes erfolgreiche Vollzeitstudienjahr als 120 Punkte. Die Punkte für Fremdsprachenkurse gelten für ein allgemeines OU-Diplom oder für spezifische Qualifikationen. Wer die zwei 30-Punkte Kurse auf der ersten Stufe bestanden hat, bekommt ein Zertifikat; für zwei 60-Punkte Kurse (einer auf der zweiten und einer auf der dritten Stufe) erhält man ein Diplom. Mit Wahlkursen (die auch andere Fremdsprachen sein können) kann man zwei Fremdsprachen oder eine Sprache und Englisch verbinden, um einen Bachelor-Abschluss in *Modern Language Studies* zu bekommen.

Die Berichte von externen Prüfern und die Ergebnisse der unabhängigen Qualitätssicherung bestätigen immer wieder, dass die OU-Studierenden, die einen Kurs absolviert haben, *mindestens* dieselbe Fremdsprachenkompetenz und dasselbe kulturelle Wissen haben wie Studierende an traditionellen Kampusuniversitäten.

Die Webseite der Open University [www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk) bietet ausführliche Informationen, nicht nur über alle Sprachkurse und die Programme, sondern auch über die Geschichte und das Ethos der OU.

#### 4. Schlussbemerkung

Die meisten Universitäten in Großbritannien bieten inzwischen einige Kurse an, die offenes Lernen oder *blended learning* enthalten (vgl. hierzu auch den Beitrag von Kohn in diesem Band). Ein volles Fernunterrichtsmodell existiert jedoch außerhalb der OU nicht. In den letzten zehn Jahren ist die Zahl der Lernenden, die ein Studium in den Fächern Französisch, Deutsch oder Spanisch an den anderen britischen Universitäten aufnehmen, von 10.000 auf 8.000 pro Jahr gefallen. Im gleichen Zeitraum ist die Zahl an der OU von null auf 8.000 gestiegen. Fremdsprachenunterricht aus der Ferne könnte so der notorischen Einsprachigkeit der Briten doch noch ein Ende setzen.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Álvarez, I. & Garrido, C. (2001). Strategies for the development of multicultural competence in language learning. In: Coleman, J.A. et al. (eds.) (2001). *Language learning futures*. London, CILT, pp. 150-163.
- Baumann, U. & Shelley, M. (2003). Adult learners of German at the Open University: their knowledge of, and attitudes towards Germany. *Open Learning* 8 (1), 61-74.
- Cheng, L. & Myles, J. (2003). Managing the change from on-site to online: transforming ESL courses for teachers. *Open Learning* 8 (1), 29-38.

- Ding, A. (2005). Theoretical and practical issues in the promotion of collaborative learner autonomy in a virtual self-access centre. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 40-54.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Fay, R. & Hill, M. (2003). Educating language teachers through distance learning: the need for culturally-appropriate DL methodology. *Open Learning* 8 (1), 9-27.
- Garrido, C. (2005). Course design for the distance learner of Spanish: more challenges than meet the eye. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 178-194.
- Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCALL* 15 (1), 21-36.
- Hampel, R. et al. (2005). Complexities of learning and teaching languages in a real-time audiographic environment. *German as a Foreign Language* 3, 1-30.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms.: training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning* 18 (4), 311-326.
- Hansson, H. & Wennö, E. (2005). Closing the distance: compensatory strategies in distance language education. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 278-294.
- Hauck, M. & Haezwindt, B. (1999). Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching: the tutor's perspective. *ReCALL* 11 (2), 39-46.
- Hauck, M. & Hampel, R. (2005). The challenges of implementing online tuition in distance language courses: task design and tutor role. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 258-277.
- Hauck, M. & Hurd, S. (2005) Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Online at [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam\\_Hauck.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm).
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 11).
- Holmberg, B. et al. (eds.) (2005). *Distance education and languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hurd, S. (2005a). Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 1-19.
- Hurd, S. (2005b). Distance learning in modern languages. In: Coleman, J.A. & Klapper, J. (eds.) (2005). *Effective learning and teaching in modern languages*. London, Routledge, pp. 142-147.
- Hurd, S. et al. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers. *System* 29, 341-355.
- Kötter, M. et al. (1999). Real-time audio and e-mail for fluency: promoting distance language learners' oral and aural skills via the Internet. *ReCALL* 11 (2), 47-54.
- Lamy, M. N. & Hassan, X. (2003). What influences reflective interaction in distance peer learning? Evidence from four long-term online learners of French. *Open Learning* 8 (1), 39-59.
- Murphy, L. (2005). Critical reflection and autonomy: a study of distance learners of French, German and Spanish. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 20-39.
- Ros i Solé, C. & Truman, M. (2005). Feedback in distance language learning: current practices and new directions. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 72-91.
- Shelley, M. & Baumann, U. (2005). Assessing intercultural competence gain in a German distance language course for adults. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 119-139.
- Shelley, M. & White, C. (eds.) (2003). *Language in Distance Education* (= Special number of *Open Learning* 18 (1)).
- Shield, L. et al. (2000). Taking the distance out of distance learning. In: Howarth, P. & Herrington, R. (eds.). *EAP learning technologies*. Leeds, Leeds University Press, pp. 16-27.
- Shield, L. et al. (2001). Talking to strangers – the role of the tutor in developing target language speaking skills at a distance. *Proceedings of Untélé 2000*. Volume II, pp.75-84. Online at <http://www.utc.fr/~untele/>
- Shield, L. & Hewer, S. (1999). A synchronous learning environment to support distance language learners. In: Cameron, K. (ed.). *CALL and the learning community. Proceedings of Exeter CALL 99*. Exeter, Elm Bank Productions, pp. 379-391.
- Stevens, A. & Hewer, S. (1998). From policy to practice and back. In: *Proceedings of LEVERAGE Conference Cambridge 1998*. Online at <http://greco.dit.upm.es/~leverage/conf1/hewer.htm>.
- Tudini, V. (2005). Chatlines for beginners: negotiating conversation at a distance. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 212-229.
- Vanijdee, A. (2003). Thai distance English learners and learner autonomy. *Open Learning* 8 (1), 75-84.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System* 23 (2), 207-21.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- White, C. (2005). Towards a learner-based theory of distance language learning: the concept of the learner-context interface. In: Holmberg, B. et al. (eds.), pp. 55-71.