

Schiltz, Guillaume; Langlotz, Andreas

Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften

Carstensen, Doris [Hrsg.]; Barrios, Beate [Hrsg.]: Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster u. a. : Waxmann 2004, S. 245-254. - (Medien in der Wissenschaft; 29)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schiltz, Guillaume; Langlotz, Andreas: Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften - In: Carstensen, Doris [Hrsg.]; Barrios, Beate [Hrsg.]: Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster u. a. : Waxmann 2004, S. 245-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112823

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Doris Carstensen
Beate Barrios (Hrsg.)

Campus 2004



**Kommen die digitalen Medien
an den Hochschulen in die Jahre?**

Doris Carstensen, Beate Barrios (Hrsg.)

Campus 2004

Kommen die digitalen Medien
an den Hochschulen in die Jahre?



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 29

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 3-8309-1417-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2004

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelbild: Wolfgang Hummer

Satz: Stoddart Satz und Layout Service, Münster

Druck: Runge GmbH, Cloppenburg

gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Doris Carstensen, Beate Barrios
Campus 2004: Kommen die digitalen Medien
an den Hochschulen in die Jahre? 9

Georg Droschl
Wertvolles Wissen..... 13

Erforschtes Lernen

Friedrich W. Hesse
Eine kognitionspsychologische Analyse aktiven Lernens mit Neuen Medien... 15

Gabriele Blell
Hyperfictions im Spiegel der Entwicklung narrativer Kompetenz: eine
Untersuchung bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch..... 24

Amelie Duckwitz, Monika Leuenhagen
Usability und E-Learning – Rezeptionsforschung für die Praxis 36

Heinz Lothar Grob, Frank Bensberg, Lofi Dewanto, Ingo Düppe
Controlling von Learning Management-Systemen –
ein kennzahlenorientierter Ansatz..... 46

Hermann Körndle, Susanne Narciss, Antje Proske
Konstruktion interaktiver Lernaufgaben für die universitäre Lehre 57

Johanna Künzel, Viola Hämmer
Psyche Multimedial: ein Ansatz zur Vermittlung von Wissen
über emotionale und motivationale Prozesse 68

Karin Schweizer, Bernd Weidenmann, Manuela Paechter
Mangelnde Kohärenz beim Lernen in Gruppen: ein zentrales
Problem für den Einsatz von netzbasierten Lernumgebungen 78

Burkhard Vollmers, Robert Gücker
Der lange Weg vom Text zum Bildschirm.
Didaktische Transformation im E-Learning am
Beispiel des Themas Statistik 89

Günter Wageneder, Christoph Burmann, Tanja Jadin, Stephan Schwan
Strategien der formativen Evaluation virtueller Lehre
– Erfahrungen aus dem Projekt eBuKo-Lab 100

Isabel Zorn, Heike Wiesner, Heidi Schelhowe, Barbara Baier, Ida Ebkes
Good Practice für die gendergerechte Gestaltung digitaler Lernmodule..... 112

Didaktische Szenarien

Sigrid Schmitz

E-Learning für alle? Wie lässt sich Diversität in Technik umsetzen? 123

Rolf Schulmeister

Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für E-Learning 133

Gilbert Ahamer

Rules of the new web-supported negotiation game “SurfingGlobalChange”.
Game for your mark!..... 145

Gilbert Ahamer

Experiences during three generations of web based learning.
Six years of web based communication 157

Klaus Brökel, Jana Hadler

ProTeachNet.
Digitale Medien und verteilte Produktentwicklung in der Lehre 170

Markus Dresel, Albert Ziegler

Notebookeinsatz beim selbstgesteuerten Lernen: Mehrwert für Motivation,
Lernklima und Qualität des Lernens? 181

Gerhard Furtmüller

Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase 192

Viola Hämmer, Johanna Künzel

Simulationsbasiertes Problemlösetraining 202

Michael Henninger, Christine Hörmann

Virtualisierung der Schulpraxis an der Pädagogischen
Hochschule Weingarten 214

Antje Proske, Hermann Körndle, Ulrike Pospiech

Wissenschaftliches Schreiben üben mit digitalen Medien..... 225

Christoph Rensing, Horst G. Klein

EuroCom online – interaktive Online-Lernmodule zum Erwerb
rezeptiver Sprachkenntnisse in den romanischen Sprachen 235

Guillaume Schiltz, Andreas Langlotz

Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften..... 245

<i>Wolfgang Semar</i> Entwicklung eines Anreizsystems zur Unterstützung kollaborativ verteilter Formen der Aneignung und Produktion von Wissen in der Ausbildung	255
<i>Susanne Snajdar, Gerd Kaiser, Berthold Rzany, Trong-Nghia Nguyen-Dobinsky</i> Hochschulausbildung versus Lernen für das Leben. Mehr Kompetenzen durch ubiquitäres Bedside-Teaching mit Notebook und WLAN.....	265
<i>Julia Sonnberger, Aleksander Binemann-Zdanowicz</i> KOPRA – ein adaptives Lehr-Lernsystem für kooperatives Lernen	274
<i>Thomas Sporer</i> Knowledgebay – Lernspiel für digitale Medien in der Hochschullehre	286
<i>Friedrich Sporis</i> Der Einsatz digitaler Medien in stark standardisierten Lehrveranstaltungen. Ein empirischer Bericht aus dem Bereich Rechnungswesen	298
 <i>Die 5%-Hürde</i>	
<i>Peter Baumgartner</i> Didaktik und Reusable Learning Objects (RLOs)	309
<i>Doris Carstensen, Alexandra Sindler</i> Strategieentwicklung aus der Perspektive der Mediendidaktik. Zusammenhänge in der Organisation erkennen, schaffen und verändern	326
<i>Peter F. Elzer</i> Ein integriertes Lehrkonzept mit elektronischen Medien	339
<i>Michael Endemann, Bernd Kurowski, Christiane Kurowski</i> Verstetigung und Verbreitung von E-Learning im Verbundstudium. Onlinebefragung als Promotor und Instrument zur Einbeziehung der Lehrenden bei der Entwicklung und Umsetzung	349
<i>Beate Engelbrecht</i> IWF-Mediathek geht in den Hochschulen online	362
<i>Steffi Engert, Frank von Danwitz, Birgit Hennecke, Olaf A. Schulte, Oliver Traxel</i> Erfolgreiche neue Wege in der Verankerung digitaler Medien in der Hochschullehre. Schlussfolgerungen für Strategien der Nachhaltigkeit	375

<i>Gudrun Görlitz, Stefan Müller</i> Nachhaltiger Einsatz von Online-Lernmaterialien an der Technischen Fachhochschule Berlin	388
<i>Urs Gröhbiel, Armin Seiler, Andreas Blindow</i> Marketing via WWW – Reorganisation unter Einbeziehung neuer Lerntechnologien.....	397
<i>Marc Kretschmer</i> Infrastrukturen für das E-Learning im Hochschulsektor	407
<i>Birgit Oelker, Herbert Asselmeyer, Stephan Wolff</i> Routine in der wissenschaftlichen Weiterbildung?! E-Learning im Master-Studiengang Organization Studies	416
<i>Ulrike Rinn, Katja Bett</i> Revolutioniert das „E“ die Lernszenarien an deutschen Hochschulen? Eine empirische Studie im Rahmen des Bundesförderprogramms „Neue Medien in der Bildung“	428
<i>Alexander Roth, Michael Scholz, Leena Suhl</i> Webbasiertes Lehrveranstaltungsmanagement. Effizienzsteigerung durch horizontale Integration von Lehr-/Lerntechnologien.....	438
<i>Robert Stein, Heike Przybilla</i> Netzgestützter Wissenserwerb und Multimedia im Bauingenieurwesen. Die Lehr-, Lern- und Arbeitsplattform UNITRACC	450
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	462

Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften

1 Einleitung

In einem Interview des vergangenen Jahres führte Sabine Seufert, Geschäftsführerin des „Swiss Center for Innovations in Learning“, aus, dass sich im Schweizer Hochschulbereich insbesondere die Geisteswissenschaften noch recht zurückhaltend gegenüber dem E-Learning verhalten (Caranci, 2003). Diese Tatsache führte sie schließlich auf den mangelnden Einsatz von Computertechnik in diesen Fächern zurück. Ähnliche Feststellungen und Begründungen sind in der Vergangenheit öfters zum Verhältnis zwischen E-Learning und Geisteswissenschaften angeführt worden und manchmal lassen sie die Geisteswissenschaften als technikfeindliche und wenig innovationsfreudige Disziplinen innerhalb der gesamtuniversitären Lehrlandschaft erscheinen. Ob dies nun den Tatsachen entspricht und ob die Geisteswissenschaften an einem technologischen Rückstand leiden, soll hier nicht weiter untersucht werden. Stattdessen wollen wir uns der Frage widmen, was die heute gängigen Konzepte des E-Learning speziell im Lehrbetrieb der Geisteswissenschaften überhaupt leisten können und ob sich diese mit den dort angestrebten Ausbildungszielen vereinbaren lassen.

Angesichts der gegenwärtigen Ausdifferenzierung und Konvergenz vieler traditioneller Disziplinen scheint es angebracht, den Fächerkanon der so genannten „Geisteswissenschaften“ namentlich zu spezifizieren. Üblicherweise werden hierunter Fächer wie Philosophie, Sprach-/Literatur-, Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie öfters auch Soziologie und Politologie zusammengefasst.

Im Folgenden werden wir uns exemplarisch auf die Sprach- und Literaturwissenschaften beschränken und ausgewählte Beispiele aus der Anglistik anführen. Zuvor möchten wir jedoch eine kurze Charakterisierung der Geisteswissenschaften bieten, die uns anschließend zur Evaluation der heute üblichen Formen des E-Learning in diesem Bereich überleiten wird. Im Hauptteil des Vortrags werden dann grundlegende Bedingungen für eine adäquate Umsetzung von Konzepten des E-Learning in den Geisteswissenschaften angeführt. Abschließend wollen wir unsere These begründen, dass die mangelnde Integration von E-Learning in den Geisteswissenschaften nicht grundsätzlich auf eine technische Inkompetenz zurückzuführen ist.

2 Status der Geisteswissenschaften

Die Geisteswissenschaften fassen laut vorangehender Aufzählung also jene Disziplinen zusammen, welche die Wissenschaftslehre als sogenannte Bildungs- oder Orientierungswissenschaften gegenüber den rational explizierenden Naturwissenschaften und den dogmatisch geleiteten Wissenschaften wie Theologie und Jura abzugrenzen versucht. Obwohl diese Aufteilung weder als exhaustiv noch als delimitativ zu verstehen ist, ergibt sich insbesondere für die Geisteswissenschaften eine Sonderstellung was ihre zentralen Ziele im gesamtuniversitären Lehrauftrag betrifft. Nicht die Ausbildung, also die Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, steht im Mittelpunkt, sondern die Bildung – Bildung im Sinne der Herausbildung einer autonomen Persönlichkeit durch geistige Formung. Es ist also nicht allein die Kenntnis kultureller Inhalte, die hier gefördert wird, sondern deren Umsetzung in eine persönliche Form und die daraus abgeleitete, kritische und kreative Rückführung in das gesellschaftliche Umfeld. Innerhalb der Sprach- und Literaturwissenschaften bildet Sprache als Träger und Medium von Kultur und Kommunikation in einer historisch gewachsenen Gesellschaft das zentrale Referenzobjekt. Üblicherweise ist aber gerade die fachspezifische Sprach- bzw. Fremdsprachenkenntnis bei der späteren Berufswahl nur noch von sekundärer Bedeutung. Aufgrund von Daten des (ehemaligen) Arbeitsamtes in Deutschland aus dem Jahr 2002 liegen die von Anglisten (Magisterstudiengang) angestrebten Einsatzfelder hauptsächlich im Bereich der PR-Arbeit und im Verlagswesen.

Neben der Bildung vermittelnden Verpflichtung besteht eine weitere Aufgabe der Geisteswissenschaften darin, den Studierenden mittels analytischer Sensibilisierung eine gesicherte Orientierungshilfe in unterschiedlichen Lebensbereichen zu verschaffen. Hier werden insbesondere Qualifikationen wie effiziente Informationsbearbeitung, konzeptionelle Diskursgestaltung, Präsentationsfähigkeit, Flexibilität und Kreativität herausgeformt. Diese Schlüsselqualifikationen fließen dann auch maßgeblich in die spätere Berufstätigkeit ein.

Zusammenfassend steht in den Geisteswissenschaften also weniger die Vermittlung von Inhalten im Vordergrund, sondern vielmehr die implizite Förderung persönlicher Fähigkeiten im Hinblick auf kommunikative und kulturelle Sachverhalte. Anschließend an diese, sicher nicht umfassende, Charakterisierung der Geisteswissenschaften, wollen wir nun kurz einen Blick auf die Umsetzung der angeführten Ziele im Lehrbetrieb werfen.

3 Lehrformen in den Geisteswissenschaften

Traditionell sind in den Geisteswissenschaften die Lehrformen der Vorlesung und des Seminars verankert. Dabei können Vorlesung und Seminar auch ineinander übergreifen und zu einer Mischform ausgeweitet werden. Während die Vorlesung

ein gebotenes Thema in seiner Breite ausführt, werden im Seminar mittels Referaten punktuelle Schwerpunkte erarbeitet. Als darbietende Lehrform fördert die Vorlesung deklaratives und prozedurales Wissen. Im Seminar hingegen muss dieses Wissen von den Teilnehmenden zu einem gewissen Umfang individuell oder innerhalb einer relativ kleinen Gruppe erarbeitet werden. Anschließend wird es wissenschaftlich erarbeitet und in Form eines Referats gebündelt. Schlussendlich soll das Ergebnis dann vorgestellt, diskutiert und bewertet werden. Das Seminar als Lehrform fördert daher neben eigenständigem Lernen auch die praktische Präsentation des gewonnenen Wissens in einer diskursiven Umgebung.

Beide Lehrformen weisen in den Geisteswissenschaften ein lange Tradition auf und werden den eingangs gestellten Ausbildungszielen in adäquater Weise gerecht. Somit stellt sich nun die Frage, inwieweit Konzepte des E-Learning hier sinnvoll integriert werden können. Eine Klärung des Begriffs „E-Learning“ scheint müßig, denn zu viele konkurrierende Definitionen sind derzeit in Umlauf (Baumgartner, Häfele & Maier-Häfele, 2002, S. 13–19). Wir wollen „E-Learning“ daher global als jede Lehr- und Lernform ansehen, die den Computer als vermittelnden Träger von Inhalten und zur Förderung von Fähigkeiten einsetzt. Somit fallen unter „E-Learning“ sämtliche ausgereiften Formen des CBT (Computer Based Training), des WBT (Web Based Training) und der virtuellen Veranstaltungen. Daneben beinhaltet „E-Learning“ aber auch die an den Hochschulen häufig vertretenen unterstützenden Elemente wie elektronische Datenablage, Bereitstellung einzelner multimedialer Module sowie die Einrichtung diskussionsfördernder Elemente wie elektronische Foren und dergleichen. Im Hinblick auf die Geisteswissenschaften wurde in der Vergangenheit der Versuch unternommen, nahezu all diese Formen zu übertragen – wenn auch nicht in großem Maße, so doch wenigstens punktuell. Als Beispiele für entsprechend umfangreiche Umsetzung des E-Learning sollen hier exemplarisch zwei Projekte angeführt werden:

Fachbereich	Projekt	Schwerpunkt	Referenz
Literaturwissenschaften	<i>Literaturkritik in Deutschland</i>	Materialbereitstellung	(BMBF, 2004, S. 28–29.)
Sprachwissenschaften	<i>Swissling</i>	WBT	Swiss Virtual Campus, Projekt-ID: 991053

„Literaturkritik in Deutschland“ bietet dabei eine vorbildliche Aufarbeitung von Primär- und Sekundärmaterial, die sich im Rahmen einer Vorlesung oder Einführungsveranstaltung bestens integrieren lässt. „Swissling“ hingegen unternimmt den Versuch, eine gesamte Einführungsveranstaltung elektronisch nachzubilden. Beide Projekte zielen darauf ab, die Veranstaltungsform Vorlesung bzw. Vorlesung plus Tutorat zu unterstützen. Nach unserer Auffassung ist jedoch die Einbettung von Formen des E-Learning im Bereich des Seminars, also dort wo Diskurs und Kooperation gefördert werden, weitaus attraktiver.

4. Potential des E-Learning als Ergänzung zur Seminarveranstaltung

Innerhalb der konstruktivistischen Debatte in Bezug auf Konzepte des E-Learning werden immer wieder die kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten des online gestützten Lernens hervorgehoben (Baumgartner & Payr, 1999).

Wie vorher dargestellt, ist das Seminar, neben der Präsentation, primär auf die Eigenarbeit bzw. Gruppenarbeit und den Diskurs ausgerichtet. Damit scheint diese Lehrform auch prädisponiert zu sein, diskussions- und kooperationsfördernde Elemente des E-Learning sinnvoll aufzunehmen. Bei der Einbindung von E-Learning in ein geisteswissenschaftliches Seminar muss das primäre Ziel also darin bestehen, neue kooperative Kommunikationsszenarios zu entwickeln, welche einen didaktischen Mehrwert für die geisteswissenschaftliche (Aus-)Bildung aufweisen. Wie zweckmäßig eine solche Integration ist und welche Bedingungen dabei zu erfüllen sind, ist an mehrere Faktoren gebunden. Es ergibt wenig Sinn, wenn der gesamte Diskurs von der persönlichen Ebene auf die Netzebene verlagert wird. Hier würden wichtige kommunikative Elemente wie außersprachliche Ausdrucksformen und Gruppensozialisation wegfallen. Gefragt sind also kreative Lösungen, welche den Computer als Arbeitsmittel so geschickt in den Seminarbetrieb einbauen, dass die didaktischen Möglichkeiten und die seminarbezogene Kommunikation erweitert werden können. Der Diskurs muss also sowohl in eine Präsenzphase als auch in eine Online-Phase aufgespaltet werden. Dies bringt wiederum die Schwierigkeit mit sich, eine solche Aufteilung einerseits zu rechtfertigen und andererseits im Verlauf des Kurses auch aufrechtzuerhalten. Um dem entgegen zu wirken, bieten sich didaktisch motivierte Szenarien wie Rollenspiele oder Simulationen an.

Ein solches, in einem Altenglisch Einführungskurs mit Erfolg durchgeführtes Rollenspiel basierte z.B. auf einem simplen Frage-Antwort-Szenario im Stile einer Online-Beratung. Dazu wurde ein einfaches Diskussionsforum angelegt und jeder Kursteilnehmer war angehalten, während des Verlaufs der Veranstaltung eine gewisse Anzahl von Fragen in dieses Forum zu stellen. Die Art der Fragen war nicht weiter spezifiziert, musste jedoch in Zusammenhang mit dem Kursthema stehen. Hierbei konnten sowohl Verständnisfragen als auch völlig neue Themen angeführt werden, was natürlich die Teilnehmenden motivierte, eigene Interessen über die gebotenen Inhalte hinaus einzubringen. Die Möglichkeit zur Übernahme der Fragen erfolgte während einer gewissen Zeitspanne auf freiwilliger Basis, danach wurde sie gruppenintern vergeben. Dies förderte die Gruppenaktivität und führte fast immer zu einer problemlosen Vergabe. Nur bei sehr spezifischen Fragen griff der Dozent ein und übernahm die Frage selbst. Nachdem eine Frage vergeben war, musste die Antwort in Form eines kurzen Aufsatzes oder einer Darlegung im Forum abgelegt werden. Zum Schluss wurde vom Fragesteller verlangt, dass er

eine Bewertung der Antwort mitteilte, womit dann die Spielrunde als abgeholten galt (Abb. 1).

Fragestellung	
	Hallo! Wie war das genau mit diesem hapax legomenon? Habe ich das richtig verstanden, dass dies ein Ausdruck ist für ein Wort, dass nur einmal erscheint, dh. extra für ein Buch/Manuskript erfunden wurde? Danke für eure Hilfe! K.
Bearbeitung	
	Liebe K. Ich hoffe, ich kann Dir ein bisschen weiterhelfen....„hapax“ ist Griechisch und bedeutet „einmal“, „legomenon“ ist ebenfalls Griechisch und bedeutet „gesagt“. Ein h.l. ist also „ein einmal Gesagtes“. D.h. das Wort oder der Ausdruck kommt in der gesamten Literatur nur ein einziges Mal vor. Ob es für den Text vom Autor eigens „erfunden“ wurde, wie Du schreibst, wissen wir nicht. Kann auch Zufall sein, dass es nur einmal niedergeschrieben oder überliefert wurde. Besonders schwierig, manchmal unmöglich, ist es, die genaue Bedeutung von Hapax Legomena festzustellen – eben weil man keine einzige Vergleichsmöglichkeit hat (ausser allenfalls mit Hilfe der Wortbildung)! Einen wunderschönen Tag und einen lieben Gruss, F.
Bewertung	
	Wow!!!!Besten Dank, vor allem für die Uebersetzung aus dem Griechischen! Ich nehme an, dass dieses „einmalig Gesagte“ auch oft in den Abschriften nicht entziffert werden konnte und dass somit mehrere „hapax legomena“ entstanden sind...könnte doch sein, oder? Vielen Dank für die rasche Beantwortung F.!

Abb. 1: Auszug aus dem Frage-Antwort-Spiel

In diesem Szenario gab es also zwei Rollen, die jeder Teilnehmer einnehmen konnte. Einmal die Rolle des Fragestellers, wobei eine Reflexion zu den im Kurs angeführten Themen angeregt wurde. Zum andern die Rolle des Sachbearbeiters, die den Umgang mit unterschiedlichen Recherchemethoden und die Aufarbeitung der hier gefundenen Informationen beinhaltete. Die gesamte Organisation des Spiels war in 14 Spielregeln klar festgelegt. Natürlich ließe sich ein solches Szenario auch ohne Rückgriff auf elektronische Kommunikation realisieren, doch bietet die netzgestützte Variante einige Vorteile. Zum ersten werden die Teilnehmenden mit elektronischen Kommunikationsformen konfrontiert und erkennen, dass diese sich auch sinnvoll und effizient für die Ausbildung einsetzen lassen. Neben dem traditionellen diskursiven Training lässt sich somit auch die computergestützte Kommunikation und Kooperation als weitere Schlüsselqualifikation fördern. Zum andern bleiben die Ergebnisse dauerhaft verfügbar und

können leicht zu jeder Zeit abgefragt werden, etwa auch später zur Examensvorbereitung.

Als weiteres Beispiel soll ein Simulationsspiel angeführt werden, das wir gegenwärtig in einer seminarähnlichen Einführung in die englische Sprachgeschichte durchführen. Dabei soll die Erstellung und Publikation wissenschaftlicher Beiträge nachgeahmt werden. Auch hier werden zwei Gruppenrollen vergeben. Die Gruppe der AutorInnen erarbeitet ein längeres Referat zu einem gegebenen Thema und stellt dieses online einer weiteren Gruppe von RezensentInnen zur Verfügung. Im Dialog müssen beide Gruppen sich gegenseitig über Unstimmigkeiten, Nachbesserungen und Verständnisschwierigkeiten unterrichten, wobei die Autorengruppe sukzessive ihr Referat korrigiert und ausbaut. Während der Präsenzphase stellt schließlich allein die Rezensentengruppe das Referat vor und leitet die anschließende Diskussion. Aufgrund dieser Präsentation wird lediglich die Rezensentengruppe bewertet, wobei die zentrale Diskussion ausreichend Motivation erhalten soll (Abb. 2).

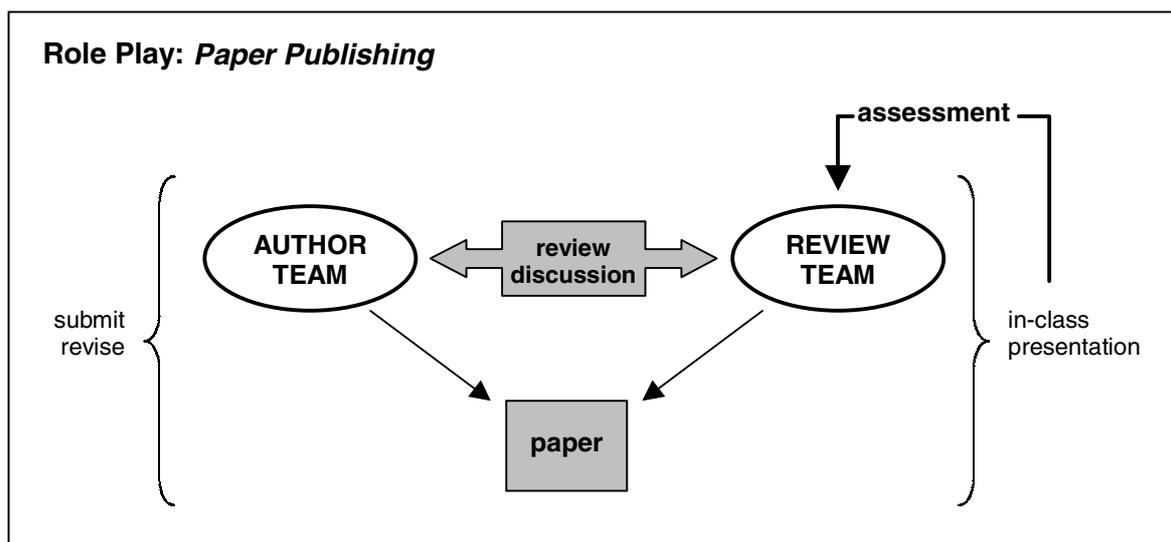


Abb. 2: Simulation einer wissenschaftlichen Publikation

In dieser Simulation werden also zusätzlich zum Verfassen einer wissenschaftlichen Publikation grundsätzliche Fähigkeiten der Wissensvermittlung und des online-gestützten Teamworks geschult – Qualifikationen, die für die eingangs angeführten Berufsbilder essentiell sind.

Aus diesen beiden Beispielen wird bei der Realisierung dreierlei offensichtlich. Erstens ist die Rolle des Dozenten neu zu definieren. In solchen Szenarien ist der Dozent weder die alleinige Autoritätsperson, wie in der Vorlesung, noch obliegt ihm, wie im Seminar, die Leitungsfunktion. Vielmehr versteht sich hier seine Rolle als Betreuer. Er muss die Dynamik innerhalb der einzelnen Gruppen aufrecht erhalten und genau abwägen, wann und in welcher Form ein Eingreifen seinerseits notwendig ist. Während damit aber mehr Verantwortung an die Teil-

nehmenden abgegeben wird, steigt auch der Grad der notwendigen Betreuung. Doch auch zu deren Bewältigung kann netzbasierte Kommunikation genutzt werden. Als zweiter Punkt bei der Umsetzung der oben skizzierten Szenarios ist daher zwingend davon auszugehen, dass sich der nötige Betreuungsaufwand deutlich steigert. Drittens und letztens lässt sich, im Unterschied zu traditionellen Lehrformen, der Erfolg keinesfalls voraussagen. Neuartige Lehrformen, die darüber hinaus noch ein gewisses Ausmaß an Einarbeitung fordern, werden von den Studierenden nicht immer problemlos akzeptiert. Da ihnen nun aber ein gewichtiger Anteil an der erfolgreichen Umsetzung zukommt, muss das Gesamtkonzept lückenlos geplant und auch verständlich vermittelt werden. Dazu sind festgelegte Regeln, die sowohl die spezifischen Aufträge der Gruppen und der einzelnen Teilnehmenden betreffen als auch ein bei der Planung zu erstellendes Zeitmanagement unablässig.

Unabhängig von diesen Faktoren, welche primär die Umsetzung betreffen, müssen zusätzlich noch zwei wichtige Rahmenbedingungen erfüllt sein. Wie bereits angeführt, kann die Einbettung einer diskursfördernden elektronischen Komponente nicht ohne begleitende Präsenzphasen realisiert werden. Es ist daher unumgänglich diese Komponente im Gesamtkonzept der Veranstaltung zu verankern. Sie muss als integraler Bestandteil des Kurses ersichtlich sein und damit sowohl in der Evaluation als auch in der zeitlichen Beanspruchung angemessen berücksichtigt werden. Die Präsenzphase muss zeitlich verkürzt werden und die von den Teilnehmenden geleistete Arbeit während der Online-Phase muss eine Bewertung erhalten. Als zweite Bedingung ist festzuhalten, dass die explizite Eingliederung von E-Learning eine technische Infrastruktur voraussetzt.

5 Gestaltung von virtuellen Interaktionsräumen

Der simple Einsatz eines technisch ausgereiften Produktes, das primär die Kommunikation und Kooperation unterstützt, reicht jedoch nicht aus, um eine adäquate Lernumgebung zu schaffen. Nach Kerres (Kerres, 1999) basieren sinnvolle Lernumgebungen auf einem ausgewogenen Arrangement unterschiedlicher Medien, die sowohl die Motivation der Lernenden als auch ihre Eigenaktivität fördern. Wohingegen, wie die eingangs erwähnten Projekte zeigen, eine Einbettung multimedialer Elemente auch in den Geisteswissenschaften gewinnbringend realisiert werden kann, reduziert sich Interaktion jedoch häufig auf die Steuerung dieser Objekte (Strzebkowski & Kleeberg, 2002). Lernunterstützende Interaktion hingegen sollte kognitive Verstehensprozesse in Gang setzen und damit Reflexion anregen. Da nun Kommunikation und Kooperation als zentrale Ziele angesehen werden, gilt es, einen virtuellen Raum zu schaffen, der Interaktivität in Form des Diskurses fördert. Diskurs muss dabei aber nicht immer als rein verbale Kommunikation angesehen werden. Anonyme Bewertungen etwa, wie sie häufig bei

Bildern oder Websites anzutreffen sind, stellen auch eine Form des Diskurses dar. Die vom Bewertenden vergebenen Punkte fließen in die Allgemeinschätzung ein und beeinträchtigen damit das Verhalten weiterer Besucher. Auch Abstimmungen (polls) können als weitere Form des anonymen Diskurses angesehen werden und fördern zudem soziale Gruppenprozesse.

Diskurs muss durch Anreize angeregt werden. Eine der schwierigsten Hürden, die es dabei zu überbrücken gilt, ist die Motivation zum Diskurs. Wie in den vorher angeführten Beispielen kann diese Motivation extrinsisch, etwa durch Spielregeln, gesteuert werden oder aber sie beruht auf intrinsischen Faktoren. Solche intrinsischen Anreize lassen sich durch die Attraktivität der Lernumgebung steuern. Wie aber lässt sich eine Lernumgebung attraktiv gestalten? Hierbei sind drei elementare Forderungen zu berücksichtigen: Sie muss informativ sein, sie muss persönlich sein und sie muss gruppenspezifische Prozesse unterstützen. Während Informativität relativ einfach durch die mediengerechte Aufarbeitung der Lerninhalte zu erreichen ist, finden die beiden letzten Punkte bei gängigen Lernplattformen so gut wie keine Beachtung. Bei der Gestaltung einer diskursfördernden Lernumgebung mussten wir auf Eigenentwicklungen zurückgreifen. Diese ließen sich jedoch relativ einfach aus Elementen zusammenfügen, wie sie gängigerweise in Netzportalen zur Anwendung kommen. Als Beispiel soll hier die Eingangsseite unseres Kurses zur Sprachgeschichte des Englischen angeführt werden (Abb. 3).

Abb. 3: Eingangsseite des Kurses zur Sprachgeschichte des Englischen

Einige Elemente sind speziell zur Förderung der Attraktivität angelegt und unterstützen damit die Motivation zur aktiven Beteiligung. So erscheint zu jedem Diskussionsbeitrag automatisch ein Foto des jeweiligen Autors. Hier auf der Eingangsseite wird immer der Teilnehmer abgebildet, der momentan die meisten Beiträge veröffentlicht hat. Ferner finden sich diverse Abstimmungs- und Bewertungselemente, die zur Interaktion anregen. Die Begrüßung erfolgt mit Angabe des Benutzernamens und mit Hinweisen auf die Anzahl der ungelesenen Beiträge seit dem letzten Besuch. Daneben informiert eine spezielle Kolumne laufend über aktuelle Neuigkeiten zum Kurs. Insgesamt also wird bereits beim Aufruf der Kursseite der Eintritt in einen virtuellen, aber doch persönlichen Raum vermittelt, der genügend Anreize zur diskursiven Interaktion bietet.

6 Schlussfolgerung

Auch in den Geisteswissenschaften finden sich erfolgreiche Umsetzungen des E-Learning. Nur lehnen sich viele der aktuellen Projekte an die Ansprüche der berufsbildenden Hochschulstudiengänge an und basieren damit verstärkt auf der reinen Wissensvermittlung oder auf der Aufarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Für den Bedarf der Lehre im Bereich der Geisteswissenschaft können sie diese Ziele vorbildlich mittels innovativer Konzepte wie Hypertext und der Einbindung multimedialer Elemente umsetzen und erbringen damit eine beachtliche Bereicherung für die traditionelle Lehrform der Vorlesung. Wo es jedoch um die Förderung impliziter Fähigkeiten wie diskursiver Kompetenz, Kollaboration und Präsentation geht, sind diese Module wenig geeignet. Nun liegen aber genau hier die Vorzüge der geisteswissenschaftlichen Ausbildung und es sind diese Schlüsselqualifikationen, die zunehmend für die spätere Berufstätigkeit der Studierenden relevant werden. Üblicherweise werden diese Fähigkeiten durch die Lehrform des Seminars gefördert und wir konnten einige Beispiele zeigen, wo sich auch hier, ohne größeren technischen Aufwand, sinnvolle Konzepte des E-Learning integrieren lassen. Solche didaktisch motivierten Szenarien setzen gezielt Strategien des konstruktivistischen Lernparadigmas um, konfrontieren damit aber sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden mit ungewohnten Anforderungen bei der Durchführung. Insbesondere bei den Studierenden ist in der Anfangsphase häufig eine gewisse Desorientierung auszumachen. Anhand ihrer Lernbiographie stellen die ungewohnten Diskursansprüche für sie oft ernst zu nehmende Probleme dar. Während bei klassischen Lehrveranstaltungen ein relatives geringes Maß an aktiver Beteiligung verlangt wird, steht nun die diskursive Interaktion im Mittelpunkt. Andererseits erkennen die Studierenden aber recht bald, dass die neue Lernumgebung vielerlei Vorzüge bietet. Aus einer Evaluation, die gegen Mitte des Semesters für den Altenglisch Kurs durchgeführt wurde, lässt sich diese Konfliktsituation sehr gut herauslesen. Während die Mehr-

zahl der Studierenden das Frage-Antwort-Spiel als sehr informativ einschätzte, wurde es lediglich von einem Drittel als motivierend bewertet. Hier ist es die Aufgabe des Dozenten, diese Konfliktsituation zu erkennen und mit diversen Hilfeleistungen abzubauen. Insgesamt aber ist zu beobachten, dass mit der Bereitstellung von virtuellen Interaktionsräumen die Lerninhalte und auch die Auseinandersetzung damit verstärkt aus den physischen Veranstaltungsräumen herausgetragen werden. Die Flexibilisierung der Lernzeiten und die damit einhergehenden kürzeren Pausen zwischen einzelnen Lernphasen begünstigen eine intensivere thematische Erarbeitung des Lernstoffs.

Die Geisteswissenschaften mögen also eine gewisse Aversion gegenüber technischen Innovationen hegen, um auf die eingangs gestellte Begründung der mangelnden Integration von E-Learning zurückzukommen. Doch öffnen sie speziell in ihrem Bereich einzigartige Möglichkeiten der netzgestützten Kommunikation und Kooperation mit einem klar definierten didaktischen Mehrwert. Wir sind der Auffassung, dass sich hiermit das größte Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften ausschöpfen lässt.

Literatur

- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studienverlag.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2004). *Neue Medien in der Bildung + Fachinformation. Kursbuch E-Learning 2004*. Bonn: BMBF.
- Caranci, M. (2003). E-Learning an Hochschulen. *InfoWeek 18*, 49.
- Kerres, M. (1999). Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik 36*, 9–21.
- Strzebkowski, R. & Kleeberg, N. (2002). Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. (S. 229–246). Weinheim: Beltz.