

Margit Breckle und Ingo Heyse

HUR MYCKET IKT BEHÖVER EN STUDERANDE?

Virtuelle Kurskonzepte und ihre Auswirkungen auf Leistung,
Zufriedenheit und Arbeitsstrategien

Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan

Swedish School of Economics and Business Administration
Research Reports

58

Helsingfors 2003

Hur mycket IKT behöver en studerande? Virtuelle Kurskonzepte und ihre Auswirkungen auf Leistung, Zufriedenheit und Arbeitsstrategien

Key words: Deutsch als Fremdsprache, DaF, E-Learning, Informations- und Kommunikationstechnologie, Lernumgebung, WebCT, Motivation, Kontaktunterricht, Kursevaluation, virtuelles Lernen

© Svenska handelshögskolan,
Margit Breckle und Ingo Heyse

Margit Breckle und Ingo Heyse
Institutionen för språk och kommunikation
Svenska handelshögskolan
PB 479
00101 Helsingfors, Finland

Distributör:

Biblioteket
Svenska handelshögskolan
PB 479
00101 Helsingfors, Finland

Telefon: +358-(0)9-4313 3376, +358-(0)9-4313 3265
Fax: +358-(0)9-4313 3425
E-post: publ@hanken.fi
<http://www.hanken.fi/biblioteket/swe/page903.php>
<http://www.hanken.fi/biblioteket/eng/page903.php>

Yliopistopaino, Helsingfors 2003

ISBN 951-555-781-X (tryckt)
ISBN 951-555-782-8 (PDF)
ISSN 0357-5764

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Aufsatz wird eine vergleichende Untersuchung eines Deutschkurses (Tyska V: *Interkulturelle Themen*) an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki (Hanken) präsentiert, der im Jahr 2002 vollständig virtuell und im Jahr 2003 mit virtuellen Lernphasen und Kontaktunterricht im Wechsel realisiert wurde, wobei sich das virtuelle Kursmaterial jeweils in der Lernumgebung WebCT befand. In der Untersuchung werden die Leistungen, die Kursevaluationen und die Arbeitsstrategien der Studierenden in den beiden Kurskonzepten analysiert und miteinander verglichen.

In Bezug auf die Leistungen der Studierenden hat sich gezeigt, dass die guten Studierenden in beiden Kurskonzepten gleich gute Ergebnisse erzielen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass der Kontaktunterricht des teils-virtuellen Kurskonzeptes gerade für die schwächeren Studierenden eine wichtige Funktion erfüllt – die schwächeren Studierenden erzielen im Kurskonzept mit Kontaktunterricht deutlich bessere Ergebnisse als die schwächeren Studierenden im ganz virtuellen Kurskonzept. Ein Vergleich der Arbeitsstrategien zeigt, dass die schwächeren Studierenden im Unterschied zu den guten Studierenden deutliche Schwierigkeiten mit dem Zeit- und Materialmanagement haben.

Für die Weiterentwicklung des Kurskonzeptes sind zum einen die technischen Rahmenbedingungen zu verbessern, und zum anderen muss der Kontaktunterricht neu überdacht werden, da die Einführung des Themas Arbeitsstrategien in der virtuellen Lernumgebung als eigenständiger Themenbereich dringend notwendig erscheint.

Sammanfattning

I artikeln presenteras en jämförande undersökning av en språkkurs i tyska (Tyska V: *Interkulturelle Themen*) som undervisades på Svenska handelshögskolan i Helsingfors (Hanken) som flerformskurs med olika upplägg – dels som en helt virtuell kurs med kursmaterial i inlärningsmiljön WebCT (år 2002) och dels som en kurs där de virtuella delarna i WebCT varvades med kontaktundervisning (år 2003). I artikeln analyseras de studerandes prestationer i de två olika kursuppläggen, kursevalueringarna och studenternas arbetsstrategier/-sätt i ett jämförande perspektiv.

När det gäller de studerandes prestationer har det visat sig att goda studerande klarar sig lika bra i båda kursuppläggen. Undersökningen visar emellertid att kontaktundervisningen i det delvis virtuella kursupplägget fyller en viktig stödfunktion för svagare studerande – de som har kontaktundervisning klarar sig klart bättre än de som deltar i det helt virtuella upplägget. Jämfört med de goda studerandena visar de svagare studerandes arbetssätt tydliga skillnader, både vad gäller sättet att hantera tidsåtgång och material.

För att kunna vidareutveckla kursen krävs det att de tekniska möjligheterna förbättras samt att kontaktundervisningens utformning tänks igenom på nytt, eftersom arbetsstrategier/-sätt i WebCT borde tas upp i den.

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	3
1.1 Hintergrund der Untersuchung	3
1.2 Untersuchungsdesign	4
1.2.1 Datengrundlage	4
1.2.2 Arbeitshypothesen	5
2. Kursbeschreibung	6
2.1 Hintergrund	6
2.2 Kurskonzept 2002	7
2.3 Kurskonzept 2003	9
3. Erzielte Punkte – quantitative Untersuchungen zum Leistungsniveau	12
4. Evaluation - der Kurs aus studentischer Sicht	17
4.1 Vorerfahrungen der Studierenden	18
4.2 Bearbeitung des Materials	18
4.3 Vor- und Nachteile von virtuellen Kursen	20
4.4 Probleme während des virtuellen Kurses	25
4.5 Beurteilung des Kurses insgesamt	29
4.6 Verbesserungsvorschläge	33
5. Arbeitsstrategien – Fallstudien zum Navigationsverhalten	36
5.1 Vorgehensweise	36
5.2 Aktivität in WebCT – ein Überblick	36
5.3 Zeitmanagement	39
5.4 Materialmanagement	41
5.5 Exkurs: Die Arbeitsstrategie von Markus Musterschüler	46
6. Abschließende Diskussion	47
7. Literaturverzeichnis	50
8. Anhang	51

1. Einleitung

1.1 Hintergrund der Untersuchung

Hur mycket IKT behöver en studerande?¹ – Diese Frage ist derzeit sehr aktuell, da an vielen Hochschulen in Finnland Kurse stattfinden, die auf der Grundlage unterschiedlicher Konzepte virtuellen Unterrichtens und Lernens entwickelt wurden. Aufgrund dieser großen konzeptionellen Vielfalt werden Kurse, in denen IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) eingesetzt werden, generell als *flerformskurser* (wörtlich übersetzt „Mehrformkurse“) bezeichnet. Neben Handbüchern zum (teils) virtuellen Unterrichten für Lehrer (vgl. z. B. Kiviniemi 2000, Kalliala 2002, Koli/Silander 2002 oder Tella et al. 2001) wurden inzwischen auch zahlreiche Erfahrungsberichte sowie einige empirische Untersuchungen über netzgestützte Kurse publiziert (vgl. z.B. Nevgi 2000 oder Nevgi 2001).

Es erscheint dringend notwendig, mehr empirisch fundierte Kenntnisse über die zahlreichen Dimensionen von Lernen unter Einbezug von Informations- und Kommunikationstechnologien zu gewinnen. Dabei ist man oft auf die Erhebung von indirekten Daten in Form von Befragungen angewiesen, da die Lernprozesse an sich naturgemäß nur schwer empirisch untersucht werden können.

Die vorliegende Untersuchung nimmt aufgrund ihres Untersuchungsdesigns eine besondere Stellung ein. Der Kurs *Interkulturelle Themen*, ein Deutschkurs für Fortgeschrittene, wurde in den Jahren 2002 und 2003 an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki (Hanken) auf unterschiedliche Weise realisiert. Das virtuelle Kurskonzept des Jahres 2002 verzichtete völlig auf Kontaktunterricht, während das Kurskonzept des Jahres 2003 einen Wechsel von Aktivitäten in einer virtuellen Lernumgebung mit Kontaktunterricht vorsah. Auf diese Weise bietet sich die seltene Gelegenheit, die Größe „Kontaktunterricht“ als kontrollierte Variable zu definieren und zu analysieren. Dies spielt für die weitere Entwicklung des Kurses eine Rolle, da der Einfluss des Kurskonzeptes auf die Leistungsentwicklung sowie auf die Zufriedenheit der Studierenden untersucht werden kann. Außerdem lassen sich – zumindest in einem gewissen Rahmen – Aussagen über die Arbeitsstrategien der Studierenden in der Lernumgebung machen, so dass bei der Weiterentwicklung des Kurses die schwächeren Studierenden beim Erarbeiten geeigneter Arbeitsstrategien unterstützt werden können.

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Untersuchungsdesign erläutert, gefolgt von einer Präsentation der Arbeitshypothesen. Im Kapitel 2 werden anschließend die Kurskonzepte der Jahre 2002 und 2003 sowie ihre Unterschiede dargestellt. Darauf folgen eine quantitative Analyse der von den Studierenden erreichten Leistungspunkte vor und besonders innerhalb des Kurses (Kapitel 3). Weiterhin werden sowohl eine spezielle wie auch die standardisierte Kursevaluation der Schwedischen Wirtschaftsuniversität quantitativ analysiert (Kapitel 4). Im Anschluss daran wird

¹ Direkt übersetzt aus dem Schwedischen: Wie viel Informations- und Kommunikationstechnologie benötigt ein Studierender?

anhand von zwei mal sechs Studierenden in einer Fallstudie eine detailorientierte Untersuchung des Navigationsverhaltens der Studierenden in der Lernumgebung durchgeführt (Kapitel 5). Die Ergebnisse werden zum Abschluss zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 6).

1.2 Untersuchungsdesign

Um den Untersuchungsgegenstand in seiner Gesamtheit beleuchten zu können, wurde eine quantitative Herangehensweise mit einer (qualitativen) Fallstudie kombiniert. Die quantitative Analyse ermöglicht eine überblicksartige Darstellung, während durch die qualitative Untersuchung ausgewählte Aspekte auf Detailniveau untersucht werden können.

1.2.1 Datengrundlage

Die Daten für die Untersuchung stammen aus drei unterschiedlichen Bereichen.

Für die quantitativen Analysen wurden zum einen die Leistungspunkte herangezogen, die die Studierenden vor sowie innerhalb des untersuchten Kurses erreichten. Dazu wurden der vorausgegangene Kurs Tyska IV, die sechs Modulabschlussprüfungen im Kurs *Interkulturelle Themen*, die Endprüfung des Kurses sowie die Gesamtnote des Kurses herangezogen. Zum anderen wurde auf die Ergebnisse einer eigens für den Kurs entworfenen Spezialevaluation sowie auf das Resultat der an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität üblichen, standardisierten Kursevaluation zurückgegriffen.

Die Ergebnisse dieser quantitativen Analysen sind unter dem Vorbehalt zu interpretieren, dass die Datengrundlage nicht sehr umfassend ist. So variiert die Anzahl n – je nach untersuchtem Teilbereich – zwischen 33 und 47 (vgl. Kapitel 3 und 4). Außerdem gibt es in der Untersuchung mehrere nicht kontrollierbare Variablen wie zum Beispiel die Tatsache, dass es sich um unterschiedliche Jahrgänge von Studierenden handelt und dass der Kurs im Jahr 2003 von einer anderen Lehrkraft durchgeführt wurde als im Jahr 2002.

Die Datengrundlage der qualitativen Untersuchung besteht aus einer Detailuntersuchung des Navigationsverhaltens von insgesamt zwölf Studierenden (sechs pro Kurskonzept) innerhalb der Lernumgebung WebCT. Die Auswahl der Studierenden erfolgte auf der Grundlage ihres Leistungsniveaus im vorausgegangenen Kurs (vgl. Kapitel 5.1). Da jeder Zugriff auf eine Materialseite in der Lernumgebung vom Server registriert wird, lässt sich nachvollziehen, in welcher Reihenfolge und wie lange die Materialseiten geöffnet sind – das Material ist, den Anforderungen des Internets entsprechend, in viele kleine Einheiten aufgeteilt. Neben der Problematik, dass eine qualitativ orientierte Fallstudie immer auf eine geringe Anzahl an Versuchspersonen beschränkt bleiben muss, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten auch keine Aussage über die tatsächliche Arbeitsweise der Benutzer gemacht werden, d.h. darüber, was ein Benutzer

des Materials wirklich macht, wenn er eine Materialseite in der Lernumgebung geöffnet hat – so könnte er beispielsweise gleichzeitig telefonieren und dabei kaum einen Blick auf das Material werfen. Ebenso wenig können Rückschlüsse über die Lernprozesse per se gemacht werden. Dennoch lassen sich gewisse Tendenzen im Navigationsprozess feststellen: Wenn viele verschiedene Seiten in sehr schneller Abfolge aufgerufen werden, lässt sich eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material ausschließen. Ebenso lässt eine systematische Vorgehensweise in einem sinnvollen Zeitrahmen zumindest vermuten, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Material stattfindet.

Für beide Vorgehensweisen gilt, dass die Analyse auf Daten, die über den Computer gewonnen wurden, beruht, was jedoch nicht unproblematisch ist: Jeder Studierende hat zwar ein individuelles Passwort, eine völlig eindeutige Authentifizierung eines Studierenden bei der Benutzung des Computers kann aber nicht absolut garantiert werden.

1.2.2 Arbeitshypothesen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung sowie eigener Überlegungen wurden für die vorliegende Untersuchung folgende Arbeitshypothesen formuliert.

Aufgrund der Tatsache, dass Lernen unter Zuhilfenahme einer Lernumgebung im Netz ein relativ neues Phänomen ist, kann von einer erhöhten Motivation (Neugier) – zumindest zu Beginn des Kurses – ausgegangen werden. Dies dürfte sich in einem erhöhten Arbeitseinsatz und ggf. auch in besseren Ergebnissen niederschlagen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens das Material in ihrem eigenen Lerntempo zu bearbeiten und die kurzen und sehr einfachen Modulabschlussprüfungen auf diese Weise bestmöglich vorbereitet zu absolvieren. Daher kann erwartet werden, dass auch schwächere Studierende in der Lage sind, bessere Ergebnisse zu erzielen, zumindest was die sog. Modulabschlussprüfungen (siehe Kapitel 2) betrifft.

Die zentrale Variable im Vergleich der Kurskonzepte der Jahre 2002 und 2003 stellt der im zweiten Jahr (wieder) eingeführte Kontaktunterricht dar. Der direkte und reale Kontakt mit der Lehrkraft dürfte sich in mehreren Bereichen auswirken. Es ist anzunehmen, dass besonders schwächere Studierende, die vielleicht größere Schwierigkeiten mit autonomen Arbeitsformen haben als bessere Studierende, durch den Kontaktunterricht mehr Motivation zu einer regelmäßigen und effizienten Arbeitsweise finden werden. Hier mag auch ein gewisser sozialer Druck, zumindest im Kontaktunterricht nicht völlig unvorbereitet zu erscheinen, eine Rolle spielen. Durch den persönlicheren Kontakt mit der Lehrkraft und deren Rückmeldung (Feedback) sowie auch durch den Kontakt untereinander ist mit einer größeren Zufriedenheit und einem geringeren Grad von Einsamkeit der Studierenden des Jahres 2003 zu rechnen. Außerdem folgt der Kursinhalt durch die Einbeziehung der mündlichen Sprachproduktion und der mündlichen Interaktion einem stärker an sprachlicher Ganzheitlichkeit orientierten Konzept, und die Anzahl der Übungen, in denen u.a. auf

sprachliche Schwierigkeiten ausführlicher eingegangen werden konnte, wurde deutlich erhöht. Aufgrund dieser Faktoren kann erwartet werden, dass die Ergebnisse sowohl in bezug auf die Leistungspunkte wie auch auf die studentische Bewertung (Evaluation) des Kurses für das Jahr 2003 besser ausfallen als für das Vorjahr.

Eine Ausnahme dürfte hierbei lediglich der Aspekt der Flexibilität darstellen – es ist anzunehmen, dass die Studierenden das Kurskonzept des Jahres 2002 in diesem Bereich als positiver bewerten.

2. Kursbeschreibung

2.1 Hintergrund

Bei dem Kurs *Interkulturelle Themen* handelt es sich um einen Teilkurs von Tyska V an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität Helsinki (Hanken), der im allgemeinen von Wirtschaftsstudierenden des zweiten Studienjahres belegt wird. Der Kurs Tyska V hat einen Gesamtumfang von fünf Studienwochen, entsprechend 7,5 ECTS². Die Studierenden, die an Tyska V teilnehmen, haben sowohl ihre obligatorischen Sprachstudien in Deutsch – meist auf dem Eingangsniveau Tyska III – als auch den Kurs Tyska IV im vorangegangenen Herbstsemester absolviert. Somit haben die Studierenden nicht nur den schulischen Deutschunterricht von 3-5 Jahren besucht, sondern in der Regel auch die Kurse Tyska III und Tyska IV an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität mit einem Stundenvolumen von insgesamt 168 Stunden.

Bei Tyska V handelt es sich also um einen fakultativen Deutsch-Kurs, den die Studierenden jedoch absolviert haben müssen, wenn sie zum Austauschstudium an eine deutschsprachige Universität gehen möchten. Nach Beendigung des Kurses Tyska V ist angestrebt, dass die Studierenden ein Kompetenzniveau erreichen, das dem B2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens entspricht.

Während im Jahr 2002 Tyska V in vier Teilkurse aufgeteilt war, so dass *Interkulturelle Themen* sich über ein halbes Semester erstreckte und die Studierenden somit 1,25 Studienwochen, entsprechend 1,875 ECTS, erhielten, bekamen sie nach einer Umgestaltung des Studienplans im Jahr 2003 für den Teilkurs *Interkulturelle Themen*, der auf ein ganzes Semester angelegt war, 2,5 Studienwochen, entsprechend 3,75 ECTS. Die anderen Teilkurse in Tyska V haben fachsprachliche Schwerpunkte wie zum Beispiel Wirtschaftsterminologie.

² Eine Studienwoche (schwedisch: *studieveck*) entspricht einem Arbeitsaufwand von 40 Stunden und wird in der Regel in 1,5 ECTS umgerechnet.

2.2 Kurskonzept 2002

Der Teilkurs *Interkulturelle Themen* wurde im Frühjahr 2002 als ein rein virtueller Kurs (d.h. ohne jeglichen Kontaktunterricht) angeboten, der sich über ein halbes Semester erstreckte. Am Kurs nahmen 46 Studierende teil, von denen 44 den Kurs bis zum Sommer 2002 abgeschlossen hatten.

Gegenstand des Kurses waren kulturelle Unterschiede zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern, Bilder und Stereotypen über die jeweils „andere“ Kultur, ebenso wie „Stolpersteine“ in der deutsch-finnischen (Wirtschafts-)Kommunikation. Der Kurs war in sechs inhaltliche Module und ein (wiederholendes) Modul zur Prüfungsvorbereitung aufgeteilt:

- Das Bild Finnlands im Ausland
- Identität und Kulturunterschiede
- Regionen und Feste
- Religion
- Mann und Frau
- Wirtschaft
- Vorbereitung auf die Endprüfung

Diese Inhalte wurden verbunden mit Zielsetzungen im Hinblick auf die Sprachfertigkeit, indem auf der Grundlage der Inhalte anhand von Lesetexten Strategien zum Textverständnis entwickelt wurden, sowie anhand von Hörtexten das Hörverstehen geübt wurde. Das zentrale Ziel des Kurses bestand darin, die Studierenden in die Lage zu versetzen, einen Text schriftlich zusammenfassen und kommentieren zu können.

Das Material des Kurses gliederte sich in zwei Teile:

Zum einen bestand das Material aus einem sog. Kompendium, das die Studierenden als kopierte Version kaufen konnten. Neben ausführlichen Hinweisen zum Kurs (Ziele, Ablauf, Bewertung, Erreichbarkeit der Lehrkraft sowie Hinweise zur Technik) fanden die Studierenden zu jedem Modul zunächst ein Aufgabenblatt mit einer Beschreibung, was in diesem Modul gelernt werden sollte und welche Aufgaben die Studierenden zu erledigen hatten. Darauf folgte eine Seite mit Aufgaben zu den Hörtexten im jeweiligen Modul und im Anschluss daran die Lesetexte, die zu dem jeweiligen Modul gehörten. Im Kompendium fanden sich insgesamt 17 Lesetexte, die von den Studierenden im Kursverlauf gelesen und bearbeitet wurden.

Zum anderen fanden die Studierenden Material in der Lernumgebung WebCT, die – geschützt durch ein Passwort – über das Internet zugänglich war. In der Lernumgebung konnte man die oben erwähnten Kurshinweise nachlesen. Außerdem fanden sich Mittel zur Kommunikation (Diskussionsforum, E-Mail, Chat), ein Kalender sowie eine Funktion (Tool), mit der jeder Studierende eine Übersicht über den eigenen Punktestand erhalten konnte. Das Kursmaterial folgte der gleichen Einteilung in Module wie das Kompendium, wobei sich das Informationsmaterial zu Beginn jeden Moduls ausschließlich auf die sprachlichen Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben einer

Textzusammenfassung konzentrierte. Die Materialstruktur innerhalb eines jeden Moduls folgte einem strengen Aufbau:

- Zwei Seiten mit Informationsmaterial
- Eine Übersichtsseite mit Erläuterungen zu den Übungen (über Links erreichbar)
- Übungen, bei denen die Eingaben des Benutzers automatisch kontrolliert werden (die Übungen unterstützen die Studierenden bei der Entwicklung von Strategien beim Textverständnis sowie beim Planen einer Textzusammenfassung und beinhalten auch inhaltliche Fragen zu den Lesetexten im Kompendium)
- eine Schreibaufgabe (im Diskussionsforum oder per E-Mail an die Lehrkraft zu schicken)
- Eine Seite mit Links zu den Hörtexten
- Übungen zu den Hörtexten (in der Regel inhaltliche Fragen)

Die Studierenden konnten die WebCT-interne Navigation benutzen oder auch über die Übersichtsseite zu einer Übung gelangen. Obwohl die Struktur von Seiten im Internet generell als nicht-linear anzusehen ist, folgte das Material innerhalb eines Moduls dennoch einer gewissen pädagogischen Linearität, die aber in drei verschiedene Blöcke aufgeteilt war (Informationen, Lesetexte + Übungen, Hörtexte + Übungen), die unabhängig voneinander bearbeitet werden konnten. Das Material war für die Arbeit am Computer konzipiert und daher nicht besonders gut zum Ausdrucken auf Papier geeignet.

Jedes Modul endete mit einer kurzen Modulabschlussprüfung, deren Fragen sich streng an den Übungen im jeweiligen Modul orientierten. Um das Risiko zu vermindern, dass ein Studierender sich mit dem Passwort eines Kommilitonen einloggt, wurden die Modulabschlussprüfungen so konzipiert, dass der Computer die Fragen aus einer Datenbank auswählt – jeder Test bestand also aus unterschiedlichen Fragen, die aber die gleiche Thematik behandelten. In jeder Modulabschlussprüfung waren sechs Punkte erreichbar. Die Beiträge im Diskussionsforum wurden mit insgesamt vier Punkten bewertet und die (reale) Endprüfung mit 60 Punkten. Da die Identität eines Studierenden innerhalb der Lernumgebung nicht zweifelsfrei authentifiziert werden kann, wurde der Schwerpunkt der zu erzielenden Punkte auf eine klassische Endprüfung gelegt.

Die Lehrkraft war auf vielseitige Weise erreichbar: virtuell per E-Mail, über das Diskussionsforum und in zwei Sprechstunden im Chat pro Woche sowie real in der normalen Sprechstunde. Das Lehrer-Feedback zu den Schreibaufgaben wurde im Diskussionsforum (allgemeinere Hinweise) und per E-Mail (persönliches Feedback) gegeben.

Ziel des virtuellen Kurskonzeptes war es, den Studierenden ein hohes Maß an räumlicher und zeitlicher Flexibilität einzuräumen.

Eine Begrenzung der räumlichen Flexibilität stellte in erster Linie die Technik dar. Um allen Studierenden eine gleiche technische Ausgangsbasis zu gewährleisten, war für die Studierenden des Kurses dreimal pro Woche ein Klassenraum mit Computer, Soundkarten und Kopfhörern reserviert. Es wurde empfohlen, die Hörtexte und die

Modulabschlussprüfung an der Hochschule zu bearbeiten, da die ausreichende Leistungsfähigkeit eines Modems zu Hause natürlich nicht gewährleistet werden konnte.

Die zeitliche Flexibilität wurde durch einen strikten, vorgegebenen Zeitplan eingeschränkt³: die Module wurden im wöchentlichen Takt sukzessive geöffnet, d.h. für die Studierenden sichtbar gemacht. Der Zeitrahmen lag dann bei zehn Tagen, d.h. die Studierenden hatten zehn Tage Zeit, ein Modul zu bearbeiten und die Modulabschlussprüfung zu absolvieren. Die Module blieben danach während der gesamten Laufzeit des Kurses geöffnet, während die Modulabschlussprüfungen nicht mehr zugänglich waren. Die Studierenden sollten dadurch zu regelmäßigem Arbeiten angehalten werden. Es wurde empfohlen, sich zwei Termine pro Woche festzulegen, an denen man das Kursmaterial bearbeitet: einen längeren Termin zum Lesen / Hören der Texte und zum Bearbeiten der Übungen sowie einen kurzen zum Absolvieren der Modulabschlussprüfung.

Der Kurs schloss mit einer klassischen, „realen“ Endprüfung ab, in der die Studierenden zunächst ein paar Fragen zur Landeskunde sowie zu sprachlichen Phänomenen beantworten mussten. Der Schwerpunkt der Endprüfung lag aber auf dem Schreiben einer Textzusammenfassung, dem zentralen Lernziel des Kurses.

2.3 Kurskonzept 2003

Im Frühjahr 2003 wurde der Teilkurs *Interkulturelle Themen* als teils-virtueller Kurs (mit Kontaktunterricht) angeboten, der sich über ein ganzes Semester erstreckte. Am Kurs nahmen 50 Studierende teil, von denen 46 den Kurs bis Anfang Mai 2003 abgeschlossen hatten.

Gegenstand des Kurses 2003 waren wie im Kurskonzept 2002 kulturelle Unterschiede zwischen Finnland und den deutschsprachigen Ländern, Bilder und Stereotypen über die jeweils „andere“ Kultur, ebenso wie „Stolpersteine“ in der deutsch-finnischen (Wirtschafts-)Kommunikation.

Anders als im Kurskonzept 2002 wurde der Kurs im Frühjahrssemester 2003 nicht mehr rein virtuell gegeben, sondern um regelmäßigen Kontaktunterricht erweitert. Während in der Lernumgebung WebCT Strategien zum Textverständnis entwickelt, das Hörverstehen geübt sowie in das Zusammenfassen und Kommentieren von Texten geübt wurden, legte der Kontaktunterricht den Schwerpunkt auf die mündliche Sprachfertigkeit. Dabei entsprachen die Themen für Diskussionen und Vorträge den Themen des Materials in der Lernumgebung.

Durch die Einbeziehung des Kontaktunterrichts mit dem Schwerpunkt mündliche Sprachproduktion orientiert sich das Kurskonzept 2003 stärker an der sprachlichen

³ In der Forschung wird auf die Wichtigkeit von Strukturiertheit des Materials und genauen Zeitfristen in netzgestützten Kursen hingewiesen (vgl. z.B. Nevgi 2000:196f.).

Ganzheitlichkeit. Zudem wurde der Kontaktunterricht speziell auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt, indem sprachliche Schwierigkeiten, die beim Lösen der Aufgaben in WebCT entstanden bzw. unklar geblieben sind, ausführlich im Unterricht aufgegriffen wurden.

Das Material des Kurskonzeptes 2003 bestand – wie im Kurskonzept 2002 – zum einen aus einem Kompendium und zum anderen aus Material in der Lernumgebung WebCT. Um die Vergleichbarkeit der beiden Kurskonzepte zu gewährleisten, wurde im Kurs 2003 exakt das gleiche Material (Aufgabenblätter, Lesetexte, Informationsmaterial, Übungen, Hörtexte) verwendet wie im Kurs 2002. Das Kompendium wurde allerdings, um den Bedürfnissen des Kontaktunterrichts Rechnung zu tragen, durch Hinweise und Redemittel für Diskussionen und Vorträge erweitert. Außerdem wurden die technischen Hinweise den Neuerungen angepasst.

Die Lehrkraft war auf vielseitige Weise erreichbar: virtuell per E-Mail, über das Diskussionsforum sowie real in der normalen Sprechstunde und natürlich beim Kontaktunterricht. Auf die Chat-Sprechstunde wurde jedoch verzichtet, da die Studierenden im Kurs des Vorjahres diese Möglichkeit nie genutzt hatten. Zusätzlich zum Lehrerfeedback im Diskussionsforum und per E-Mail bekamen die Studierenden auch Feedback im Kontaktunterricht.

In der Frage der Bewertung der studentischen Leistungen gab es einige Unterschiede zum Vorjahr. In den Modulabschlussprüfungen konnten nur noch jeweils drei Punkte erreicht werden (2002: sechs Punkte), so dass diese Teilleistungen insgesamt maximal 18 Punkte ergaben. Der im Kontaktunterricht zu haltende Vortrag wurde mit maximal 20 Punkten und die Mitarbeit im Kontaktunterricht mit bis zu acht Punkten bewertet. Das Schreiben / Lesen von Beiträgen im Diskussionsforum wurde mit drei / einem Punkt bewertet; in der Endprüfung waren maximal 50 Punkte zu erreichen.

Im Unterschied zum Kurskonzept 2002 fand zu Beginn des Kurses eine einführende Unterrichtseinheit als Kontaktunterricht statt, d.h. bevor die Studierenden das erste Modul in WebCT bearbeiteten. Bei dieser Einführung wurden nicht nur allgemeine Hinweise zum Kurs (Ziele, Ablauf, Bewertung, Erreichbarkeit der Lehrkraft) gegeben, sondern auch Hinweise zu Vorträgen, bei denen die Studierenden einen Zeitungsartikel zusammenfassen und mündlich vortragen sowie kommentieren sollten. Ein wichtiger Teil dieses einführenden Kontaktunterrichts bestand außerdem in einer speziellen Einführung in WebCT, wobei einerseits Hinweise zur Technik gegeben und andererseits das Kursmaterial und dessen Aufbau vorgestellt wurden. Dabei präsentierte die Lehrkraft das Material per Videoprojektor, und die Studierenden hatten danach die Gelegenheit, die Lernumgebung und das Kursmaterial in der Computerklasse selbst kennen zu lernen.

Im Anschluss an diesen einführenden Kontaktunterricht wurden die sechs thematischen Module bearbeitet. Dabei erstreckte sich jedes Modul über zwei Wochen: in der ersten Woche bearbeiteten die Studierenden Material in WebCT, und in der zweiten Woche fand Kontaktunterricht statt. Kontaktunterricht und WebCT fanden also jeweils im Wechsel statt, so dass die Studierenden jede zweite Woche persönlichen Kontakt zur Lehrkraft hatten.

Der Kontaktunterricht fand in drei Parallelgruppen statt. Da im Kontaktunterricht der Schwerpunkt auf der mündlichen Produktion bei den Studierenden lag, wurden während des Unterrichts inhaltsbezogene Diskussionen zu den einzelnen Themenbereichen der Module geführt. Außerdem hatten die Studierenden im Kontaktunterricht die Aufgabe, einen Vortrag zu halten, bei dem sie das in WebCT Gelernte – das Zusammenfassen eines Textes – auch mündlich üben und gleichzeitig auch das Halten eines Vortrags weiter trainieren konnten. Die Vorträge bestanden aus der mündlichen Zusammenfassung eines zum Thema des Kurses passenden Zeitungsartikels sowie einer eigenen Stellungnahme; anschließend wurde in der Gruppe über das Thema diskutiert. Weitere Schwerpunkte des Kontaktunterrichts lagen auf dem Aufgreifen von sprachlichen Schwierigkeiten, die während der Arbeit in WebCT deutlich geworden waren, so dass die Anzahl derartiger Übungen im Vergleich zum Kurskonzept 2002 deutlich erhöht wurde, sowie auf der Wiederholung wichtiger (theoretischer) Elemente der Informationsseiten in WebCT, die beispielsweise für das Schreiben einer Textzusammenfassung von Bedeutung sind.

Ziel des veränderten Kurskonzeptes war es, den Studierenden zwar mehr räumliche und zeitliche Flexibilität als in einem traditionellen Kurs einzuräumen, gleichzeitig aber die Studierenden durch den Kontaktunterricht besser fördern und motivieren zu können sowie den Kurs um die Fertigkeit der mündlichen Produktion zu erweitern. Ähnlich wie im Jahr 2002 stand den Studierenden für die Bearbeitung der Module in WebCT dreimal pro Woche ein Klassenraum mit Computern, Soundkarten und Kopfhörern zur Verfügung.

Wegen des eingeführten Kontaktunterrichts wurden die Module im Jahr 2003 in einem 14-tägigen Rhythmus geöffnet – die Studierenden hatten so 14 Tage Zeit, die Aufgaben eines Moduls zu bearbeiten, wobei sie die letzten acht Tage die Möglichkeit hatten, die Modulabschlussprüfung zu absolvieren. Wie im Vorjahr wurden den Studierenden die Empfehlungen gegeben, sich zwei Termine pro Woche für die Bearbeitung des Kursmaterials festzulegen sowie die Hörtexte und die Modulabschlussprüfungen an der Hochschule zu bearbeiten.

Ebenso wie im Jahr 2002 schloss der Kurs mit einer (realen) Endprüfung ab, die sich vom Aufbau her an der Endprüfung des Vorjahres orientierte.

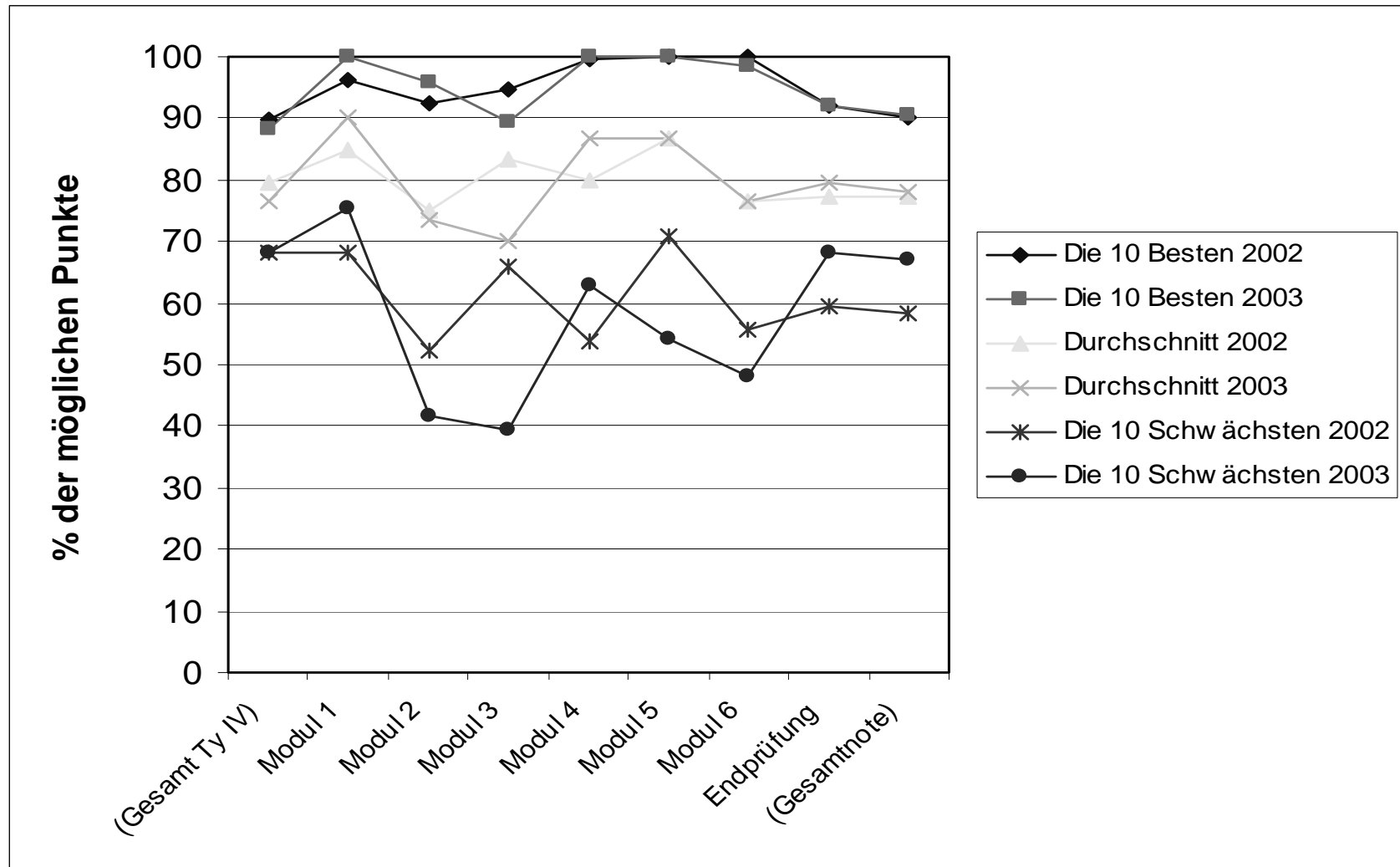
3. Erzielte Punkte – quantitative Untersuchungen zum Leistungsniveau

Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden das Kursmaterial individuell und in eigenem Tempo bearbeiten konnten, wurde davon ausgegangen, dass auch die schwächeren Studierenden die Möglichkeit hätten, den Kurs mit einem guten Ergebnis abzuschließen zu können. Außerdem wurde erwartet, dass die Studierenden, die den Kurs entsprechend dem Kurskonzept des Jahres 2003 absolviert hatten, durch die bessere und persönlichere Betreuung sowie die erhöhte Zahl an Übungen und den ganzheitlicheren Ansatz – mit Einbeziehung der mündlichen Produktion – insgesamt ein besseres Resultat erreichen würden.

Das Schaubild 1 (siehe folgende Seite) zeigt die Anzahl der Leistungspunkte, die die Studierenden in den beiden Kursen erreichten, wobei die maximal zu erzielende Punktzahl jeweils als 100 % gesetzt wurde, um die Vergleichbarkeit der unterschiedlich gewichteten Tests zu gewährleisten. Den Werten innerhalb des Teilkurses *Interkulturelle Themen* wurden auch die jeweiligen Gesamtergebnisse der gleichen Studierenden im vorherigen Kurs (Tyska IV) sowie die Gesamtnote des Teilkurses *Interkulturelle Themen* gegenübergestellt. Für jede Teilleistung wurde nicht nur der Gesamtdurchschnitt berechnet, sondern auch der Durchschnittswert der jeweils zehn besten und der zehn schwächsten Studierenden.

Bei der Interpretation der Grafik ist zu berücksichtigen, dass die Werte für Tyska IV und die Gesamtnote von *Interkulturelle Themen* nicht direkt mit Ergebnissen der kursinternen Teilleistungen verglichen werden können, da diese sich aus mehreren Teilen zusammensetzen und somit im Vergleich zu den Modulabschlussprüfungen als komplexere Leistung zu betrachten sind. Außerdem muss beachtet werden, dass nicht nur die Anzahl n der Studierenden, die die einzelnen Prüfungen absolviert haben, variiert (z.B. Modulprüfung 2 im Jahr 2002: $n=40$, Modulprüfung 1 im Jahr 2003: $n=47$), sondern auch im Kurskonzept des Jahres 2003 bei den Modulabschlussprüfungen weniger Punkte erreicht werden konnten als im Jahre 2002.

Schaubild 1: Leistungen der Studierenden (die zehn Besten, der Durchschnitt und die zehn Schwächsten)



Wie aus der grafischen Darstellung sehr deutlich hervorgeht, unterscheidet sich das Ausgangsniveau der Studierenden beider Kurskonzepte (nach Tyska IV) nur geringfügig, auch wenn es sich um verschiedene Jahrgänge handelt. Die Betrachtung der zehn besten Studierenden zeigt, dass es für deren Ergebnisse kaum einen Unterschied macht, ob das Kurskonzept Kontaktunterricht beinhaltet (2003) oder nicht (2002) – die Kurven sind weitgehend deckungsgleich. Lediglich in der ersten Kurshälfte zeigen sich leichte Unterschiede – die besten Studierenden erzielten im Jahr 2003 anfangs ein etwas besseres Ergebnis als im Jahre 2002 – was sich in Modul 3 aber dann umkehrt. Ab der Mitte des Kurses haben sich die guten Studierenden in beiden Kurskonzepten eine Arbeits-/Lernweise angewöhnt, die es ihnen ermöglicht, in den Modulabschlussprüfungen, deren Fragen sich sehr eng an den Übungen im Material orientieren, (fast) die volle Punktzahl zu erreichen.

Da im ersten Modul neben dem Ergebnis der zehn besten Studierenden auch die Ergebnisse der zehn schwächsten sowie der Gesamtdurchschnitt beim Kurskonzept 2003 mit Kontaktunterricht besser ausfällt, lässt sich vermuten, dass die Studierenden durch den vorbereitenden Kontaktunterricht zu Beginn des Kurses einen „besseren Start“ in den Kurs bekommen und vielleicht den Kurs auch motivierter beginnen.

Betrachtet man die Durchschnittswerte über den Kursverlauf hinweg, so zeigen sich ebenfalls große Übereinstimmungen in den Ergebnissen der Jahre 2002 und 2003. Obwohl dies nicht pädagogisch intendiert ist, scheint die Abschlussprüfung des Moduls 2 schwieriger zu sein – alle drei Werte in beiden Jahren sinken hier im Vergleich zur Abschlussprüfung von Modul 1 ab. Die größte Abweichung zwischen den Durchschnittswerten der Jahre 2002 und 2003 findet sich für das Ergebnis der Modulabschlussprüfung 3. Interessanterweise gehen die Ergebnisse für dieses Modul im Jahre 2003 sowohl bei den zehn besten als auch bei den zehn schwächsten Studierenden zurück. Während die zehn besten Studierenden des Jahres 2002 also nach der offensichtlich als schwieriger empfundenen Modulabschlussprüfung 2 stetig bessere Ergebnisse in den Modulabschlussprüfungen erzielen, d.h. ihre Arbeits-/Lernstrategie also kontinuierlich verbessern, ergibt sich im Jahr 2003 ein allgemeiner Rückgang des Leistungsniveaus. Ob die Ursache dafür in einem kursspezifischen Motivationsknick oder in externen Faktoren (z. B. Zeitmangel aufgrund von Zwischenprüfungen in anderen Kursen) zu suchen ist, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht spezifiziert werden.

Die zehn schwächsten Studierenden weisen in beiden Kurskonzepten starke Schwankungen im Leistungsniveau auf. Im Jahre 2002 erzielten diese Studierenden in den Abschlussprüfungen der Module 1, 3 und 5 deutlich bessere Ergebnisse als in denen der Module 2, 4 und 6. Wie es zu diesem „Zwei-Wochen-Rhythmus“ bei der Leistung kommt, bleibt unklar. Im Unterschied zum Jahre 2003 liegen die Ergebnisse der zehn schwächsten Studierenden im Kurskonzept ohne Kontaktunterricht (2002) in allen Modulabschlussprüfungen über 50 %. Generalisierend lässt sich außerdem sagen, dass die Studierenden ohne Kontaktunterricht die Modulabschlussprüfungen insgesamt mit besseren Resultaten abgelegt haben – der Durchschnittswert der zehn schwächsten Studierenden bei den Modulprüfungen 1-6 liegt im Jahr 2002 bei 61,1 %, während er im Jahr 2003 nur 53,6 % beträgt.

Vergleicht man die Werte des Kurses Tyska IV – ein Punkteresultat, das sich aus verschiedenen Teilkursen zusammengesetzt und eine komplexe Note darstellt – einerseits mit denen der Endprüfung des Kurses *Interkulturelle Themen*, die aus einer Textzusammenfassung sowie einzelnen Fragen besteht und daher ebenfalls als eine komplexe Aufgabe anzusehen ist, und andererseits mit der Gesamtnote des Kurses *Interkulturelle Themen*, so lässt sich folgendes feststellen:

Der Gesamtdurchschnitt des Leistungsergebnisses ist in den Jahren 2002 und 2003 – von sehr geringen Veränderungen abgesehen – praktisch gleich geblieben; Gleiches gilt auch für die Ergebnisse der jeweils zehn besten Studierenden. Die besten Studierenden wie auch der Durchschnitt halten also ihr Ergebnisniveau. In Bezug auf die zehn schwächsten Studierenden dagegen zeigt sich, dass das Leistungsniveau der Studierenden, die keinen Kontaktunterricht hatten (2002), sowohl in der (komplexen) Endprüfung des Teilkurses *Interkulturelle Themen* und dadurch bedingt natürlich auch in der Gesamtnote um etwa zehn Leistungspunkte niedriger liegt als in Tyska IV. Die schwächeren Studierenden mit Kontaktunterricht (2003) hingegen können ihr Leistungsniveau (fast) halten. Dadurch zeigt sich sehr deutlich, dass die schwächeren Studierenden vom Kontaktunterricht (Kurskonzept 2003) deutlich profitieren konnten, indem Leistungsdefizite, die durch die Modulabschlussprüfungen deutlich werden, zumindest teilweise aufgefangen wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Ein Kursbeginn mit Kontaktunterricht (2003) hat den Studierenden offensichtlich einen „besseren Start“ in den Kurs ermöglicht.
- Sowohl der Durchschnitt als auch die zehn besten Studierenden haben ihr Leistungsniveau gehalten. Da die Aufgabenstellungen im Kurs Tyska V auf höheren Niveau angesiedelt sind als in Tyska IV, lässt sich also von einer Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz bei den Studierenden sprechen, und zwar unabhängig davon, ob in das Kurskonzept Kontaktunterricht integriert war (2003) oder nicht (2002).
- Die zehn schwächsten Studierenden konnten im Kurskonzept mit Kontaktunterricht ihr Leistungsniveau im Vergleich zu Tyska IV halten, während diese Gruppe der Studierenden im Kurs ohne Kontaktunterricht (2002) in ihrem Leistungsniveau deutlich abgesunken ist.
- Die zehn schwächsten Studierenden haben im Kurskonzept ohne Kontaktunterricht (2002) in den selbstständig zu bearbeitenden Modulabschlussprüfungen insgesamt besser abgeschnitten.

Damit wird deutlich, dass die schwächeren Studierenden – entgegen der Arbeitshypothese – nicht von der Tatsache profitiert haben, dass sie das Material in ihrem eigenen Tempo bearbeiten konnten. Die (Wieder-)Einführung des Kontaktunterrichts hat – ebenfalls entgegen der Arbeitshypothese – nicht zu einem generell besseren Leistungsniveau geführt. Der Kontaktunterricht und der damit verbundene persönliche Kontakt und das Feedback in einer face-to-face-Situation haben jedoch die schwächeren Studierenden in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht deutlich gefördert. Auf der anderen Seite könnte es sein, dass die schwächeren Studierenden im Kurskonzept ohne Kontaktunterricht – gezwungenermaßen, da sie sich nicht auf den Kontaktunterricht stützen konnten – zumindest in geringem Maße eine eigenständigere

Arbeitsstrategie entwickelt haben, was in durchschnittlich etwas besseren Ergebnissen in den Modulabschlussprüfungen resultiert hat (vgl. Fallstudie in Kapitel 5).

4. Evaluation - der Kurs aus studentischer Sicht

Um ein möglichst umfassendes Gesamtbild über den Kurs aus studentischer Sicht zu gewinnen, wurde neben der standardisierten Kursevaluation der Schwedischen Wirtschaftsuniversität noch ein weiterer, speziell für diesen Zweck erstellter Fragebogen („Spezialevaluation“) verwendet⁴. Dieser hatte in den Jahren 2002 und 2003 denselben Aufbau und umfasste die gleichen Themenbereiche.

Bei der Spezialevaluation wurden nicht nur die Vorkenntnisse der Studierenden in bezug auf virtuelle Kurse erfragt, sondern auch ihre allgemeine Einschätzung, welche Vor- bzw. Nachteile ein (teils) virtueller Kurs allgemein mit sich bringt. Weiterhin wurde spezifisch auf den von den Studierenden absolvierten Kurs *Interkulturelle Themen* eingegangen, wobei die Studierenden aufgefordert wurden zu berichten, wo und wie oft sie mit dem Material in der Lernumgebung gearbeitet haben. Einzig bei dieser Frage gab es im Fragebogen für 2003 einen Zusatz, da die Studierenden nicht nur in WebCT arbeiteten, sondern auch Kontaktunterricht hatten. Daher wurde die Frage nach der Häufigkeit aufgeteilt, so dass einerseits nach dem Arbeitseinsatz der Studierenden in Wochen ohne Kontaktunterricht („WebCT-Wochen“) und andererseits in den Wochen, in denen Kontaktunterricht stattfand, gefragt wurde. Im Fragebogen 2002 hingegen wurde nur nach dem Arbeitseinsatz in WebCT gefragt.

Ein weiterer Themenbereich, der in der Spezialevaluation angesprochen wurde, waren die Probleme, denen die Studierenden im Laufe des Kurses begegnet waren. Dabei wurde zwischen Problemen mit der Technik und Problemen während des Kurses wie beispielsweise beim Verstehen, beim Navigieren und bei der Aufgabenstellung unterschieden, sowie gefragt, von wem die Studierenden bei solchen Problemen Hilfe bekommen haben.

Weiterhin wurden die Studierenden in der Spezialevaluation gebeten, den Kurs *Interkulturelle Themen* im Hinblick auf die Kriterien Inhalt, Struktur und Feedback insgesamt zu beurteilen. Auch die standardisierte Evaluation der Schwedischen Wirtschaftsuniversität wird in diesem Zusammenhang für die Beurteilung der Zufriedenheit der Studierenden mit dem Kurs herangezogen. Bei deren Auswertung wurden auch die Vergleichswerte des Jahres 2001 berücksichtigt – das damalige Kurskonzept basierte fast ausschließlich auf Kontaktunterricht, so dass zumindest in Teilaspekten drei Kurskonzepte miteinander verglichen werden können.

Abschließend wurden die Studierenden in der Spezialevaluation der Jahre 2002 und 2003 gebeten, Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Kurses zu machen.

Die Zahl der ausgefüllten Fragebögen belief sich im Jahr 2002 in beiden Evaluationen auf 44, während sie für den Kurs im Jahr 2003 bei 33 lag. Im Jahr 2001 haben nur 31 Studierende an der Evaluation teilgenommen.

⁴ Sowohl der standardisierte Fragebogen der Schwedischen Wirtschaftsuniversität zur Kursevaluation als auch der der Spezialevaluation sind im Anhang zu finden.

4.1 Vorerfahrungen der Studierenden

Da bei der Untersuchung von der Arbeitshypothese ausgegangen wurde, dass das Lernen unter Zuhilfenahme einer Lernumgebung im Netz als relativ neues Phänomen zu betrachten ist, auf das die Studierenden – zumindest zu Beginn des Kurses – mit erhöhter Motivation (Neugier) reagieren, war es wichtig zu erfragen, inwieweit die Studierenden vor Beginn des Kurses schon Erfahrungen mit (teils-)virtuellen Kursen gesammelt hatten.

Bei der Auswertung zeigte sich, dass es in diesem Bereich sehr große Unterschiede zwischen den Studierendengruppen 2002 und 2003 gab: während im Jahr 2002 nur etwa 15 % der Studierenden Erfahrungen mit virtuellen Kursen hatten, sagten 2003 über 80 % der Studierenden aus, dass sie schon Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hatten.

Somit sind die Ausgangsvoraussetzungen der beiden Studierendengruppen – was ihre Erfahrungen mit virtuellen Kursen betrifft – als sehr unterschiedlich zu betrachten. Dies dürfte entsprechend der Arbeitshypothese weitreichende Auswirkungen auf die Motivation innerhalb des Kurses haben, da bereits die Anfangsmotivation durch eine andere Erwartungshaltung geprägt ist.

Als Erklärung für die unterschiedlichen Erfahrungswerte in bezug auf virtuelle Kurse lässt sich anführen, dass im vorangegangenen Semester, d.h. im Herbstsemester 2002, das Material und die Aufgaben bei einem Kurs zum Schreiben von Geschäftskommunikation in Tyska IV erstmals teilweise in einer Lernumgebung zu finden waren, so dass man hier von einem teils-virtuellen Kurs sprechen kann.

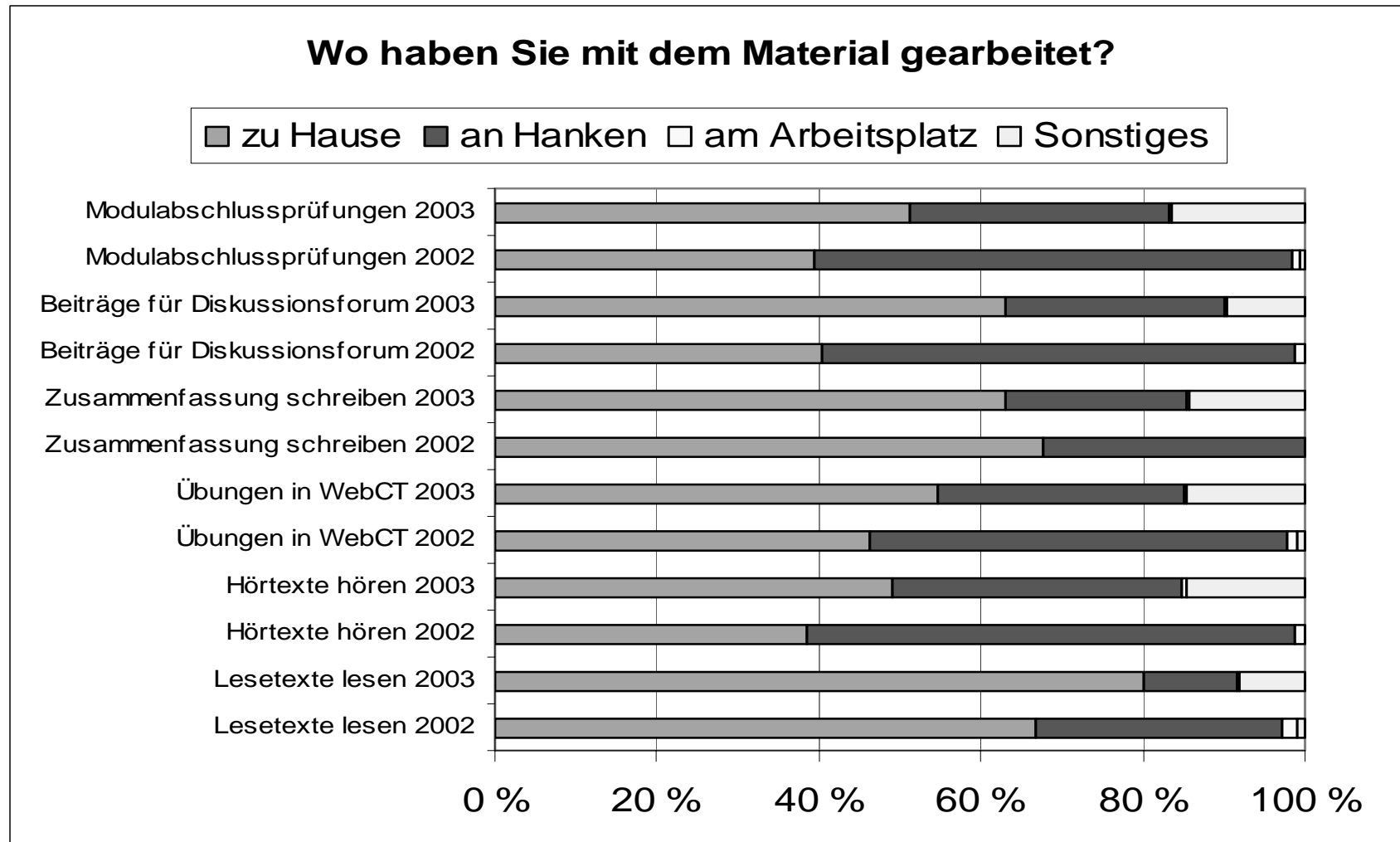
4.2 Bearbeitung des Materials

Was die Häufigkeit bei der Bearbeitung des Materials betrifft, so lautete die Empfehlung in beiden Kurskonzepten, dass die Studierenden zwei Mal pro Woche mit dem Material in WebCT arbeiten sollten. In der Spezialevaluation zeigte sich, dass im Jahre 2002 nach ihren eigenen Angaben 50 % der Studierenden und im Jahre 2003 etwa 42 % der Studierenden im Durchschnitt ein Mal pro Woche mit dem Material arbeiteten, während ca. 36 % (2002) bzw. ca. 34 % (2003) angaben, das Material zwei Mal pro Woche bearbeitet zu haben.

Bei der Frage, wo die Studierenden mit dem Material gearbeitet haben, ergab sich für 2002 und 2003 folgendes Bild⁵:

⁵ Hanken = Schwedische Wirtschaftsuniversität Helsinki

Schaubild 2: Nutzung der räumlichen Flexibilität



Obwohl den Studierenden sowohl im Jahr 2002 als auch im Jahr 2003 aus technischen Gründen die Empfehlung gegeben wurde, die Hörtexte an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität (Hanken) anzuhören und auch die Modulabschlussprüfungen dort zu absolvieren, haben dies über 50 % der Studierenden im Jahr 2003 zu Hause erledigt. Die Studierenden im Jahr 2002 hingegen arbeiteten mit den Hörtexten und den Modulabschlussprüfungen mehrheitlich an Hanken. Auch das Schreiben der Beiträge für das Diskussionsforum und die Übungen in WebCT wurden im Jahr 2003 von der Mehrzahl der Studierenden 2003 zu Hause erledigt, während dies von den Studierenden 2002 mehrheitlich an Hanken erledigt wurde. Es lässt sich also feststellen, dass die Studierenden im Jahr 2003 die räumliche Flexibilität, die ein solcher (teils-)virtueller Kurs bietet, in deutlich höherem Maße ausgenutzt haben als die Studierenden des Vorjahres.

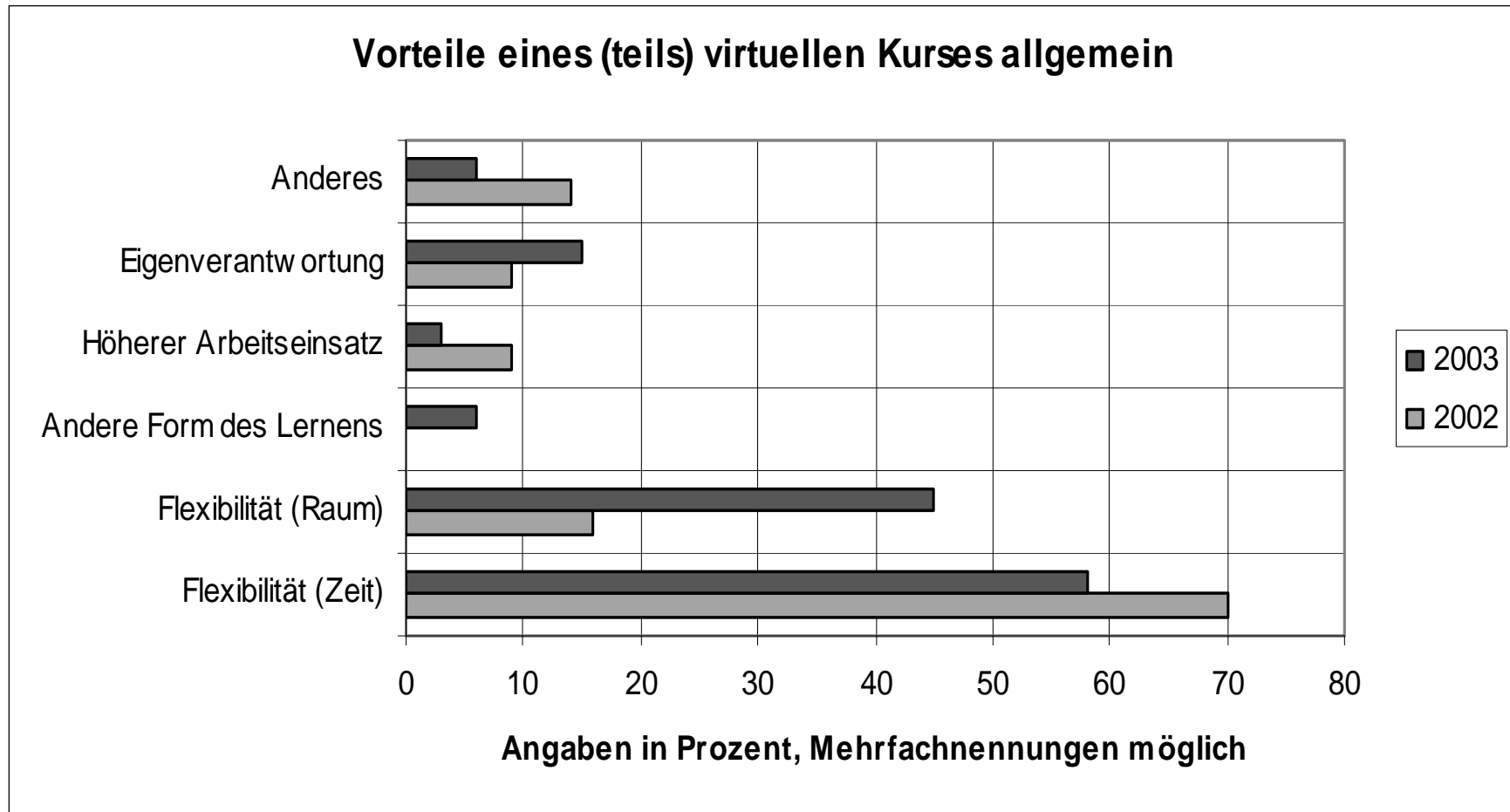
Daher ist für die Weiterentwicklung des Kurses wichtig, dass die eingeschränkte Leistungsfähigkeit eines Modems keinen Hinderungsgrund für die Bearbeitung des Materials darstellt.

4.3 Vor- und Nachteile von virtuellen Kursen

Bei der Spezialevaluation wurden auch die allgemeinen Auffassungen der Studierenden über Vor- bzw. Nachteile von virtuellen Kursen erfragt. Die eigenen Erfahrungen der Studierenden bei diesem spezifischen Kurs haben – so lässt sich vermuten – einen sehr großen Einfluss auf die Beantwortung dieser Frage.

Als Vorteile wurden von den Studierenden 2002 und 2003 folgende Punkte genannt:

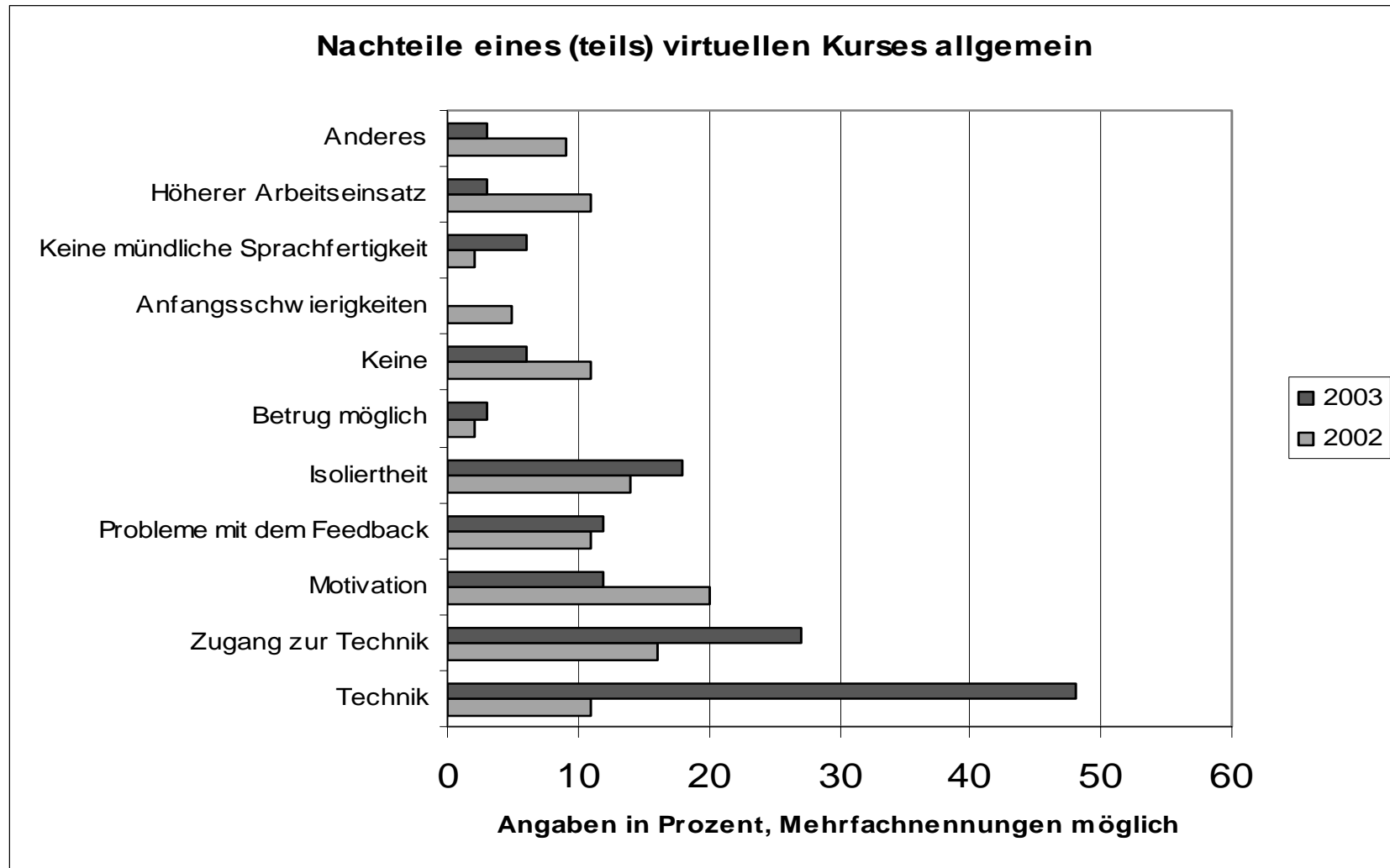
Schaubild 3: Vorteile eines (teils) virtuellen Kurses



Interessant hierbei ist, dass von den Studierenden vor allem der Aspekt der Flexibilität hervorgehoben wurde, worunter sowohl zeitliche als auch räumliche Flexibilität zu verstehen sind. Während 2002 von 70 % der Studierenden die zeitliche Flexibilität als größter Vorteil angesehen wird (Vergleichswert 2003: knapp 60 %), sieht das Bild bei der räumlichen Flexibilität ganz anders aus: diese wird von gut 45 % der Studierenden des Jahres 2003 als Vorteil empfunden, während nur gut 15 % der Studierenden des Vorjahres dies als Vorteil von virtuellen Kursen nennen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die Studierenden 2002 und 2003 die räumliche Flexibilität unterschiedlich ausgenutzt haben (vgl. Kapitel 4.2). Ein Grund könnte darin liegen, dass an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität immer mehr Kurse angeboten werden, die Computerzugang erfordern, dass aber nicht in ausreichendem Maße Computerplätze zur Verfügung gestellt werden können.

Betrachtet man die studentischen Aussagen, die die Nachteile von virtuellen Kursen betreffen, so ergibt sich folgendes Bild:

Schaubild 4: Nachteile eines (teils) virtuellen Kurses



Interessant ist bei der Beantwortung dieser Frage, dass im Jahr 2003 ein deutlich höherer Prozentsatz als Nachteile die Technik (knapp 50 %) sowie den Zugang zur Technik (knapp 30 %) nennt als 2002, wo die entsprechenden Werte bei gut 10 % bzw. gut 15 % liegen. Wenn man davon ausgeht, dass die Studierenden bei der Beantwortung der Frage auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen (vgl. auch Kapitel 4.4) und man außerdem auch die Antworten der Studierenden in Bezug auf den Ort, an dem sie mit dem Material gearbeitet haben, betrachtet, so lässt sich erklären, warum Technik bzw. der Zugang zur Technik von den Studierenden 2003 häufiger als problematisch empfunden wurden: sie arbeiteten mit dem Material häufiger zu Hause, d.h. über eine Modemverbindung, deren nicht ausreichende Leistungsfähigkeit zu technischen Problemen geführt haben muss. Die Studierenden 2002 hingegen, die das Material hauptsächlich an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität bearbeiteten, nannten deutlich weniger häufig Technik und Zugang zur Technik als Nachteil, obwohl das Material und die damit verbundenen technischen Anforderungen bei beiden Gruppen identisch waren.

Ein weiterer Punkt, bei dem es auffällige Unterschiede zwischen den Studierenden 2002 und 2003 gab, waren Probleme mit der Motivation, die von knapp 20 % der Studierenden 2002 und nur von gut 10 % der Studierenden des folgenden Jahres genannt wurden. Hier zeigt sich also, dass sich die (Wieder-)Einführung des Kontaktunterrichts zumindest leicht positiv auf die Motivation der Studierenden ausgewirkt hat.

Was das Gefühl der Isoliertheit der Studierenden betrifft, so wäre entsprechend der Arbeitshypothesen zu erwarten, dass dieses bei den Studierenden 2002 stärker ausgeprägt war als 2003, wo die Studierenden durch den Kontaktunterricht nicht nur persönlichen Kontakt mit der Lehrkraft, sondern auch untereinander hatten. Es zeigt sich aber, dass die Studierenden 2003 häufiger als 2002 angaben, sich isoliert zu fühlen. Dies lässt sich zumindest teilweise dadurch erklären, dass sie – in weit höherem Maße als die Studierenden 2002 (vgl. Kapitel 4.2) – mit dem Material zu Hause, d.h. also höchstwahrscheinlich allein, gearbeitet haben.

Ein weiterer Punkt, der von den Studierenden als nachteilig empfunden wurde, war der höhere Arbeitseinsatz. Interessanterweise wurde der Punkt jedoch auch von einigen Studierenden als Vorteil gesehen (vgl. Schaubild 3). Es ist festzustellen, dass über 10 % der Studierenden 2002 die höhere Arbeitsbelastung als nachteilig empfanden im Vergleich zu knapp 5 % 2003. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass bei dem Kurs 2002 jede Woche Material in der Lernumgebung zu bearbeiten war, während es 2003 nur jede zweite Woche Material in WebCT gab. In der Spezialevaluation gaben die Studierenden 2003 nämlich an, in den Wochen, in denen Kontaktunterricht stattfand, weniger für den Kurs gearbeitet zu haben als in den Wochen, in denen sie Material in WebCT bearbeiteten.

Darüber hinaus wurden von den Studierenden 2002 die Anfangsschwierigkeiten, die ein virtueller Kurs mit sich bringt, als nachteilig empfunden. Interessanterweise wurde dieser Punkt von den Studierenden 2003 nicht aufgegriffen. Als Erklärungsansatz hierfür lässt sich nennen, dass die Studierenden 2003 ihren Angaben zufolge schon Erfahrungen mit virtuellen Kursen hatten (vgl. Kap. 4.1), so dass die Studierenden

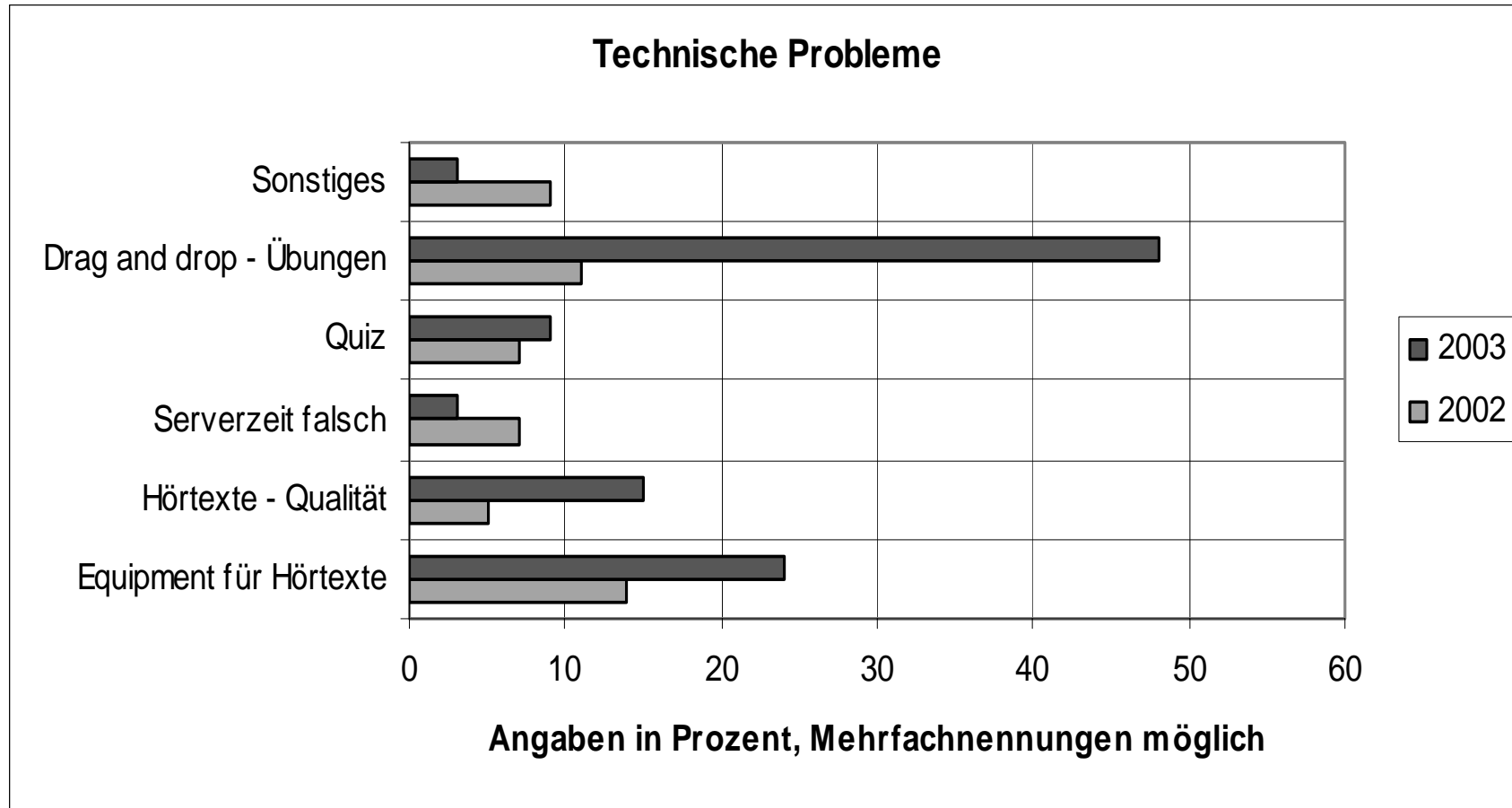
vielleicht eher als die Studierenden 2002 schon eher mit der Arbeitsweise vertraut waren. Darüber hinaus hat sicher auch der Kontaktunterricht im Jahr 2003 dazu beigetragen, die Anfangsschwierigkeiten zu verringern, hatten doch die Studierenden in dem einführenden Kontaktunterricht die Möglichkeit, das Material in der Lernumgebung unter Anleitung kennen zu lernen, bevor sie Modul 1 in WebCT bearbeiteten (vgl. Kapitel 2.3).

4.4 Probleme während des virtuellen Kurses

Die Frage, ob die Studierenden im Laufe des Kurses auf technische Probleme gestoßen waren, wurde 2002 von knapp 65 % und 2003 von knapp 75 % bejaht.

Dabei gab es nach Angaben der Studierenden in folgenden Bereichen Probleme:

Schaubild 5: Technische Probleme

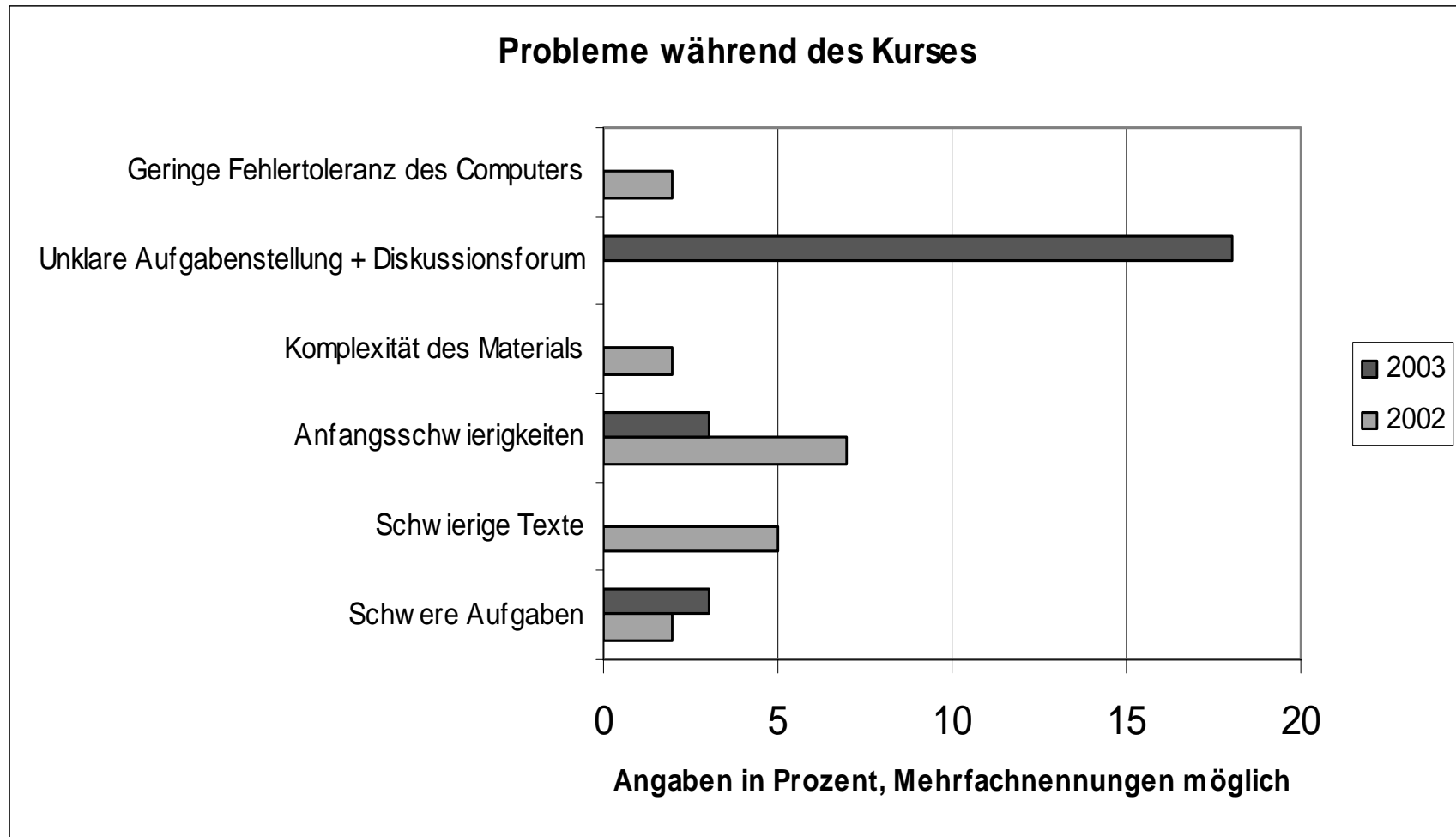


Während von den Studierenden 2002 vor allem die technische Ausstattung der Computer zum Hören der Hörtexte (knapp 15 %) sowie die Drag and drop-Übungen (gut 10 %) als problematisch genannt wurden, lagen die entsprechenden Werte der Studierenden 2003 bei 25 % bzw. bei knapp 50 %. Darüber hinaus wurde von gut 15 % der Studierenden 2003 die Qualität der Hörtexte bemängelt. Dies ist insofern sehr interessant, als in beiden Kursen dasselbe Material verwendet wurde. Ein Erklärungsansatz liegt hier wiederum darin, dass die Studierenden 2003 in höherem Maße als die Studierenden 2002 räumlich flexibel (also nicht an der Universität) mit dem Material gearbeitet haben. So scheint die Verwendung eines Modems in stärkerem Maße technische Probleme mit sich zu führen als dies bei der Bearbeitung des Materials an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität der Fall ist.

Ein anderer Aspekt, der in der Spezialevaluation erfragt wurde, waren Probleme während des Kurses. Dabei sagten gut 15 % der Studierenden 2002 und knapp 25 % der Studierenden 2003 aus, dass sie in diesem Bereich auf Probleme gestoßen seien.

In diesem Zusammenhang von den Studierenden folgende Bereiche genannt:

Schaubild 6: Probleme während des Kurses



Von den Studierenden 2003 wurden unklare Aufgabenstellungen, insbesondere was das Schreiben von Beiträgen im Diskussionsforum betrifft, am häufigsten bemängelt (18 %). Da den Studierenden in diesem Teilbereich in beiden Jahren exakt die gleichen Aufgaben gestellt wurden, ist eine Begründung vielleicht darin zu finden, dass für die Studierenden, die ja 2003 auch Kontaktunterricht hatten, der Sinn eines Diskussionsforums im Netz wenig verständlich war, fand doch die „reale“ Kommunikation während des Kontaktunterrichts statt.

Bei den Aussagen der Studierenden 2002 lagen mit 7 % Anfangsschwierigkeiten an erster Stelle, was hingegen nur von 3 % der Studierenden im darauf folgenden Jahr genannt wurde. Dieser Unterschied lässt sich dadurch erklären, dass die Studierenden 2003 mit einem einführenden Kontaktunterricht auf das Material in der Lernumgebung vorbereitet wurden.

4.5 Beurteilung des Kurses insgesamt

Entsprechend der Arbeitshypothesen lässt sich erwarten, dass das Kurskonzept des Jahres 2003, bei dem es neben dem Material in der Lernumgebung auch Kontaktunterricht gab, von den Studierenden aus mehreren Gründen als positiv / besser beurteilt werden würde. Zum einen könnte der Kontaktunterricht besonders die schwächeren Studierenden zu einer regelmäßigen und effizienten Arbeitsweise motivieren. Dies ließe sich neben dem persönlichen Kontakt auch durch den sozialen Druck erklären, im Kontaktunterricht nicht völlig unvorbereitet zu erscheinen. Zum anderen ist auch anzunehmen, dass die Studierenden 2003 durch den persönlicheren Kontakt mit der Lehrkraft und deren Rückmeldung (Feedback) sowie auch den Kontakt untereinander zufriedener sind als bei einem vollständig virtuellen Kurs. Und schließlich wurde bei den Arbeitshypothesen angenommen, dass sich der Kontaktunterricht mit seinem stärker an sprachlicher Ganzheitlichkeit orientierten Konzept, in das auch mündliche Sprachproduktion und mündliche Interaktion einfließen, und bei dem ausführlicher auf sprachliche Schwierigkeiten eingegangen wird, auch in der studentischen Bewertung (Evaluation) mit besseren Ergebnissen niederschlagen würde.

Wenn man jedoch die Beurteilung des Kurses durch die Studierenden im Jahr 2002 und 2003 in Bezug auf Lehrerfeedback, Struktur/Aufbau und Inhalt des Kurses miteinander vergleicht, so ergibt sich ein etwas anderes Bild (siehe Schaubild 7). Die Spezialevaluation orientierte sich in diesen Fragen an der Bewertungsskala der standardisierten Kursevaluation an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität von 1 (niedrigster Wert) bis 6 (höchster Wert).

Ein ähnliches Bild wie bei der Spezialevaluation zeichnet sich auch bei der standardisierten Kursevaluation durch die Schwedische Wirtschaftsuniversität ab (siehe Schaubild 8). Die Fragen dieser Evaluation sind auf Schwedisch formuliert und wurden für diese Darstellung möglichst direkt übersetzt. In das Schaubild wurden zusätzlich die Vergleichswerte des Jahres 2001 aufgenommen, als der Kurs noch als Kontaktunterrichtskurs mit Hausaufgaben konzipiert war.

Schaubild 7: Zufriedenheit (1 = überhaupt nicht, 6 = außerordentlich)

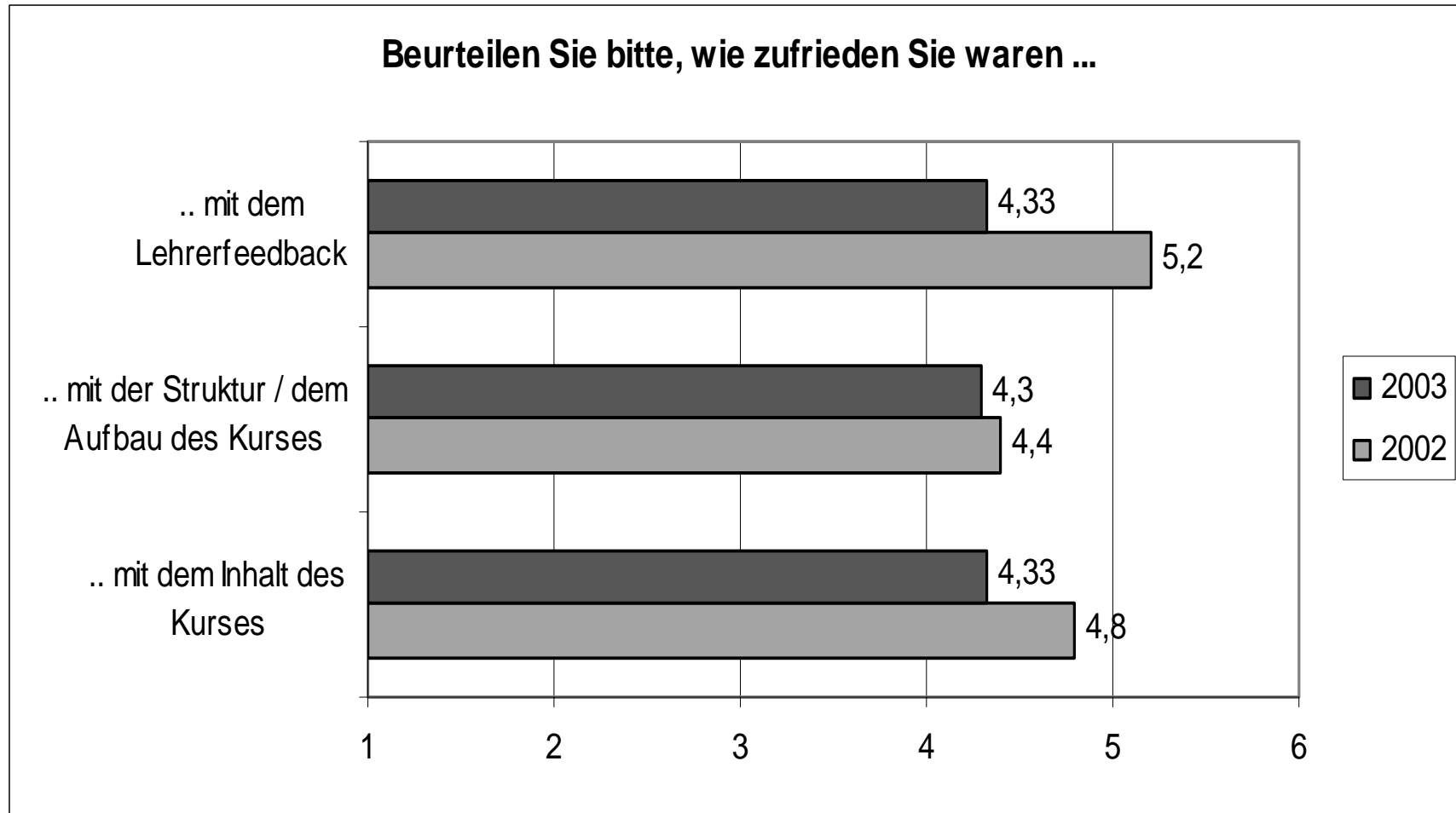
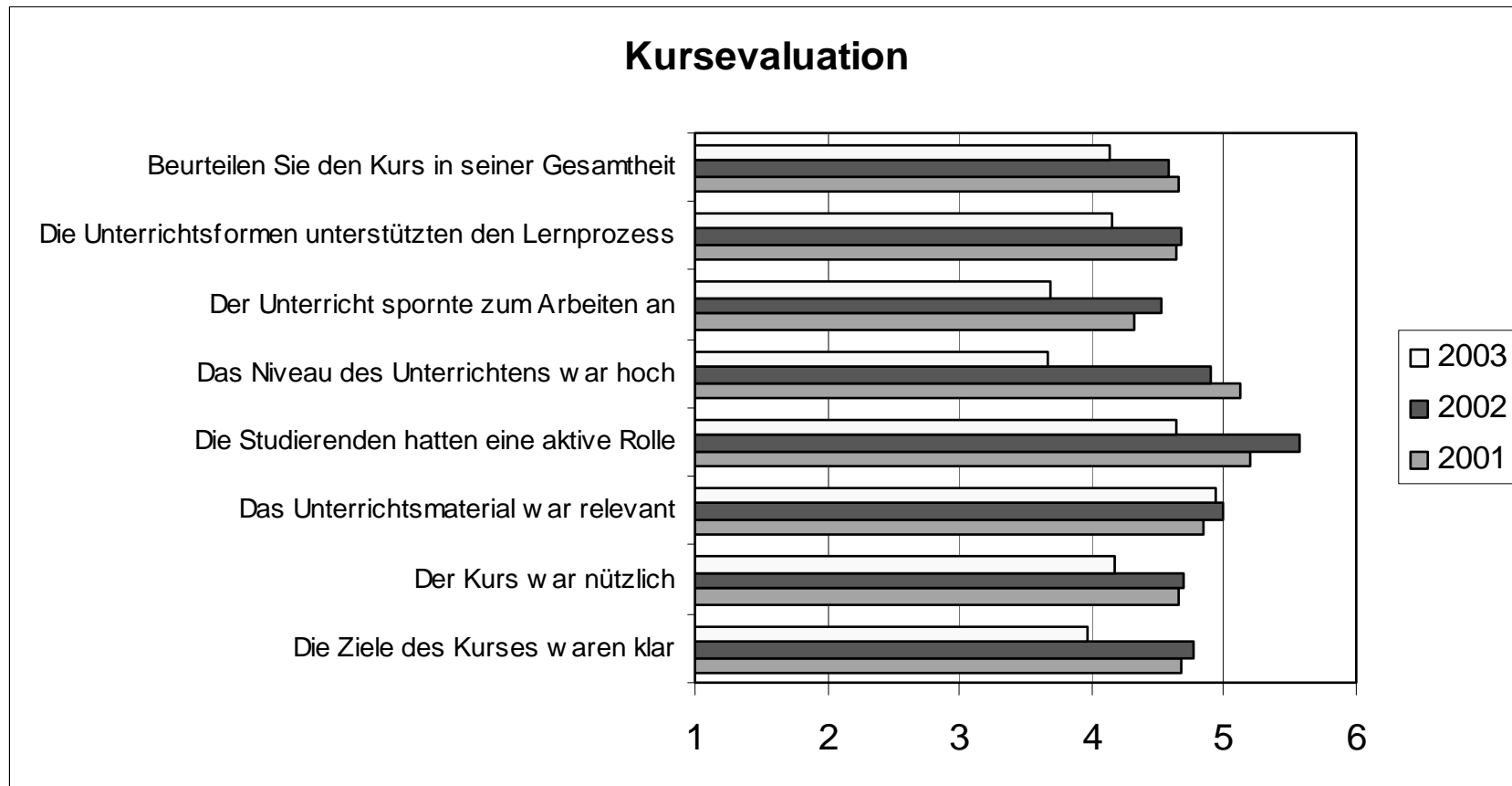


Schaubild 8: Standardisierte Kursauswertung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität (1 = niedrigster Wert, 6 = höchster Wert)



Wie das Schaubild 8 zeigt, wurden die Kurse *Interkulturelle Themen* der Jahre 2001, 2002 und 2003 in der standardisierten Kursauswertung der Schwedischen Wirtschaftsuniversität unterschiedlich bewertet. Auffällig ist, dass das teils-virtuelle Kurskonzept des Jahres 2003 insgesamt schlechter abschneidet als die Kurskonzepte 2002 (virtueller Kurs) und 2001 (Kontaktunterricht). Während der Kurs 2002 als virtueller Kurs die besten Ergebnisse in Bezug auf die studentische Aktivität erreichte und am meisten zum Arbeiten anspornte, lag der Wert „Niveau des Unterrichtens“ beim Kurs des Jahres 2001 (nur Kontaktunterricht) am höchsten.

Bei der Suche nach möglichen Erklärungsansätzen für die unterschiedliche Gesamtbeurteilung der Kurse sollte im Auge behalten werden, dass es sich bei den Gruppen um unterschiedliche Jahrgänge handelt, die darüber hinaus von zwei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wurden. Diese Variablen lassen sich in einer Untersuchung wie der vorliegenden nicht kontrollieren.

Dennoch lässt sich über mögliche Gründe für die unterschiedliche Zufriedenheit der Studierenden mit dem Kurs spekulieren. Natürlich stellt sich zuerst die Frage, wie die Studierenden eine Frage nach dem Niveau des Unterrichtens in Bezug auf einen virtuellen Kurs interpretieren. Dies ist sicherlich auch im teils-virtuellen Kurskonzept des Jahres 2003 nicht eindeutig zu beantworten. Darüber hinaus fällt auf, dass das Kurskonzept des Jahres 2003, bei dem das Material in WebCT durch Kontaktunterricht ergänzt wurde, bei den Aspekten „Das Niveau des Unterrichtens war hoch“, „Der Unterricht spornte zum Arbeiten an“ sowie „Lehrerfeedback“ deutlich niedrigere Werte erreicht.

Dem virtuellen Kurs 2002 lag ein geschlossenes, stimmiges Konzept zugrunde, das für das Kurskonzept 2003 durch die Einführung des Kontaktunterrichts und infolgedessen um den Bereich mündliche Sprachproduktion erweitert wurde. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden des Kurses 2003 in der studentischen Auswertung könnte vielleicht als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Studierenden die Integration von Kontaktunterricht und WebCT-Modulen als nicht stimmig empfanden, so dass von den Studierenden der Sinn des Kontaktunterrichts nicht gesehen und der Kontaktunterricht vielleicht sogar als überflüssig angesehen wurde.

Im Kontaktunterricht wurden insbesondere auf die mündliche Produktion mit Vorträgen und Diskussionen Wert gelegt sowie sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden aus den WebCT-Modulen aufgegriffen. Dies kann vielleicht als Erklärungsansatz dafür dienen, dass einerseits das Niveau des Unterrichtens als unpassend empfunden wurde – für gute und mittlere Studierende war die Aufarbeitung der Probleme natürlich nicht so relevant wie für schwächeren Studierenden. Außerdem herrscht vielleicht bei den Studierenden die Meinung vor, dass mündliche Produktion im Vergleich zur schriftlichen Produktion nicht nur wenig Mehrwert biete („nicht messbar“), sondern auch weniger Vorbereitung erfordere. Dass dem Kontaktunterricht jedoch insbesondere bei der Unterstützung der schwächeren Studierenden eine nicht zu unterschätzende Rolle zukommt, zeigt die Auswertung der studentischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 3).

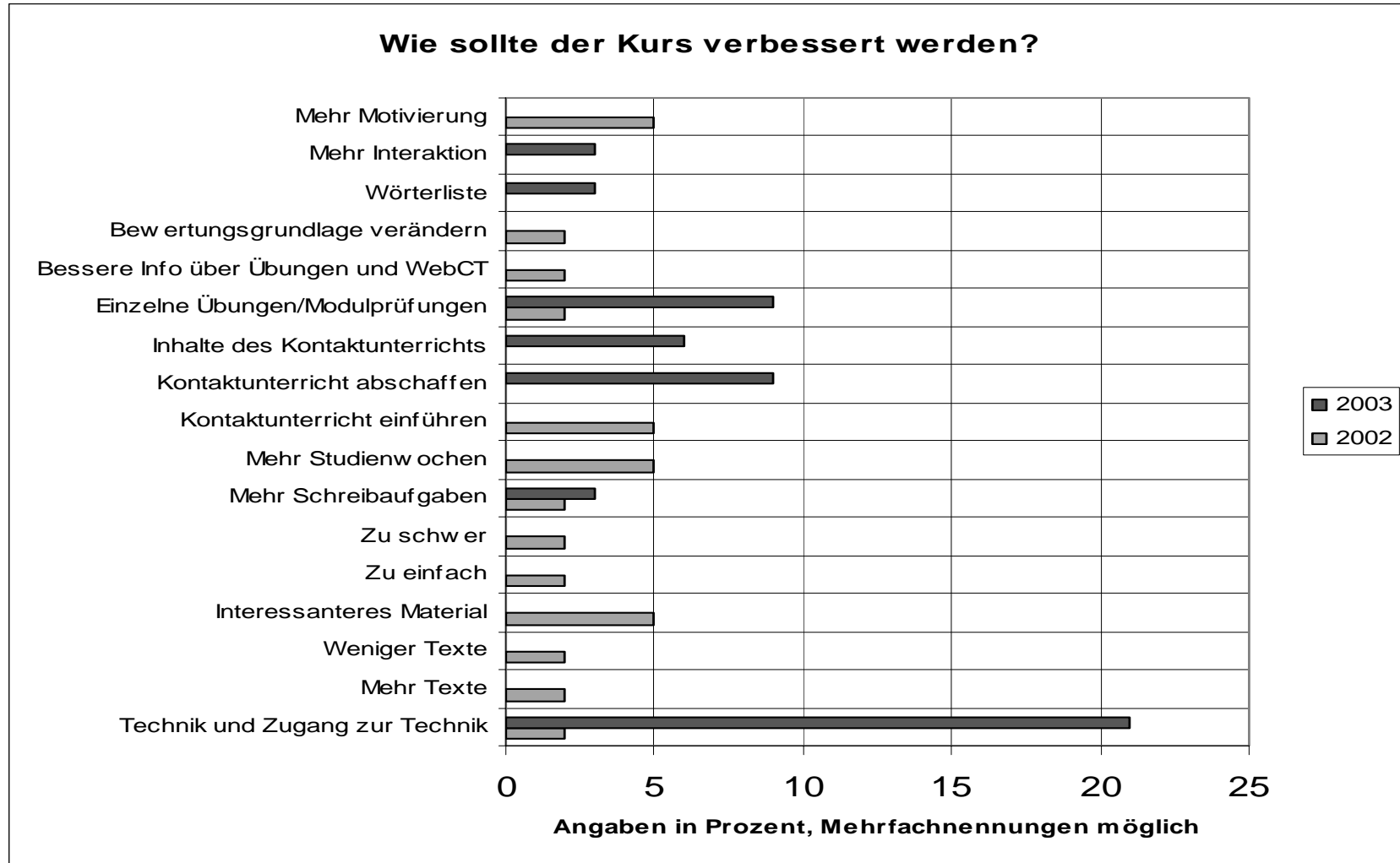
Um jedoch die studentische Zufriedenheit bei dem Kurskonzept, in dem WebCT und Kontaktunterricht kombiniert werden, erhöhen zu können, stellt sich die Frage, welche

Rolle dem Kontaktunterricht in Zukunft zukommt und wie Kontaktunterricht und WebCT-Einheiten noch besser integriert werden können. Auch über ein verbessertes Lehrerfeedback bei diesem kombinierten Kurskonzept ist nachzudenken. Es könnte sein, dass ein Teil der Studierenden ein (halb-) anonymes, schriftliches Feedback in der Lernumgebung einem eventuell als etwas unangenehm empfundenen Feedback in einer face-to-face-Situation vorziehen. Die Gefahr eines „Gesichtsverlustes“ im Brown/Levinsonschen Sinne (1987) ist dabei geringer.

4.6 Verbesserungsvorschläge

In der Spezialevaluation wurden die Studierenden schließlich noch gebeten, für die Weiterentwicklung des Kurses Verbesserungsvorschläge zu machen, die für diese Untersuchung zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst wurden. Dabei zeichnet sich folgendes Bild ab:

Schaubild 9: Verbesserungsvorschläge



Insgesamt zeigt sich ein relativ gemischtes Bild, was deutlich werden lässt, dass die Wünsche und Erwartungen der Studierenden an den Kurs sehr unterschiedlich sind.

Hervorzuheben ist, dass die Studierenden 2003 mit Abstand am häufigsten die Verbesserung der Technik und einen verbesserten Zugang zur Technik nannten (über 20 %). Dieser Wunsch lässt sich darauf zurückführen, dass für die Studierenden in diesem Bereich – verursacht durch die häufige Bearbeitung des Materials zu Hause per Modem – die meisten Probleme entstanden. Dies bedeutet nicht nur, dass die Drag and drop-Übungen ausgetauscht werden sollten, sondern auch, dass das Material noch stärker auf die Anforderungen einer Bearbeitung via Modem hin gestaltet werden muss und dass die technischen Rahmenbedingungen für die Durchführung eines solchen Kurses noch verbessert werden sollten.

Ein weiterer Punkt, der von den Studierenden als verbesserungswürdig genannt wurde, war der Kontaktunterricht. Hier wurde von gut 5 % vorgeschlagen, dass die Inhalte des Kontaktunterrichts verändert werden sollten, während knapp 10 % der Studierenden die Abschaffung des Kontaktunterrichts forderten. Dies ist insofern interessant, als von 5 % der Studierenden 2002 als Verbesserungsvorschlag die Einführung von Kontaktunterricht genannt worden war.

Zu den Verbesserungsvorschlägen für das komplett virtuelle Kurskonzept des Jahres 2002 gehörte außerdem, dass sich jeweils 5 % der Befragten eine bessere Motivierung sowie mehr Studienwochen für den Kurs wünschten. Beide Aspekte wurden in der Auswertung des Jahres 2003 nicht erwähnt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Probleme mit der Technik als eine der größten Schwierigkeiten für einen Kurs mit virtuellen Anteilen angesehen werden. Dies gilt besonders für den Fall, dass die Studierenden die Möglichkeiten in Bezug auf räumliche Flexibilität, die ein solcher Kurs bietet, ausnutzen wollen und daher auf eine Verbindung per Modem angewiesen sind.

Weiterhin ist festzustellen, dass entgegen der Erwartungen, die in den Arbeitshypothesen formuliert wurden, die Bewertung des Kurskonzepts 2003 (mit Kontaktunterricht) entlang aller Parameter der standardisierten Evaluation ebenso wie in Bezug auf die Fragen zur Zufriedenheit mit dem Kurs in der Spezialevaluation schlechter ausgefallen ist als 2002 (ohne Kontaktunterricht). Neben unkontrollierbaren Variablen wie unterschiedliche Jahrgänge von Studierenden und unterschiedliche Lehrkräfte stellt sich die Frage, inwieweit die Erweiterung des Kurskonzepts um die Komponente Kontaktunterricht neu überdacht werden muss. Der Kontaktunterricht hat eine in den Evaluationen empirisch nachweisbare Funktion in Bezug auf einen gelungenen Kursstart (geringere Anfangsschwierigkeiten) und die Motivation der Studierenden. Für einen Teil der Studierenden – vermutlich besonders die besseren – scheint die derzeitige Integration von Lernphasen in WebCT und dem Kontaktunterricht aber nicht bestmöglich auszusehen. Hier ist eine Weiterentwicklung des Kurses notwendig.

5. Arbeitsstrategien – Fallstudien zum Navigationsverhalten

5.1 Vorgehensweise

Im folgenden werden anhand von Fallstudien die Aktivität und das Navigationsverhalten einzelner Studierenden innerhalb der Lernumgebung WebCT qualitativ untersucht. Die Datengrundlage für diese Untersuchung besteht aus den Login-Protokollen von insgesamt zwölf Studierenden (männliche und weibliche), mit Hilfe derer Aussagen über die Arbeitsstrategien der Studierenden bei der Bearbeitung des Materials in der Lernumgebung getroffen werden können.

Sowohl für das virtuelle Kurskonzept 2002 als auch für das Kurskonzept 2003, das aus einer Kombination von virtuellem Lernen und Kontaktunterricht bestand, wurden jeweils sechs Studierende für die Fallstudien ausgewählt. Auf der Basis der Ergebnisse der Studierenden im Kurs Tyska IV, den die Studierenden im jeweils vorangegangenen Herbstsemester absolviert hatten, wurden jeweils zwei gute Studierende (Gruppe A), zwei mittlere Studierende (Gruppe B) und zwei schwächere Studierende (Gruppe C) ausgewählt und näher analysiert. Die Studierenden des Kurskonzeptes 2002 bekamen jeweils die Ziffern 1 und 2, während die Fallstudien des Kurskonzeptes 2003 mit den Ziffern 3 und 4 versehen wurden. Demnach ergibt sich folgende Codierung:

Tabelle 1: Codierung der Fallstudie

Ausgewählt nach Tyska IV	Kurskonzept 2002	Kurskonzept 2003
Gute Studierende	A1, A2	A3, A4
Mittlere Studierende	B1, B2	B3, B4
Schwächere Studierende	C1, C2	C3, C4

Die Ergebnisse der guten Studierenden lagen im vorangegangenen Kurs Tyska IV bei etwa 95 Leistungspunkten (von maximal 100), während die mittleren Studierenden in Tyska IV ca. 80 Leistungspunkte erreicht hatten. Die Abschlussnote von Tyska IV lag im Falle der ausgewählten schwächeren Studierenden bei etwa 65 Leistungspunkten. Weiterhin wurde darauf geachtet, dass die Studierenden möglichst die Mehrzahl der Modulabschlussprüfungen absolviert und den untersuchten Kurs auch abgeschlossen hatten.

5.2 Aktivität in WebCT – ein Überblick

Die Aktivität der Studierenden in der Lernumgebung WebCT lässt sich anhand verschiedener Parameter untersuchen. In der vorliegenden Untersuchung wird auf die folgenden näher eingegangen:

- Die Gesamtzahl der besuchten Seiten in der Lernumgebung („total number of accesses“), mit der der Aktivitätsgrad der Studierenden allgemein beschrieben werden kann.

- Die Zahl der besuchten Materialseiten (“content pages”), d.h. die Seiten mit Informationsmaterial zu Beginn des Moduls, die Übersichtsseite mit Erläuterungen zu den Übungen sowie die Übungen, bei denen die Eingaben des Benutzers automatisch kontrolliert werden. Letztere unterstützen die Studierenden bei der Entwicklung von Strategien beim Textverständnis sowie beim Planen einer Textzusammenfassung und beinhalten auch inhaltliche Fragen zu den Lesetexten im Kompendium (vgl. Kapitel 2.1). Mit diesem Parameter wird der Aktivitätsgrad der Studierenden in Bezug auf das Bearbeiten des Lernmaterials angezeigt.
- Die Zahl der geschriebenen Beiträge im Diskussionsforum (“original posts”), mit der der Aktivitätsgrad in Bezug auf das Lösen einer komplexeren Aufgabenstellung mit selbstständiger Produktion gemessen werden kann.
- Die Zahl der unterschiedlichen besuchten Materialseiten (“number of different pages visited”), mit der die Breite der Materialbearbeitung der Studierenden charakterisiert werden kann. Insgesamt umfasst das Lernmaterial 90 verschiedene Materialseiten.

Betrachtet man die aufgeführten Parameter, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 2: Aktivität in WebCT

Parameter	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4
Gesamtzahl der besuchten Seiten	345	271	289	398	318	463	470	340	105	186	221	298
Zahl der besuchten Materialseiten	182	128	160	168	211	196	251	174	75	88	130	127
Zahl der Beiträge im Diskussionsforum (max. 5)	4	5	5	5	2	5	5	4	0	0	1	3
Unterschiedl. besuchte Materialseiten (max. 90)	85	90	90	90	81	77	89	87	42	49	60	65

Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass bei den guten (A1-A4) und mittleren (B1-B4) Studierenden die Gesamtzahl der besuchten Seiten in der Lernumgebung tendenziell höher ist als bei den schwächeren Studierenden (C1-C4). Gleiches ist auch beim Zugriff auf die Materialseiten festzustellen. Bemerkenswert ist außerdem, dass die mittleren Studierenden sowohl bei der Gesamtzahl der besuchten Seiten als auch bei den Zugriffen auf Materialseiten tendenziell höhere Werte aufweisen als die guten Studierenden. Die B-Studierenden haben insgesamt zwischen 318 bis 470 Seiten besucht, während die Gesamtzahl der besuchten Seiten bei den A-Studierenden zwischen 271 und 398 variiert. Die Zahl der besuchten Materialseiten liegt bei den mittleren Studierenden bei 174 bis 251 Seiten, bei den guten Studierenden hingegen nur zwischen 128 und 182 Seiten. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass die mittleren Studierenden (B1-B4) sich ihrer Schwächen bewusst sind und diese auszugleichen versuchen, indem sie sich intensiver mit dem Material auseinandersetzen und Seiten mehrmals besuchen. In diesem Fall könnte man also von einer verstärkten Motivation dieser Studierenden sprechen.

Während in der Aktivität der guten und mittleren Studierenden im Vergleich der Kurskonzepte 2002 und 2003 kein Unterschied wahrzunehmen ist, ist in Bezug auf die schwächeren Studierenden festzustellen, dass sowohl bei C1 als auch bei C2, d.h. den beispielhaft untersuchten schwächeren Studierenden des virtuellen Kurskonzeptes 2002, die Gesamtzahl der besuchten Seiten in der Lernumgebung wie auch die Anzahl der besuchten Materialseiten niedriger ist als bei C3 und C4. Hier liegt die Vermutung nahe,

dass das Kurskonzept 2003 (mit Kontaktunterricht) gerade die schwächeren Studierenden zu einer höheren Aktivität motiviert hat.

Um ein vollständigeres Bild über die Arbeitsstrategien der Studierenden bei der Benutzung des Lernmaterials zu bekommen, wird in den Kapiteln 5.3 und 5.4 die Verweildauer auf den einzelnen Seiten näher betrachtet.

Was das Schreiben von Beiträgen im Diskussionsforum betrifft, so ist auch hier festzustellen, dass die guten und mittleren Studierenden tendenziell mehr Beiträge schreiben als die schwächeren Studierenden. Ausnahmen bilden hier B2 (mittelguter Studierender) mit nur zwei geschriebenen Diskussionsbeiträgen und C4 mit drei Beiträgen. Bemerkenswert ist außerdem, dass über die Hälfte der guten und mittleren Studierenden fünf von fünf geforderten Diskussionsbeiträgen geschrieben haben und sich somit diesem komplexeren Aufgabentyp gestellt haben, während die beiden schwächeren Studierenden des Kurskonzepts 2002 (C1 und C2) überhaupt keinen Diskussionsbeitrag verfasst haben. Dass im Gegensatz dazu die beiden schwächeren Studierenden des Kurskonzepts 2003 (C3 und C4) mindestens jeweils einen Diskussionsbeitrag geschrieben haben, könnte seine Erklärung darin finden, dass auch hier der Kontaktunterricht zu erhöhter Motivation und somit Aktivität beigetragen hat, da die Beiträge des Diskussionsforums im Kontaktunterricht besprochen wurden.

Wenn man betrachtet, wie viele der Studierenden alle vorhandenen 90 Materialseiten besucht haben, so sind dies drei der vier guten Studierenden. Die mittleren Studierenden liegen mit 77-89 besuchten unterschiedlichen Materialseiten leicht darunter, während die schwächeren Studierenden noch deutlich weniger unterschiedliche Materialseiten besucht haben (42-65). Dabei ist festzustellen, dass sich auch hier die Zahlen der schwächeren Studierenden zwischen den beiden Kurskonzepten 2002 und 2003 deutlich unterscheiden: während C3 und C4 immerhin zwei Drittel aller Materialseiten besucht haben, liegt die Zahl von C1 und C2 bei nur knapp 50 %. Dies bedeutet also, dass bei den schwächeren Studierenden des Kurskonzepts 2003 (C3 und C4) der Input durch die Materialseiten um etwa Drittel unter dem der guten Studierenden lag, während der Wert bei den schwächeren Studierenden des Kurskonzepts 2002 bei unter der Hälfte lag. Auch wenn letztendlich keine Aussage darüber möglich ist, was die Studierenden de facto machen, wenn sie eine Materialseite geöffnet haben, so lässt sich hier dennoch die Schlussfolgerung ziehen, dass die schwächeren Studierenden des Kurskonzeptes 2002 schon aus dem Grund gar nicht die Möglichkeit hatten, die gesteckten Lernziele zu erreichen, weil sie knapp die Hälfte des Materials niemals auch nur angesehen haben!

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass die Studierenden des Kurskonzeptes 2003 (C3 und C4) – was den Besuch von Seiten in der Lernumgebung betrifft – aktiver sind als die Studierenden C1 und C2; dennoch ließ sich beim Vergleich der Ergebnisse der Modulabschlussprüfungen 2002 und 2003 feststellen, dass die zehn schwächeren Studierenden 2003 insgesamt schlechter abschnitten als 2002 (vgl. Kapitel 3). Eine Erklärung für das unterschiedliche gute Abschneiden bei den Modulabschlussprüfungen könnte darin liegen, dass die schwächeren Studierenden im virtuellen Kurskonzept 2002 dadurch, dass sie sich nicht auf Kontaktunterricht stützen konnten, zumindest in geringem Maße eine eigenständigere Arbeitsstrategie entwickelt

haben, während dies bei den schwächeren Studierenden 2003 mit Kontaktunterricht nicht der Fall zu sein scheint (vgl. Kapitel 5.4).

Ein weiterer interessanter Punkt in Bezug auf den Aktivitätsgrad der Studierenden ist, dass bei den mittleren Studierenden die Gesamtzahl der besuchten Seiten in der Lernumgebung zwar tendenziell höher lag als bei den guten Studierenden, sie aber insgesamt weniger unterschiedliche Materialseiten besucht haben. Dies bedeutet, dass die mittleren Studierenden die gleichen Seiten mehrmals besuchen. Ein Erklärungsansatz hierfür wäre, dass durch den erneuten Besuch von Materialseiten Informationen und Übungen noch einmal rekapituliert werden, was vielleicht nötig ist, um selbst empfundene inhaltliche und sprachliche Schwächen aufzuarbeiten. Auf der anderen Seite könnte dies für die guten Studierenden bedeuten, dass sie durch bessere Sprachkenntnisse und/oder durch bessere Arbeitsstrategien das Material effizienter bearbeiten können und es somit besser auszunutzen wissen, als dies bei den mittleren Studierenden der Fall ist.

Insgesamt lässt sich aufgrund der verschiedenen dargestellten Parameter schlussfolgern, dass sich der Aktivitätsgrad der guten und mittleren Studierenden nur geringfügig unterscheidet, während der Aktivitätsgrad der schwächeren Studierenden (deutlich) geringer ist. Weiterhin hat sich gezeigt, dass der Aktivitätsgrad der schwächeren Studierenden des Kurskonzepts 2003 (mit Kontaktunterricht) deutlich über dem der schwächeren Studierenden des virtuellen Kurskonzepts 2002 liegt, was einen möglichen Hinweis auf den positiven Einfluss von Kontaktunterricht auf die Motivation der schwächeren Studierenden darstellt.

Wie jedoch in Kapitel 1.2.1 dargestellt wurde, können durch die Daten nur indirekt Rückschlüsse auf die Arbeitsweise gezogen werden. Um weitere Hinweise auf das Arbeitsverhalten der Studierenden im Lernmaterial bekommen zu können, müssen auch die Login-Protokolle der Studierenden bei der Auswertung hinzugezogen werden. Dabei sollte man sich jedoch vor Augen halten, dass auf dieser Grundlage keine Aussagen über die tatsächliche Arbeitsweise getroffen werden können, d.h. darüber, was ein Benutzer des Materials wirklich macht, wenn er eine Materialseite in der Lernumgebung geöffnet hat. Auch können keine Rückschlüsse über die Lernprozesse per se gezogen werden. Dennoch lassen sich – auch bei Anwendung dieser indirekten Methode – gewisse Tendenzen beim Umgang mit dem Material und beim Navigationsprozess feststellen, wie im folgenden Kapitel gezeigt wird.

5.3 Zeitmanagement

In den Login-Protokollen der Studierenden werden alle Zugriffe auf Materialseiten dokumentiert, also Zugriffe auf Seiten mit inhaltlichen und sprachlichen Informationen und Übungen, die den Kern des virtuellen Kursmaterials bilden. Dabei werden neben dem Titel der besuchten Seite auch das Datum und die Uhrzeit des Zugriffs vermerkt sowie die Reihenfolge, in der die Inhaltsseiten besucht wurden. Dadurch lässt sich untersuchen, wann, wie lange und wie oft der Zugriff auf Materialseiten erfolgte, so dass sich nicht nur Aussagen über die Tageszeiten des Zugriffs machen lassen, sondern

auch über den Abstand zwischen den Sessions und über den Arbeitsrhythmus der Studierenden. Alle diese Parameter können als Aspekte von Zeitmanagement interpretiert werden.

Anhand der Login-Protokolle wurde der Arbeitsrhythmus untersucht. Dazu wurde überprüft, wie viele und wie lange Sessions die Studierenden bei der Bearbeitung des Materials absolvierten und wie lang der Abstand zwischen diesen Sessions war. Darüber hinaus wurden die Sessions der Studierenden dahingehend untersucht, zu welchen Tageszeiten sie durchgeführt wurden. Dabei muss man sich in Erinnerung rufen, dass es sich bei den Materialeiten ausschließlich um Seiten mit Informationen und Übungen handelt, nicht jedoch die Modulabschlussprüfungen oder das Diskussionsforum.

Es lässt sich feststellen, dass die guten und mittleren Studierenden die Module regelmäßig bearbeitet haben. Dies beinhaltet, dass alle guten und mittleren Studierenden der Fallstudie alle Module geöffnet und die Modulabschlussprüfungen absolviert haben. Von den schwächeren Studierenden hingegen wurde jeweils mindestens ein Modul – und auch die Abschlussprüfung des entsprechenden Moduls – nicht bearbeitet; bei C1 waren es sogar drei nicht absolvierte Module und Modulabschlussprüfungen. Auffällig ist dabei, dass Modul 3 – und die entsprechende Modulabschlussprüfung – von drei der vier schwächeren Studierenden nicht bearbeitet wurde. Vielleicht lässt sich hier von einem allgemeinen Motivationstiefpunkt kurz vor der Mitte des Kurses sprechen, was aber durch andere Untersuchungen verifiziert werden müsste.

Betrachtet man, in wie vielen Sessions die Studierenden die Materialeiten benutzt haben, so zeigt sich, dass die guten und mittleren Studierenden beider Kurskonzepte mehr Sessions als die schwächeren Studierenden durchgeführt haben. Insgesamt absolvierten die A- und B-Studierenden über zehn Sessions. Pro Modul führten sie häufig zwei Sessions durch; doch auch eine Session pro Modul und – vor allem beim ersten Modul – drei und mehr Sessions sind bei diesen Studierenden zu finden. Letzteres lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass die Studierenden eine gewisse Zeit zur Eingewöhnung brauchten.

Bei den schwächeren Studierenden lag – mit Ausnahme von C4, der zwölf Sessions absolviert hat – die Zahl der durchgeführten Session bei weniger als zehn. Damit liegt die Zahl der Sessions also deutlich unter der der guten und mittleren Studierenden. Der hohe Wert bei C4 lässt sich allerdings durch extrem viele Sessions (vier der insgesamt zwölf) zur Vorbereitung auf die Endprüfung erklären (vgl. Kapitel 5.4). Die Zahl der durchgeführten Sessions pro Modul ist bei den schwächeren Studierenden ebenfalls geringer als bei den mittleren und guten Studierenden – recht häufig wurde nur eine Session pro Modul absolviert.

Weiterhin ist bei den guten und mittleren Studierenden in beiden Kurskonzepten festzustellen, dass die Modulabschlussprüfung in der Regel ein paar Tage vor dem „Abgabetermin“ absolviert wurde und nur in Ausnahmefällen am letzten Tag. Dies weist auf ein gutes Zeitmanagement dieser Studierenden hin. Bei den schwächeren Studierenden hingegen passiert es in deutlich höherem Umfang, dass die Modulabschlussprüfung erst am letzten Tag, an dem sie noch zugänglich ist, absolviert

wird – teilweise auch nur ein paar Stunden vor dem Schließen der Prüfung. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass die schwächeren Studierenden ein weniger gutes Zeitmanagement haben und dass sie den Druck einer Deadline brauchen, um die gestellten Aufgaben zu erledigen.

Ein weiterer Punkt, der bei der Betrachtung des Zeitmanagements von Bedeutung ist, sind die Tageszeiten, zu denen die Studierenden auf die Materialseiten zugegriffen haben. Auch hier zeichnet sich eine klare Tendenz ab: bei den guten und mittleren Studierenden in beiden Kurskonzepten kommen Sessions weitaus am häufigsten tagsüber und gelegentlich abends (zwischen 18 und 22 Uhr) vor, aber nie nach 22 Uhr oder morgens vor 8.30 Uhr. Betrachtet man hingegen die Zeiten der schwächeren Studierenden, so ist auffällig, dass diese deutlich mehr späte Sessions abends und nachts (zwischen 22 und 2 Uhr) absolviert haben als die guten und mittleren Studierenden. Darüber hinaus wurden teilweise auch die Modulabschlussprüfungen nachts absolviert. Auch dieser Punkt lässt auf ein deutlich unterschiedlich ausgeprägtes Zeitmanagement bei den guten und mittleren Studierenden einerseits und den schwächeren Studierenden andererseits schließen.

Insgesamt lassen sich also die folgenden Ergebnisse festhalten:

- Die guten und mittleren Studierenden der Fallstudie haben die Module regelmäßig bearbeitet, was beinhaltet, dass sie alle Module und Modulabschlussprüfungen absolviert haben, während dies bei den schwächeren Studierenden nicht der Fall ist;
- Die guten und mittleren Studierenden beider Kurskonzepte haben mehr Sessions als die schwächeren Studierenden durchgeführt;
- Die guten und mittleren Studierenden beider Kurskonzepte haben die Modulabschlussprüfung in der Regel ein paar Tage vor dem „Abgabetermin“ absolviert, während diese von den schwächeren Studierenden häufig erst am letzten Tag absolviert wurde;
- Bei den guten und mittleren Studierenden in beiden Kurskonzepten kommen Sessions weitaus am häufigsten tagsüber und gelegentlich abends vor, während die schwächeren Studierenden deutlich mehr späte Sessions abends und nachts absolviert haben.

Ein sinnvolles Zeitmanagement stellt also besonders für die schwächeren eine große Herausforderung dar, was sich auch mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen deckt (vgl. z.B. Nevgi/Tirri 2001:145).

5.4 Materialmanagement

Kursseiten, die mit Hilfe eines Browsers über das Internet abgerufen werden, stellen in der Regel keinen linearen Text dar. Bei der Präsentation des Kurskonzeptes (Kapitel 2.2) wurde aber bereits darauf hingewiesen, dass das Material des untersuchten Kurses einer pädagogischen Struktur folgt und sich zudem in mehrere inhaltliche Blöcke (Informationen, Lesetexte + Übungen, Hörtexte + Übungen) einteilen lässt. Den Studierenden ist im Prinzip völlig freigestellt, in welcher Abfolge sie die Materialseiten besuchen. Es lassen sich aber Aussagen darüber treffen, inwieweit die Studierenden der

von der Lehrkraft beim Erstellen des Materials zugrunde gelegten Struktur systematisch folgen oder nicht. Falls Studierende sogar zwischen einzelnen Seiten der inhaltlichen Blöcke hin- und herspringen, also beispielsweise im Wechsel ständig Übungen zu den Lesetexten (Inhalt, Textstruktur, Umformulierungen etc.) und zu den Hörtexten (Inhalt) besuchen, kann dies auch generell als eher unsystematischer Arbeitsstil gewertet werden.

Die Ergebnisse einer genaueren Analyse der Navigation innerhalb des Kursmaterials in der Lernumgebung können – worauf bereits hingewiesen wurde – nicht ohne Einschränkungen interpretiert werden (vgl. Kapitel 1.2.1). Neben der Tatsache, dass die Identität des Studierenden nicht zweifelsfrei garantiert werden kann – es ist prinzipiell möglich, sich mit dem Passwort eines Kommilitonen einzuloggen –, bedeutet das Öffnen einer Materialseite natürlich nicht unbedingt, dass der Studierende das Material auch wirklich liest bzw. eine Übung löst. Dementsprechend können keine Aussagen über den eigentlichen Lernprozess gemacht werden.

Andererseits lässt sich aber eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material sicherlich ausschließen, wenn sehr viele Seiten in schneller Abfolge geöffnet werden. Analog zu dem Phänomen, das bei Anwendern von Fernbedienungen von Fernsehern beobachtet werden kann, lässt sich hier von einem „Zappen“ durch das Material sprechen, ohne dass dabei Aussagen über die dahinterstehenden Motive gemacht werden können.

Eine Analyse des Navigationsverhaltens der insgesamt zwölf untersuchten Studierenden zeigt deutliche Unterschiede im Materialmanagement. Bereits der Aspekt, welche Materialseite beim ersten Einloggen als absolut erste Seite geöffnet wurde, wie die Studierenden den Kurs also – unabhängig vom Zeitpunkt – „angefangen“ haben, macht eine Trennlinie zwischen den Studierenden der Gruppen A („gute Studierende“) und B („mittlere Studierende“) einerseits und der Gruppe C („schwächere Studierende“) deutlich: Alle vier Studierenden der Gruppe A und drei von vier Studierenden der Gruppe B haben als erste Materialseite die erste Informationsseite des ersten Moduls geöffnet. In der Gruppe C hat nur einer von vier Studierenden mit dem Öffnen dieser als Einstieg konzipierten Seite begonnen.

Aufgrund der Login-Protokolle lässt sich auch untersuchen, welche Seite innerhalb eines Moduls die Studierenden zuerst öffnen. Die A-Studierenden öffnen fast immer die erste Informationsseite, halten sich also an die von der Lehrkraft konzipierte Struktur. Im Falle der B- und C-Studierenden findet sich hier eine große Variation – besonders C-Studierende beginnen manche Module sofort mit dem Öffnen einer spezifischen Übung. Da die erste Informationsseite aber natürlicherweise in das Thema des Moduls einführt, enthält diese sehr wichtige Informationen. Ohne hier eine weitergehende Aussage treffen zu können – es lässt sich zum Beispiel vorstellen, dass Studierende durch versehentliches Klicken zuerst eine Übung öffnen –, so ist der Unterschied zwischen der Gruppe A einerseits und andererseits den Gruppen B und C dennoch auffällig.

Was die Frage der Systematik bei der Bearbeitung des Materials innerhalb eines Moduls betrifft – das Modul „Vorbereitung auf die Endprüfung“ wurde wegen seines besonderen Charakters hier nicht berücksichtigt –, so lässt sich bei mehreren

Studierenden, verteilt auf alle Kategorien, eine extrem strukturierte Arbeitsweise feststellen. Ein Beispiel dafür ist die Navigation innerhalb des Moduls 1 durch den Studierenden A3, der um die Mittagszeit in einem Zeitraum von 60 Minuten die Inhaltsseiten in exakt der von der Lehrkraft präsentierten Reihenfolge öffnet. Generalisierend lässt sich sagen, dass diese Vorgehensweise besonders häufig im Navigationsverhalten der A-Studierenden vorzufinden ist, bei den Studierenden der Gruppen B und C dagegen etwas seltener auftritt.

Die oben beschriebenen Phasen des „Zappens“ durch das Material können auf den ersten Blick durchaus systematisch wirken. So öffnet der Studierende C4 die Übungen 1 - 7 in Modul 4 entsprechend der von der Lehrkraft vorgesehenen Nummerierung, allerdings innerhalb von 3 Minuten. C3 dagegen geht generell sehr unsystematisch vor: innerhalb von 12 Minuten werden 25 Seiten in Modul 4 z.T. mehrmals geöffnet – im Durchschnitt bleibt also weniger als eine halbe Minute pro Seite. Von einem Lerneffekt kann hier sicherlich kaum gesprochen werden. Auch im Falle der C-Studierenden tritt das „Zappen“ aber nicht sehr häufig auf.

Neben einer systematischen Navigation innerhalb des Materials treten verschiedene Formen des Springens innerhalb eines Moduls oder auch zwischen Modulen auf. Dies lässt sich entweder damit erklären, dass diese Studierenden die Funktionalität des Mediums (Hypertext) konsequent für ihre eigene Arbeitsstrategie ausnutzen, oder aber mit einer eher unsystematischen Arbeitsweise. In allen drei Kategorien von Studierenden kommt es vor, dass mit dem inhaltlichen Block „Hörtexte + Übungen zu Hörtexten“ begonnen wird. In allen Gruppen gab es also Studierende, die erkannt haben, dass diese Seiten problemlos als von den anderen Inhaltsseiten getrennte Einheit bearbeitet werden können. Aufgrund der Tatsache, dass nicht alle Computer mit Lautsprechern / Kopfhörern ausgestattet sind, erscheint es auch nur natürlich, dass manche Sessions hauptsächlich dem Anhören der Hörtexte gewidmet sind.

Das Arbeitsverhalten der A- und B-Studierenden orientiert sich insgesamt gesehen auffallend an der „vorgeschlagenen“ Struktur, wobei dies bei den A-Studierenden noch stärker ausgeprägt ist als bei den B-Studierenden. Dennoch lassen sich auch individuelle Unterschiede feststellen, von denen sich einige generalisierend darstellen lassen:

A1 arbeitet das Material zunächst systematisch einmal ganz durch und kehrt danach noch kurz zu ausgewählten Übungen zurück.

Bei A2 lässt sich anfangs noch eine leicht sprunghafte Vorgehensweise feststellen, die aber schnell einer stark ausgeprägten Systematik weicht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass A2 einen sehr guten Überblick über den eigenen Arbeitsprozess hat: am Anfang einer Session macht A2 da weiter, wo die letzte Session beendet wurde. Auf diese Weise ist es kein Problem, die Bearbeitung eines Moduls auf mehrere Sessions zu verteilen, ohne dass dies zu Lasten der systematischen Arbeit geht.

A3 geht ebenfalls sehr systematisch vor. Typischerweise werden an einem Tag die Informationsseiten zu Beginn des Moduls und die Übungsseiten zu den Lesetexten besucht und am darauf folgenden Tag die Hörtexte mit den entsprechenden Übungen.

B1 besucht relativ viele Inhaltsseiten - eine Systematik dabei ist aber nicht richtig erkennbar.

Das Navigationsverhalten von B3 weist viele Sprünge und z.T. auch Modulwechsel innerhalb einer Session auf. So werden in der neunten Session beispielsweise die Module 2, 4, 5, 3, 4, 1, 4 und 5 geöffnet. Allerdings ist auch hier eine stichfeste Interpretation nicht möglich – der Studierende kann beispielsweise eine Information gesucht und auf der Suche in verschiedenen Modulen nachgesehen haben. Allerdings sind einige Seiten wiederum mehrere Minuten geöffnet, was gegen diese Annahme spricht.

C1 hat die Informationsseiten in vielen Modulen kein einziges Mal geöffnet. Auch die Übungen wurden in der Regel nicht systematisch durchgearbeitet – es lässt sich vermuten, dass dem Studierenden ein Überblick über die Gesamtheit eines Themas daher fehlt.

Auch C2 hat mehrere Informationsseiten nicht geöffnet. Das Navigationsverhalten wechselt zwischen systematischen und sprunghaften Phasen, was auch für C3 und C4 gilt.

Die Studierenden der Gruppe C wechseln innerhalb von einer Session tendenziell häufiger zwischen Modulen hin und her als die anderen Studierenden (lediglich B3 stellt hier eine Ausnahme dar).

Die A-Studierenden haben die Materialseiten tendenziell etwas länger geöffnet als die anderen Studierenden. Setzt man voraus, dass die Studierenden sich wirklich mit dem Material auseinandersetzen, so lässt sich also von einer intensiveren Bearbeitung sprechen.

Eine Untersuchung, ob das Kurskonzept Einfluss auf das Navigationsverhalten hatte, steht unter zweifachem Vorbehalt: zum einen ist die Datenmenge äußerst gering (2 Studierende pro Kategorie und Kurskonzept), zum anderen ist dieser Parameter analytisch schwer zu erfassen. Die Detailanalyse lässt vermuten, dass die Studierenden C3 und C4, die den Kurs also im Jahr 2003 (mit Kontaktunterricht) tendenziell etwas mehr die Technik des „Zappens“ verwendet haben. Allerdings ist diese Art von Navigationsverhalten auch für B1 sehr typisch.

Die letzte Session oder die letzten Sessions wurden von vielen Studierenden zur Vorbereitung auf Endprüfung genutzt. Auch hier lassen sich sehr unterschiedliche Strategien feststellen. Im Falle der A-Studierenden wird dieses Modul in Verbindung mit der Bearbeitung des Materials in Modul 6 geöffnet. Diese Studierenden öffnen in der Regel kaum noch andere Seiten aus vorherigen Modulen – sie fühlen sich offenbar ausreichend vorbereitet, um an der Endprüfung teilzunehmen. Drei von vier B-Studierenden öffnen dagegen noch einmal ausgewählte Materialseiten aus früheren Modulen. Die C-Studierenden wiederum scheinen von einer Art „Torschlusspanik“ ergriffen zu werden: kurz vor dem Prüfungstermin werden zahlreiche Inhaltsseiten zum Teil auch sehr unsystematisch in schneller Reihenfolge geöffnet. Interessant hierbei ist auch die Uhrzeit – der Studierende C4 bereitet sich beispielsweise auf die Prüfung vor, indem er in der Nacht zuvor (00.46 Uhr - 00.53 Uhr) und auch am Morgen des Prüfungstages (06.28 Uhr - 08.00 Uhr) noch einmal Seiten der Module 2, 3, 4 und 6 öffnet. Das Modul 5, dessen Seiten vorher kein einziges Mal geöffnet worden waren, werden auch kurz vor der Prüfung nicht berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Materialmanagement der einzelnen Kategorien von Studierenden dieser Fallstudie sehr unterschiedlich ausgeformt ist:

- Die A-Studierenden haben einen guten Überblick über ihren eigenen Arbeitsprozess. Sie fangen sowohl den Kurs insgesamt als auch die jeweiligen Module mit dem Öffnen der jeweils ersten Seite an. Danach arbeiten sie das Material systematisch durch, indem sie sich in der Regel strikt an die von der Lehrkraft „vorgeschlagene“ Struktur halten. Die Studierenden nehmen sich ausreichend Zeit für die Bearbeitung des Materials und fühlen sich für die Endprüfung gut vorbereitet.

- Die C-Studierenden beginnen sowohl den Kurs als auch die Arbeit an einem einzelnen Modul auffallend oft nicht mit der ersten Seite. Neben Phasen systematischen Arbeitens finden sich Phasen von „Zappen“ oder sprunghafter Navigation, bei den C-Studierenden des Kurskonzeptes 2003 ist dies sogar tendenziell noch etwas stärker ausgeprägt als bei denen des Kurskonzeptes 2002. Dabei „übersehen“ sie einzelne Informationsseiten zu Beginn eines Moduls oder sogar das Bearbeiten ganzer Module, was sie auch bei der oft ebenfalls sehr unsystematischen Vorbereitung auf die Endprüfung nicht nachholen. Andererseits werden einzelne Übungen zum Teil sehr oft angeklickt, vielleicht um ausgewählte Aspekte zu wiederholen, aber vielleicht auch, weil den Studierenden gar nicht bewusst ist, dass die entsprechende Übung schon bearbeitet wurde. Die einzelnen Seiten sind tendenziell kürzer geöffnet als bei den A-Studierenden. Den C-Studierenden ist neben einem schlechteren Zeitmanagement somit auch ein schlechteres Materialmanagement zuzuschreiben als den A-Studierenden.

- Die Studierenden der Gruppe B nehmen eine Mittelstellung ein. Sie gehen systematischer mit dem Material um, bleiben aber hinter den A-Studierenden zurück – das Navigationsverhalten von B1 beispielsweise weist viele Charakteristiken des Navigationsverhaltens der C-Studierenden auf.

Damit wird die Arbeitshypothese, nach der die schwächeren Studierenden davon profitieren würden, dass sie das Material in ihrem eigenen Tempo bearbeiten können, diametral widerlegt. Die schwächeren Studierenden scheinen über keinerlei Arbeitsstrategie zu verfügen, die ihnen eine sinnvolle selbstständige und systematische Beschäftigung mit dem Material ermöglichen würde. Allerdings scheint die Arbeitsstrategie dieser Studierenden sich auch durch die Einführung des Kontaktunterrichts nicht verändert / verbessert zu haben, auch wenn sie den Kurs insgesamt mit besseren Ergebnissen abschließen als die schwächeren Studierenden ohne Kontaktunterricht.

5.5 Exkurs: Die Arbeitsstrategie von Markus Musterschüler

Vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 5.2, 5.3 und 5.4 präsentierten Unterschiede zwischen dem Navigationsverhalten der drei Studierendengruppen lässt sich eine empfehlenswerte Arbeitsstrategie skizzieren. Der fiktive Student Markus Musterschüler würde im untersuchten Teilkurs folgendermaßen vorgehen:

Zur Vorbereitung schlägt Markus Musterschüler das Kompendium auf und gewinnt einen Überblick über den Kurs insgesamt. Danach liest er im entsprechenden Modul das Aufgabenblatt und verschafft sich einen Überblick über Inhalte und Aufgaben des Moduls.

Im Anschluss daran liest Markus Musterschüler die Lesetexte, die zu dem Modul gehören und loggt sich erst dann in die Lernumgebung WebCT ein. Dort navigiert er gleich zum entsprechenden Modul und öffnet dessen erste Seite. Nachdem er die dort befindlichen Informationen gelesen hat, arbeitet er sich systematisch durch das Material. Er hat dafür ausreichend Zeit reserviert und arbeitet gründlich. Außerdem hat er einen guten Überblick über seinen eigenen Arbeitsprozess – er besucht im Verlaufe des Kurses alle Materialseiten, ohne einzelne Seiten unnötigerweise mehrmals zu öffnen. Markus Musterschüler arbeitet in einem regelmäßigen Rhythmus und plant typischerweise zwei Sessions in der Lernumgebung für die Bearbeitung eines Moduls ein. Dabei weiß er in der zweiten Session, auf welcher Seite er das letzte Mal aufgehört hat und kann systematisch fortfahren. Markus Musterschüler erledigt auch die sprachlich komplexeren Aufgaben wie z.B. das Schreiben eines Diskussionsbeitrags.

Sein Zeitmanagement ist so gut, dass er die Bearbeitung des Materials tagsüber erledigen kann und durch das Nahen der Modulabschlussprüfung nicht unter Zeitdruck gerät. Für die Endprüfung fühlt sich Markus Musterschüler ausreichend vorbereitet und hat es nicht nötig, alle möglichen Seiten noch einmal anzuklicken.

6. Abschließende Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Deutschkurs für Fortgeschrittene, der in den Jahren 2002 und 2003 entsprechend zwei unterschiedlichen Kurskonzepten realisiert wurde, unter verschiedenen Aspekten analysiert, wobei eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden verwendet wurde. In dem Kurs werden auf inhaltlicher Ebene Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Kulturen und der finnischen Kultur und auf sprachlicher Ebene die Aspekte Textverstehen, Hörverstehen sowie das Schreiben einer Textzusammenfassung behandelt. Das Material für den Kurs besteht aus einem als Kopie zu erwerbenden Kurskompendium und Material in der Lernumgebung WebCT. Der zentrale Unterschied der Kurskonzepte bestand darin, dass der Kurs im Jahre 2002 als rein virtueller Kurs gegeben wurde, während er im Jahr 2003 durch Kontaktunterricht erweitert wurde, so dass die Studierenden im Kontaktunterricht zunächst eine Einführung in den Kurs erhielten. Jedes Modul bestand anschließend aus einer virtuellen Lernphase (1. Woche) und dem Kontaktunterricht (2. Woche).

Aufgrund der Tatsache, dass Phasen virtuellen Lernens eine Neuerung darstellen, wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden den Kurs mit einer hohen Anfangsmotivation beginnen würden. Da sie in der Lernumgebung ihr Arbeitstempo den eigenen Lernbedürfnissen anpassen können, wurde angenommen, dass besonders die schwächeren Studierenden bessere Ergebnisse erzielen könnten. Der Unterschied in den beiden Kurskonzepten, die Variable Kontaktunterricht, müsste sich – so wurde vermutet – auf mehrfache Weise niederschlagen: Die Studierenden müssten mit dem Kurs insgesamt zufriedener sein und auch weniger Isolation empfinden. Die Leistung der Studierenden im Kurskonzept mit Kontaktunterricht müsste sowohl allgemein als auch speziell in Bezug auf die schwächeren Studierenden besser ausfallen, da es durch den Kontaktunterricht mehr Übungen gab und sich der Kurs mehr an der sprachlichen Ganzheitlichkeit orientierte als im Jahr 2002. Darüber hinaus müssten die schwächeren Studierenden durch den Kontaktunterricht verstärkt zu einer regelmäßigen und effizienten Arbeitsweise motiviert werden.

Die Analyse der Leistungsergebnisse, der Kursevaluationen und des Navigationsverhaltens haben folgendes ergeben:

Da die Studierenden des Jahres 2003 in weitaus höherem Maße als die Studierenden des Vorjahres schon vorher an (teils) virtuellen Kursen teilgenommen hatten, kann von einer erhöhten Anfangsmotivation („Neugier“) nicht ausgegangen werden.

Für die besten Studierenden scheint es keinerlei Rolle zu spielen, ob ein Kurs ganz virtuell oder in einer Kombination aus virtuellen Lernphasen und Kontaktunterricht gegeben wird. Dies zeigt sich nicht nur in ihren Leistungspunkten, sondern auch in ihrer Arbeitsstrategie. Die guten Studierenden weisen in ihrem Navigationsverhalten ein vorbildliches Zeit- und Materialmanagement auf und können so das angebotene Kursmaterial optimal ausnutzen. Sie arbeiten regelmäßig, meist tagsüber, nehmen sich ausreichend Zeit und gehen äußerst systematisch vor. Auf diese Weise gewinnen sie offenbar einen sehr guten Überblick sowohl über das Material als auch ihren eigenen

Arbeitsprozess. Der Kontaktunterricht hat darauf keine Auswirkung. Nach den hier vorgelegten Resultaten gilt zumindest für die Gruppe der guten Studierenden, dass kein verbesserter Lerneffekt wissenschaftlich nachgewiesen werden konnte. Sowohl die Ergebnisse als auch die Arbeitsstrategien dieser Studierenden sind gut – und zwar unabhängig davon, ob sie am virtuellen (2002) oder am teils-virtuellen Kurs (2003) teilnahmen. Auch in der Forschung wird hervorgehoben, dass durch den Einsatz von Technik bisher kein verbesserter Lerneffekt nachgewiesen werden kann (vgl. Tergan/Lechner 2000:207). Ein Vorteil solcher (teils-)virtuellen Kurse ist aber sicherlich in der größeren räumlichen und zeitlichen Flexibilität für diese Studierenden zu sehen.

Neben der Tatsache, dass der einführende Kontaktunterricht den Studierenden insgesamt einen besseren Start in den Kurs ermöglicht hat, was sich mit Erfahrungen anderer Lehrkräfte deckt (vgl. Himanen 2000, 229f.), erfüllt er besonders für die schwächeren Studierenden wichtige empirisch nachweisbare Funktionen. Wie die Analyse der Leistungen gezeigt hat, können die schwächeren Studierenden im Kurskonzept mit Kontaktunterricht ihr Leistungsniveau insgesamt halten bzw. aufgrund der höheren Anforderungen ihre sprachlichen Fertigkeiten also insgesamt verbessern. Hier ist natürlich auch zu berücksichtigen, dass im Kontaktunterricht auch Leistungen der mündlichen Produktion eine Rolle spielten. Die schwächeren Studierenden im Kurskonzept ohne Kontaktunterricht sind in ihrem Gesamtergebnis dagegen schlechter geworden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Untersuchung des Navigationsverhaltens: die schwächeren Studierenden mit Kontaktunterricht waren innerhalb der Lernumgebung deutlich aktiver. Sowohl die Gesamtzahl der besuchten Seiten als auch die Zahlen der unterschiedlichen besuchten Seiten liegen bei ihnen höher. Es lässt sich also feststellen, dass der Kontaktunterricht für die schwächeren Studierenden zum einen allgemein einen motivierenden Einfluss hatte und zum anderen – vermutlich durch den persönlicheren Kontakt mit Feedback und durch die erhöhte Anzahl von Übungen – verhindert hat, dass sie in ihrem Leistungsniveau absinken wie die Studierenden des Jahres 2002.

Andererseits kann konstatiert werden, dass der Kontaktunterricht nicht zu einer größeren allgemeinen Zufriedenheit geführt hat. Die schwächeren Studierenden ohne Kontaktunterricht scheinen sich zudem – gezwungenermaßen, da sie völlig auf sich selbst angewiesen waren – eine tendenziell etwas bessere Arbeitsweise (Navigation) angewöhnt zu haben als die Studierenden mit Kontaktunterricht, die sich vielleicht mehr auf den Kontaktunterricht und die Lehrkraft gestützt haben. Dieser Unterschied macht sich auch in besseren Ergebnissen der schwächeren Studierenden in den Modulabschlussprüfungen 2002 bemerkbar.

Die schwächeren Studierenden konnten insgesamt gesehen nicht von der Tatsache profitieren, dass sie in den Phasen virtuellen Lernens ihr Arbeitstempo selbst bestimmen konnten: ihre Ergebnisse sind relativ zum Durchschnitt nicht besser geworden. Wie die Analyse des Navigationsverhaltens dieser Gruppe von Studierenden sehr deutlich gezeigt hat, besitzen diese Studierenden offenbar keine geeigneten Arbeitsstrategien, um mit dem Material in der Lernumgebung umzugehen. In ihrem Zeit- und Materialmanagement lassen sich sehr deutliche Unterschiede zu dem Verhalten der

guten Studierenden feststellen, und die schwächeren Studierenden scheinen keinen Überblick über ihren eigenen Arbeits- und damit wohl auch Lernprozess zu besitzen.

Für die Weiterentwicklung des Kurskonzeptes sind zum einen die technischen Rahmenbedingungen zu verbessern, so dass die Studierenden besonders die Möglichkeiten der räumlichen Flexibilität besser ausnutzen können. Der Kurs muss noch stärker als bisher auf die Verwendung eines Modems konzipiert werden.

Zum anderen muss die Rolle des Kontaktunterrichts neu überdacht werden. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Seite als auch für die Zielgruppenspezifizierung. Um die schwächeren Studierenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen, scheint das Einbeziehen des Themas Arbeitsstrategien dringend notwendig. Dabei sollte vermutlich sehr praxisnah vorgegangen werden – beispielsweise könnten anonymisierte Login-Protokolle im Unterricht als Grundlage für eine Diskussion verwendet werden. Die Verbesserung der Arbeitsstrategien der schwächeren Studierenden sollte ein zentraler Bestandteil von netzgestützten Kursen werden. Abhängig von der inhaltlichen Konzeption stellt sich auch die Frage, ob man im Falle der guten Studierenden den Kontaktunterricht wieder etwas reduzieren oder fakultativ anbieten sollte.

Hur mycket IKT behöver en studerande?

Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, lässt sich diese Frage nicht einfach beantworten. Die persönliche Begegnung der am Lernprozess Beteiligten in einer kleinen Gruppe, wodurch auf individuelle Wünsche und Probleme eingegangen werden kann, schafft sicherlich die besten Rahmenbedingungen für konstruktivistisch orientiertes Lernen und hat einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation (vgl. auch Nyberg 2000, 300). Gleichzeitig zeigt sich immer wieder, dass die Studierenden zeitliche und räumliche Flexibilität sehr schätzen. Durch den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien ist es möglich, hier neue Wege zu gehen. Bei der Konzipierung von (teils) virtuellen Kursen sollte aber die Pädagogik im Fokus des Planungsprozesses stehen. In Bezug auf Lernprozesse lässt sich sagen, dass die Pädagogik nicht auf technische Lösungen angewiesen ist, die technischen Lösungen aber sehr wohl auf die Pädagogik. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen dies: besonders die schwächeren Studierenden sind auf pädagogisch durchdachte Kurskonzepte angewiesen, bei denen der persönliche Kontakt zur Lehrkraft eine zentrale Rolle spielt. Im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Arbeitsprozesse kann die Ausgangsfrage sicher umgestellt werden: wie viel Pädagogik benötigt ein Studierender?

7. Literaturverzeichnis

Brown, P. & Levinson S. C., 1987 [1978]. *Politeness*. Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press.

Himanen, Ritva, 2000. Telsipro som stöd för självstyrd språkinläring. In: Nyberg, R. & Strandvall, T., Hrsg. *Utbilda via Internet*. Handbok i IT-pedagogik. Vasa: E-LearnIT, 226-234.

Kalliala, Eija, 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Helsinki: Finn Lectura.

Kiviniemi, K., 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu – tutkimusraportteja. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Koli, H. & Silander, P., 2002. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nevgi, Anne, 2000. Yksin vai yhdessä – opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta. In: Matikainen, J. & Manninen, J., Hrsg. *Aikuiskoulutus verkossa*. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 183-198.

Nevgi, A. & Tirri, K., 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. In: Sallia, P. & Kalli, P., Hrsg. *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 117-151.

Nyberg, Rainer, 2000. Ny pedagogik för ny teknik. In: Nyberg, R. & Strandvall, T., Hrsg. *Utbilda via Internet*. Handbok i IT-pedagogik. Vasa: E-LearnIT, 297-321.

Tella, S. & Vahtivuori, S. & Vuorento, A. & Wager, P. & Oksanen, U., 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.

Tergan, S.-O. & Lechner, M., 2000. HyperDisc: A Hypermedia-Information System for Supporting Advanced Studying Design Rationale, Application, and Some Research Results. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Volume 9, Number 3., Association for the Advancement of Computing in Education, Charlottesville, 207-222.

8. Anhang

Spezial-Evaluation des Kurses "Tyska V - Interkulturelle Themen" Frühling 2003

OBS: Du får svara på svenska, om du vill!!!

A) ALLGEMEINE FRAGEN

1) Haben Sie vor dem Kurs "Tyska V - Interkulturelle Themen" schon einmal an einem (teils) virtuellen Kurs teilgenommen?

Ja Nein

2) Welche Vorteile hat Ihrer Meinung nach ein (teils) virtueller Kurs (allgemein)?

3) Welche Nachteile hat Ihrer Meinung nach ein (teils) virtueller Kurs (allgemein)?

B) KURSSPEZIFISCHE FRAGEN (siehe auch Hanken-Evaluation)

4) Wo haben Sie mit dem Material gearbeitet? Kreuzen Sie bitte an - mehrere Antworten sind möglich. Sie können auch mit Prozenten antworten, z.B.: 30% zu Hause, 70% an Hanken.

	zu Hause	an Hanken	am Arbeitsplatz	Sonstiges
Lesetexte lesen				
Hörttexte hören				
Übungen in WebCT				
Zusammenfassung schreiben (Einheit 4)				
Beiträge für das Diskussionsforum schreiben				
Abschlussprüfung der Einheiten				

Wenn Sie ein Kreuz bei "Sonstiges" gemacht haben: Wo war das?

5) In den Wochen, in denen es Material in WebCT gab (kein Kontaktunterricht):

a) Wie oft haben Sie etwas für den Kurs gemacht?

weniger als 1 Mal pro Woche | ca. 2 Mal pro Woche
 ca. 1 Mal pro Woche | mehrmals pro Woche

b) Wieviel Zeit haben Sie pro Woche gearbeitet? (Im Durchschnitt)

Insgesamt für den Kurs pro Woche ca. Minuten

Für das Material in WebCT pro Woche ca. Minuten

6) In den Wochen, in denen es Kontaktunterricht gab (kein WebCT):

a) Wie oft haben Sie etwas für den Kurs gemacht?

O weniger als 1 Mal pro Woche | O ca. 2 Mal pro Woche
 O ca. 1 Mal pro Woche | O mehrmals pro Woche

b) Wieviel Zeit haben Sie pro Woche gearbeitet? (Im Durchschnitt)

Insgesamt für den Kurs pro Woche ca. Minuten

Für das Material in WebCT pro Woche ca. Minuten

7) Hatten Sie Probleme mit der TECHNIK?

O Ja O Nein

Wenn Sie Probleme hatten - welche Art von Problemen?

8) Hatten Sie Probleme innerhalb des Kurses (Probleme mit dem Verstehen, mit dem Navigieren im Kurs, mit der Aufgabenstellung ...)?

O Ja O Nein

Wenn Sie Probleme hatten - welche Art von Problemen?

9) Haben Sie Hilfe bekommen, wenn Sie Probleme hatten? Wie? Von wem?

10) Beurteilen Sie bitte, wie zufrieden Sie waren..

a) ... mit dem Inhalt des Kurses
 überhaupt nicht zufrieden 1 2 3 4 5 6 sehr zufrieden

b) ... mit der Struktur / dem Aufbau des Kurses
 überhaupt nicht zufrieden 1 2 3 4 5 6 sehr zufrieden

c) ... mit dem Lehrerfeedback
 überhaupt nicht zufrieden 1 2 3 4 5 6 sehr zufrieden

11) Wie sollte der Kurs Ihrer Meinung nach verbessert werden?



Kursutvärdering våren 2003 Blankett för studerande

Genom att fylla i denna blankett deltar du i Hankens kontinuerliga självutvärdering och hjälper oss att utveckla kursens utformning. Sammanställningar av resultaten ger lärarna och högskolans förvaltning information om hur kursens deltagare har upplevt undervisningen.

Kursens namn (antal sv): _____ Kurskod: _____

Lärarens/ lärarnas namn: _____

Utvärdering av kursen:

Jag deltog i ca _____ % av undervisningen.

	helt av				av	
	helt					
	motsatt åsikt				samma åsikt	
a) Kursens målsättning var klar	1	2	3	4	5	6

Motivera: _____

b) Jag tror att jag kommer att ha nytta av kursen i framtiden	1	2	3	4	5	6
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Motivera: _____

c) Undervisningsmaterialet var relevant för kursen	1	2	3	4	5	6
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------

På vilket sätt? _____

d) Studerande hade en aktiv roll i kursen	1	2	3	4	5	6
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

På vilket sätt? _____

e) Nivån på undervisningen var god	1	2	3	4	5	6
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Motivera: _____

Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan

*Swedish School of Economics and Business Administration.
Research Reports.*

27. CAMILLA LOHRUM: Integrationen av människor och kulturer efter ett företagsköp - En fallstudie. Helsingfors 1992.
28. ANNIKA ÅKERBERG: Kompetens, den kritiska resursen i kunskapsbaserad verksamhet. En studie i management-konsultföretag i Finland. Helsingfors 1993.
29. KAJ STORBACKA: Customer Relationship Profitability in Retail Banking. Helsingfors 1993.
30. HANS C. BLOMQVIST (red.): Utrikeshandel, integration och ekonomisk utveckling i Centralamerika. Helsingfors 1993.
31. CARL-JOHAN ROSENBRÖIJER: The Changing Relationships and Strategic Identities of Actors in an Industrial Distribution Channel. A Study of Distribution Channels for A4 Paper in Finland. Helsingfors 1994.
32. JAMES G. MARCH: Three Lectures on Efficiency and Adaptiveness in Organizations. Helsingfors 1994.
33. STUDIA ECONOMICA. Bidrag med anledning av Svenska handelshögskolans doktorspromotion 25.11.1994. Vasa 1995.
34. CORPORATE SUCCESS FACTORS DURING TIMES OF CRISIS. Edited by Anders Kjellman, Stefan Långström and Tage Vest. Vasa 1996.
35. MARIKA TANDEFELT: På vinst och förlust. Om tvåspråkighet och språkförlust i Helsingforsregionen. Helsingfors 1996.
36. MARIA HOLMLUND: A Theoretical Framework of Perceived Quality in Business Relationships. Helsingfors 1996.
37. PETER BJÖRK: Ekoturism - en introduktion till ett helhetsperspektiv, med definitioner och empirisk forskning. Helsingfors 1997.
38. INGALILL ASPHOLM: Idkande av företagsverksamhet i Estland. En bolagsrättslig studie om de finskägda företagens erfarenheter av den rättsliga regleringen på den estniska marknaden. Helsingfors 1997.
39. MIKA VAIHEKOSKI: Essays on Conditional Asset Pricing Models and Predictability of Finnish Stock Returns. Helsingfors 1997.
40. HORST ALBACH: Global Competition Among the Few. Helsingfors 1997.

41. INGER ROOS: Customer Switching Behavior in Retailing. Helsingfors 1998.
42. CONSTRUCTING R&D COLLABORATION: LESSONS FROM EUROPEAN EUREKA PROJECTS. Edited by Guje Sevón and Kristian Kreiner. Copenhagen 1998.
43. PIA POLSA: The Distribution of Consumer Goods in the People's Republic of China. An Empirical Study of Packaged Food Products. Helsingfors 1998.
44. PONTUS TROBERG and JANNE VIITANEN: The Audit Expectation Gap in Finland in an International Perspective. Helsingfors 1999.
45. THOMAS SANDVALL: Essays on Mutual Fund Performance Evaluation. Helsingfors 1999.
46. ANDERS TALLBERG: An Economic Framework for Information Integrity. Helsingfors 1999.
47. KIRSTI LINDBERG-REPO: Word-of-Mouth Communication in the Hospitality Industry. Helsingfors 1999.
48. JOAKIM WESTERHOLM: Essays on Initial Public Offerings, Empirical Findings from the Helsinki Stock Exchange. Helsingfors 2000.
49. JUSSI HYÖTY: Yield Surrogates, Financial Variables and Expected Returns; Empirical Evidence from Finland. Helsingfors 2000.
50. THERESE LEINONEN och MARIKA TANDEFELT: Svenskan i Finland - ett språk i kläm? Unga finlandssvenskars modersmål. Helsingfors 2000.
51. HELI ARANTOLA: Buying Loyalty or Building Commitment? - An Empirical Study of Customer Loyalty Programs. Helsingfors 2000.
52. MIKA AALTONEN ja ANNE KOVALAINEN: Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Helsinki 2001.
53. MARIKA TANDEFELT: Finländsk tvåspråkighet. Helsingfors 2001.
54. BARRY EICHENGREEN: Global Financial Crisis Resolution: Issues and Options. Helsingfors 2002.
55. LAMA JA LUOTTAMUS. Toimittajat Kaj Ilmonen, Anne Kovalainen ja Martti Siisiäinen. Helsinki 2002.
56. PETRA SUND-NORRGÅRD: Domännamnstvister och ond tro. En rättslig analys av UDRP, särskilt med tanke på begreppet ond tro i artikel 4.a.iii. Helsingfors 2002.
57. JEFF HEARN, ANNE KOVALAINEN and TEEMU TALLBERG: Gender Divisions and Gender Policies in Top Finnish Corporations. Helsingfors 2002.