

Lehr-/Lernszenarien: Bereicherung didaktischer Kultur durch strukturierte Beschreibung?¹

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird eine Beschreibungsstruktur für Lehr-/Lernszenarien vorgestellt. Die Einteilung der Struktur ist an die technische Spezifikation IMS Learning Design angelehnt. Aus unserer Sicht verfolgt die Beschreibungsstruktur zwei Zwecke: zum einen bietet sie einen erleichterten Zugang zu verschiedenen Lehrpraktiken, zum anderen kann sie als Leitfaden zur Reflexion der eigenen Praxis dienen. Wir sehen darin ein Potenzial zur Bereicherung der didaktischen Kultur nicht nur in der Hochschullandschaft, sondern generell für formelle und informelle Lernprozesse.

1 Einleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lerntheorien werden zum Zweck der Veranschaulichung bestimmter Lernparadigmen häufig konkrete didaktische Szenarien entworfen, deren Beschreibung in natürlicher Sprache erfolgt. Für Lehrende eignet sich diese Art der Beschreibung weniger. Zum einen widerspiegelt die wissenschaftliche Darstellung meist nicht die konkrete Lehrpraxis, zum anderen ist die Übertragung von Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung in die praktische Umsetzung generell schwierig (Earle, 2002). Lehrende wiederum sind es wenig gewohnt ihr Wissen und ihre Erfahrungen explizit für die weitere Nutzung zu dokumentieren. Dies mag darin begründet liegen, dass ihre Konzepte weniger auf theoriegeleiteten Herangehensweisen sondern vielmehr auf Intuition und Erfahrung (Beetham, 2004) beruhen und eine einheitliche und akzeptierte Beschreibungssprache fehlt. Seit der Etablierung von eLearning gibt es in Anlehnung an das Konzept des wieder verwendbaren Lernobjekts (Boyle, 2003; Wiley, 2000) das Bestreben, auch Lehr-/Lernszenarien zum Zweck der Vergleichbarkeit und Austauschbarkeit (vgl. Baumgartner, 2006; Derntl, 2005) zu dokumentieren. Im Jahr 2003 wurde die Spezifikation IMS Learning Design (Koper et al.,

¹ Dieser Artikel entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes PROLIX (<http://www.prolix-project.eu/>), welches als Integrated Project im sechsten EU-Rahmenprogramm mit Schwerpunkt „Information Society Technologies“ gefördert wird.

2003) veröffentlicht, die einen auf XML basierten Standard zur Modellierung und formalisierten Beschreibung von Lehr-/Lernszenarien darstellt.

Im Vergleich zu einer formalen Sprache zur Beschreibung von Lehr-/Lernszenarien, wie z.B. IMS Learning Design (Koper, Olivier & Anderson, 2003), liegen die Stärken der natürlichen Sprache in ihrer differenzierten Ausdrucksfähigkeit und allgemeinen Verständlichkeit (Heinrich, Kemp & Patrick, 1999). Will man jedoch auf einen Blick die relevanten Informationen über ein Lehr-/Lernszenario erfassen, so stößt man bald auf die Schwächen der natürlichen Sprache als Beschreibungssprache. Die verschiedenen Arten von Informationen sind häufig stark durchmengt und auf Grund komplexer Satzstrukturen sowie Vieldeutigkeit mancher Begriffe nur mühsam zu extrahieren beziehungsweise durch Computer kaum zu analysieren und weiter zu verarbeiten. Die Stärken einer formalen Sprache hingegen liegen im standardisierten Vokabular sowie in der Möglichkeit zur rechnergestützten Verarbeitung.

Gilt ein allgemein anerkanntes Vokabular als *eine* Voraussetzung für das Erfassen und die Dokumentation der Erfahrungen Lehrender, so sollte IMS Learning Design ein ernst zu nehmender Kandidat für eine geeignete Modellierungs- und Beschreibungssprache sein (McAndrew, 2004). Ein genauer Blick auf die Spezifikation lässt jedoch bald deutlich werden, dass ihre Komplexität und ihr technischer Charakter die praktische Anwendung durch Lehrende verhindert. Das Fehlen geeigneter Tools zur Unterstützung des Gestaltungsprozesses von Lehr-/Lernszenarien verstärkt die mangelnde Akzeptanz. Zur Darstellung bereits bestehender Szenarien in IMS Learning Design muss eine Übersetzungsarbeit von ihrer Beschreibung in natürlicher Sprache hin zur stark formalisierten IMS Learning Design Sprache geleistet werden.

Dieser Artikel beleuchtet den Übersetzungsprozess und stellt Überlegungen an, in wie weit eine semi-formale Beschreibungsstruktur für Lehr-/Lernszenarien (Koper & Miao, 2007) einen Nutzen für Lehrende darzustellen können. Die Begriffe „Didaktische Szenarien“ (Schulmeister, 2006, S. 199) und „Lehr-/Lernszenarien“ werden auf Grund von Begriffsfestlegungen innerhalb unseres Forschungskontextes gleichermaßen benutzt.

2 Strukturierte Beschreibung für Lehr-/Lernszenarien

2.1 Rahmenvorgabe durch IMS Learning Design

IMS Learning Design (Koper et al., 2003) stellt eine technische Spezifikation dar, welche den Austausch von Lehr-/Lernszenarien zwischen verschiedenen Lernmanagementsystemen standardisiert regelt. Da IMS Learning Design vorgibt, alle pädagogischen Herangehensweisen beschreiben zu können (Koper et al., 2003), ist

unser Vorschlag für eine strukturierte Beschreibung an den Grundzügen der Spezifikation IMS Learning Design angelehnt.

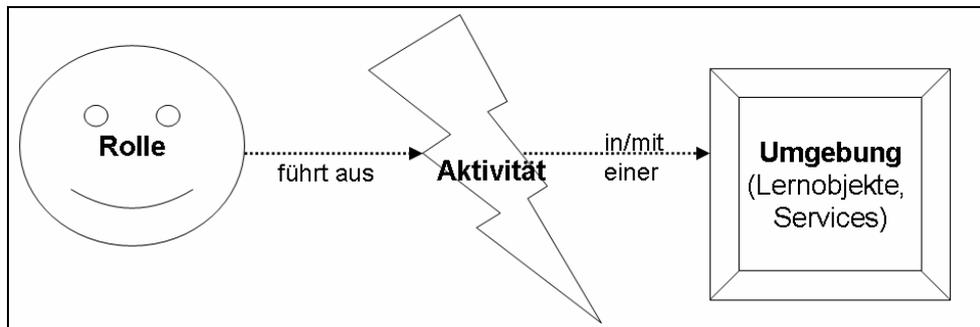


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung der Grundzüge der IMS Learning Design Spezifikation

Das Grundmodell des IMS Learning Design entspricht der Darstellung in Abb. 1: Eine Person in einer Rolle übt eine Aktivität in bzw. mithilfe einer Umgebung (bestehend aus Lernobjekten und Services für synchrone und asynchrone Kommunikation) aus. Es können mehrere Rollen gleichzeitig agieren, sowohl miteinander als auch unabhängig voneinander. Es ist weiterhin möglich, Angaben zu den Voraussetzungen und Lernzielen zu machen, womit die ausübende Aktivität und die Rolle noch näher beschrieben werden. Die Komposition (z.B. zeitliche Ordnung) dieser drei Grundelemente (Rolle, Aktivität, Umgebung) wird durch die Spezifikation geregelt. Für unsere Ausführungen sind die Feinheiten dieser konkreten Regelung jedoch nicht von Bedeutung. Wir übernehmen lediglich die hier genannten Grundprinzipien des IMS Learning Design für die Erarbeitung einer beispielhaften Vorlage zur strukturierten Beschreibung von Lehr-/Lernszenarien.

2.2 Kriterien für die Struktur

Zur Aufstellung von Kriterien für die Beschreibungsstruktur orientieren wir uns an den von Beetham (2004) formulierten Bedingungen. Sie gibt an, dass für den Austausch von Lehr-/Lernszenarien (bei Beetham: „pedagogical models“) folgende Voraussetzungen bestehen:

1. eine handhabbare Sprache und
2. das Vorhandensein einer Struktur innerhalb der Beschreibung (Beetham, 2004).

Eine handhabbare Sprache ist nach unserer Interpretation die täglich benutzte Sprache, jedoch keine spezielle Fachsprache. Die hier vorgestellte Beschreibungsstruktur erlaubt den NutzerInnen, innerhalb der vorgegebenen Kategorien ihre eigene Sprache zu verwenden. Lediglich die Einteilung ist vorgegeben: Die Einteilungsbegriffe der Struktur sind dabei so gewählt, dass sie den NutzerInnen intuitiv verständlich sein müssten. Es gilt in einer Analyse noch zu untersuchen, ob tatsächlich von einem intuitiven Verständnis ausgegangen werden kann.

Beetham (2004) sieht als zweite Voraussetzung das Vorhandensein einer Struktur innerhalb der Beschreibung, auch wenn sie die Anforderungen an dieselbe nicht näher erläutert. Das hier vorgestellte Beschreibungssystem liefert eine Struktur, so dass auf kurzem Blick die verschiedenen Arten der angegebenen Informationen auseinander gehalten werden können. Die Einteilung in Kategorien erfolgte dabei in Anlehnung an das Vokabular von IMS Learning Design, da dieses ein Resultat der Auswertung vielzähliger pädagogischer Vorgehensweisen darstellt (Koper, 2001).

Der Vorteil einer Struktur mit vorgegebener Einteilung ist, dass VerwenderInnen eines Lehr-/Lernszenarios schneller eine Entscheidung zum möglichen Nutzen und der Einbindung des Lehr-/Lernszenarios treffen können. Ohne Struktur wären alle Arten von Informationen in einem Absatz vermengt. Die Struktur erlaubt hingegen einen schnelleren als auch differenzierteren Zugang zu relevanten Informationen: Der Zugang kann über die Abfolge der Lehr-/Lernaktivitäten, die Lernziele, die benötigten Ressourcen oder die Rollen stattfinden. Es gilt jedoch in Anwendungsstudien zu prüfen, ob die Unterteilung der Kategorien, wie von uns in Anlehnung an IMS Learning Design vorgenommen, auch für die Lehrenden funktional ist.

2.3 Darstellung der Struktur

Wir fordern nicht, dass Lehrende sich mit der Spezifikation IMS Learning Design im Detail auseinandersetzen, erwarten jedoch ein Verständnis des grundlegenden Modells wie von IMS Learning Design vorgeschlagen (siehe Abb. 1). Auf der Grundlage dieses Modells und des generellen Aufbaus der Learning Design Spezifikation (Koper et al., 2003) entstand unser Vorschlag für eine strukturierte Beschreibung von Lehr-/Lernszenarien, welche in Tab. 1 dargestellt ist. Die linke Spalte enthält die Einteilung für die Beschreibung (die jeweiligen Kategorien), die rechte Spalte der Tabelle enthält eine Erläuterung der Kategorie sowie ein bis zwei Beispiele für deren Gebrauch.

Tab. 1: Strukturierte Beschreibung für Lehr-/Lernszenarien

Rollen	Enthält eine Liste mit Typen von AkteurInnen, die am Lehr-/Lernszenario beteiligt sind. Hauptzweck ist die Nennung der Rollen; die Anzahl der Personen pro Rolle bleibt hier unberücksichtigt. Beispiele: ModeratorIn, Gruppenmitglied
Voraussetzungen & Eingangskompetenzen	Beschreiben Umstände oder Notwendigkeiten, die zur Durchführung des Lehr-/Lernszenarios gebraucht werden. Auch benötigte Voraussetzungen wie Vorwissen der beteiligten AkteurInnen, Ausstattung der Lernumgebung etc. sind hier beschrieben. Beispiele: Eine heuristische Aufgabe ist Voraussetzung für die Durchführung. Lernende müssen Rückmeldungsprozesse ausführen können.
Abfolge der Lehr-/	Beschreibt die (nummerierte) Reihenfolge der Anweisungen für die

Lernaktivitäten	<p>Lehr-/Lernaktivitäten, welche die jeweiligen Rollen vornehmen sollen. Jede Aktivität hat vorangestellt die Zahl in der Folge (gleiche Zahlen bedeuten gleichzeitige Durchführung) sowie die Rolle, welche die Aktivität ausführt. Falls eine Bedingung für die Durchführung einer Aktivität existiert, so ist diese Bedingung der Aktivitätsbeschreibung in *...* und kursiver Schrift vorangestellt.</p> <p>Beispiele: 1. [ModeratorIn] Stelle die Problemstellung vor. 2. [Gruppenmitglied] Diskutiere die Problemstellung in der Gruppe für fünf Minuten.</p>
Variationen in der Abfolge der Lehr-/Lernaktivitäten	<p>Beschreibt alle Aktivitäten, die anstelle von Aktivitäten aus der obigen Abfolge alternativ durchgeführt werden können. Die Variante einer Aktivität ist an derselben Nummerierung zu erkennen; die Variation wird durch das Hinzufügen eines Buchstabens (a, b etc.) kenntlich gemacht. Falls eine Bedingung an die Durchführung der Aktivität geknüpft ist, wird diese in *...* und kursiver Schrift gefasst der Aktivitätsbeschreibung vorangestellt.</p> <p>Beispiele: 3a. <i>*Falls eine beträchtliche Zahl der Brainstorming-TeilnehmerInnen introvertiert ist*</i> [Brainstorming-TeilnehmerIn] Schreibe deine Ideen zur Problemstellung auf eine Karteikarte, eine Idee pro Karte. 3b. <i>*Falls der Zugang zu allen Ideen Priorität hat*</i> [Brainstorming-TeilnehmerIn] Schreibe deine Ideen zur Problemstellung auf eine Karteikarte.</p>
Benötigte Ressourcen für die Lehr-/Lernaktivitäten	<p>Zählt die Typen von Ressourcen auf, die für die Durchführung des Lehr-/Lernszenarios benötigt werden. Die (mögliche) Nummerierung vor der Ressource gibt an, für welche Aktivität die Ressource benötigt wird.</p> <p>Beispiele: 1. Fallstudie, 2. Chat Software, 3. Karteikarten, Stifte</p>
Notizen	<p>Enthält jegliche Kommentare in Bezug auf das Lehr-/Lernszenario, welche die ErstellerInnen oder weitere NutzerInnen festhalten wollen. Dies können zum Beispiel informative Kommentare zum Einsatz oder Zweck des Szenarios sein.</p> <p>Beispiel: Dieses Szenario wurde ursprünglich für die Kindererziehung entwickelt, jedoch kann das Vorgehen auch für die Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung adaptiert werden.</p>
Lernziele & Zielkompetenzen	<p>Beschreibt die angestrebten Lernziele oder auch anzueignenden Kompetenzen für den Lernprozess, die mit diesem Lehr-/Lernszenario verfolgt werden. Durch das optionale Voranstellen einer Nummerierung kann auch die direkte Relation zwischen einer Lernaktivität und dem Lernziel dargestellt werden.</p> <p>Beispiele: Kompetenz der Bewertung einer kritischen Auseinandersetzung. 2a. Lernende werden KommilitonInnen fachspezifisches Wissen erläutern können.</p>

3 Anwendung der Beschreibungsstruktur

3.1 Übertragung eines Lehr-/Lernszenarios aus freier Formulierung

Lehrveranstaltungen mit hohen Studierendenzahlen (100+) sind an den Hochschulen vor allem im Grundstudium üblich. Für diese hohe Anzahl Studierender im Hörsaal ist oft die einzig eingesetzte Lehrmethode die Vorlesung, möglicherweise

auch kombiniert mit der Bereitstellung von Folien im Lernmanagementsystem. Um eine aktivere Beteiligung der Studierenden zu erreichen, könnte Lymans Methode des Think-Pair-Share (Lyman, 1981, zitiert in, "Visible Thinking: Think-Pair-Share") im Hörsaal zum Einsatz kommen. Dieses Lehr-/Lernszenario ermöglicht es allen teilnehmenden Lernenden, sich Gedanken zu einer Fragestellung zu machen und diese Gedanken dann mitzuteilen und auszutauschen.

In der Literatur wird Lymans Think-Pair-Share Methode in freier, meist unstrukturierter Sprache beschrieben (siehe z.B., "Doing CL: Think-Pair-Share" und, "Visible Thinking: Think-Pair-Share"). Wenn diese freie Beschreibung aus der Literatur in die in Tab. 1 vorgestellte Struktur übertragen wird, dann erfolgt zunächst eine Zuordnung der Elemente aus dem Text zu den Kategorien der Struktur. Meist sind die hierfür benötigten „Bausteine“ nicht einfach im Text zu finden, zum Beispiel: Wo sind die einzelnen Schritte der Lehr-/Lernaktivitäten beschrieben? Welche Rollen existieren? Wann agieren die Rollen miteinander?

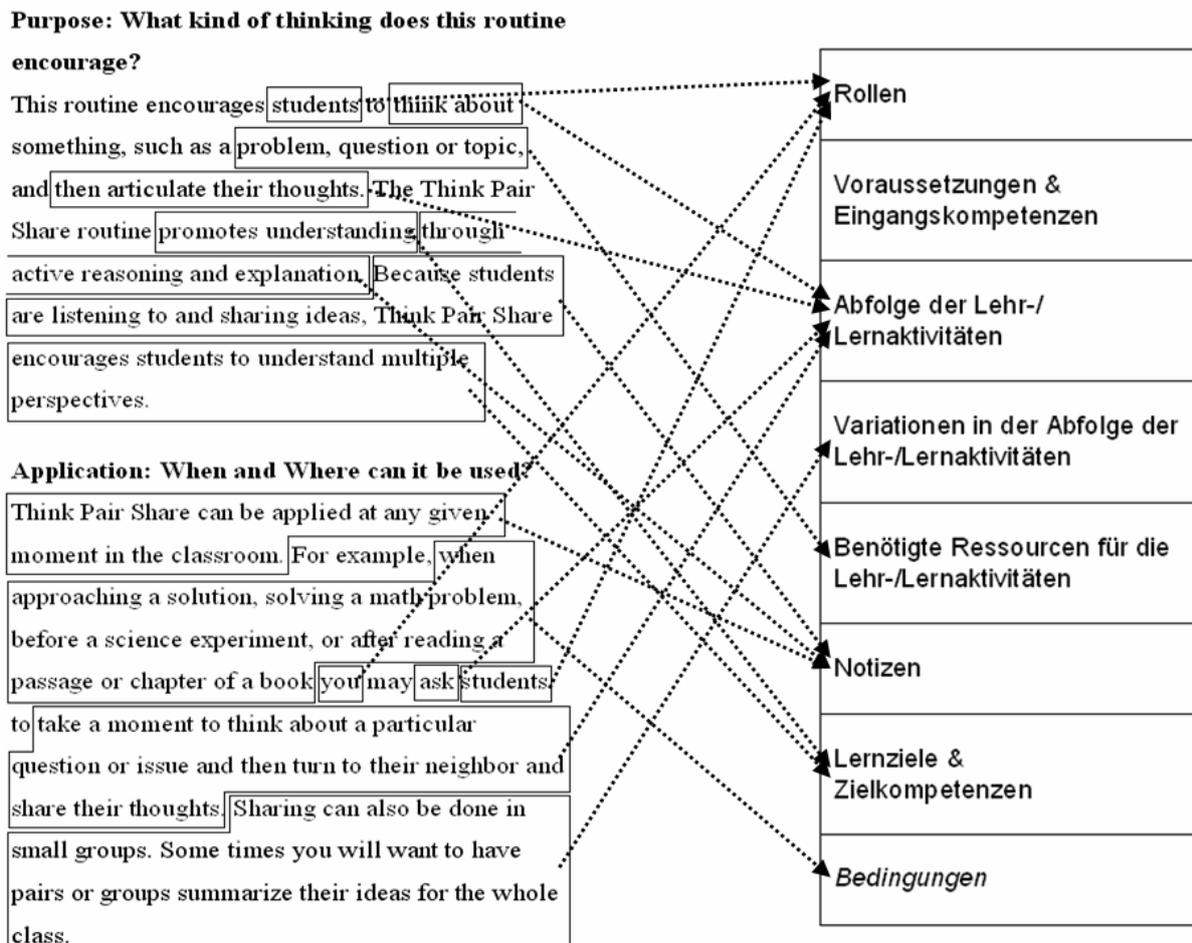


Abb. 2: Ausschnitt der Beschreibung des Think-Pair-Share Szenarios (adaptiert nach Harvard Project Zero, "Visible Thinking: Think-Pair-Share") mit Zuweisung der Textelemente zu den Kategorien aus Tab. 1

In Abb. 2 ist links die freie, textbasierte Beschreibung des Harvard Project Zero zum Think-Pair-Share Szenario zu sehen. Durch Umrahmung sind von uns bestimmte Textelemente, die zum Ausfüllen unserer Beschreibungsstruktur gebraucht werden, hervorgehoben worden. Die weiterhin von uns eingefügten Pfeile verweisen vom Textelement zu der jeweiligen Kategorie der Beschreibungsstruktur, der sie zugeordnet werden können. Die Liste mit der Einteilung der Struktur (rechts zu sehen in Abb. 2) ist um die Kategorie „Bedingungen“ erweitert. In unserem Vorschlag werden die Bedingungen für Ausführungen von Lehr-/Lernaktivitäten nur innerhalb der Beschreibungsstruktur angegeben. Die Bedingungen sind deshalb zur Verdeutlichung der Zuordnung der Textelemente hier explizit aufgeführt, und aufgrund der sonst integrierten Darstellung ist der Begriff in Abb. 2 kursiv dargestellt.

Die Darstellung in Abb. 2 wirkt zunächst unübersichtlich und chaotisch – sie soll zeigen, dass die verschiedenen Arten von Informationen zur Beschreibung eines Lehr-/Lernszenarios in der freien sprachlichen Formulierung stark durchmengt sind. Es wird also von den LeserInnen des Textes (links in Abb. 2) erwartet, dass sie die kognitive Leistung des „Dekodierens“ selbständig vollziehen. Mit Dekodieren ist hier die Anordnung der vorkommenden Satzteile in eine brauchbare Struktur gemeint. Aus Abb. 2 ist beispielhaft zu erkennen, was von den LeserInnen bei einer Übertragung von Lehr-/Lernszenarien aus der Literatur in eine strukturierte Form geleistet werden muss. Wäre die Information gleich in der strukturierten Form zugänglich, könnte der Dekodierungsaufwand vermutlich erheblich gesenkt und damit gleichzeitig die Hürde zur Nutzung des Lehr-/Lernszenarios in der eigenen Praxis gesenkt werden. Zur Gegenüberstellung ist die strukturierte Beschreibung für das Szenario Think-Pair-Share in Tab. 2 aufgeführt.

Tab. 2: Strukturierte Beschreibung für das Think-Pair-Share Szenario

Rollen	Studierende/r Lehrende/r
Voraussetzungen & Eingangskompetenzen	keine
Abfolge der Lehr-/Lernaktivitäten	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Lehrende/r] Stelle eine herausfordernde oder offene Frage. 2. [Studierende/r] Denke etwa eine Minute über die gestellte Frage nach. 3. [Lehrende/r] Beende die individuelle Bedenkzeit und animiere die Studierenden paarweise zusammen zu finden und ihre Gedanken nun gegenseitig auszutauschen. 4. [Studierende/r] Diskutiere mit deiner Partnerin die Frage. 5. [Lehrende/r] Beende die Diskussionszeit nach einigen Minuten. Sammle beispielhafte Kommentare von den Studierenden.
Variationen in der Abfolge der Lehr-/Lernaktivitäten	<p>5a. <i>*Falls die Frage in 1. eine Entscheidung für oder gegen eine Position erfordert*</i> [Lehrende/r] Initiere eine Abstimmung aller Studierenden zur Fragestellung.</p> <p>5b. [Lehrende/r] Animiere die Studierenden, ihre diskutierten Gedanken im Forum festzuhalten.</p> <p>[Studierende/r] Halte die diskutierten Meinungen schriftlich im Forum</p>

	fest.
Benötigte Ressourcen für die Lehr-/Lernaktivitäten	1. Fragestellung 5b. Forum
Notizen	Dieses Szenario ist ideal für Lehrende, die wenig Erfahrung mit kollaborativem Lernen haben. Die Einbindung erfordert wenig Risiko.
Lernziele & Zielkompetenzen	- regt Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven an - aktive Förderung des Verständnisses zu behandelten Konzepten

Die so dargestellte Beschreibung des Szenarios dient als Leitfaden und soll eine Lehrperson befähigen, das Szenario mit geringem Aufwand in der eigenen Lehre einzusetzen. Wir sind uns bewusst, dass keine 1:1-Verwendung der mittels dieser Struktur dargestellten Lehr-/Lernszenarien möglich ist, da die Beschreibung des Lehr-/Lernszenarios auch keine 1:1-Wiedergabe des tatsächlichen Ablaufs ist. Die Beschreibung stellt lediglich die Repräsentation eines möglichen Ablaufs dar – die Interpretation und konkrete Umsetzung des Szenarios obliegt jedoch den Lehrenden und beteiligten Lernenden selbst.

3.2 Erfahrungen aus beispielhaften Übertragungen

An der Universität Wien wurden bisher zwanzig Typen von Lehr-/Lernszenarien aus verschiedenster Literatur extrahiert und in die hier vorgestellte Struktur übertragen (Heyer, 2007). Dabei trat hervor, dass folgende Kategorien der Struktur meist gut beschrieben werden konnten: Die Abfolge der Lehr-/Lernaktivitäten, mögliche Varianten in diesen Aktivitäten sowie die Bedingungen, die zur Durchführung der Aktivitäten erfüllt sein sollten. Weniger häufig klar und oft auch unvollständig wurden hingegen Lernziele & Zielkompetenzen sowie die einzunehmenden Rollen in der Literatur benannt (siehe auch das Beispiel in Abb. 2, in welchem von „you“ die Rede ist, und dabei implizit eine Lehrendenrolle angesprochen wird). Der schwierigste Teil des Übertragungsprozesses war die Zuweisung von Voraussetzungen & Eingangskompetenzen, da diese kaum in den Beschreibungen der Lehr-/Lernszenarien genannt wurden: Sie mussten im Anschluss an die Übertragung anhand von Interpretationen oft selbst formuliert werden.

Generell waren die Informationen, die für das Füllen der Struktur gebraucht wurden, stark durchmischt in der Literatur vorzufinden, wie auch das Beispiel in Abb. 2 musterhaft zeigt. Bei der Übertragung in die Struktur gingen bei kurzen Literaturauszügen kaum Informationen verloren: Die Informationen in freier Formulierung konnten sämtlich in die Beschreibungsstruktur übertragen werden. Auch hierfür ist Abb. 2 exemplarisch. Bei längeren Quellen war die komplette Übertragung schwieriger; mit Zusammenfassungen an einigen Stellen konnte die Essenz des Szenarios trotzdem gut erfasst werden. Informationen, die nicht explizit einer der Kategorien

zugeordnet werden konnten aber dennoch wichtig für das Verständnis des Lehr-/Lernszenarios waren, wurden im Feld „Notizen“ der Struktur festgehalten.

3.3 Nutzung der Struktur zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis

In den vorangegangenen Abschnitten wurde die Übertragung schriftlich festgehaltener Lehr-/Lernszenarien aus der Literatur dargestellt. Neben der Extrahierung bereits beschriebener Szenarien dient die Struktur jedoch auch als Leitfaden zur Aufzeichnung der eigenen Lehrpraxis. Das Wissen Lehrender über didaktische Konzepte, die sie konkret in ihrer Lehrpraxis anwenden, ist häufig ein implizites, welches auf Erfahrungswerten und dem gewissen „Gespür“ für Unterrichtssituationen beruht (Beetham, 2004). Durch die Aufzeichnung eigener Lehrpraxis, also die Explizierung ihres Tuns und Handelns, wird die Aufmerksamkeit von Lehrenden verstärkt auf die Lehrprozesse und ihre Planung gelenkt. Dies ermöglicht Lehrenden ihre traditionellen Konzepte zu überdenken und neue Wege im Sinn einer Steigerung der didaktischen Vielfalt zu beschreiten.

4 Fazit und Ausblick

In diesem Artikel stellten wir eine Struktur zur Beschreibung von Lehr-/Lernszenarien vor. Wir verwiesen auf die Vorteile dieser Beschreibungsstruktur: Zum einen der schnellere Zugang zu relevanten Informationen, auch auf verschiedene Weise (über die Abfolge der Aktivitäten oder Lernziele etc.), und der daraus resultierenden Möglichkeit zur Prüfung auf Übertragbarkeit in die eigene Praxis, zum anderen die Funktion der Struktur als Leitfaden bei der Reflexion der eigenen didaktischen Konzepte. Aufgrund dieser beiden Vorteile bietet die von uns vorgestellte Beschreibungsstruktur das Potenzial einer Bereicherung didaktischer Kultur an Hochschulen und Universitäten.

Um die dargestellte Vorgehensweise noch einen Schritt weiter zu gehen, regen wir an, dass nicht nur Lehrende ihre Lehrpraxis mittels einer strukturierten Beschreibung festhalten, sondern auch Studierende anhand der Beschreibungsstruktur eine Reflexion des eigenen Vorgehens im Lernprozess vornehmen. Besonders im Hinblick auf den Vorstoß des ePortfolios (Jones, Smallwood & Kingston, 2006)² und die Diskussion um lebenslanges Lernen, das u.a. Eigenverantwortung und Kenntnis über die eigenen Lernprozesse voraussetzt, offenbart die Beschreibungsstruktur eine potenzielle Hilfestellung. Das Explizit-Machen des eigenen Handelns kann

² Siehe auch http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning_framework/elfref_notts.aspx für eine Auflistung von ePortfolio Projekten, Zielen und Resultaten [Letzter Aufruf: 28. Februar 2007]

demnach zu einer verbesserten Lernweise führen. Wenn dadurch auch verstärkt Studierende für ihre Lernprozesse Verantwortung übernehmen, entfällt möglicherweise der Anspruch, dass die Lehrenden alleinig Lehr-/Lernhandlungen im Vorhinein planen und festlegen. Aufgrund der Nutzung der Beschreibungsstruktur könnte eine Selbstverständlichkeit auf Seiten der Studierenden entstehen, an der Planung des Lehr-/Lernprozesses teil zu haben und Einfluss zu nehmen. Dies wäre im Sinne einer lebenslangen Lernkultur.

Literatur

- Baumgartner, P. (2006). E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In E. Seiler-Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Eds.), *Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (Vol. 38, pp. 238-247). Zürich: Waxmann.
- Beetham, H. (2004). *Review: developing e-Learning Models for the JISC Practitioner Communities, Version 2.1*: Joint Information Systems Committee e-learning and Pedagogy Programme.
- Derntl, M. (2005). *Patterns for Person-Centered e-Learning*. University of Vienna, Wien.
- Doing CL: Think-Pair-Share. (November 1, 1997). Retrieved February 14, 2007, from <http://www.wcer.wisc.edu/archive/CL1/CL/doingcl/thinkps.htm>
- Earle, A. (2002). Designing For Pedagogical Flexibility – Experiences From the CANDLE Project. *Journal of Interactive Media in Education*, 4.
- Heinrich, E., Kemp, E., & Patrick, J. D. (1999). A Natural Language Like Description Language. Retrieved February 14, 2007, from <http://www.vuw.ac.nz/acis99/Papers/PaperHeinrich-152.pdf>
- Heyer, S. (2007). Preparing didactic models for the implementation in IMS Learning Design: University of Vienna.
- Jones, P. R., Smallwood, A., & Kingston, S. (2006). *e-Portfolio Reference Model September 2006 Report*. Nottingham: University of Nottingham.
- Koper, R. (2001). *Modeling units of study from a pedagogical perspective: the pedagogical meta-model behind EML*. Heerlen: Educational Technology Expertise Center at the Open University of the Netherlands.
- Koper, R., & Miao, Y. (2007). Using the IMS LD Standard to Describe Learning Designs. Retrieved March 28, 2007, from <http://dspace.ou.nl/handle/1820/927>
- Koper, R., Olivier, B., & Anderson, T. (Eds.). (2003). *IMS Learning Design Information Model*: IMS Global Learning Consortium.
- McAndrew, P. (2004). Representing practitioner experiences through Learning Design and Patterns. Retrieved February 14, 2007, from http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/practioner-patterns-v2.doc
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München, Wien: Oldenbourg.
- Visible Thinking: Think-Pair-Share. Retrieved February 14, 2007, from http://www.pz.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare_Routine.html