

Ilka Dönhoff

Das digitale Dossier im Sprachtandem – Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS

Zusammenfassung

Portfolios können in (selbstgesteuerten) Lernkontexten eingesetzt werden und Nutzer dabei unterstützen, ihren Lernprozess selbständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Elektronischen Portfolios wird dabei ein Mehrwert gegenüber Printversionen zugesprochen. Das elektronische Sprachenportfolio EPOS¹ stellt unter anderem ein digitales Dossier bereit, in dem Lerndokumente (wie Textdokumente oder Audiodateien) gespeichert, mit anderen Personen geteilt und kommentiert werden können.

Die vorliegende Pilotstudie liefert Antworten auf die Frage, wie Lernende den Nutzen speziell der *digitalen* Form des Dossiers einschätzen und inwiefern sie es tatsächlich verwenden. Die Befragung findet im Rahmen des Tandemprogramms am Zentrum für Sprachlehre (ZfS) der Universität Paderborn statt, in dem Studierende im Präsenztandem unter Anleitung und im Austausch mit einem Muttersprachler ihre fremdsprachlichen Kompetenzen verbessern. Die hier gewonnenen Daten zeigen, dass der digitale Mehrwert teilweise geschätzt wird (bspw. für verschiedene Speicherformate), die Nutzung des digitalen Dossiers jedoch auch durch Gesichtspunkte wie Freiwilligkeit, mediale Vorlieben und technische Aspekte eingeschränkt werden kann.

Schlüsselwörter

ePortfolio; Dossier; Fremdsprachen; Selbstgesteuertes Lernen; Tandem

¹ EPOS – Elektronisches Portfolio der Sprachen, epos-paderborn.de

1 Hintergrund und Fragestellung

Wenn Fremdsprachenlernende im Tandem selbstgesteuert zusammenarbeiten, dokumentieren und reflektieren sie idealerweise ihren Lernprozess in einem Lerntagebuch und sammeln und evaluieren selbständig ihre Lerndokumente. Inwiefern sie für diese Sammlung auf *digitale* Speichermöglichkeiten eines elektronischen Portfolios zurückgreifen und wie sie den Nutzen einschätzen, soll hier untersucht werden. Das ist insofern von Bedeutung, als sprachliche Fortschritte im mündlichen Bereich in digitaler Form besonders gut festgehalten werden können.

In einem Sprachtandem verbessern zwei Personen unterschiedlicher Erstsprachen durch Kooperation ihre Kompetenz in einer Zielsprache, welche jeweils die Erstsprache ihres Tandempartners ist. Lernen im Tandem ist eine Form selbstgesteuerten Lernens, bei der jeder Tandempartner für seinen eigenen Lernprozess selbst verantwortlich ist (Prinzip der Autonomie) und den Partner bestmöglich bei seinem Lernen unterstützt (Prinzip der Gegenseitigkeit) (vgl. Brammerts 2005, S. 10).

Damit das Tandempotenzial ausgeschöpft wird, ist Begleitung notwendig, um Lernende dabei zu unterstützen, ihren individuellen Lernprozess bewusst zu steuern und die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln bzw. zu verbessern. Unterstützt werden sie bspw. bei der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse, der Lernzielsetzung, der Auswahl von Methoden und der Reflexion des Lernprozesses (vgl. Brammerts, Calvert & Kleppin 2005, S. 54).

Geeignete Instrumente zur Unterstützung dieser Aufgaben sind Lerntagebücher bzw. Portfolios. Mit ihnen dokumentiert der Lernende einerseits erbrachte Leistungen und belegt damit seinen Kenntnisstand. Sie werden aber auch häufig eingesetzt, um den Prozess des Lernens, den Austausch darüber und die Reflexion individueller Leistungen zu fördern (vgl. bspw. Ballweg & Bräuer 2011). Dazu gehört u.a. das (gemeinsame) Betrachten und Evaluieren von Lerndokumenten. Vermehrt werden für (selbstgesteuerte Sprach-) Lernprozesse auch elektronische Formen, sog. ePortfolios, eingesetzt (vgl. Bellingrodt 2011a, S. 43). Speziell für das Sprachenlernen wurde am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) das Elektronische Portfolio der Sprachen (EPOS) entwickelt. Elemente von EPOS wurden im Sommersemester 2013 bereits testweise in Sprachkursen des ZfS eingesetzt (vgl. Behrent, Brandt & Dönhoff 2014) und im Sommersemester 2014 erstmals auch im Rahmen des Tandemprogramms erprobt, was die Grundlage für den vorliegenden Artikel darstellt, der somit die aktuellsten Erfahrungswerte zu EPOS reflektiert.

Gerade beim Tandemlernen in Präsenzform steht die Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit typischerweise im Vordergrund (vgl. Brammerts & Calvert 2005, S. 28f). Im Tandemprogramm des ZfS der Universität Paderborn wird mit einem paper-based Portfolio gearbeitet, das als Leistungsnachweis dient. Unter anderem gibt es dort Raum für Produkte (Notizen, Texte, Reflexionen, Materialien), die bei der gemeinsamen Tandemarbeit oder in der Vor-/Nachbereitung entstehen bzw. genutzt werden. Ein „Abheften“ von Belegen mündlicher Kompetenzen (bspw. durch verwendete Audio-/Videodateien oder Aufzeichnungen eigener Sprachproduktion) war in der bisherigen Form nicht möglich. Fortschritte im Bereich *Sprechen* und *Hörverstehen* wurden i.d.R.

durch Notizen und/oder Evaluationen rekonstruiert und teilweise durch den Tandempartner ergänzt.

1.1 Forschung zu (e)Portfolios

Bezüglich der Forschungslage im Portfoliobereich weist Fink (2010, S. 31) darauf hin, dass das „traditionelle“ Portfoliokonzept mit einem hohen Grad an Schriftlichkeit verbunden ist und es daher viele Untersuchungen im Bereich der Lese- und Schreibförderung gibt, seltener jedoch Arbeiten zu ePortfolios. Zu letzteren zählt seine eigene Studie, die sich mit selbstreflexivem Lernen in der Schule beschäftigt und verschiedene Fächer abdeckt, darunter Fremdsprachen. Geschätzt haben die Schüler u.a. die Möglichkeit, ihre Leistungen mit Mitschülern zu vergleichen und sich von ihnen anregen zu lassen (vgl. Fink 2010, S. 226f und S. 236ff).

Im Bereich des Europäischen Sprachenportfolios (European Language Portfolio, ELP) ist bzgl. der Förderung mündlicher Sprachkompetenzen die Studie Puglieses zu nennen, die auch den elektronischen Mehrwert thematisiert. In ihrer Untersuchung mit einer kleinen Gruppe von Deutschstudierenden in Italien, die Referate auf Video aufzeichnen und im ePortfolio speichern mussten, bestätigte sich, dass der ePortfolio-Einsatz zu erhöhter Sensibilität für (mündliche) Sprachkompetenzen führen kann (vgl. Pugliese 2011, S. 204ff).

Mit Studierenden und einem ePortfolio hat auch Álvarez gearbeitet, die in einem Pilotprojekt den Übergang von der Papier- zur digitalen Version des ELP an einer Fernuniversität untersucht und ebenfalls bestätigt, dass das „ELP as a learning guide, self-reflection instrument and self-assessment tool can be significantly enhanced using a virtual environment instead of a paper format“ (Álvarez 2011, S. 126).

Im universitären Kontext ist eine weitere Pilotstudie von Ballweg (2012) entstanden, die an Bellingrodt (s.u.) anknüpft und sich in der Lehrerbildung für Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprache mit der Sicht der Studierenden auf das ePotenzial beschäftigt. Sie zieht ein geteiltes Fazit des Einsatzes: Während z.B. die Sichtbarkeit der eigenen Leistungen und das Online-Feedback positiv wahrgenommen werden, stehen technische Schwierigkeiten der Nutzung im Wege.

Neben diesen Studien wird die Arbeit mit (digitalen) Sprachenportfolios im universitären Fremdsprachenbereich in mehreren Artikeln des Tagungsbands „Autonomie und Motivation“ (Arntz, Krings & Kühn 2011) sowie in verschiedenen Einsatzbereichen im Themenheft „Portfolioarbeit“ der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch des Goethe-Instituts (Heft 45/2011) dargestellt.

Von besonderer Bedeutung für den vorliegenden Artikel ist die Studie von Lena Bellingrodt (2011a), in der EPOS (welches auf dem ELP basiert) im schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht wird. Vor allem der Forschungsfokus zum ePotenzial liefert Ansatzpunkte (z.B. zum Speichern von [multimedialen] Dateien), die auch für den hochschulischen Bereich relevant sein können und in Teilen als Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung dienen. So hat sie beispielsweise festgestellt, dass Schüler trotz EPOS-Einsatz „in Texten über den Erwerb der anderen Teilfertigkeiten (wie Hörverstehen oder Sprechen, Anm. d. Verf.) [berichteten]“ (Bellingrodt 2011a, S. 261), was sich – wie oben erwähnt - mit der bisherigen Erfahrung des Tandemlernens am ZfS deckt.

Speziell im Bereich des Tandemlernens sind zwar zahlreiche Beiträge zu finden (bspw. Lewis & Walker 2003; Hahn & Reinecke 2012). Kaum in Betracht gezogen wird jedoch das Setting Präsenztandem in Kombination mit einem ePortfolio.

Da wie oben erläutert das ePotenzial elektronischer Portfolios im Vergleich zu Papierversionen Vorteile für Fremdsprachenlernende bieten kann, werden hier nochmals relevante Aspekte herausgegriffen, auf die die Literatur hinweist:

- Das digitale Dossier ermöglicht das Abspeichern von Belegen für Lernzuwächse in verschiedenen Formaten (nicht nur Texte, sondern auch Audio- oder Videodateien), wodurch Fortschritte in verschiedenen Fertigkeiten besser abgebildet werden können (vgl. Kühn & Langner 2011, S. 46; Adamczak-Krysztofowicz & Stork 2011). Dies setzt laut Bellingrodt (2011a, S. 261) „verstärkt produktorientiertes Arbeiten und den Einsatz weiterer Medien (Audio, Video) im Fremdsprachenunterricht voraus“. Im Tandemprogramm wurde die Nutzung solcher Medien in den vergangenen Semestern bereits beobachtet.
- Die digitale Form begünstigt sowohl das Aufbewahren von Lerndokumenten als auch das Überarbeiten und Vergleichen verschiedener Textversionen oder anderer sprachlicher Lernprodukte, was die Prozesshaftigkeit des Lernens stärker betont (vgl. Bellingrodt 2011a, S. 259 und Fink 2010, S. 228).
- Die digitale Form wird der Forderung nach lebenslangem Lernen besser gerecht (vgl. Kühn & Langner 2011, S. 47 und Álvarez 2012, S. 131), auch da EPOS sprachübergreifend ist.
- Elektronischen Portfolios wird allgemein eine höhere Benutzerfreundlichkeit zugesprochen, was in der Orts- und Zeitunabhängigkeit begründet wird (vgl. Kühn & Langner 2011, S. 44).
- EPOS ermöglicht die Freigabe von Portfolioinhalten mittels sog. „Ansichten“ für einzelne Teilnehmer/Lehrende oder eine Gruppe (vgl. Behrent et al. 2014), was nach Bellingrodt einen von fünf charakteristischen Prozessen von ePortfolio-Arbeit darstellt und das „Betrachten und Kommentieren von Produkten und Prozessen des Lernens [beinhaltet]“ (Bellingrodt 2011a, S. 48).

Außerdem wird angenommen, dass sich Nutzergewohnheiten mit der Verbreitung digitaler Medien geändert haben. Die Einbindung in Lernkontexte wie dem Tandemlernen könnte dieser Veränderung Rechnung tragen.

1.2 Fragestellung

Wie eingangs beschrieben, ist die Verbesserung der mündlichen Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen) im Präsenztandem von großer Bedeutung, ein direktes Speichern entsprechender Belege für Fortschritte in diesem Bereich mit den bisher eingesetzten Unterlagen (Tandemtagebuch und Sammelmappe) jedoch nicht möglich. Auch schriftliche Lerndokumente, die in digitaler Form vorlagen, mussten zunächst ausgedruckt werden, um sie in der Sammelmappe abheften zu können.

Ein elektronisches Portfolio mit digitalem Dossier ermöglicht sowohl das Sichern verwendeter Audio-/Videodateien bzw. Links oder eigener mündlicher Produktion als auch

das Speichern von Texten, Websites oder Fotos in digitaler Form, sodass Lernende konkreter auf Ihre geleistete Arbeit zurückgreifen können. Diese verschiedenen medialen Formen wurden bislang von den Tandemlernenden durchaus genutzt. Das digitale Dossier erlaubt es nun, diesen Lernprozess in seiner Vielfalt besser abzubilden. Untersucht werden soll, inwiefern Tandemlernende das ePotenzial des digitalen Dossiers wahrnehmen und dessen Möglichkeiten tatsächlich nutzen. Die Fragestellung für die Untersuchung lautet entsprechend:

Welchen Nutzen sehen die Teilnehmer des Tandemprogramms im Einsatz des *digitalen Dossiers* beim selbstgesteuerten Sprachenlernen im Tandem und inwiefern wurde es verwendet?

Zum besseren Verständnis wird kurz dargestellt, welche Aufgaben die Lernenden haben und wo das digitale Dossier zum Einsatz kommen kann.

1.3 Rolle des digitalen Dossiers im Tandemprogramm am ZfS

Im Tandemprogramm werden Studierende über das Semester hinweg durch Gruppenworkshops sowie eine individuelle Sprachlernberatung begleitet. Die Treffen mit dem Tandempartner organisieren sie individuell und dokumentieren und reflektieren sie im Tandemportfolio (Tandemtagebuch und Sammelmappe). Im Sommersemester 2014 erhielten alle erstmals zusätzlich einen EPOS-Account. Abbildung 1 zeigt die Menüleiste in EPOS inkl. Markierung der verwendeten Elemente.

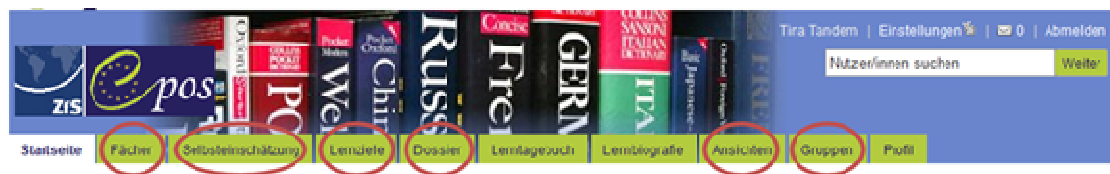


Abb. 1 Menüleiste der EPOS-Oberfläche

Während einige Elemente für das Erlangen von ECTS-Punkten verbindlich waren (z.B. Selbsteinschätzung, Zielsetzung, Erstellen und Freigeben einer Ansicht sowie Beteiligung im Forum der aktuellen Tandem-Gruppe), stand das digitale Dossier als überwiegend optionale Variante zum Papier-Äquivalent (Sammelmappe) zur Verfügung. Empfohlen wurden beide „Orte“, um Lerndokumente abzuspeichern, die den Lernprozess und Fortschritte verdeutlichen. Die Teilnehmer erhielten eine Übersicht mit möglichen „Produkten“, die je nach Lernzielen entstehen können. Das einzig verbindlich digital abzuspeichernde Produkt war ein Foto mit den Gesprächsergebnissen der Sprachlernberatung, die auf Moderationskarten und Zetteln festgehalten werden (z.B. persönliche Ressourcen oder geplante Aktivitäten im Tandem).

Auf die gespeicherten Dokumente konnten die Teilnehmer im gemeinsamen Abschlussworkshop zurückgreifen, in dem sie Ziele und Ausschnitte ihrer Tandemarbeit vorstellten.

2 Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellung werden mit einem Fragebogen und qualitativen Interviews zwei einander ergänzende Instrumente eingesetzt, um die Vorteile beider Forschungsansätze zu nutzen, wie im Folgenden erläutert wird.

2.1 Fragebogen

EPOS stellt mit seinem digitalen Dossier eine neue technologische Komponente im Tandemprogramm dar. Entsprechend wird für diese Untersuchung auf ein bestehendes Modell zurückgegriffen, das sich mit neuen Technologien befasst. Der entwickelte Fragebogen basiert daher auf dem sog. *Technology Acceptance Model* (TAM; Davis 1989 und Venkatesh & Davis 2000) und setzt sich in der hier verwendeten Version aus den Konstrukten *Wahrgenommene Nützlichkeit*, *Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit*, *Einstellung zur Nutzung* und *Intention zur Nutzung* zusammen. Das TAM wurde in verschiedenen Kontexten erprobt und hat sich dazu bewährt, die Akzeptanz und Nutzung von Technologien zu beschreiben oder vorherzusagen (vgl. Chuttur 2009, S. 13). Es eignet sich somit sehr gut für die Konstruktion des Fragebogens, mit dem die Sicht der Tandemlernenden erfasst werden soll. Von Interesse ist für die Fragestellung insb. das Konstrukt der *Wahrgenommenen Nützlichkeit*, welchem (mit einer Anzahl von zehn) die meisten Items zugeordnet werden.

Die Items werden in Anlehnung an die Ausführungen zum ePotenzial in der Studie zur EPOS-Nutzung im schulischen Fremdsprachenunterricht von Bellingrodt (vgl. 2011a, S. 259ff) formuliert und orientieren sich dabei an einem TAM-basierten Fragebogen im Hochschulkontext (Bücker 2013). Ergänzend zu den Konstrukten wird in ebenfalls geschlossenen Items nach (e-)Portfolioerfahrungen, der Nutzung von EPOS durch den Tandempartner, Internet-Zugangsmöglichkeiten und der konkreten Nutzung des Dossiers gefragt. Der Fragebogen enthält insgesamt 29 geschlossene und 13 (halb-)offene Items.

Am Ende des Semesters füllten sechs Absolventinnen den Fragebogen aus. Eine repräsentative Auswertung ist aufgrund der kleinen Teilnehmerzahl somit nicht möglich. Die Ergebnisse sollten jedoch genutzt werden, um Tendenzen anzudeuten und helfen dabei, Antworten in den Interviews besser einordnen zu können.

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit Hilfe von Excel und wird deskriptiv in Diagrammen dargestellt.

2.2 Interviews

Nachdem die Bewertung der Portfolios feststeht, werden drei Absolventinnen des Tandemprogramms ca. zwei Wochen nach dem Abschlussworkshop in qualitativen Interviews mittels eines Leitfadens näher zu ihren Erfahrungen befragt. Der Leitfaden enthält Fragen zum allgemeinen Umgang mit digitalen Medien zum Fremdsprachenlernen, zum Umgang mit EPOS und dem digitalen Dossier im Tandemprogramm sowie zum Setting/didaktischen Ansatz.

Das Interview knüpft somit inhaltlich an den Fragebogen an und ergänzt diesen durch die offenen Fragen um tiefere Einblicke in subjektive Einstellungen. Vor allem für Nicht-Muttersprachler ist die mündliche Befragung einfacher, da Rückfragen auf beiden Seiten

möglich sind (vgl. Riemer & Settineri 2011, S. 773f). Zudem trägt das Interview zur Inhaltsvalidierung einiger Fragebogenitems bei und hilft, eventuelle Widersprüche zu erkennen, womit zentrale Vorteile von Methodentriangulation genutzt werden (vgl. ebd., S. 768).

Da alle Absolventinnen Nicht-Muttersprachler des Deutschen sind, werden diejenigen mit den höchsten Deutschkenntnissen als Interviewpartner angefragt. Alle drei studieren Germanistik und haben Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2-C1. Neben diesem gemeinsamen fachlichen Hintergrund haben sie als ein gemeinsames Lernziel Verbesserungen in der Fertigkeit *Sprechen*. Unterschiede gibt es bei den Herkunftsländern (USA, Rumänien und China) und dem zweiten Schwerpunkt der Lernziele (Schreiben, Hörverstehen und Hörverstehen/Wortschatz).

Die Auswertung der Interviews erfolgt in mehreren Schritten im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010). Zunächst werden aus der Forschungsfrage und einschlägiger Literatur deduktiv Kategorien gebildet, die in einem ersten Kodierdurchgang am Material (Transkripte der Interviews) erprobt werden. Die erste Sichtung führt zu einer induktiven Überarbeitung der Kategorien, sodass einige zusammengefasst, gestrichen oder hinzugefügt werden. Mit dieser zweiten Fassung des Kodierbogens werden die Transkripte erneut inhaltlich strukturierend kodiert. Das Verfahren wurde gewählt, da es auf das Herausfiltern und Zusammenfassen „bestimmte[r] Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material“ (Mayring 2010, S. 98) abzielt. Ergebnisse der Auswertung werden anhand der Kategorien im folgenden Kapitel dargestellt und teilweise mit weiteren Theorien und Erkenntnissen in Beziehung gesetzt.

3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel der Untersuchung besteht darin zu eruieren, inwiefern Tandemlernende das digitale Dossier als nützlich beurteilen und die Möglichkeiten tatsächlich nutzen.

3.1 Ergebnisse des Fragebogens

Im oben beschriebenen TAM ist die *Wahrgenommene Nützlichkeit* einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Nutzungsintention und wird ihrerseits von der *Wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit* beeinflusst (vgl. Venkatesh & Davis 2000, S. 187). Da die Ergebnisse hier nicht in Gänze dargestellt werden können, soll hier nur eine Auswahl an Items vor allem aus dem Konstrukt der wahrgenommenen Nützlichkeit herausgegriffen werden. Die übrigen Ergebnisse werden im Anhang aufgeführt.

Die Auswertung dieses Konstrukts ergibt, dass die sechs Teilnehmer das Dossier als „eher nützlich“ einschätzen (im Mittelwert liegen die Items dazu auf einer 7-er Skala von 1 [stimme überhaupt nicht zu] bis 7 [stimme voll zu] bei 4,9). Die Nützlichkeit des digitalen Dossiers begründen sie damit, dass es ihnen dabei hilft, ihre sprachliche Fortschritte besser zu erkennen (5,7), den Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren (5,6) und die Leistungsanforderungen des Tandemprogramms besser zu erfüllen (5,4), wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist.

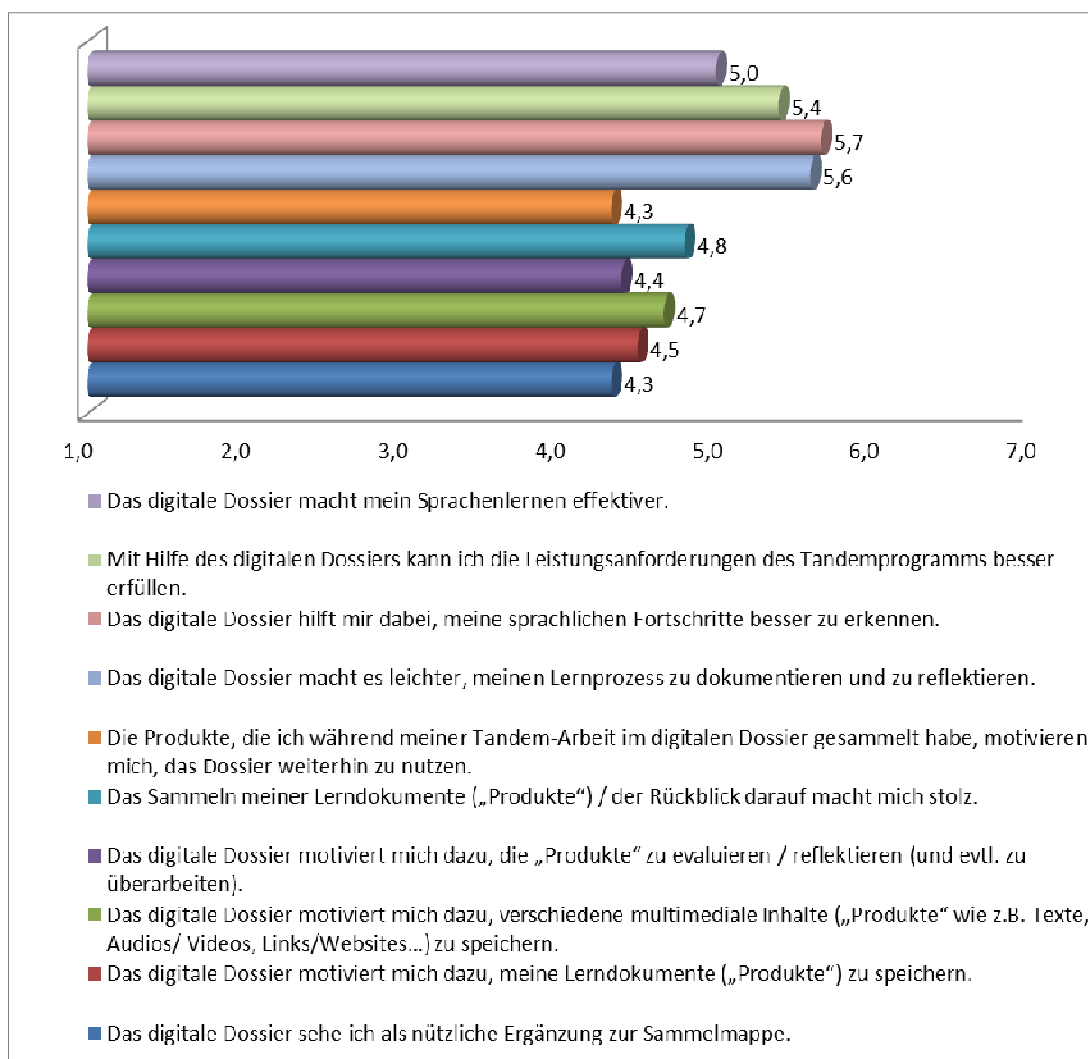


Abb. 2 Wahrgenommene Nützlichkeit

Das Ergebnis ist insofern von Bedeutung, als laut TAM eine hohe wahrgenommene Nützlichkeit die tatsächliche Nutzerakzeptanz erhöht (vgl. Venkatesh & Davis 2000, S. 187).

Dass die wahrgenommene Nützlichkeit insgesamt eher positiv bewertet wird, könnte demnach vermuten lassen, dass die Nutzung durch die Teilnehmer auch eher intensiv gewesen wäre. Auch die Einstellung zur Nutzung ist überdurchschnittlich: Die Teilnehmer stimmen der Aussage „Ich denke, ein digitales Dossier beim Tandemlernen einzusetzen, ist eine gute Idee“ eher zu (5,3).

Die ebenfalls im Fragebogen abgefragte konkrete Nutzung und die (so weit wie mögliche) Sichtung haben jedoch ergeben, dass die tatsächliche Nutzung insgesamt nicht sehr intensiv war. So wurden von fast allen Lernenden zwar die verbindlichen Teile genutzt, freiwillige Aspekte wie „Reflexion/Evaluation der Lerndokumente/Produkte (Dateien)“ oder „Feedback geben auf Dateien von meinem Tandempartner oder anderen Tandems“ jedoch gar nicht.

Ein möglicher Grund könnte in einer als suboptimal empfundenen Benutzerfreundlichkeit liegen, die laut TAM Einfluss auf die wahrgenommene Nützlichkeit nimmt. Die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit wird als Konstrukt mit einem Mittelwert von

4,4 allerdings nicht mangelhaft bewertet. Es ist jedoch schwierig, die ausschließliche Nutzerfreundlichkeit des Dossiers, losgelöst von EPOS, zu erfassen. Insofern sollen nachfolgend die Interviews herangezogen werden, um umfassender Antworten auf mögliche Gründe für die unterdurchschnittliche Nutzung zu liefern.

3.2 Interviews

Die Fragestellung sowie die Sichtung des Materials (die Transkripte der drei Interviews) haben acht Kategorien ergeben, die teilweise in „Verwendung“ und „Nutzen“ unterteilt werden und anhand derer die Ergebnisse im Folgenden dargestellt und diskutiert werden.

1. *Speichern*
Äußerungen zum Speichern von Dateien im digitalen Dossier
2. *Prozesshaftigkeit*
Äußerungen sowohl zum Überarbeiten einzelner Lerndokumente/-abschnitte als auch zum langfristig angelegten Sprachlernprozess
3. *Wertschätzung*
Äußerungen zu einem wertschätzenden Rück- oder Ausblick auf die eigenen Dateien
4. *Interaktion*
Äußerungen zum Teilen/Freigeben/Präsentieren von Lerndokumenten, zu (Online) Feedback und zu alternativen Wegen der Interaktion mit anderen Lernenden
5. *Usability und technische Aspekte*
Äußerungen zur (technischen) Handhabung
6. *Setting*
Äußerungen zum Präsenztandem und zur freiwilligen Nutzung des digitalen Dossiers
7. *Mediennutzung*
Äußerungen zur Mediennutzung zum Fremdsprachenlernen (print/digital)
8. *Individuelle Lernziele*
Äußerungen zu den persönlichen Sprachlernzielen im Tandem

3.2.1 Speichern

Grundsätzlich gespeichert wurden von den Interviewpartnerinnen Textdokumente (eine Textproduktion, ein Online-Artikel, Checklisten und ein Transkript), Fotos bzw. Grafiken (eine Lernmethode, Notizen und Zeichnungen aus Tandemsitzungen, Ergebnisse der Lernberatung und von Evaluationsergebnissen zu einer Präsentation), eine Audio-Datei (Radiobeitrag) sowie youtube-Links. Es werden also durchaus auch multimediale Inhalte im Dossier abgelegt, allerdings nur selten. Auch Bellingrod (2011, S. 261) stellt fest, dass Schüler hauptsächlich Textdokumente speicherten, was dort auf die Usability, eine eher kommunikative (statt produktorientierte) Unterrichtsausrichtung und fehlenden Medieneinsatz zurückgeführt wird.

Der Nutzen des Speicherns wird von den Interviewpartnerinnen unterschiedlich bewertet: Zwei Lernerinnen haben ihre Dateien hauptsächlich gespeichert, um die verbindli-

che „Ansicht“ (eine Art „digitales Poster“) zum Abschluss zu erstellen und dort (durchaus anschaulich) zu zeigen, was und wie sie gelernt haben, sehen darüber hinaus aber keinen Mehrwert im digitalen Dossier. Als Hinderungsgrund wurde zum einen angeführt, dass während der Tandemtreffen grundsätzlich wenig mit digitalen Medien gearbeitet wurde und „nicht ganz klar [war], wie mir das mehr weiterhelfen würde als meine Sammelmappe“ (Suzie²) und zum anderen, dass das Aufbewahren oder Speichern von Lerndokumenten zwar grundsätzlich befürwortet wird, aber das Hochladen ins Dossier als überflüssig angesehen wird: „Ich finde das nicht notwendig. Sie haben eigene Computer, warum machen sie das nicht einfach im Computer, warum sollen sie das noch mal in EPOS nutzen?“ (Ying). Eine andere Lernerin schätzt das digitale Dossier hingegen als Ergänzung, „weil es zum Beispiel die [...] Sammelmappe gibt, das ist sehr gut für nicht-digitale Materialien. Und für die digitalen Materialien ist EPOS. Ich finde, die sind miteinander sehr gut verbunden“ (Felicia).

Nicht genannt wurde der konkrete Nutzen des Speicherns für die Selbstbeurteilung z.B. mündlicher Produktion, den die Deutschstudierenden in der kleinen Versuchsgruppe Puglieses geäußert haben: Sie bezeichneten die (verbindliche) Video-Aufzeichnung und Speicherung ihrer Referate als nützlich und motivierend für die Selbstbeurteilung (vgl. Pugliese 2011, S. 204f). Die laut Bellingrodt (2011a, S. 261) notwendige Produktorientierung (bspw. das Erstellen von Audio-/Video-Lerndokumenten) ist dort gegeben.

3.2.2 Prozesshaftigkeit

Die Überarbeitung eigener Leistungen (eigene Texte bzw. die allgemeine Darstellung von Fortschritten in Ansichten) wird von zwei Lernerinnen genutzt und als vorteilhaft anerkannt, auch wenn es „eine große Arbeit ist“ (Ying). Der Aspekt des Überarbeitens aufgrund von Peer-Feedback scheint anders als bei Ballweg (2012, S. 156) und Fink (2010, S. 37) jedoch keine Rolle zu spielen.

Eine Lernerin äußert sich positiv über die Möglichkeit, ihr Lernmaterial langfristig ablegen zu können: „Was ich am besten fand, man kann die eigenen Materialien [...] hochladen, und dann wird das für immer da bleiben“ (Felicia) und will es „vielleicht auch für andere Sprachen“ nutzen (über den Reiter „Fächer“ möglich, vgl. Abb. 1). Mit dieser langfristigen Nutzungsperspektive wird ein Lernprozess angesprochen, der über einen einzigen Kurs oder ein Semester hinaus blickt und der mit einem der Grundgedanken des Sprachenportfolios – dem Lebenslangen Lernen – einhergeht (vgl. Kühn & Langner 2011, S. 47).

3.2.3 Wertschätzung

Daran anknüpfend ist auch die Wertschätzung zu nennen, die auch bei Bellingrodt (2011a, S. 259) seitens der Schüler konstatiert wurde. Sie spiegelt sich hier sowohl in Äußerungen mit Blick nach vorne wider („das wird mich sicherlich noch interessieren in der Zukunft“,

² Zur Anonymisierung der Teilnehmerinnen werden hier Pseudonyme verwendet.

Felicia) als auch im Rückblick auf die geleistete Arbeit sowie in einer Kombination beider Perspektiven: „Wenn man das ganze Bild dieser Präsentation sieht, dann wird man stolz und denkt ‚Ah, ich habe schon so viel gelernt‘. Und dann hat man Motivation [...] zum Weiterlernen“ (Ying).

3.2.4 Interaktion

Auch wenn das Dossier während des Semesters kaum zur Interaktion zwischen den Lernerinnen genutzt wird (über die Freigabe von Ansichten und den Austausch darüber), wird die Idee des *Teilens* von Inhalten bei den Ansichten-Präsentationen im Abschlussworkshop außerordentlich positiv aufgenommen. Sie schätzen es zu sehen, was und wie die anderen Tandems lernen und geben an, diese Möglichkeit auch gern früher genutzt zu haben. Außerdem „kann man sich einfach selbst vergleichen, also eigene Methoden mit anderen, und dadurch viel lernen“ (Felicia). Die Aspekte „Anregen lassen und Perspektiven gewinnen“ und „Vergleichen“, die Fink (2010, S. 236f) in seiner Studie als positiv wahrgenommene Effekte von ePortfolios nennt, wird somit auch bei den Tandems deutlich.

Eine Lernerin nennt das Teilen zwar als Vorteil, betrachtet es aber auch kritisch und sieht neben der Verantwortung für sich selbst auch gegenüber dem Leser eine Verantwortung, die sie als zu anstrengend zu empfinden scheint:

Man muss vorsichtig sein, weil wenn du etwas zeigst, dann bist du auch für andere (deine Hörer, deine Leser) verantwortlich. Wenn du einmal etwas in diesem EPOS zeigen möchtest, dann musst du etwas Positives zeigen oder was Neues. Und ich denke, noch eine Grenze für mich ist, dass ich zu viel denken muss. [...] Und dann denke ich, ich mache das lieber in meinem Computer ganz privat, ganz heimlich, und dafür braucht man nicht so viel zu denken. (Ying)

Solche Auffassungen regen dazu an, die Feedbackkultur zu stärken, zumal das Online-Feedback der Dozentin auf die Abschluss-Ansicht positiv wahrgenommen wird: „Ich fand es zum Beispiel gut [...], dass Sie mir einen Kommentar zu meiner Ansicht geschrieben haben, was ich gut gemacht habe und was ich weiter verfolgen soll. Das war schon hilfreich“ (Felicia). Überarbeitungsprozesse nicht perfekter Inhalte auf Anregung von Kommentaren auch durch Kommilitonen sollten zu einem selbstverständlicheren und als hilfreich empfundenen Teil des Lernprozesses werden, ähnlich wie Fink (2010, S. 237) beschreibt. Eine Schwierigkeit im Kontext des Tandemprogramms könnte jedoch sein, dass Lernende mit unterschiedlichen Fremdsprachen und Lernzielen daran teilnehmen. Es müsste also gewährleistet sein, dass sich das Feedback eher auf Methoden und sprachübergreifende Lernprozesse (Austauschmöglichkeiten über Methoden/Strategien aus den Workshops sind auch im Forum der Gruppe gegeben) oder deren Darstellungsweise in den Ansichten bezieht.

Auch wenn das Teilen von Inhalten und Ideen grundsätzlich als positiver Nutzen gesehen wird, bevorzugen die Tandems für die Interaktion mit dem Partner jedoch eher einfachere bzw. bereits bekannte Wege wie Email oder Facebook gegenüber der Ansichtsfunktion in EPOS. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch die Studie „Neu lernen ist leichter als umlernen“ von Kamin & Meister (2011): Obgleich der Mehrwert einer neuen Plattform durch seine Nutzer begrüßt wird, greifen sie zunächst kaum auf Kooperations-

formen zurück, die noch nicht in ihrer Handlungsroutine verankert sind (ebd., S. 9). Dazu bedürfe es neben Raum und Zeit auch verbindlicher Strukturen und Anreize (ebd., S. 11).

3.2.5 Usability und technische Aspekte

In technischer Hinsicht wird geäußert, dass das Hochladen ins digitale Dossier komplizierter sei als das Abheften von Materialien in der Sammelmappe. Außerdem sei die Website langsamer gewesen als andere Seiten, was eine Lernerin „dann auch ein bisschen behindert [hat], das nutzen zu wollen“ (Suzie). Als Vorschlag wird auch eine EPOS-App genannt, die es vereinfachen würde, eigene Sprachaufnahmen direkt vom Handy aus im digitalen Dossier zu speichern.

Ähnlich wie bei Ballweg (2012, S. 154f) werden also auch technische Schwierigkeiten bemängelt bzw. als Hinderungsgrund für die Nutzung genannt. Bei Bellingrodt (2011a, S. 259) hingegen beeinflussen technische Störungen nur vorübergehend die Motivation.

Der Mehrwert der Orts- und Zeitunabhängigkeit (vgl. Kühn & Langner 2011, S. 44), der auch bei Ballweg (2012, S. 155) positiv hervorgehoben wird, wird hier nicht genannt. Eine Lernerin äußert sich im Gegenteil negativ dazu: „Ich habe meine Mappe im Computer, das kann ich auch ohne Internet abrufen. Und mit EPOS muss ich Internet haben. Das finde ich ganz kompliziert“ (Ying).

Positiv wird hingegen die Möglichkeit des Strukturierens und Ordners gesehen (vgl. auch Fink 2010, S. 231), sei es durch die Erstellung von Ansichten nach thematisch abgeschlossenen Lernabschnitten (Ying) oder (wie unter der Kategorie „Speichern“ bereits erwähnt) zur besseren langfristigen Übersicht: „Wenn ich das einfach im Computer hätte, dann würde ich das vielleicht irgendwo vergessen und wüsste nicht mehr, wo das ist“ (Felicia).

3.2.6 Setting

Der optionale Einsatz des digitalen Dokuments wird – wie schon im Fragebogen im Rahmen der Einstellung zur Nutzung – grundsätzlich befürwortet. Zwei Lernerinnen, die den digitalen Mehrwert nicht sehen (eine speziell nicht im Präsenztandem), erachten verbindliche Aufgaben zu Beginn jedoch als sinnvoll, um EPOS kennenzulernen und die Entscheidung für oder gegen die Nutzung des Dokuments anschließend selbst treffen zu können. Das erklärt bei einer Lernerin (Ying) auch den scheinbaren Widerspruch im Fragebogen, in dem sie beiden Aussagen zur freiwilligen/verpflichtenden Nutzung gleichermaßen zustimmt.

Die dritte Lernerin führt als Grund für die Freiwilligkeit verschiedene Präferenzen bei der Mediennutzung an: „Ich glaube, es gibt vielleicht Menschen, die nicht so gerne mit [digitalen] Medien arbeiten [...], und ich glaube, sie sollten nicht das machen. [...] Aber für mich hilft das“ (Felicia). Damit geht das Thema der Freiwilligkeit über in die Frage der Mediennutzung.

3.2.7 Mediennutzung

Dass persönliche Vorlieben für digitale oder Printmedien eine Rolle bei der Nutzung des digitalen Dokuments spielen kann, zeigt sich in dieser Kategorie.

Alle Lernerinnen nutzen zwar (auch) digitale Medien zum Fremdsprachenlernen und betonen als Vorteil z.B. die Aktualität des Wortschatzes, einfachen und kostengünstigen Zugriff auf tagesaktuelle Inhalte, praktische Suchfunktionen bei Wörterbüchern und den Unterhaltungscharakter von z.B. Apps oder Videoclips. Es fallen Begriffe wie „Spaß“, „Freizeit“ und „Entspannung“.

Dennoch betonen zwei Lernerinnen, dass sie im Präsenztandem („draußen [...] in der Sonne“, Suzie) lieber mit Papier arbeiten, viel und gerne handschriftlich festhalten oder auch zeichnen. Dies sei einfacher abzuheften als später hochzuladen, auch um nicht zu lange am Computer zu sitzen.

3.2.8 Lernziele

Eingangs wurde unter dem ePotenzial aufgeführt, dass das digitale Dossier das Abbilden von Lernfortschritten auch im mündlichen Bereich vereinfacht.

Alle Lernerinnen haben als ein Lernziel, ihre Sprechfertigkeit zu verbessern und hätten diesbezügliche Fortschritte z.B. dadurch analysieren können, dass sie sich selbst beim Sprechen aufzeichnen. Eigene Sprachproduktionen werden jedoch nicht gespeichert. Das mag daran liegen, dass es als umständlich empfunden wird (vgl. Kap. 3.2.5 zu Usability) oder dass in den gemeinsamen Workshops nur einmal (im Ausspracheworkshop) Computer zur Verfügung standen, mit denen Aufnahmen direkt hätten gespeichert werden können. Im Ausspracheworkshop werden auch eigene Sprachproduktionen aufgezeichnet, für alle Teilnehmer war es jedoch das erste Mal, sodass dies nicht die gleiche Selbstverständlichkeit zu haben scheint wie z.B. das Notieren neuer Wörter.

Die beiden Lernerinnen mit dem Lernziel Hörverstehen haben EPOS jedoch für das Abspeichern von Audiodateien bzw. Youtube-Links genutzt und dies teilweise auch als Vorteil genannt (vgl. auch Kapitel 3.2.1 Speichern).

4 Fazit

Die insgesamt eher positive Sichtweise des digitalen Dossiers, die aus den Stellungnahmen zur wahrgenommenen Nützlichkeit des Fragebogens hervorgeht, wird in den Interviews von den befragten Lernerinnen leicht abgeschwächt.

Es zeigt sich in der konkreten Praxis, dass einige Gründe gegen eine intensive(re) Nutzung des digitalen Dossiers sprechen. Hierzu gehören als wichtigste der unklare Mehrwert, den das digitale Dossier gegenüber der Printversion bietet, das „doppelte“ Speichern auf dem eigenen PC und online, eine als zu hoch empfundene Verantwortung gegenüber dem Leser, der notwendige Internetzugang, die Unverbindlichkeit des Abspeicherns von Lerndokumenten und die Vorliebe für Handschriftliches.

Gleichwohl hat sich gezeigt, dass das digitale Dossier spezifische Vorteile bietet. Hier stellte sich in Gesprächen insbesondere heraus, dass das Dossier als gute Ergänzung zur Sammelmappe für das Speichern digitaler Medien gesehen wird, dass die Möglichkeit zur langfristig angelegten, übersichtlicheren Speicherung von Lerndokumenten gegeben wird und es nicht zuletzt das „Anregen lassen“ durch die Präsentation von „Ansichten“ der Kommilitonen ermöglicht.

Die Pilotstudie legt zur Verbesserung der Programmgestaltung nahe, es bei einer grundsätzlich freiwilligen Nutzung des digitalen Dossiers als Alternative zur Sammelmappe zu belassen, die Rahmenbedingungen (didaktische Einbettung und Infrastruktur) jedoch anzupassen.

Eine Grenze könnte darin bestehen, dass das Fremdsprachenlernen prinzipiell bei den Tandemlernenden durch individuell verschiedene mediale und didaktische Vorerfahrungen und Gewohnheiten geprägt ist. „Lernende benötigen [nicht nur] Raum, Anlässe und Struktur, um Handlungs- und Lernroutinen aufzubrechen und neue zu entwickeln“ (Kamin & Meister 2011, S. 1), sondern auch *Zeit*. Diese ist im Setting des Tandemprogramms, das sich i.d.R. über nicht mehr als drei Monate erstreckt und an dem die allermeisten Studierenden einmalig teilnehmen, vermutlich nicht ausreichend gegeben.

Bei den anderen Punkten könnte jedoch angesetzt werden: So könnte die potenzielle Nützlichkeit des Dossiers – auch in Abhängigkeit von individuellen Lernzielen – noch klarer verdeutlicht werden, bspw. indem unter Anleitung Gelegenheiten für die Erstellung von Produkten geschaffen werden und Funktionen wie das Teilen von Inhalten über Ansichten und Feedbackgeben konkret vorgestellt und zu Semesterbeginn gemeinsam getestet werden. Gleichzeitig ist eine stärkere Betonung des Lernens als *Prozess* und des Potenzials von Peer-Feedback anzustreben, um Lernende zu ermutigen, nicht nur die Erstellung, sondern auch die *Überarbeitung* von (zunächst unvollkommenen) Lernprodukten als Selbstverständlichkeit zu betrachten. Eigene Lernfortschritte könnten auf diese Weise besser wahrgenommen und Lernprozesse besser gestaltet werden.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, S. & Stork, A. (2011). Hör- und Sprechtraining mit Audioportfolios - ja, aber wie? In *Fremdsprache Deutsch* (45). München: Hueber, S. 17-20.
- Álvarez, I. (2012). From paper to the web. The ELP in the digital era. In B. Kühn & M.L. Perez Cavana (Hrsg.), *Perspectives from the European language portfolio. Learner autonomy and self-assessment*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 125-142.
- Arntz, R., Krings, H.P. & Kühn, B. (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag.
- Ballweg, S. (2012). ePortfolios - Mediale Unterstützung in der DaF-/DaZ-Lehrerbildung. In S. Adamczak-Krysztofowicz & A. Stork (Hrsg.), *Multikompetent - multimedial - multikulturell?, Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 147-158.
- Ballweg, S. & Bräuer, G. (2011). Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In *Fremdsprache Deutsch* (45). München: Hueber, S. 3-11.
- Behrent, S.; Brandt, A. & Dönhoff, I. (2014). Der Einsatz des ePortfolios EPOS auf Dozenten- und Lernerebene. In T. Tinnefeld (Hrsg.) unter Mitarbeit von C. Bürgel, I.-A. Busch-Lauer, F. Kostrzewa, M. Langner, H.-H. Lüger, D. Siepman, *Fremdsprachenvermittlung im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. Saarbrücken: htw saar, S. 225-238.
- Bellingrodt, L. (2011a). *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt am Main: Lang.

- Bellingrodt, L. (2011b). Vom Portfolio zum ePortfolio. In *Fremdsprache Deutsch* (45), S. 41-43.
- Brammerts, H. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, S. 9-16.
- Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2005). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, S. 53-60.
- Bücker, D. (2013). GETup, Getting to know your fellow PhDs. Masterarbeit, Universität Paderborn. Online unter <http://bücker.name/pubs/MA.Buecker.2013.pdf> (15.02.2015)
- Chuttur, M. (2009). Overview of the Technology Acceptance Model: Origins, Developments and Future Directions. In *Sprouts: Working Papers on Information Systems* 9, 37. Online unter <http://sprouts.aisnet.org/785/1/TAMReview.pdf> (15.02.2015).
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), S. 319-340.
- Fink, M. (2010): ePortfolio und selbstreflexives Lernen. *Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2011). *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München: Hueber (Portfolioarbeit, 45).
- Hahn, N. & Reinecke, K. (2013). Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion. *Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012*. Online unter http://phfr.bsz-bw.de/files/403/Sammelband_Tandem2013.pdf (15.02.2015)
- Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2011). „Neu lernen ist leichter als umlernen.“ Über die Schwierigkeiten einer bildungsgewohnten Gruppe, neue (mediale) Partizipationsformen aufzubauen. In *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. MedienPädagogik* 21: 1-15.
<http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/21/kamin1110.pdf> (15.02.2015)
- Klippel, J. (2011). Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In *ZIF - Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), S. 81-92. Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Klippel.pdf> (15.02.2015).
- Kühn, B. & Perez Cavana, M.L. (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European language portfolio. Learner autonomy and self-assessment*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Kühn, B. & Langner, M. (2011). Portfolios – ePortfolios – Plattformen. In *Fremdsprache Deutsch* (45). München: Hueber, S.44-47.
- Lewis, T. & Walker, L. (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Press.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Hg. v. Forum Qualitative Sozialforschung (1(2), Art. 20). Online unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (15.02.2015).
- Riemer, C. & Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, S. 764-781.

Venkatesh, V. & Davis, F. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. In *Management Science*, 46 (2), S. 186-204.

Autorin

Ilka Dönhoff. Universität Paderborn, Zentrum für Sprachlehre, Paderborn, Deutschland;
ilka.doenhoff@upb.de



Zitiervorschlag: Dönhoff, I. (2015). Das digitale Dossier im Sprachtandem – Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS (Reihe Lehr- und Lernpraxis im Fokus - Forschungs- und Reflexionsbeiträge aus der Universität Paderborn). *die hochschullehre*, Jahrgang 1/2015, online unter: www.hochschullehre.org

Anhang

Ergebnisse des Fragebogens (N=6)

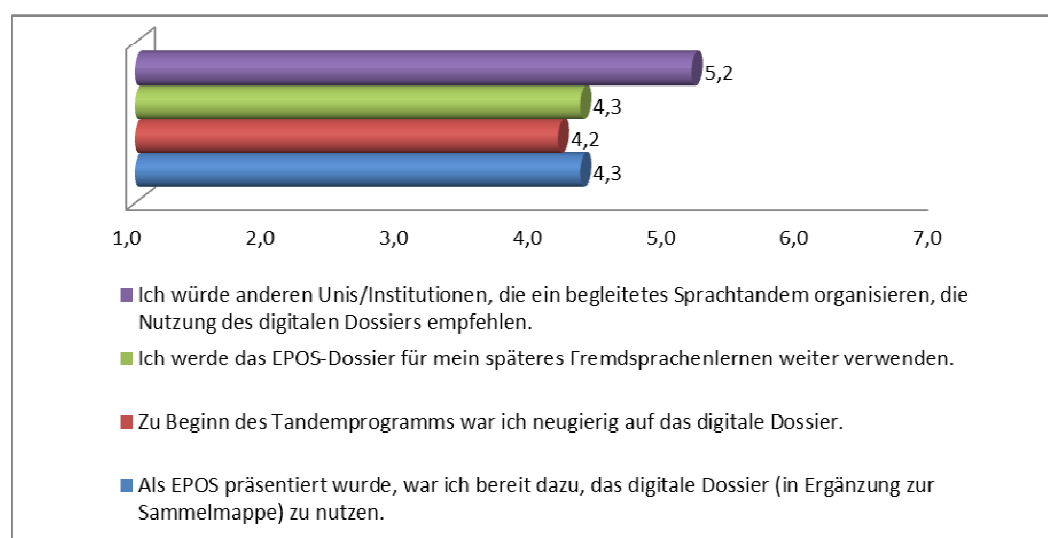
Eingangsfragen

| | | | | |
|---|----------------|---------------------------------|-----------------------|-------------|
| Ich habe Zugang zum Internet über... | <i>täglich</i> | <i>seltener als täglich</i> | <i>nie</i> | <i>k.A.</i> |
| ... Computer an der Uni | 1 | 2 | 2 | 1 |
| ... Privaten Computer (Laptop, Tablet) | 4 | 1 | 0 | 1 |
| ... Smartphone | 3 | 0 | 2 | 1 |
| Ich habe vorher schon mal mit einem... | <i>ja</i> | <i>nein</i> | <i>weiß nicht</i> | <i>k.A.</i> |
| ... Portfolio gearbeitet. | 2 | 3 | 0 | 1 |
| ... e-Portfolio gearbeitet. | 0 | 5 | 0 | 1 |
| Mein/e Tandempartner/in... | <i>ja</i> | <i>nein</i> | <i>weiß nicht</i> | <i>k.A.</i> |
| ... nutzt ebenfalls EPOS | 0 | 5 | 0 | 1 |
| ... nutzt das digitale Dossier | 0 | 5 | 0 | 1 |

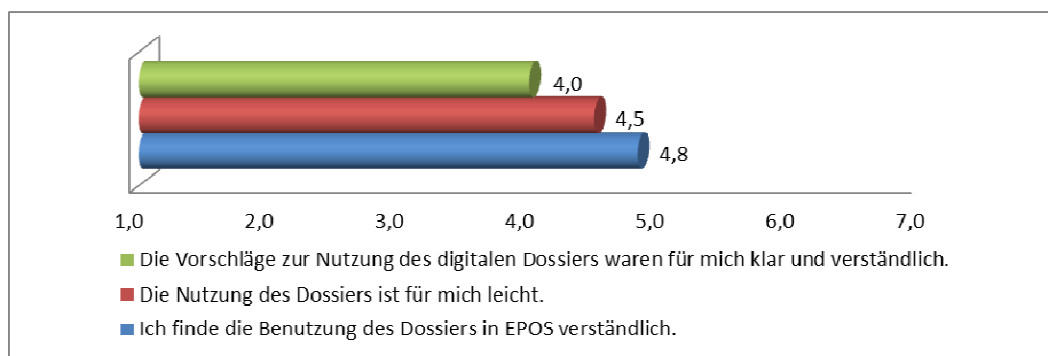
Ergebnisse der Konstrukte

1=stimme überhaupt nicht zu, 2=stimme nicht zu, 3=stimme eher nicht zu, 4=teils/teils, 5=stimme eher zu, 6=stimme zu, 7=stimme voll zu

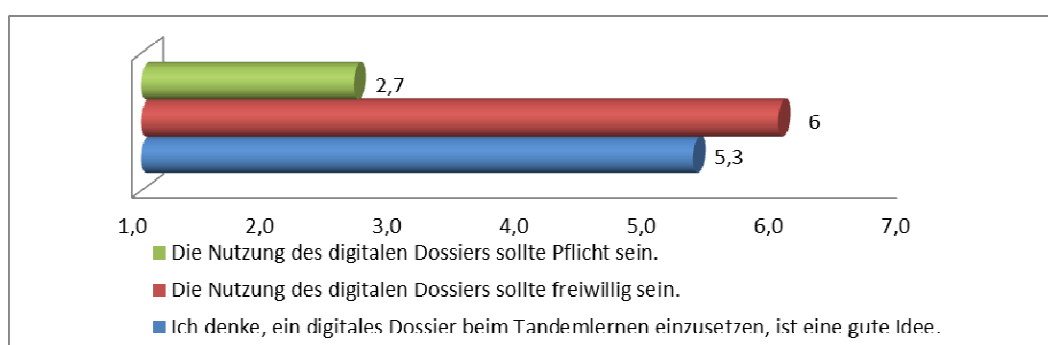
Intention zur Nutzung



Wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit



Einstellung zur Nutzung



Weitere Fragen

Was mir am digitalen Dossier *nicht* gefallen hat:

k.A. // I didn't use it. // Manchmal ist es nicht notwendig, dass die schon in eigene Computer gespeicherten Dateien wieder hochgeladen werden. // k.A. // Manchmal ein bisschen schwierig zu verstehen wie geht aber einfach neugierig sein und probieren // Es ist nicht immer so leicht zu benutzen.

Die Nutzung des digitalen Dossiers war besonders hilfreich für...

mich nicht die Materialien zu verlieren. // uploading photos // k.A. // k.A. // Meinen Lernprozess einzuschätzen // Selbsteinschätzung; Dokumente speichern, die es nicht in einem Portfolio geben kann (Bsp. Hördokumente)

Was mir an EPOS *insgesamt* nicht gefallen hat:

Ich hatte das ein bisschen kompliziert gefunden. // k.A. // k.A. // Es war langsam. // k.A. // Es ist nicht immer so praktisch zu benutzen.

Die Nutzung von EPOS *insgesamt* war besonders hilfreich für...

meine Lernziele. // The self-evaluation and learning goals provided a good starting point. // Die Lerner, die einen Tandempartner haben, der auch im Epos registriert dann // k.A. // Mein Sprachlernen war effektiver, origineller als Wortschatzliste auswendig zu lernen. // Meine eigene Selbsteinschätzung