

NICOLAS NAUSE

Jade University of Applied Sciences, Elsfleth, Germany

JOANNA WOŹNIAK

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Lernpfade von extrinsisch und intrinsisch motivierten Fachsprachenlernenden im Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro

Learning pathways of external and internal motivated learners in the teacher training self-study course LSP-TEOC.Pro

ABSTRACT. The paper examines differences and similarities among learners regarding their approaches to the LSP-TEOC.Pro self-study course designed for enhancing competences in LSP teacher training. The inquiry addresses differences and similarities between extrinsically and intrinsically motivated course participants, and explores how forthcoming participants could benefit from these insights. Within this discussion, an already existing typology is continued, with a qualitative approach which analyses, interprets and explains the quantitative results in depth, specifically, the two identified groups of learners distinguished by their extrinsic or intrinsic motivation. The discussion reveals differences in approaches between the two groups, and findings suggest that these differences manifest across three levels: 1. time actively spent in the system, 2. activities completed, including optional materials and tests, and 3. the sequence in which modules are completed.

KEYWORDS: LSP teacher training, self-directed learning, moodle-course, motivation, approaches to learning.

SCHLÜSSELWÖRTER: Fachsprache, Lehrerfortbildung, selbstgesteuertes Lernen, Moodle-Kurs, Motivation, Lernstrategieansätze.

1. EINLEITUNG

Die weltweite zunehmende Notwendigkeit der beruflichen Kommunikation in Fremdsprachen hat dazu geführt, dass der Beginn des Erlernens von Fachfremdsprachen auf immer früheren Stufen der Sprachbeherrschung erfolgt. Das

wachsende Interesse an spezialisierten Fremdsprachenkursen und die Relevanz von Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz führen zwangsläufig zu einer gesteigerten Nachfrage nach qualifizierten Lehrkräften, die in der Lage sind, diese Kurse angemessen vorzubereiten und zu unterrichten (Rat der Europäischen Union 2018, 2008). Die bisherigen Forschungsergebnisse (vgl. u. a. Basturkmen 2017; Bocanegra-Valle & Basturkmen 2019; Kic-Drgas & Woźniak 2020, 2022; Kic-Drgas et al. 2023) verdeutlichen, dass ein systemischer Wandel in der Ausbildung, der den Bedürfnissen von künftigen Fachsprachenlehrkräften gerecht würde, nach wie vor eine offene Herausforderung darstellt. Daher ist die Einrichtung institutionell unabhängiger Kurse und Schulungsprogramme von großer Bedeutung. Diese ermöglichen es engagierten Lehrkräften, ihre Kompetenzen im Unterrichten von Fachsprachen autonom zu entwickeln. Als Beispiel für einen umfassenden Kurs zur Ergänzung der Kompetenz im Bereich des Fachsprachenunterrichts gilt der Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro¹, der im Rahmen eines Forschungsprojekts realisiert (mehr zum Projekt vgl. Nause 2025), getestet und evaluiert wurde. Die Ergebnisse aus der Evaluation deuten auf gewisse Trends hinsichtlich der Nutzung des Kurses hin.

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die vergleichende Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Gruppen von Lernenden hinsichtlich ihrer Herangehensweisen an den LSP-TEOC.Pro-Kurs² bzw. der von ihnen beschrittenen Lernpfade: Das sind einerseits „Pragmatiker-Oberflächenlernende“, die nur die obligatorischen Aufgaben bearbeitet bzw. den Lernaufwand auf ein Minimum beschränkt haben mit dem Ziel, das Zertifikat zu erhalten. Andererseits sind es „Tiefenlernende-Perfektionisten“, die sich intensiv mit dem Kurs bzw. den Aufgaben auseinandergesetzt und darüber hinaus optionale Materialien bearbeitet haben. Die abgeschlossene quantitative Auswertung wird mittels einer qualitativen Analyse, basierend auf dem bereits vorhandenen Datenmaterial, weitergeführt, um die Ergebnisse bzw. identifizierten Typen und Lernpfade besser interpretieren und erklären zu können.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1985, 1993, 2000), Fachsprache und Fachsprachenvermittlung (Dudley-Evans & St. John 1998; Krajka & Sowa 2017; Anthony 2018) sowie Lernstrategieansätze (Marton & Säljö 1976a, 1976b) werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den skizzierten Gruppen herausgearbeitet und diskutiert.

¹ Language for Specific Purposes Teacher Education Online Course for Professional Development.

² LSP Teacher Education Online Course for Professional Development, <https://lsp-teoc-pro.de/>.

2. THEORETISCHE RAHMUNG

2.1. Motivation

Der Begriff *Motivation* stammt vom lateinischen Begriff *movere* ab. Das bedeutet „sich oder etwas bewegen“ (Brandstätter et al. 2013: 91). Es wird angenommen, dass „Kräfte“, die von uns selbst stammen oder von außen hinzugefügt werden, uns dazu bewegen, etwas zu tun. Für intrinsische Motivation ist zentral, dass eine Tätigkeit um ihrer selbst willen ausgeführt wird, bspw. Lernaktivitäten durchführen, in Hobbys aufgehen usw. Für die ausdauernde Ausübung ist kein Steuerungsinstrument (von außen) erforderlich. Das Handlungserleben stellt die Motivation dar. Im Gegensatz dazu ist für extrinsische Motivation zentral, dass äußere Faktoren in der Form von Belohnungen oder Bestrafungen als Steuerungsinstrument wirken. Sobald die Steuerungsmaßnahmen wegfallen, werden die Tätigkeiten nicht mehr ausgeführt.

Ausgehend von dieser grundsätzlichen Einteilung wird die Selbstbestimmungstheorie (*Self-Determination Theory*, SDT) von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000) detaillierter diskutiert. Dafür ist ausschlaggebend, dass die SDT zu den meistzitierten Theorien bzw. angewandten Ansätzen bei der Erforschung von Motivation in verschiedenen Bereichen gehört (vgl. Gagné & Deci 2014). Sie besteht aus fünf Teiltheorien, wobei die (Teil-)Theorie der organismischen Integration (*Organismic Integration Theory*, OIT) eine zentrale Rolle im Kontext der (Lern-)Motivation einnimmt. Die Theorie setzt drei angeborene menschliche Bedürfnisse voraus, die unabhängig von der Art der Motivation vorhanden sind: Bedürfnis nach 1. Kompetenz und Wirksamkeit, 2. Autonomie und Selbstbestimmung sowie 3. sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci & Ryan 1993: 229). Darüber hinaus ist die OIT insbesondere für die vorliegende Auseinandersetzung sowie für das Thema *Lernen* geeignet, da sie sowohl alle Phasen des Lernprozesses zu erklären versucht (1. Vorerfahrungen bzw. Entwicklungsbedingungen, 2. aktuelle Lernsituation und 3. Handlungsfolgen), als auch explizit auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichtet ist. Weiterhin fußt die Idee auf dem Konzept der Intentionalität, wobei verschiedene Ausprägungen des motivierten Handelns betrachtet werden. Gemäß der OIT unterscheiden sich Ziele danach, inwieweit sie von einer Person als selbst gewählt oder extern vorgegeben wahrgenommen werden. Es können fünf Grade der Regulierung entlang eines Kontinuums unterschieden werden; daneben besteht Amotivation. Das Modell ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

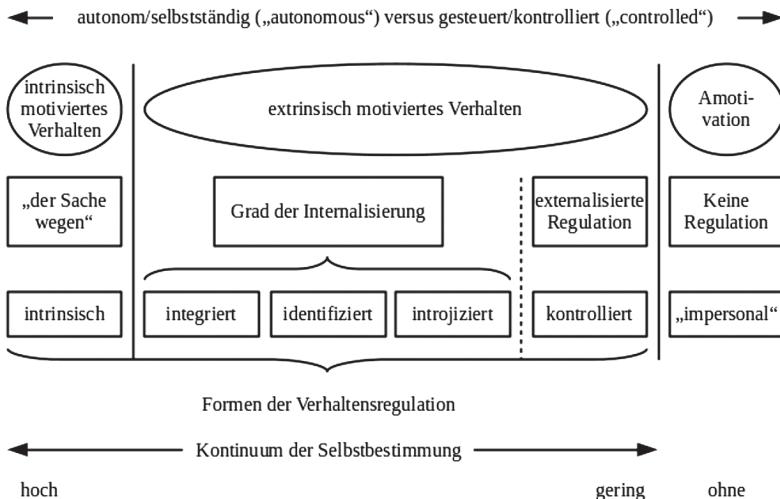


Abbildung 1. Das Kontinuum der Selbstbestimmung
in der Theorie der organismischen Integration

Quelle: Deci und Ryan (2000: 237); Brandstätter et al. (2013: 93).³

Aufgrund zahlreicher Befunde aus Forschungsarbeiten, bspw. in den Bereichen Bildung, Sport, Gesundheit und Arbeitsplatz (siehe zusammenfassend bspw. Gagné & Deci 2014: 3), konnte gezeigt werden, dass intrinsische Motivation zu positiven Effekten führt. Entlang des Kontinuums nehmen sie (insbesondere Wohlbefinden) zur external kontrollierten Regulation hin ab. Gleichzeitig nehmen umgekehrt die negativen Konsequenzen (bspw. Depressivität) zu (vgl. Deci & Ryan 1985, 1993, 2000; Brandstätter et al. 2013: 93). Weiterhin zeigt dieser Ansatz, dass das Bedürfnis nach Autonomie besonders zentral ist und sich positiv auf das Durchhaltevermögen auswirkt. Andererseits ist darauf hinzuweisen, dass in formalen Lernkontexten das Lernen immer (!) zu einem gewissen Grad auch extrinsisch motiviert ist, da es stets zielgerichtet und zweckorientiert erfolgt (vgl. Krapp 1999: 391). Einschränkend kann davon ausgegangen werden, „dass für die unterschiedliche Bereitschaft zu lebenslangem Lernen *primär motivationale Faktoren verantwortlich sind!*“ (Krapp 2000: 55; Hervorhebung im Original). Weiter führt Krapp (2000: 55 f.) aus, dass Lern- und Bildungsmotivationen im Kontext Beruf extrinsisch begründet sein können, wenn sie bspw. mit dem Erhalt des Arbeitsplatzes oder beruflichem bzw. finanziellem Aufstieg verknüpft sind. Anders ausgedrückt: Ohne die vorbenannten Anreize würden sich in

³ Für Beschreibungen der verschiedenen Formen der Regulation nebst Beispielen siehe bspw. Deci und Ryan (1993: 228) sowie Ulrich (2020: 124).

dieser Art motivierte Personen keinen Weiterlernaktivitäten (mehr) unterziehen. Traditionelle (extrinsische) Anreize hingegen verlieren mit der Zeit zunehmend an Einfluss und führen häufig zu qualitativ schlechteren Lernergebnissen.

Ferner ist anzumerken, dass die Einstellung lernender Personen zu Lernaktivitäten allgemein, individueller Lernzeit, Ausdauer und Disziplin, dem individuellen Leistungsanspruch sowie den persönlichen Interessen maßgeblich ist (Behm & Beditsch 2013: 27 f.). Es wird davon ausgegangen, dass solche Personen, die sich mit dem Lerninhalt identifizieren und ein Interesse am Lerngegenstand haben, im Durchschnitt eine höhere Lernzeit investieren und ein größeres Engagement zeigen als diejenigen, die ein deutlich geringeres Interesse mit den vorbenannten Aspekten verbinden (vgl. Behm & Beditsch 2013: 28).

Hinsichtlich der Motive für die Wiederaufnahme von Lernangeboten im Kontext des Lebenslangen Lernens (*Lifelong Learning, LLL*) lässt sich zusammenfassen, dass Teilnehmende zumeist sowohl persönlich als auch beruflich gefestigt sind und sich durch Weiterlernaktivitäten weiterentwickeln möchten. Die Beweggründe lassen sich entlang des gesamten Kontinuums der Motivation verorten (vgl. Datenreport 2021; IU 2022, 2023).

Abschließend wird für die vorliegende Auseinandersetzung – und für den Bereich des LLL insgesamt – davon ausgegangen, dass die Teilnahme an Weiterlernaktivitäten einerseits stets freiwillig erfolgt, andererseits jedoch in einem individuell unterschiedlichen Maße intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist. Jedenfalls darf angenommen werden, dass einer Teilnahme keine amotivationale Haltung zugrunde liegt, was bspw. infolge einer bestehenden Schulpflicht begründet sein könnte. Weiterhin darf angenommen werden, dass die Wiederaufnahme von Lernaktivitäten auch – zumindest teilweise – durch Karrierewünsche motiviert sein wird. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass eine bestimmte Kompetenz – insbesondere aber dessen Nachweis – erforderlich ist, um sich beruflich weiterentwickeln zu können, was dem Grundsatz nach den beschriebenen Gründen für die Aufnahme von Aktivitäten im Kontext LLL allgemein entspricht.

2.2. Fachsprachen und Fachsprachenvermittlung

Das Postulat von LLL kann u. a. im Bereich des Fremdsprachenlernens, insbesondere des Lernens einer Fachsprache, und der kontinuierlichen Lehrkräfteweiterbildung umgesetzt werden. Mit dem voranschreitenden Prozess der Internationalisierung in diversen Lebensbereichen, insbesondere im beruflichen Kontext, haben sich Kenntnisse und Kompetenzen in Fachfremdsprachen in der heutigen Welt als besonders relevant erwiesen. Bislang ist der Wunsch nach einer

systematischen Einführung der Fachsprachendidaktik in die Ausbildungsmodule für künftige Fremdsprachenlehrkräfte auf europäischer Ebene nur in geringem Umfang erfüllt worden (vgl. John et al. 2022; Kic-Drgas & Woźniak 2020).

Die Fachsprachendidaktik hilft den künftigen Unterrichtenden zu verstehen, „wie Sprache unter realistischen fachlichen Umständen verwendet wird und wie die Merkmale fachspezifischer Kommunikationssituationen identifiziert werden können“ (Kic-Drgas et al. 2023: 105). Der Definition der Fachsprachendidaktik muss aber ein angemessenes Verständnis der Fachsprachen als Unterrichtsgegenstand vorausgehen. Fachsprachen sind Idiolekte von Fachleuten, die als Verständigungsmittel unter ihnen im bestimmten Kommunikationsbereich gelten (Fluck 1997: 16). Im Vergleich zur Allgemeinsprache zeichnen sie sich durch Besonderheiten auf den morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, textuellen, pragmatischen und semantischen Ebenen aus. Demgemäß wird in den philologischen Studiengängen die Fachsprache meist unabhängig vom praktischen Fremdsprachenunterricht unterrichtet. Der Fremdsprachenunterricht ist eine multidisziplinäre Aktivität bzw. ein eklektischer Ansatz (vgl. Anthony 2018: 9) und zeichnet sich durch die Kooperation, Einbeziehung von disziplinärem Wissen, Innovation und Flexibilität sowie Interaktion in authentischen Situationen mit realistischen Materialien aus (vgl. Arnó-Macià 2014). Seine Einzigartigkeit liegt in der Verpflichtung zum lernendenzentrierten Unterricht, der engen Verbindung mit den Fachgebieten und der Konzentration auf die Zusammenarbeit sowohl bei der Planung als auch beim Unterricht selbst (vgl. Anthony 2018: 9). Mit Hilfe der Brückenmetapher lässt sich Fremdsprachenunterricht gemäß Buhlmann und Farns (2000) allgemein wie folgt definieren:

Der Fremdsprachenunterricht bildet also gewissermaßen eine Brücke zwischen allgemeinsprachlichem Unterricht und dem Fachunterricht. Er kann die Lerner auf den Fachunterricht vorbereiten, einmal indem er kompensatorische Strategien im Bereich der Informationsentnahme und Textproduktion aufbaut, zum anderen indem er Denkelemente zur Verfügung stellt und damit den Auf- bzw. Ausbau von Denkstrukturen ermöglicht, zum dritten, indem er die Lerner mit bestimmten stilistischen Eigentümlichkeiten der Kommunikation im Fach bekannt macht (Präzision, Differenziertheit, Hierarchisierung, Ökonomie etc.) (Buhlmann & Farns 2000: 85).

Die Hauptmerkmale des Fremdsprachenunterrichts⁴ sind Dudley-Evans und St. John (1998: 4 f.) zufolge die Ausrichtung an den Bedürfnissen der

⁴ Fremdsprachen für berufliche Zwecke werden oft anhand von Englisch als Fachsprache beschrieben. Die Merkmale, die dem Englischen als Fachsprache zugeschrieben werden, gelten jedoch auch für andere Fremdsprachen, sodass die folgenden Ausführungen allgemeiner gefasst werden sollten.

Lernenden, die Nutzung entsprechender Methodik und Aktivitäten – die aus den mit den Fachsprachen verbundenen Fachgebieten resultieren und den Fokus auf die Sprache legen (Grammatik, Lexik, Register) – sowie der Diskurs und die Gattungen, die für diese Aktivitäten geeignet sind. Der Ansatz setzt auch aktives Lernen ein, berücksichtigt affektive Faktoren (bspw. Steigerung der Motivation und Förderung des kooperativen Lernens) und verwendet vielfältigen Input für kommunikative Zwecke (vgl. Hutchinson & Waters 1987). Daraus resultiert, dass Lehrkräfte nach Abschluss einer Weiterbildung die folgenden Tätigkeiten durchführen können sollen:

1. Bedarfsanalysen vornehmen,
2. Kurse und Lehrpläne gestalten sowie Lernziele festlegen,
3. Materialien vorbereiten und entsprechende Methoden auswählen,
4. Unterricht planen,
5. Lernende, umgesetzte Methoden, erreichte Lernziele etc. beurteilen,
6. Lernende beim Erwerb transversaler Kompetenzen unterstützen,
7. sich im jeweiligen Kontext der Fachdisziplinen zurechtfinden und mit typischen Textgattungen arbeiten,
8. Korpora im Unterricht implementieren,
9. aufgaben-, projekt- und problembasierten Unterricht durchführen, sowie
10. nach aktuellen Theorien und Informationen zur Fachsprachenforschung suchen (vgl. Kic-Drgas et al. 2023: 115; auch Anthony 2018: 9; Krajka & Sowa 2017: 67; Tellmann et al. 2012).

Von zentraler Bedeutung sowohl für das Fachsprachenlernen als auch für die Fachsprachenvermittlung selbst ist die Förderung des autonomen bzw. selbstorganisierten Lernens, verstanden als ein Vorgang, bei dem der „Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102, zitiert nach Forneck 2002: 243). Autonomie ist eine komplexe Kompetenz, die bestimmte Stufen umfasst. Ein Teil davon wird erst mit dem Alter und der Erfahrung der Lernenden erreicht (vgl. Nunan 1997; auch Krajka & Sowa 2017: 71). Nunan (1997: 194) schlägt folgende Stufen der Umsetzung der Lernendenautonomie in Hinsicht auf Lernziele, -ansätze und -methoden vor: Bewusstheit, Beteiligung, Eingriff, Kreation und Transzendenz. Die Lehrkräfte, die ihre Kompetenz entwickeln wollen, gelten als Lernende. Aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrung ist es wahrscheinlicher, dass sie im Vergleich zu jüngeren Lehrkräften auch die letzten drei kreativen Stufen der Lernendenautonomie, d. h. Eingriff, Kreation und Transzendenz, realisieren. Insbesondere neigen sie öfter dazu, 1. die Lernziele eines Kurses an ihre eigenen Lernziele anzupassen, indem sie beispielsweise Aufgaben ändern, 2. ihre eigenen Lernziele zu schaffen, indem sie ihre eigenen Aufgaben erstellen oder 3. die Verbindungen zwischen dem gelernten Stoff und

der realen Welt zu suchen (vgl. Krajka & Sowa 2017); sie verfolgen somit ihre eigenen Lernstrategien.

2.3. Lernstrategieansätze

Die geschickte Nutzung von Lernstrategien ist ein wesentlicher Teil der Lernkompetenz und trägt damit – insbesondere im Kontext des selbstorganisierten Lernens – wesentlich zum Lernerfolg bei (vgl. u. a. Liebendörfer et al. 2021; Wuttke 2000). Weinstein und Mayer (1986: 315) definieren Lernstrategien als Verhaltensweisen und Gedanken, die ein Lernender oder eine Lernende während des Lernens zeigt und die den Kodierungsprozess des oder der Lernenden beeinflussen sollen (ähnlich in Mandl & Friedrich 2006: 1; Wild 2005: 193).

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union (2006: 7) beschreiben die Lernkompetenz unter Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen wie folgt: „Lernkompetenz [...] ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement [...], zu organisieren.“ Anknüpfend daran werden in der Literatur zu Lerntheorien und -strategien regelmäßig Ansätze bzw. Orientierungen (*approaches to learning*) zur Verarbeitung des Lerngegenstands identifiziert und beschrieben, die einer tiefgreifenden und verstehensorientierten (*Deep-Level-Learning*) oder einer oberflächlichen und reproduzierenden Vorgehensweise (*Surface-Level-Learning*) zuzuordnen sind (Marton et al. 1984/2005: Kapitel 3, 6, 9 und 14). Das Konzept wurde im weiteren Verlauf vielfach zitiert, angewandt und weiterentwickelt und gilt als empirisch gut belegt (vgl. Schulmeister 2006: 100–103; Entwistle 2000; Biggs 1987).

Die Unterscheidung zwischen diesen beiden gegensätzlichen Strategien bzw. Herangehensweisen gilt als gut gestützt und wurde – neben der regelmäßigen Anwendung – auch systematisch mit Motivationen am Lerngegenstand bzw. -ergebnis verknüpft (Loof 2007: 146): Tiefenstrategien bzw. -verarbeitung werden dabei mit intrinsischen Motiven verbunden, während Oberflächenstrategien bzw. -verarbeitung mit extrinsischen Motiven einhergehen (siehe dazu auch Leopold 2009: 12–14). Im weiteren Verlauf wurde die bestehende Dualität um einen dritten Lernstil (*strategic approach*) ergänzt, in dem durch organisierte Lernmethoden und gutes Zeitmanagement die bestmöglichen Noten erzielt werden sollen (vgl. Entwistle & Ramsden 1983).

Weiterhin ist zu konstatieren, dass in der Forschung keine Einigkeit darüber herrscht, ob die beiden vorbenannten Strategien situationsspezifisch oder situationsübergreifend angewandt werden (Leopold 2009: 12–14). Einerseits darf angenommen werden, dass der Einsatz einer Strategie mit der grundsätzlichen

Einstellung einer Person verknüpft ist und demgemäß eine der beiden Strategien unabhängig von der Situation angewandt wird. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass Lernende in Abhängigkeit von verschiedenen Lernsituationen, -aktivitäten, -gegenständen, -zeiten und Motiven durchaus unterscheiden, ob sie die eine oder die andere Lernstrategie anwenden.

Abschließend ist anzumerken, dass die Lernstrategieforschung nach wie vor auf die Frage nach dem Grad des Einflusses auf den Lernerfolg keine einheitlichen Antworten liefert (Loof 2007: 148 f.). Auch wenn der Erfolg von der Aufgabenstellung – Faktenwissen versus komplexe Fragestellungen – und der zugewiesenen Lernzeit abhängt, deuten einzelne Studien darauf hin, dass sich intrinsische Motivation und Ansätze bzw. Strategien des Tiefenlernens positiv auf die Lernergebnisse bzw. den Lernerfolg auswirken (vgl. Boerner et al. 2005; Artelt 1999).

3. LERNPFADE VON EXTRINSISCH UND INTRINSISCH MOTIVIERTEN FACHSPRACHENLERNENDEN IM SELBSTLERNKURS LSP-TEOC.PRO

3.1. Forschungsfragen

Anknüpfend an die obenstehenden Ausführungen wird die Fragestellung für den vorliegenden Beitrag abgeleitet und in zwei Teilstudien differenziert:

1. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen zwischen extrinsisch und intrinsisch motivierten Kursteilnehmenden im Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro vor dem Hintergrund der eingesetzten Lernstrategien und beschrittenen Lernpfade?
2. Wie können künftige Kursteilnehmende von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren?

3.2. Methodik

Im Rahmen der vorliegenden Auseinandersetzung sollen keine neuen Daten gesammelt werden. Stattdessen wird auf eine bestehende Datensammlung zurückgegriffen, die im Rahmen der Testphase des LSP-TEOC.Pro-Kurses erhoben worden ist. 300 Personen haben mit unterschiedlichem Engagement an der Erprobung des entwickelten Kurses teilgenommen (vgl. Nause 2025). Die erfolgreiche Bearbeitung von mindestens vier der acht Module des Kurses garantierte den

Probanden ein Zertifikat, das von der koordinierenden Einrichtung ausgestellt wurde. Für besonders motivierte Personen wurden in den Sektionen 2 und 3 eines jeden Moduls offene Aufgaben vorbereitet. Darüber hinaus enthielten mehrere Module einen Abschnitt mit Inhalten, Tests und zusätzlichen Aufgaben, die über das erforderliche Minimum hinausgingen (Zusatzmaterial). Das am häufigsten gewählte Modul des Kurses war das Einführungsmodul 0, gefolgt von den Modulen 2, 1 und 4. Zufriedenheitsumfragen und Vorher-Nachher-Vergleiche zeigten, dass die Teilnehmenden den Kurs in den allermeisten Fällen positiv bewerteten und einen deutlichen Zuwachs ihrer Kenntnisse und Kompetenzen im Fachsprachenunterricht feststellten⁵. Die in dem vorliegenden Beitrag analysierten Daten umfassen die Antworten der Kursteilnehmenden, die sie vor, während und nach dem Kurs in Umfragen gegeben haben. Weiterhin zählen dazu die von ihnen erzielten Kursergebnisse sowie aufgezeichnete Daten zum Nutzungsverhalten des Kurses aus dem Lernmanagementsystem (*Learning Management System*, LMS). In der vorliegenden Diskussion werden die Daten in Hinsicht auf ausgewählte einzelne Kursteilnehmende untersucht und bewertet. Einzelne Fälle werden detailliert vorgestellt, analysiert und in einer induktiven Art und Weise diskutiert. Die Analyse basiert vorwiegend auf den sogenannten Logdateien aus dem LMS bzw. Moodle (vgl. bspw. Rotelli & Monreale 2022, 2023; Rotelli et al. 2021) und wird mit biografischen Informationen aus Umfragen ergänzt. Auf diese Weise sollen Porträts von einzelnen Probanden entstehen, um in einem weiteren Schritt die bereits (quantitativ) identifizierten Typen zu charakterisieren und genauer beschreiben zu können. Die Daten sind bereits hauptsächlich mittels quantitativer Methoden analysiert worden.⁶ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird die Auswertung in einer qualitativen Art und Weise fortgeführt, um die noch fehlende Charakterisierung und Beschreibung der Gruppen vornehmen zu können (vgl. zusammenfassend Mayring 2001: Absatz 24); Repräsentativität im quantitativen Sinne wird ausdrücklich nicht angestrebt. Aus der Grundgesamtheit werden Extremfälle ausgewählt und in der Form von Fallporträts präsentiert, um die sehr unterschiedlichen Herangehensweisen an den Kurs besonders anschaulich (für künftige Teilnehmende) vorstellen zu können. Im Kontext der Einzelfallanalyse ist gemäß Mayring (2016) zunächst zu klären, was als Fall gelten soll. In dieser Untersuchung stellt eine an der Testphase teilnehmende Person einen Fall dar. Hinsichtlich der Berücksichtigung in einer Analyse sind „[...] Extremfälle, Idealtypen, häufige Fälle, aber auch besonders seltene Fälle („Anti-Typen“ [...]), Grenzfälle, theoretisch interessante Fälle [...]“ (Mayring

⁵ <https://lsp-teoc-pro.de/>.

⁶ <https://lsp-teoc-pro.de/>.

2016: 43) denkbar. Im vorliegenden Beitrag werden sechs bewusst ausgewählte Einzelfälle in der gebotenen Kürze vorgestellt.

Die Logdateien aus Moodle enthalten Informationen zu der Nutzung des Kurses, wobei pro „Event“⁷ eine Zeile aufgezeichnet wird: *Time* (Datum, Uhrzeit), *User full name*, *Event context* (Kurs, Test, Datei usw.), *Event name* (*Course viewed*, *Quiz attempt started/submitted/viewed*), *Description* („The user with id 'X' has viewed the attempt with id 'Y' belonging to the user with id 'X' for the quiz with course module id 'Z'.“), *IP address*. Bei den aufgezeichneten Informationen handelt es sich also um „reale Daten“, die nicht den üblichen Fehlern unterliegen, wie es bei Befragungen der lernenden Personen selbst sehr häufig der Fall ist.⁸ Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass mit dieser Vorgehensweise exakt(er) e Daten erfasst und verwertet werden, als es regelmäßig bei Befragungen der Fall ist. Auf der anderen Seite sind wiederum systembedingt Verzerrungen zu nennen, die sich insbesondere durch Ablenkungen der Personen beim Lernen ergeben (können). Wenn bspw. während des Lernens – unabhängig von der Lernaktivität – ein Gespräch / Telefonat begonnen wird, ein anderer Tab im Browser geöffnet wird oder „nur“ einmal eben die Klicks bezüglich des aktuellen Status in den sozialen Medien geprüft werden, dann gilt diese Zeit dennoch als Lernzeit gemäß Ereignisprotokolldatei. Dieser Einflussfaktor ist für Phasen des Selbststudiums besonders bedeutsam, da diese sehr häufig zuhause stattfinden (vgl. Vogel & Woisch 2013). Hierbei darf angenommen werden, dass die gesamte Spannbreite möglich ist von Personen, die sich gar nicht ablenken lassen, bis hin zu Personen, die faktisch mehrere Tätigkeiten parallel durchführen.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte anhand der folgenden Kriterien:

1. Als **extrinsisch motiviert** wurden diejenigen Teilnehmerinnen eingestuft, die ausschließlich das Zertifikat als Motivation für die Teilnahme am Kurs in der Umfrage angegeben haben bzw. die offensichtlich im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Teilnahme „motiviert“ bzw. – passender ausgedrückt – gezwungen worden sind.
2. Als **intrinsisch motiviert** wurden diejenigen Teilnehmerinnen eingestuft, die die meisten Punkte im Kurs erworben haben. Das bedeutet zunächst eine hohe Anzahl an absolvierten Modulen und darüber hinaus eine relativ hohe Zahl an bearbeiteten Zusatzmaterialien (siehe oben), was als Indiz für das Interesse am Kurs bzw. Lerngegenstand bewertet worden ist.

⁷ „Events are atomic pieces of information describing something that happened in Moodle. Events are primarily the result of user actions [...]“ (Moodle 2023a).

⁸ Analysen, die auf erhobenen Schätzwerten beruhen, sind insbesondere verzerrt infolge von sozialer Erwünschtheit und mangelndem Urteilsvermögen beim Erinnern „typischer“ Lernzeiten (vgl. zu kritischen Anmerkungen zusammenfassend bspw. Schulmeister & Metzger 2011: 26 ff.).

Da im Datensatz die (unterrepräsentierten) männlichen Teilnehmer gemäß vorbenannter Auswahlkriterien weder als besonders extrinsisch noch besonders intrinsisch motiviert aufgefallen sind, sind sie nicht in der vorliegenden Analyse berücksichtigt. Diese Tatsache wird an dieser Stelle akzeptiert.

3.3. Datenauswertung

Nachfolgend werden insgesamt sechs Fälle detailliert beschrieben. Die Fälle gelten aus der Perspektive des Forschungsprojekts als besonders geeignet dafür, die möglichen Herangehensweisen an den Selbstlernkurs für künftige Zielgruppen zu verdeutlichen. Die Erfahrungen und die potenziellen Herangehensweisen der ehemaligen Kursteilnehmenden können künftigen Teilnehmenden als Orientierung für ihre eigene Planung des Lernprozesses dienen. Neben den biografischen Daten der Personen (Geschlecht, Herkunftsland, Alter, pädagogischer Hintergrund, Motivation zur Kursteilnahme und beabsichtigte Modulbelegung⁹) basieren die Beschreibungen auf den Logdateien. In diesem Kontext erscheinen die folgenden Zahlen besonders belangvoll: Lernzeiten (Zeitspanne), Anzahl der Lernphasen während des gesamten Erprobungszeitraums (gemeint ist die zusammenhängende aktive Kurszeit bzw. Zeitspanne), Anzahl der belegten Module (pro Lernphase), Modulauswahl usw. Die berichteten Lernzeiten beziehen sich lediglich auf die Arbeit im LMS, Lernzeiten außerhalb des LMS wiederum bleiben unberücksichtigt. Das ist unabhängig davon, ob bspw. Extraaufgaben des Kurses oder weiterführende Informationsquellen außerhalb des LMS bearbeitet worden sind.

Zunächst werden drei Fälle beschrieben, die sich in der Hauptsache dem extrinsisch motivierten Spektrum zuordnen lassen. Die Fälle werden im Folgenden als E1, E2 und E3 bezeichnet:

E1 hat insgesamt 9:04 Stunden, verteilt auf sieben Lernphasen, der Bearbeitung des Kurses gewidmet. Die Lernphasen hatten eine Dauer von 32 Minuten bis zu 3:13 Stunden (Spannweite). Der Median beträgt 1:07 Stunden. E1 hat – trotz der ausschließlich genannten extrinsischen Motivation – alle Module mit Ausnahme von Modul 3 (Modul 0, M0, M1, M2, M4, M5, M6, M7) absolviert. Dennoch sind die folgenden beiden Dinge besonders auffällig: 1. Nach zwei Lernphasen, die hauptsächlich dem Erlangen eines Überblicks gegolten haben, hat E1 die Module in der folgenden Reihenfolge bearbeitet: M4 und M5 (Lernphase 3, LP3), M0, M1, M2 (LP4), M6 (LP5), M7 (LP6). 2. Im Rahmen der letzten

⁹ In der Umfrage vor dem Kurs wurden die Teilnehmenden gefragt, welche Module sie zu belegen planen. Daraus ließ sich auch die Motivation ableiten, mit der sie an den Kurs herangegangen waren.

Tabelle 1. Überblick über die biografischen Daten der extrinsisch motivierten Teilnehmerinnen

Fall	E1	E2	E3
Alter	21–30	31–40	21–30
Herkunftsland	die Türkei	Spanien	Frankreich
Status	Fremdsprachen-studentin (Bachelorstudiengang)	Professorin	Fremdsprachen-studentin (Masterstudiengang)
pädagogische Erfahrung	bis zu 5 Jahren	10–15 Jahre	bis zu 5 Jahren
Hauptmotivationsgrund	Zertifikat	Zertifikat	von Lehrkraft auf-erlegte Verpflichtung
beabsichtigte Modulbelegung	M0, M1, M2, M4.	alle	M0, M1, M2, M3

Quelle: eigene Darstellung.

Lernphase (LP7) hat E1 auch noch M3 teilweise bearbeitet, wobei sie jedoch keine nennenswerten Ergebnisse erarbeitet hat. E1 hat kein Zusatzmaterial und keine optionalen Tests bearbeitet.

E2 hat insgesamt 22:29 Stunden, verteilt auf 40 Lernphasen, der Bearbeitung des Kurses gewidmet. Die Lernphasen hatten eine Dauer von einer Minute bis hin zu 1:43 Stunden. Elf der 40 Lernphasen hatten jeweils eine Dauer von ≤ 10 Minuten, die in der Summe einer Lernzeit von 1:02 Stunden entsprechen. Diese Zeiten können kaum als Lernzeiten verstanden, sondern eher als „einmal eben den Status der Lernplattform prüfen“ angesehen werden. Der Median beträgt 32 Minuten bzw. – bereinigt um die elf Werte – 45 Minuten. E2 hat insgesamt fünf Module (M0, M1, M2, M3, M4) absolviert. Über das Studium der zur Verfügung gestellten Materialien (Videos und Präsentationen zum Inhalt der Module) und die Bearbeitung der obligatorisch zu bestehenden Tests hinaus hat E2 durchaus auch optionale Aufgaben bearbeitet, insbesondere die nicht obligatorisch zu bearbeitenden Zusatzmaterialien „Student Portfolios“ in M1, M2, M3.2 und M4.

E3 hat innerhalb einer Lernphase alle Aufgaben erledigt, die für den erfolgreichen Abschluss von vier Modulen (M0, M1, M2, M7) bzw. für den Erwerb des Zertifikats zu bearbeiten waren. Für die Bearbeitung hat E3 eine Zeit von 2:24 Stunden benötigt. E3 hat sich erst im Verlauf der Bearbeitung des Kurses gegen das Studium von M3 entschieden, das sie zunächst belegen wollte (siehe oben). Augenscheinlich hat die Teilnehmerin sich später dagegen entschieden, da M3 das umfangreichste Modul des Kurses ist; dieser Hinweis ist auch im LSP-TEOC.Pro-Kurs enthalten. Neben den obligatorisch zu bearbeitenden Tests

hat E3 – abgesehen von drei als optional markierten Tests aus M7 – keine weiterführenden Aufgaben bearbeitet. Weiterhin hat E3 sich die Unterrichtsmaterialien (Videos und Präsentationen zum Inhalt der Module) nicht angesehen und die Tests ohne eine dazu passende Vorbereitung bearbeitet. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass die Vorkenntnisse der Kursteilnehmenden nicht detailliert erfasst worden sind. Es wurde lediglich nach dem Status gefragt (hier: Fremdsprachenstudentin im Masterstudiengang; siehe oben). Anders ausgedrückt: Es bleibt offen, inwiefern die Vorgehensweise auf Basis des Vorwissens bewusst eingesetzt worden ist oder ob es sich um einen (bewussten) Einsatz der Vorgehensweise gemäß „Lernen durch Versuch und Irrtum“¹⁰ gehandelt hat.

Im Gegensatz dazu werden nachfolgend drei Fälle beschrieben, die sich in der Hauptsache dem intrinsisch motivierten Spektrum zuordnen lassen; sie werden bezeichnet als I1, I2 und I3:

Tabelle 2. Überblick über die biografischen Daten der intrinsisch motivierten Teilnehmerinnen

Fall	I1	I2	I3
Alter	31–40	51–60	41–50
Herkunftsland	Italien	Slowenien	Spanien
Status	Fremdsprachen-/Fachsprachenlehrerin	Fremdsprachen-/Fachsprachenlehrerin in einer Berufsschule	Fachsprachenlehrerin mit Masterabschluss
pädagogische Erfahrung	bis zu 5 Jahren	15–20 Jahre	mehr als 20 Jahre
Hauptmotivationsgrund	Verbesserung der Unterrichtskompetenz Neugier auf Fachsprachendidaktik Zertifikat	Verbesserung der Unterrichtskompetenz Neugier auf Fachsprachendidaktik Zertifikat	Verbesserung der Unterrichtskompetenz
beabsichtigte Modulbelegung	alle	alle	alle

Quelle: eigene Darstellung.

¹⁰ „Lernen durch Versuch und Irrtum, Versuch-Irrtums-Lernen, trial and error learning, Bezeichnung für ein Lernen, bei dem das Individuum in einer ihm unbekannten Problemlage zunächst eine Vielzahl stark variabler, anscheinend planloser Reaktionen ‚ausprobiert‘. Führen bestimmte Reaktionen zufällig zu einem Erfolg, werden diese Reaktionen häufiger gezeigt. So wird in sukzessiven Annäherungen allmählich eine erfolgreiche Problemlösungsstrategie ausgebildet, die später bei gleichen oder ähnlichen Problemlagen sofort angewandt wird.“ (Klimke et al. 2016: 458)

I1 hat den Kurs in 18 Lernphasen mit einer Gesamtdauer von 24:18 Stunden (exklusive sehr kurzer Lernphasen) bearbeitet. Die Zeiten der einzelnen Lernphasen betragen zwischen fünf Minuten und 4:20 Stunden; der Median beträgt 54 Minuten. Hinzu kommen elf sehr kurze Zugriffe mit einer Gesamtdauer von 20 Minuten, die nicht als Lernzeit gezählt werden. Die Module wurden nacheinander in chronologischer Reihenfolge bearbeitet, wobei jeweils ein Modul pro Lernphase studiert wurde. Lediglich M5 und M6 wurden gemeinsam während einer Lernphase absolviert. Weiterhin hat I1 neun der insgesamt 24 Zusatzaufgaben sowie neun der zwölf optionalen Tests bearbeitet.

I2 hat für die Bearbeitung des Kurses 20:49 Stunden (exklusive lediglich einer sehr kurzen Lernphase), verteilt auf 20 Lernphasen, aufgewandt. Die Zeiten der einzelnen Lernphasen betragen zwischen sechs Minuten und 3:23 Stunden; der Median beträgt 53 Minuten. Die Module wurden nacheinander in chronologischer Reihenfolge absolviert, wobei jeweils ein Modul pro Lernphase studiert wurde. Allerdings wurden M5 bis M7 innerhalb eines Tages absolviert (13. März 2023); das war der vorletzte Tag der Testphase. Weiterhin hat I2 neun der insgesamt 24 Zusatzmaterialien sowie alle zwölf optionalen Tests bearbeitet.

I3 hat den Kurs in 45 Lernphasen bearbeitet und insgesamt 21:40 Stunden für die Bearbeitung des Kurses (exklusive zwei sehr kurzer Lernphasen mit jeweils einer Dauer von einer Minute) aufgewandt. Die Zeiten der einzelnen Lernphasen betragen zwischen zwei Minuten und 2:17 Stunden; der Median beträgt 22 Minuten. Die Module wurden nacheinander in chronologischer Reihenfolge bearbeitet, wobei jeweils ein Modul pro Lernphase absolviert wurde. Darüber hinaus hat I3 elf der insgesamt 24 Zusatzmaterialien studiert sowie alle zwölf optionalen Tests abgelegt. Im Vergleich zu I1 und I2 fällt auf, dass I3 den Kurs in deutlich kürzeren Zeitspannen bearbeitet hat, dafür jedoch in einer höheren Anzahl an Lernanlässen.

4. DISKUSSION

Aufbauend auf den beiden vorangegangenen Kapiteln werden nachfolgend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Bearbeitung des Kurses vergleichend diskutiert.

Zunächst erfolgt die Diskussion anhand des Einflussfaktors der eingesetzten Lernzeit. An dieser Stelle ist auf die Studie von Schulmeister und Metzger (2011: 115–117) hinzuweisen, wonach kein Zusammenhang zwischen der investierten Zeit und dem Erfolg im Studium besteht. Wichtiger als die investierte Zeit ist das allgemeine „Lernverhalten“ der Lernenden. In der obenstehenden Abbildung ist die investierte Lernzeit der sechs ausgewählten Personen dennoch

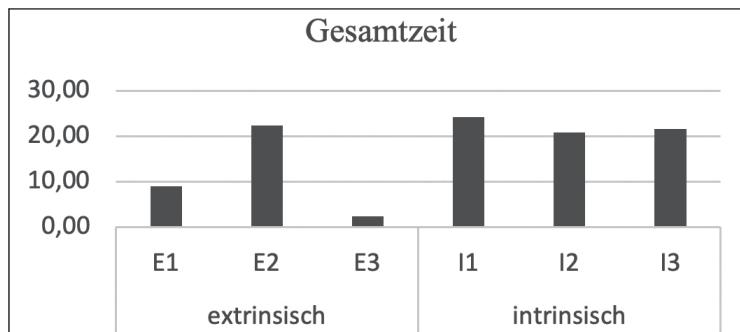


Abbildung 2. Überblick über die Lernzeiten der sechs Kursteilnehmerinnen

Quelle: eigene Darstellung.

dargestellt. Auch wenn – wie bereits angedeutet – kein Zusammenhang zwischen der Zeit und weder dem Erfolg noch dem Umfang der Kursbearbeitung hergestellt werden soll, so können die Ergebnisse als Richtwert oder Tendenz für die Bearbeitung des LSP-TEOC-Pro-Kurses angesehen werden. Weiterhin sollte im Kontext der Diskussion um das LLL angenommen werden, dass die Kursbelegung als Ausgangspunkt von und für weitere Weiterlernaktivitäten verstanden werden kann.

Die genannte Lernmotivation spiegelt sich in der Herangehensweise an den Kurs wider. Diejenigen Lernerinnen, die Lernmotivationen angeben, die dem Spektrum intrinsisch motivierender Faktoren zugerechnet werden können, bearbeiten den Kurs (eher) vollständig bzw. lückenlos, in der empfohlenen Reihenfolge und unter Berücksichtigung der Zusatzmaterialien; das Interesse am Lerngegenstand trägt zum Aufrechterhalten der Motivation bei (vgl. Kapitel 2.1). Auch darf angenommen werden, dass hier Strategien des Tiefenlernens angewandt werden, indem das Gelernte im Rahmen der Bearbeitung der Zusatzmaterialien aufgegriffen und weiter vertieft wird, bspw. im Kontext des eigenen Unterrichts (vgl. Kapitel 2.3). Umgekehrt nutzen extrinsisch motivierte Personen teilweise die zur Verfügung gestellten Materialien nicht, was als Indiz für die Strategie des bloßen Bestehens mit minimalem Aufwand gewertet wird.

Ein gewisses Differenzierungsmerkmal zwischen den beiden Gruppen lässt sich auch bei der Wahl der Modulreihenfolge erkennen. Intrinsisch motivierte Teilnehmende, die von vornherein vorhaben, den gesamten Kurs zu absolvieren, bearbeiten die Module des Kurses in der empfohlenen Reihenfolge (siehe oben). Extrinsisch motivierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer hingegen – nicht selten Studierende, die den Kurs nur wegen der von den Lehrenden auferlegten Verpflichtung besuchen – absolvieren die Module prinzipiell auch in der

vorgegebenen Reihenfolge, obwohl sie sich von vornherein, unabhängig vom eigenen Interesse, für eine minimale Anzahl von Modulen entscheiden. Sie wählen die Module augenscheinlich vollkommen unbedacht, obwohl sie sich bei ihrer Wahl auf Inhalte hätten konzentrieren können, die in Übereinstimmung mit persönlichen Interessen stehen (vgl. Kapitel 2.2). Wenn sie jedoch mit M3 konfrontiert werden, das deutlich längste und zeitaufwändigste Modul, dann lassen sie es aus und wählen ein kürzeres.

Auch lässt sich die Vorgehensweise der Personen hinsichtlich der Anzahl der absolvierten Module analysieren, indem „nur“ das geforderte Minimum von vier Modulen einerseits erfüllt wird, ggf. auch – im Sinne einer Optimierungsstrategie hinsichtlich der eingesetzten Lernzeit – unter Auslassung des umfangreich(st)en M3. Andererseits werden alle Module belegt, ggf. unter Berücksichtigung einer nicht chronologischen Reihenfolge hinsichtlich der Modulbearbeitung, was auf einen Zusammenhang zwischen der Rangfolge der Belegung und den individuellen Interessen hindeuten kann.

Im Rahmen der Diskussion ist eine Ausnahme zu nennen. E2 hat eingangs ausschließlich das Zertifikat als Motivation genannt. Ihre Herangehensweise bzw. ihr beschrittener Lernpfad legt allerdings die Vermutung nahe, dass sie entweder im Verlauf des Kurses „auf den Geschmack“ gekommen ist bzw. ihre Meinung geändert und sich deshalb für das Studium weiterer Module entschieden hat oder – aus nicht nachvollziehbaren bzw. rekonstruierbaren Gründen – ihr intrinsisches Interesse am Lerngegenstand eingangs nicht mitgeteilt hat.

Hinsichtlich des Kurses bzw. dessen Bearbeitung ist allgemein anzumerken, dass das Konzept auf sich abwechselnden Phasen von Durcharbeiten der Materialien (Fakten, Konzepte und Theorien) und Prüfung des Gelernten mittels Tests basiert. Dabei beschränken sich – aus technischen Gründen – die obligatorisch zu bearbeitenden Tests auf Aufgaben mit verschiedenen „einfachen“ Fragetypen, bspw. Multiple-Choice, Lückentext, Wahr / Falsch (Moodle 2023b). Hierfür sind Gründe ausschlaggebend, die sich aus der Anforderung des Einsatzes eines Selbstlernkurses ergeben: Der Kurs soll zeit- und insbesondere ortsunabhängig bearbeitet werden können. Die zuerst geplante Erprobung einschließlich der Bearbeitung von offenen Fragen hat jedoch ergeben, dass die manuelle Bewertung von Antworten der Teilnehmenden zwar im Rahmen des Projekts zu leisten wäre, im Anschluss an das Projekt jedoch nicht mehr, auch wenn dieses aus didaktischer Perspektive dringend geboten wäre (siehe dazu bspw. Schulmeister & Metzger 2011: 119 f.). Insofern wurden im Sinne einer Rückfallposition einzelne offene Fragen in „einfachere Fragen“ (siehe oben) oder in Zusatzmaterialien mit Musterantworten umgewandelt. Es ist unbestritten, dass offene Fragen – mit dem Ziel der Erstellung eines Portfolios – die anspruchsvollere, kompetenzorientierte Prüfungsform darstellen. Es muss an dieser Stelle leider angefügt werden, dass

aufgrund des Projektcharakters bzw. des von Beginn an formulierten Ziels der Entwicklung eines Selbstlernkurses keine Rückmeldungen auf Aufgaben im Selbststudium bzw. auf freie Textaufgaben gegeben werden können. Anstelle dessen bleibt lediglich die Überprüfung des Gelernten mittels punktueller Prüfungen bzw. Online-Tests. Darüber hinaus haben einzelne Teilnehmende Gebrauch von der Bearbeitung offener Aufgaben gemacht oder sogar Portfolios erstellt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass der Grund für die geringe Beteiligung neben reiner Pragmatik auf den Missstand zurückzuführen ist, dass die Antworten nicht korrigiert werden können, was sich wiederum (negativ) auf die Motivation auswirken dürfte; der Kurs „lebt“ vom Engagement und der intrinsischen Motivation der teilnehmenden Personen am Lerngegenstand.

Woran es im Kurs aufgrund der Anforderungen weiterhin mangelt, ist die fehlende Interaktion innerhalb der Lernendengruppe. Angestrebt werden kann ein in das universitätseigene LMS integrierter Kurs im Sinne einer ganzheitlichen Lehrleistung, in dem die Kursteilnehmenden vom Tutor oder der Tutorin Rückmeldungen auf eingereichte Aufgaben erhalten und zur Interaktion angeregt werden, bspw. per Forum. In der vorliegenden Version des LSP-TEOC.Pro-Kurses in der beschriebenen Art und Weise und wie er auch erprobt worden ist, fehlt und fehlt weiterhin die beschriebene Interaktion innerhalb der Lernendengruppe sowie zwischen Lernenden und Lehrenden, was zweifelsohne ein Nachteil ist.

An dieser Stelle soll jedoch ausdrücklich erwähnt werden, dass der Kurs als Open Educational Resource zum einen im LSP-TEOC.Pro-Moodle frei zugänglich angeboten wird und bearbeitet werden kann. Der Kurs kann zum anderen auch in ein Moodle-System der Wahl, bspw. an der Hochschule interessierter LSP-Lehrender, eingebunden bzw. importiert werden. Dadurch haben Lehrende die Möglichkeit, den vorbenannten Missstand (aus didaktischer Perspektive) zu überwinden, indem sie den Kurs in ihr didaktisches Konzept einbeziehen und an ihre individuellen Belange anpassen. Dabei kann der Kurs vollständig oder teilweise genutzt werden. Auch können auf diese Weise die Vorteile beider „Welten“ ausgeschöpft werden, indem Lehrende den Selbstlernkurs zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung stellen und darüber hinaus Fragen bzw. Diskussionen oder zusätzliche Aufgaben moderieren. Die Besprechung kann asynchron im LMS selbst erfolgen, bspw. per Forum, oder synchron im Rahmen von Präsenzveranstaltungen bzw. des regulären Unterrichts.

In Bezug auf Teilnehmende, die den Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro bearbeiten, sollte nicht davon ausgegangen werden, dass extrinsisch motivierte Personen Aufgaben bearbeiten werden, die über das Minimum hinausgehen, während intrinsisch motivierte Personen sich mit sämtlichen (oder zumindest den weiteren sie interessierenden) Aufgaben beschäftigen werden (vgl. Kapitel 2). Es bleibt im Sinne einer Perspektive abzuwarten, inwiefern sich die Zahl der Teilnehmenden

und insbesondere deren Motivationen bzw. Teilnahmeverhalten am Kurs zukünftig entwickeln werden.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Ziel des Beitrags war die Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Lernenden hinsichtlich ihrer Herangehensweisen an den Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro zur Entwicklung der Kompetenzen im Bereich der Fachsprachenvermittlung. Auf der Basis des hier präsentierten theoretischen Hintergrunds wurden Daten, die im Rahmen des Projekts LSP-TEOC.Pro gesammelt worden waren, hinsichtlich der Kursnutzung durch Probanden weiterführend analysiert und besprochen. Im vorliegenden Beitrag wurde den Fragen nachgegangen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen extrinsisch und intrinsisch motivierten Kursteilnehmenden im Selbstlernkurs LSP-TEOC.Pro bestehen und wie künftige Kursteilnehmende von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren können. Mit der vergleichenden Diskussion konnte gezeigt werden, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Vorgehensweisen unterscheiden und sich bestehende Befunde übertragen lassen. Allerdings bleiben auch einzelne Aspekte offen und sind differenzierter zu betrachten. Als Fazit lässt sich feststellen, dass bei der Analyse der Kursaktivitäten Unterschiede in den Lernstrategien und Lernpfaden zwischen denjenigen festzustellen sind, die den Kurs mit einer inneren Überzeugung und einem inneren Interesse beginnen, und denjenigen, deren Motivation für die Teilnahme am Kurs im Erwerb eines Zertifikats oder einem anderen (äußeren) Anreiz besteht. Die Unterschiede lassen sich auf drei Ebenen erkennen: Dazu zählen die 1. aktiv im System verbrachte Zeit, 2. abgeschlossenen Aktivitäten, einschließlich der optionalen Materialien und Tests, und 3. Reihenfolge, in der die Module bearbeitet wurden. Die intrinsisch Motivierten arbeiteten länger im System (mit hoher Wahrscheinlichkeit haben sie alle beigefügten theoretischen Materialien gelesen), bearbeiteten fast alle zur Verfügung stehenden Aufgaben und Tests und führten die Module in der vorgegebenen Reihenfolge durch, ohne die anspruchsvolleren Module auszulassen.

Die im vorliegenden Beitrag geschilderten Beobachtungen beziehen sich indessen lediglich auf die gewählten Lernstrategien und -wege und können nicht ohne Weiteres auf die Wirksamkeit dieser Strategien verallgemeinert werden. Die Effektivität eines beschrittenen Lernpfads könnte erst anhand von Daten überprüft werden, die nach Kursabschluss erhoben werden und sowohl theoretisches Wissen als auch insbesondere die Lehrpraxis der Kursteilnehmenden validieren. Schließlich besteht das übergeordnete Ziel des Kurses in der Sensibilisierung für und Vermittlung von grundlegenden Prinzipien des Fachsprachenunterrichts.

Sofern es den Absolventinnen und Absolventen des Kurses gelingt, das erlangte Wissen in konkrete Kompetenzen für die Sprachunterrichtspraxis umzusetzen, kann die Effektivität des Ausbildungsweges bestätigt werden. Hierfür sollte die Datengrundlage erweitert werden, um die offenen Fragen angehen zu können.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage, die sich auf den aus der Lernpfad-analyse abgeleiteten Mehrwert für künftige Kursteilnehmende bezieht, lassen sich die zwei oben beschriebenen Muster der Lernstrategie nennen. Es bleibt also abzuwarten, welche Module künftige Nutzerinnen und Nutzer wählen werden. Weiterhin bleibt abzuwarten, welche Motivationen für die Belegung der Module sich als ausschlaggebend erweisen. Darüber hinaus fällt künftig das Zertifikat aus der Testphase weg, sodass – abgesehen von den Badges – keinerlei Anreize, die sich unter extrinsischen Motiven subsumieren lassen können, (mehr) bestehen. Es bleibt – im Sinne einer Längsschnittstudie – abzuwarten, wie sich die Gesamtheit dieser Aspekte auf die Nutzungsmuster und Lernverläufe auswirken wird. Perspektivisch ist ein Vergleich der Erfahrungen bzw. gesammelten Daten aus der Projektphase und der Nachprojektphase angebracht.

Es muss auch berücksichtigt werden, dass es den Studierenden im Kurs überlassen bleibt, inwiefern sie das ihnen zur Verfügung stehende Angebot annehmen (oder nicht). Einerseits handelt es sich um einen Selbstlernkurs bzw. um eine Selbstqualifikation, andererseits haben (fast) alle Personen bereits ein Studium abgeschlossen und es darf ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit erwartet bzw. für den Lernerfolg vorausgesetzt werden. Es sind Hinweise zum Weiterlernen vorhanden, allerdings kann der Mindeststandard (konkret das Bestehen der für die Badges qualifizierenden Online-Tests) mit einem überschaubaren Zeitaufwand erreicht werden; ein weiterführendes Selbststudium wird nicht didaktisch in den Kurs eingebunden bzw. gefordert. Der Kurs kann in 48 Stunden vollständig bearbeitet werden und er soll mögliche Perspektiven für ein weiterführendes Studium bzw. Felder weiterführenden Interesses aufzeigen. Inwieweit dies von den Teilnehmenden umgesetzt wird, hängt im Wesentlichen von ihrem Weiterlerninteresse bzw. ihrer intrinsischen Motivation ab.

Funding acknowledgement

The authors declare that the research presented in this article was co-funded by the Erasmus+ programme of the European Union (Reference Number: 2020-1-DE01-005687). Project title: LSPTEOC. Pro (Language for Specific Purposes Teacher Education Online Course for Professional Development).

LITERATURVERZEICHNIS

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.
- Arnó-Macià, E. (2014). Information technology and languages for specific purposes in the EHEA: Options and challenges for the knowledge society. In: E. Bárcena / T. Read / J. Arús (Hrsg.), *Languages for specific purposes in the digital era* (S. 3–25). Cham et al.: Springer.
- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(2), 86–96. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.31.2.86>
- Basturkmen, H. (2017). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, 52(3), 318–330. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000398>
- Behm, W. / Beditsch, C. (2013). Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 23–29. <https://doi.org/10.25656/01:8897>
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bocanegra-Valle, A. / Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Iberica*, 38, 127–149. <https://hal.science/hal-04407479v1>
- Boerner, S. / Seerer, G. / Keller, H. / Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(1), 17–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.1.17>
- Brandstätter, V. / Schüler, J. / Puca, R.M. / Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin et al.: Springer.
- Buhlmann, R. / Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union (2006). *Empfehlung 2006/962/EG vom 18. Dezember 2006 über Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Datenreport = Statistisches Bundesamt / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung / Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/dr2021_barrierefrei.pdf
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dudley-Evans, T. / St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, November. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.html>
- Entwistle, N. / Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Beckenham: Nichols Publishing.
- Fluck, R. (1997). *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*. Heidelberg: Groos.
- Forneck, H.J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungs imperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 242–261. <https://doi.org/10.25656/01:3832>

- Gagné, M. / Deci, E.L. (2014). The history of self-determination theory in Psychology and Management. In: M. Gagné (Hrsg.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (S. 1–9). New York: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. / Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- IU = Internationale Hochschule (2022). *Lebenslang Lernen. Das motiviert, das hemmt. Arbeitnehmer:innen über Lernmotivation und Weiterbildung*. https://static.iu.de/studies/Lebenslang_lernen.pdf
- IU = Internationale Hochschule (2023). *Trendstudie Fernstudium 2023. Erfolgsmodell Fernstudium. Was ist wichtig? Was bringt es?* https://static.iu.de/studies/Trendstudie_Fernstudium_2023.pdf
- John, P. / Greenwood, R. / Jurković, V. / Kereković, S. / Kic-Drgas, J.S. (2022). Identification and analysis of LSP teacher training programmes in Europe. In: M.-A. Chateaureynaud / P. John (Hrsg.), *LSP teacher training summer school: The TRAILS project* (S. 31–43). Berlin et al.: Peter Lang.
- Kic-Drgas, J.S. / Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. In: S. Adamczak-Krysztofowicz / A. Szczepaniak-Kozak / P. Rybszleger (Hrsg.), *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte. Festschrift für Izabela Prokop zum 70. Geburtstag* (S. 311–328). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737011860.311>
- Kic-Drgas, J. / Woźniak, J. (2022). Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. In: J. Kic-Drgas / J. Woźniak (Hrsg.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce* (S. 112–138). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kic-Drgas, J.S. / Woźniak, J. / Bocanegra-Valle, A. / John, P. / Mertelj, D. (2023). Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz. *Linguistische Treffen in Wrocław*, 24, 103–116. <https://doi.org/10.23817/lingtreff.24-6>
- Klimke, D. / Lautmann, R. / Stäheli, U. / Weischer, C. / Wienold, H. (2016). *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krajka, J. / Sowa, M. (2017). Teacher autonomy in languages for specific purposes – Reflections on LSP teacher development process. *Lingwistyka Stosowana*, 22(2), 65–84. <http://dx.doi.org/10.32612/uw.20804814.2017.2.pp.65-84>
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387–406. <https://doi.org/10.25656/01:5958>
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In: F. Achtenhagen / W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (S. 54–75). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverständhen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Münster et al.: Waxmann Verlag.
- Liebendorfer, M. / Göller, R. / Biehler, R. / Hochmuth, R. / Kortemeyer, J. / Ostsieker, L. / Rode, J. / Schaper, N. (2021). LimSt – Ein Fragebogen zur Erhebung von Lernstrategien im mathematikhaltigen Studium. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(1), 25–59. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00167-y>
- Loof, M. (2007). Lernstrategien, Lernorientierungen, Lern(er)typen. In: D. Krüger / H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 141–152). Berlin et al.: Springer-Verlag.
- Mandl, H. / Friedrich, H.F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Marton, F. / Hounsell, D. / Entwistle, N. (1984, 2005). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/experience-of-learning>

- Marton, F. / Säljö, R. (1976a). On quantitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F. / Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), Art. 6. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim et al.: Beltz Verlag.
- Moodle (2023a). *Events API*. https://docs.moodle.org/dev/Events_API
- Moodle (2023b). *Question types*. https://docs.moodle.org/403/en/Question_types
- Nause, N. (2025). An introduction to the LSP-TEOC.Pro project (Language for Specific Purposes Teacher Education Online Course for Professional Development) and its findings: Overview of the thematic issue. *GlottoDidactica*, 52(1), 7–20.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: P. Benson / P. Voller (Hrsg.), *Autonomy and independence in language learning* (S. 192–203). London: Routledge.
- Rat der Europäischen Union (2008). *Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01))
- Rat der Europäischen Union (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Rotelli, D. / Fiorentino, G. / Monreale, A. (2021). *Making sense of learning log data*. <https://arxiv.org/pdf/2106.11071v1.pdf>
- Rotelli, D. / Monreale, A. (2022). *Time-on-task estimation by data-driven outlier detection based on learning activities*. In: 12th International Conference on Learning Analytics and Knowledge, March, 336–346. <https://doi.org/10.1145/3506860.3506913>
- Rotelli, D. / Monreale, A. (2023). Processing and understanding Moodle log data and their temporal dimension. *Journal of Learning Analytics*, 10(2), 126–141. <https://doi.org/10.18608/jla.2023.7867>
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München et al.: Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, R. / Metzger, C. (2011). Empirische Untersuchung der studentischen Workload im Bachelor durch Zeitbudget-Analysen. In: R. Schulmeister / C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt* (S. 13–128). Münster et al.: Waxmann Verlag.
- Tellmann, U. / Müller-Trapet, J. / Jung, M. (2012). *Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Handreichungen für Didaktiker*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2012-307>
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vogel, B. / Woisch, A. (2013). *Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.
- Weinstein, C.E. / Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In: M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 315–327). New York: Macmillan Publishing.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.2.2005.10089>

Wuttke, E. (2000). Lernstrategien im Lernprozess. Analysemethode, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 97–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0007-6>

Received: 3.09.2024; **revised:** 20.01.2025

Ścieżki uczenia się osób z motywacją wewnętrzną i zewnętrzną na kursie doskonalącym z dydaktyki języków specjalistycznych w ramach projektu LSP-TEOC.Pro

ABSTRAKT. Celem artykułu jest analiza różnic i podobieństw w realizowaniu aktywności dydaktycznych między dorosłymi kursantami motywowanymi zewnętrzną i wewnętrzną. Badanie opiera się na uczestnikach kursu online LSP-TEOC.Pro, zaprojektowanego w celu rozwijania kompetencji dydaktycznych nauczycieli języków specjalistycznych. W ramach analizy istniejąca typologia jest rozwijana z wykorzystaniem podejścia jakościowego, które szczegółowo interpretuje i wyjaśnia wyniki ilościowe, w tym zidentyfikowane grupy i style uczenia się. Uzyskane wyniki nie tylko pogłębiają wiedzę na temat strategii stosowanych przez badanych, ale także mogą pomóc przyszłym uczestnikom kursu w wyborze odpowiedniej strategii nauki. Dyskusja ukazuje istotne różnice w podejściu obu grup, wskazując, że są one widoczne na trzech poziomach: 1) czasu aktywnie zainwestowanego w system, 2) ukończonych działań, w tym opcjonalnych materiałów i testów, oraz 3) kolejności, w jakiej moduły są realizowane.

SŁOWA KLUCZOWE: język specjalistyczny, doskonalenie zawodowe nauczycieli, samodzielne uczenie się, kurs na platformie Moodle, motywacja, strategie uczenia się.

NICOLAS NAUSE

Jade University of Applied Sciences, Elsfleth, Germany

nicolas.nause@jade-hs.de

<https://orcid.org/0009-0002-2708-7225>

JOANNA WOŹNIAK

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

woa@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-9671-9375>