

Der Mediendidaktische Hochschulpreis (MeDiDa-Prix) – Idee und Realisierung

Peter Baumgartner und Stefan Frank

Baumgartner, Peter; Frank, Stefan (2000): „Der Mediendidaktische Hochschulpreis (MeDiDa-Prix) - Idee und Realisierung“. In: Scheuermann, Friedrich (Hrsg.) Campus 2000 - Lernen in neuen Organisationsformen. Münster: Waxmann, S. 63–81.

Idee und Ziele des MeDiDa-Prix¹

Da es inzwischen eine ganze Reihe von Preisausschreiben für Softwareprodukte gibt (vgl. EASA <http://www.easa-award.net/>, EuroPrix http://www.europrix.org/MultimediaTransfer_2000 <http://www.ask.uni-karlsruhe.de/doc/transfer2000/>) ist die Frage berechtigt: warum noch ein Preisausschreiben? Und: Was ist das Besondere am MeDiDa-Prix?

Im Prinzip sind es drei unterschiedliche Argumentationsstränge, die zusammengekommen als Motivation für den MeDiDa-Prix angesehen werden können. Es sind drei unterschiedliche Themenfelder, in denen sich der MeDiDa-Prix positionieren will. Das sind:

- der Bereich der Hochschuldidaktik
- der Bereich der Evaluation und Qualitätssicherung (der Lehre an Hochschulen)
- der Bereich der Hochschulreform (Organisationsentwicklung von Hochschulen)

Hochschuldidaktische Argumentation

Alle bisherigen Software-Preise waren entweder nicht spezifisch auf Hochschulen bezogen oder hatten keinen spezifischen didaktischen Bezug. Der EASA (European Academic Software Award), der diesem Anliegen noch am nächsten kommt, ist nicht nur sehr medienproduktbezogen, sondern erlaubt auch die Einreichung von generischen Tools (wie z.B. Konvertiergeneratoren, Datenkompressionswerk-

¹ Vielen Dank auch an die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats für die vielfältigen Diskussionsbeiträge.

zeuge etc.). Obwohl sich durch die intensive Bemühungen der Veranstalter (1996 in Klagenfurt: Baumgartner, Peter/Payr, Sabine; 1998 in Oxford: Darby, Jonathan/Hammond, Nick und aktuell jetzt für 2000 das Team in Groningen) der Fokus stärker zu didaktischen Fragen verschoben hat, ist die ingenieurwissenschaftliche Tradition des Begründers Adolf Schreiners (TU Karlsruhe) nach wie vor dominant. Trotz einer ansehnlichen und durchaus positiven Entwicklung (Anfangs als deutscher Hochschulsoftwarepreis ausgeschrieben, danach zum deutsch-österreichischen Hochschulsoftwarepreis konvertiert, um schließlich 1994 in Heidelberg zum europäischen Hochschulsoftwarepreis EASA geadelt zu werden) wird in erster Linie das Softwareprodukt bewertet. Didaktische Innovationen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle.

Evaluative und qualitätssichernde Argumentation

Nach welchen Kriterien und Standards soll die Qualität von Lehre evaluiert werden? Welche Instrumente der Qualitätssicherung sind in der Hochschullandschaft zu implementieren? Das sind wissenschaftlich als auch hochschulpolitisch brisante Fragestellungen, die immer mehr an Bedeutung gewinnen. Gerade in Zusammenhang mit dem Einsatz der interaktiven Medien, des "virtuellen Lernens" über das Internet werden neue inhaltliche Dimensionen für die erwähnten (alten) Fragestellungen relevant. Einige Beispiele dazu:

Welche Formen "virtuellen Lernens" sind für welche Einsatzgebiete bzw. Problemstellungen günstig?

Welches Zusammenspiel von Distanz (Fernlehre) und Nähe (Sozialphase) ist für welche Aufgabenstellungen erforderlich?

Welche Funktionen müssen virtuelle Lehr- und Lernumgebungen wie erfüllen, um für bestimmte Aufgaben didaktisch angemessen zu sein?

Welche neuen Organisationsformen der Lehre (und des Lernens) sind unter welchen Umständen adäquat?

Welche Maßnahmen der Personalentwicklung unterstützen die aktuell vor sich gehende Entwicklung möglichst positiv?

Welche Erfahrungen mit neuen Systemen und Organisationsformen wurden im Zuge der vor sich gehenden Bildungsglobalisierung bereits gemacht (Anerkennungssysteme, Akkreditierungsorganisationen etc.) und wie sind sie zu bewerten?

Obwohl alle der angeführten Fragen auf das zugrundeliegende Hauptproblem "Was ist Lernen?" und "Wie kann der Lernerfolg ermittelt werden?" zurückzuführen sind, so haben sie doch im Zusammenhang mit "virtuellem Lernen" einen spezifischen Fokus.

Sowohl durch die Ausschreibungskriterien als auch durch den Phasenablauf des Evaluationsverfahren versucht der MeDiDa-Prix eine inhaltliche Diskussion zu zwei zentralen Themen zu initiieren:

Einerseits soll in der scientific community das Evaluationsverfahren selbst (siehe weiter unten) stärker diskutiert werden. Welches Evaluationsverfahren ist für eine möglichst gute Validität (Gültigkeit: wird tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll?) und Reliabilität (Zuverlässigkeit: Sind die Ergebnisse zufällig zustande gekommen? Können sie mit anderen GutachterInnen, einer anderen Jury etc. reproduziert werden?) zu wählen? Wie können Konzepte oder so vage Ziele wie „Nachhaltigkeit“ evaluiert werden? Daher auch die Höhe des Preisgeldes von 1 Mio. ATS, die einerseits für eine – nicht intendierte – landesweite flächendeckende Umsetzung zu gering ist, andererseits aber durchaus hoch genug ist um eine engagierte Debatte zum Verfahren zu erlauben.

Andererseits sollen aber – wie bei jedem Preisausschreiben – auch richtungsweisende Signale für die zukünftige Entwicklung gesetzt werden. Konkret für den MeDiDa-Prix heißt das: Die Zeit von engagierten Einzelprojekten geht langsam vorüber. Es geht vielmehr um eine langfristige curriculare Integration der Entwicklungen. Mit Kriterien wie „Nachhaltigkeit“, „langfristiger Nutzen“, „Integration in das fachliche Curriculum“ etc. versucht der MeDiDa-Prix ein Umdenken in diese Richtung anzuregen bzw. zu beschleunigen.

Argumentation zur Organisationsentwicklung von Hochschulen

Bereits in einem Aufsatz der 1998 erschienen ist, schrieb Baumgartner:

Neue Medien verlangen nicht nur die technische Gestaltung (neuer) Informations- und Kommunikationssysteme und auch nicht bloß eine Art der didaktischen Aufbereitung, die bedarfs- und anwendungsgerecht, lehr- und lerninnovativ ist. Neue Medien, so stellt sich immer deutlicher heraus, verlangen auch ein anderes Verständnis vom System Hochschule, seinen alltäglichen aber implizit wirkenden Restriktionen. Neue Medien, so möchte ich diese These formulieren, bringen mit aller Vehemenz und Deutlichkeit zum Ausdruck, daß unser Bildungssystem (nicht nur die Hochschulen) einen (sic!) radikalen organisatorischen Wandel vollziehen sollte. Die Neuen Medien wirken quasi als Katalysator, der diese Organisationsentwicklung (OE) nicht nur einleitet, sondern auch immer deutlicher zu Bewußtsein bringt.

Diese These wird durch neuere Entwicklungstendenzen am globalen Bildungsmarkt bestätigt. In einer auf umfangreichen Internetrecherchen gestützten Studie (Baumgartner i.Vorb.) wird gezeigt, dass sich bereits mindestens 10 unterschiedliche Organisationsmodelle von „virtuellen Universitäten“ unterscheiden lassen:

1. Traditionelle Präsenzuniversitäten mit Projekten des „virtuellen Lernens“
2. Virtuelle Administration der Studierenden und des Studienfortschritts
3. Universitäten mit kompletten Online Studienprogrammen

4. Regionaler Zusammenschlüsse für gemeinsames Anbieten von virtuellen Lehrveranstaltungen
5. Dachorganisationen mit einem gemeinsame Konzept für virtuelle Lehrveranstaltungen
6. Dienstleistungsangebote für „virtuelles Lernen“ (Corporate Universities)
7. Vermittlung von virtuellen Lehrangeboten (Broker)
8. Firmenuniversitäre Aus- und Weiterbildung (Firmenuniversität)
9. Online-Lerngemeinschaften (virtuelle Volkshochschulen)
10. Reine „Netz“-Universitäten

Insgesamt ist nicht nur eine Diversifizierung von „Universität“ erkennbar, sondern auch eine tayloristische Spezialisierung von einzelnen Aufgaben, die bisher alle von der traditionellen Universität einheitlich und gesamt erfüllt wurden:

1. Entwicklung von Inhalten (Content-Provider)
2. Administrative Funktionen (Administrative Tasks)
3. Multimediaproduktion, Webdesign etc. (Production)
4. Zusammenfassung der einzelnen Module zu Curricula (Packaging)
5. Anbieten, verkaufen und übermitteln der Curricula (Distribution, Broker)
6. Studienbegleitung (Tutoring, Coaching, Mentoring etc.)
7. Prüfung und Bewertung der Studienleistungen (Certification)
8. Evaluation und Qualitätssicherung (Accreditation)
9. Entwicklung von softwaregestützten integrierten Lehr- und Lernplattformen (Toolproduction) und
10. Aufbau bzw. Betreuung von virtuellen Lerngemeinschaften (Learning Communities)

Mit dem MeDiDa-Prix soll auch auf diese (höhere) Gestaltungsebene hingewiesen werden. Der Blick soll nicht mehr bloß auf die einzelne Veranstaltung, auf das einzelne Softwareprodukt gerichtet werden, sondern muss sich schwerpunktmäßig mit dem Gesamtsystem (d.h. der Organisation des Studiums, dem Hochschulsystem) auseinandersetzen. Neue Abrechnungssysteme der Lehre, neues Dienstrecht, neue Systeme der gegenseitigen Anerkennung der Studienleistungen und neue Formen der Qualitätssicherung (z.B. Akkreditierungsorganisationen) sind wichtige Momente dieser Entwicklung, die bisher bei Medienpreisausschreiben wenig Beachtung gefunden haben.

Das Evaluationsverfahren (Theorie und Konzept)

Es ist Standard, dass bei Preisausschreiben über Experten (GutachterInnen, Jury) Kriterienkatalog abgearbeitet wird. In Form von Prüf- oder Checklisten soll eine Bewertung der Qualität der eingereichten Produkte erfolgen. Für die große Verbreitung dieses Verfahrens sind mehrere Vorteile verantwortlich (vgl. dazu auch: Baumgartner 1997)

Billig: Das Verfahren ist relativ kostengünstig. Es genügt eine fachkundige Person, eine Programmkopie und eine Hardwareausstattung, auf der die Software mit all ihren Attributen (Grafik, Farbe, Ton etc.) lauffähig ist.

Schnell: Durch die Trennung des Medienproduktes von seinem realen Einsatzgebiet (dem Lehrgeschehen) kann die Bewertung rasch erfolgen.

Methodisch sauber: Durch die schrittweise, immer gleiche Abarbeitung umfangreicher Kriterienlisten erscheint das Verfahren objektiv und methodisch sauber.

So wichtig und verdienstvoll die Bewertung mittels Kriterienkatalogen auch sein mag, so weist diese Vorgangsweise auch einige gravierende methodische Mängel auf (vgl. dazu auch: Biermann 1994), von dem hier das Gewichtungsproblem herausgegriffen werden soll

Obwohl über die Items eines Kriterienkatalogs relativ schnell Einigkeit geschaffen werden kann, ist die Frage, wie nun die einzelnen Faktoren gewichtet werden sollen, meist sehr umstritten. Gerade die Gliederung und Gewichtung der einzelnen Kriterien entscheidet aber über die vergleichende Bewertung und Auswahlentscheidung.

Dazu nachfolgende einige theoretische Ausführungen. Im Prinzip gibt es zwei Verfahren zur relativen Bewertung einzelner Items eines Kriterienkatalogs: additive (numerische) und qualitative Gewichtungsprozeduren.

Numerische Gewichtung und Summierung (NGS)

Numerisches Gewichten und Summieren (NGS) stellt derzeit das dominante Modell für eine komplexe Produktevaluation dar und wird insbesondere im Zusammenhang mit der Bewertung von Lernsoftware in Form von Check- oder Prüflisten angewendet (vgl. Baumgartner 1997; Biermann 1994; Doll 1987; Fricke 1995; Thomé 1988). NGS kommt in verschiedenen Formen vor und kann sowohl beschreibend (normativ, präskriptiv) oder auch bewertend eingesetzt werden. Die allgemeine Form ist die *Multi-Attribute Utility Analysis* (Scriven 1991a: 380f) Die Prozedur dabei ist folgende:

Zuerst werden die einzelnen Dimensionen in ihrer relativen Wertigkeit (z.B. anhand einer 1-3-, 1-5- oder 1-10-Skala) eingeschätzt bzw. gewichtet.

Anschließend wird die Leistung des Evaluanden (= die zu evaluierende Sache, der zu evaluierende Prozess) nach den einzelnen Dimensionen eingeschätzt (*rating*).

Das Produkt von Leistungsbewertung und Gewicht (Leistungspunkte x Gewichtung) wird berechnet und für jeden einzelnen Evaluanden summiert.

Es ergibt sich für jeden Evaluanden eine einzige Zahl, die den relativen Rang des jeweiligen Evaluanden bestimmt. Sieger ist der Evaluand mit der größten Punktezahl.

Das NGS-Verfahren ist infolge einer Reihe von Vorteilen (es ist leicht verständlich, einfach durchzuführen, immer aufschlussreich und ergibt manchmal auch valide Ergebnisse) sehr beliebt. Obwohl es immer einen ersten Aufschluss bzw. Einblick bietet und daher im Rahmen einer weiterführenden Evaluation durchaus brauchbar ist, hat es schwerwiegende intrinsische methodische Mängel, so dass der alleinige Rekurs auf dieses Verfahren ungeeignet ist:

Minimum-Problem: Ein Set von Gewichten löst nicht das Problem, dass einige Dimensionen (Merkmale) erst dann eine sinnvolle Funktion des Evaluanden darstellen, wenn ein bestimmtes Mindestmaß überschritten ist. In einer abschließenden Summierung zu einer einzigen Zahl gehen diese inhaltlichen Minimalanforderungen jedoch verloren. Diese Schwierigkeit lässt sich jedoch durch eine Erweiterung des NGS-Verfahrens beheben (NGS-Modell mit Minima). Dabei wird jedes der Minima-Kriterien zuerst geprüft, bevor die Analyse fortgesetzt wird. Nur eine Leistung über dem erforderlichen Minimum wird gewichtet. Evaluanden, bei denen einzelne Kriterien dieses notwendige Minimum nicht erreichen, scheiden aus (K.o.-Kriterien).

Problem der isolierten Kriterien: Ein weiteres (lösbares) Problem der NGS-Methode besteht darin, dass die einzelnen Bewertungskomponenten der Evaluanden oft nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind, weil sie zueinander in Beziehung stehen und miteinander interagieren. Diese Schwierigkeit könnte durch eine Neubestimmung bzw. neue Definition der Kriterien gelöst werden. Allerdings ist dies nicht immer einfach, erfordert große Geschicklichkeit und Kenntnisse und stellt fast immer nur eine ad hoc-Lösung dar, die nicht verallgemeinert werden kann.

Annahme einer linearen Skala: Die NGS-Methode nimmt eine lineare Skala der Nützlichkeit (Vergabe von Punkten und Summierung) an, was jedoch sicherlich falsch ist. Die verschiedenen Komponenten des Evaluanden lassen sich nicht über eine einzige Skala bewerten. Ähnlich wie beim erweiterten NGS-Modell (mit Minima) lässt sich auch hier durch ein sequentiell durchgeführtes Ausscheidungsverfahren Abhilfe schaffen: Es wird die Liste der Merkmale nicht zufällig (alphabetisch oder nach einer anderen inhaltlich irrelevanten Reihenfolge) durchgearbeitet, sondern zuerst werden die absoluten Notwendigkeiten festgestellt und dann so viele Kandidaten wie möglich eliminiert. Allerdings bleibt die grundsätzlich falsche Annahme einer Linearität der

Punkteabstände im weiteren Verfahren bestehen. Multiplikation und Summenbildung sind nur bei Intervall- oder Ratio-Skalen zulässige Operationen, während es sich hier um eine Ordinalskala handelt, die nur eine Reihung der einzelnen Merkmale erlauben würde.

Problem des Detaillierungsgrades: Die entscheidende Kritik bzw. das (unlösbar) Hauptproblem des NGS-Verfahren besteht jedoch darin, dass die Anzahl der Kriterien nicht voraussehbar ist. Sie kann von etwa einem Dutzend bis zu einigen hundert Kriterien reichen. Damit werden aber entweder wichtige Dimensionen durch eine Vielzahl von Trivialitäten überschwemmt oder aber weniger wichtige Faktoren wirken sich auf das Gesamtergebnis zu stark aus. Das Festlegen einer fixen Punkteanzahl, die nicht überschritten werden darf, reduziert zwar das Problem, kann es aber nicht gänzlich lösen. Was sind die relevanten Kriterien (Wie viele? Wie detailliert?) und welche Gewichtung kommt ihnen jeweils zu?

Besonders fatal beim NGS-Verfahren ist es, dass diese Gewichtungsprozedur keine Spuren hinterlässt. Da sich als Ergebnis bloß eine einzige Zahl pro Evaluand ergibt, sind nachträglich keine inhaltlichen Fehlerkorrekturen mehr möglich.

Qualitative Gewichtung und Summierung (QGS)

Obwohl mit dem NGS-Verfahren zwar viele Evaluanden in einem ersten Durchgang provisorisch miteinander verglichen werden können und es als erster grober Filter durchaus brauchbar ist, ist es letztlich notwendig, einen paarweisen Vergleich mit qualitativen Bewertungsverfahren durchzuführen (Scriven 1991a: 293ff):

In einem ersten Schritt werden für die einzelnen Dimensionen nur fünf Gewichte vergeben. Es empfiehlt sich dafür nicht-ziffernartige Symbole zu verwenden, damit gleich zu Beginn eine Verwendung als Intervall- oder Ratioskala ausgeschlossen wird. Bewährt hat sich folgende Einteilung: Essential (E) / Very Valuable (*) / Valuable (#) / Marginally Valuable (+) / Zero (0). Damit werden nicht nur die Gewichte der einzelnen Merkmale festgelegt, sondern auch festgelegt, welche Eigenschaften Minimalerfordernisse (Essentials) darstellen.

The rationale for this approach is that validity in allocating utility points is hard to justify beyond this very modest level – in fact, some research suggests that even a single category may be enough. But if one feels differently, one can allocate an accent (represented by the single quote, ' , to indicate 'something more' than the utility symbol to which it is attached, giving six operating levels after the E and 0 filters are applied. (ebd., 294)

Alle 0-Dimensionen können nun gestrichen werden. Sie sind als völlig unbedeutend gewichtet worden und daher für die weitere Bewertung irrelevant. Damit wird unnötiger Analyseaufwand vermieden.

Es wird nun überprüft, ob alle Evaluanden die Minimalerfordernisse (Kriterien, die mit „E“ gewichtet wurden) auch tatsächlich erfüllen. Falls nicht, werden sie aus der weiteren Analyse ausgeschieden. Dadurch wird der weitere Arbeitsaufwand beträchtlich reduziert. Allerdings ist dafür Sorge zu tragen, dass es sich dabei um ein diskretes (alles-oder-nichts-Attribut) handelt (Software ist z.B. lauffähig oder nicht lauffähig). Andernfalls muss das (Anspruchs-)Niveau, das unbedingt erforderlich ist, genau festgelegt werden und geprüft werden, ob der betreffende Evaluand dieses Anspruchsniveau erreicht oder nicht. So kann z.B. ein Evaluand ein bestimmtes Minimum nicht nur erreichen (= E), sondern überschreiten und wird dann z.B. mit einem + versehen.

Die verbleibenden Evaluanden weisen jetzt nurmehr Unterschiede zwischen * und + auf und werden nun im Rahmen von 0 bis zur maximalen Gewichtung des jeweiligen Kriteriums bewertet. D.h. ein #-Kriterium kann keinen höheren Wert als # erhalten (also nur 0,+,#). Es besteht jedoch keine unbedingte Notwendigkeit, Bereiche für jeden Nützlichkeitslevel zu spezifizieren, d.h. einige Nutzensbereiche können auch übersprungen werden. So ist es z.B. möglich, dass eine Dimension nur + und * kennt, der Bereich mit # wird nicht einbezogen. Zu beachten ist außerdem, dass es Fälle gibt, wo es keine monotonen Zweckmäßigkeitssbereiche gibt, d.h. wo das Überschreiten eines bestimmten Niveaus wiederum zu einer Schwäche wird (z.B. das geringe Gewicht eines Laptop-Computers, wenn ihn der Wind davonträgt). Falls es Unsicherheiten über Zuverlässigkeit (Reliabilität) der Einschätzung eines Leistungsmerkmals gibt, kann das Symbol eingeklammert werden. Damit kann der Evaluator/die Evaluatorin die Sicherheit der jeweiligen Beurteilung ausdrücken und das betreffende Kriterium wird damit für eine spätere – eventuell notwendig gewordene – genauere Untersuchung markiert.

Nach den bisherigen Verfahrensschritten entsteht nun eine Rangordnung (ranking), die anschließend auch mit einer integrierenden Schlussbewertung (grading) versehen werden kann (z.B. “kommt ins Finale” etc.). Diese ließe sich z.B. durch Festlegung einer Minimumanzahl von * oder * und # oder auf einer individuellen Fallbasis durchführen, nachdem alle Evaluanden bereits bewertet wurden. In einem disjunktiven Modell könnte auch argumentiert werden, dass alle Merkmale, die über einem gewissen Minimum liegen, die Anforderungshürde überwunden haben. Das würde jedoch die Anwendung eines cutoff-Kriteriums sowohl für die Gesamtbewertung als auch für jede einzelne Dimension bedeuten.

Nun werden die Ergebnisse der Leistungsbewertung integriert, indem jede Kategorie mit der gleichen Wertigkeit summiert wird, d.h. man erhält drei Gesamtwerte für jeden Evaluanden (= Summe der *, Summe der # und Summe der +, mit oder ohne Akzent, mit und ohne Klammer)

Im nächsten Schritt werden nun jene Eigenschaften, die alle Evaluanden gleichermaßen aufweisen (z.B. wenn alle Evaluanden ein bestimmtes Kriterium mit + erfüllt haben), ausgeschlossen. Damit wird der weitere Vergleich auf einer Fall-zu-Fall-Basis vereinfacht.

Abschließend kann nun geprüft werden, ob bereits eine eindeutige Rangordnung möglich ist. Eindeutig heißt, dass z.B. ein Evaluand mit 3*, 4# und 2+ auf jeden Fall besser ist als einer mit 2*, 5# und 2+. Hat jedoch der zweite Evaluand z.B. 2*,7#, so ist keine eindeutige Entscheidung möglich und die beiden Kandidaten müssen in einem paarweisen Vergleich genauer untersucht werden.

You can be sure that if you get a winner on this restrictive basis (as is common), it is the winner, subject to checking on any symbols in parentheses, if they would make a crucial difference. (ebd., 295)

Wenn nun nicht bereits entscheidbare Verhältnisse vorliegen, so kann eine neuerliche Gewichtung im Lichte der vergleichenden Bewertung konkreter Einzelfälle hilfreich sein.

Neben seiner relativen Komplexität hat daher das QGS-Verfahren den Nachteil, dass es keinen definitiven Entscheidungsalgorithmus hat. Manchmal muss es als iterative Prozedur mehrfach durchlaufen werden und im Lichte der bisherigen Analyse müssen einzelne Bewertungen nochmals durchgeführt werden. Das Verfahren wechselt damit ständig zwischen holistischer und analytischer Betrachtungsweise, ergibt aber immer sinnvolle und vor allem nachvollziehbare und überprüfbare Ergebnisse.

Das Evaluationsfahren (praktische Durchführung)

In den Ausschreibungsunterlagen wurden neben allgemeinen Daten der Einreichung zehn Schlüsselfragen gestellt, auf deren Grundlage eine Bewertung mittels des QGS-Verfahren vorgenommen werden sollte:

Allgemeine Daten

1. Titel
2. Inhalt
3. Abstrakt
4. Konzept
5. Didaktisches Konzept
6. Technisches Konzept
7. Zielgruppe. Lehr- und Lernziel
8. Aktueller Einsatzbereich
9. Motivation für Entwicklung
10. Entwicklung: Beteiligte Personen

11. Projektpartner
12. Bisheriger Entwicklungsaufwand: Personenstunden, sonstige Entwicklungskosten (geschätzt)
13. Bisher erhaltene Förderungen: Institution und Höhe
14. Bisherige Auszeichnungen und Referenzen

Schlüsselfragen

1. Was ist das Besondere an Ihrem Projekt?
2. Worin besteht Ihr Beitrag zur nachhaltigen Verbesserung der Hochschullehre?
3. Ist die Integration in das fachliche Curriculum erfolgt?
4. Wie wird der langfristige Nutzen gewährleistet?
5. Welche Personen bzw. Institute stehen hinter diesem Projekt?
6. Für welche andere Fachbereiche ist Ihr Projekt einsatzfähig?
7. Worin sehen Sie eine Chance, dass mit Ihrem Projekt neue Medien in der Hochschullehre gezielt bzw. in verbesserter Form eingesetzt werden können - welche Auswirkungen sind damit auf die bestehende Lehre zu erwarten?
8. Wie können wir Ihr Projekt fachlich richtig und sachkundig bewerten? Was brauchen wir dazu (Material, URL, Dokumente, Kontaktpersonen)?
9. Welche Meilensteine konnten bereits realisiert werden, welche stehen noch aus? Bestehen Pläne, Ihr Projekt weiterzuentwickeln? Wenn ja, welche Ausbaupläne haben Sie?
10. Wie Sie wissen, ist das ausgesetzte Preisgeld projektgebunden - wie würde ein allfälliges Preisgeld verwendet werden?

Nacherfassung

Nach Ende der Ausschreibungsfrist wurden die Einreichungen (129 Bewerbungen, siehe Tabelle im Anhang) einer ersten Grobsichtung unterzogen. Drei Bewerbungen wurden dabei gleich in dieser ersten Runde herausgefiltert, da sie die ernsthafte Absicht vermissen ließen, den Ausschreibungsbedingungen zu entsprechen.

Bei den restlichen Anträgen wurde festgestellt, ob die Bewerbungen mit den vorliegenden Unterlagen evaluierbar waren oder ob Daten nacherfasst werden mussten. Unsere allgemeine Einschätzung bei dieser ersten Sichtung war von Enttäuschung geprägt: Obwohl es durchaus eine Reihe von sehr interessanten Einrei-

chungen gab, hatten die meisten Bewerber noch nicht das Ziel und die wesentlichen Intentionen des MeDiDa-Prix erfasst. Sowohl die Einreichungen selbst als vor allem die Beantwortung der Schlüsselfragen zeigten, dass nach wie vor Produktdenken vorherrscht und ein traditionelles Medienpreisausschreiben erwartet wurde.

Uns war natürlich klar, dass die Ziele des MeDida-Prix nicht völlig neue Produkte hervorbringen wird. Dazu war der Vorlauf bis zur Einschreibung für neuere Entwicklungen viel zu kurz. Trotzdem war es aber enttäuschend, wie wenig auf die konzeptionellen Ideen, die hinter dem MeDiDa-Prix stehen, in dieser ersten Runde eingegangen wurde. In Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Beirat entschlossen wir uns daher, durch gezieltes Nachfragen hier ein Umdenken anzuregen.

Bei fast allen TeilnehmerInnen (109 von 129) wurden dann per E-Mail weitere Unterlagen, wie CD-ROMs und Papiermaterialien, vor allem aber die Beantwortung neu formulierter Schlüsselfragen verlangt. Diese Fragen wurden nicht einfach noch einmal gestellt, sondern mit folgenden Formulierungen paraphrasiert:

- Warum ist Ihr Projekt in den Bereichen Didaktik, Organisation oder Personalentwicklung prozessorientiert und *nicht* produktorientiert?
- Beschreiben Sie bitte detailliert und konkret, warum Ihr Projekt *nachhaltig* die Hochschullehre *verbessert*. Welcher Mangel in der Hochschullehre kann durch Ihr Projekt verbessert werden? (z. B. im Sinne von Lerntheorie)
- Wie konkret erfolgte die Integration in das fachliche Curriculum bzw. wie sehen die Pläne aus? Senden Sie uns, wenn möglich, zusätzlich zur Fragebeantwortung einen Nachweis, woraus die Integration klar hervorgeht (z. B. Schreiben des Institutsvorstandes, Studienplan, ...)
- Warum sollte Ihr Projekt auch morgen, in 10 Jahren noch in der Hochschullehre eingesetzt werden? Wie wird sichergestellt, dass das Projekt auch nach Ihrem (möglichen) Ausscheiden aus dem Universitätsbetrieb an der Universität weiterverwendet wird?
- Welche Auswirkungen sind auf die Struktur der Universitäten durch Ihr Projekt zu erwarten? (i. S. von Organisationsentwicklung)

Außerdem wurden speziell an die Bewerbung angepasste Angaben und Unterlagen angefordert, d.h., wenn KandidatInnen darauf hinweisen, dass ein Passwort benötigt wird, um das Projekt evaluieren zu können, so wurde dies ebenfalls nacherfasst. Diese Nacherfassung brachte durchaus gute Ergebnisse. Offensichtlich hat dies bei vielen BewerberInnen zu einem Umdenken und damit auch zu einer neuen Begründung der Einreichung geführt. Ob diese Kehrtwendung auch eine sachliche Rechtfertigung hat, muss durch die spätere Beurteilung durch GutachterInnen entschieden werden.

Gewichtung und Jurorenformular

Entsprechend den oben formulierten Bedingungen für das QGS-Verfahren wurde von unserem Institut eine Liste von Kriterien im Vorfeld eines Workshop des wissenschaftlichen Beirats erarbeitet. Die erstellte Liste wurde während des Treffens des wissenschaftlichen Beirates detailliert diskutiert und in weiten Teilen modifiziert und konkretisiert. Es entstand ein dreiteiliges Bewertungsformular:

Die ersten beiden Kriterien sind K.o.-Kriterien und sollen vor allen weiteren nachfolgenden Schritten angewendet werden um unnötige Analyse- und Bewertungsarbeit zu ersparen. Die Teile 2 bzw. 3 behandeln produktorientierte bzw. prozessorientierte Eigenschaften. Mit „produktorientiert“ sind jene Eigenschaften einer Software (i.w.S.) gemeint, die das Produkt selbst betreffen, während die „prozessorientierten“ Eigenschaften die Einbettung des Produktes in den hochschuldidaktischen Kontext beschreiben sollen.

Teil 1: K.o.-Kriterien:

Kriterium 1: Innovation – Ist das Produkt neuartig?

Zusatzwert/Besonderheit: Das Produkt unterstützt Aktionen, die andere Produkte nicht unterstützen.

Effektivität: Das Produkt deckt neuartige Aktivitäten effektiver ab, als andere Produkte.

Allgemein: Es fördert die Nutzung von Technologie für Pädagogik oder Forschung in dieser Disziplin.

Gewichtung: J/N?

Kriterium 2: Korrektheit – Ist der Inhalt des Produktes fachwissenschaftlich korrekt?

Korrektheit: Es liegen keine inhaltlichen oder fachlichen Fehler vor.

Aktualität: Die Inhalte entsprechen dem aktuellen Erkenntnisstand der jeweiligen Wissenschaft.

Umfang: Im jeweiligen Spezialgebiet werden alle relevanten inhaltlichen Bereiche abgedeckt.

Gewichtung: J/N?

Teil 2: Produktorientiert

Kriterium 3: Didaktischer Ansatz – Ist der didaktische Ansatz den Lernzielen und Benutzergruppen angemessen?

Benützer und Ziele: Sind die Lernziele bezogen auf die Zielgruppe zweckmäßig und klar definiert? Zielt das Produkt auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Benutzer (Lehrende, Lernende) ab?

Lerntheorie: Die gewählten didaktischen Methoden und deren Realisierung entsprechen dem aktuellen Stand der pädagogischen Forschung (z. B.: Die didaktischen Maßnahmen sind dem fachlichen Niveau der Zielgruppe angepasst oder flexibel adaptierbar. Es wird ein mehrdimensionaler Zugriff auf die Inhalte ermöglicht.)

Interaktivität: Der Lernende erhält die benötigten Freiheitsgrade und Hilfestellungen bei der Exploration des Interaktionsraumes. (z.B.: Aktives Lernen wird gefördert. Der Lernende erhält individuelles Feedback.)

Gewichtung: *,#,+,0,-

Kriterium 4: Motivation – Ist das Produkt anregend und motivierend für die Zielgruppe?

Lerngegenstand: Ist der Nutzen des Lerngegenstands für den Lernenden nachvollziehbar?

Motivationsstrategie: Regt das Produkt zum Lernen i.A. oder zum Lernen derspeziellen Inhalte an? (z.B.: Wird intrinsische/extrinsische Motivation gefördert/effektiv eingesetzt? Sind die eingesetzten Mechanismen zur Lernerkontrolle/Fremd- bzw. Programmkontrolle der Motivation förderlich?)

Veränderbarkeit: Ist das Produkt evolutionär erweiterbar?

Gewichtung: #,+,0,-

Kriterium 5: Kann der Kurs konsistent in das Curriculum eingebettet werden?

(vgl. Prozesskriterien: geschieht dies dann auch tatsächlich)

Gewichtung: +,-

Kriterium 6: Usability – Ist das Produkt benutzungsfreundlich?

Installation/Zugänglichkeit: Kann das Produkt leicht installiert werden? Kann auf das Web-Angebot leicht zugegriffen werden?

Benutzbarkeit: Entsprechen Aufbau, Funktionsumfang und Leistungsfähigkeit des Produkts dem technologischen State-of-the-Art / akzeptierten Style Guides / De-Facto-Standards / EU-Bildschirmrichtlinie / Fehlertoleranz?

Benutzungsfreundlichkeit: Wird der Benutzer das Produkt als hilfreich zur Unterstützung seiner Aufgaben empfinden?

Selbstbeschreibungsfähigkeit: Ist das Produkt einfach zu benutzen bzw. selbstbeschreibend? Falls nicht: Existieren Dokumentation oder Online-Hilfe etc. und decken diese alle Funktionen des Produkts ab?

Gewichtung: #,+,0,-

Kriterium 7: Design

Interaktion: Unterstützt das Design die Interaktion zwischen Benutzer und Produkt?

Funktion: Unterstützt das Design die intendierte Funktionalität des Produkts?

Ästhetik: Ist das Produkt ästhetisch attraktiv gestaltet?

Gewichtung: +,0,-

Teil 3: Prozessorientiert

Kriterium 8: Integration/Implementierung

Integration: Ist die Integration in das fachliche Curriculum konkret erfolgt, bzw. ist dies ausdrücklich geplant? (Nachweise: z. B. Schreiben des Institutsvorstandes, Studienplan, ...)

Gewichtung: *,#,+,0

Kriterium 9: Methodische und didaktische Übertragbarkeit

Übertragbarkeit in der Hochschullehre bedeutet, dass ein Projekt bzw. dessen Ergebnisse auch in anderen Studienfächern, Fachrichtungen, Universitäten eingesetzt wird / werden kann. Wird das Projekt auch an anderen Bildungseinrichtungen im Hochschulwesen eingesetzt oder ist dort möglicherweise einsetzbar?

Gewichtung: +,0,-

Kriterium 10: Nachhaltigkeit

Zeitliche Dimension der Nachhaltigkeit: Verbessert das Projekt langfristig die Hochschullehre? (Dieses Kriterium erfordert, dass ein Projekt entweder bereits läuft und in den nächsten Jahren weiterlaufen wird oder eine konkrete Zusage seitens der Universität besteht, das Projekt zu implementieren und die diesbezügliche Finanzierung gesichert ist.)

Quantitative Dimension: Wie viele Hochschulangehörige sind von den Veränderungen berührt, die das Produkt auslöst? Führt das Produkt zu einer signifikant höheren Effizienz der Hochschule?

Gewichtung: #,+,0

Kriterium 11: Qualitätssicherung:

Evaluation: Hat eine Evaluation stattgefunden? Welche Form/Methode der Evaluation wurde verwendet oder soll in Zukunft eingesetzt werden.

Gewichtung: *,#,+,0,-

Verfahren zur Anwendung der K.o.-Kriterien

Der Beirat einigte sich auf drei formal orientierte K.o.-Kriterien, die vom Innsbrucker MeDiDa-Staff angewendet wurden, bevor die Juroren eingeschaltet werden

sollten. Motiviert wurde dieses Vorgehen durch die Vereinfachung des weiteren Prozessablaufs. Es sollten bereits im Vorfeld unvollständige oder chancenlose KandidatInnen ausgeschieden werden. Die drei K.o.-Kriterien lauteten:

1. Keine Reaktion auf Nacherfassung
2. Lauffähigkeit der eingesendeten Computerprogramme
3. Werkzeuge oder Sammlungen von Ressourcen ohne hochschuldidaktischen Bezug

ad 1. Keine Reaktion auf Nacherfassung

Fehlende Reaktion auf unsere Nacherfassung spielte in einigen wenigen Fällen eine Rolle. Zumeist waren diese Kandidaten jedoch schon bei der Bewerbung halbherzig und nicht sehr auskunftsfreudig. Man/frau versucht es eben einfach mal.

ad 2. Lauffähigkeit der eingesendeten Computerprogramme

Unter *Lauffähigkeit* verstehen wir, dass die eingereichten Programme auf einem Computer installiert und betrachtet werden können. Durch diesen Test wurde sichergestellt, dass das, was evaluiert werden soll auch evaluiert werden kann. Dabei wurden keine Unterschiede gemacht zwischen produktorientierten Einreichungen und Bewerbungen mit eher konzeptuellem Charakter. Im Ergebnis waren alle Kandidaten mit Produkteinreichungen lauffähig, so dass dieser Test scheinbar überflüssig war. Allerdings konnte auf diese Weise abgeschätzt werden, welche Herausforderungen auf die Juroren der Hauptrunde warten, u.a. damit den Juroren Auskunft bzgl. der benötigten Ressourcen sowie Support hinsichtlich der Installation gegeben werden kann. Dies war auch wichtig bei der Jurorensuche selbst. In vielen Fällen wurden Plug-Ins (z.B. Adobe Acrobat) und Multimedia-Erweiterungen (Apple Quicktime in verschiedenen Versionsvarianten) benötigt, letztlich aber ist ein klarer Trend vorhanden, Standard-Software zu benutzen, um möglichst keine potentiellen Benutzer auszuschließen. Der Lauffähigkeitstest stellte eine wichtige Grundlage für die nächste Stufe dar.

ad 3. Werkzeuge oder Sammlungen von Ressourcen ohne hochschuldidaktischen Bezug

Es zeigte sich, dass diese Kriterien im konkreten Einzelfall nicht leicht zu operationalisieren war. Wenn auch klar war, dass ein Konvertierungswerkzeug ausgeschieden werden muss, war bei vielen anderen Einreichungen die Angelegenheit keineswegs so eindeutig.

Beiratsdiskussion um „hochschuldidaktischen Bezug“

In dem vorgeschalteten Sichtverfahren, d.h. bevor die Einreichungen an die GutachterInnen geschickt wurden, ging es weder um die inhaltliche noch um die programmiertechnische Qualität. Im Gegenteil: Viele der in dieser Phase ausgeschie-

denen Einreichungen sind von hoher praxistauglicher Qualität. Wenn allerdings kein Bezug zur Hochschuldidaktik erkennbar war, weil ein „neutrales“ Werkzeug eingereicht wurde, dann wurden jene Bewerbungen favorisiert, die den hochschuldidaktischen Bezug in den eingereichten Unterlagen konkretisiert hatten, auch wenn sie z.B. programmiertechnisch nicht auf dem neuesten Stand waren. Priorität hatte das didaktische Konzept.

Hier spielt eine entscheidende Rolle, dass der MeDiDa-Prix nicht bloß fertige Produkte prämiieren soll, sondern zur hochschuldidaktischen Diskussion anregen möchte. Im Prinzip wären also Einreichungen von Produkten preiswürdig, die von anderen Leuten entwickelt wurden und wo die didaktische Innovation in der Anwendung bzw. in einer konkreten Umsetzung besteht. Die nachfolgende Zusammenfassung versucht die mehrere Wochen andauernde (E-Mail-) Diskussion unter den Beiratsmitgliedern zusammenzufassen:

Werkzeuge:

Die Ausschreibung des MeDiDa-Prix richtet sich an pädagogisch-didaktisch Interessierte und setzt Akzente beim Einsatz von Medien in der Hochschullehre. In der Softwarelandschaft gibt es zwar viele praktische, aber *didaktisch neutrale* Produkte. Sie wurden aus dem MeDiDa-Prix ausgeschieden, weil sie nicht den Einreichungskriterien entsprechen. Diese Produkte sind besser geeignet für diejenigen Wettbewerbe, deren Schwerpunkt nicht speziell auf der Hochschuldidaktik liegt..

Sicherlich ist die vom Beirat gemachte Unterscheidung Werkzeug / Lernzeug (insbesondere aus konstruktivistischer Sicht) nicht unproblematisch. Insbesondere bei Lernumgebungen aber auch bei Instrumenten für die Evaluierung (z.B. von Lehrveranstaltungen) fiel dem Beirat die Entscheidung nicht leicht. Letztlich setzte sich folgende Argumentation durch: Wird das Werkzeug didaktisch begründet (z.B.: Warum können mit dem betreffenden Werkzeug didaktisch motivierte Lehr- und Lernumgebungen entwickelt werden?) blieb es im Verfahren. Wurde es hingegen als allgemeines Werkzeug zur praktischen Arbeitserleichterung argumentiert, wurde es ausgeschieden.

Die Logik hinter dieser Argumentation wird durch eine Analogie deutlich: Soll ein Textverarbeitungsprogramm einen Literaturpreis gewinnen, weil damit leicht und einfach (unter anderem auch inhaltlich gute) Texte geschrieben werden können?

Virtuelle Lernumgebungen (Online-Lernumgebungen) wurden analog ebenfalls als Werkzeuge betrachtet. Eine Lernumgebung, welche bloß die technische Infrastruktur besorgt und die didaktischen und inhaltlichen Belange den Autoren bzw. den Hochschullehrern überlässt, ist in einem engeren Sinne ein Werkzeug und wurde ausgeschieden.

Nicht ausgeschieden wurden hingegen Lernumgebungen, wenn sie nicht nur von den BewerberInnen selbst entwickelt wurden sondern außerdem auch inhaltlich selbst gestaltet wurden. Auch die Benutzung einer kommerziellen Lernumgebung in einer inhaltlich orientierten Bewerbung wäre kein Ausschlusskriterium gewesen. Diese entsprechenden Entscheidungen müssten durch die Juroren in der

Hauptrunde gefällt werden und nicht im Rahmen der formal orientierten Sichtung der K.o.-Kriterien.

Ähnliches gilt für Evaluationswerkzeuge: Wurde nur das Werkzeug eingereicht, ohne eine inhaltliche Diskussion des Evaluationsprozesses, fiel es aus dem Bewerb heraus.

Elektronische Bücher

Der Beirat beschloss auch Produkte aus dem weiteren Verfahren auszuschließen, die eine Form "elektronischer" Bücher darstellen, als Produkte, die auch (und vielleicht besser!) in Form eines gedruckten Buches vorliegen könnten. Da eine Distribution über ein digitales Medium keine mediendidaktische Innovation *per se* darstellt, wurde dies als ein K.-o-Kriterium angesehen. Dabei war es egal, wie stark die elektronischen Bücher entlinearisiert wurden, z.B. durch Hyperlinks im Text, in Indizes oder in Inhaltsverzeichnissen. Eine notwendige Bedingung für das Verbleiben von elektronischen Büchern im MeDiDa-Prix war eine Integration von Medien, die auf Papier nicht vorkommen können (Audio und/oder Video und Text), um damit den Unterschied zu einem gedruckten Buch sinnfällig zu machen.

Weiters musste die Nutzung einer Multimedia-Anwendung bezogen auf die jeweiligen Fachbereiche didaktisch einen Sinn ergeben. In Fächern, in denen Tun und Übung zum Lernen gehören, muss das elektronische Buch natürlich eine aktive Komponente haben. Das kann aber nicht gelten in Fächern wie Geschichtswissenschaft, wo das elektronische Buch als Grundlage einen diskursiven Lernprozess so angelegt sein sollte, dass es den Dialog zwischen LernerInnen und der Materie durch seine Links unterstützt, auch wenn Tun und Übung nicht ermöglicht werden. Didaktisch interessant sind elektronische Bücher dann, wenn ihre Bauweise nicht vom gedruckten Buch, sondern vom Sachverhalt abgeleitet wird. Beispielsweise könnte ein Textbuch zur Archäologie seine Texte an virtuelle Panoramen von Ausgrabungen anbinden.

Diese Diskussion zeigt, dass das Kriterium „elektronisches Buch“ nicht ganz eindeutig ist. In den oben angeführten Zweifelsfällen blieben die entsprechenden Einreichungen im Bewerb.

Die erwähnten didaktischen Einwände zu elektronischen Büchern treffen grundsätzlich auch auf die Ressourcensammlungen zu. Diesen Enzyklopädien und Archiven fehlt in vielen Fällen eine didaktische Aufbereitung

Zusammenfassung:

Waren die Urteile im wissenschaftlichen Beirat nicht eindeutig, so wurden neue Argumente ausgetauscht. Führt dies wiederum zu keiner eindeutigen Entscheidung, so blieb das Produkt im Bewerb. In Zweifelsfällen wurden die KandidatInnen also in die Hauptrunde vorgelassen.

Double Blind Review-Verfahren

Es wurde vom wissenschaftlichen Beirat beschlossen, dass jede Einreichung getrennt an zwei GutachterInnen gehen soll, die weder die AntragstellerInnen, noch sich untereinander kennen sollten ("double blind review"). Soweit die Theorie: In der Praxis zeigten sich bei diesem in der Wissenschaft üblichen Bewertungsverfahren von schriftlichen Einreichungen jedoch mehrerer Probleme:

1. Eine Anonymisierung der AntragstellerInnen ist meist nicht möglich, da eine Überdeckung der Autorennamen meist nicht möglich war. Entweder waren die Autorennamen im Softwareprodukt selbst ersichtlich (z.B. im Eingangsbildschirm) oder aber die URL der Website gab die Identität preis.
2. Die mediendidaktische Szene im deutschsprachigen Raum ist noch relativ überschaubar und dementsprechend stark vernetzt. Schon die Suche nach GutachterInnen, die nicht befangen waren, d.h. in keiner Verbindung zum eingereichten Projekt standen und/oder selbst nicht eingereicht hatten, gestaltete sich schwierig. Ganz zu schweigen von der Realisierung eines doppelten Blindverfahrens.

GutachterInnen und FachkoordinatorInnen

Ursprünglich war daran gedacht, dass FachkoordinatorInnen alle Einreichungen des jeweiligen Gebietes an entsprechend qualifizierte JurorInnen zu versenden. Wir gingen davon aus, dass die KoordinatorInnen ihre jeweilige scientific community besser kennen und es ihnen daher leichter fällt, das double blind Verfahren umzusetzen: wir wendeten uns daher an namhafte Wissenschaftler, die uns z.B. aus anderen Preisausschreiben bekannt waren.

Der Staff Innsbruck suchte *Discipline Experts*, die mit den grundsätzlichen Zielen des MeDiDa-Prix übereinstimmen und didaktische Innovationen ihrer jeweiligen Fachgebiete prozessorientiert bewerten können. Dem *Discipline Expert* obliegt die Aufgabe, *Domain Experts* anzusprechen und für die Idee des MeDiDa-Prix zu gewinnen. Es muss sichergestellt sein, dass die fachliche Kompetenz für die Evaluation vorhanden ist, gleichzeitig aber auch, dass der Prozessgedanke im gewünschten Ausmaß berücksichtigt wird. Als formale Voraussetzung für die Jurorentätigkeit wird neben der Promotion die "Institutsunabhängigkeit" vom Evaluanden gefordert. Die Anzahl der benötigten Juroren kann erst mit Abschluss der nächsten Prüfung bestimmt werden, da erst zu diesem Zeitpunkt bekannt sein wird, wie viele Teilnehmer die Zwischenrunde erreicht haben. Jeder Beitrag soll im Double-Blind-Verfahren von zwei *Domain Experts* bewertet werden. Bei krass unterschiedlichen Ergebnissen ermöglicht die Begutachtung durch den wissenschaftlichen Beirat ein abschließendes Resultat.

Obwohl den FachkoordinatorInnen eine Einladung nach Innsbruck zum Kongress und als Jurymitglied bei der Preisvergabe in Aussicht gestellt wurde, ging unsere Rechnung nicht auf. Zu unklar war offensichtlich, was genau verlangt wurde und

wie viel Arbeit für die Koordinierung zu veranschlagen ist. Viele angefragten FachkoordinatorInnen stellten aber als FachgutachterInnen für einige Projekte zur Verfügung. Offensichtlich war der überschaubare – bzw. im Wissenschaftsbetrieb bekannte und “gewohnte” – Aufwand als auch das inhaltliche Interesse wichtiger als an der Gestaltung bzw. Management des Evaluationsverfahrens mitzuwirken.

Die Folge für uns war ein vorher nicht kalkulierter Arbeitsaufwand, der leider auch zu Zeitverzögerung im Verfahren führte. Die ursprünglich für Ende April vorgesehene Veröffentlichung aller TeilnehmerInnen der Endrunde konnte nur schrittweise vorgenommen werden und wurde erst mit Ende Mai abgeschlossen.

Weiter Angaben können derzeit nicht gemacht werden. Im Augenblick (Anfang Juni) sind die in die Hauptrunde gelangten Projekte noch im Begutachtungsverfahren.

Referenzen

- Baumgartner, P. 1997. Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: *Information und Lernen mit Multimedia*, Hg. von L. J. Issing und P. Klimsa. 2. überarbeitete . Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union. 241-252.
- Baumgartner, P. 1998. Hochschuldidaktik als Organisationsentwicklung. Neue Medien als Katalysator einer anderen Sichtweise. In: *media@uni - multi.media? Entwicklung - Gestaltung - Evaluation neuer Medien*, Hg. von M. Hauff. Münster: Waxmann. 57-62.
- Biermann, H. 1994. Lehren und Lernen mit Computern. In: *Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologie: Reflexionen vor Ort*, Hg. von J. Petersen und G.-B. Reiner. Frankfurt/Main: Peter Lang. 123-141.
- Doll, C. A. 1987. *Evaluating Educational Software*. Chicago/London: American Library Association.
- Fricke, R. 1995. Evaluation von Multimedia. In: *Information und Lernen mit Multimedia*, Hg. von L. J. Issing und P. Klimsa. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union. 401-413.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. 4. Aufl. Newbury Park: SAGE.
- Thomé, D. 1988. *Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware*. Heidelberg: Hüthig.