

## **Internetbasierte E-Learning-Systeme: pädagogische, medienspezifische und journalistische Qualitätskriterien**

### **Einleitung**

Das Internet bietet zahlreiche neue journalistische Angebote – seien sie nun primär informations-, unterhaltungs- oder serviceorientiert. Auch Bildungsträger offerieren inzwischen eine Vielzahl von Lernsystemen zur Aus- und Weiterbildung. Inwieweit all diese Angebote genutzt werden, ist u.a. abhängig von ihrer Qualität. Doch was heißt in diesem Zusammenhang Qualität? Aus welchen Perspektiven lassen sich welche Qualitätskriterien benennen? Gibt es gemeinsame Standards, die sowohl für webbasierte Lernangebote in der (universitären) Lehre als auch für journalistische Angebote im Internet gelten? Schließlich lassen sich die technischen Potenziale des Internet für den Wissenserwerb (durch Lernsysteme) ähnlich nutzen wie für die Suche und Aufnahme aktueller Informationen (durch publizistische Onlineangebote).

Ausgangspunkt dieses Beitrages sind theoretische Überlegungen zum Qualitätsbegriff aus pädagogischer Perspektive. Mit Hilfe von pädagogisch-lernpsychologischen Forschungsergebnissen werden Qualitätsdimensionen vorgestellt, die für die Evaluation von webbasierten Lernsystemen relevant sind. Im zweiten Teil werden die herausgearbeiteten Qualitätsdimensionen dann journalistischen Qualitätskriterien gegenübergestellt und die Bezüge zwischen der pädagogischen und journalistik- bzw. kommunikationswissenschaftlichen Qualitätsdebatte herausgearbeitet.

### **Qualität und Qualitätskontrolle aus pädagogischer Perspektive**

Die Messung von Qualität webbasierter Lernangebote kann auf unterschiedlichen Ebenen im Produktions- und Implementierungsprozess erfolgen. Die beiden Pädagogen Astleitner und Sindler (1999: 121-123) systematisieren die bisherigen Qualitätskontrollen für webbasierte E-Learning-Systeme nach Evaluationen von ‚Inputs‘, ‚Prozessen‘ und ‚Outputs‘. Die ‚Inputs‘ sind diejenigen Voraussetzungen, die beispielsweise durch politische Entscheidungen oder zeitliche, technische und finanzielle Vorgaben bestimmt werden. Sie sind lokal nicht steuerbar und beeinflussen sowohl die ‚Prozesse‘

als auch die 'Outputs'. Die Qualitätskontrolle von 'Prozessen' bezieht sich auf das Management der Implementierung, den Informationsfluss innerhalb der Lehreinrichtung und den Produktionsprozess. Die 'Prozesse' beeinflussen unmittelbar die 'Outputs', d.h. den eigentlichen netzbasierten Kurs, dessen inhaltliche, didaktische und technische Umsetzung sowie dessen Beurteilung durch die Lernenden. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen Kriterien zur Bestimmung der Qualität des 'Outputs'.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Qualitätskontrollen in Bezug auf Lernsysteme anzustellen. So können Qualitätsbewertungen zunächst durch verschiedene Evaluatoren erfolgen – beispielsweise durch Experten, Projektmitarbeiter oder die Nutzer von Lernsystemen. Auch sind unterschiedliche Methoden wie Befragungen, Beobachtungen oder Inhaltsanalysen denkbar. Und schließlich sind auch die Zielsetzungen von Evaluationen mannigfaltig – wie z.B. die Überprüfung der Wirtschaftlichkeit oder der technischen Möglichkeiten.

Aus pädagogischer Perspektive misst sich die Qualität von Lernangeboten insbesondere an der Erreichung des obersten Ziels: Lernerfolg. Lernerfolg im Sinne von erfolgreichem Wissenserwerb umfasst nicht nur das Verfügen über das jeweilige fachspezifische Fakten- und Strukturwissen, sondern darüber hinaus fachspezifische Problemlösungskompetenzen (vgl. auch Boos & Jonas 2002: 137). Dabei kann Lernerfolg zum großen Teil über Noten gemessen werden; die Leistungserhebung muss jedoch so gestaltet sein, dass nicht nur Wissen, sondern auch Kompetenzen abgetestet werden. Da sich Lernsysteme in der schulischen und universitären Lehre derzeit noch etablieren müssen, misst sich ihre Qualität nicht nur am Lernerfolg. Darüber hinaus muss die neue Form des Lernens die Akzeptanz der Kursteilnehmer erlangen.

Nachfolgend soll nun ausgeführt werden, welche Kriterien für die Entstehung von Lernerfolg und Akzeptanz nach dem derzeitigen pädagogisch-psychologischen Forschungsstand zu berücksichtigen sind.

### Qualitätsdimensionen in Bezug auf den Output

Astleitner & Sindler (1999: 121-138) haben auf der Grundlage einer umfangreichen Literatursichtung Qualitätskriterien für webbasierte E-Learning-Systeme zusammengetragen, systematisiert und synthetisiert.<sup>162</sup> Demnach sind die folgenden Qualitätsdi-

<sup>162</sup> Qualitätsdimensionen und -kriterien wurden nicht nur von Astleitner & Sindler (1999) zusammengestellt, sondern ebenfalls – um nur einige Beispiele zu nennen – von Behrens (1999) oder in Form von Checklisten durch Wilkinson, Bennett & Oliver (1997) oder Gillis (2000). Da aber durch Astleitner & Sindler nicht nur eine Sammlung, sondern auch eine Systematisierung und Synthetisierung bestehender Quali-

mensionen für die Erreichung des Ziels – Akzeptanz und Lernerfolg beim Web-Learning – ausschlaggebend:

- Normen: ethische und rechtliche Kriterien
- Technische Funktionstüchtigkeit
- Webgestaltung
- Inhalt (Lehrmaterialien)
- Studierendenbetreuung (Lernunterstützung/Tutoring und Dienstleistungen)<sup>163</sup>

Ethische Kriterien, die bei qualitativ hochwertigen E-Learning-Umgebungen eingehalten werden, sind beispielsweise die Wahrung der Privatsphäre der Lernenden oder das Vermeiden von Diskriminierungen. Rechtliche Standards betreffen Fragen der Einhaltung von Datenschutzbestimmungen und Urheberrechte. Die technische Funktionstüchtigkeit umfasst das prinzipielle Funktionieren des Systems, die Sicherstellung der zeit- und ortsunabhängigen Nutzung sowie Beratungsleistungen bei technischen Problemen. Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, die weniger auf technische Medien inklusive deren Funktionstüchtigkeit abstellt, sondern auf die medial vermittelte, öffentliche sowie interpersonale Kommunikation, stehen die drei Qualitätsdimensionen Webgestaltung, Inhalt und Studierendenbetreuung im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Sie werden im Folgenden vorgestellt.

## Qualitätsdimensionen Webgestaltung

Die Qualitätsdimension Webgestaltung setzt sich aus den drei Unterdimensionen (a) Informationsstruktur und -gestaltung, (b) Navigationseffizienz und (c) ästhetische/afektive Aspekte zusammen (Astleitner & Sindler 1999: 125). Die Unterdimension Informationsstruktur und -gestaltung umfasst zunächst einmal die Modularisierung, d.h. die prinzipielle Struktur des Lernkurses inklusive der Aufklärung darüber. Letzteres umschließt die am Anfang notwendige Information über Ziele, Umfang und Relevanz der Lerninhalte. Die Bedeutung der Unterdimension Informationsstruktur ergibt sich aus pädagogischen Forschungsergebnissen, die besagen, dass die Modularisierung den Lernerfolg steigern kann (Astleitner 2000: 23) und die Ausprägung der Struktur auf die

---

tätskriterienkataloge erfolgte, wird im vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig auf deren Darstellung Bezug genommen.

<sup>163</sup> Astleitner & Sindler (1999: 124-130) benennen insgesamt acht Qualitätsdimensionen, die hier zu fünf zusammengefasst wurden. Die beiden Pädagogen unterscheiden bei den Normen explizit zwischen ethischen und rechtlichen Qualitätskriterien und differenzieren zudem zwischen verschiedenen Formen der Studierendenbetreuung. Im Besonderen wird die Lernunterstützung in Form des Tutoring von allgemeinen Dienstleistungen für Kursteilnehmer (wie z.B. leichte Anmeldeprozeduren) unterschieden.

Leistungsfähigkeit der Zielgruppe angepasst sein sollte: Schwache Lerner profitieren von klar vorstrukturierten Lernsituationen; starke Lerner können hingegen auch in gering strukturierten, offenen Lernsituationen gute oder gar bessere Lernergebnisse zeigen (Aufenanger 1999). Weiterhin fließt in die Unterdimension Informationsstruktur und -gestaltung auch die multimediale (bzw. -modale) Aufbereitung der Inhalte ein (Astleitner & Sindler 1999: 125). Hier greift das medienspezifische Potenzial des Internet. Dabei ist allerdings nicht vorbehaltlos von einer Aktivierung durch multicodierte und multimodale Präsentationen, einer automatischen Motivationssteigerung oder einer Verbesserung der Behaltensleistung auszugehen. Doch können Multicodierung und Multimodalität zumindest die mentale Multicodierung der Lerner stimulieren, das Interesse am Gegenstand wecken und flexibles Denken durch realitätsnahe Darstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven fördern (Weidenmann 2002). Schließlich umfasst die Web- und Informationsgestaltung eines Lernsystems auch die maschinell-interaktive Aufbereitung, also die Möglichkeit für Studierende, selbst handelnd in ein Lernangebot einzugreifen und automatisches Feedback zu erhalten (Astleitner & Sindler 1999: 125). Da diese Möglichkeit motivierend und individualisierend wirken kann, werden maschinell-interaktive Elemente bei Multimedia- und Hypermedia-Programmen derzeit ausgebaut.

Neben der Unterdimension Informationsstruktur und -gestaltung gehören zur Qualitätsdimension Webgestaltung auch die Unterdimensionen *Navigationseffizienz* – d.h. die Orientierungsangebote beispielsweise durch Navigationsleisten – und die Dimension der *ästhetischen und affektiven Aspekte*, womit die möglichst ansprechende, kreative und motivierende äußere Gestaltung gemeint ist (ebd.).

### Qualitätsdimension Inhalt

Zentrale Qualitätsdimension ist neben der Webgestaltung, die vorrangig das technische, medienspezifische Potenzial des Internet betrifft, der Inhalt, d.h. die inhaltliche Qualität der angebotenen Lehrmaterialien (Astleitner & Sindler 1999: 127f.). Zu den bedeutenden Kriterien zählen hier zunächst der *Lehrplanbezug* – also die Frage, ob die Lehrmaterialien auf bestehende Lehrpläne bezogen sind. Weiterhin müssen am Anfang die *Lernziele* eindeutig definiert und entsprechend klare Handlungsanweisungen formuliert sein. Die Studierenden müssen sich über das Leistungsniveau, das von ihnen erwartet wird, im Klaren sein (Astleitner 2000: 26).

Neben diesen stark lernsystem- und studienplanbezogenen Kriterien umfasst die Qualitätsdimension Inhalt das Kriterium der *Relevanz* (also die Frage, ob die Lehrmate-

rialien neue, für die Studierenden nützliche Erkenntnisse enthalten und in den studienfachlichen Zusammenhang gebracht werden) sowie der *Gültigkeit* des Lehrinhaltes. Damit ist die Quellentransparenz umschrieben, d.h. die Frage, ob Quellen offengelegt und eventuelle Widersprüche zwischen verschiedenen Quellen dargestellt werden. Ein qualitativ hochwertiger Lerninhalt zeichnet sich darüber hinaus durch die Berücksichtigung der Kriterien *Genauigkeit* und *Ausgewogenheit* aus, d.h. die Inhalte sollten sowohl fachlich als auch formal korrekt sein und alle relevanten Facetten eines Themas widerspiegeln. Zwei weitere inhaltliche Qualitätskriterien sind die *Verständlichkeit/Explizität* und ein angemessener, den Lernkapazitäten der Studierenden angepasster *Schwierigkeitsgrad*. Beides ist Voraussetzung für die Informationsaufnahme, das Aufrechterhalten von Interesse sowie für Motivation und Lernbereitschaft (Behrens 1999). Texte sollten also gut strukturiert werden, einfach und prägnant geschrieben sein, darüber hinaus motivierende Anregungen enthalten und schließlich sowohl Zusammenhänge verdeutlichen als auch eindeutige Aussagen treffen (und nicht mit impliziten Annahmen operieren). Schließlich ist gerade bei webbasierten Lernangeboten auf eine zureichende *Qualität der Links* zu achten, die gegeben ist, wenn Links pädagogisch sinnvoll eingesetzt sind und zudem gekennzeichnet wird, zu welcher Art von Information die Links führen.

### Qualitätsdimension Studierendenbetreuung – personelle Interaktivität

Aus pädagogischer Perspektive ist die Lernunterstützung und Betreuung, die die Kurs Teilnehmer erhalten, ein wichtiges Qualitätsmerkmal (Astleitner & Sindler 1999: 125-129). Der persönliche Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist für die Akzeptanz des Lernangebots ebenso ausschlaggebend wie die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe. Mit Hilfe von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, tutorieller Betreuung und Gruppenarbeiten können insbesondere die fachspezifischen Problemlösungskompetenzen gefördert werden. Gefragt ist also eine ausgeprägte *personelle Interaktivität*.<sup>164</sup>

Personelle Interaktivität umfasst zunächst die Lehrer-Lerner-Interaktivität, genauer: die *Flexibilität und Kontinuität des (Online-) Tutoring*. Das Tutoring sollte zeitlich flexibel gestaltet sein, d.h. sowohl synchron (z.B. als Chat oder Videokonferenz) als auch asynchron (z.B. in Form von E-Mails und Diskussionsforen) erfolgen. Es sollte Hilfe bei

<sup>164</sup> Die Begrifflichkeit 'personelle Interaktivität' in Abgrenzung zur 'maschinellen Interaktivität' ist von Gerpott und Schlegel (2000: 342) übernommen. Die Autoren weisen personelle Interaktivität als Merkmal von Online-Medien und damit auch als Qualitätspotenzial für Online-Zeitungen aus (Gerpott & Schlegel 2000: 349f.).

inhaltlichen, lernstrategiebezogenen, organisatorischen sowie technischen Problemen geben, also nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich variabel sein.

Nachgewiesen sind motivierende und leistungssteigernde Effekte durch schnelle und konstruktive Rückmeldungen (Astleitner 2000: 26f. rekurrierend auf Visser 1998). Doch sollten Tutoren bei Anfragen nicht nur umgehend reagieren, sondern im Verlauf des Kurses kontinuierlich ihre Ansprechbarkeit signalisieren. Ziel ist es, den Umgang mit dem Lernsystem zu erleichtern, den Lerntransfer zu überprüfen und das kritische Denken zu fördern (Astleitner & Sindler 1999: 129).

Die zweite Unterdimension der personellen Interaktivität ist die Lerner-Lerner-Interaktivität, d.h. das Ausmaß und die Intensität des *sozialen Kontaktes innerhalb der Lerngruppe* (indirekt/online oder direkt/face-to-face). Gute zwischenmenschliche Beziehungen sind eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Zusammenarbeiten und Lernen in webbasierten Lernumgebungen (Astleitner 2000: 30).

*Tabelle 1: Zusammenstellung pädagogischer Qualitätsdimensionen in Anlehnung an Astleitner & Sindler (1999)*

<b>1. Normen: ethische und rechtliche Kriterien</b>
<b>2. Technische Funktionstüchtigkeit</b>
<b>3. Webgestaltung</b>
Informationsstruktur und -gestaltung
Modularisierung
multimediale (bzw. -modale) Aufbereitung der Inhalte
maschinell-interaktive Aufbereitung (Selektivität)
Navigationseffizienz
ästhetische/affektive Aspekte
<b>4. Inhalt</b>
Lehrplanbezug
Lernzieldefinition und Lernanweisungen
Relevanz
Gültigkeit
Genauigkeit/Ausgewogenheit
Verständlichkeit/Explizitheit
Angemessener Umfang und Schwierigkeitsgrad
Qualität der Links
<b>5. Studierendenbetreuung – personelle Interaktivität</b>
Flexibilität und Kontinuität des (Online-) Tutoring
Sozialer Kontakt innerhalb der Lerngruppe
Dienstleistungen

Sowohl die Lerner-Lerner-Interaktivität als auch die Lehrer-Lerner-Interaktivität haben zum Ziel, die soziale Integration innerhalb der Lerngruppe zu fördern, d.h. beim Einzelnen einen hohen Grad des Zugehörigkeitsgefühls zur Lerngruppe zu bewirken. Dropout-Raten können dadurch gesenkt, die Lernmotivation gesteigert werden (Astleitner & Baumgartner 2000: 167ff.).

Insgesamt handelt es sich hier um einen sehr praktizistisch angelegten Katalog von Qualitätsdimensionen, an denen sich Lernkurse messen lassen. Da sich die bisherigen Forschungen vorrangig der Wirksamkeit *einzelner* Qualitätskriterien (in Abhängigkeit von Merkmalen der Lerner und der Lernsituation) widmeten, fehlen Erkenntnisse darüber, in welchem Verhältnis die angeführten Qualitätsdimensionen und -kriterien zueinander stehen. Gibt es Qualitätsdimensionen bzw. -kriterien, die für den Lernerfolg bedeutender sind als andere? Ist im Sinne einer Additivitätsthese ein (leidlich) linearer Zusammenhang erkennbar zwischen der Anzahl berücksichtigter Qualitätskriterien und der Höhe des Lernerfolgs? Oder ist eher von einem komplementären Zusammenhang auszugehen, wonach unter Umständen die Berücksichtigung zentraler Qualitätskriterien das Fehlen anderer ausgleichen kann? Auf diese Fragen gibt die pädagogische Forschung bislang kaum Antworten. Der Schritt hin zu Theorien mit etwas größerer Reichweite ist bislang nicht vollzogen (vgl. hierzu auch Astleitner 2000: 35).

## Qualität im Journalismus und im Onlinejournalismus

Seit den 1990er Jahren bemühen sich Kommunikations- und Journalistikwissenschaft verstärkt darum, Qualität journalistischer Produkte zu definieren und messbar zu machen (exemplarisch Hagen 1995; Rager 1994; Ruß-Mohl 1992; Schatz & Schulz 1992; Wallisch 1995; zusammenfassend Saxer 2000; Fabris 2000).

Dabei sind im Wesentlichen drei Ebenen zu unterscheiden (vgl. dazu auch Neuberger im vorliegenden Band). Zunächst die gesellschaftstheoretische Perspektive, wobei dem sozialen System Journalismus die Aufgabe zukommt, die Gesellschaft mit aktueller Information zu versorgen (Weischenberg 1994). Themen sollen für die öffentliche Kommunikation her- und bereitgestellt werden (Rühl 1980). Doch handelt es sich hierbei um sehr abstrakte Anforderungen. In welchem Maße das System Journalismus diese Leistung für eine Gesellschaft erbringt, ist empirisch kaum messbar. Leichter zu erheben – v.a. mit Befragungen – ist hingegen die Rezipientenauffassung von Qualität. Hier kann ein Qualitätsbegriff zugrunde gelegt werden, wonach ein Gut in dem Maße Qualität aufweist, in dem die vorausgesetzten Erfordernisse (konkret: Rezipienten-

erwartungen) erfüllt werden.<sup>165</sup> Doch kann ein allein aus Rezipientenperspektive definierter Qualitätsbegriff auch nicht zufriedenstellen. Zum einen sind Rezipientenerwartungen nicht unabhängig vom real existierenden Medienangebot, zum anderen können Rezipienten manche produktimmanente Qualitätskriterien – z.B. die Sorgfalt, mit der recherchiert wurde – nicht adäquat beurteilen, weil sie in der Regel nicht in den medialen Produktionsprozess integriert sind. Diese Schwierigkeiten der Qualitätserfassung dürften ausschlaggebend dafür sein, dass sich die wissenschaftliche Debatte um journalistische Qualität und ihre Überprüfbarkeit primär an Berufsnormen orientiert, wobei deren Einhaltung weitgehend mit Qualität gleichgesetzt wird.

Versucht man eine Synopse der zentralen Texte, so sind in Bezug auf mediale Inhalte zentrale Qualitätsdimensionen: *Vielfalt* (Rager 1994; Schatz & Schulz 1992), *Relevanz* (Rager 1994; Schatz & Schulz 1992) und eine professionelle, objektive *Vermittlungsleistung*, die v.a. der Verständlichkeit dient (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992; Schatz & Schulz 1992).<sup>166</sup> Darüber hinaus gelten die *Aktualität* (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992), die *Richtigkeit* bzw. *Quellentransparenz* (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992) und schließlich die *Rechtmäßigkeit*, d.h. die Berücksichtigung von Medien-, Straf- und Verfassungsrechtsgrundsätzen in der Berichterstattung (Schatz & Schulz 1992) als Gütekriterien. Bei einzelnen Autoren werden zudem die *Akzeptanz* im Sinne der Berücksichtigung von Publikumsbedürfnissen (Schatz & Schulz 1992) und die *Originalität* eines Inhalts (Ruß-Mohl 1992) als ausschlaggebend für die Qualität eines Inhalts angeführt.

Werden diese dem klassischen Journalismus entstammenden Qualitätskriterien auf Onlineangebote übertragen, so stellen sie den Kern der sogenannten *Content Quality* dar (Bucher 2000: 159).<sup>167</sup> Doch würde es dem Medium Internet und seinem Potenzial nicht gerecht werden, beschränkte man die Qualitätsdebatte auf textlich-inhaltliche Aspekte von journalistischen Onlineangeboten. Deshalb werden bei Bucher (2000: 159-161) zusätzlich die *technische Qualität* aufgeführt, die *Interaktionsqualität* im Sinne einer guten Zugänglichkeit zu Internet und Angebot und schließlich die *kommunikative Qualität*, womit der „maximal effektive Informationsaustausch“ (Bucher 2000: 160) gemeint ist. Der effektive Informationsaustausch wird mit Hilfe von Selektions- und Orientierungshilfen, multimodaler Aufbereitung und der Berücksichtigung der klassischen Usa-

<sup>165</sup> Diese Qualitätsdefinition geht auf DIN-Normen (konkret DIN 55350) zurück (Hagen 1995: 32).

<sup>166</sup> Zwar betrachten die Autoren journalistische Qualität aus verschiedenen Perspektiven und verwenden auch unterschiedliche Begrifflichkeiten. Dennoch zielen die Qualitätsdimensionen *Komplexitätsreduktion/Objektivität* beim Journalistikwissenschaftler Ruß-Mohl (1992), *Vermittlung* beim gemäßigten Konstruktivisten Rager (1994) und *Professionalität* bei den zum Großteil normativ argumentierenden Autoren Schatz und Schulz (1992) allesamt auf eine sachgerechte, ausgewogene journalistische Vermittlungsleistung.

<sup>167</sup> Explizit umfasst die Content Quality nach Bucher (2000: 159) Verlässlichkeit, Informativität, Relevanz, Verifizierbarkeit, Themenbreite und -attraktivität sowie Anständigkeit im Ausdruck.



bility-Kriterien<sup>168</sup> gewährleistet. Da Buchers Qualitätsdimensionen der Interaktionsqualität und der kommunikativen Qualität auf die Unterstützung des Rezipienten bei der Selektion fokussieren, die Möglichkeiten eines persönlichen kommunikativen Austauschs hingegen kaum umfassen, soll hier die u.a. bei Gerpott und Schlegel (2000: 349f.) erwähnte *personelle Interaktivität* als fünfte Qualitätsdimension angeführt werden. Denn die Nutzer von journalistischen Onlineangeboten können – ohne Medienbruch – mit Anbietern oder anderen Nutzern in Kontakt treten. Journalistische Onlineangebote bieten beispielsweise ihren Nutzern oft die Möglichkeit, den Redakteuren über E-Mail direkt auf ihre Beiträge zu antworten. Somit verläuft die persönliche Kommunikation ‘one-to-one’. Darüber hinaus werden mit Diskussionsforen (‘one-to-many’) und Chats (‘many-to-many’) weitere Möglichkeiten der personellen Interaktivität offeriert (Gerpott & Schlegel 2000: 349).

### Gegenüberstellung: Qualität von webbasierten Lernumgebungen – Qualität von journalistischen Onlineangeboten

Ausgehend von der Systematisierung der Qualitätsdimensionen webbasierter Lernumgebungen lassen sich sowohl gemeinsame als auch journalismus- respektive lernsystem-spezifische Qualitätsstandards feststellen (siehe Tabelle 2).

*Ethische* und im Besonderen *rechtliche Normen* gelten für webbasierte Lernumgebungen ebenso wie für journalistische Onlineangebote. Wenngleich ursprünglich für journalistische Fernsehangebote formuliert, so muss der Grundsatz der *Rechtmäßigkeit* (Schatz & Schulz 1992) gleichermaßen für Onlineangebote gelten. Bemerkenswert ist, dass der Normenkontext für journalistische Angebote klarer spezifiziert ist als für webbasierte Lernsysteme. Zum einen existiert eine umfangreiche Medienrechtsprechung, zum anderen haben Institutionen der medialen Selbstkontrolle ethische Grundsätze formuliert und kommentieren deren praktische Umsetzung.

Es dürfte unstrittig sein, dass die *technische Funktionstüchtigkeit* oder die *technische Qualität* (Bucher 2000) Voraussetzung ist sowohl für das erfolgreiche Arbeiten mit Lernsystemen als auch für die Nutzung von journalistischen Onlineangeboten.

Bemerkenswerter ist, dass sich auch im Bereich der *Webgestaltung* ähnliche Qualitätsstandards herausgebildet haben. Für die *Informationsstruktur* journalistischer Gesamtangebote im Internet wird ebenso größtmögliche Transparenz gefordert (Bucher 2000: 162) wie für Lernsysteme. Zudem wird sowohl in der kommunikationswissenschaftli-

---

<sup>168</sup> Bucher nennt hier Lernbarkeit, Erschließbarkeit, Effektivität, Erinnerbarkeit, Nutzerorientierung, Ergonomie, Lesbarkeit und Übersichtlichkeit (2000: 161).

chen als auch pädagogischen Debatte die Wichtigkeit der *Modularisierung* von Information (z.B. Bucher 2000: 162f.; Meier 1998: 42-45), ihrer *multimedialen (bzw. -modalen) Gestaltung* (z.B. Bucher 2000: 160; Meier 1998: 85ff.) sowie ihrer *maschinell-interaktiven Aufbereitung* (z.B. Gerpott & Schlegel 2000: 347ff.) herausgehoben. Letzteres wird rekurrend auf Neuberger (1999: 39ff.) auch als *Selektivität* bezeichnet, die eine höchst individuelle Rezeption ermöglicht.

Tabelle 2: Gegenüberstellung pädagogischer und journalistischer Qualitätsdimensionen und -kriterien

Pädagogische Qualitätskriterien	Journalistische Qualitätskriterien
1. Normen: ethische und rechtliche Kriterien <sup>1</sup>	Rechtmäßigkeit/ Normen der Mediensebstkontrolle
2. Technische Funktionstüchtigkeit	Technische Qualität
3. Webgestaltung	Kommunikative Qualität
Informationsstruktur und -gestaltung	Transparenz der Informationsstruktur /Usability-Kriterien
Modularisierung	Modularisierung
multimediale/-modale Aufbereitung der Inhalte	multimediale bzw. -modale Gestaltung
maschinell-interaktive Aufbereitung	Selektivität
Navigationseffizienz	Selektions- und Orientierungshilfen
ästhetische/affektive Aspekte	~Originalität
4. Inhalt	Content Quality
Lehrplanbezug	
Lernzieldefinition und Lernanweisungen	
Angemessener Umfang und Schwierigkeitsgrad	
Relevanz	Relevanz
Gültigkeit	Richtigkeit/ Quellentransparenz
Genauigkeit/Ausgewogenheit	Richtigkeit/ Quellentransparenz/ Vermittlungsleistung
Verständlichkeit/Explizitheit	Vermittlungsleistung/ Verständlichkeit
Qualität der Links	Qualität der Links
	Vielfalt
	Aktualität
5. Studierendenbetreuung	Personelle Interaktivität
Flexibilität und Kontinuität des (Online-) Tutoring	
Sozialer Kontakt innerhalb der Lerngruppe	
Dienstleistungen	

Angebote, die im ‚Selektionsmedium‘ Internet präsentiert werden, müssen leicht aufzufinden sein. Die von der pädagogischen Literatur geforderte *Navigationseffizienz* ist auch für journalistische Angebote höchst relevant (z.B. Bucher 2000: 162f.; Meier 1998: 50ff.), stellt doch das schnelle Erlangen der gesuchten Information den ersten, zentralen Schritt hin zum „maximal effektive[n] Informationsaustausch“ (Bucher 2000: 160)

dar. Und was die *Qualität der Links* anbelangt, so herrscht Übereinstimmung, dass Links nur gezielt gesetzt werden und darüber hinaus kommentiert sein sollten (Schweiger 2001: 273f.).

Es fällt auf, dass viele der pädagogischen Qualitätskriterien, die sich auf den *Inhalt* beziehen, auch in der Debatte um journalistische Qualität angeführt werden. Die *Relevanz* der Inhalte (Rager 1994; Schatz & Schulz 1992), die Dokumentation ihrer *Gültigkeit* im Sinne der Herstellung von *Quellentransparenz* (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992), die *Genauigkeit* verstanden als *Richtigkeit* oder *Faktentreue* (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992) sind Qualitätsstandards, die aus der Debatte um journalistische Qualität bekannt sind. Gleiches gilt für die *Ausgewogenheit* der Inhalte infolge einer *professionellen, objektiven Vermittlungsleistung* und für ihre *Verständlichkeit* (Rager 1994; Ruß-Mohl 1992; Schatz & Schulz 1992).

Doch gibt es zwei grundlegende inhaltliche Qualitätsstandards, die ausschließlich auf journalistische (Online-)Angebote zutreffen: *Aktualität* und *Vielfalt*. Diese beiden Standards, die direkt von der Aufgabe des sozialen Systems Journalismus ableitbar sind, beschreiben wohl das Spezifikum *journalistischer* Onlinekommunikation am treffendsten.

Die *personelle Interaktivität* findet als Qualitätsdimension von Onlineangeboten in der kommunikationswissenschaftlichen Literatur bislang weniger Beachtung als in der pädagogischen. Dies mag an den unterschiedlichen Ausgangspunkten liegen, von denen aus Internetangebote gestaltet wurden: hier die Massenkommunikation mit ihren weitgehend einseitig ausgerichteten Massenmedien, dort die soziale Gruppe einer Schul- oder Seminarklasse, die untereinander und mit ihrem Dozenten in regem Austausch stehen. Nicht zuletzt, weil es den Lernerfolg fördert, Web-Learning-Kurse in Gruppen abzuhalten und den einzelnen Teilnehmern kontinuierlich Feedback zu geben, akzentuiert die Pädagogik die Qualität der *personellen Interaktivität* stärker – sei es in Form von *(Online-)Tutoring* oder als *sozialen Kontakt innerhalb der Lerngruppe*.

Die personell-interaktiven Potenziale des Internet ließen sich auch für journalistische Onlineangebote stärker nutzen. Dabei sind nicht nur verschiedene Formen des unmittelbaren Austauschs zwischen Redaktion und Rezipienten bzw. innerhalb der Rezipientenschaft denkbar, sondern auch im Web platzierte Angebote, die modifiziert und fortgeschrieben werden (Beispiele bei Meier 1998: 94ff.). Allerdings betrachten die Nutzer journalistische Onlineangebote bislang eher als Informationsquelle denn als Ort der Interaktion (Loosen & Weischenberg 2000: 90f.). Es scheint, als sei in Bezug auf Webjournalismus die für den erfolgreichen Einsatz webbasierter Lernsysteme so zentrale Qualitätsdimension der personellen Interaktivität nachrangig.

Es lässt sich festhalten, dass für die Gestaltung von webbasierten Lernumgebungen und journalistischen Onlineangeboten ähnliche Qualitätsstandards existieren. Dies gilt

v.a. für die Qualitätsdimensionen Normen, Webgestaltung und Inhalte. Nimmt man allerdings nicht die medialen Produkte, sondern deren Rezeption in den Fokus, so ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen webbasiertem Lernen und der Rezeption journalistischer Onlineinhalte. (Erfolgreiches) Weblearning findet im Austausch statt; sozialer Kontakt und kontinuierliches Feedback sind unerlässlich; der Lerner ist nicht anonym, sondern eingebunden in einen Kurs. Damit verbunden sind diverse Kontrollmöglichkeiten, die auch der Qualitätssicherung dienen können. Zum einen lässt sich die Qualität eines Kurses am Lernerfolg messen, d.h. letztlich anhand der Noten, die die Lerner erhalten. Zum anderen kann der enge Lehrer-Lerner-Kontakt (neben verschiedenen Evaluationen) dafür genutzt werden, die Lernumgebung kontinuierlich zu bewerten und entsprechend zu optimieren.

Der klare Qualitätsindikator Lernerfolg und der direktere Zugang zum Nutzer ermöglichen es, die Qualität von webbasierten Lernumgebungen leichter zu erheben als die von journalistischen Onlineangeboten.

## Literatur

- Astleitner, H. (2000). Qualität von web-basierter Instruktion: Was wissen wir aus der experimentellen Forschung? In F. Scheuermann (Hrsg.), *Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen* (S. 15-39). Münster, New York: Waxmann.
- Astleitner, H. & Baumgartner, A. (2000). Dropout bei web-basiertem Fernunterricht. In R. Kammerl & H. Astleitner (Hrsg.), *Computerunterstütztes Lernen* (S. 166-187). München, Wien: Oldenbourg.
- Astleitner, H. & Sindler, A. (1999). *Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung. Telelernen im Fachhochschulbereich*. Wien: Universitätsverlag.
- Aufenanger, S. (1999). Lernen mit neuen Medien - Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. *medien praktisch*, Heft 4, 4-8.
- Behrens, U. (1999). *Teleteaching is easy? Pädagogisch-psychologische Qualitätskriterien und Methoden der Qualitätskontrolle für Teleteaching-Projekte*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Boos, M. & Jonas, K. (2002). Virtuelle Seminare: Potentiale und Erfolgsbedingungen. In G. Bente (Hrsg.) (2002). *Virtuelle Realitäten* (S. 133-157). Göttingen: Hogrefe.
- Bucher, H.-J. (2000). Publizistische Qualität im Internet. In K.-D. Altmeppen, H.-J. Bucher & M. Löffelholz (Hrsg.), *Online-Journalismus. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis* (S. 153-172). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fabris, H.H. (2000). Vielfältige Qualität. Theoretische Ansätze und Perspektiven der Diskussion um Qualität im Journalismus. In M. Löffelholz (Hrsg.), *Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch* (S. 363-374). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gerpott, T. J. & Schlegel, M. (2000). Online-Zeitungen. Charakteristika und Anwendungspotenziale eines neuen Medienangebotes. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 48, Heft 3, 335-353.
- Gillis, L. (2000). *Quality standards for evaluating multimedia and online training*. Toronto: McGraw-Hill.
- Hagen, L. (1995). *Zur Informationsqualität von Nachrichten. Messmethoden und ihre Anwendung auf die Dienste von Nachrichtenagenturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Loosen, W. & Weischenberg, S. (2000). Interaktivität. Mehrwert des Online-Journalismus? In K.-D. Altmeppen, H.-J. Bucher & M. Löffelholz (Hrsg.), *Online-Journalismus: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis* (S. 71-93). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meier, K. (1998). Neue journalistische Formen. In K. Meier (Hrsg.), *Internet-Journalismus. Ein Leitfaden für ein neues Medium* (S. 21-109). Konstanz: UVK.

- Neuberger, C. (1999). Vom Papier auf den Bildschirm. Die Zeitung in der Metamorphose. In C. Neuberger & J. Tonnemacher (Hrsg.), *Online - Die Zukunft der Zeitung? Das Engagement deutscher Tageszeitungen im Internet* (S. 16-56). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rager, G. (1994). Dimensionen der Qualität. Weg aus den allseitig offenen Richter-Skalen. In G. Bentele & K.R. Hesse (Hrsg.), *Publizistik in der Gesellschaft* (S. 189-209). Konstanz: UVK.
- Rühl, M. (1980). *Journalismus und Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Theorieentwurf*. Mainz: Hase & Koehler.
- Ruß-Mohl, S. (1992). Am eigenen Schopfe ... Qualitätssicherung im Journalismus – Grundfragen, Ansätze, Näherungsversuche. *Publizistik*, 37, 83-96.
- Saxer, U. (2000). Zur Journalismus-Qualitätsdiskussion. In B. Held & S. Ruß-Mohl (Hrsg.), *Qualität durch Kommunikation sichern. Vom Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Erfahrungsberichte aus Industrie, Dienstleistung und Medienwirtschaft* (S. 188-215). Frankfurt a.M.: F.A.Z.-Institut.
- Schatz, H. & Schulz, W. (1992). Qualität von Fernsehprogrammen. Kriterien und Methoden der Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehsystem. *Media Perspektiven*. Heft 11, 690-712.
- Schweiger, W. (2001). *Hypermedien im Internet. Nutzung und ausgewählte Effekte der Linkgestaltung*. München: Reinhard Fischer.
- Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support*. Twente: Phil. Diss.
- Wallisch, G. (1995). *Journalistische Qualität. Definitionen – Modelle – Kritik*. Konstanz: UVK.
- Weidenmann, B. (2002). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia*. 3. Auflage (S. 65-84). Weinheim: Beltz.
- Weischenberg, S. (1994): Journalismus als soziales System. In K. Merten, S.J. Schmidt & Ders. (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 427-454). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wilkinson, G.L., Bennett, L.T. & Oliver, K.M. (1997). Evaluation criteria and indicators of quality for internet resources. *Educational Technology*, 37, Heft 3, 52-59.