

Pauschenwein, Jutta; Jandl, Maria; Sfiri, Anastasia

Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen

Apostolopoulos, Nicolas [Hrsg.]; Hoffmann, Harriet [Hrsg.]; Mansmann, Veronika [Hrsg.]; Schwill, Andreas [Hrsg.]: E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2009, S. 85-95. - (Medien in der Wissenschaft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Pauschenwein, Jutta; Jandl, Maria; Sfiri, Anastasia: Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen - In: Apostolopoulos, Nicolas [Hrsg.]; Hoffmann, Harriet [Hrsg.]; Mansmann, Veronika [Hrsg.]; Schwill, Andreas [Hrsg.]: E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2009, S. 85-95 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32809 - DOI: 10.25656/01:3280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32809>

<https://doi.org/10.25656/01:3280>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann,
Veronika Mansmann, Andreas Schwill (Hrsg.)

E-Learning 2009

Lernen im digitalen Zeitalter



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 51

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2199-8

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelfoto: Juanjo Tugores – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, Andreas Schwill
E-Learning 2009 – Lernen im Digitalen Zeitalter 9

Neue Lehr-/Lernkulturen – Nachhaltige Veränderungen durch E-Learning

Ulf-Daniel Ehlers, Heimo H. Adelsberger, Sinje Teschler
Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium..... 15

Hannah Dürnberger, Thomas Sporer
Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden.
Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen 30

Dominik Haubner, Peter Brüstle, Britta Schinzel, Bernd Remmele, Dominique Schirmer, Matthias Holthaus, Ulf-Dietrich Reips
E-Learning und Geschlechterdifferenzen?
Zwischen Selbsteinschätzung, Nutzungsnötigung und Diskurs..... 41

Anja Bargfrede, Günter Mey, Katja Mruck
Standortunabhängige Forschungsbegleitung. Konzept und Praxis der
NetzWerkstatt 51

Christian Kohls
E-Learning-Patterns – Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes 61

Melanie Paschke, Matthias Rohs, Mandy Schiefner
Vom Wissen zum Wandel.
Evaluation im E-Learning zur kontinuierlichen Verbesserung
des didaktischen Designs..... 73

Jutta Pauschenwein, Maria Jandl, Anastasia Sfiri
Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen 85

Thomas Czerwionka, Michael Klebl, Claudia Schrader
Die Einführung virtueller Klassenzimmer in der Fernlehre.
Ein Instrumentarium zur nutzerorientierten Einführung neuer
Bildungstechnologien..... 96

André Bresges, Stefan Hoffmann
Reform der Lehrerausbildung in der Physik für Grund-, Haupt- und
Realschullehrer durch das Integrierte Lern-, Informations- und
Arbeitskooperationssystem ILIAS an der Universität zu Köln 106

<i>Gudrun Bachmann, Antonia Bertschinger, Jan Miluška</i> E-Learning ade – tut Scheiden weh?.....	118
<i>Rolf Schulmeister</i> Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0.....	129
<i>Andreas König</i> Von Generationen, Gelehrten und Gestaltern der Zukunft der Hochschulen. Warum die „Digital Native“-Debatte fehlgeht und wie das Modell lebender Systeme das Zukunftsdenken und -handeln von Hochschulen verändern kann	141
<i>Nina Heinze, Jan-Mathis Schnurr</i> Integration einer lernförderlichen Infrastruktur zur Schaffung neuer Lernkulturen im Hochschulstudium	152
<i>Andrea Payrhuber, Alexander Schmölz</i> Massenlehrveranstaltungen mit Blended-Learning-Szenarien in der Studieneingangsphase als Herausforderung für Lehrende und Studierende	162
<i>Jürgen Helmerich, Alexander Hörnlein, Marianus Iffland</i> CaseTrain – Konzeption und Einsatz eines universitätsweiten fallbasierten Trainingssystems	173
<i>Birgit Gaiser, Anne Thillosen</i> Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit.....	185
<i>Brigitte Grote, Stefan Cordes</i> Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung.....	197
<i>Wolfgang Neuhaus, Volkhard Nordmeier, Jürgen Kirstein</i> Learners' Garden – Aufbau eines Community getriebenen Werkzeug- und Methodenpools für Lehrende und Studierende zur Unterstützung produktorientierter Formen des Lehrens und Lernens	209

Neue Entwicklungen im E-Learning

<i>Tobias Falke</i> Audiovisuelle Medien in E-Learning-Szenarien. Formen der Implementierung audiovisueller Medien in E-Learning Szenarien in der Hochschule – Forschungsstand und Ausblick	223
<i>Sandra Hofhues, Tamara Bianco</i> Podcasts als Motor partizipativer Hochschulentwicklung: der Augsburger „KaffeePod“	235

<i>Holger Hochmuth, Zoya Kartsovnik, Michael Vaas, Nicolae Nistor</i> Podcasting im Musikunterricht. Eine Anwendung der Theorie forschenden Lernens	246
<i>Gabi Reinmann</i> iTunes statt Hörsaal? Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen.....	256
<i>Thomas Richter, David Böhringer, Sabina Jeschke</i> Library of Labs (LiLa): Ein Europäisches Projekt zur Vernetzung von Experimenten	268
<i>Isa Jahnke, Claudius Terkowsky, Christian Burkhardt, Uwe Dirksen, Matthias Heiner, Johannes Wildt, A. Erman Tekkaya</i> Experimentierendes Lernen entwerfen – E-Learning mit Design-based Research	279
<i>Mario Mijic, Martina Reitmaier, Heribert Popp</i> Kooperatives Lernen in 3-D-Welten in Kopplung mit LMS	291
<i>Klaus Jenewein, Antje Haase, Danica Hundt, Steffen Liefold</i> Lernen in virtueller Realität. Ein Forschungsdesign zur Evaluation von Wahrnehmung in unterschiedlichen virtuellen Systemen.....	302
<i>Johannes Bernhardt, Florian Hye, Sigrid Thallinger, Pamela Bauer, Gabriele Ginter, Josef Smolle</i> Simulation des direkten KOH-Pilzbefundes. E-Learning einer praktischen dermatologischen Fertigkeit im Studium der Humanmedizin	313

Institutionalisierung von E-Learning

<i>Claudia Bremer</i> E-Learning durch Förderung promoten und studentische Projekte als Innovationspotenzial für die Hochschule	325
<i>Torsten Meyer, Christina Schwalbe</i> Neue Medien in der Bildung – technische oder kulturelle Herausforderung? (Zwischen-)Bericht aus der Projektpraxis ePUSH.....	336
<i>Michael Kerres, Melanie Lahne</i> Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen	347

<i>Annabell Lorenz</i> Elchtest in Austria – Umstände eines LMS-Wechsels und seine Folgen – ein Prüfbericht.....	358
<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus</i> Projekt „Teamtermin“: Maßnahmen gegen Abbrecherquoten und Stresssymptome	368
<i>Tobias Jenert, Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Prüfungskultur gestalten?! Prozess- und Qualitätsunterstützung schriftlicher Prüfungen an Hochschulen durch eine Web-Applikation.....	379
<i>Christoph Rensing, Claudia Bremer</i> Kompetenznetz E-Learning Hessen	390
<i>Helge Fischer, Thomas Köhler, Jens Schwendel</i> Effizienz durch Synergien im E-Learning. Zentrale Strukturen und einrichtungübergreifende Kooperationen an den sächsischen Hochschulen.....	400
<i>Barbara Getto, Holger Hansen, Tobias Hölterhof, Martina Kunzendorf, Leif Pullich, Michael Kerres</i> RuhrCampusOnline: Hochschulübergreifendes E-Learning in der Universitätsallianz Metropole Ruhr	410
Mitglieder des Steering Committees	421
Gutachter und Gutachterinnen.....	421
Organisationsteam.....	422
Autorinnen und Autoren	423

Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen

Zusammenfassung

Ausgehend von einer veränderten, durch Lern- und Kompetenzorientierung geprägten Lernkultur analysieren die Autorinnen zwölf mehrwöchige Online-Kurse mit insgesamt 130 Teilnehmer/innen. Die Autorinnen nehmen ein Klima der hohen Wertschätzung unter den Lernenden wahr sowie gegenseitiges Feedback in den Reflexions- und Diskussionsprozessen, welches das Lernen verstärkt. Die Hypothese, dass in rein virtuellen, mehrwöchigen Weiterbildungskursen eine veränderte Lernkultur gefördert und gelebt wird, wird mittels halbstrukturierter Interviews sowie qualitativer Inhaltsanalyse der Beiträge in den Diskussionsforen untersucht.

1 Ausgangspunkte

1.2 Veränderte Lernkultur

Die Lernenden des 21. Jahrhunderts benötigen andere Lernformen, um das für sie in Ausbildung und in Beruf benötigte Wissen zu erwerben. Bei einem raschen Anwachsen des Wissens in den unterschiedlichsten Disziplinen ist das Modell der Lehrenden als „Allwissende im eigenen Fachbereich“ nicht mehr adäquat. 1999 postulierte Chute einen Paradigmenwechsel von „tutor oriented“ zu „learner and team oriented“ Lernabläufen (Chute, Thompson & Hancock, 1999). Die Lernenden nehmen nicht mehr vororganisierte Lerninformationen auf, sondern erweitern ihre Kompetenzen. Aufgabenstellungen sind offen und Lernmaterialien heterogen („Diversity“). Die Lehrenden sind keine „Informationsprovider“, sondern werden zu Begleiter/innen der Gruppen- und individuellen Lernprozesse (vgl. Zumbach & Spraul, 2007).

Im Zentrum dieser neuen Lernkultur steht das selbst organisierte reflexive Lernhandeln unter institutionellen und nicht-institutionellen Bedingungen. Nach Kirchhöfer (vgl. Kirchhöfer, 2004) ist die veränderte Lernkultur ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert. Neues Lernen fördere die allgemeine Handlungsfähigkeit und sei bereichsübergreifend und lebenslang. Die Aneignung erfolge informell, konstruktivistisch-selbstreflexiv und basiere auf Erfahrungen. Die hierarchische und vermittelnde Lehrkraft wird

dabei zur partnerschaftlichen Lernbegleiterin in individuellen Lernarrangements. Im Weiteren möchten wir Aspekte dieser neuen Lernkultur näher diskutieren.

Basierend auf Rogers personenzentriertem Ansatz (vgl. Rogers, 1991) zeichnet sich eine studierendenzentrierte Lernatmosphäre durch Echtheit, Transparenz, Akzeptanz und Empathie aus. Dabei verbergen sich die Lernenden nicht hinter einer Maske oder persönlichen Fassade, sondern können ihre Gefühle und deren Bedeutung wahrnehmen, reflektieren und sich echt, authentisch, selbstkongruent verhalten (vgl. Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002; Motschnig-Pitrik, 2004). Diese Lernkultur ermöglicht Kreativität und die persönliche Weiterentwicklung der Lernenden und kann in Blended-Learning-Angebote integriert werden (vgl. Motschnig-Pitrik, Kabicher & Figl, 2008).

Aus sozial-konstruktivistischer Sicht wird Lernen als ein sozialer Prozess gesehen, der nicht vom Kontext getrennt werden kann (vgl. Vygotsky, 1978). Um Wissen zu internalisieren, findet ein sozialer Diskurs statt. Dieser Ansatz führt zu tieferem Verstehen, zur Generierung von Wissen auf sozial-konstruktivistischem Weg und zu einer hohen Motivation der Lernenden durch soziale Kontakte. Gruppenarbeiten im virtuellen Raum wirken sich förderlich auf das Lernen aus, insbesondere wenn die Kommunikation unter den Lernenden unterstützt wird (vgl. Paechter, 2003).

In den im Weiteren diskutierten Weiterbildungskursen beziehen wir uns auf Salmons fünf Phasen für Gruppen im virtuellen Raum, nämlich Ankommen, Sozialisierung in der Gruppe, Wissensaustausch, gemeinsame Generierung neuen Wissens sowie Weiterentwicklung (vgl. Salmon, 2002). Alle fünf Phasen werden durch Online-Aktivitäten (sogenannte E-Tivities) unterstützt. E-Tivities initiieren gemeinsame Online-Aktivitäten und fördern die Kompetenz „Lernen zu lernen“ (vgl. Pettenati & Cigognini, 2009).

1.2 Trainingskurse

Am Institut „ZML – Innovative Lernszenarien“ der FH Joanneum werden seit 1998 Projekte, Trainingsmodule und Lehrveranstaltungen mit unterschiedlich großen Online-Anteilen abgewickelt. In dieser Arbeit werden zwölf ausschließlich virtuell abgehaltene Kurse untersucht, die von Mai 2006 bis Februar 2009 angeboten wurden. Acht der untersuchten Kurse sind vierwöchige E-Moderating-Kurse¹, die weiteren dreiwöchigen Kurse² bauen auf Salmons 5-Phasen-Modell auf und beschäftigen sich mit Web-2.0-Werkzeugen und deren didaktischen

1 Originalkurse von Gilly Salmon – in Kooperation mit der Fa. Atimod www.atimod.com, durchgeführt von zwei zertifizierten Trainerinnen Jutta Pauschenwein und Anastasia Sfiri, vgl. auch Salmon, 2004.

2 Am ZML entwickelte und moderierte Kurse www.fh-joanneum.at/zml

Einsatz. Der Kurs „Lernen und Lehren mit Web 2.0“ wurde dreimal angeboten, der Kurs „Lehrveranstaltungen mit Blended Learning gestalten“ einmal. Zwei der drei Autorinnen dieses Artikels moderierten die Kurse.

Die 130 Teilnehmer/innen der Kurse (58% Männer, 42% Frauen) umfassten Hochschullehrende, Lehrer/innen aus Schulen sowie Trainer/innen in der Erwachsenenbildung. Sie „trafen sich“ ausschließlich im virtuellen Raum und verfassten bis zu 1500 Diskussionsbeiträge pro Kurs. Für einen erfolgreichen Kursabschluss waren die Erledigung von ausgewählten Aufgaben sowie eine kontinuierliche Mitarbeit nötig, was 86% der Teilnehmer/innen gelang.

Während im E-Moderating-Kurs die Lernprozesse im Diskussionsforum abgebildet wurden, kamen in den anderen Kursen weitere technische Werkzeuge wie Blog, WIKI, Microblog, Social Bookmarks, Audioconferencing, RSS-Feeds und Mesh-Ups zum Einsatz. In E-Tivities verpackte Aufgaben forderten die Teilnehmenden auf, ihre Erfahrungen mitzuteilen, an didaktischen Konzepten zu arbeiten und technische Werkzeuge auszuprobieren. Dabei stand der kollaborative Aspekt im Mittelpunkt.

Die Liste der E-Tivities bildet das didaktische Design des Kurses ab, wobei die Aufgaben auf die fünf Phasen nach Salmon abgestimmt sind (vgl. Salmon, 2002). In der Phase des Ankommens und der Sozialisierung in der Gruppe stellen die Teilnehmenden z.B. ihre Motivation für den Kurs dar oder formulieren drei Fragen, die am Kursende beantwortet sein sollen. Dann bringen sie ihre Erfahrungen zum Thema (etwa die persönliche Nutzung von Web-2.0-Werkzeugen) ein. In der Phase der Wissenskonstruktion benutzen sie unterschiedliche Werkzeuge, um gemeinsam an Konzepten für die eigene Lehre zu arbeiten. Wichtig ist die Phase der „Ernte“ in den letzten Kurstagen, in der die Teilnehmer/innen ihre Arbeiten während des Kurses analysieren und ihre nächsten eigenständigen Schritte außerhalb des Kurses planen. Die Teilnehmenden sind eingeladen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, explizit am Ende jeder Woche, kontinuierlich jedoch auch im eigenen Blog. Die E-Tivities regen den Austausch an, jede Aufgabe enthält eine Zeile zur Kollaboration, etwa „Nehmen Sie Bezug zu Beiträgen, bei denen Sie Gemeinsamkeiten erkennen“.

In diesen reinen Online-Kursen ist die Moderatorin für die Vorbereitung des virtuellen Raums zuständig und begleitet die Gruppenprozesse. Die Gruppe erfährt im Lauf des Kurses, dass neues Wissen durch den gemeinsamen Diskurs entsteht, indem eigene Erfahrungen eingebracht werden, Feedback gegeben wird und gemeinsam Neues entwickelt wird. Fragen an die Moderatorin als E-Learning-Expertin werden von dieser üblicherweise in den Kurs zurückgespiegelt. Möchte die Moderatorin an einer speziellen Stelle ihre persönlichen Erfahrungen einbringen (weil sie die Fragestellung besonders interessiert, weil sie in diesem Gebiet selbst weiterlernen möchte), so tut sie explizit kund, dass sie ihre Moderatorinnenrolle verlässt und in die Rolle einer Teilnehmerin schlüpft.

1.3 Hypothese

Durch die Vorbereitung und Begleitung von 130 Lernenden in zwölf Kursen beobachteten die Moderatorinnen,

- wie sich virtuelle Gruppen bilden, ohne dass sich die Teilnehmer/innen face-to-face kennen,
- wie die Teilnehmenden die eigenen Kompetenzen und Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Fachbereichen einbringen,
- wie E-Learning-unerfahrene Teilnehmenden gemeinsam mit E-Learning-Expert/inn/en lernen, wobei alle am Lernprozess Beteiligten profitieren,
- wie die Kursteilnehmer/innen gemeinsam wachsen und eine sehr hohe Bereitschaft zeigen, sich auf intensive Gruppenprozesse einzulassen.

Unsere Hypothese ist, dass in rein virtuellen, mehrwöchigen Weiterbildungskursen die oben dargelegte veränderte Lernkultur gefördert und gelebt wird. In dieser Arbeit möchten wir unsere Wahrnehmung hinterfragen, indem wir Kursbeiträge analysieren, die gegen Ende des Kurses verfasst wurden.

Wir fokussieren in dieser Untersuchung auf das Klima der hohen Wertschätzung und Akzeptanz unter den Lernenden. Erst dieses Klima ermöglicht eine Auseinandersetzung miteinander und mit der Moderatorin, die im virtuellen Raum ausgetragen werden kann. Sinkende Motivation und kritische Diskussionen finden meistens in der zweiten oder dritten Woche statt. Zum Kursabschluss zeigen sich die Teilnehmenden mit dem Erreichten zufrieden. Personen, die sich auf diese Verbindlichkeit und die intensive Auseinandersetzung in der Gruppe nicht einlassen möchten, sind vermutlich unter den 14% der Abbrecher/innen zu finden.

2 Methode

2.1 Aus der Sicht der Teilnehmenden: Interviews

Ausgangspunkt für die Analyse der Kurse waren qualitative, halbstrukturierte Interviews mit vier Kursteilnehmer/inne/n (zwei Männer und zwei Frauen). Diese Interviews dienten zur Fokussierung der Forschungsfrage und weiteren Planung der qualitativen Inhaltsanalyse der Kursbeiträge. Ein Interview wurde als Gruppeninterview mit drei Kursteilnehmer/inne/n an der FH Joanneum durchgeführt und protokolliert, das zweite Interview wurde als Einzelinterview durchgeführt und ebenfalls protokolliert. Alle interviewten Teilnehmer/innen waren Lehrende der FH Joanneum und hatten mehr als einen Kurs besucht. Sie stufen sich in ihrem Vorwissen, in der Intensität der eigenen Teilnahme und bezüglich ihrer Rolle in der Gruppe unterschiedlich ein.

Die Fragen aus dem halbstrukturierten Interview-Leitfaden konzentrierten sich auf persönliche Erfahrungen und Lernprozesse: a) was war das Wichtigste, das Sie gelernt haben? b) welche Emotionen haben Sie während der Kurse wahrgenommen? c) Inwieweit haben Sie Selbstverantwortung übernommen? d) Wie haben Sie die Gruppe empfunden? und e) Wie haben Sie sich selbst im Kurs / in der Online-Kommunikation wahrgenommen? Die protokollierten Interviews wurden anhand von Äußerungen in Bezug auf Selbstverwirklichung, Echtheit und Transparenz, Akzeptanz und Wertschätzung, Empathie, Lernen durch Reflexion und handlungs- und erfahrungsbasiertes Lernen in bereichsübergreifenden Gruppen im Kurs analysiert.

Zu den Fragen über den persönlichen Lernprozess und die wichtigste Lernerfahrung im Kurs gaben drei von vier Interviewten an, dass sie durch das selbstständige Tun Erkenntnisse gewonnen hätten. Aussagen dazu waren: „Habe gleich ausprobiert“, „Ich war gezwungen zu überlegen, wie implementiere ich das, was mache ich weiter?“ Des Weiteren schätzten die Interviewten die Reflexionsprozesse: „Reflexion als Methode, die Selbstverantwortung unterstützt“, „ich war motiviert niederschreiben zu können, was ich selbst dazu gelernt habe“.

Drei von vier Interviewten bemerkten eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung innerhalb der Gruppe. Sie führten an: „Konstruktives Feedback und konstruktive Kritik von Kursteilnehmer/innen waren hilfreich“, „Es war für mich wertvoll von einander zu lernen und Prinzipien des Handelns von allen zu sehen“. Ein Interviewpartner nahm eine Hemmung vor kritischer Auseinandersetzung wahr: „Kritik üben ist schwierig, je besser man jemanden kennt, desto schwieriger“.

Emotionen wurden häufig erwähnt, es war zum Beispiel „Interessant ... erleben, dass Online sehr lebendig und erfüllend sein kann“, und Äußerungen über eine „respektvolle und rücksichtsvolle Kommunikation“ wurden gemacht. Als Stressfaktor benannten die Interviewten den Zeitdruck und das Gefühl „ich komme nicht mit“, wenn sie einige Tage den Kurs nicht besucht hatten.

2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die automatische Dokumentation der Lernprozesse im virtuellen Raum ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse von geschriebenen Texten.

Als Ausgangsmaterial dienten die Beiträge der Teilnehmenden und der Moderatorin in den Diskussionsforen der jeweils letzten Kurswoche (Woche 3 bzw. Woche 4). Relevante Aussagen wurden aus den Kursen extrahiert und dann von den Autorinnen gemäß dem Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003) in unterschiedliche Kategorien geclustert und interpretiert.

Datensample

247 Beiträge aus den Reflexionsforen und 208 Beiträge aus den Abschiedsforen der zwölf Kurse wurden von zwei Forscherinnen anhand ausgewählter Kategorien analysiert, wobei nicht nach Kurs oder beitragender Person unterschieden wurde. Die Aufgabenstellungen waren wie folgt:

Reflexion zu Woche 3

Ziel: Sie reflektieren Ihre Erfahrungen in dieser Woche und im ganzen Kurs.

Aufgabe: Schreiben Sie eine kurze Nachricht in Reflexion zu Woche 3 über Ihre Gedanken am Ende dieser weiteren Woche und am Kursende. Welche Erfahrungen aus diesem Kurs in der Rolle einer oder eines Studierenden nehmen Sie für Ihr E-Learning mit?

Reaktion: Reagieren Sie auf eine für Sie bedeutende Aussage einer anderen Person und bestätigen Sie positive oder negative Gefühle.

Abschied

Ziel: Sie lassen den Kurs ausklingen.

Aufgabe: Teilen Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen mit, wie sehr Sie Ihre Unterstützung geschätzt haben und drücken Sie mit einem multimedialen Element (URL, Attachment) Ihre Stimmung am Ende des Kurses aus.

Es zeigte sich, dass 48% der Beiträge aus den Foren einen Bezug zu einer Kategorie aufweisen.

Prozessbeschreibung

Ausgangspunkte der Analysen waren vier vorerst grob festgelegte Hauptkategorien, die aus der mehrjährigen Erfahrung der Autorinnen mit Lerngruppen im virtuellen Raum resultierten – nämlich „Lernen“, „Wertschätzender Umgang“, „Selbststeuerung“ und „Virtuelle Gruppe“.

Der Prozess der Analyse wurde iterativ geschärft. In einem ersten, voneinander unabhängigen Durchgang lasen zwei der drei Autorinnen das Datenmaterial und markierten passende Textteile gemäß den vier Kategorien in unterschiedlichen Farben. In einem nächsten Schritt setzten sie die markierten Textteile in Beziehung zu den theoretischen Konzepten der neuen Lernkultur. Daraufhin wurden in einem persönlichen Treffen der drei Autorinnen die individuell gefundenen Texte und hergestellten Bezüge diskutiert. Insbesondere die Außensicht der nicht in den Analyseprozess involvierten dritten Autorin, die die Interviews bearbeitete, brachte wertvolle neue Einsichten. Nach weiterer Datensichtung und Diskussion der induktiv aus dem Textmaterial gewonnenen Unterkategorien wurden zwei Hauptkategorien festgelegt.

Kategorie 1: Lernen in virtuellen Gruppen

In diese Kategorie fallen Beobachtungen des eigenen Lernprozesses, die Erwähnung ermöglichungsorientierter Aufgabenstellungen und Hinweise auf den sozialen Diskurs bzw. die Auseinandersetzung in der Gruppe. Folgende Indikatoren wurden verwendet:

- Nennung von kreativen, klaren Aufgaben, Zielvorgabe, Bezugnahme auf die Kursstruktur
- Bezugnahme auf den Diskurs durch Fremdbewertung der eigenen Beiträge und Selbstbewertung des eigenen Beitrags bzw. Feedback auf Selbstbewertungen anderer
- Selbsterfahrung, Reflexion der eigenen Lerngeschichte, Verortung im Lernprozess durch Reflexion
- Ermöglichung von Prozessen in der Gruppe, etwa „Mut, was Neues in der Gruppe auszuprobieren“, Bezugnahme auf Vielfältigkeit
- Intensität im Kurs durch Bezugnahme auf die dichte Auseinandersetzung, den intensiven Prozess
- Motivation zur Umsetzung nach dem Kursende, Neuorientierung durch Kurs

Kategorie 2: Wertschätzender Umgang

Der wertschätzende Umgang zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden und der Moderatorin trägt zu einer vertrauensvollen Atmosphäre bei, die den Wissenserwerb fördert und lässt sich durch die drei folgenden Indikatoren aufzeigen:

- Gegenseitiges Lob und Dank: Lob und Dank richtet sich an einzelne Teilnehmer/innen, die gesamte Gruppe oder die Moderatorin des Kurses und bezieht sich auf die Zusammenarbeit im Kurs.
- Eigene (vorwiegend positive) Emotionen werden wahrgenommen und geäußert, besonders im Hinblick auf das Kursende und den Abschied.
- Empathie: dies meint einführendes Verstehen, das Eingehen auf die Gefühle einer anderen Person, konkretes Nachfragen auf die Beiträge einer anderen Person.

3 Ergebnisse

Kategorie 1: Lernen in virtuellen Gruppen

In 177 von 247 Beiträgen aus den Reflexionsforen (72%) wurde auf „Lernen“ in dem in Kategorie 1 beschriebenem Sinne Bezug genommen.

In 20 Beiträgen wird dokumentiert, wie die Aufgaben in den Kursen die allgemeine Handlungsfähigkeit fördern und ein bereichsübergreifendes Lernen ermöglichen: „Kreative Aufgaben motivieren“, „klare Aufgaben/Strukturierung motivieren“, „Sehr detaillierte Zielvorgabe ist hilfreich“, „neue Techniken inte-

ressant“, „Lernen dauert weiter an“, „Lernen aus Misserfolgen“ „Erhalte neue Impulse“, ... schriftlich festzuhalten hat mir nicht geschadet“.

Die Teilnehmenden nehmen Bezug auf den Diskurs mit anderen und reflektieren ihren eigenen Lernprozess und ihre Lerngeschichte. Darunter fallen 22 Beiträge wie „Bewertung der eigenen Beiträge hilfreich“, „Selbstbewertung der anderen lesen“, „Feedback auf eigene Selbstbewertung bekommen“. Die Vielfältigkeit der individuellen Ideen und Ansätze unterstützt den eigenen Lernprozess“, „Reflexion ermöglicht Ordnen“, durch „Selbsterfahrung viel und sehr tief verankert lernen“, „Reflexion der eigenen Lerngeschichte“, „eigene Selbstkritik hinterfragen“.

In 41 Beiträgen nehmen die Teilnehmenden Stellung zu den Lernprozessen in der Gruppe, wie etwa „Mut, was Neues in der Gruppe auszuprobieren“, „Spaß am Online-Kommunizieren“, „die Kennenlern-Phase ist sehr wichtig“, „Gruppenarbeit motiviert“. Sie teilen ihren Erfolg mit den Kolleg/inn/en: „Begeisterung über Lernerfolg – WOW“, „habe soooooo viel gelernt“. Die Online-Gruppe wird mit einer Face-to-Face-Gruppe verglichen „Ein Online-Kurs kann offenbar auf eine bestimmte Art dichtere Beziehungen erzeugen als reale Gruppen“.

In einigen Beiträgen (7) benennen die Teilnehmenden die Intensität der Auseinandersetzung im Kurs und den Bedarf nach Zeit für den Prozess des „sich Einlassens“: „dichte Auseinandersetzung“, „täglich mit der Thematik eModeration befasst“, „mit höherem Zeitbudget noch deutlich mehr profitiert hätte“.

Die Teilnehmer/innen formulieren 16 Überlegungen zur eigenen Weiterentwicklung: „Vorstellung von mir als Moderator“, „Entwicklungsplan hilfreich“, „neue Ideen“, „neu orientiert“, „aber nun kann ich mir vorstellen, dass ich darin besser werde“. Sie fragen nach einem Fortsetzungskurs und einige freuen sich auf das Kursende.

Auch die Rolle der Moderatorin als partnerschaftliche Lernbegleiterin wurde hervor gestrichen und ihre Arbeit wurde geschätzt: „Gleichwertige Partner im Lernprozess“, bedanke mich „bei Dir für das Muster an Geduld und Beharrlichkeit“.

Ergebnis Kategorie 2: Wertschätzender Umgang

Insgesamt wurden in 55% bzw. 249 Beiträgen (von 455) Indikatoren für die Kategorie „Wertschätzender Umgang“ gefunden. Anzumerken ist hier, dass diese Beiträge fast ausschließlich im Abschiedsforum gepostet wurden. Davon betreffen 130 Beiträge (52%) gegenseitiges Lob und gegenseitigen Dank für die Zusammenarbeit und das Feedback auf Beiträge. Gedankt wird „für die wertvollen Postings“, „Aufmunterungen“, „motivierendes Feedback“, die „guten Gespräche“, „Inspiration“ etc. Ein Teilnehmer bedankt sich dafür, dass er nach dem „Scheitern“ von der Moderatorin und den Kursteilnehmer/innen „aus dem Loch herausgeholt“ wurde. Mit den als „geistige Reibebäume“ bezeichne-

ten Kurskolleg/inn/en passiert „erfrischender“ Austausch. 33 Beiträge enthalten Lob und Dank für eine/n einzelne Teilnehmer/in, („du hast dich echt ins Zeug gelegt“, „du bist ein Dichter“). Weitere 25 Beiträge beziehen sich auf Dank für die Moderatorin, deren Moderation als professionell und souverän gelobt wird. („Danke, dass du mir gezeigt hast, was eModerating eigentlich ist“). Auffallend ist, dass man keine einzige Aussage findet, welche explizite Kritik an der Gruppe, an einzelnen Teilnehmenden oder an der Moderatorin enthält. Ein Teilnehmer äußert, dass kritisches Feedback fehle.

In 78 Beiträgen äußern die Teilnehmenden ihre Emotionen. In dieser Kategorie wird zwischen allgemeinen Emotionen, den spezifischen Emotionen zum nahenden Kursabschluss bzw. bezüglich eines Wiedersehens unterschieden.

Ein Teilnehmer bringt die positive Kuratmosphäre reflektierend zum Ausdruck: der Kurs gehört für ihn zu den „interessantesten Lernerfahrungen der letzten Jahre“. Er schreibt weiter, dies verdankt er den Kolleg/inn/en mit „konkreten Statements, wertvollen Gedanken, originellen Aspekten, aber auch euren wohlwollenden und freundlichen wechselseitigen Kommentaren, über die sich sicher jeder von uns gefreut hat.“ Neben der „anfänglichen Skepsis“, die eine Person beschreibt, fühlen sich vier Personen explizit wohl bzw. „seeeehr wohl im Kurs“. Weitere Emotionen werden genannt: Neugier, Spaß, Freude, Vergnügen, Gefühl einander zu kennen. Gefühle werden mehrfach mittels Emoticons ausgedrückt (wie Smileys, Herzen etc.) bzw. mit Aussagen, die sich sprachlicher Bilder bedienen („Lachendes und weinendes Auge zum Abschied etc.“).

29 Beiträge beziehen sich auf den nahenden Kursabschluss bzw. auf auftretende Emotionen von Trauer und Resignation aufgrund der Auflösung der Gruppe. „Abschied nehmen macht keinen Spaß“, schreibt eine Teilnehmerin und eine andere beteuert „irgendwie geht ihr mir heute schon richtig ab“, oder „werde dich und deine Art sehr vermissen“. 12 Teilnehmende äußern den Wunsch nach einem persönlichen Präsenztreffen (ein „leibhaftiges Treffen wird überraschend“) mit den Kolleg/inn/en bzw. nach einem Fortbestehen der virtuellen Gruppe (in einer Plattform bzw. in Twitter). Ein Abschiedsritual mit Umarmungen wird verbal beschrieben und vielfach gibt es den Wunsch das Kursende hinauszuzögern bzw. den Kurs noch zu verlängern.

Empathie und einführendes Verstehen lässt sich in der Kurskommunikation in einigen wenigen (fünf) Interaktionen zwischen Kursteilnehmenden entdecken. Eine Teilnehmerin äußert, dass während des Kurses durch die Aussagen einer Teilnehmerin von dieser ein inneres Bild entstanden sei. Eine weitere Teilnehmerin schreibt, dass ihr durch die Feedbacks die Meinungsvielfalt bewusst geworden sei. In drei Aussagen bedanken sich Teilnehmer/innen für Beiträge anderer Teilnehmer/innen, in denen die eigene Leistung anerkannt wurde.

4 Diskussion

In den letzten zweieinhalb Jahren wurden vom „ZML – Innovative Lernszenarien“ zwölf ausschließlich virtuelle Weiterbildungskurse entwickelt und angeboten, die sich an Hochschullehrende, Trainer/innen und Lehrer/innen richten. Die Teilnehmenden setzten sich in den Kursen mit Aspekten der E-Moderation auseinander und entwickelten didaktische Szenarien für eigene E-Learning-Angebote. Aufgrund ihrer Erfahrung in der Moderation und nach Motschnig-Pitrik und Holzinger (2002), Paechter (2003) und Vygotsky (1978) halten die Autorinnen eine gelungene Kooperation in der virtuellen Gruppe und ein wertschätzendes Lernklima für wesentliche Faktoren für eine gelungene Weiterbildung. Diese Annahme wurde in halbstrukturierten Interviews mit vier Teilnehmenden und durch die Analyse von 455 Kursbeiträgen aus den Reflexionsforen der letzten Woche und den Abschiedsforen überprüft.

Es stellte sich heraus, dass rein virtuelle, mehrwöchige Weiterbildungskurse, die auf Salmons 5-Phasen-Modell basieren, die Aspekte Handlungsorientierung und Selbstreflexion fördern (vgl. Kirchhöfer, 2004). Das Lernen fand in Gruppen statt, die sich ohne persönliches Kennenlernen bilden. Die Interaktionen in der virtuellen Gruppe enthielten Äußerungen und Wahrnehmungen von Gefühlen (Echtheit als Teil einer lernfördernden Lernkultur, vgl. Rogers, 1991). In den Gruppen wurde bereichsübergreifend gelernt, Teilnehmer/innen mit sehr breit gefächertem beruflichen Hintergrund (Hochschullehrende, Lehrpersonen, Trainer/innen, Sprachen, Wirtschaft, Recht, Technik, Musik, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, ...) arbeiteten gemeinsam an Konzepten und Anleitungen für die Lehre in unterschiedlichen Disziplinen.

Die Interviewten strichen die Wirksamkeit des „Selber Tuns“ heraus und schätzten die Reflexionsprozesse und den wertschätzenden Umgang in der Gruppe. Die Untersuchung der Kursbeiträge ergab, dass der Diskurs mit anderen und die Reflexion des eigenen Lernprozesses wichtig waren und die Gruppe den eigenen Lernprozess unterstützte. Die große Anzahl an wertschätzenden Formulierungen (in 55% der Beiträge) im Forum „Abschied“ war beeindruckend. Allerdings scheint die Konzentration auf die Mitteilungen zu Kursabschluss die Verifizierung der Hypothese zu begünstigen, da sich herausstellte, dass die Teilnehmer/innen schwierige Perioden im Kurs (z.B. das Zeitmanagement) im Rückblick nicht mehr benannten. Es fällt auf, dass in den analysierten Foren „kritisches Feedback fehlt“, wie ein Teilnehmer äußerte.

Die Themen Weiterentwicklung und Kompetenzen für lebenslanges Lernen (vgl. Kirchhöfer, 2004) wurden in der Inhaltsanalyse nur in wenigen Beiträgen gefunden. Das könnte daran liegen, dass die Teilnehmenden die Themen und Entwicklungspläne in einem anderen Forum diskutiert hatten und diese deshalb nicht noch einmal in den Endreflexionen erwähnen wollten.

Eine vollständige Analyse müsste alle Beiträge in allen Foren (bis zu 26 pro Kurs) umfassen und würde den Rahmen eines Artikels sprengen. Eine stichwortartige Untersuchung konflikthafter Auseinandersetzungen (etwa durch Analyse von Beiträgen aus der zweiten oder dritten Woche) könnte andere Aspekte der Kooperation in Gruppen beleuchten.

Literatur

- Chute, A., Thompson, M. & Hancock, B. (1999). *The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [29.4.2009].
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Motschnig-Pitrik, R. (2004). Blended Learning in einer großen Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In H. O. Mayer & D. Treichel (Hrsg.), *eLearning und Handlungsorientiertes Lernen – Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 219-246). Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.
- Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. *IEEE Journal of Educational Technology & Society*, 5 (4), 160–172.
- Motschnig-Pitrik, R., Kabicher, S. & Figl, K. (2008). Förderung fachlicher und metafachlicher Kompetenzen im Blended Learning. In J. Pauschenwein (Hrsg.), *10 Jahre E-Learning in Österreich. Festschrift zum 10jährigen Bestehen des „ZML – Innovative Lernszenarien“ an der FH JOANNEUM*. Verfügbar unter: http://www.fh-joanneum.at/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaacmwxr [29.4.2009].
- Pettinati, M. C. & Cigognini M. E. (2009). Designing e-tivities to increase learning-to-learn abilities. *eLearning Papers*, 12 (2). Verfügbar unter: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18509.pdf> [29.4.2009].
- Paechter, M. (2003). *Wissenskommunikation, Kooperationen und Lernen in virtuellen Gruppen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. GwG Köln.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities. The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Salmon, G (2004): *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Francis & Taylor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zumbach, J. & Spraul, P. (2007). The Role of Expert and Novice Tutors in Computer Mediated and Face-to-Face Problem-Based Learning. *Research and Practice. Technology Enhanced Learning*, 2(2), 161–187.