

Gebhardt, Anja; Jenert, Tobias

Besseres Feedback, mehr Reflexion? Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten

Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre.* Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 284-293. - (*Medien in der Wissenschaft*; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gebhardt, Anja; Jenert, Tobias: Besseres Feedback, mehr Reflexion? Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten - In: Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 284-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116693

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH

Münster · New York · München · Berlin



<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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hrsg.)

Wissensgemeinschaften

Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre



Waxmann 2011
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 60

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2545-3

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2011

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Lutz Liebert, Medienzentrum TU Dresden

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thomas Köhler, Jörg Neumann

Integration durch Offenheit.

Wissensgemeinschaften in Forschung und Lehre 11

Organisationsübergreifende Integration digitaler Medien in Lehre (E-Learning), in Forschung und universitärem Bildungsmanagement (E-Science)

Von der Digital Academic Culture zur E-Science

Martin Ebner, Sandra Schön

Mit Vielen offene Bildungsressourcen erstellen:

Neue Wege der Erstellung von Lehrbüchern am Beispiel von L3T..... 21

Jana Riedel, Corinna Jödicke, Romy Wolff, Eric Schoop, Ralph Sonntag

Hochschultyp- und fachübergreifende Kompetenzförderung mit

und für Social Media 36

Isa Jahnke, Sandra Sülzenbrück, Roberto Avanzi, Frank Meyer

zu Heringdorf, Gerald Enzner, Viola Hofmann, Beate Schmuck,

Dorothea Voss-Dahm

Mensch 3.0: Risikokompetenz und Risikowahrnehmung

im Umgang mit neuen Technologien 47

Hochschulentwicklung: Strategie und Organisation von Medien in der Wissenschaft

Martina Reitmaier, Daniel Apollon, Thomas Köhler

Rollen bei der Entwicklung von multimedialen Lernangeboten 59

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Julia Brombach, Miriam Apfelstaedt,

Ralph Gnädig, Alexander Starnecker

Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell..... 70

Technologie und Infrastruktur von E-Learning und E-Science

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Andreas Oberhoff

Unterstützung des ko-aktiven Forschungsdiskurses durch

Synergien zwischen E-Learning und E-Science 81

Jonas Schulte, Johann Rybka, Ferdinand Ferber, Reinhard Keil
KoForum – Kooperative Forschungsumgebung für die
organisationsübergreifende wissenschaftliche Laborarbeit 92

Ulrike Wilkens
Zwischen Kompetenzreflexion und Profilpräsentation:
Integration von E-Portfolio-Funktionalität in ILIAS 102

Digitale Medien und Bildungsqualität in der schulischen, beruflichen und universitären Bildung

Bildungsqualität

*Charlotte Zwiauer, Harald Edlinger, Gisela Kriegler-Kastelic,
Brigitte Römmer-Nossek, Arthur Mettinger*
Strukturierte Qualitätsentwicklung mediengestützter
Bachelorstudien an einer Großuniversität 115

Sandra Schön, Diana Wieden-Bischof, Wolf Hilzensauer
Links-up – Lernen 2.0 für eine inklusive Wissensgesellschaft..... 126

Christoph Meier, Tobias Jenert, Taiga Brahm
QualiAss – ein Werkzeug zur Prozess- und Qualitätsunterstützung
für schriftliche Prüfungen an Hochschulen. Nutzungsszenarien –
Spezifikation – Einführung 136

Sandra Hofhues, Kerstin Mayrberger, Tamara Ranner
Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten:
Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung? 146

Michael Tesar, Kerstin Stöckelmayr, Stefanie Sieber, Robert Pucher
Agilität als Chance zum Qualitätsmanagement in modernen
Lehr-Lern-Szenarien 157

Didaktische Konzepte

Nicolae Nistor, Doris Lipka-Krischke
Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten
in musikalischen Wissensgemeinschaften 168

Felix Kapp, Hermann Körndle
Was lerne ich aus einer Lernaufgabe?
a) gar nichts, b) Faktenwissen, c) etwas über meine
Lernstrategien, d) Antwort b und c sind richtig..... 178

<i>Nicolae Nistor, Monika Schustek</i> Wie gut sind die guten alten FAQs? Voraussetzungen der Wissenskommunikation über mediengestützte kulturelle Artefakte in Wissensgemeinschaften	188
<i>Antje Proske, Gregor Damnik, Hermann Körndle</i> Learners-as-Designers: Wissensräume mit kognitiven Werkzeugen aktiv nutzen und konstruieren	198
<i>Hannah Dürnberger, Bettina Reim, Sandra Hofhues</i> Forschendes Lernen: konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien	209
<i>Albrecht Fortenbacher, Marcel Dux</i> Mahara und Facebook als Instrumente der Portfolioarbeit und des Self-Assessments	220
<i>Ina Rust, Marc Krüger</i> Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre	229
<i>Marc Egloffstein</i> Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation.....	240
<i>Johannes Zylka, Wolfgang Müller</i> Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen	250
<i>Forschungs- und Bewertungsmethoden</i>	
<i>Saskia Untiet-Kepp, Thomas Bernhardt</i> soLSo selbstorganisiertes Lernen mit Social Software – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogeninventars.....	261
<i>Stephanie Schütze, Roland Streule, Damian Läge</i> Warum klassische Evaluation oftmals nicht ausreicht – eine Studie zur Ermittlung der Bedeutsamkeit Mentaler Modelle als Evaluationsmethode	273
<i>Anja Gebhardt, Tobias Jenert</i> Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten.....	284

Praxistransfer: Medien aus der Wissenschaft für Schule und Wirtschaft

Petra Bauer

Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer
Kompetenz in der Lehrerbildung 294

Helge Fischer, Nicole Rose, Thomas Köhler

E-Learning in der postgradualen Weiterbildung an
sächsischen Hochschulen 304

Tamara Ranner, Gabi Reinmann

Vidoreflexion und Wissenskoooperation in der Fahrlehrerbildung 314

Elisabeth Katzlinger, Ursula Windischbauer

Online-Moderation: Tutorielle Betreuung in
interregionalen Lerngruppen 325

Poster

Nele Heise

„Alles neu macht das Netz?“ – Ethik der Internetforschung.
Eine qualitativ-heuristische Befragungsstudie 339

Gottfried S. Csanyi

Worin besteht mein Lernergebnis?
Learning-outcomes.net hilft weiter 342

Silke Kirberg

Turnen, Schwimmen, Leichtathletik – Einbindung hochqualitativer
audiovisueller Medien in das Kontakt- und Selbststudium
sportpraktischer Veranstaltungen 345

Gergely Rakoczi, Ilona Herbst

Ein Praxisbericht zur Steigerung der Lehrqualität sowie der
studentischen Kollaboration: Ist Webconferencing das richtige Tool? 349

Nicole Sträßling, Tina Ganster, Nicole Krämer, Sophia Grundnig,

Nils Malzahn, H. Ulrich Hoppe

FoodWeb 2.0. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von
Web-2.0-Technologien zur Stärkung von Bildung und Innovation 352

Angela Carell, Alexandra Frerichs, Isabel Schaller

Computerunterstütztes kreatives Problemlösen in Gruppen 355

Ferdal Özcelik, Iris Trojahnner

Mobile Learning für Berufskraftfahrer im Fernverkehr 358

<i>Alexander Sperl</i> Wissensvermittlung in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Das Virtuelle Zentrum für Lehrerbildung (VZL).....	361
<i>Jonas Liepmann</i> Wissensgemeinschaften. iversity als Beispiel einer hochschulübergreifenden Wissens-Community – ein Praxisbericht	363
<i>Negla Osman</i> Situation and variation of ICT use among Khartoum State Universities' Staff Members	365
Workshops	
<i>Nadine Schaarschmidt, Gisela Schubert, Thomas Köhler, Steffen Krause</i> Identitätsentwicklung und Berufsorientierung. Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Lernangeboten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	371
<i>Steffen Albrecht, Claudia Fraas, Michael Gerth, Sabrina Herbst, Nina Kahnwald, Jürgen Kawalek, Thomas Köhler, Christian Pentzold, Volker Saupe, Jens Schwendel, Annegret Stark, Anja Weller, Tobias Welz</i> Web 2.0 in der akademischen Praxis. Herausforderungen und strategische Optionen	375
<i>Nicolae Nistor, Armin Weinberger</i> Medienbasierte Wissensgemeinschaften. Akzeptanz der Bildungstechnologien in kulturellem und interkulturellem Kontext.....	378
<i>Nicolae Nistor</i> Wissensgemeinschaften: Von pädagogisch-psychologischen Theorien und Befunden zur mediendidaktischen Praxis.....	379
<i>Andreas Reinhardt, Konrad Osterwalder, Eva Buff-Keller, Thomas Piendl, Claudia Schlienger, Ute Woschnack</i> Alles aus einem Guss! Organisation der Lehrentwicklung im Wandel.....	380
Die Gutachter und Gutachterinnen	383
Programmkomitee	386
Autorinnen und Autoren	387

Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Weblog-Arbeit Studierender zur Dokumentation und Reflexion von Praxisprojekten. Zu Beginn und nach Abschluss einer Lehrveranstaltung mit Praxisphase wurden Studierende zur Weblog-Arbeit befragt. Es zeigt sich, dass die Studierenden kaum über Erfahrungen in der Nutzung von Weblogs verfügen und überwiegend negative Einstellungen zum Bloggen aufweisen. Die Blogeinträge erreichen nicht die angestrebte Reflexionstiefe. Es wird diskutiert, wie das didaktische Design gestaltet werden kann, um die gewünschten Effekte – Peer-Feedback und tiefgehende Reflexion – zu erreichen.

1 Praxisnahe Lehrerbildung: mehr als Unterrichten

Bei der Ausbildung Wirtschaftslehrender an der Universität St. Gallen steht die Entwicklung didaktischer Grundfertigkeiten und -kenntnisse sowie die Förderung praktischer Lehrkompetenzen im Mittelpunkt. Das Aufgabenspektrum von Lehrpersonen im Schulalltag umfasst jedoch weit mehr als das Unterrichten im Klassenzimmer. Beispielsweise müssen Konflikt- und Gewaltsituationen bewältigt werden. Ebenso stellen Stress und Ansprüche des Lehrerkollegiums sowie der Schulleitung angehende Lehrpersonen vor Herausforderungen (vgl. Ulich, 1996). Der Umgang mit derartigen Situationen erfordert besondere Selbst- und Sozialkompetenzen und ist daher eine wesentliche Professionalisierungsaufgabe bei der Ausbildung von Lehrpersonen, die häufig zu kurz kommt.

Die Lehrveranstaltung „Aktuelle Probleme der Wirtschaftsdidaktik“ versucht, diesem Defizit entgegenzuwirken, indem eine Praxisphase in den Semesterablauf integriert wird.¹ Ziel ist es, den Studierenden auch Aspekte des Lehrberufs näher zu bringen, die sich jenseits des Unterrichts i. e. S. abspielen. Die Aufgabe besteht darin, Praxisprojekte im realen Schulumfeld durchzuführen, die sich mit Themen jenseits des Unterrichts befassen (z. B. Umgang mit Stress). Im Sinne des „forschenden Lernens“ (z. B. Treppe, 2005) bearbei-

1 Anders als z.B. in Deutschland ist kein Referendariat zur Vorbereitung auf den Lehrdienst zu absolvieren. Das Wirtschaftspädagogikstudium schließt an der Universität St. Gallen daher mit einem Lehrpraktikum ab (5 Wochen), das jedoch fast ausschließlich das Halten eigener Unterrichtsstunden umfasst. Eine Reflexion des Lehrpraktikums ist nicht vorgesehen.

ten die Studierenden eine selbst gewählte Fragestellung. Diese Fragestellung prägt die Praxisphase und soll die Übertragung von Theorieinhalten auf die Analyse und Beurteilung der vorgefundenen Praxissituation fördern. Bei der Aufarbeitung der Themen sollen die Studierenden eine forschende Haltung einnehmen, d. h. wissenschaftliche Methoden zur Beantwortung ihrer selbst formulierten Fragestellung einsetzen. Idealerweise werden im Studium erworbene Wissensinhalte und methodische Fertigkeiten zur Analyse und Lösung praktischer Problemstellungen angewendet.

Um die Studierenden während der Praxisphasen zu unterstützen, wurde ein Weblog eingeführt. Denn Evaluationen des bisherigen Veranstaltungsdesigns hatten gezeigt, dass es nur unzureichend möglich war, die Studierenden während der Praxisphasen aktiv zu begleiten (Seufert & Käser, 2010). Dies wirkte sich sowohl auf die Qualität des wissenschaftlichen Vorgehens als auch auf die Reflexion der gesammelten Praxiserfahrungen negativ aus: Die Studierenden „entkoppelten“ die Praxisphase vom Studium an der Hochschule, d. h. sie konnten theoretische und praktische Lernerfahrungen kaum aufeinander beziehen.² Der Beitrag beschreibt die Einbindung des Weblogs in das didaktische Design der Lehrveranstaltung. Im Zentrum steht dabei die Evaluation des Weblog-Einsatzes in Bezug auf (1) die Voraussetzungen der Studierenden, (2) deren Einstellungen gegenüber der Weblog-Arbeit sowie (3) die Ergebnisse des Bloggings während der Praxisphasen. Ausgehend von den Resultaten werden Gelingens-Voraussetzungen und Optimierungspotenziale für die Arbeit mit Weblogs zur Unterstützung und Reflexion von Praxisprojekten diskutiert.

2 Integration der Weblog-Arbeit in das Veranstaltungsdesign

Insgesamt gliedert sich die Veranstaltung „Aktuelle Probleme der Wirtschaftsdidaktik“ in drei Blöcke, mit jeweils verschiedenen Lehr-/Lernformen: Im ersten Block (drei Wochen) erhalten die Studierenden theoretischen Input (u. a. durch Gastreferenten aus der Schulpraxis) zu den Themenbereichen, die sie später im Praxisprojekt bearbeiten. In Block zwei (sieben Wochen) sind die Studierenden mit der Umsetzung des Praxisprojekts beschäftigt. Um die Studierenden bei der Planung ihrer Praxisprojekte besser anzuleiten, wurden vorab 15 besonders relevante Themenbereiche identifiziert. Innerhalb eines jeden Bereichs bearbeitet ein Studierendenteam (drei bis vier Studierende) eine selbst definierte Forschungsfrage aus dem Schulumfeld (Beispiel: „Welches sind die subjektiv wahrgenommenen Faktoren – aus der Perspektive der Schulleitung und des neu eintretenden Lehrers – eines erfolgreichen Berufseinstiegs für Fachlehrer in Wirtschaft und Recht?“). In dieser Phase spielen die Dokumentation und

2 Eine differenzierte Darstellung der Theorie-Praxis-Integration im Kontext der Lehrveranstaltung findet sich bei Jenert, Gebhardt & Käser (in Druck).

Reflexion der Arbeitsprozesse sowie die Interaktion mit anderen Studierendenteams und den Lehrenden über das Weblog³ eine entscheidende Rolle. Jede Arbeitsgruppe erhält Peer-Feedback von drei anderen Teams und von den Lehrenden. Die Zuteilung der Feedbackgruppen wurde im Vorfeld festgelegt und kommuniziert. Im *dritten Block* (vier Wochen) arbeiten die Studierenden weiter am Projekt und im Weblog. Parallel dazu sind vier Präsenztermine vorgesehen, an denen die Studierenden Zwischenresultate präsentieren.

Aktuelle Forschung zum Einsatz von Weblogs in Lehr-/Lernsituationen unterstreicht, dass die Förderung von Reflexion eine große didaktische Herausforderung darstellt. Die Hoffnung, der Einsatz von Blogs fördere eine tiefgehende Reflexion von Lernenden, wird oft enttäuscht, wie eine Literaturübersicht von Sim und Hew (2010) illustriert: Häufig bleibt die angestrebte Reflexion bei der Beschreibung und Beurteilung von Ereignissen stehen. Einsichten und daraus abgeleitete Konsequenzen für das künftige Vorgehen sind dahingegen selten.⁴ Um angesichts dessen dennoch eine hohe Qualität der Reflexionen bzw. der Feedbacks im Weblog zu erreichen, wurde die Weblog-Arbeit vergleichsweise stark strukturiert. Zunächst wurde eine Projektphasenstruktur in Anlehnung an die klassischen Verlaufsmodelle empirischer Forschung (z.B. Diekmann, 2007) vorgegeben. Für jede Projektphase wurde eine Deadline für das Einstellen der Weblogeinträge zur Dokumentation und für das Verfassen des Feedbacks festgelegt. Darüber hinaus wurden detaillierte Leit- bzw. Reflexionsfragen für das Verfassen der Dokumentations- und Feedbackbeiträge im Weblog bereitgestellt.

Schließlich wurde die Weblog-Arbeit als Prüfungsleistung (40% der Gesamtnote) definiert. Die Bewertungskriterien (Vollständigkeit und Relevanz der betrachteten Aspekte, Differenziertheit der Analyse, Ableitung konstruktiver und handlungsleitender Verbesserungsmöglichkeiten etc.) wurden auf eine möglichst differenzierte Reflexionsleistung durch Entwickeln und Aufnehmen von Verbesserungsvorschlägen hin ausgerichtet. Im Vorfeld der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden über diese Bewertungskriterien informiert.

3 Das Veranstaltungs-Weblog wurde auf Basis der Wordpress-Software auf einem hochschulinternen Server eingerichtet, der Zugang wurde mit einem Passwort geschützt. Die Studierenden erhielten in der ersten Vorlesung eine ausführliche Einführung zum Umgang mit dem Weblog.

4 Zur Unterscheidung verschiedener Qualitäten lernbezogener Reflexion siehe Hatton & Smith (1995).

3 Einschätzung der Weblog-Arbeit durch die Studierenden

3.1 Datenerhebungen und Gütekriterien

Die Studierenden, die im Herbstsemester 2010 an der Lehrveranstaltung „Aktuelle Probleme der Wirtschaftsdidaktik“ teilnahmen, wurden zu zwei Zeitpunkten gebeten, an einer quantitativen Befragung teilzunehmen. Sowohl die Eingangserhebung zu Beginn des Semesters als auch die Enderhebung nach Abschluss der Lehrveranstaltung wurden als anonyme Online-Befragungen durchgeführt. Eingangs wurden die Studierenden zu ihren Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Bloggen sowie zu ihrem privaten und studienbezogenen Nutzungsverhalten bezüglich Weblogs befragt. Ferner wurden Selbsteinschätzungen zur Motivation und zum emotionalen Erleben hinsichtlich der Weblognutzung sowie zur Ausprägung diverser Selbst- und Sozialkompetenzen (intendiert sind z.B. Reflexions- und Teamkompetenz) erhoben.⁵ In der Enderhebung wurden Einschätzungen zu denselben Aspekten erfasst, allerdings wurden die Items und Fragen bezüglich des zeitlichen Bezugs und zum Teil im Hinblick auf ihren Fokus angepasst. 31 bzw. 30⁶ der 52 Veranstaltungsteilnehmenden füllten den Fragebogen in der Eingangs- bzw. Enderhebung komplett aus.⁷ Zudem enthielten die Befragungen jeweils eine offene Frage für freie Anmerkungen. Neben der Befragung wurden auch die Weblog-Einträge ausgewertet. Grundlage hierfür bildeten die Beurteilungskriterien für die Weblog-Arbeit, die auch den Studierenden kommuniziert wurden.

-
- 5 Für alle Skalen wurden Items in Form von Aussagen formuliert. Den Studierenden stand eine 5-stufige Skala als Antwortspektrum zur Verfügung. Bei einem Großteil der Items galt es für die Studierenden den Grad der Zustimmung zur Aussage anzugeben. Die dazugehörigen Antwortoptionen reichten von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“. Einzig beim Nutzungsverhalten wurde eine Häufigkeitsskala verwandt, deren Antwortspektrum die Optionen „nie“ bis „täglich“ umfasst.
 - 6 Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei dieser Untersuchung nicht um eine Längsschnittstudie im eigentlichen Sinne handelt. Durch Erfassung eines persönlichen Codes sowohl in der Eingangs- als auch im Zuge der Enderhebung, konnte ermittelt werden, dass lediglich 16 Studierende beide Befragungen vollständig absolvierten. Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund dieser Einschränkung interpretiert werden. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sowie der Nichterfüllung weiterer Voraussetzungen (z.B. Normalverteilung) wurde von der Berechnung von t-Tests zum direkten Vergleich der Antworten der 16 Probanden zu beiden Erhebungszeitpunkten abgesehen.
 - 7 Vor der Datenanalyse wurde der Datensatz aufbereitet und bereinigt (z.B. Prüfung auf Plausibilität der Antworten). Im Zuge der anschließenden Datenauswertung wurden vorwiegend deskriptive Berechnungen durchgeführt. Vorgängig wurde die Zuverlässigkeit der eingesetzten Skalen durch Reliabilitätstests geprüft und für die meisten Skalen bestätigt.

3.2 Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf die Weblog-Arbeit

Vorerfahrungen. Erhoben wurden die Blogging-Erfahrungen der Studierenden vor Eintritt in die Lehrveranstaltung. Die Fragen umfassten dabei verschiedene aktive und passive Nutzungsmöglichkeiten (z.B. passiv: Information, aktiv: Interaktion mit Peers), um differenziert erfassen zu können, wie und wie häufig (nie bis täglich) Weblogs genutzt werden. Die Betrachtung der Mittelwerte zeigt, dass weder passive noch aktive Nutzungsmöglichkeiten im Alltag der Studierenden eine nennenswerte Rolle spielen. So errechnet sich für die private Nutzung ein Mittelwert (M) von 1.41 (Standardabweichung SD = 0.553), für die studienbezogene Nutzung ein Durchschnitt von 1.41 (SD = 0.693). Die Vorerfahrungen der Studierenden bei der Nutzung von Weblogs ist daher als ausgesprochen gering einzuschätzen. Auch nach Abschluss der Lehrveranstaltung hat sich das Nutzungsverhalten der Studierenden nicht verändert, wie anhand der weiterhin geringen Mittelwerte von 1.48 (SD = 0.443) für den privaten sowie von 1.40 (SD = 0.493) für den studienbezogenen Gebrauch ersichtlich ist.

Einstellungen/Erfahrungen. Die Studierenden stehen dem Bloggen tendenziell negativ gegenüber, das zeigt der niedrige aggregierte Mittelwert der Skala „positive Einstellungen zum Bloggen“ von 1.70 (SD = 0.512). Nahezu alle Studierenden schätzen die Nutzungspotenziale, die ein Weblog bietet, relativ gering ein. Beispielsweise antworten beim Item „Für mich sind Weblogs eine nützliche Informationsquelle im Studium und/oder Beruf.“ 27 der 31 Probanden mit „trifft gar nicht zu“ oder „trifft wenig zu“. Die zustimmenden Antwortkategorien werden nicht genutzt. Die übrigen Items mit Nutzungsmöglichkeiten eines Weblogs werden ähnlich beurteilt. Dieses Bild verändert sich auch nach dem Semester nicht. Die positive Einstellung der Studierenden gegenüber den Weblogs verbleibt auf einem niedrigen Niveau (M = 1.77; SD = 0.576).

Erwartungen. Die Erwartungen der Studierenden an das Bloggen innerhalb der Lehrveranstaltung sind ambivalent. Die Studierenden gehen davon aus, dass durch das Blogging ein hoher zeitlicher Aufwand entsteht (M = 4.16; SD = 1.036). Auch in den offenen Fragen wird am häufigsten der (zu) hohe Arbeitsaufwand durch die Weblog-Arbeit beklagt („Der Zusatznutzen unterliegt dem enormen Aufwand klar!“). In Bezug auf die technische Handhabbarkeit des Weblogs scheinen kaum Bedenken zu bestehen. Die Aussage „Ich erwarte, dass das Weblog einfach zu handhaben ist“ erreicht ein relativ hohes Mittel von 3.87 (SD = 1.384). Die Erwartungen bezüglich der Verbesserung des Lernprozesses sind demgegenüber jedoch verhalten. Die Studierenden erwarten weder, dass die Weblog-Arbeit ihre Teamarbeit verbessern kann (M = 2.58; SD = 1.285), noch glauben sie, dass sie schneller Rückmeldungen durch die Nutzung des Blogs erhalten werden (M = 2.65; SD = 1.226). Allerdings erwarten 15 Studierende – fast die Hälfte der Befragten – dass die Weblog-Arbeit ihr

Lern- und Arbeitsergebnis verbessern kann ($M = 3.35$; $SD = 1.142$). Außerdem wird angenommen, dass die Feedbacks, die im Weblog kommuniziert werden, hilfreich sind ($M = 3.48$; $SD = 1.235$). Die Items zu den Erwartungen wurden in der Enderhebung retrospektiv formuliert, so dass Aussagen zum Erfüllungsgrad der Erwartungen gewonnen werden konnten. Der von den Studierenden antizipierte, hohe Zeitaufwand wurde bestätigt („Durch das Blogging entstand ein hoher Zeitaufwand“; $M = 4.60$; $SD = 0.770$). In ähnlicher Weise wird die Handhabbarkeit des Weblogs rückblickend als relativ einfach eingestuft, obschon der Mittelwert im Vergleich zur Eingangserhebung sank ($M = 3.20$; $SD = 0.961$). Die Skepsis bezüglich der Potenziale des Weblogeinsatzes beim Lernen haben sich nach Abschluss der Lehrveranstaltung insgesamt verstärkt.

Emotionales Erleben. Erfragt wurden auch verschiedene Emotionen, die mit dem Bloggen assoziiert werden. Die aggregierten Mittelwerte zeigen, dass Bloggen eher mit negativen ($M = 3.02$; $SD = 0.726$) als mit positiven Emotionen ($M = 2.45$; $SD = 0.895$) in Verbindung gebracht wird. Alle entsprechenden Items bleiben unter dem theoretischen Mittel von 3.00. Insbesondere erwarten die Studierenden nicht, dass ihnen das Bloggen Freude bereiten wird ($M = 1.71$; $SD = 0.824$). Weblog-Arbeit wird sehr deutlich als anstrengend ($M = 3.68$; $SD = 1.077$), unangenehm ($M = 3.42$; $SD = 1.148$), belastend ($M = 3.39$; $SD = 1.308$) und langweilig ($M = 3.48$; $SD = 1.262$) eingestuft. Dahingegen spielen negative Emotionen aufgrund hoher Anforderungen keine bedeutsame Rolle. So wird das Bloggen inhaltlich weder als schwierig ($M = 2.39$; $SD = 1.054$) noch als überfordernd ($M = 1.74$; $SD = 0.815$) betrachtet. Auch retrospektiv gefragt geben die Studierenden an, dass das Bloggen stärker von negativen ($M = 3.08$; $SD = 0.868$) als von positiven Emotionen ($M = 2.27$; $SD = 1.022$) begleitet wird. Erneut zeigt sich auch, dass im Kontext der negativen Emotionen Überforderung ($M = 1.43$; $SD = 0.679$) und Schwierigkeiten ($M = 2.33$; $SD = 1.124$) keine wesentliche Rolle spielen.

Motivation zum Bloggen. Den Studierenden wurden sowohl Items zur intrinsischen als auch zur extrinsischen Motivation vorgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass die extrinsische Motivation zum Bloggen bei den Studierenden sehr stark ausgeprägt ist ($M = 4.11$; $SD = 1.062$). Die intrinsische Motivation ist dahingegen sehr gering ausgeprägt ($M = 2.17$; $SD = 0.909$). Rückwirkend befragt, berichten die Studierenden ebenfalls, die Weblog-Arbeit vorwiegend aufgrund extrinsischer Anreize ($M = 4.43$; $SD = 0.808$) und nicht aus intrinsischer Motivation ($M = 1.92$; $SD = 0.727$) geleistet zu haben. Die intrinsische Motivation zu Semesterende weist sogar ein niedrigeres Niveau auf als zu Beginn.

Selbsteinschätzung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Weblog-Arbeit soll vor allem die Entwicklung verschiedener Selbst- und Sozialkompetenzen (u. a. Reflexions- und Teamkompetenz) fördern. Im Zuge der Eingangserhebung

wurde daher eine Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich der Ausprägung diverser Selbst- und Sozialkompetenzen erbeten. Übergeordnet beschreiben sich die Studierenden in diesem Selbstbericht sowohl als sozial- ($M = 3.77$; $SD = 0.669$) als auch als selbstkompetent ($M = 3.65$; $SD = 0.524$). Während die erfassten Sozialkompetenzen im Durchschnitt annähernd als gleich ausgeprägt eingeschätzt werden, zeigt sich bei den Selbstkompetenzen eine Besonderheit: Das Item „Ich kann Weblogs so nutzen, dass sie meine Lern- und Arbeitsprozesse unterstützen“ erzielt lediglich einen Mittelwert von 2.65 ($SD = 1.018$), die übrigen Aspekte deutlich über dem theoretischen Mittel von 3.00 liegen. In der Enderhebung wurden die Studierenden um eine Einschätzung des Beitrags der Lehrveranstaltung zur Förderung der in den Lernzielen adressierten Selbst- und Sozialkompetenzen gebeten (Beispielitem: „Die Lehrveranstaltung ‚Aktuelle Probleme der Wirtschaftsdidaktik‘ hat dazu beigetragen, dass ich Kommilitonen konstruktives Feedback geben kann.“). Den Antworten der Studierenden ist zu entnehmen, dass sie den Beitrag der Lehrveranstaltung zur Förderung von Selbst- ($M = 2.50$; $SD = 0.969$) und Sozialkompetenzen ($M = 2.24$; $SD = 1.203$) als gering einschätzen.

3.3 Auswertung der Weblog-Einträge

Der hohe Detaillierungsgrad der Reflexionsfragen und der Bewertungskriterien sowie der Umstand, dass die Weblog-Einträge Bestandteil der Prüfungsleistung sind, führte vor allem bei den ersten Einträgen zu einem Abarbeiten der einzelnen Reflexionsfragen. Die angestrebte Reflexionstiefe, insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit der Qualität der eigenen Projektarbeit, kommt darin kaum zur Geltung. Dies wurde von den Studierenden selbst angemerkt – stellvertretend das Statement eines Lernenden: „Verglichen mit einem ‚richtigen‘ Blog kommen die Beiträge geschwollen und unnötig in die Länge gezogen daher. Das mag an den (zu) klaren Vorgaben der Dozentin liegen.“ Zudem werden in den Reflexionen kaum konkrete Reaktionen auf erkannte Schwierigkeiten oder empfangenes Feedback beschrieben. Auch das Kriterium eines ausgewogenen, konstruktiven Feedbacks wurde anfangs nur selten erfüllt – die Rückmeldungen waren häufig nur bestätigend. Auch wurde das Peer-Feedback zunächst nur zögerlich aufgenommen. Hierzu der Kommentar eines Lernenden: „Feedback der Studierenden ist nicht so nützlich, die wissen’s ja auch nicht besser, das ist eher Pseudobeschäftigung.“ Hinzu kommt, dass die Studierenden den Blog oft nicht zeitnah verfolgen. Studierende, die in ihren Beiträgen aktiv Peer-Feedback einfordern, erhalten zunächst häufig keine Antwort.

Durch die Moderationen der Dozierenden wurde im Laufe der Projektphase eine Verbesserung auf der Prozess- wie auch auf der Inhaltsebene sichtbar: Einige Studierendengruppen schreiben Spontaneinträge und fordern Rückmeldungen

ein; der Schreibstil wird weniger formal. Obwohl Feedbacks immer noch zaghaft verfasst werden, sind diese ehrlicher und wertvoller. Eine studentische Gruppe nutzt den Blog beispielsweise, um ihr Datenerhebungsinstrument vor dem Einsatz begutachten zu lassen. Mithilfe der eingehenden Kommentare und Verbesserungsvorschläge der Kommilitonen konnte das Endprodukt deutlich verbessert zur Datenerhebung eingesetzt werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Qualität der Weblog-Arbeit (sowohl der Reflexions- als auch der Feedbackprozesse) über die Dauer der Projektphase hinweg gestiegen ist. Allerdings ist nicht bei allen Gruppen eine solche positive Entwicklung zu verzeichnen. Etwa die Hälfte der insgesamt 15 Studierendenteams betreibt die Weblog-Arbeit weiter im angesprochenen „Erledigungsmodus“, obwohl Zielsetzung, Nutzenpotenziale und die auf Reflexionstiefe gerichteten Beurteilungskriterien des Bloggings von den Lehrenden zu Beginn der Veranstaltung und auch während der Projektphasen mehrfach expliziert wurden.

4 Diskussion: Studierende zwischen Web 2.0-Offenheit und Noten-Gängelung

Obwohl die Studierenden Weblogs kennen, nutzen sie Blogs privat nur wenig und wenn, dann vorwiegend als passive Konsumenten. Diese Erkenntnis deckt sich mit Ergebnissen einer breit angelegten Fragebogenstudie von Schulmeister (2009). Die Studierenden sind es weder gewohnt, noch von sich aus motiviert, ihre Arbeitsprozesse im Weblog zu dokumentieren und zu reflektieren. Ob dies – wie von den Studierenden angeführt – vorwiegend am allgemeinen Zeitdruck im Studium liegt, muss hier offen bleiben. In jedem Fall erscheint es angesichts der fehlenden intrinsischen Motivation angezeigt, die Weblog-Arbeit zu einem verpflichtenden und notenrelevanten Element der Lernumgebung zu machen. Dies wiederum führt zu der von den Studierenden monierten „Gängelung“, die ganz und gar nicht zur Web 2.0-Philosophie passt und als „möchtegern-innovativ“ (Aussage eines Studierenden) empfunden wird. Den Sinn des Bloggings aufzuzeigen – beispielsweise durch die Möglichkeit während der Praxisphasen schnelles Feedback auf einzelne Arbeitsschritte zu erhalten – ist eine schwierige didaktische Herausforderung, die im vorliegenden Fall nur teilweise gelungen ist.

Ein weiterer kritischer Aspekt liegt in der Diskrepanz zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus, vor allem bei den überfachlichen Lernzielen. Die Studierenden glauben von sich selbst, dass sie im Bereich des Feedbackgebens und -nehmens, wie auch bei der Reflexion der eigenen (Projekt-)Arbeit, bereits über ein hohes bis sehr hohes Kompetenzniveau verfügen. Dies ist wohl mit ein Grund, weshalb die Unterstützung solcher Sozial- und Selbstkompetenzen über den Blog kaum als

nützlich empfunden wird. Tatsächlich zeigen die Blogbeiträge, ebenso wie die Erfahrungen aus vergangenen Veranstaltungsdurchläufen, dass die Studierenden nicht besonders kompetent mit Feedback umgehen können und dass die Arbeitsprozesse während der Projektphasen oft kaum reflektiert werden. Die Arbeitsergebnisse entsprachen häufig nicht den gestellten Qualitätsansprüchen, weil versäumt wurde, bei wichtigen Arbeitsschritten vorab Feedback einzuholen. Auch die Feedbackprozesse selbst verliefen oft wenig zufriedenstellend, zum Teil sogar kritisch. So trauten sich die Studierenden vor allem zu Beginn nicht, ihre Kommilitonen zu kritisieren. Teilweise wurde Feedback nicht angenommen bzw. zurückgewiesen, weil die Befürchtung bestand, kritisches Feedback von Kommilitonen könne sich negativ auf die eigene Note auswirken.

5 Vorschläge für Weblog-unterstützte Lernumgebungen

Angesichts der Ergebnisse scheint das Konzept der Weblog-Arbeit zur Unterstützung der Projektphasen problematisch. Allerdings zeigen einzelne Erfahrungen während der Veranstaltung, dass das Blog gestützte Feedback Potenziale für die Unterstützung der Studierenden birgt. Um diese Potenziale auch nutzen zu können, scheinen vor allem die folgenden Punkte wichtig: (1) Die Studierenden müssen den Blog als Hilfsmittel anstatt als unnötige Bürde wahrnehmen. Dies erfordert eine Kultur, in der Feedback geben und annehmen als Lernchance und nicht als Risiko erlebt wird. Die Feedback- und Reflexionsprozesse sollten daher künftig im Präsenzkontext begonnen und dann im Weblog weitergeführt werden. Die Studierenden könnten z. B. in der Präsenzphase (und nicht erst im Blog) ihre Forschungsfragen vorstellen und mit ihren jeweiligen Feedbackgruppen diskutieren. (2) Die Studierenden müssen, trotz ihrer jungen Alters (Eingangserhebung: $M = 26.61$; $SD = 4.856$; Enderhebung: $M = 26.60$; $SD = 4.368$) effektive Weblogarbeit erst erlernen. Auch hier sollte bereits in der Präsenzphase ein „sanfter“ Einstieg vorgesehen werden. In einer Testphase könnten Wünsche sowie Ideen zur Gestaltung und Usability entwickelt und noch vor dem Einsatz in den Projekten umgesetzt werden. Die festgestellten negativen Erwartungen der Studierenden können hierdurch künftig bewusst adressiert werden. (3) Eine wesentliche Herausforderung bleibt die Balance zwischen der Offenheit i. S. des Web 2.0-Gedankens und der Herstellung von Verbindlichkeit. Die befragten Studierenden bemängeln die starke Strukturierung und den verpflichtenden Charakter des Bloggens, gestehen aber gleichzeitig ein, dass nur die Prüfungsrelevanz sie dazu bewegt, Reflexions- und Dokumentationsbeiträge zu leisten. Eine Lösung könnte hier sein, die Blogging-Modalitäten sowie die Beurteilungskriterien zu Beginn der Veranstaltung mit den Studierenden zu diskutieren und so – i. S. eines kollektiven Learning Contracts (Anderson, Boud & Sampson, 1996) – Verbindlichkeit bei gleichzeitig höherer intrinsischer Motivation zum Bloggen zu erreichen.

Über den Einzelfall hinaus betrachtet, fügen sich die dargestellten Resultate in eine Reihe mit anderen Forschungsergebnissen (Beispiele finden sich bei Sim & Hew, 2010) und Erfahrungen, die einen kritischen Blick auf den Einsatz von Web 2.0 beim Lehren und Lernen werfen (zusammengefasst und akzentuiert bspw. bei Schulmeister [2010]). Häufig scheint der Einsatz von Web 2.0-Tools allgegenwärtige didaktische Probleme erst besonders zu betonen – nämlich die Einstellungen der Studierenden zum Lernen anzusprechen, um zumindest eine teilweise Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu erreichen.

Literatur

- Anderson, G., Boud, D. & Sampson, J. (1996). *Learning Contracts: A practical guide*. London: Kogan Page.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Jenert, T., Gebhardt, A. & Käser, R. (in Druck). Weblogs zur Unterstützung der Theorie-Praxis-Integration in der Wirtschaftslehrenden-Ausbildung, *zeitschrift für e-learning*.
- Schulmeister, R. (2009). Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 129–140). Waxmann: Münster.
- Schulmeister, R. (2010). *Nachdenkliches zu Web 2.0 im Hochschulunterricht*. Thesenpapier zum Educamp 2010 in Hamburg. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/educamp/files/2010/01/Schulmeister_Nachdenkliches.pdf
- Seufert, S. & Käser, R. (2010). Einsatz von Wikis als Kollaborationstool für die forschungsbasierte Lehre. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (S. 159–176). Waxmann: Münster.
- Sim, J. W. S. & Hew, K. F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5(2), 151–163.
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), 339–348. URL: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_3_339-348.pdf
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim, Basel: Beltz.