

TELSE A. IWERS-STELLJES

Praktische Realisierung eines virtuellen Lernszenarios mit TeamWorkPlace¹

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Planung und Erprobung eines Lernszenarios dargestellt, das nach einer Präsenz-Auftaktveranstaltung vier Wochen lang virtuell durchgeführt wurde und mit einer ganztägigen Präsenz-Abschlussveranstaltung endete. Die virtuelle Einheit wurde mit dem Programm TeamWorkPlace realisiert.

Die Kriterien der Seminarplanung werden in einem dieser Arbeit vorausgehenden Text mit dem Titel *Theoretische Begründung und Entwicklung eines virtuellen Lernszenarios* differenziert entfaltet (siehe Anm. 1).

Hier wird zunächst das entwickelte Lernszenario beschrieben und dessen Umsetzung anhand der Kriterien bewertet. In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der abschließenden Lehrevaluation referiert.

1. Das Lernszenario ‚Theoretische Reflexionen zur Introvision‘

Die folgende Darstellung des Lernszenarios ‚Theoretische Reflexionen zur Introvision‘ umfasst ante actu vorgenommene planerische Überlegungen ebenso wie post actu vorgenommene Bewertungen des realisierten Szenarios.

Kurzbeschreibung und Entstehungshintergrund der Veranstaltung

Die Veranstaltung ‚Theoretische Reflexionen zur Introvision‘ war eine von 6 Promotionsstudierenden der Forschungsgruppe Introvision gewünschte Folgeveranstaltung eines ebenfalls von mir angebotenen Seminars zur Supervision von Introvisionsberatungen des SoSe 2007.

Die Introvision wurde von Prof. A.C. Wagner entwickelt. Es handelt sich um einen Beratungsansatz zur Lösung innerer Konflikte und zur mentalen Selbstregulation. Die gegenwärtig entstehenden Promotionsarbeiten sind überwiegend empirische Wirksamkeitsstudien in verschiedenen Handlungsfeldern. Für die in diesem Rahmen von den Promovendinnen durchgeführten Beratungen biete ich zur Qualitätssicherung Supervisionsveranstaltungen an. Auf einer dieser Veranstaltungen wurde das Bedürfnis nach einer Theorieveranstaltung deutlich.

1 Den ersten Teil dieser Arbeit (Theoretische Begründung und Entwicklung eines virtuellen Lernszenarios) finden Sie im ZHW-Almanach. Beide Arbeiten waren Bestandteil einer abschließenden Hausarbeit im Modul Medienkompetenz des Studiengangs ‚Master of Higher Education‘ des ZHW der Universität Hamburg und sind 2007 entstanden.

Aus den geäußerten Bedürfnissen ließen sich folgende Lernziele ableiten: a) Vertieftes Verständnis der Introvisionstheorie, b) Metatheoretische Verortung der Introvision im Kanon bestehender Beratungsansätze und c) Erweiterung der Methodenkenntnisse und deren begründbare Nutzung in der Introvisionsberatung.

2. Design und Organisation des Lernszenarios

Der zeitliche Rahmen dieser freiwilligen und außerhalb jeglicher Bildungsgangbewertung liegenden Veranstaltung wurde in der letzten Supervisionsitzung geplant. Es wurde ein Kurzseminar von vier Wochen, bestehend aus einer Auftaktveranstaltung, einer vierwöchentlichen virtuellen Phase mit zwei Chatterminen und einer Abschlussveranstaltung festgelegt. Die Gruppe entschied sich für eine blended durchgeführte Veranstaltung, wobei eine virtuelle Einheit zur theoriefundierten Vorbereitung der abschließenden Präsenzveranstaltung genutzt werden sollte.

Die Auftaktveranstaltung diente der Einführung in das Programm TeamWorkPlace, 1. der Thematisierung von Kommunikationsregeln für den virtuellen Raum und 2. der differenzierten inhaltlichen Planung.

2.1. Kommunikationsregeln

Die festgelegten Kommunikationsregeln bezogen sich a) auf einen schriftsprachlichen Umgangston, der flaming-Prozesse² ausschließt, b) auf Thematisierungen von Rückmeldeformen und c) auf das Hinterlassen von schriftlichen ‚Spuren‘ auf der Plattform, um anderen Teilnehmenden den Besuch und die gedanklichen Auseinandersetzungen zu signalisieren.

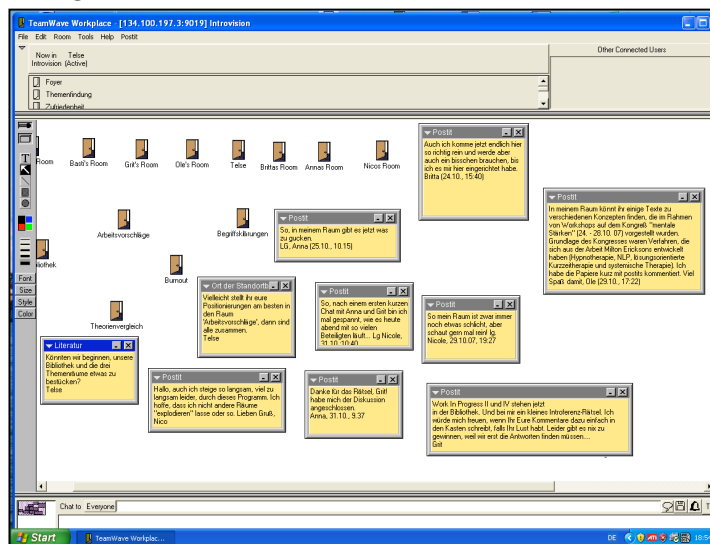


Abbildung 1: asynchrone Arbeitsphase 1

Diese Vereinbarung wurde von den Teilnehmenden aktiv umgesetzt. Es fanden sich täglich verschiedenste Anmerkungen zur Präsenz auf der Plattform, zur Einschätzung der Diskussion und zu weiteren Verfahrensvorschlägen. Hier ein beispielhafter Screenshot aus der ersten asynchronen Arbeitsphase:

- Die Gefahr von flaming-Prozessen war in dieser Veranstaltung allerdings ohnehin nicht sehr hoch, denn deren Entstehen ist abhängig von der Seminargröße und dem Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden. Je größer die Veranstaltung und je unbekannter die Studierenden, desto eher könnten flaming-Prozesse entstehen (vgl. Dillenbourg 1999). Auch mit „troublemakers“ (Weber-Wulff o.J.: S. 7) musste nicht gerechnet werden.

2.2. Themenwahl und Bearbeitung im virtuellen Raum

Die differenzierte Auseinandersetzung mit den drei diese Veranstaltung motivierenden Themen zeigte in der Auftaktveranstaltung sehr schnell, dass deren Bearbeitung in den geplanten vier Wochen nicht realisierbar wäre. Die Teilnehmenden verständigten sich dann darauf,

- die Diskussion der Introvisionstheorie zu fokussieren und ausgehend davon
- ggf. metatheoretische Verortungen vornehmen zu können.

Praxeologische Überlegungen sollten allerhöchstens in Bezug auf einen Anwendungsbereich vorgenommen werden. Hier entschied sich die Gruppe für den Bereich ‚Burnout in pädagogischen Arbeitsfeldern‘.

Die virtuelle Phase sollte nun dazu genutzt werden,

- sich gegenseitig über verschiedene theoretische Hintergründe und Perspektiven zu informieren und dazu Texte und Recherchematerialien bereit zu stellen. Dafür wurde für jeden *Teilnehmenden ein eigener Raum* eingerichtet.
- sich gegenseitig über Fragen an die Introvisionstheorie zu verständigen, die frei formulierbar sind oder schon in Texten vorliegen (z. B. in der informellen Schriftenreihe der Forschungsgruppe Introvision „work in progress“). Dafür wurde der *Raum Introferenz* gegründet.
- erste Diskussionen über das gefundene Material oder eigene Texte zu führen, die am abschließenden Blocktag weitergeführt werden sollten. Dafür wurden *Message boards* geführt. Und
- *Concept maps* als Schritte der verdichteten Theoriediskussion und metatheoretischen Reflexion zu erstellen.

Darüber hinaus wurde ein Raum *Burnout* gegründet, um praxeologische Überlegungen in diesem Feld entwickeln zu können und es wurden eine *Bibliothek* sowie ein Raum *Arbeitsvorschläge* eingerichtet. Allen Räumen übergeordnet wurde ein gemeinsames Foyer unter dem Titel *Introvision* geschaffen.

Ziel dieses Zuganges war es, eine relativ vertraute Atmosphäre in dem von einigen Seminargruppen genutzten Medium herzustellen. Für die Bibliothek wurde ebenso wie für in den eigenen Räumen eingestellte Texte vereinbart, dass a) die Textmenge nicht zu umfangreich werden sollte und b) diejenigen Texte, die von den Einstellenden für besonders ergiebig gehalten wurden oder auf denen Diskussionen aufbauen sollten, besonders gekennzeichnet werden.

2.3. Gestaltung des eigenen Raumes

Im ersten Bearbeitungsschritt anschließend an die Auftaktveranstaltung sollten die Studierenden ihren Raum einrichten, und zwar hinsichtlich einiger persönlicher Aspekte ebenso wie hinsichtlich der Bereitstellung erster Texte und Recherchehinweise.

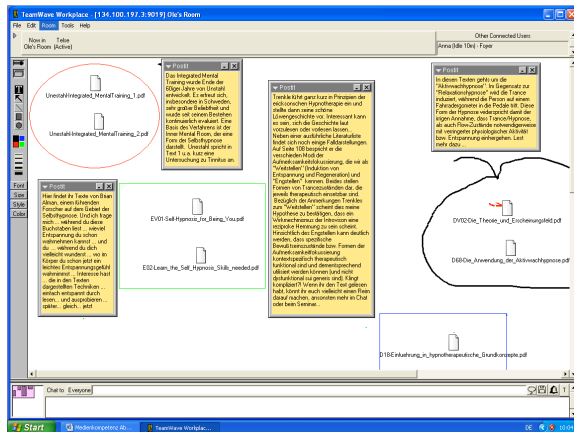


Abbildung 2: pers. Raumgestaltung 1

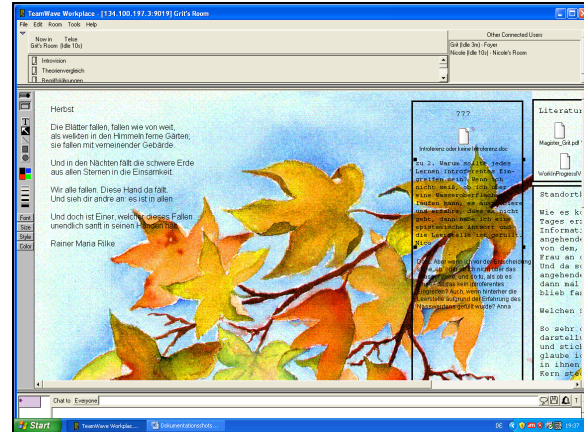


Abbildung 3: pers. Raumgestaltung 2

2.4. Veranstaltungsverlauf

Gleichzeitig mit dem Auftakt (eigene Raumgestaltung) habe ich einen Vorschlag zur weiteren Differenzierung der eigenen Anliegen in den Raum *Arbeitsvorschläge* eingestellt. Die Raumgestaltung und die Bearbeitung des Vorschlages wurden bis zum ersten Chattermin vorgenommen. Dieser bestand aus theoretischen Reflexionen der Introvisionstheorie und aus einer Sammlung möglicher Reflexionsperspektiven. Bis zum zweiten Chat sollten die theoretischen Überlegungen auf Basis eines von zwei Teilnehmenden verfassten Papiers weiter differenziert werden. Dieses Papier wurde auch Basis der Diskussion des zweiten Chats. Die Veranstaltung endete mit einer sechsständigen Präsenzveranstaltung, in der die vorbereiteten Diskussionen weitergeführt wurden.

2.4.1. Erster Arbeitsvorschlag

Im Raum *Arbeitsvorschläge* habe ich direkt im Anschluss an die Auftaktveranstaltung eine Systematik nach Schulz von Thuns Situationsmodell (vgl. z. B. Sommer 2007)³ zur erneuten Reflexion des Seminarinteresses eingestellt, um die Themenfindung weiter zu fokussieren. Von vier Studierenden wurde diese Systematik bearbeitet. Die Positionierungen führten zu einer weiteren Engführung des Seminarinteresses. Als Themenwahl wurden von allen vier Personen theoretische Reflexionen benannt (Stichworte waren hier: ‚Introvision, Introferenz‘; ‚Theoretischer Hintergrund‘, ‚Diskussion Introvision‘, ‚Theorie mentaler Introferenz‘ und ‚metatheoretische Verortung‘). Der Anwendungsbereich ‚Burnout‘ wurde überhaupt nicht mehr thematisiert. Dementsprechend blieb der Raum ungenutzt.

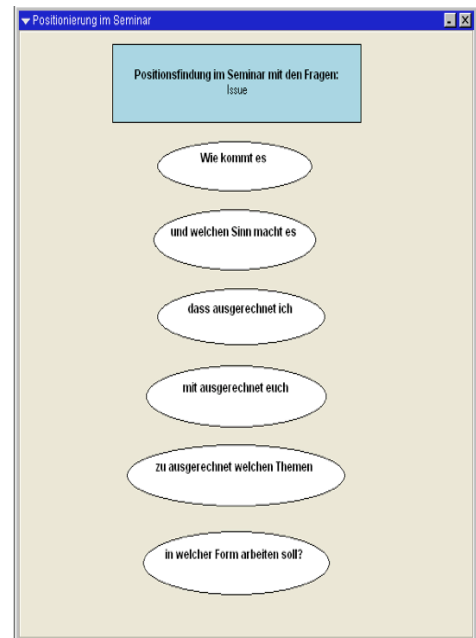


Abbildung 4: Situationsmodell

3 Für eine grundlegende Übersicht der Modelle der Hamburger Kommunikationspsychologie nach Schulz von Thun siehe auch <http://www.schulz-von-thun.de/mod.html>

2.4.2. Der erste Chat

Die beiden Chattermine wurden jeweils auf einen Zeitraum von 60 Minuten festgelegt (vgl. zu dieser Länge z. B. auch Weber-Wulf o.J.: S. 3). Zu Beginn des ersten Chats wurden einige technische Probleme angesprochen und die Studierenden äußerten überwiegend ihre Befremdlichkeit der Situation gegenüber. Im Anschluss berichteten sie über ihre bisherigen Bearbeitungsschritte und ihre Interessen für die heutige Diskussion. Die hier genannten theoretischen Zugänge habe ich als Moderatorin in einer Concept map zusammengetragen. Ein Ausschnitt aus dem zentralen Teil des Chats verdeutlicht die grundlegenden Inhalte, Moderationsinputs und auch eine Vermengung zweier Diskussionsebenen:

Telse: Wir haben in den bisherigen Bearbeitungen folgende Fragestellungen:
(Darstellung in einer Concept map)
Anna: **So langsam gefällt mir die Technik - ein Hoch auf Telse und ihre mindestens 4 Hände!**
Telse: **So, jetzt könnt ihr mal**
Nicole: **Ich finde auch, das ist wie Zauberei- jetzt wird's klarer**
Telse: **Traut euch, wenn es zu dieser Frage noch Positionen gibt**
Nico: Bezieht sich "kognitionspsychologisch: implizit" auf im- und explizites Lernen?
Telse: Ja
Nico: Ich finde den Gedankengang interessant, dass jede Form des Lernens "introferentes Eingreifen" ist
Telse: **Was könnte das introferente Eingreifen aus tiefenpsychologischer Sicht sein?**
Pause
Telse: Ich meine, mit dieser Art von Schaubild drehen wir den bisherigen Argumentationsstrang um, der immer davon ausging, dass die TMI eine Metatheorie für andere Konzepte darstellen kann.
Telse: Wir haben an diesem Beispiel immer argumentiert, dass die TSI weiter geht als tiefenpsychologische Ansätze und alle drei Ebenen des mechanistischen Menschenbildes einbezieht
Telse: **Aber wie wäre es, vom Standpunkt dieser Ansätze aus auf die TSI bzw. auch TMI zu blicken?**
Grit: Da sagt Ledoux einiges zu (ohne den Term Introferenz natürlich). Er sieht jeden kognitiven Prozess außerhalb des Bewusstseins als unbewusst an. Wenn Ole und ich Recht haben, gehört da jede Menge Introferenz zu. Möglicherweise ist es der Versuch, allzu starke Emotionen zu vermeiden
Telse: **Aber wie wäre es, vom Standpunkt dieser Ansätze aus**
Anna: Introferenz als versuch, starke Emotionen zu vermeiden?
Grit: Ja, das glaube ich
Telse: **So vielleicht? (Ergänzung der Concept map)**
Nico: **Abwehrmechanismus?**
Nicole: Durch die KUS vermeidet man ja die starken unangenehmen Emotionen
Telse: **Okay, jetzt die Humanistische Psychologie**
Grit: Das finde ich extrem schwierig. Finden sich nicht in dem Bereich die Antworten aller anderen Bereiche zusammen?
Telse: **Selbstaktualisierung, Kongruenz, Wachstum als Stichworte**
Telse: Inkongruenz?
Anna: Inkongruenz und Stagnation?
Nico: Sie gehen davon aus, glaube ich, dass das Ziel des Menschen darin besteht sich selbst zu verwirklichen indem er den Sinn seines Lebens/ Daseins erkennt
Nicole: Introferenz als Versuch die Inkongruenz "auszugleichen"?
Nico: Streben nach Selbstverwirklichung
Telse: Wir haben jetzt Stichworte, die sich in ihrer Prozesshaftigkeit natürlich unterscheiden, Ursachen, Resultate, Auswirkungen
Anna: nein, m.E. ist die introferenz in dem Fall eher das Hindernis auf dem Weg des Wachstums.
Nico: Ja, da gebe ich Dir Recht, das wollte ich auch nicht sagen
Nico: waren nur so Stichworte, die mir noch eingefallen sind
Telse: **Wir haben jetzt eine Fragestellung angerissen - für die auch noch eine Systematik fehlt**
Telse: **Vielleicht hat jemand Zeit und Lust, diese noch mal in den nächsten Tagen einzuflechten - z. B. mit einer concept map?**

Im Chat wird deutlich, dass diese Concept map klärende Funktion hat. Diesbezügliche Aussagen sind **rot** gekennzeichnet. Zugleich bedarf es einiger Inputs und Aufforderungen von mir als Moderatorin, um die Diskussion aufrecht zu erhalten. Diese sind in Teilen reine Aufforderungen bzw. Regulativa (im Sinne Habermas'), in Teilen aber auch inhaltlich begründete Konstativa (Habermas, zitiert nach Schulmeister 2005). Beide Sprechakte sind hier **grün** gekennzeichnet. Zugleich wird die Diskussion im Chat unterschiedlich differenziert geführt. Grit und Nico diskutieren zunächst relativ differenziert innerhalb der kognitionspsychologischen Perspektive, während die anderen Teilnehmenden und ich als Moderatorin verschiedene Ansätze in den Blick nehmen wollen. Eine Zusammenführung erfolgt erst über den von Nico eingeführten Begriff ‚Abwehrmechanismus‘, der als beide Stränge verschränkende Schnittstelle hier **rosa** markiert wird und möglicherweise als Operativum klassifiziert werden kann.

Am Ende der Sitzung wurde eine gemeinsame weitere Zielstellung diskutiert. Für die weitere Diskussion wurde die Selbstverpflichtung eingegangen, zwei Texte dazu zu lesen und auf deren Basis in einem Message board darüber zu diskutieren, ob ‚introferentes Eingreifen‘ implizit oder explizit im Sinne Schacters (z. B. 2001) ist.

2.4.3. Die asynchrone Phase zwischen den Chats

Diese Diskussion verlief relativ lebhaft und wurde weit über die Definitionen Schacters hinaus geführt. Allerdings bedurfte es hier immer mal wieder einiger Diskussionsimpulse von mir als Moderatorin. Ebenso wurde es zweimal notwendig, in einer Mail an alle darauf hinzuweisen, dass unsere Arbeit im virtuellen Raum etwas ins Stocken geraten sei.

Es wurden auch nicht alle Arbeitsimpulse, resultierend aus dem ersten Chat, umgesetzt, so wurde z.B. die im ersten Chat aufgemachte zeitliche Matrix zum Verlauf des diskutierten kognitiven Prozesses trotz Nachfragen von keinem Teilnehmenden weiter bearbeitet.

2.4.4. Der zweite Chat

Im zweiten Chat wurde relativ direkt nach einer kurzen Begrüßung im Anschluss an die Inhalte des Message board theoretisch diskutiert. Interessant ist dabei, dass es ganze Abschnitte gibt, in denen kaum institutionelle Sprechakte oder Regulativa notwendig sind (Habermas, zitiert nach Schulmeister 2005), sondern rein inhaltlich korrespondiert wird. Zur Verdeutlichung werden die institutionellen und regulierenden Sprechakte rot markiert, alle inhaltlichen Sprechakte (Konstativa, Repräsentativa und Operativa) bleiben schwarz:

Telse: Was für Argumente haben wir auf der Suche nach der Verbindung zwischen Introferenz und implizitem Lernen?
Britta: Hallo! ;-)
Telse: Können wir diese Argumente in eine Concept map stellen?
Britta: Ehrlich gesagt habe ich mich noch mehr damit beschäftigt, was implizites und explizites Lernen genau ist...
Grit: Ein Argument ist, dass Introferenz als implizite Operation besser zu dem Evolutionsvorteil passt als eine explizite Operation
Britta: Kann ich bestätigen
Nico: Auf erster Ebene halte ich das introferente Eingreifen für explizit

Grit: Unser zweites Argument ist, dass vermutlich ein Großteil der kognitiven Operationen introferent verläuft und daher aus Kapazitätsgründen implizit sein muss
Nico: Aber es ist später dann sicherlich überwiegend automatisiert also implizit
Nico: Eben aus den ökonomischen Gründen, die Grit und Ole aufgeführt haben
Britta: Nico, das habe ich auch überlegt. implizites/explizites Lernen=deklaratives/prozedurales Lernen. würde heißen: Introferenz erst explizit und durch Automatisierung implizit.
Grit: Finde ich interessant, wir verlassen hier aber dann Schacters Modell in den Begrifflichkeiten
Nicole: Britta, dass passt auch zu meinem eigenen Erleben
Britta: Aber warum halten wir uns unbedingt nur an Schacter? Es gibt ja mehrere Modelle, die viele Ähnlichkeiten haben...
Telse: Ich hatte ja Andersons Modell angeführt und bin von da auf verschiedene andere gekommen
Nico: Schacter widerspricht dem ja nicht
Grit: Ja, wir können gern eine andere Grundlage wählen. ich wollte nur kurz anmerken, dass implizit/explicit nichts mit Automatisierungsprozessen zu tun hat
Telse: Wenn ich euren Text richtig gelesen habe, bezieht ihr euch in einem Zitat auch auf Anderson
Telse: der seinerseits eine Definition von implizitem Lernen vorgelegt hat?
Grit: Weiß ich grad nicht mehr. Kann aber gut sein, weil es ja viel mit dem prozeduralen Speicher zu tun hat
Britta: Es gibt aber auch Ansätze, die sagen, dass was Schacter implizit/explicit nennt ist in etwa das gleiche wie deklarativ /prozedural. und von daraus kann man wiederum auf den Automatisierungsprozess schließen, könnte man zumindest :-)

Dieser Chatverlauf zeigt nur am Anfang eine Problematik, wie Schulmeister sie insgesamt für Chats annimmt, nämlich den erhöhten Anteil institutioneller Sprechakte. Ebenso scheint hier keine Konfusion von Diskussionsfäden durch den zeitlichen Versatz zu entstehen, wie es noch im ersten Chat der Fall war. Die ohnehin etwas spärlich vorgenommene Bewertung des Chatverlaufs, im Folgenden rot markiert, fällt dennoch nicht durchgängig gut aus.

Telse: Wie hat es euch gefallen - auch den etwas Zurückhaltenderen
Nico: Zu Anna: Das kannst du wohl am besten nachlesen in diesem "Dingsta" in das wir heute und gestern reingeschrieben haben, Du hast das glaube ich sogar erstellt
Grit: Ich brauche etwas mehr Fokussierung, um arbeiten zu können
Basti: Ich hatte den Eindruck, dass nicht alle Gelegenheit hatten richtig mitzulesen und deshalb viel unklar geblieben ist
Telse: Gut, die Einschätzungen kann ich gut verstehen
Nico: Gut. Ich bin gespannt auf Samstag
Telse: Damit für heute zunächst genug
Basti: Dann schläft alle gut
Basti: Cya
Britta: Bye
Telse: Gibt es noch Vorbereitungen, die ihr mit diesem Programm bis Samstag machen wollt?
Telse: Eher nicht?
Basti: Ich würd gern noch die Beiträge lesen
Basti: Hatte ja bisher keine Gelegenheit
Telse: Dann bis Samstag in der Bogenallee
Nico: Ja, lass es doch bitte noch ein bisschen stehen
Basti: Japp
Telse: Ja, verständlich Basti
Telse: Die Räume bleiben noch etwas da
Telse: Gute Nacht
Nico: Klasse. Danke und Tschüß
Anna: Ebenso! Ich minimiere mal eben eine Runde, um das Message-board noch lesen zu können.

Grit thematisiert hier möglicherweise das von Schulmeister als ‚Konfusion von Diskussionsfäden‘ (a.a.O.) bezeichnete Problem und Basti zielt darauf ab, dass der Diskursanteil einiger Teilnehmer zu gering war und sucht dafür zugleich eine Begründung.

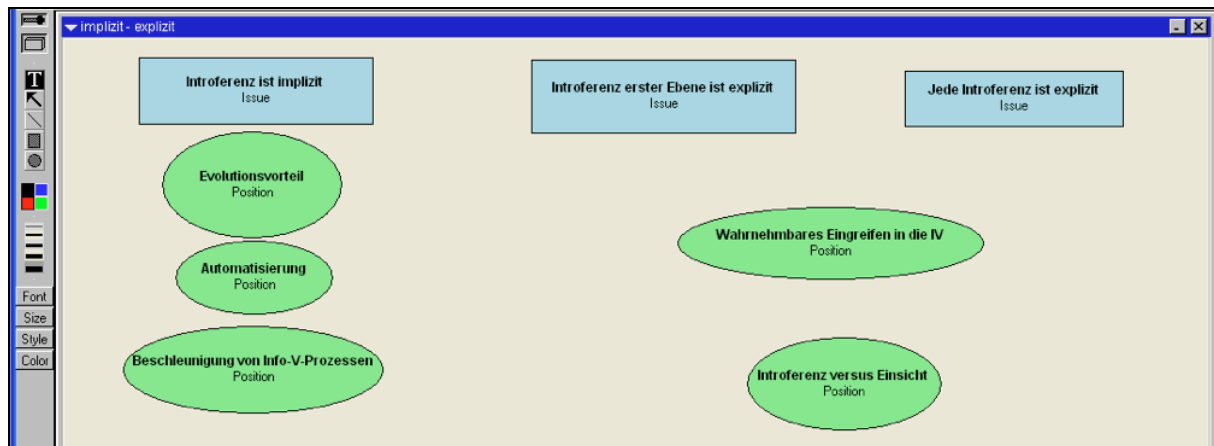


Abbildung 5 : virtuelle Theoriebearbeitung

Als Diskussionsergebnis haben wir im Laufe des Chat die oben stehende Concept map erstellt, die als Einstiegsimpuls für den abschließenden Präsenztage genutzt werden konnte. Dieses Treffen verlief dann hochkonzentriert und ergebnisorientiert mit einem sehr hohen Diskursanteil.

Insgesamt wurde die Veranstaltung von den Studierenden begrüßt, sie zeigten in den Phasen a) der Präsenz, b) der Raumgestaltung und c) der synchronen Chattertreffen hohen Einsatz und intensive Beteiligung. Die dazwischen liegenden asynchronen Phasen waren hingegen eher weniger fruchtbar. Die Studierenden beteiligten sich sehr unterschiedlich an den asynchronen Aufgaben, z. B. der Diskussion im Message board, und eine Aufgabe wurde überhaupt nicht weiter bearbeitet (s.o.). Ebenso waren zweimal Aufforderungen per Mail vonnöten, um die Beteiligung wieder aufleben zu lassen. Ein Grund für diese unterschiedliche Aktivierung ist sicherlich, dass die Studierenden alle sehr ungeübt in der Nutzung virtueller Plattformen waren, ein anderer liegt möglicherweise in der Kürze der Seminareinheit begründet. Die Studierenden erhielten dadurch nicht sehr viel Gelegenheit, sich an das Medium zu gewöhnen und eigene Zugänge zur Aufgabenbearbeitung zu entwickeln. Die asynchronen Zeiteinheiten waren sicher auch vor dem Hintergrund der Vielbeschäftigung der Studierenden rein quantitativ ein nachteiliger Aspekt.

3. Reflexion der Veranstaltung auf Basis der Kriterien zur Planung und Bewertung virtueller Lernszenarios

Im Folgenden werden Planung und Verlauf des Lernszenarios ‚Theoretische Reflexionen zur Introvision‘ noch einmal systematisch nach den im ersten Artikel (siehe Anm. 1) hergeleiteten Kriterien von *Realitätsnähe*, *Komplexität*, *Multiperspektivität*, *Individualität*, *Sozialer Austausch* und *Irdische Bedürfnisse* bewertet.

3.1. Realitätsnähe

Die Bewertung von *Realitätsnähe* kann aus verschiedenen Perspektiven erfolgen.

Perspektive 1: Modellbeschaffenheit: Besteht Analogie oder Ähnlichkeit in Bezug auf die Semantik, die Struktur, die Gestalt und den Gebrauch des Abzubildenden? Wie ist das Modell im Hinblick auf die Funktion, d. h. die Korrespondenz zwischen Input und Output, den Kontext, den Nutzer und dessen Interaktionsmöglichkeit mit dem Konstrukteur, das Ziel der Modellierung und das Verfahren der Modellbildung, d. h. die Art der Modellierung beschaffen (vgl. Schlitt 2003)?

Perspektive 2: Praxisrelevanz: Handelt es sich in der Abbildung a) um ein isomorphes Problem, b) um ein alltägliches Problem und c) um ein authentisches Problem in einer typischen sozialen Situation?

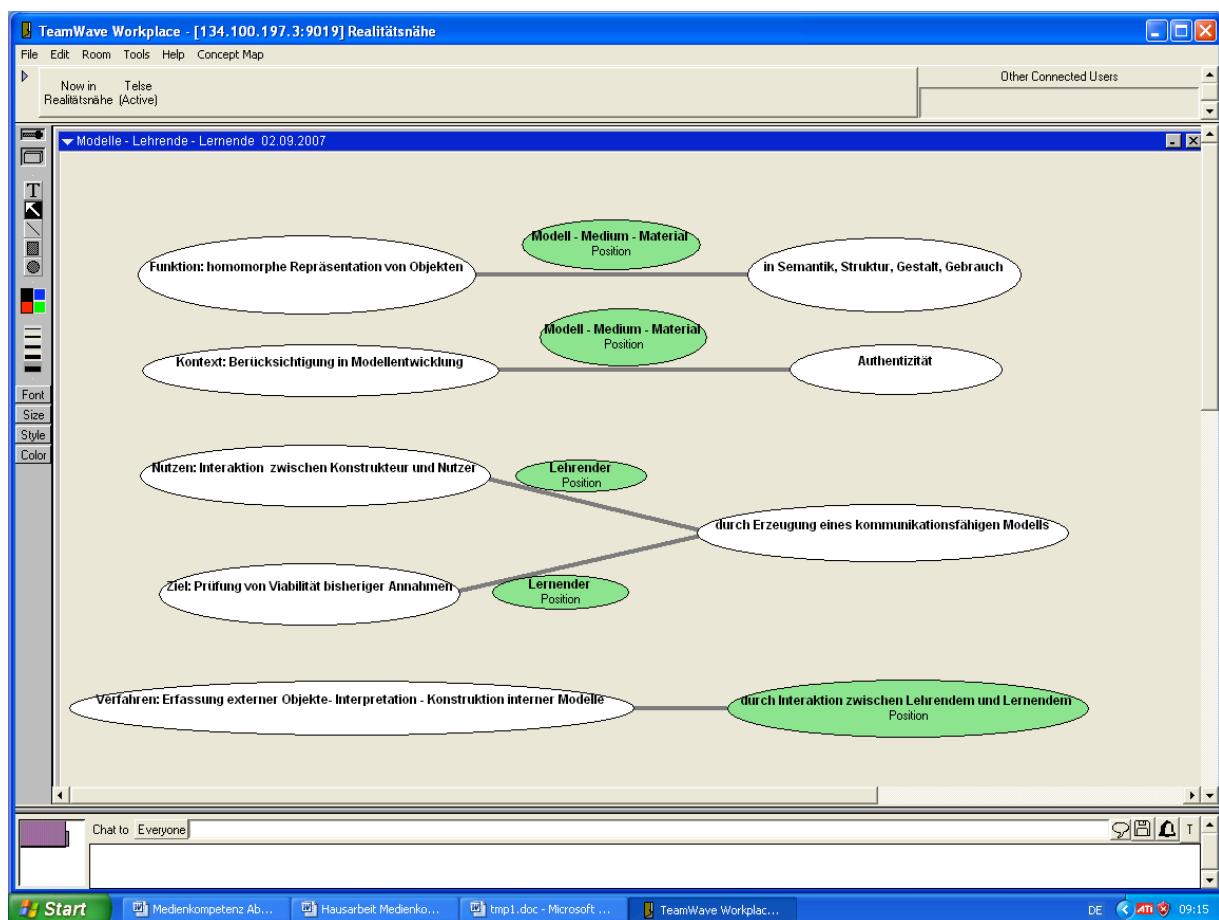


Abbildung 6: Realitätsnähe

Die oben stehende Graphik stellt den Versuch dar, diese Kriterien zusammenzuführen und die drei Bestandteile der Lehrenden, Lernenden und des Materials einzuweben. Alle drei Bedürfnisse entstammen den Erfahrungen der Studierenden, die sie in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Introvision ebenso wie mit praktischen Anwendungen des Beratungsansatzes gemacht haben und sind damit realitätsnah. Ein realitätsabbildendes Modell im eigentlichen Sinne habe ich allerdings nicht entwickelt. Möglicherweise liegt hier eine Schwäche des Lernszenarios begründet. Ein solches Modell hätte z.B. eine Beratungssitzung sein können, in der eine kritische Phase enthal-

ten ist. Deren Reflexion hätte erfolgen können 1. unter der Frage, welche Deutung die Introvisionstheorie zur Verfügung stellt und welche Methoden daran anschließen, 2. ob es andere theoretisch begründete Deutungen gibt und welche Methoden dann daran anschließen und 3. wie sich die so entwickelten Deutungen und Methoden zueinander verhalten. Ziel einer solchen Modellbearbeitung wäre dann auch, theoretisch und praktisch initiierte vorweggenommene Rollentwürfe zu ermöglichen. Bedeutsam wäre es allerdings, die an diesem Modell entwickelbaren Fragen nicht vorzugeben, sondern den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, ausgehend von ihren Interessen und persönlich bedeutsamen Anteilen das Geschehen zu reflektieren, um nicht instruktionalistisch zu werden.

3.2. Komplexität

Der in diesem Lernszenario bearbeitete inhaltliche Gegenstand war komplex. Es wurde eine differenzierte theoretische Reflexion und theoriegeleitete Methodenreflexion geplant und letztendlich eine sehr komplexe theoretische Reflexion durchgeführt. Der Komplexitätsgrad wurde dabei u. a. durch die Anliegen der Studierenden festgelegt. Mit der theoriegeleiteten Reflexion wurden theoretische Unklarheiten und Defizite dieses neuen Ansatzes sichtbar und ihrerseits in Beziehung gesetzt zu Erkenntnissen z.B. aus der Neurobiologie. Durch diese Prozesse entwickelte sich diskursiv ein tieferes Verständnis des Ansatzes und zugleich erkannten die Studierenden auf Basis ihrer formulierten Fragestellungen Berührungen mit anderen Ansätzen ebenso wie Unterschiede.

3.3. Multiperspektivität

In der didaktischen Planung virtueller Lernszenarios muss unterschieden werden zwischen einer im Lernmaterial angelegten und einer von mehreren Personen hergestellten Multiperspektivität. Diese zweite Form könnte ggf. dazu führen, den Planenden in der Gestaltung des Lernszenarios zu entlasten. In der Realisierung kann es dann aber zu Schwierigkeiten führen, denn es kann durchaus sein, dass die Studierenden ihre unterschiedlichen Perspektiven gar nicht einbringen (z. B. aufgrund gruppenspezifischer Prozesse). Multiperspektivität muss daher methodisch angelegt werden.

In meiner Veranstaltung habe ich eine Verschränkung der subjektiven Beiträge von Multiperspektivität mit methodischen Anteilen versucht. In der Auftaktveranstaltung habe ich mit den Studierenden ihre verschiedenen Fragestellungen zusammengetragen. Dabei wurde Kritik an der Introvisionstheorie aus drei Perspektiven geäußert, die weiterhin untersucht werden sollte: 1. Kritik an der Theorie selbst, 2. Kritik an der Theorie im Vergleich mit anderen Theorien und 3. Kritik an Methoden und deren Realisierung in konkreten pädagogischen Anwendungsfeldern. Wie oben beschrieben entschieden sich die Studierenden dafür, die letzte Perspektive nicht zu behandeln. Ich habe dann eine exemplarische Möglichkeit der Reflexion der Introvisionstheorie aus den Perspektiven 1. kognitiver Ansätze, 2. systemtheoretischer Ansätze und 3. der Gestaltarbeit eingestellt. Im ersten Chat habe ich noch einmal mögliche multiperspektivische Zugänge des Theorienvergleichs aufgezeigt.



Abbildung 7: Multiperspektivität

Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass ich über diese Impulse hinaus keine weiteren multiperspektivischen Zugänge initiiert habe. So wäre es z. B. denkbar gewesen, im Anschluss an das im Kontext der Realitätsnähe angedachte Modell einer Beratungssituation multiperspektivisch zu analysieren.

3.4. Individualität

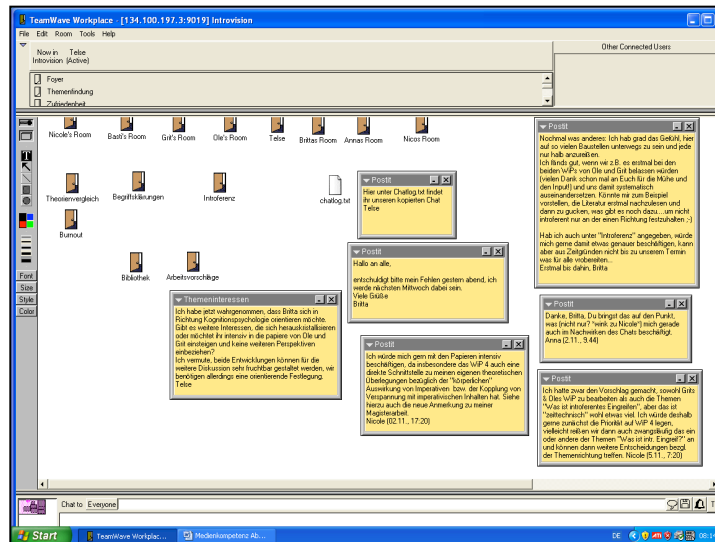
Durch die Offenheit der Lernsituation, die damit im Zusammenhang stehende gemeinsame inhaltliche Planung und die flexible Anpassung der weiteren Bearbeitungsschritte an die Bedürfnisse der Teilnehmenden sollte in vorliegendem Szenario die Diversität der Studierenden beachtet werden. Dadurch war den Studierenden über den gesamten Prozess hinweg deutlich, dass sie den Fortgang mitbestimmen, wenn nicht sogar frei wählen können. Diese Wahlfreiheit haben wir zu Beginn kommuniziert, so dass die Betroffenen ihr Verantwortungsbewusstsein auch reflektieren konnten. Anschließend wurden dann ihre Interessen gesammelt, die als Planungsgrundlage der Plattformgestaltung dienten. Indem die Studierenden des Weiteren ihre eigenen Theorieräume selbst gestalteten, konnten sie allen anderen ihre Präferenzen der Themenbearbeitung und des Lernens nahebringen.

3.5. Sozialer Austausch

Da die Gruppe der Studierenden klein ist und sich alle untereinander kennen, wird die Gefahr des flaming sicher gering sein. Allerdings sollte in der Auftaktveranstaltung über Kommunikationsaspekte mit den Studierenden gesprochen, d. h. das zentrale Anliegen der diskursiven Entwicklung und des grounding betont und über Kommunikationsformen reflektiert werden.

Der soziale Austausch bezog sich in vorliegender Veranstaltung auf Austausch in Präsenz, synchrone und asynchrone virtuelle Einheiten. Dabei zeigten sich in den Präsenzveranstaltungen keine Kommunikationsprobleme und auch die Chats erschienen (unter Berücksichtigung der oben aufgezeigten kleinen Schwächen) insgesamt als inhaltsorientierte und produktive Arbeitsphasen. In den asynchronen Phasen allerdings zeigten sich Schwächen in der Dichte des sozialen Austausches. Ich hatte im Vorwege geplant,

die asynchrone Diskussion durch stete Beteiligung anzuschieben und den Studierenden immer wieder Rückmeldungen zu ihren Beiträgen (auch in ihren eigenen Räumen) zu geben. In der Realisierung gab es allerdings weniger für mich zu bearbeiten als ich erwartet hatte. Möglicherweise aber war den Studierenden nicht ganz klar, worauf es in den asynchronen Phasen ankommt. Ein Indiz dafür ist folgender Screenshot, der Irritationen das weitere Vorgehen betreffend aufzeigt:



Die Teilnehmenden hätten möglicherweise doch den ersten Chat abschließend eine noch klarere Vorgehensplanung benötigt als dort entwickelt wurde. Ebenso hätte ich ggf. in der asynchronen Phase noch konkretere Hinweise auf mögliche Bereiche/Themen geben sollen, zu denen sie sich hätten austauschen können.

Abbildung 8: sozialer Austausch

3.6. Irdische Bedürfnisse

In der Auftaktveranstaltung habe ich den Studierenden mitgeteilt, dass mein Maß an Veranstaltungssteuerung eher zurückhaltend sein würde, da ich ein offenes Lernszenario anstrebe, das von ihren Bedürfnissen ausgeht und ihre Bearbeitungswünsche berücksichtigt. Diese Haltung wurde sehr begrüßt. Allen Teilnehmenden war überdies klar, dass die Veranstaltung eine freiwillige Zusatzleistung ihrer Bearbeitungen darstellt und nicht mit Leistungspunkten oder Zensuren ‚vergütet‘ wird.

Dennoch hat die Beteiligung im Veranstaltungsverlauf Einbußen gezeigt, die möglicherweise auch mit einem fehlenden Bezug zu eben solchen irdischen Bedürfnissen zu tun haben könnten oder mit einer zu geringen Strukturierung des offenen Szenarios.

3.7. Klassifizierung

Das Lernszenario ‚Theoretische Reflexionen zur Introvision‘ war ursprünglich in Form des integrierten Einsatzes von Präsenz- und virtuellen Komponenten geplant.

Die virtuellen Anteile, realisiert mit der Lernplattform ‚TeamWorkPlace‘ sollten einen substantiellen Anteil an der Lehre ausmachen.

Die Sichtung des Gesamtverlaufes lässt diese Zuordnung zunächst gerechtfertigt erscheinen. Präsenz und virtueller Kurs fanden im Wechsel statt. Die Funktion betreffend wurde zwischen asynchroner Kommunikation (Postits, Concept maps, Message board) und synchroner Kommunikation (Chat und gemeinsame synchrone Erstellung von Concept maps) variiert.

Bei genauer Betrachtung jedoch zeigt sich zwar ein quantitativ deutlich höherer Anteil der virtuellen Phasen, es haben sich allerdings keine Arbeitsgruppen gebildet, sondern die Gesamtgruppe verständigte sich auf ein gemeinsames Thema. Des Weiteren hat diese Gruppe auch in den virtuellen Phasen problemorientiert gearbeitet, sie präferierte jedoch eindeutig die Präsenzanteile. Daher könnte man diese Veranstaltung möglicherweise auch der zweiten Form zurechnen, die von einer Gleichrangigkeit der beiden Formen ausgeht.

4. Teilnehmendenbefragung

Um eine Einschätzung der Teilnehmenden selbst in die Bewertung des Lernszenarios einbeziehen zu können, wurde (in Anlehnung an Dittmer & Jechle 2003; Dresing 2006 und Hops 2003) ein Fragebogen, bestehend aus 27 standardisierten Items in den Skalen Motivation (3 Items), Lernziele (2 Items), Individualität (3 Items), Komplexität (5 Items), Design des Lernorts (3 Items), Sozialer Austausch (2 Items), Austausch im Chat (2 Items), Moderation (3 Items), Virtuelle Fertigkeiten (2 Items), Multiperspektivität (2 Items), entwickelt. Dieser Fragebogen sollte einen Trend der Bewertung der Studierenden abbilden, dementsprechend wurde er quantitativ eher knapp gehalten und präsentierte weitgehend eher allgemein formulierte Aussagen als differenzierende Einzelheiten.

Im Anschluss an die standardisierten Items konnten die Studierenden Freitextantworten zu den Bereichen a) Eindrücke des Online-Seminars, b) Probleme, c) Verbesserungsvorschläge formulieren. Die Befragung wurde am Ende der zweiten Präsenzveranstaltung im Seminarraum vorgenommen. Die Skalierung der Items erfolgte fünffach gestuft. Ein Wert von 5 repräsentiert größtmögliche Zustimmung (stimmt genau), ein Wert von 1 größtmögliche Ablehnung (stimmt nicht). Die Freitextantworten wurden in inhaltliche Gruppen zusammengefasst.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenauswertung bilden aufgrund der Testanlage und der Gruppengröße ($n=6$) lediglich einen Trend ab und werden rein deskriptiv ausgewertet.

Die Gruppe der Teilnehmenden bestand aus 5 Frauen und einem Mann, hatte ein Durchschnittsalter von 30,5 Jahren und verbrachte durchschnittlich 4,125 Stunden pro Woche mit dem virtuellen Seminar ($SD = 2,78$). Insgesamt bewerteten die Studierenden die Veranstaltung mit einem Gesamtwert von 98,267 ($SD = 9,31$). Der mittlere Itemwert beträgt 3,64 ($SD = ,345$). Diesem Ergebnis entsprechend kann angenommen werden, dass die Gesamtbewertung der Veranstaltung mittelmäßig bis leicht positiv ausfiel.

Skala	Gesamt wert (n=6)	Items	mittl. Item- wert ⁴	SD
Motivation	9,3333	3	3,1111	1,1675
Lernziele	7,1667	2	3,5833	,5845
Individualität	11,5000	4	3,8333	,6236
Komplexität	19,3333	5	3,8667	,7230
Design des Lernortes	10,6667	3	3,5556	,4037
Sozialer Austausch	8,0000	2	4,0000	,7071
Austausch im Chat	6,1667	2	3,0833	1,3197
Moderation	12,3333	3	4,1111	,3443
Virtuelle Fertigkeiten	5,1667	2	2,5833	1,0685
Multiperspek- tivität	8,5000	2	4,2500	,5244

Tabelle 1: Ergebnisse einzelner Skalen

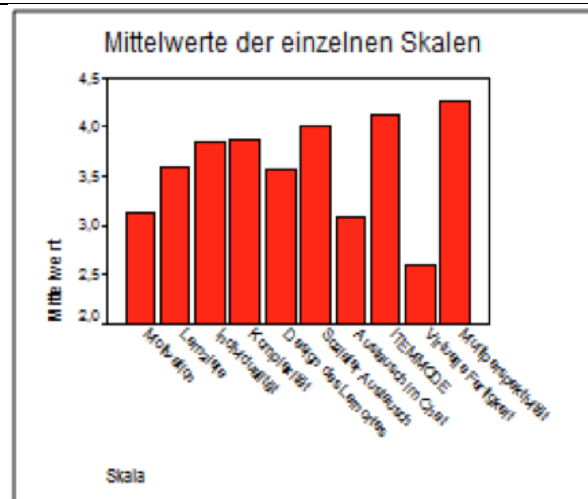


Abbildung 9: Mittelwerte der fragebogengestützten TN-Evaluation (n=6)

Wie die oben stehende Graphik verdeutlicht, werden die Multiperspektivität, die Moderation und der soziale Austausch am besten bewertet. Der Erwerb virtueller Fertigkeiten und der Austausch im Chat schneiden am ungünstigsten ab.

Das ungünstige Ergebnis der Chatbewertung belegt möglicherweise die von Schulmeister (2005) vorgetragene Einschätzung, dieses Medium würde sich weniger gut für diskursive Sprechakte eignen als z. B. das Forum. Die sehr ungünstige Einschätzung des Erwerbs virtueller Fertigkeiten deutet darauf hin, dass möglicherweise noch immer eine relativ hohe Technikaversion in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Domänen besteht.

Die positive Bewertung der Moderation und des sozialen Austausches zeigt zugleich, dass es gelungen zu sein scheint, die von Dillenbourg (1999) angeführten Aspekte zu berücksichtigen und die Gruppe weitgehend angemessen in ihrem Lernprozess zu begleiten. In eben diese Richtung weist auch das besonders gute Ergebnis der Multiperspektivität.

Die Freitextantworten zu positiven Eindrücken des Online-Seminars benennen: a) die Vorteile, einen gemeinsamen virtuellen Arbeitsplatz zu haben, b) Motivation durch das Seminar, c) Notwendigkeit der Fokussierung, d) Spaß an der Raumgestaltung und e) gute Nutzung der Postits.

Die Freitextantworten zu Problemen des Online-Seminars benennen: a) veraltete Software, b) Anwendungsprobleme, c) Bevorzugung persönlicher Kontakte, d) zusätzliche Aufgaben, e) Problematik virtueller Theoriediskussionen, f) unterschiedlicher Kenntnisstand der Teilnehmenden, g) chaotische Chats, h) mangelnde Fokussierung, i) zu wenig direkter Bezug unter den Teilnehmenden und j) teilweise unklare Ziele.

Die Freitextantworten zu Verbesserungsvorschlägen des Online-Seminars benennen: a) bessere Software, b) klare Einzelaufgaben stellen, c) klarere Zielvorgabe für den Chat, d) mehr Textarbeit und e) mehr Concept maps.

4 Da die Skalen unterschiedlich viele Items umfassten, werden zwecks Vergleichbarkeit der Skalenergebnisse im Anschluss an deren Summation die Ergebnisse jeweils durch die Anzahl der Skalen geteilt.

Vordergründig erscheint in diesen Auflistungen das Bedürfnis nach mehr Strukturierung und Klarheit in der Zieldefinition.

5. Zusammenfassende Gesamtreflexion

Mit dem hier beschriebenen Lehrversuch konnten Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen gemacht werden, die ausgehend von entwickelten Kriterien der Planung und Evaluation virtueller Lernszenarien deren Transfer umfassen. Ebenso traten in der Realisierung die Vorteile virtueller Lernszenarien deutlich hervor: a) Bei guter Vorbereitung liefern sie einen zeitlich frei verfügbaren Materialbestand, b) sie ermöglichen, sofern sie als offene Lernumgebungen gestaltet werden, die Berücksichtigung der vielschichtigen Diversität von Studierenden (bis hin zu individuell bevorzugten Lernzeiten), c) sie ermöglichen eine kontinuierliche Bearbeitungsmöglichkeit, die eben nicht im Rhythmus der wöchentlichen Präsenz zu erfolgen hat und damit die kontinuierlichere Erprobung des eigenen Verhaltens in einer Lerngruppe und d) sie versetzen Studierende im Falle der offenen Gestaltung in die Lage, autonomie- und kompetenzfördernde Erfahrungen in einem sozialen Kontext zu sammeln.

Literatur

- Anderson, M. (2007): Multiperspektivität. Universität Hamburg: ZHW. Beitrag in TeamWorkPlace.
- Dillenbourg, P. (1999): What do you mean by Collaborative Learning? In Dillenbourg, P. (Ed.): Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches (S. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dittler, U. & Jechle, T. (2003): Einstellungen von Lehrenden und Lernenden an der FH Furtwangen zu E-Learning. Ergebnisse einer Befragung vom SS 2003. Furtwangen: Fachhochschule.
- Dresing, T. R. (2006): E-Learning in der universitären Lehre am Beispiel der Entwicklung und Evaluation eines hybriden Onlineseminars zur computergestützten Text- und Inhaltsanalyse mit MAXqda. Universität Marburg: Dissertation.
- Schacter, D. L. (2001): Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Schlitt, M. (2003): Grundlagen und Methoden für Interpretation und Konstruktion von Informationssystemmodellen. Dissertation. Universität Bamberg: Fakultät für Wirtschaftsinformatik und Angewandte Informatik. Abrufbar unter: <http://tinyurl.com/5ujj4kq> [16.09.2011].
- Schulmeister, R. (2005): Der Diskurs in eLearning-Umgebungen. Vortrag gehalten zur Einführung in den Studiengang Master of Higher Education des ZHW Hamburg.
- Wagner, A. C. (2007): Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber-Wulff, D. (o.J.): Teaching by Chat. Berlin: FHTW and Virtuelle Fachhochschule.

