

Potentiale und Grenzen
von Fortbildungen im
Blended-Learning-Setting und in
Präsenz aus Teilnehmersicht

Katrin Niewalda

松 山 大 学
言語文化研究 第35卷第2号 (抜刷)
2016年3月

Matsuyama University
Studies in Language and Literature
Vol. 35 No. 2 March 2016

Potentiale und Grenzen von Fortbildungen im Blended-Learning-Setting und in Präsenz aus Teilnehmersicht

Katrin Niewalda

1. Einleitung

Um in der heutigen Wissensgesellschaft bestehen zu können, ist es notwendig, Verantwortung für die individuelle berufliche Weiterentwicklung zu übernehmen. Im Hinblick auf lebenslanges Lernen sind Fort- und Weiterbildungskurse, die online oder teilweise computervermittelt ablaufen, auch in der Lehrerfort- und Weiterbildung wertvoll. So kann eine Weiterbildung ermöglicht werden, die ansonsten aus organisatorischen Gründen schwer umsetzbar wäre. Lehrpersonen, die ihr Wissen weiterentwickeln möchten und u. U. auch eine formale Qualifikation erwerben wollen, sollten deshalb in ihren Lernbestrebungen unterstützt werden. Dies bedeutet, dass Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen auf die neuen Anforderungen reagieren müssen (vgl. Hallet 2006). Unabhängig davon, ob es sich um eine Online-Fortbildung, ein Blended-Learning-Setting oder eine Fortbildung in Präsenz handelt, müssen unterschiedliche Faktoren beachtet werden: Fortbildungen für Lehrpersonen sollen an das Praxiswissen der Lehrenden anknüpfen und dazu anregen, neues und bereits erworbenes Wissen auf der Grundlage praktischer Unterrichtserfahrungen zu hinterfragen (vgl. Duxa 2013: 355-356). Deshalb ist es

wichtig, den Teilnehmenden Erfahrungen zu ermöglichen, die die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion fördern. Das Goethe-Institut versucht, diesen Anforderungen durch seine Fortbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) zu entsprechen. Die Fort- und Weiterbildungsreihe ist modular konzipiert und spricht sowohl Lehrende an, die bereits Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache in Schulen oder im Bereich Erwachsenenbildung unterrichten, als auch Lehrende, die dies vorhaben. Das Programm versucht, u. a. durch kleine Forschungsprojekte, die Unterrichtspraxis der Kursteilnehmenden und die Theorie, die in der Fortbildung vermittelt wird, zu verbinden. Lokales und individuelles Wissen wird explizit einbezogen, um Lernprozesse anzustoßen, die nachhaltig wirken sollen (vgl. Legutke & Mohr 2015). Die Fortbildung kann in unterschiedlichen Settings stattfinden, z. B. in Präsenz bzw. Online oder im Blended-Learning-Format.¹⁾

Der Artikel beschreibt die Einstellung von Teilnehmenden einer Fortbildung anhand des Programms DLL zum Blended-Learning-Setting und der Durchführung in Präsenz. Das Wissen um die Einstellung der Teilnehmenden zu computervermitteltem Lernen ist essentiell, um auf sie eingehen zu können und somit effektives Lernen zu ermöglichen (vgl. Ehlers 2004). Die Daten entstammen einem Forschungsprojekt, in dem untersucht wird, wie die Teilnehmenden ihren Kompetenzzuwachs durch die Arbeit mit DLL einschätzen. Die Autorin stellt Aussagen von Teilnehmenden vor, die in Interviews nach einer Fortbildungsphase mit DLL in Präsenz und nach einer Fortbildungsphase mit DLL im Blended-Learning-Format erhoben wurden. Zunächst jedoch werden zentrale Begriffe definiert, Besonderheiten von computervermittelter Kommunikation sowie Anforderungen an Teilnehmende von Online-Fortbildungen erläutert.

1) Für ausführlichere Informationen zur Fortbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* siehe www.goethe.de/dll

2. Computervermittelte Kommunikation

2.1 Definition zentraler Begriffe

In der Literatur werden für computervermittelte Programme unterschiedliche Begriffe verwendet. Hall und Knox (2014: 219) nennen u. a. *online learning*, *e-learning*, *virtual environment learning* oder *computer-assisted learning*. Die Bezeichnung *e-learning* kann als Oberbegriff gesehen werden, der Konzepte wie z. B. *online learning*, *computer-based training* (CBT) oder *web-based training* (WBT) einschließt (De Witt 2005).²⁾ Der kleinste gemeinsame Nenner von E-Learning ist der Einbezug von Informations- und Kommunikationstechnologien (De Witt 2005). Rösler (2010: 8) weist darauf hin, dass zumindest dieser Aspekt sichergestellt sein muss, um die Gefahr der fehlenden Trennschärfe des Begriffs zu vermeiden. Der Einbezug digitalen Materials würde somit nicht ausreichen, um von E-Learning zu sprechen. Hall und Knox (2014: 219) stützen sich auf Mood (1995), der – aufbauend auf Diskussionen in der Forschungsliteratur – folgende vier Charakteristika von E-Learning ableitet: die physische Trennung von Lehrenden und Lernenden, der Einfluss bzw. die Kontrolle einer Bildungsinstitution, der Einbezug digitaler Medien sowie wechselseitige Kommunikation. Mit dem Begriff *Blended Learning* oder im deutschen Sprachraum *hybrides Lernen* wird die Vermischung von E-Learning mit Phasen des Präsenzlernens bezeichnet. Diese Begriffe bezeichnen dabei die didaktisch erfolgversprechende Verknüpfung von traditionellen Lehrformen (in Präsenz) und virtuellem Lernen. Nach Graham (2006) zeichnet sich ein Blended-Learning-Seminar vorrangig durch die Kombination von face-to-face Einheiten und computerunterstützten Einheiten aus. Weitere Merkmale sind der Einsatz verschiedener Lehrmethoden und Modalitäten. Wichtig ist jeweils die Kombination

2) CBTs sind Lernprogramme, die beispielsweise über CR-Rom laufen; WBTs funktionieren durch Lernen über Netzumgebungen wie Internet oder Intranet (vgl. De Witt 2005).

neuer Medien (Internet/Intranet) mit klassischen Methoden, um die jeweiligen Vorteile optimal nutzen zu können: Erfahrungsaustausch kann in persönlichen Begegnungen stattfinden, wohingegen die Teilnehmenden dank der neuen Technologien unabhängig von Raum und Zeit lernen und miteinander kommunizieren können (Sauter, Sauter & Bender 2004). Forschungen besagen, dass Fortbildungen, die ausschließlich online ablaufen, im Allgemeinen weniger erfolgreich sind als Fortbildungen, die mit Präsenzphasen kombiniert werden (De Witt 2005). Blended-Learning-Szenarien werden deshalb oft als Königsweg gesehen, um die Vorteile von computergestützten und traditionellen Lernarrangements zu verbinden (Herber, Schmidt-Hertha, Zaucher & Kierlinger-Seiberl 2011; Schmidt 2004). Auch für das Programm DLL wird angenommen, dass das Blended Learning-Format besonders effektiv und vorteilhaft ist (Legutke & Mohr 2015).

2.2 Konzeptualisierungen von Lernen und Gestaltungsprinzipien von Online-Lernumgebungen

Der Großteil der aktuellen didaktischen Ansätze – nicht nur zum Online-Lernen – beinhaltet sowohl instruktivistische als auch konstruktivistische Konzeptualisierungen des Lernens. So werden Lernprozesse als individuell und konstruktivistisch beschrieben, die jedoch durch passende Lernarrangements angeregt werden müssen (Hallet 2006: 17). Die Lehrperson bleibt somit der essentielle Faktor, auch wenn sich ihre Rolle von der Wissensautorität hin zum Wissensberater bzw. Lernbegleiter verändert. Charakteristisch für konstruktive Lernprozesse ist, dass sie den Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Lernen beginnt somit im Lernenden selbst und schließt an sein Vorwissen und seine Erfahrungen an. Eng verbunden mit dem konstruktivistischen Ansatz ist das kooperative bzw. soziale Lernen. Vygotsky (1978) betont in seinem Ansatz die Notwendigkeit der Interaktion mit anderen, um Wissen zu konstruieren und zu verinnerlichen. Neben

einem Zuwachs an Wissen bzw. positive Auswirkungen auf die Leistung, soll das kooperative Lernen auch die soziale Kompetenz und die Persönlichkeitsentwicklung fördern (Huber 2006: 263). Besonders wenn kein Faktenwissen vermittelt wird, sondern Wissen weiterentwickelt werden soll, ist kooperatives Lernen von Bedeutung. Die Begriffe Kooperation und Kollaboration werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Ähnlichkeiten zwischen beiden Konzepten beziehen sich auf die Auffassung von Lernen als aktiven Vorgang, die sich ändernde Rolle der Lehrkraft hin zum Lernbegleiter bzw. Moderator, Aktivitäten in Kleingruppen, die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen, Reflexionsanlässe sowie die Förderung von sozialen Fähigkeiten durch gemeinsame Konsensfindung (Kreijns, Kirschner & Jochems 2003: 337). Beim kooperativen Lernen bearbeiten die Lernenden die Aufgaben einzeln und fügen sie am Ende zusammen (Konrad 2014: 80); kollaborative Lernprozesse gehen darüber hinaus, da sie „auf Problemlösungen, Entscheidungen, das Erzeugen von Produkten oder das direkte Zusammenwirken von Personen hinauslaufen“ (Döring 2003: 284). Es entstehen Lerngemeinschaften, deren Mitglieder über Austausch neues Wissen generieren (Garrison, Anderson & Archer 2000). Kollaborative Lernsituationen zeichnen sich durch eine geringere Strukturiertheit aus, da die Lernenden von Beginn an eng zusammenarbeiten und das Ziel die Ko-Konstruktion von Wissen ist. Hierfür müssen den Lernenden Möglichkeiten zur Wissenskonstruktion angeboten werden. Diese müssen kontextgebunden sein, weshalb man auch von situiertem Lernen spricht (Konrad & Traub 2005: 4). Die drei wesentlichen Gestaltungsprinzipien von situierten Lernumgebungen sind der Bezug zu authentischen Aufgaben, die Anwendung des Wissens in multiplen Kontexten bzw. unter multiplen Perspektiven und die Förderung von kooperativem Lernen in sozialen Kontexten (Konrad & Traub 2005: 4). Ein entscheidender Vorteil ist, dass Teilnehmende bei einer Online-Fortbildung ihre neu gewonnenen Erkenntnisse sofort in die Praxis überführen können, da sie

oftmals ihren Beruf parallel zur Fortbildung ausüben. Zugleich haben sie die Möglichkeit, Fragen, die in ihrer Praxis aufkommen, in Online-Diskussionen einzubringen und somit gegenseitig von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zu profitieren.

2.3 Besonderheiten computervermittelter Kommunikation

Bei der computervermittelten Kommunikation wird zwischen synchronen und asynchronen Kommunikationsformen unterschieden. Auf Lernplattformen sind zusätzlich zu den Lerninhalten Diskussionsforen und Chats integriert, die die Kommunikation mit den Tutoren bzw. anderen Teilnehmenden ermöglichen. Die synchrone Kommunikation besitzt den Vorteil zeitlicher Unmittelbarkeit, bietet jedoch im Vergleich zu asynchronen Formen weniger Zeitsouveränität (Döring 2003: 80). Während bei Diskussionen die Teilnehmenden selbst entscheiden, wann sie einen Beitrag ins Forum stellen, erscheinen Chatbeiträge nur minimal zeitverzögert bei den jeweiligen Chatpartnern. Die Chatpartner müssen sich also zeitgleich im Chat aufhalten. Insbesondere in Lernplattformen integrierte Diskussionsforen sind dazu gedacht, den Wissensaufbau unter den Teilnehmenden voranzutreiben. Forschungen, die sich mit asynchron ablaufenden Diskussionen auf Lernplattformen beschäftigen, ziehen gegenteilige Schlüsse aus ihren Forschungsergebnissen. Betont werden einerseits die Intensivierung von Kollaboration unter den Teilnehmenden (Biesenbach-Lucas 2004; Hirvela 2006); andererseits wird bezweifelt, ob Diskussionen in Onlineforen effektiv sind. Problematisch ist die häufige Annahme, dass die Teilnehmenden aufgrund der technischen Möglichkeit automatisch interagieren (Kreijns, Kirschner & Jochems 2003: 336). Auch Murphy (2004: 422) weist darauf hin, dass Kollaboration nicht automatisch auftritt, sondern bestimmte Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Bedingungen zu schaffen, dass Kollaboration stattfinden kann. Eine Möglichkeit sind sog.

„Kooperationskripts“, die den Ablauf des gemeinsamen Lernprozesses steuern (vgl. Ertl & Mandl 2004: 5-7). Durch Maßnahmen wie Sequenzierung, Rollenverteilung und kooperative Strategieverwendung sollen die Lernenden aktiviert und ihr Lernen aufeinander abgestimmt werden. Sequenzierung bedeutet die Aufteilung in Teilschritte, wodurch eine übersichtliche Bearbeitung ermöglicht wird. Indem die Teilnehmenden unterschiedliche Rollen annehmen (Fragen stellen, erklären, wiederholen), soll das Lernen intensiviert werden. Während der kooperativen Strategieverwendung setzen die Teilnehmenden normalerweise individuell eingesetzte Strategien zusammen mit dem Partner um (Generierung von Fragen, Zusammenfassung von Textabschnitten und andere Strategien der Textbearbeitung). Erschwerend kommt bei Online-Kooperation hinzu, dass sich die Kooperationspartner in vielen Fällen nicht kennen und das Gegenüber bzw. dessen Fähigkeiten und Motivation schwer einschätzen können. Es fehlen nicht-sprachliche Hinweise, weshalb leicht Missverständnisse entstehen können. Walther und Tidwell (1995) sehen insbesondere die Zeitverzögerung als häufige Quelle von Missverständnissen. Die Kommunikationspartner können sich nicht sicher sein, ob eine Antwort aufgrund von technischen Problemen oder fehlendem Interesse ausbleibt. In solchen Fällen ist es hilfreich, nachzufragen; jedoch muss den Kommunikationspartnern der Aufwand wert sein. Umso wichtiger ist es deshalb, dass sich die Teilnehmenden mit den Zielen der Gruppe bzw. des Projektes identifizieren können, um den erhöhten Energieaufwand in Kauf zu nehmen (vgl. Wenger, McDermott & Snyder 2002: 119).

2.4 Anforderungen an Teilnehmende

Kooperative Lernformate und e-Learning-Settings erfordern in besonderem Maße Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und bestimmte Kompetenzen, die notwendig sind, um bei einer Online-Fortbildung erfolgreich zu sein. Dazu

zählen u. a. Lernkompetenz, Organisationskompetenz, Kommunikationskompetenz, Methoden- und Medienkompetenz. Die Initiative zum Lernen geht von den Lernenden aus. Sie strukturieren und überwachen ihren Lernprozess selbst, wobei sie von Online-Tutoren unterstützt werden. Die Tutoren strukturieren Lerninhalte und beantworten Fragen nicht nur zu inhaltlichen Aspekten, sondern auch zu technischen Aspekten (Lang & Pätzold 2002). Zudem spielen sie eine wichtige Rolle bei der Herstellung einer positiven Atmosphäre unter den Teilnehmenden.

Flexibilität wird häufig als Vorteil des Online-Lernens genannt (Warschauer 1997: 473). Dabei bezieht sich dieser Aspekt sowohl auf zeitliche als auch auf örtliche Flexibilität. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, zumindest in einem begrenzten Rahmen, ihre Lerneinheiten selbstständig einzuteilen und damit ihrem individuellen Lernrhythmus zu folgen. Was als Vorteil genannt wird, kann jedoch auch zur Last werden, wenn Lernende mit diesen Freiheiten überfordert sind bzw. den Zeitaufwand unterschätzen. Obwohl keine Anwesenheitspflichten zu erfüllen sind, ist die Arbeitsbelastung mit dem Arbeitsaufwand für Präsenzkurse vergleichbar bzw. kann darüber hinausgehen. E-Learning-Formate besitzen das Potenzial zur Förderung autonomen Lernens, jedoch ist davon auszugehen, dass vor allem lernerfahrene Teilnehmende Lernerfolg haben (Rösler 2010: 10). Die Akzeptanz der Eigenverantwortlichkeit und die ständige Motivation für das Lernen können problematisch sein. Hinzu kommt, dass Gruppenmitglieder, die räumlich und zeitlich getrennt voneinander arbeiten, mehr willentliche Anstrengung benötigen; die Teilnehmenden müssen sich immer wieder bewusst entscheiden sich einzubringen, da sie sonst in Gefahr laufen, die Gruppe aus den Augen zu verlieren: „Distance simply makes it more difficult to remember that the community exists.“ (Wenger, McDermott & Snyder 2002: 116)

Weitere Aspekte sind technischer und sprachlicher Art. Ein Mindestmaß an Medienkompetenz ist für den Umgang mit der Lernplattform und den jeweiligen

Tools von Bedeutung. Die Teilnehmenden müssen ein bestimmtes Sprachniveau beherrschen, um sich angemessen schriftlich ausdrücken zu können. Auch Wissen um die Wirkung von Geschriebenem ist wichtig. Verhaltensempfehlungen für Interaktion im Internet werden in der sog. Nettiquette gegeben, die als netzspezifische Kommunikationskultur angesehen wird (vgl. Döring 2003: 23).

3. Fortbildung im Blended-Learning-Format und in Präsenz aus Sicht der Teilnehmenden

Die im Folgenden präsentierten Daten beschränken sich auf Äußerungen von Teilnehmenden des Lehrerfortbildungsprogramms DLL zum Online- bzw. face-to-face-Modus. Wie eingangs beschrieben, sind die Daten Teil eines Forschungsprojekts, in dem es um die Kompetenzzunahme aus Sicht von Teilnehmenden geht. Die Studie ist qualitativ ausgerichtet und stützt sich insbesondere auf Daten, die bei teilnehmenden Beobachtungen, informellen Gesprächen und durch Leitfadeninterviews zustande kamen. Die im Folgenden präsentierten Datenausschnitte entstammen durchweg den Leitfadeninterviews. Die Gespräche mit den Teilnehmenden wurden aufgenommen und vollständig transkribiert. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an Dresing und Pehl (2013). Aus Gründen des Datenschutzes wurden bei der Transkription Verweise auf Orte und Personen entfernt. Den Teilnehmenden der Studie wurden außerdem Codenamen gegeben, um ihre Identität zu schützen. Alle fünf Teilnehmenden, die in diesem Abschnitt zu Wort kommen, sind deutsche Muttersprachler und unterrichten am selben Institut im nicht-deutschsprachigen Ausland. Mit drei Teilnehmenden – Susanne, Johannes und Verena – fanden zwei Interviews statt. Das erste Interview wurde in Präsenz am Institut, an dem die Lehrkräfte unterrichten, durchgeführt. Es fand statt, nachdem die Teilnehmenden einzelne Fortbildungsmodule vollständig in

Präsenz absolviert hatten. Das andere Interview wurde über Skype nach einem Modul im Blended-Learning-Szenario durchgeführt. Mit zwei weiteren Teilnehmerinnen, die im Folgenden ebenfalls zu Wort kommen – Tanja und Saskia – wurde jeweils ein Interview geführt.

Im Rahmen des Programms DLL spielen Blended-Learning-Szenarien eine besondere Rolle. Die Teilnehmenden erarbeiten im Selbststudium die fachlichen Inhalte und bearbeiten die jeweiligen Aufgaben, die sie im Anschluss daran auf der Lernplattform mit den anderen Teilnehmenden diskutieren. Auch die Forschungsprojekte, von denen die Teilnehmenden pro Modul eines durchführen, werden auf der Lernplattform mit Kollegen bzw. Kolleginnen vorbereitet, im individuellen Kontext durchgeführt und auf der Präsenzphase präsentiert (vgl. Legutke & Mohr 2015: 324).

Im folgenden Ausschnitt spricht Susanne über die Qualität des Austausches in der Präsenzphase. Susanne ist sehr von der Qualität ihres Präsenzseminars überzeugt und stellt dieser Erfahrung ihre Befürchtungen bzgl. des Online-Modus gegenüber:

Also ich persönlich bin nach wie vor der Überzeugung, dass es so wie wir es vorher gemacht haben, vom Austausch unheimlich effizient ist. Einmal das Zwischenmenschliche bringt es sehr und dass man sich da intensiver austauschen kann und noch mehr Erfahrungen sammeln kann als wenn man das alles online machen kann. Auch wenn man sich gegenseitig per E-Mail oder so austauscht, aber da kommen ja nicht so diese Meldungen rüber, als wenn man sich gegenüber sitzt, denke ich. Also ich finde, das entfällt ja dann total, das habe ich auch bei dieser Online-Ausbildung, die ich gemacht hatte, sehr vermisst, muss ich sagen. Es ist halt eine relativ einsame Sache eigentlich. (Susanne, Interview 1)

Susanne hat bereits Erfahrungen mit Blended-Learning-Fortbildungen in einem anderen Kontext und hat dabei die zwischenmenschliche Komponente vermisst. Sie stellt heraus, dass die Beziehung unter den Kolleginnen und Kollegen neben dem

Erwerb von Fachwissen ein essentieller Teil ist und bewertet in ihrer direkten Gegenüberstellung die Online-Fortbildung deutlich negativer als eine Präsenzveranstaltung: der Austausch sei in Präsenz „intensiver“, man könne „mehr Erfahrungen“ machen. Auch befürchtet sie, dass bei computervermittelter Kommunikation das Gesagte nicht in der gleichen Qualität bei den Empfängern ankommt wie in einer face-to-face-Situation. Ein Präsenzseminar sei „unheimlich effizient“, wohingegen das Zwischenmenschliche bei einer Online-Fortbildung „total“ entfalle. Auch Tanja zweifelt an der Effektivität des Austausches im Rahmen einer Blended-Learning-Fortbildung, wobei sie sich jedoch weniger absolut ausdrückt als Susanne. Tanja meint, dass der Austausch, wie sie ihn in der Präsenzphase erlebt hat, so nicht mehr stattfinden wird. Sie erläutert im weiteren Gesprächsverlauf, dass sie die Fortbildung ursprünglich – aufgrund der Flexibilität – komplett online absolvieren wollte, jedoch nach dem ersten Präsenzseminar von dessen Effizienz überzeugt war. Sie bedauert nicht, dass sie ihre Termine umorganisieren musste, um am Präsenzseminar teilnehmen zu können. Die deutliche Präferenz eines Präsenzkurses sieht Tanja auch durch ihre positiven Erfahrungen beeinflusst:

Ja, eigentlich also wir haben halt sehr gute Erfahrungen mit der Präsenz gehabt, andererseits sehe ich die Vorteile vom Online. Du bist einfach viel flexibler, musst nicht jedes Mal nach [Adresse des Instituts] kommen. (Tanja, Interview 1)

Tanja identifiziert als Vorteile eines Online-Kurses insbesondere die zeitliche und örtliche Flexibilität. Da sie nicht in unmittelbarer Nähe des Instituts wohnt, bedeutet die Teilnahme am Präsenzseminar einen zusätzlichen Zeitaufwand, da sie auch noch die Fahrzeit zum Institut und zurück zum Wohnort einplanen muss.

Verena hat noch nie an einem Online-Kurs teilgenommen; sie zeigt sich wenig voreingenommen und betont, sich überraschen zu lassen. Doch auch Verena

befürchtet, dass ihr die Diskussionen in den Präsenzphasen fehlen werden. Als Vorteil des Blended-Learning-Settings fällt ihr auf Nachfrage ein, dass man nicht an feste Zeiten gebunden sei: „Ja, aber sonst? Ich lass mich überraschen. Ich würde immer noch das Präsenz, glaube ich, vorziehen, aber mal schauen.“ (Verena, Interview 1)

Im Blended-Learning-Setting können aufgrund der räumlichen Flexibilität auch Teilnehmende aus anderen Instituten teilnehmen. Johannes befürchtet jedoch, dass der Austausch mit Teilnehmenden, über die er nicht viel weiß, nicht so effektiv sein wird wie mit Kollegen, die am selben Institut arbeiten. Den Grund für die weniger effektive Zusammenarbeit sieht er in der fehlenden gemeinsamen Basis mit Kollegen und Kolleginnen, „die mit ganz anderem Material oder Levels arbeiten“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden zwar einerseits die positiven Aspekte anerkennen, die einem online ablaufenden Austausch eigen sind (Flexibilität in Ort und Zeit), andererseits jedoch sehr skeptisch sind, ob ein derart intensiver Austausch, wie sie ihn in der Präsenzveranstaltung erlebt haben, auch im Blended-Learning-Format erreicht wird.

Ein weiteres Interview wurde zwei Monate später durchgeführt, nachdem die Teilnehmenden erstmalig ein Fortbildungsmodul im Blended-Learning-Setting absolviert hatten. Im Gespräch ging es u. a. um die Einschätzung ihrer Online-Erfahrung. Die Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich dabei vornehmlich auf die Interaktion bzw. den Austausch auf der Lernplattform sowie die Organisation ihres Lernens. Verena zeigt sich überrascht, dass der Austausch auf der Plattform intensiver war, als sie erwartet hatte:

Wenn man zeitnah oder in live diskutiert, dann ist es natürlich noch mal ein bisschen belebter und kommt man vielleicht dann noch auf andere Ideen, aber es hat mich positiv überrascht, ich habe gedacht, es wird weniger Austausch, weniger Feedback kommen, aber es war okay. (Verena, Interview 2)

Sie thematisiert die asynchrone Kommunikation auf der Lernplattform, die – da die Diskussionen zeitversetzt ablaufen – weniger spontan ist. Damit alle Teilnehmenden den gleichen Stand bei der Aufgabenbearbeitung haben und die Beiträge zwar asynchron, jedoch trotzdem innerhalb eines bestimmten zeitlichen Rahmens auf die Lernplattform gestellt werden, wird in Anlehnung an den Zeitplan immer nur eine bestimmte Anzahl an Aufgaben freigegeben. Dies ist sinnvoll, damit die Teilnehmenden überhaupt die Chance haben, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Susanne beschreibt, wie sie ihre Aufgabenbearbeitung plant. Da sie einen eng getakteten Tagesablauf hat, ist es ihr wichtig, auch kurze Zeitabstände, wie eine halbe Stunde, sinnvoll zu nutzen. Sie merkt an, keinen eigenen Rhythmus zu haben, da ihr durch die Öffnung der Aufgaben vorgeschrieben wird, was sie bis wann zu erledigen hat. Susanne verdeutlicht mit ihren Aussagen, dass der autonomen Zeitplanung im Rahmen ihrer Fortbildung durchaus Grenzen gesetzt sind: „Also ich habe dadurch nicht meinen eigenen Rhythmus. Also mir wird dann sozusagen vorgeschrieben, von wann bis wann da, von dann bis dann das (...)“ (Susanne, Interview 2). Ihrem Arbeitsstil und ihrer zeitlichen Einteilung würde es besser entsprechen, wenn sie jederzeit die erforderlichen Aufgaben bearbeiten könnte und sich somit weniger fremdbestimmt fühlen würde. In diesem Fall könnte jedoch keine Diskussion stattfinden, da sich die Teilnehmenden jeweils in ganz unterschiedlichen Kapiteln der Einheit befinden würden. In dem Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Teilnehmerin ihren Lernprozess stark strukturiert und keine Hilfestellung von außen benötigt. Andere Teilnehmende wiederum betonen gerade die Wichtigkeit der Zeitpläne, die ihnen Orientierung geben. Eine weitere Orientierung und Motivation zugleich ist der informelle Austausch zwischen den Teilnehmenden. Johannes hält es für einen großen Vorteil, dass Kolleginnen an dem Institut, an dem er unterrichtet, an der Fortbildung

teilnehmen und fühlt sich durch diese Tatsache motiviert.

Auch das Kommentarverhalten der Teilnehmenden kam zur Sprache. Die Teilnehmenden werden dazu angehalten, eine bestimmte Anzahl an Beiträgen in den Diskussionsforen zu kommentieren. Susanne weist darauf hin, explizit Beiträge von ihr bekannten Teilnehmenden zu kommentieren. Sie bezeichnet sich als „visuellen Typ“ und kommentiert lieber und motivierter, wenn sie die Person hinter dem Online-Profil auch persönlich kennengelernt hat. Verena kommentiert „nur bei den Sachen, wo ich dachte, die sind natürlich interessant oder die, ja, da habe ich jetzt was zu sagen, da habe ich auch was gesagt“. Sie führt weiter aus, dass sie online nur Beiträge abgibt, wenn sie sicher ist, auch etwas inhaltlich Wichtiges beizusteuern. In einer Diskussion in Präsenz fühlt sie einen gewissen Druck, sich mitzuteilen, auch wenn die inhaltliche Substanz aus ihrer Sicht nicht gegeben ist.

4. Diskussion

Im Gespräch vor dem Online-Modul betonen die Teilnehmenden – möglicherweise durch ihre sehr positiven Erfahrungen im Präsenzsetting beeinflusst – die Vorteile von Fortbildungen in Präsenz im Vergleich mit einem Blended-Learning-Szenario. Zugleich wird aber auch deutlich, dass sie einem Online-Setting nicht grundsätzlich negativ, sondern aufgeschlossen gegenüber eingestellt sind. Nach ihrem ersten Online-Modul äußern sich die Teilnehmenden positiv über diese Erfahrung und erkennen die Vorteile des Blended-Learning-Settings an. Insbesondere der Faktor der Flexibilität wird als Vorteil genannt. Eine Teilnehmerin zeigt sich überrascht, dass der Austausch auch online gut funktionierte. Dass Einstellung und Nutzung voneinander abhängen, zeigen Tselios, Daskalakis und Papadopoulou (2011) in einer Studie, in der der Umgang von Lernenden mit der Lernplattform Moodle untersucht wird. Es ist davon auszugehen, dass die

Möglichkeit zur Interaktion auf der Lernplattform dann genutzt wird, wenn die Teilnehmenden computervermittelter Kommunikation positiv gegenüberstehen. Auch die Nutzerfreundlichkeit der Lernplattform beeinflusst die Einstellung und damit wiederum die tatsächliche Nutzung. Die Teilnehmenden, die in diesem Artikel zitiert wurden, nannten keine technischen Probleme oder Unsicherheiten, die während der Arbeit mit der Online-Plattform auftraten. Auch dies ist ein Punkt, der die Akzeptanz von Online-Angeboten negativ beeinflussen kann.

Trotzdem wird auch deutlich, dass die Teilnehmenden Austausch, der online abläuft, nicht mit Austausch vergleichbar halten, der in Präsenzphasen stattfindet. Forschungen belegen, dass bei Präsenzveranstaltungen in Blended-Learning-Settings den Teilnehmenden gerade der Austausch sehr wichtig ist. So betonen die Teilnehmenden einer Blended-Learning-Fortbildung in der Studie von Kraft (2003: 47) neben der Stoffvertiefung insbesondere die Möglichkeit der direkten Kommunikation und des Austausches. Der zwischenmenschliche Aspekt, wie Susanne formuliert, ist wichtig und kann bei einem reinen Online-Kurs aufgrund der räumlichen Trennung u. U. nicht ausreichend beachtet werden. Auch kann die Spontanität verloren gehen, was Verena anmerkt und was sich negativ auf die Diskussionen im Forum auswirken kann. Zugleich besteht jedoch auch die Chance, dass sich Diskussionen intensivieren bzw. reflexiver und von besserer Qualität sind, da die Teilnehmenden sich mehr Zeit für ihre Beiträge lassen können (Warschauer 1997: 474). Einen derartigen Effekt stellt Kock (2001) in einer Aktionsforschungsstudie fest, in der face-to-face-Gruppen und computervermittelte Gruppen miteinander interagierten. Das informationsarme Medium E-Mail bewirkte ein informationsreiches Kommunikationsverhalten bei den Teilnehmenden, da diese das Gefühl hatten, sich schriftlich – um Missverständnisse vorzubeugen – ausführlicher ausdrücken zu müssen als in Diskussionen, die in Präsenz abliefen.

Susanne betont, dass sie v. a. Beiträge von Teilnehmenden kommentiert, die sie

schon persönlich kennt. Notwendig ist es, den Teilnehmenden auch online die Möglichkeit zu geben, sich kennenzulernen. In Gruppen, die sich pro Modul immer wieder neu zusammensetzen, ist es wichtig, immer wieder Aktivitäten anzubieten, die das Kennenlernen unter den Teilnehmenden intensivieren. Auf die Gefahr des Ignorierens der sozialen und affektiven Komponente weisen Kreijns, Kirschner und Jochems (2003: 336) hin. Wird die Interaktion auf die fachliche Thematik beschränkt, besteht die Gefahr, dass die Teilnehmenden sich – aufgrund einer fehlenden Vertrauensbasis – mit ihren Diskussionsbeiträgen zurück halten. Für eine Erklärung kann das Konzept der sozialen Präsenz (*Social Presence*) (vgl. Garrison, Anderson und Archer 2000; Hinze & Blakowski 2003; Kehrwald 2008) hinzugezogen werden. Soziale Präsenz wird dabei wie folgt definiert: “the ability of participants in the Community of Inquiry to project their personal characteristics into the community, thereby presenting themselves to the other participants as ‘real people’ ” (Garrison, Anderson und Archer 2000: 4). Damit Kollaboration stattfindet, ist es wesentlich, dass sich die Teilnehmenden als Individuen darstellen und sich als Person einbringen können. Indem ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt wird, kann Interaktion auf die Ebene der Kollaboration gehoben werden. Auch für Wegerif (1998: 48) stellt die Bildung eines Gemeinschaftsgefühls den ersten Schritt dar:

Forming a sense of community, where people feel they will be treated sympathetically by their fellows, seems to be a necessary first step for collaborative learning. Without a feeling of community people are on their own, likely to be anxious, defensive and unwilling to take the risks involved in learning.

Präsenzphasen sind wichtig, um soziale Einbindung bzw. den zwischenmenschlichen Aspekt zu fördern. Zusätzlich ist es wichtig, auch in Online-Phasen Tools einzusetzen bzw. Aktivitäten anzubieten, die soziale und informelle Kommunikation unter den Teilnehmenden fördern.

5. Fazit

Im vorangegangenen Abschnitt wurden zwei miteinander zusammenhängende essentielle Aspekte im Rahmen von Online-Lernarrangements diskutiert. Dabei handelte es sich um die Problematik der sozialen Einbindung auf Online-Lernplattformen, die Voraussetzung für den Austausch und die Zusammenarbeit der Teilnehmenden ist. Die Anforderungen an die Teilnehmenden der Fortbildung sind hoch, was die zitierten Aussagen bestätigen. Die Teilnehmenden müssen ihr Studium in ihren Alltag einpassen und sich als Lernende immer wieder neu motivieren und organisieren. Einige Teilnehmende an einem anderen Institut nannten zusätzlich von Tutoren organisierte Präsenztreffen als auch informelle Gespräche mit Kollegen und Kolleginnen am Institut als hilfreich, um die Online-Phasen erfolgreich zu absolvieren. Die Teilnehmenden, die in diesem Artikel zitiert wurden, bezogen sich in ihren Aussagen vor allem auf die Diskussionen auf der Lernplattform. Sie sollen jedoch nicht nur über die Aufgaben miteinander ins Gespräch kommen, sondern auch in Tridems Projekte bearbeiten, was den Austausch auf die Ebene der Kollaboration hebt. In diesem Fall erhöhen sich die Anforderungen sowohl an die einzelnen Teilnehmenden als auch an die Kleingruppe, da die Teilnehmenden Arbeitsschritte aufeinander abstimmen müssen und am Ende ihrer Zusammenarbeit auf der Präsenzphase ein Ergebnis präsentieren müssen, das sie in ihrer Kleingruppe auf Grundlage ihrer individuellen Ergebnisse diskutiert und kollegial verhandelt haben.

Wie die Zusammenarbeit im Rahmen der Projekte genau abläuft und welche Strategien die Teilnehmenden dabei einsetzen, konnte an dieser Stelle nicht diskutiert werden und soll im weiteren Untersuchungsverlauf geklärt werden. Es stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Bedingungen die Kooperation und den Austausch unmittelbar beeinflussen. Äußerungen der Teilnehmenden legen nahe,

dass Kooperation, die aufgrund einer räumlichen Trennung, z. B. bei einer Kooperation von Teilnehmenden aus unterschiedlichen Ländern bzw. Instituten, herausfordernder ist als bei einer Zusammenarbeit, in der face-to-face-Treffen möglich sind. Auch den Einfluss der sozialen Präsenz auf die Entwicklung einer produktiven Zusammenarbeit möchte die Autorin in diesem Zusammenhang weiter untersuchen.

Ich danke den Teilnehmenden dieser Studie für ihre Bereitschaft zum Interview und ihre Offenheit. Mein Dank gilt auch der Universität Matsuyama, die dieses Projekt durch das Sonderforschungsbudget (Tokubetsu Kenkyu Josei 2015) unterstützt hat.

Literatur

- Biesenbach-Lucas, Sigrun (2004). Asynchronous Web Discussions in Teacher Training Courses: Promoting Collaborative Learning – or Not? *AAE Journal*, 12 (2), 155-170.
- De Witt, Claudia (2005). E-Learning. In: Hüther, Jürgen & Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internets. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Duxa, Susanne (2013). Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer, 354-358.
- Dresing, Pehl (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. 5. Aufl. Marburg. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004). *Qualität im E-Learning aus Lernericht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ertl, Bernhard & Mandl, Heinz (2004). *Kooperationskripts als Lernstrategie*. Forschungsbericht Nr. 172. München: Ludwigs-Maximilians-Universität. URL: https://epub.uni-muenchen.de/447/1/FB_172.pdf
- Garrison, D. Randy; Anderson, Terry & Archer, Walter (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education* 11

- (2), 1-14.
- Graham, Charles R. (2006). Blended-Learning-Systems: Definition, Currents Trends, and Future Directions. In: Bonk, Curtis J. & Graham, Charles R. (Hrsg.): *The Handbook of Blended Learning - Global Perspectives, global Designs*. San Francisco: Pfeiffer, 3-21.
- Hall, David R. & Knox, John S. (2014). Language Teacher Education by Distance. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.): *Second Language Teacher Education*. 4. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 218-229.
- Hallet, Wolfgang (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Herber, Erich; Schmidt-Hertha, Bernhard; Zaucher, Sabine & Kierlinger-Seiberl, Severin (2011). Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz mein Lernen und Lehren mit Erwachsenen. In: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL: <http://13.t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10>
- Hinze, Udo & Blakowski, Gerold (2003). Soziale Eingebundenheit als Schlüsselfaktor im E-Learning – Blended Learning und CSCL im didaktischen Konzept der VFH. *DeLFI 2003, Tagungsband der 1. e-Learning Fachtagung Informatik*, 16. -18. September 2003 in Garching bei München. URL: https://www.researchgate.net/publication/221273308_Soziale_Eingebundenheit_als_Schlussfaktor_im_E-Learning_-_Blended_Learning_und_CSCL_im_didaktischen_Konzept_der_VFH
- Hirvela, Alan (2006). Computer-mediated communication in ESL teacher education. *ELT Journal*, 60 (3), 233-241.
- Huber, Günter L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 261-272.
- Kehrwald, Benjamin (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29 (1), 89-106.
- Kock, Ned (2001). Compensatory Adaptation to a Lean Medium: An Action Research Investigation of Electronic Communication in Process Improvement Groups. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 44 (4), 267-285. DOI: 10.1109/47.968108
- Konrad, Klaus (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2005). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis*. URL: http://www.01.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/konrad_traub.pdf
- Kraft, Susanne (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *Report 2 / 2003 – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26. Jahrgang, Erfahrung mit neuen Medien, 43-52. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/report>

0302. pdf#page = 43

- Kreijns, Karel; Kirschner, Paul A. & Jochems, Wim (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behaviour*, 19, 335-353.
- Lang, Martin & Pätzold, Günter (2002). *Multimedia in der Aus- und Weiterbildung*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Legutke, Michael & Mohr, Imke (2015). Brücken zwischen Theorie und Praxis: Nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen“. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik*. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 321-332.
- Mood, Terry (1995). *Distance education: An annotated bibliography*. Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Murphy, Elizabeth (2004). Recognizing and promoting collaboration in online asynchronous discussions. *British Journal of Educational Technology*, 3 (1), 52-74.
- Rösler, Dietmar (2010). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Brigitte Narr.
- Sauter, Werner; Sauter, Annette & Bender, Harald (2004). *Blended-Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Köln: Luchterhand.
- Schmidt, Bernhard (2004). *Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger*. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung. München: Utz.
- Tselios, Nikolaos; Daskalakis, Stelios & Papadopoulou, Maria (2011). Assessing the Acceptance of a Blended Learning University Course. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 224-235.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walther, Joseph W. & Tidwell, Lisa C. (1995). Nonverbal cues in computer-mediated communication, and the effect of chronemics on relational communication. *Journal of Organizational Computing*, 5 (4), 355-378.
- Warschauer, Mark (1997). Computer-mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 470-481.
- Wegerif, Rupert (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2 (1), 34-49.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard A. & Snyder, William (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.