

Didaktische und kommunikative Aspekte

Förderung fachlicher und metafachlicher Kompetenzen im Blended Learning

Renate Motschnig-Pitrik, Sonja Kabicher, Kathrin Figl

Research Lab for Educational Technologies, Universität Wien

Abstract

In den vergangenen Jahren sammelten wir Erfahrung mit Blended Learning Kursen, die neben dem Erwerb von Wissen auch metafachliche, insbesondere zwischenmenschliche Kompetenzen wie Kommunikation, Moderation, Flexibilität und Teamarbeit fördern. Um einige dieser auf humanistischen Bildungsprinzipien aufbauenden Erfahrungen «einzufangen», zu beforschen und in weitere Lernveranstaltungen einfließen zu lassen, begleiten wir Kurse mit einer erweiterten Form von Action Research und modellieren deren Abläufe mittels Aktivitätsdiagrammen. Ziel dieses Beitrages ist es, einige unserer Erfahrungen aus Lehre und Forschung anhand eines Beispiels mit den Lesern zu teilen, um Kontakte und Anregungen für weitere Forschungs- und Lehrpraxis zu bieten. Zur Frage, ob der angebotene Blended Learning-Kurs auch metafachliche Kompetenzen fördern konnte, lassen wir auch Studierende zu Wort kommen.

Einleitung

Autoren konstruktivistischer, lernerzentrierter und personenzentrierter Orientierungen argumentieren, dass Lernen am effektivsten ist, wenn es die ganze Person einbezieht. Als besonders gelungene Beschreibung von Lernen zitieren wir Pauschenwein, Jandl & Koubek (2001, S. 58): «Lernen ist jeder Prozess, in dem ein Individuum oder eine Gruppe eine Änderung von Verhalten, Emotionen, Wissen oder Informationsstand erfährt. Das bedeutet, dass bedeutungsvolles, tiefes und nachhaltiges Lernen nicht nur den Intellekt, sondern auch Gefühle, Bedeutungen, Ideen, Fähigkeiten, Einstellungen, etc. berücksichtigen muss.» Diese Ausrichtung steht im Einklang mit den EU-Strategien im Bildungsbereich. Dies geht beispielsweise aus dem strategischen Kommentar zu Kernkompetenzen unserer Gesellschaft vom Verband für Erwachsenenbildung (<http://www.eaea.org>) hervor, der Einstellungen und Fertigkeiten einen hohen Stellenwert beimisst (vgl. European Association for the Education of Adults, 2004). Aber wie können derartige Strategien und Prinzipien umgesetzt werden?

Die Forschung der letzten Jahre zeigt, dass technologie-erweiterte Lehr- und Lernszenarien die notwendige Flexibilität bieten, ganzheitliches Lernen – also Lernen auf den Ebenen Intellekt, soziale Fähigkeiten und Einstellungen – fördern zu können (vgl. Baker et al., 2005; Garrison & Kanuka, 2004; Holzinger & Motschnig-Pitrik, 2005; Motschnig-Pitrik, 2006a, 2006b; Reichelmayr, 2005). Dabei darf jedoch die erforderliche fachliche und zwischenmenschliche Kompetenz des Lehrenden in der Rolle des «Facilitatoren» nicht außer Acht gelassen werden. (vgl. Kathrin Figl, 2004; Motschnig-Pitrik & Mallich, 2004) Der Facilitator begleitet die Lernenden in ihrem Lernprozess und schafft eine konstruktive Lernatmosphäre, in der er/sie selbst als Ressource den Lernenden zur Verfügung steht.

In diesem Beitrag möchten wir Erfahrungen und Ergebnisse aus der Planung, Durchführung und Evaluierung des Kurses «Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung» aus dem Wirtschaftsinformatikstudium der Universität Wien festhalten, dessen wesent-

liches Ziel es war, Studierende auf den drei Ebenen des Lernens (Intellekt, Fähigkeiten und Einstellung) anzusprechen. Bei der Planung des Kurses liegt unser Fokus vor allem auf dem Prozess, insbesondere auf der Abfolge von Aktivitäten und dem Vereinen oder Mischen («blending») von Präsenz- und Online-Elementen. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass das Schaffen und Anbieten einer konstruktiven Atmosphäre, die es Studierenden ermöglicht, aktiv an der Erreichung der Studienziele mitzuwirken, zu den primären Anliegen zählt. Auch interessieren wir uns für das Forschungsdesign, bei dem wir festgestellt haben, dass ein einzelnes Forschungsparadigma oft nicht ausreicht um alle auftretenden Fragen zu beantworten. Beispiele für derartige Fragen sind: «Wurden die Lernziele erreicht?», «In welcher Hinsicht lernen/profitieren Studierende besonders?», «Was nehmen die Studierenden aus der Lehrveranstaltung mit?», «Was kann an der Lehrveranstaltung verbessert werden?», etc. Daher schlagen wir ein Forschungsdesign vor, das qualitative und quantitative Methoden in den Rahmen des partizipativen Action Research (vgl. Kathrin Figl, Derntl & Motschnig, 2005; Motschnig-Pitrik & Santos, 2006) einbindet. Als Bestätigung unseres Ansatzes präsentieren und diskutieren wir erste Ergebnisse zu den Auswirkungen des Kurses auf das Lernen auf drei Ebenen und diskutieren jene Aspekte, von denen Studierende meinen, am meisten zu profitieren. Im Sinne des partizipativen Action Research halten wir einige persönliche Gedanken zur Kurserfahrung und deren Bedeutung fest und führen Ausschnitte aus online Reaktionsblättern der Studierenden an.

Mit unserem Beitrag möchten wir weitere Forschung und Praxis inspirieren, aber auch die Lehrpraxis und begleitende Forschung am «Research Lab for Educational Technologies» an der Universität Wien illustrieren. Wenn die Leser dadurch angeregt oder bestärkt werden, bedeutungsvolles, nachhaltiges Lernen/Wachsen in Blended Learning-Umgebungen zu fördern, dann sehen wir den Zweck des Beitrages erfüllt.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: das nächste Kapitel gibt eine Einführung in den Personenzentrierten Ansatz, der die didaktische Basis bildet. Das dritte Kapitel geht kurz auf die gewählten Forschungsmethoden ein und beschreibt deren Anwendung im Kurs «Organisationsentwicklung und Geschäftsprozesse». Das letzte Kapitel gibt eine kurze Zusammenfassung des Beitrags und beinhaltet Fragen für weitere Forschung.

Zugrunde liegende Philosophie und didaktischer Ansatz

Unser Blended Learning-Ansatz (vgl. Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002) baut auf humanistischen Bildungsprinzipien, insbesondere dem Personenzentrierten Ansatz (PZA) von Carl Rogers (vgl. Rogers, 1961, 1983) auf. Personenzentriertes Lernen ist ein persönlich signifikantes Lernen, das versucht, neue Elemente, Wissen und Einsichten in das bestehende Repertoire des/der Lernenden zu integrieren, so dass er oder sie sich in einen erweiterten Zustand von Bedeutung und Möglichkeiten («resourcefulness») bewegt (vgl. Barrett-Lennard, 1998, 2003, 2005). Personenzentriertes Lernen ist charakterisiert durch aktive Mitarbeit der Lernenden, ein Klima von Vertrauen gefördert durch den Facilitator, das Herangehen an authentische Probleme und die Erhöhung der Sensibilisierung für bedeutungsvolles Hinterfragen/Erforschen (vgl. Rogers, 1983). Forschung im PZA hat gezeigt (vgl. Aspy, 1972; Cornelius-White et al., 2004; Motschnig-Pitrik, 2005; Rogers, 1961), dass Studierende bessere Ergebnisse, höheres Selbstvertrauen, mehr Kreativität und Offenheit für Erfahrungen und Respekt erzielen, wenn sie in einem Klima lernen, das auf drei Einstellungen oder Grundhaltungen aufbaut: der Kongruenz (Echtheit, Authentizität), Akzeptanz (Respekt) und empathischem Verstehen. Dieses Klima bzw. die drei Einstellungen sind vom Facilitator zu kommunizieren und sollten zumindest zu einem gewissen Grad von den Studierenden wahrgenommen werden. Wie diese drei Einstellungen in Blended Learning-Szenarien ausgedrückt werden können, wird in weiterführenden Arbeiten näher beschrieben (vgl. Bauer & Derntl & Motschnig-Pitrik & Tausch, 2006; Derntl & Motschnig-Pitrik, 2005; Motschnig-Pitrik & Mallich, 2004). Der

vorliegende Beitrag präsentiert ein Kursdesign, das Raum für den Ausdruck dieser drei Einstellungen bietet. Um jedoch diesen Raum füllen zu können, müssen Lehrende persönlich ausreichend offen für Erfahrungen sein, echt und transparent kommunizieren, sowie versuchen, respektvoll und akzeptierend die Werte, Gefühle, Potentiale und Grenzen der Studierenden zu verstehen.

Action Research im Kurs «Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung»

Zur Begleitung der Einführung innovativer Lehre mit neuen Medien bietet sich der Einsatz von Action Research an (vgl. Baskerville, 1999; Motschnig-Pitrik, 2004). Lehrende erforschen ihre eigenen Lehrveranstaltungen als reflektierende Praktiker («reflective practitioners»). Theorie und Praxis werden also nicht voneinander getrennt, sondern ergänzen sich: durch die Forschung wird die untersuchte Situation (die Lehrveranstaltung) direkt beeinflusst. Diese Art von Forschung wird als partizipatives Action Research bezeichnet (vgl. Ottosson, 2003). Nach Susman und Evered (1978) folgt Action Research Zyklen, die typischerweise fünf Phasen durchlaufen: Diagnose, Aktionen planen, Aktionen durchführen, Evaluierung, und Spezifikation des Lerneffektes. Im Folgenden ziehen wir diese fünf Phasen für die Diskussion und Weiterentwicklung des Kurses «Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung» heran.

Diagnose. Zurzeit liegt der Schwerpunkt der meisten akademischen Kurse auf der intellektuellen Ebene. Die ausschließliche Betonung des Intellekts bzw. des «Wissens über Dinge» wird in mehreren Quellen (vgl. European Association for the Education of Adults, 2004) hinterfragt, da signifikantes Lernen neben dem Wissen auch (soziale) Fertigkeiten und Einstellungen, Intuitionen, Gefühle einer Person (also die ganze Person) mit einbezieht (vgl. Motschnig-Pitrik & Nykl, 2005; Nykl, 2005). Es stellt sich die Frage, ob akademische technologie-erweiterte Kurse geeignet sind, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen und wenn ja, worin die wichtigsten Faktoren liegen, die ganzheitliches Lernen fördern.

Aktionen planen. Im Kurs «Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung» setzten wir uns das Ziel, Studierende auf den drei Ebenen Intellekt, (soziale) Fertigkeiten und Persönlichkeit (Einstellungen und Gefühle) anzusprechen (vgl. Motschnig-Pitrik & Mallich, 2002; Motschnig-Pitrik & Nykl, 2002). Es wurden Ziele des Kurses formuliert und den drei Ebenen des Lernens zugeordnet. Beispiele für Ziele auf der Ebene Intellekt sind, dass Studierende die Rolle der Geschäftsprozesse in Organisationen, sowie Methoden, Werkzeuge und Konzepte der Organisationsentwicklung kennen. Ziele auf der Ebene der Fertigkeiten sind zum Beispiel aktiv zuzuhören (d.h. zu versuchen, sich in den Gesprächspartner einzufühlen, im Gespräch mitzudenken und mitzufühlen sowie echtes Interesse und Aufmerksamkeit dem Gesprächspartner entgegenzubringen, und das präsent wie auch online), konstruktives Feedback zu geben, Einheiten selbst mit Inhalten zu füllen und zu moderieren, usw. Auf der Ebene der Persönlichkeit richten sich Ziele auf Einstellungen, wie zum Beispiel anderen respektvoll zu begegnen, offen zu sein für Erfahrungen, eigene Erfahrungen auszudrücken, Lernen als ein persönliches Projekt wahrzunehmen, usw. Anschließend wurde ein Kursszenario entwickelt, das sich aus präsenten sowie Online- Aktivitäten zusammensetzt (siehe unten). Der amerikanische Psychologe und internationale Organisationsentwickler Dr. Antonio Santos wurde eingeladen als externer Lehrender am Kurs mitzuwirken, um eine interdisziplinäre und internationale Perspektive in den Kurs einfließen zu lassen. Die Mitwirkung des externen Lehrenden an der Lehrveranstaltung hatte Auswirkungen auf die Sprache (der Kurs wurde in Englisch abgehalten) und Zeitplanung (geblockte Abhaltung des abschließenden Präsenzworkshops) des Kurses.

Aktionen durchführen. Die Lehrveranstaltung wurde als Blended Learning-Szenario konzipiert. Abbildung 1 stellt den Ablauf der Lehrveranstaltung unter Verwendung der coUML Modellierungsmethode (vgl. Derntl, 2005, 2006; Derntl & Motschnig-Pitrik, 2003a, 2003b; Derntl & Motschnig-Pitrik, 2007a) dar. Aktivitäten sind im Diagramm (chrono-)lo-

gisch mit Pfeilen verbunden. Eine mit (P) bzw. (W) gekennzeichnete Aktivität bedeutet, dass sie präsent bzw. online (webbasiert) stattfindet, während (B) für einen gemischten (blended) Modus steht. Präsenz- und Online-Aktivitäten wurden so aufeinander abgestimmt, dass Studierende das Gefühl hatten, etwas Zusammenhängendes zu tun, das ganzheitliches Lernen auf den Ebenen Intellekt, Fertigkeiten und Persönlichkeit fördert. Die Präsenzphase setzten sich aus drei Workshops (siehe linker Teil der Abbildung 1) zu je vier Stunden und einem Workshop zu insgesamt 38 Stunden (fünf Einheiten, die sich über viereinhalb Tage erstreckten) zusammen. Die ersten drei Workshops verliefen stark strukturiert: Studierende formulierten zu Beginn des ersten Workshops ihre Erwartungen an den Kurs und erarbeiteten dann verschiedenste Themen und Lösungen zu Fragestellungen aus dem Bereich Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung in Einzelarbeiten, kleinen Gruppen und/oder in Diskussionsrunden. Der abschließende Workshop, der über eine Woche andauerte, wurde vom externen Lehrenden Antonio Santos gemeinsam mit der Kursleiterin Renate Motschnig moderiert. Etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit wurde für die Moderationen der Teamprojekte reserviert und lag im Verantwortungsbereich der einzelnen Teams. Die verbleibende Zeit stand frei zur Verfügung, um Raum für Selbsterfahrung, Diskussionen, Stoffinputs, Übungen und Spiele zu schaffen.

Die Online-Phasen (vgl. die mit «W» markierten Aktivitäten in Abbildung 1) umfassten verschiedenste Online-Aktivitäten, wie zum Beispiel Reaktionsblätter zu verfassen, Teams im Teambereich zu bilden, eine Selbstevaluierung zu verfassen, andere Teamarbeiten zu begutachten, sowie um Aufgaben zu lösen, die dazu dienten, sich für die nächste Präsenzeinheit vorzubereiten. Die Online-Phasen des Kurses hatten zum Ziel, Erkenntnisse und Erfahrungen der vergangenen Workshops zu reflektieren und sich auf zukünftige Präsenztreffen vorzubereiten, um diese so gut wie möglich nutzen zu können.

Einführungsworkshop. Der Einführungsworkshop diente der Finalisierung der Teilnehmerliste und der Einführung in die Lernplattform, die für die Online-Phasen verwendet wurde. Die insgesamt 20 Kursteilnehmer wurden angeregt, den Kursstil, die Kursanforderungen und Lernmethoden mitzugestalten und mitzubestimmen. Der Inhalt des Kurses wurde besprochen und Abhängigkeiten zu anderen Kursen wurden veranschaulicht. Studierende hatten die Möglichkeit, die Inhalte des Kurses zu einem gewissen Grad an ihre Erwartungen bzw. Anforderungen an den Kurs anzupassen. Diese Miteinbeziehung von Studierenden in die organisatorischen Aspekte des Kurses ist eine Möglichkeit, lernerzentrierte Prinzipien zu implementieren (vgl. Derntl & Motschnig-Pitrik, 2007b). Um sich gegenseitig besser kennen zu lernen, stellten sich Studierende in einer Vorstellungsrunde vor. Ein Studierender schrieb im Reaktionsblatt zu dieser Einheit¹: «Die Vorstellung der Studierenden war sehr informativ. Ich denke es ist sehr wichtig die Kollegen besser kennen zu lernen, wenn der Hauptbestandteil des Kurses Teamarbeiten sind.» Studierende erarbeiteten in kleinen Teams die Charakteristika einer vollkommen entwickelten Persönlichkeit und diskutierten anschließend ihre Ergebnisse in der ganzen Gruppe.

Orientierungsworkshop. Der zweite Workshop diente der Orientierung im Themengebiet Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung. Es wurden Artikel diskutiert und ein Vortrag über lernende Organisationen wurde abgehalten. Die Reflexionen der Studierenden über diese Einheit waren sehr unterschiedlich. Ein Studierender bemerkte: «Die Anwesenheit in dem Kurs war nicht wirklich notwendig, es hätte den gleichen Effekt gehabt, wenn ich die Texte oder Folien (zu Hause) gelesen hätte.» Ein anderer Studierender reflektierte: «Die Diskussion über den Artikel war sehr informativ und interessant. Verschiedenste Sichtweisen wurden diskutiert, das gefiel mir sehr gut. Die zwei anderen Vorträge waren auch sehr interessant und so hatte ich viel Spaß in dieser Einheit.»

¹ Reaktionsblätter wurden von den Studierenden größtenteils in Englisch verfasst. Es handelt sich daher um eine deutsche Übersetzung aus dem englischen Originaltext.

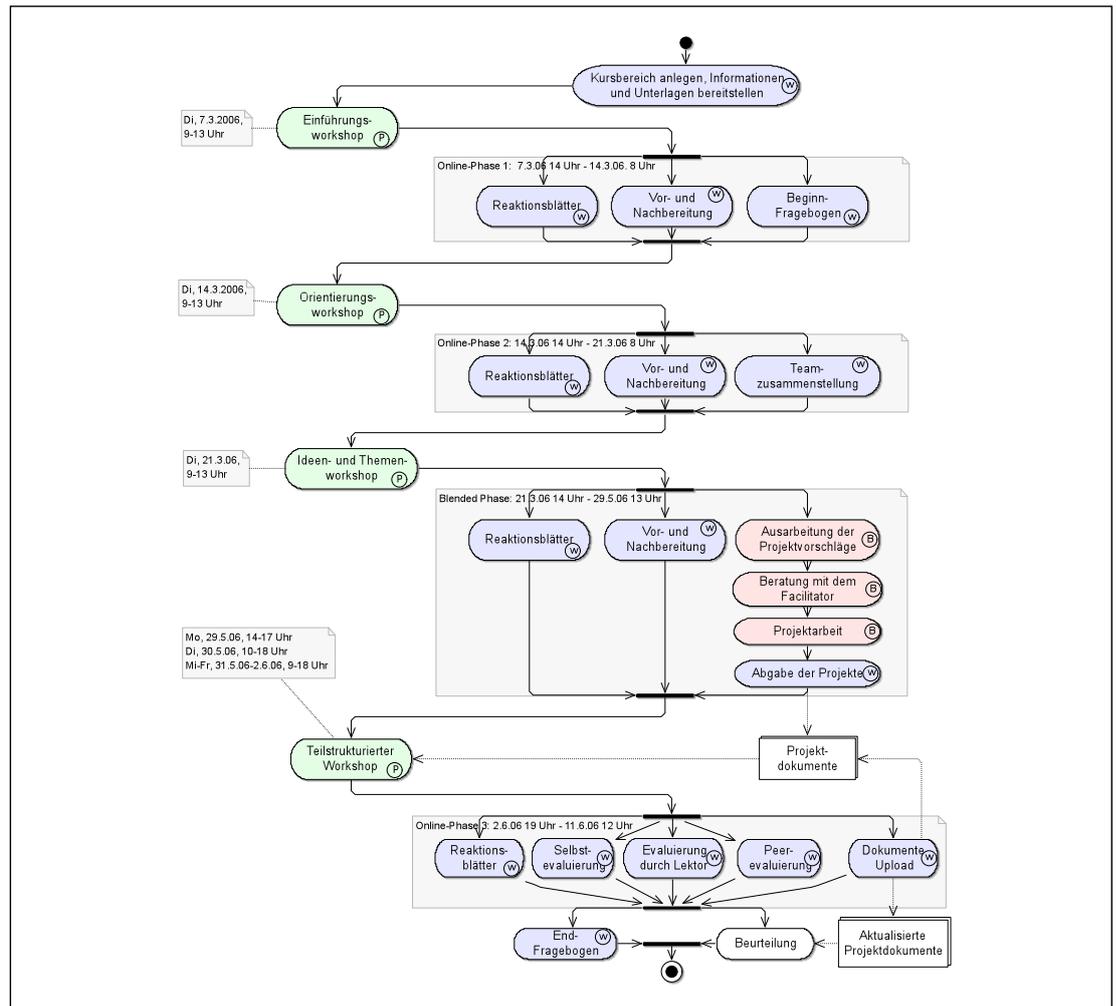


Abbildung 1: Kursszenario «Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung» im Sommersemester 2006

Ideen- und Themenworkshop. Der dritte Workshop bot den Studierenden Raum, um Ideen für Themen ihrer Projektarbeit zu sammeln. Studierende haben sich dazu entschieden, Themen aus dem Bereich «Einführung von E-Learning an der Universität Wien» festzulegen. Daher setzten wir den Kurs mit einem Brainstorming zu «E-Learning» bzw. «E-Learning Strategie» fort. Unsere Perspektiven teilten wir mit einer Universitätsmitarbeiterin des Zentrums für Lehrentwicklung, die wir zu diesem Workshop eingeladen hatten. Abschließend fixierten wir konkrete Themen für die Teamprojekte (wie z.B. die Erarbeitung einer E-Learning-Strategie für die Fakultät für Informatik, die Mission und Prozesse der «knowledge creating faculty», oder ein Modell für die Weiterentwicklung von Tutoren). Bereits vor dem Workshop konnten sich Studierende über die Lernplattform in (Zweier- bis max. Fünfer-) Teams zusammenschließen. Nachdem sich jeder/jede Studierende für ein Projektthema entschieden hat, standen die endgültigen Teammitglieder eines Teams fest.

Teilstrukturierter Workshop. Der teilstrukturierte Workshop zog sich über vierinehalb Tage; wir bezeichnen ihn deshalb als teilstrukturiert, weil die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit für Teamprojekt-Moderationen gewidmet wurde. Die verbliebene Zeit wurde frei gestaltet, war daher sehr lose strukturiert und sehr offen für ad-hoc-Aktivitäten, Fragen und Gedanken. Jedes Team erhielt ein Zeitfenster von zwei bis drei Stunden, in dem es anhand eines (im Vorfeld mit der Kursleiterin abgestimmten) Moderationskonzeptes ihr Projektthema sowie Ergebnisse vorstellen konnte. Die Moderationskonzepte

der Teams umfassten oftmals kleine Gruppenarbeiten zu bestimmten Fragestellungen, Zuruffragen, die mit Moderationskarten beantwortet wurden, Spiele, Tests, Fragebögen, etc. Nach jeder Moderationseinheit gaben die Kursteilnehmer (inklusive den Lehrenden) Feedback an die Teammitglieder. Anschließend reflektierten die Teammitglieder meist selbst über ihre Erfahrungen, die sie in der Moderationssequenz gemacht haben. Als ein Resultat aller Teamprojekte verfassten wir ein E-Learning-Manifest für die Fakultät für Informatik, das als Studierendenperspektive der fakultären E-Learning-Strategie beige-fügt wurde. Somit erzielten die Teamprojekte Ergebnisse mit realer Auswirkung. Die verbliebene, unstrukturierte Zeit wurde mit Übungen und Austausch zwischen den Kursteilnehmern verbracht. Der Sinn dahinter war, Raum für Selbsterfahrung zu schaffen, sowie bestimmte Fertigkeiten (wie das aktive Zuhören, Entscheidungen treffen, führen, etc.) zu fördern. Abschließend sahen wir uns den Film «Coach Carter» an und reflektierten über die Führungsfähigkeiten und Einstellungen des Coaches. Jedes Team hatte letztlich noch die Möglichkeit, seine Erfahrungen mit Kommunikation, Kooperation und Praxis während der Teamarbeit zu reflektieren. Ausschlaggebend für diesen Workshop war die aktive Teilnahme der Studierenden. Unsere Studierenden waren in den Workshops sehr aktiv und motiviert, was sich auch auf die Gruppe als Community auswirkte. So konnten alle Teilnehmer inklusive der Facilitatoren den Gruppenentwicklungsprozess erfahren, der sich als ein signifikantes, erfahrungsreiches Element des Kurses herausstellte.

Ein Studierender reflektierte: «Wow, die letzte Woche war so anders als alle anderen Kurse, die ich besuchte. Ich bin froh, dass ich so eine Art des Lehrens und nicht nur die traditionellen Frontalvorträge erfahren konnte. Weiters haben wir Studierende eine Stimme innerhalb der Entscheidungen gehabt und konnten sagen, was wir im Kurs machen wollten bzw. nicht machen wollten.» Ein anderer Studierender schrieb: «Die letzte Woche half mir sehr zu verstehen, was der Personzentrierte Ansatz und aktives Zuhören ist. Nicht nur, dass wir Inputs über Hintergründe bekamen, wir probierten anhand von Beispielen aus, wie es zu praktizieren ist und hatten eine aktive Zuhören-Übung für zuhause aufbekommen. Ich glaube in machen Situationen ist es passend aktiv zuzuhören – und ich will es für Feedback und Gruppenarbeiten in meinem Kursen versuchen. Jedoch ist es sehr zeitintensiv, führt nicht unbedingt zu erwarteten Resultaten (wie mir die Hausübung und die Übung im Kurs zeigten). Daher ist es nicht angebracht, aktives Zuhören in jeder Situation zu praktizieren. [...] Der Rest der Woche, die Präsentationen, Gruppenaufgaben, Spiele und Diskussionen waren sehr interessant und halfen mir sehr, Wissen und andere Fähigkeiten zu akquirieren.» Ein weiterer Studierender argumentierte: »Die letzte Kurswoche war sehr anstrengend für mich... [...] Andererseits fühlte ich die «Gruppenleistungsphase» (auch das «Forming» und «Norming» war sehr interessant). Die Gruppe arbeitete gut zusammen und die Diskussionen führten zu interessanten und spannenden Themen. Auch wenn ich nicht direkt involviert war, kann ich bezeugen, wie ein offenes Gespräch, speziell wenn die involvierten Parteien tatsächlich den Person-Zentrierten Prinzipien folgen, zu einer Klärung und besserem Verstehen, sowie neuem Wissen für alle involvierten Teilnehmer beitrug. Das war eine verblüffende Erfahrung. Eine Frage zu stellen ist meist ein guter erster Schritt um eine Antwort zu erhalten, aber wenn diese gemeinsam mit anderen Personen, unabhängig davon ob die Ansichten konvergieren oder nicht, beantwortet wird und da noch ein wenig aktives Zuhören dabei ist, entstehen manchmal überraschende Ergebnisse.»

Online-Aktivitäten. Die Online-Phase startete schon vor dem Einführungsworkshop. Studierende konnten schon im Vorfeld auf wichtige Termine, Ziele, Inhalte, Lehr- und Lernmethoden des Kurses, Aufgaben, Zeitplanung, Materialien, Links und eine Liste weiterführender Literatur via der Lernplattform CEWebS (vgl. Derntl, 2005; Mangler, 2005; Mangler & Derntl, 2004), zugreifen. Wir nutzten die Online-Phasen, um Studierende auf Aktivitäten in den Präsenzworkshops vorzubereiten (z.B. durch kleine Aufgabenstellungen wie das Lesen eines Artikels, Beantwortung von überleitenden Fragen wie «Was könnten wichtige Aspekte für unsere E-Learning-Strategie sein?»), sich in Teams

zusammenzuschließen (durch eine Funktion auf der Plattform, die es den Studierenden ermöglicht, sich einer Gruppe zuzuordnen), Fortschritte in Teamprojekten zu dokumentieren und über Eindrücke sowie Wahrnehmungen in vergangenen Workshops in Form von Reaktionsblättern zu reflektieren. Unserer Ansicht nach sollten Online-Aktivitäten fließend mit Präsenztreffen abgestimmt werden, damit Studierende das Gefühl haben, etwas Komplementäres zu tun, das einen Wert für sie hat und ihr Lernen vertieft.

Reaktionsblätter. Nach jedem Workshop wurden Studierende gebeten, ein Online-Reaktionsblatt zu schreiben, in welchem sie über die letzte Einheit reflektieren sollten. Diese Reaktionen konnten über die Lernplattform von jedem Teilnehmer ein paar Tage vor dem nächsten Workshop gelesen werden. Dadurch bekam der Facilitator bzw. die Facilitatoren regelmäßiges Feedback und Studierende profitierten von der Transparenz, sowie den Wahrnehmungen und Empfindungen, die sie selbst und andere Teilnehmer erfahren hatten. Die Besprechung der Reaktionen zu Beginn des folgenden Workshops ermöglichten uns, Brücken zwischen den Workshops zu schlagen (nicht nur thematische, sondern auch hinsichtlich des Kursprozesses). Dies half den Lehrenden eine Atmosphäre der Freiheit, des Verstehens und der Akzeptanz zu schaffen. Ein Studierender reflektierte: «Ich fand die Diskussion zu den Reaktionen zur letzten Einheit sehr wichtig, da wir Feedback zu unseren Inputs (was uns gefiel bzw. weniger gefiel) bekamen. Ich hatte den Eindruck, dass unsere Anliegen berücksichtigt wurden bzw. werden.»

Bewertung. Wie in Abbildung 1 gezeigt, wurden Studierende durch einen Mix aus Peer-, Selbst-, und Instruktoerevaluierung bewertet, um möglichst viele Facetten der Wahrnehmung einfließen zu lassen.

Reaktionen zum gesamten Kurs. Ein Studierender schrieb: «Ich mochte den gesamten Kurs. Der erste Teil war ein wenig traditioneller organisiert, aber ich glaube das war richtig so. Dennoch hatten wir immer die Möglichkeit, unsere Gedanken auszudrücken und verfügten über die Freiheit über Themen und Aufgaben zu entscheiden. Der zweite Teil war etwas anders. Am ersten Tag fühlte ich mich nicht sehr wohl. Wir hatten keine führende Person, keinen Leiter wie in traditionellen Kursen, was meiner Meinung nach den Kurs nur sehr langsam fortschreiten ließ. Nach einiger Zeit jedoch konnte ich das Konzept, das hinter dem Ganzen stand, verstehen und konnte mich besser integrieren und neue Lernerfahrungen machen.» Ein anderer Studierender beobachtete: «Im konventionellen Unterricht hörte ich oftmals nur «harte Fakten» in dem ich dem Vortrag des Lehrenden zuhörte. Im Organisationsentwicklungskurs war der Unterricht anders zu meinen bisherigen Erfahrungen: Wir diskutierten Themen, und ich konnte verschiedenste Perspektiven dazu gewinnen, also nicht nur die vom Lehrenden sondern auch jene der Teilnehmer. Ich empfand die Lehrenden als Facilitatoren, die uns erlaubten, eigene Interessen in einem gegebenen Rahmen zu verfolgen und uns für die Themengebiete der Einheiten zu motivieren. Ich glaube, dass der «effektive» Lernprozess im Kurs gestartet und zu Hause fortgesetzt wurde.»

Evaluation. Was das Lernen auf den Ebenen von Wissen/Intellekt, sozialen und kommunikativen Fertigkeiten und Persönlichkeit betrifft, so waren wir daran interessiert, ob die Wahrnehmung der Studierenden den Kurszielen entsprach. Daher inkludierten wir im Online-Abschlussfragebogen die folgende Frage: «Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie in Geschäftsprozesse und Organisationsentwicklung (GPO) auf verschiedenen Ebenen profitiert und gelernt haben!» Auf einer Skala von 1 (für «gar nicht») bis 5 (für «sehr viel»), erreichte die Ebene der sozialen und kommunikativen Fertigkeiten die höchste durchschnittliche Einschätzung (MW=4.67, Stabw=0.59), gefolgt von der Persönlichkeitsebene (MW=4.33, Stabw=1.03) und der Ebene Wissen/Intellekt (MW=3.94, Stabw=0.87). Um Kursevaluationen vergleichbar zu machen, erheben wir laufend Referenzwerte für «typische» Lehrveranstaltungen des Wirtschaftsinformatik-Studiums an der Universität in den Beginn-Fragebögen unserer Kurse, mit welchen wir die Ergebnisse aus GPO rein deskriptiv vergleichen wollen. Wie in Abbildung 2 erkennbar ist, fördert

der Kurs GPO soziale und kommunikative Fertigkeiten sowie persönliche Dispositionen stärker als eine typische Lehrveranstaltung des Studiums. Das Ergebnis kann insofern als Bestätigung der Kursziele gesehen werden, als dass die Ziele auf die drei Ebenen verteilt waren. Der Schwerpunkt wurde weniger auf das alleinige «Wissen über» gesetzt und die Förderung von Kommunikation, Aktivem Zuhören, Entscheidungsprozessen, Teamarbeit und interpersonellen Einstellungen im Rahmen von Geschäftsprozessen und Organisationsentwicklung stand im Vordergrund.

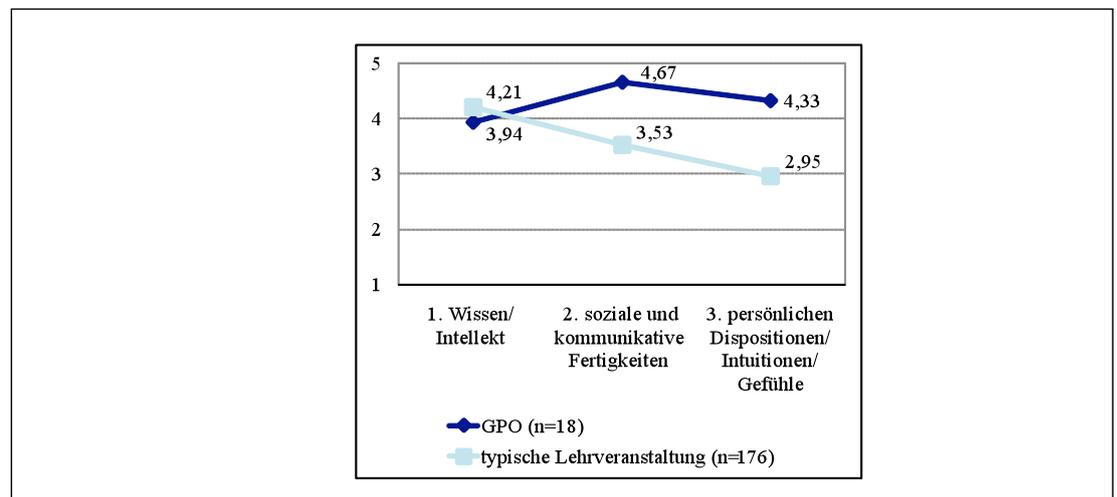


Abbildung 2: Lernen auf 3 Ebenen in GPO und in einem typischen Kurs

Weiters wollten wir auch herausfinden von welchen Aspekten die Studierenden am meisten profitierten. Daher inkludierten wir 25 profitable Aspekte im Fragebogen und ersuchten die Studierenden anzugeben, in welchem Ausmaß sie jeweils davon profitierten. Im Vergleich zu einer typischen Lehrveranstaltung profitierten die Studierenden insbesondere von dem Austausch und Diskussionen mit den KollegInnen und Facilitatoren. Außerdem schätzen sie die Möglichkeit, eigene Interessen sowie selbstständige Beiträge einzubringen. Auch von den Beiträgen der KollegInnen und der Präsentation von Themen konnten sie mehr profitieren als in einer typischen Lehrveranstaltung. In GPO standen Unterlagen, Vermittlung von Abstraktionsfähigkeit sowie reines Fachwissen weniger im Vordergrund und wurden daher auch nicht besser als in typischen Lehrveranstaltungen beurteilt. Abbildung 3 stellt sämtliche profitable Aspekte graphisch dar und auch hier spiegeln sich die Kursziele und deren Erreichung treffend in den Evaluatonsresultaten wider.

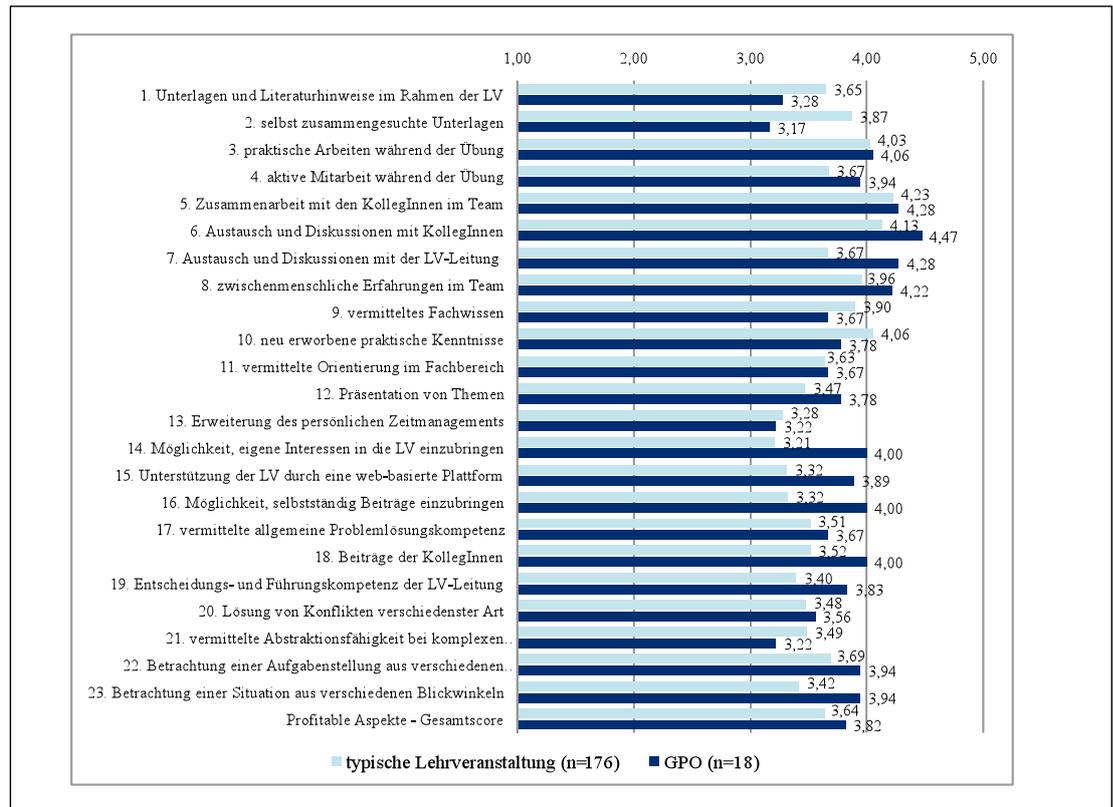


Abbildung 3: Profitable Aspekte in GPO und in einem typischen Kurs Skala von 1 («gar nicht») bis 5 («sehr viel»)

In dem Evaluationsfragebogen wurden die Studierenden auch gebeten, die personenzentrierten Haltungen der Lehrenden einzuschätzen. Die Ausprägungen der Dimensionen Kongruenz, Empathisches Verstehen, Akzeptanz und Offenheit wurden bei beiden Instruktoressen im Durchschnitt als sehr hoch eingeschätzt (MW ≥ 4.51 auf einer Skala von 1 bis 5, Stabw=0.37-0.61). Die Voraussetzung für personenzentrierten Unterricht, dass Lehrende entsprechende Haltungen mitbringen, kann somit auf jeden Fall als gegeben angesehen werden.

Abschließend ein Exzerpt einer schriftlichen Selbstevaluation eines Studierenden, das wir der Deutlichkeit halber im Original (Englisch) wiedergeben: »The most important I took home from this course is to take nothing as given. There is always a way to have influence on certain things. I think this course opened my mind other learning experiences than the traditional lectures. It was a hard and irritational experience in the first units, but I think I adapted to the situation and finally I felt kind of comfortable. I really think this course had major influence on how I will handle learning situations in the future.»

Spezifikation des Lernens. Angesichts der Lehr-/Lernziele erwies es sich als günstig, die ersten drei Workshops strukturiert, dabei jedoch hoch interaktiv abzuhalten. Sie trugen dazu bei, eine Orientierung im Fachbereich zu bieten und zugleich eine förderliche, offene Atmosphäre zu schaffen, in der Studierende personenzentriertes aktives Zuhören erfahren und praktizieren konnten. In dieser Phase konnten Studierende als eine Gruppe zusammenwachsen und ein konstruktives Arbeitsklima erleben, in dem sie angeregt wurden, sich selbst in die Wahl der Kursthemen einzubringen und aktiv am Kurs teilzunehmen.

In Summe stellten wir fest, dass die Anleitung durch die Lehrende einen weniger starken Einfluss auf das Lernen hatte, als die Tatsache, dass Studierende in Teams ausgewählte, authentische Themen innerhalb des Themenbereiches Organisationsentwicklung erar-

beiten und moderieren konnten. Durch die geteilte Verantwortung innerhalb der Studierendenteams und die Möglichkeit, eine Kurseinheit von 2,5 Stunden zu gestalten, konnten die Studierenden vielseitige Lernerfahrungen machen:

- Sie beteiligten sich aktiv an der Gestaltung und Organisation einer Kurseinheit. Sie machten sich mit der Literatur vertraut, wählten bestimmte Themen aus und arbeiteten diese aus, koordinierten Treffen, kooperierten im Team miteinander (face-to-face sowie online) und trafen Entscheidungen über die Art der Vermittlung ihrer Themas.
- Teilnehmer wurden an eine Vielzahl von Themen und Methoden herangeführt. Dies führte zu einer reichen und vielseitigen Erfahrung auf den Ebenen Wissen, Fähigkeiten und Persönlichkeit. Eine starke Antriebskraft in der persönlichen Entwicklung scheint das Lernen aus «Fehlern» zu sein. Dies ist besonders in einer konstruktiven Atmosphäre der Fall, wo offenes und gleichzeitig konstruktives Feedback gegeben und erhalten werden kann.
- Studierende erfahren mehrere «Rollen»: sie sind Teilnehmer, Facilitator, Zuhörer, Teammitglied, Autor, Reviewer; deren gemeinsame Basis darin besteht, dass Studierende Personen mit individuellem Wert sind. Während des Kurses erhalten Studierende in verschiedenen Situationen die Möglichkeit, sich selbst in Beziehung zu anderen zu erleben und Situationen zu erfahren, die auch zukünftigen Berufsszenarien ähneln.
- Studierende bilden eine Community und schließen den Kurs mit dem Gefühl ab, gemeinsam etwas für sie persönlich und beruflich Wichtiges erreicht zu haben.

Weiters erwies es sich als sinnvoll, sowohl eine Ansammlung von relevanten Materialien (Buchreferenzen, Links, Folien) auf der Lernplattform zur Verfügung zu stellen, als auch Studierende zu ermutigen, ihre eigenen Quellen und Materialien hinzuzufügen. Ein Problem stellte die Blockung des letzten Workshops innerhalb einer Woche dar, da viele wegen anderer Verbindlichkeiten zumindest einige Stunden versäumten. Die Online-Reaktionsblätter, die von allen Teilnehmern gelesen werden konnten, waren ein wirkungsvolles «Instrument» für transparentes Feedback und stellten einen hilfreichen Input für kommende Workshopeinheiten dar.

Zusammenfassung und Diskussion

Das «Blending» von Präsenz- und Online-Lernen förderte das aktive Einbeziehen der Studierenden in das vielseitige Angebot verschiedener Aktivitäten. Diese erstreckten sich vom Angebot von Materialien auf der Lernplattform über das schrittweise Erarbeiten von Lernzielen, bis hin zum Moderieren ganzer Lehrveranstaltungseinheiten seitens der Studierenden. Technologie unterstützte uns zum Beispiel dabei, Kontinente zu überwinden und verschiedene Evaluierungen innerhalb des Kurses durchzuführen. Mittels der Online-Reaktionsblätter konnte der internationale Facilitator am Kursprozess teilnehmen und schließlich mit Kenntnis über den aktuellsten Stand der Dinge am teilstrukturierten Workshop des Kurses (ohne Zeitverzug oder Einstiegshürden) mitwirken.

Die von uns angewandte erweiterte Form des partizipativen Action Research erwies sich als hilfreich, Lehr-/Lernszenarios vielseitig zu erforschen und zu verbessern. Wir konnten feststellen, dass gut durchdachte Szenarios, begleitende Web-Services und einfach zugänglicher Inhalt die Lehrenden/Facilitatoren wesentlich dabei unterstützen können, Lernerfahrungen fachlicher und metafachlicher Art zu fördern.

Die Lehrenden ihrerseits fanden, dass die vorangegangene Teilnahme an personzentrierten Encountergruppen (Gesprächsgruppen) und Workshops sie persönlich in dem Sinne veränderte, dass sie offener für neue Erfahrungen wurden und die Wichtigkeit von Prozessen und Interaktionen, dem «Werden und Wachsen» in der Community der Teilnehmer erkannten. So konnten sie mehr Verständnis für die Meinungen, Bedeutungen und Intentionen der Studierenden aufbringen und verkräfteten ein zeitweiliges Chaos,

das selbst-gesteuert in eine neue Ordnung übergeführt wurde. Derartige Erfahrungen führen uns zu der Meinung, dass die Einstellungen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Lehrenden in Projekt- oder Gruppensituationen einen essentiellen Input für erfahrungsbasiertes Lernen der Studierenden darstellen. Sicherlich bedeutete dieser Zugang einen größeren zeitlichen Aufwand, der jedoch durch die zahlreichen Erfahrungen mehr als ausgeglichen wurde.

Die Reaktionsblätter, Fragebögen und eigenen Erfahrungen bestätigen, dass die Fachkompetenz und interpersonellen Werte, wie zum Beispiel ein hoher Grad an Transparenz, förderliche Offenheit, Akzeptanz/Respekt und Verständnis seitens der Facilitatoren für bedeutsames Lernen ausschlaggebend sind. Nehmen Studierende diese Werte wahr, so sind sie der Meinung, am meisten durch Austausch und Diskussionen mit KollegInnen wie auch Lehrenden, sowie aus kooperativem Problemlösen im Team zu profitieren/lernen. Derartige Qualitäten zu entwickeln ist eine herausfordernde Aufgabe für Institutionen, die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und ganzheitliches, personenzentriertes Lernen als ihre Ziele in der Ausbildung wahrnehmen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aspy, D. N. (1972): *Toward a Technology for Humanizing Education*. Champaign, Illinois: Research Press Company.

Baker, D. P. & Horvarth, L. & Campion, M. & Offermann, L., & Salas, E. (2005): *The ALL Teamwork Framework*. In Murray, T. S. & Clermont, Y. & Binkley, M. (Hrsg.), *International Adult Literacy Survey, Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Bd. 13. (S. 229 - 272). Ottawa: Minister of Industry.

Barrett-Lennard, G. T. (1998): *Carl Rogers' Helping System – Journey and Substance*. London: Sage Publications.

Barrett-Lennard, G. T. (2003): *Steps on a Mindful Journey: Person-centred expressions*: PCCS Books.

Barrett-Lennard, G. T. (2005): *Relationship at the Centre - Healing in a Troubled World*. Philadelphia, PA: Whurr Publishers.

Baskerville, R. L. (1999): *Investigating Information Systems with Action Research*. *Communications of the Association for Information Systems*, 2. <<http://cais.isworld.org/articles/2-19/>>.

Bauer, C. & Derntl, M. & Motschnig-Pitrik, R. & Tausch, R. (2006): *Promotive Activities in Face-to-Face and Technology-Enhanced Learning Environments*. *The Person-Centered Journal*, 13 (1-2), 12-37.

Cornelius-White, J. H. D. & Hoey, A. & Cornelius-White, C. & Motschnig-Pitrik, R. & Figl, K. (2004): *Person-Centered Education: A Meta-Analysis of Care in Progress*. *Journal of Border Educational Research*, 3 (1), 81-87.

Derntl, M. (2005): *Patterns for Person-Centered e-Learning*. PhD Thesis, University of Vienna, Vienna, Austria. <<http://elearn.pri.univie.ac.at/derntl/diss.>>

Derntl, M. (2006): *Patterns for Person-Centered e-Learning*. Berlin: Aka Verlag.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2003a): *Employing Patterns for Web-Based, Person-Centered Learning: Concept and First Experiences*. *ED-MEDIA 2003: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, June 23-28, 2003, Honolulu, Hawaii, 1690-1697.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2003b): *Towards a Pattern Language for Person-Centered e-Learning*. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE 2003)*, Albuquerque, New Mexico, S. 2379-2382.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2005): The Role of Structure, Patterns, and People in Blended Learning. *The Internet and Higher Education*, 8 (2), 111-130.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2007a): coUML – A Visual Language for Modeling Cooperative Environments. In Botturi, L. & Stubbs, T. (Hrsg.), *Handbook of Visual Languages for Instructional Design: Theories and Practices* (S. 155-184). Hershey, PA: Information Science Reference.

Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2007b): Inclusive Universal Access in Engineering Education. 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Milwaukee, WI.

European Association for the Education of Adults. (2004). Strategic Statement on Key Competencies, <http://www.eaea.org/doc/Strategic_document_2004.doc>

Figl, K. (2004). Evaluation von e-Learning. Am Beispiel der Blended Learning Lehrveranstaltung Web Engineering (Master thesis): Faculty of Computer Science, Univ. of Vienna.

Figl, K. & Derntl, M., & Motschnig, R. (2005): Assessing the Added Value of Blended Learning: An Experience-based Survey of Research Paradigms. *Interactive Computer Aided Learning*, Villach, Austria.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004): Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.

Holzinger, A., & Motschnig-Pitrik, R. (2005): Considering the Human in Multimedia: Learner-Centered Design (LCD) & Person-Centered e-Learning (PCeL). In Micheuz, P. & Antonitsch, P.K. & Mittermeir, R. (Hrsg.), *Innovative Concepts for Teaching Informatics* (S. 102-112). Vienna: Carl Ueberreuter.

Mangler, J. (2005). CEWebS - Cooperative Environment Web Services. Master thesis. Faculty of Computer Science, Univ. of Vienna.

Mangler, J. & Derntl, M. (2004): CEWebS - Cooperative Environment Web Services. 4th International Conference on Knowledge Management (I-KNOW ,04), June 30-July 2, Graz, Austria, 617-624.

Motschnig-Pitrik, R. (2004): An Action Research-Based Framework for Assessing Blended Learning Scenarios. ED-MEDIA 2004: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, June 21-26, 2004, Lugano, Switzerland, 3976-3981.

Motschnig-Pitrik, R. (2005): Person-Centered e-Learning in Action: Can Technology help to manifest Person-centered Values in Academic Environments? *Journal of Humanistic Psychology*, 45 (4), 503-530.

Motschnig-Pitrik, R. (2006a): The Effects of a Blended Course Including Person Centered Encounter Groups on Students' Learning, Relationships, and Teamwork. *Networked Learning Conference 2006*, Lancaster, UK.

Motschnig-Pitrik, R. (2006b): Two Technology-Enhanced Courses Aimed at Developing Interpersonal Attitudes and Soft Skills in Project Management. *First European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2006*, Crete, Greece, 331-346.

Motschnig-Pitrik, R., & Holzinger, A. (2002): Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 5 (4), 160-172.

Motschnig-Pitrik, R., & Mallich, K. (2002): Learning at three levels: Web-support and experiential learning in project management. *International Workshop for Interactive Computer-Aided Learning (ICL'02)*, Villach, Austria.

Motschnig-Pitrik, R., & Mallich, K. (2004): Effects of Person-Centered Attitudes on Professional and Social Competence in a Blended Learning Paradigm. *Journal of Educational*

Technology & Society, 7(4), 176-192.

Motschnig-Pitrik, R. & Nykl, L. (2002): Ein kognitiv-emotionales Modell zur Klärung der Wirkungsweise von Rogers' Personenzentriertem Ansatz. In Zeitschrift der GwG, Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächsführung und Personenzentrierte Beratung (Schwerpunktthema Organisationsentwicklung), 139-154.

Motschnig-Pitrik, R., & Nykl, L. (2005): Was hat Carl Rogers Wirtschaftsinformatikern im Zeitalter des Internet zu sagen? Gruppendynamik und Organisationsberatung, 36 (1), 81-102.

Motschnig-Pitrik, R., & Santos, A. M. (2006): The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1 (4), 5-30.

Nykl, L. (2005): Drei Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung. In Humanistische Psychologie Halbjahresbücher 1/05 (S. 103-121). Eschweiler: IHP Bücherdienst.

Ottosson, S. (2003): Participation action research - A key to improved knowledge of management. Technovation, 23, 87-94.

Pauschenwein, J. & Jandl, M. & Koubek, A. (2001): Telelernen an österreichischen Fachhochschulen - Praxisbeispiele und Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Wien: Facultas.

Reichelmayr, T. (2005): Enhancing the Student Team Experience with Blended Learning Techniques. 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Indianapolis, IM.

Rogers, C. R. (1961): On Becoming a Person - A Psychotherapists View of Psychotherapy. London: Constable.

Rogers, C. R. (1983): Freedom to Learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978): An assessment of the scientific merits of action research. Administrative Science Quarterly, 23 (4), 582-603.