

Bindung an ein virtuelles Seminar – die Rolle von Erfahrungen, Motiven und Erwartungserfüllung

Sonja Utz¹ & Kai Sassenberg

Das Internet ermöglicht neue Formen der Lehre, z.B. sogenannte virtuelle Seminare. Dabei bearbeiten die Teilnehmer räumlich und zeitlich voneinander unabhängig mit Hilfe computervermittelter Kommunikation gemeinsam ein Thema. Solche computerunterstützten Lehrveranstaltungen werden von immer mehr Hochschulen angeboten. Damit verbunden ist die Hoffnung, Grenzen herkömmlicher Seminare zu überwinden (vgl. Reimann, 1998), denn virtuelle Seminare erlauben eine flexible Zeiteinteilung und Kooperation über verschiedene Orte und Universitäten hinweg. So können spezielle Lehrinhalte, die nur an bestimmten Standorten angeboten werden einer größeren Anzahl von Studierenden zugänglich gemacht werden. Zudem wird der Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien und kooperatives Arbeiten mit Hilfe dieser Technologien praktiziert. Diese Kompetenzen werden auf dem Arbeitsmarkt zunehmend gefordert.

Betrachtet man Erfahrungsberichte und Evaluationen virtueller Seminare, werden die optimistischen Hoffnungen gedämpft. Häufig wird über mangelnde Partizipation der Teilnehmer geklagt (Hesse & Giovis, 1997) bzw. die Nutzung der Technik und die Reflektion über die Form und Formulierung der Nachrichten beanspruchen kognitive Ressourcen, die auf Kosten des inhaltlichen Austauschs gehen (Nistor & Mandl, 1995). Außerdem wird häufig über eine hohe Abbrecherquote geklagt (z.B. Grothusmann, 1997).

Wie gelingt es also, trotz fehlender face-to-face Kontakte und der Konzentration auf die technischen Aspekte, aktive Partizipation und die Teilnahme am virtuellen Seminar bis zu dessen Abschluß zu erreichen? Diese Frage steht im Mittelpunkt dieses Beitrags.

Personen, die eine hohe Identifikation mit dem Seminar aufweisen, sollten sich durch eine starke und zeitüberdauernde Teilnahme am Seminar auszeichnen. Nach der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987) führt soziale Identifikation, also die Identifikation mit einer Gruppe wie z.B. einem Seminar, auch zur Orientierung an den Gruppennormen. Studien im organisationalen Kontext zeigen ebenfalls die Bedeutung der (organisationalen) Identifikation für

¹ Technische Universität Chemnitz, Professur für Wirtschafts-, Organisations- und Sozialpsychologie, Wilhelm-Raabe-Str. 43, 09120 Chemnitz, Tel. 0371/531-6397, Fax 0371/531-6410, E-Mail: sonja.utz@phil.tu-chemnitz.de

Engagement und Leistung. Deshalb werden in diesem Beitrag mögliche Einflußfaktoren auf die Bindung an ein virtuelles Seminar aufgezeigt und im Anschluß daran anhand der Ergebnisse einer Seminarevaluation auf ihren tatsächlichen Einfluß getestet.

Reimann (1998) berichtet, daß in virtuellen Seminaren etwa ein Fünftel der Zeit zur Lösung technischer Probleme verloren geht. Das Auftreten solcher technischer Probleme wirkt sich störend auf den Seminarablauf und damit vermutlich auch auf die Identifikation mit einem virtuellen Seminar aus. Von reinen technischen Problemen wie Serverabsturz oder veralteter Soft- und Hardware ist mangelnde Erfahrung mit dem Computer bzw. computervermittelter Kommunikation abzugrenzen. Die reinen technischen Probleme können durch eine Gestaltung des Seminars mit ausgereiften Technologien verringert werden. Mangelnde Erfahrung seitens der Teilnehmer hingegen kann nicht durch die Gestaltung der Veranstaltung ausgeräumt werden, sondern nur durch eine entsprechende Schulung oder Auswahl von Studierenden. Die Studierenden müssen nicht nur das nötige fachliche Grundwissen mitbringen, sondern auch eine angemessene Medienkompetenz besitzen. Fehlt Studierenden diese Kompetenz, wird die Teilnahme am virtuellen Seminar ebenfalls erschwert, was im schlimmsten Fall zum Ausstieg aus dem Seminar führen kann.

Neben den technischen Problemen bzw. mangelnder Erfahrung mit den Kommunikationstechnologien können auch die Studienmotivation, die Motivation zur Teilnahme am Seminar und die Erfüllung der Erwartungen an das Seminar eine Rolle spielen. Grundsätzlich ist anzunehmen, daß sich motivierte Studierende auch aktiver an einem virtuellen Seminar beteiligen. Die Studienmotivation kann in intrinsische (z.B. Interesse) und extrinsische Motivation (bessere Berufsaussichten) unterteilt werden. Auch die Motivation zur Teilnahme an einem *virtuellen* Seminar sollte die Beteiligung beeinflussen. Aktive Partizipation ist vor allem von den Teilnehmern zu erwarten, die mit Studierenden anderer Universitäten zusammenarbeiten wollen und an der Kommunikation mit Teilnehmern und Dozenten interessiert sind. Auch der Wunsch, einen Schein zu erwerben, spielt im universitären Kontext eine Rolle. Während Motive vor allem dazu bewegen, ein virtuelles Seminar aufzusuchen, bestimmt der Grad der Erwartungserfüllung vor allem, ob das Seminar bis zum Ende besucht wird. Teilnehmer, deren Erwartungen zu hoch waren oder aus anderen Gründen nicht erfüllt wurden, werden frustriert und reduzieren ihre Partizipation bzw. brechen das Seminar ab. Hohe Studienmotivation, hohe Motivation zur Teilnahme am virtuellen Seminar und eine geringe Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität sollten daher die Bindung an ein virtuelles Seminar positiv beeinflussen.

Das virtuelle Seminar

Um diese Hypothesen zu prüfen, wurde eine Begleitevaluation zu einem virtuellen Seminar im Sommersemester 1998 durchgeführt. 30 Studierende der Kath. Universität Eichstätt und der Georg-August-Universität Göttingen nahmen an diesem Seminar

teil. Die Kommunikation erfolgte asynchron, d.h. es wurde ein Newsboardsystem mit verschiedenen, thematisch gegliederten Brettern, eingesetzt. Nach einer Vorstellungsphase wurde zunächst Grundwissen erarbeitet. Die Teilnehmer sollten Texte lesen und anschließend im Netz Fragen zu diesen beantworten und die Texte diskutieren. Danach erstellten jeweils zwei Teilnehmer, soweit möglich städteübergreifend, eine gemeinsame Hausarbeit. Auch die Hausarbeiten wurden in die entsprechenden Foren eingestellt und gemeinsam diskutiert bzw. von den Seminarleitern kommentiert.

Evaluation des Seminars

Zu Beginn und am Ende des Seminars wurden jeweils Daten mittels Fragebögen erhoben. Diese konnten online ausgefüllt werden. Am Beginn des Seminars wurden die Erfahrungen mit cvK, die Motive für die Teilnahme, die Erwartungen an das virtuelle Seminar und die Identifikation mit den Studierenden der eigenen Universität erfaßt. Der zweite Fragebogen am Ende des Seminars enthielt neben einem üblichen [Evaluationsbogen für Seminare](#) Fragen zur Gestaltung des Seminars, dem Grad der Erwartungserfüllung, technischen Problemen, der Arbeitsweise, der Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten sowie der Identifikation mit den Studierenden der eigenen Universität und den Teilnehmern des virtuellen Seminars. Die Fragen waren auf einer sechsfach-gestufteten Skala zu beantworten, aus den Items wurden anschließend die entsprechenden Skalen gebildet.

Ergebnisse

Die Identifikation mit dem virtuellen Seminar lag im Mittel bei 3.14 ($SD = 1.20$). Dies ist auf einer sechsfach gestuften Skala zwar kein allzu hoher Wert, allerdings stand das Seminar zum Zeitpunkt der Messung kurz vor dem Abschluß. Folglich sind generell keine hohen Identifikationswerte zu erwarten.. Erstaunlicher ist der Rückgang der Identifikation mit den Studierenden der eigenen Universität von 3.94 ($SD = 2.14$) zu Beginn des Seminars auf 3.29 ($SD = 1.16$) am Ende des Seminars ($t(21) = -2.63$, $p < .05$). Die Ergebnisse sprechen dafür, daß eine Bindung an das virtuelle Seminar, die auf Kosten der Identifikation mit den Studierenden der eigenen Universität geht, aufgebaut wurde.

Korrelationsanalysen zeigen, daß der Rückgang der Identifikation mit der eigenen Universität sowohl mit den Erwartungen an das Seminar als auch den Lernmotiven zusammenhängt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Korrelate der Identifikation mit einem virtuellen Seminar bzw. des Rückgangs der Identifikation mit Studierenden der eigenen Universität (N=17).

	Rückgang der Identifikation mit der Universität	Identifikation mit dem virtuellen Seminar
intrinsische Studienmotivation	.91**	.16
extrinsische Studienmotivation	.84**	.13
Motivation zur Teilnahme	.66**	.41
Erwartungserfüllung	.04	.60**
Medienkompetenz	.18	.09
wahrgenommene technische Probleme	.15	-.06

Je höher die Motivation für die Teilnahme am Seminar ist, d.h. je mehr Gründe jemand zur Teilnahme bewogen haben, desto stärker ist der Rückgang der Identifikation mit der eigenen Universität. Sowohl intrinsische als auch extrinsische Studienmotivation hängen eng mit dem Rückgang der Identifikation zusammen. Im Gegensatz dazu wird die Identifikation mit dem virtuellen Seminar ausschließlich durch die Erfüllung der Erwartungen bestimmt. Keine der beiden Identifikationsvariablen korreliert signifikant mit dem Auftreten technischer Probleme oder den Erfahrungen mit cvK.

Studierende die das Seminar abbrachen zeichneten sich zu Beginn der Veranstaltung insbesondere durch eine geringere Medienkompetenz ($M=2.75$, $SD=0.66$) verglichen mit den Personen die bis zum Ende an der Veranstaltung teilnahmen aus ($M=3.64$, $SD=1.02$, $t(18)=1.63$, $p<.10$). Außerdem erwarteten Abbrecher weniger Bequemlichkeit durch Zeitflexibilität ($M=3.50$, $SD=2.38$) und weniger effizientes Suchen nach und Umgehen mit Materialien ($M=2.50$, $SD=1.73$) als die restlichen Teilnehmer ($M=5.56$, $SD=1.59$, $t(18)=2.11$, $p<.05$ bzw. $M=4.06$, $SD=1.88$, $t(18)=1.51$, $p<.10$).

Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, daß sich Teilnehmer eines virtuellen Seminars ähnlich hoch mit diesem identifizieren wie mit ihrer Universität. Die Bindung an das virtuelle Seminar entsteht erst mit der Zeit, die Bedeutung der eigenen Universität läßt dabei nach.

Wichtig für die Identifikation mit dem Seminar ist neben der Motivation vor allem die Erfüllung der Erwartungen. Für weitere virtuelle Seminare läßt sich die Implikation ableiten, daß zu Beginn des Seminars realistische Erwartungen vermittelt werden. Überzogene Erwartungen führen leicht zu Enttäuschung und damit mangelnder Partizipation. Dem Dozenten unterliegt in virtuellen Seminaren nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, es muß ferner als Moderator steuernd in die Gruppenprozesse eingreifen. Die Identifikation mit einem virtuellen Seminar ist zwar unabhängig von technischen Problemen und der Erfahrung mit Kommunikationstechnologien, diese

Faktoren bestimmen jedoch in erheblichem Maße, ob Studierende bis zum Ende an einem virtuellen Seminar teilnehmen. Die häufig beklagte hohe Schwundquote in virtuellen Lehrveranstaltungen, kann folglich durch eine Prüfung oder Vermittlung entsprechender Fähigkeiten vor einem Seminar verringert werden.

Literaturangaben

- Grothusmann, U. (1997). Aufbau und begleitende Evaluation eines virtuellen Seminars unter Nutzung von WWW, e.mail und CD-ROM. In E. van der Meer, Th. Bachmann, R.Beyer, C.Goetz, H. Hagendorf, B. Krause, W. Sommer, H. Wandke & M. Ziebler (Hrsg.), *Experimentelle Psychologie - Abstracts der 39. Tagung experimentell arbeitender Psychologen* (S. 34). Lengerich: Pabst.
- Hesse, F.W. & Giovis, C. (1997). Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren. *Unterrichtswissenschaft, 1/97*, 34-55.
- Nistor, N. & Mandl, H. (1995). *Lernen in Computernetzwerken. Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar*. Forschungsbericht Nr. 64, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Reimann, P. (1998). *Unterstützung kollaborativer Arbeitsformen in Teleteaching-Szenarien*. [WWW document].
URL <http://paeps.psi.uni-heidelberg.de/reimann/Learntec98/learntec.htm>.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (eds.). (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. New York, NY: Blackwell.