

Kompetenzerwerb im Virtual Classroom: Ausbildung von E-Coaches und E-Trainern

Birgit Spies

Hochschule Fresenius, Hamburg

Zusammenfassung

Mit der Veränderung unserer Arbeits-, Lern- und Lebenswelten entstehen neue Möglichkeiten – und auch Notwendigkeiten – Coaching und Training zu gestalten und die dazu benötigten Ausbildungen zu entwickeln und umzusetzen. Medien als Kommunikations- und Interaktionsmittel kommt dabei eine wichtige Aufgabe zu. Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht ein Konzept zum Kompetenzerwerb im Virtual Classroom, in welchem Medien zur Problemlösung eingesetzt werden. Dies wird beispielhaft an einer rein virtuellen Ausbildung für bereits ausgebildete Coaches und Trainer ausgeführt, die im Rahmen einer berufsbegleitenden Zusatzqualifikation zum E-Coach und E-Trainer angeboten wird.

Da die Ausbildung bereits mehrfach durchgeführt worden ist, werden zudem praktische Erfahrungen beschrieben. Basierend auf wissenschaftlichen Grundlagen zu selbstgesteuertem und virtuellem Lernen, werden die konzeptionelle Erarbeitung und Umsetzung einer solchen Ausbildung und die Erfahrungen damit beschrieben und im Kontext bisheriger Vorgehensweisen verortet.

Schlüsselwörter: E-Coaching, E-Training, Ausbildung, Online-Lernen

Capacity building at the virtual classroom: education for E-coaches and E-trainers

Abstract

Changes at the workplace and learning and living environment produce new opportunities as well as new demands regarding coaching and training and their accompanying training. Media is one of the key tools for the communication and interaction. The article concentrates on a concept on capacity building at the virtual classroom which involves media as a key for problem solving using the example of already certified coaches and trainers. They participate at a training which is provided virtually to become certified E-coaches and E-trainers. As this kind of training is already established practical examples will be provided throughout the article. The concept and implementation of the virtual training will be explained based on the scientific theories on self-directed and virtual learning and put into context of the modus operandi.

Keywords: E-coaching, E-training, education, virtual classroom

1 Relevanz

Wenn Arbeits- und Organisationsprozesse zu verbessern sind und sich Veränderungen im Unternehmen im Arbeitsalltag etablieren sollen, dann ist es unumgänglich, entsprechende Schulungen mit hoher Qualität, und am Bedürfnis der Mitarbeiter orientiert, zu gestalten. Und so gehören Coachings und Trainings seit vielen Jahren zu den etablierten Instrumenten, um Prozesse in Unternehmen erfolgreicher zu gestalten und die Kompetenzen von Mitarbeitern weiterzuentwickeln. Hierzu werden, in zumeist klassischer Präsenzform, die Coaches und Trainer entsprechend ausgebildet. In ihrer Arbeit

selbst agieren diese ebenfalls meist herkömmlich in Face-To-Face-Settings, die Vorteile dieser nutzend, da die „direkte Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (Face-To-Face) [...] die für uns natürlichste Form der Kommunikation [darstellt]“ (Six, Gleich & Gimmler, 2007, S. 59). Diese Vorgehensweise ist praktikabel und hat sich in der Vergangenheit bewährt. Sie gerät heute jedoch zunehmend unter Druck.

Unternehmen sind stärker national und international tätig und gefordert, Mitarbeiter in verschiedensten Niederlassungen direkt am Arbeitsplatz – im Büro oder auch im Home-Office – und zudem rund um den Globus zu schulen und zu coachen.

Persönliche Begegnungen, in demselben Raum und zur selben Zeit, stellen folglich zunehmend die Ausnahme dar. Darauf müssen auch Coaches und Trainer reagieren und nach Mitteln und Wegen suchen, wie die beteiligten Personen unter diesen Bedingungen zielführend miteinander kommunizieren und interagieren können, um den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen zu ermöglichen. Die daraus folgende Notwendigkeit für den Einsatz flexibler Lernarrangements führt zu didaktischen Szenarien, in denen Medien als Mittel zur Problemlösung eingesetzt werden (s.u., vgl. Digenti, 2000; Schulmeister, 2005).

Damit bereits ausgebildete Coaches und Trainer nun bei ihrer Tätigkeit auch in medialen Settings erfolgreich sind, bedarf es einer Erweiterung ihrer Kompetenzen mittels geeigneter Ausbildungsmaßnahmen, um einerseits die medialen Möglichkeiten kennen und nutzen zu können und andererseits, um diese auch gezielt als Methode und Instrument im Coaching- und Trainingsprozess einzusetzen.

Die hierfür entwickelte, rein virtuell durchgeführte Virtual-Classroom-Ausbildung für E-Coaches und E-Trainer wird, nach Beschreibung der Anforderungen und wissenschaftlichen Grundlagen, in vorliegendem Beitrag dargestellt und diskutiert. Erwähnt werden soll zudem, dass die Ausbildung in dieser Form die einzige ist, die konsequent die Entwicklung von Handlungskompetenz in den Mittelpunkt stellt und Teilnehmer diese ausschließlich im virtuellen Raum entwickeln und reflektieren.

2 Anforderungen und wissenschaftliche Grundlagen

Wenn nun, wie zuvor ausgeführt, Coaches und Trainer zunehmend gefordert sind, ihre Tätigkeit in mediale (virtuelle) Lern- und Arbeitsräume zu verlagern, dann ist es unumgänglich, dass diese ihr „Handwerkszeug“ um eine spezifische Medienkompetenz erweitern, die nach Backe (1996) verstanden werden kann als „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (S. 119).

2.1 Begriffliche Einordnung

Um ein einheitliches Verständnis der Begriffe Medien, Virtual Classroom und E-Coach bzw. E-Trainer zu erreichen, werden folgende Arbeitsdefinitionen zugrunde gelegt:

- *Medien* werden verstanden „als auf Technologien basierende Mittel zur Kommunikation und Interaktion“ (Spies, 2013, S. 60) und Kompetenz ist nach Weinert (2001) definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [...] [und] um Problemlösungen in variablen Situationen

erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.).

- Der Begriff *Virtual Classroom* wird, in eigener Definition und in Anlehnung an die aktuellsten – auch technischen – Entwicklungen im anglo-amerikanischen Raum, verwendet als übergeordneter Begriff, der nicht nur synchrone und asynchrone Lernszenarien ermöglicht (s.u.), sondern darüber hinaus auch die Arbeit mit frei zugänglichen Online-Ressourcen wie Videos, Artikel, Social Web und weiteren Webseiten erlaubt und – insbesondere, wie aus dem Präsenzscenario gewohnt – andere Lerner als Lernressource einschließt. Die Bedeutung dessen heben Kerres, Hölterhof und Nattland (2011) hervor, wenn sie beschreiben, dass andere Lerner als Wissensressource dienen, sofern verfügbare Wissensbestände aufgegriffen, verknüpft und rekonstruiert werden können. So definiert geht der Begriff *Virtual Classroom* deutlich über die bisherige Definition eines virtuellen Klassenzimmers hinaus und meint den didaktisch fundierten Einsatz einer Vielfalt von medienbasierten Werkzeugen und Lernmöglichkeiten, die nicht zwingend unter einer einheitlichen Oberfläche vereint sein müssen, andere Lerner zudem als Lernressource einbeziehend.

Zum besseren Verständnis sei nach Busch (2002) ausgeführt, dass asynchrone Lernmöglichkeiten das zeitversetzte Kommunizieren zwischen Teilnehmern ermöglichen und dem Lerner somit zeitliche und räumliche Flexibilität einräumen. Weiter kann der Lerner in seinem eigenen Tempo und damit Beiträge tiefergehender bearbeiten. Als asynchrone Werkzeuge im medialen, oder auch virtuellen Raum, seien hier beispielhaft Wiki, Forum, Blog und E-Mail benannt. Synchrone virtuelle Lernmöglichkeiten hingegen erfordern eine zeitgleiche Kommunikation zwischen den Teilnehmern, lassen aber Spielraum für räumliche Flexibilität von Coach bzw. Trainer und Lerner. Sie ermöglichen eine direkte Reaktion und unmittelbares Feedback der Beteiligten und werden deshalb auch eher „hautnah“ erlebt. Auch sei die Möglichkeit, spontan und flexibel innerhalb einer Lernsequenz oder Session vorzugehen, hervorgehoben. Als Werkzeuge in synchronen Lernsettings seien hier Chat, Audio- und Videokonferenz und das virtuelle Klassenzimmer genannt. Besonders das virtuelle Klassenzimmer (in seiner anfänglichen Definition) erlaubt durch die Vereinigung unterschiedlicher Werkzeuge auf einer Oberfläche die zeitgleiche schriftliche, auditive und visuelle Kommunikation und Kooperation der Teilnehmer auf bspw. einem virtuellen Whiteboard, an MindMaps oder an weiteren Dateien unterschiedlicher Programme (vgl. Seufert, 2002).

- Wenn von *E-Coach* bzw. *E-Trainer* die Rede sein wird, so werden die Begriffe hier, in Anlehnung an Geißler (2017), definiert und anhand zweier Aspekte charakterisiert: Beim Coaching- bzw. Lernprozess setzen beide Seiten (Coach/Klient bzw. Trainer/Lerner)

- 1) mediale Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion ein und
 - 2) nutzen ihrerseits Medien, um im Prozess benötigte Artefakte (wie bspw. Videos, Bilder, Präsentationen und andere Dateien) zu erzeugen bzw. bereits vorhandene zu nutzen.
- Der Coach bzw. Trainer erweitert also sein bisheriges Handlungsfeld um mediale Möglichkeiten (vgl. Geißler & Metz, 2012).

An dieser Stelle sei eine weitere Anmerkung erlaubt: Bei aller Unterscheidung hinsichtlich der Tätigkeit und Zielgruppe zwischen Coach und Trainer, so haben doch beide im modernen Lernverständnis viel gemeinsam, weshalb in einer wie hier beschriebenen Ausbildung von Handlungskompetenz kaum Unterschiede gemacht werden müssen. Während es für den Coach selbstverständlich scheint, seine Arbeit als Prozess zu betrachten und Mittel und Möglichkeiten immer wieder auf den Klienten und den aktuellen Bedarf hin abzustimmen, so sollte auch der Trainer längst mehr und mehr in der Rolle des Lerncoaches angekommen sein, mit all den Aufgaben eines „wirklichen“ Coaches. Früher als „Wissensvermittler“ betrachtet, richtete der Trainer sein Handeln am Status Quo, an bereits Bekanntem aus, welches als Grundlage unverzichtbar ist. In einem innovativen Lernen, als sozialer Prozess betrachtet, muss dies jedoch als nicht ausreichend begriffen werden (vgl. zu innovativem Lernen: Peccei, 1979; zum erweiterten Lernbegriff: Straka, 2006).

2.2 Wissenschaftliche Grundlagen

Um nun eine spezifische Medienkompetenz, entsprechend der eingangs erwähnten Erfordernisse, bei Coaches und Trainern auszubilden, bedarf es bei der Konzeption einer solchen Ausbildung der Berücksichtigung geeigneter Modelle und Theorien. Der hier beschriebenen Ausbildung liegen insbesondere die folgenden drei Ansätze zugrunde: das *Modell des Online-Lehrens und Lernens* nach Salmon (2004), die *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci und Ryan (1993) und das *didaktische Dreieck des virtuellen Lernens* nach Schulmeister (2005).

Das *Modell des Online-Lehrens und Lernens* nach Salmon (2004) beschreibt einen strukturierten Prozess, um Lerner an das Online-Lernen (Lernen mit Medien) heranzuführen und die Lernumgebung, hier den Virtual Classroom, bestmöglich zu nutzen. Dieses Modell ist nicht nur von Bedeutung, weil Coach und Trainer selbst diesen Prozess durchlaufen, sondern weil *jeder* Lerner im Virtual Classroom (als „Gegenüber“ von Coach und Trainer) diesen Prozess ebenfalls durchläuft und die Wahl von Methoden und Szenarien behutsam darauf abgestimmt werden muss.

Das Modell beschreibt fünf Stufen und einer jeden können kontextabhängig spezifische Lehr- und Lernmethoden zugeordnet werden, wobei mit fortschreitender Zeit im Coaching- oder Trainingsprozess die Intensität der Interaktionen steigt. Anzumerken ist, das Lernen in diesem Modell als

mehrstufiger Prozess betrachtet wird, der nicht zwingend linear und aufsteigend über die fünf definierten Stufen verlaufen muss (s. Abbildung 1).

- Auf Stufe I (Zugang und Motivation) stehen der Zugang zum verwendeten System (z.B. Virtual Classroom, Forum usw.) und die Motivation des Lerner im Vordergrund, die u.U. ungewohnte Art zu kommunizieren, zu interagieren und zu lernen anzunehmen.
- Auf Stufe II (Online-Sozialisation) können die Lerner mit einfachen Werkzeugen des jeweiligen Systems umgehen und beginnen, nun auch untereinander zu kommunizieren. Sie erkennen zudem, wie eine Gruppe online zusammenarbeiten kann.
- Auf Stufe III (Informationsaustausch) werden Informationen asynchron und ggf. synchron ausgetauscht, zusätzliche Lernmaterialien genutzt und kooperative Aufträge erfüllt.
- Auf Stufe IV (Wissenskonstruktion) kann, unter Einbeziehung anderer Lerner als Wissensressource, aktiv neues Wissen konstruiert werden, da bspw. visualisieren, diskutieren und vergleichen sowie die Bearbeitung von problemorientierten Fragen nun zum Handlungsrepertoire gehören.
- Und auf der letzten Stufe V (Entwicklung) übernimmt der Lerner nicht nur Verantwortung für den eigenen Lernprozess, sondern unterstützt auch das Lernen der Gruppe.

Zudem nutzt er aktiv Ressourcen außerhalb des bereitgestellten Systems und bringt diese wieder in das Lernen der Gruppe ein.

Da Lernen im medialen Raum verstärkt selbst gesteuertes Lernen erfordert, stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, über einen längeren

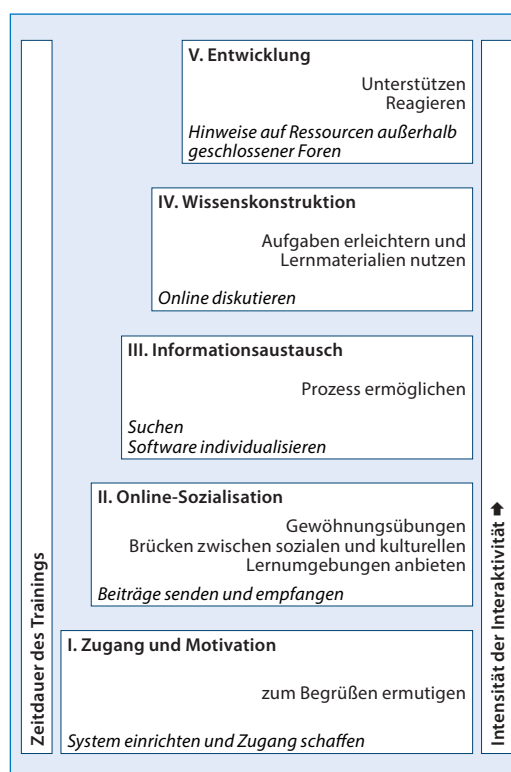
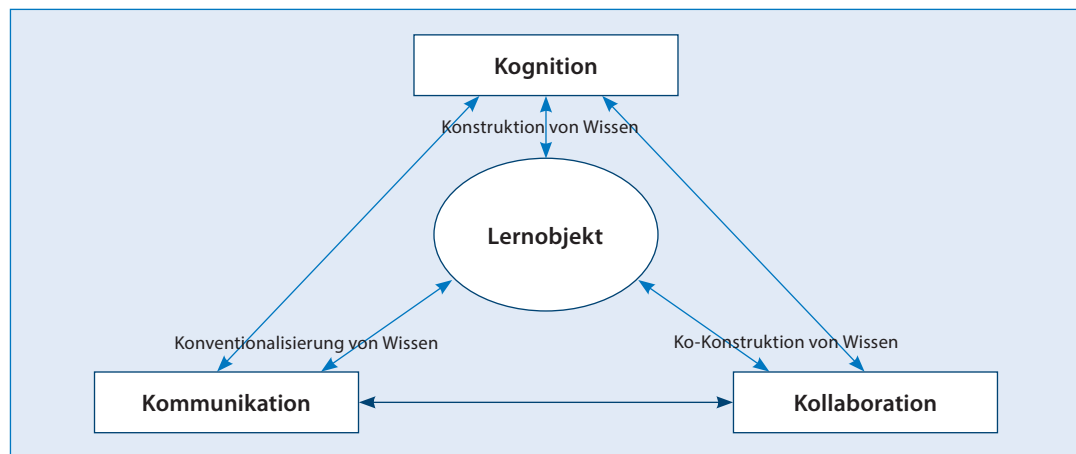


Abbildung 1
Modell des Online-Lehrens und Lernens (Salmon, 2004).
Kursiv gedruckt: erforderliche technische Unterstützung.
Rechtsbündig gedruckt: Aufgaben des Lehrenden als Moderator

Abbildung 2
Didaktisches Dreieck
virtuellen Lernens nach
Schulmeister (2005)



Zeitraum die Motivation des Lerner aufrechtzuerhalten und gezielt Situationen zu schaffen, um Selbststeuerung im Lernprozess zu aktivieren. Dazu formulieren Deci und Ryan (1993) mit der *Selbstbestimmungstheorie* die Bedingungen, unter denen Lerner ihr Potential zur Selbststeuerung aktivieren. Sie benennen Kompetenz („Jeder möchte etwas können und sich entwickeln“), Autonomie („Jeder möchte gern Entscheidungsspielräume haben“) und soziale Eingebundenheit („Niemand ist gern ein Außenseiter“) als Faktoren (vgl. auch Friedrich, 2003).

Erlebt sich ein Lerner als kompetent im Lernprozess, kann er neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben – und dies auch zeigen –, so geht dies mit einer Steigerung der intrinsischen Motivation einher. Hat der Lerner Handlungsspielräume und Wahlfreiheiten hinsichtlich bspw. Lernstoff und -ziel, Lernweg und -zeit, so erlebt er das Lernen eher als selbst bestimmt. Und davon ausgehend, dass Lernen als sozialer Prozess betrachtet wird (vgl. Straka 2000, 2006), ermöglicht soziales Eingebundensein gemeinsames Problemlösen, Diskutieren und Interagieren und unterstützt so den Lerner, um sich über einen längeren Zeitraum aktiv mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Es ist folglich unerlässlich, besonderes Augenmerk darauf zu legen, ein solches Lernszenario zu schaffen, das es dem Lerner ermöglicht, schrittweise Kompetenz zu erwerben (und sich dessen bewusst zu sein) und zu zeigen, bspw. bei der Durchführung eigener Coaching- oder Lernsequenzen und der Übernahme von Moderationsaufgaben; ihm insbesondere Handlungsspielräume hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben einzuräumen (eingepasst in den ganz persönlichen Tagesablauf mit dessen Rahmenbedingungen), bspw. Wahl von Aufgaben und/oder dabei genutzten Mitteln/Programmen zu lassen; und die Gruppe als Ressource und Unterstützer in der Wissenskonstruktion zu nutzen, bspw. aktives Einfordern von Feedback und Teilen von Wissen.

Beim Lernen im virtuellen Raum steht zunächst das Lernobjekt selbst im Vordergrund, während die soziale Präsenz, also die Wahrnehmung des Gegenübers als natürliche Person (vgl. Wirtz, 2017),

erst mühsam hergestellt werden muss, womit, aus lernpsychologischer Sicht, der Kommunikation und Kollaboration in einem solchen Lernarrangement besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Dazu beschreibt Schulmeister (2005) das *Didaktische Dreieck des virtuellen Lernens*, bestehend aus den Eckpunkten Kognition, Kommunikation und Kollaboration, stets aufeinander und auf das Lernobjekt (als Mittelpunkt) bezogen. Lerner setzen sich kognitiv mit dem Lernobjekt auseinander (Konstruktion von Wissen), welches aber erst durch die Kommunikation mit anderen Lernern zu einer Konventionalisierung des Wissens führt (im Sinne eines übereinstimmenden Bildes zu einem Thema oder Sacherhalt). Mit der Kollaboration von Lernern schließlich, einer über Kommunikation und Kooperation von Teilnehmern hinausgehende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lernobjekt, wird eine Ko-Konstruktion von Wissen möglich, auf welchem sich dann nachfolgendes Handeln begründet.

3 Darstellung der Ausbildung

Wie zuvor ausgeführt, richtet sich die Virtual-Classroom-Ausbildung an bereits ausgebildete Coaches und Trainer, die ihre Tätigkeit zunehmend in den medialen Raum verlagern wollen und müssen. Somit steht nicht der übliche Inhalt der Ausbildung eines Coaches oder eines Trainers im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie bereits vorhandenes Wissen und Können im medialen Raum genutzt werden kann, welche neuen, anderen Möglichkeiten es hier gibt und welche Stolpersteine zu beachten sind. Dies schließt aber herkömmlich vermittelte Coaching- und Trainingsinhalte, insbesondere als Reflexionsgegenstand, nicht aus.

3.1 Ablauf

Die Ausbildung zum E-Coach bzw. E-Trainer erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Wochen, in denen wöchentlich ein zweistündiges Live-Online-Training stattfindet (zeitgleiches Treffen der

Teilnehmer in einem Online-Meeting-Raum mit Audio- und Videoschaltung). In der Zeit zwischen den Live-Online-Trainings wird eine Selbstlernphase eingesetzt, die zur Bearbeitung von Aufgaben in einem moderierten Forum und zu inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Thema anregt. Bei Letzterer wird ca. eine Stunde Lernzeit täglich zugrunde gelegt.

Der zeitliche Abstand von einer Woche zwischen den Live-Online-Trainings hat sich als sinnvoll herausgestellt, da zu kurze Abfolgen zumeist nicht genügend Zeit zur Bearbeitung der gestellten Aufgaben, zusätzlich zum Arbeitsalltag, lassen, bei einem längeren Zeitabstand die Aufgaben jedoch schnell aus dem Blickfeld „verschwinden“. Um hier zusätzlich zu unterstützen, bilden die Teilnehmer zudem, gleich zu Beginn der Ausbildung, Lernteams, um Erarbeitetes weiterzuentwickeln und sich, außerhalb der Gruppensituation, gegenseitig im Lernprozess zu coachen. So können später notwendige Handlungskompetenzen von Beginn an ausgebildet und das Coaching bzw. Training selbst als E-Coaching bzw. E-Training weiter eingeübt werden.

Hervorzuheben ist, dass die Ausbildung rein virtuell, ohne jeglichen Präsenzanteil, durchgeführt wird. Dies kommt insbesondere den Teilnehmern zugute, da direkt vom Arbeitsplatz aus gearbeitet werden kann (und u. a. keine Reisezeit und -kosten anfallen), den Teilnehmern so aber auch größtmögliche Flexibilität bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben zugestanden werden kann (hinsichtlich der Bearbeitungszeit und -dauer). Mit der Nutzung von Tablet oder Smartphone kann zudem auch von unterwegs gearbeitet werden. Ein weiterer Vorteil einer rein virtuellen Ausbildung ist die direkte und unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt in einer „Real-Life-Umgebung“. Die Teilnehmer erleben sich abwechselnd in der Rolle des Coaches bzw. Trainers und des Klienten bzw. Lerner. So können Schwierigkeiten in der späteren Arbeit antizipiert werden. Dies und die Verbindung von synchronen und asynchronen Lernmöglichkeiten, wird von den Teilnehmern sehr begrüßt und stellt für sie ein Argument dar, sich für eine solche Ausbildung zu entscheiden.

Das wöchentliche Live-Online-Training setzt thematische Schwerpunkte, die als Ausgangspunkt für die dann folgende Selbstlernphase dienen. Schwerpunkte sind u.a. die eigene Präsenz im virtuellen Raum (von Bild und Ton zu Sprache und Haltung), die didaktische Erarbeitung eines Coaching- bzw. Trainingskonzeptes, die methodische Ausgestaltung eigener Sequenzen und die visuelle Präsentation und Moderation von Coaching- bzw. Trainingssequenzen.

Sowohl im Live-Online-Training als auch in der Selbstlernphase wird konzeptionell konsequent das Stufenmodell des Online-Lehrens und Lernens (Salmon, 2004) dahingehend umgesetzt, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und der Grad der Interaktivität Schritt-für-Schritt, im Blick auf Lerner und den gesamten Lernprozess, gesteigert

werden. Zudem bieten beide Phasen, im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), Wahlfreiheit hinsichtlich Aufgabe und/oder genutztem Werkzeug (bspw. Chat oder Audio oder Textdatei), die Möglichkeit, selbst aktiv zu sein, um Kompetenz zu zeigen, und ausreichend Gelegenheit zur Interaktion mit den anderen Teilnehmern. Auf Letzteres wird besonderes Augenmerk gelegt, um das Entstehen sozialer Präsenz im virtuellen Raum zu unterstützen.

Als besonders geeignetes Element hat sich das kollegiale Feedback herausgestellt, welches ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung ist. Die Lerner sind während der gesamten Ausbildung stets gefordert, mit eigenen Hands-On-Übungen im Live-Online-Training oder Erarbeitungen in der Selbstlernphase aktiv zu werden und dafür kollegiales Feedback zu erhalten, wobei die anderen Teilnehmer gleichzeitig als Lern- und Wissensressource aktiv werden.

Den Abschluss der Virtual-Classroom-Ausbildung für E-Coaches und E-Trainer stellt eine, während der Ausbildung begleitend konzipierte und selbst durchgeführte Live-Online-Session aus dem eigenen Tätigkeitsbereich des Teilnehmers dar. Diese Ausbildungsphase schließt mit einem strukturierten kollegialen Feedback ab.

3.2 Entwicklung von Handlungskompetenz

Die Besonderheit in hier beschriebenem Ausbildungsformat liegt darin, dass Handlungskompetenz, die bisher in klassischen Face-To-Face-Situationen wie Präsenzschulungen entwickelt wurde, nun aus dieser räumlichen, zeitlichen und örtlichen Beschränkung herausgeht und sich in einen offenen medialen Raum verlagert.

Im Live-Online-Training erarbeiten sich die Teilnehmer die Handhabung verschiedener Werkzeuge wie bspw. Whiteboard, Chat und Umfrage-tool. Sie reflektieren die jeweilige Eignung auf ein bestimmtes, zunächst vorgegebenes und später eigenes, Coaching- bzw. Lernszenario, arbeiten Stolperfallen hinsichtlich Technik, Methode, aber auch Kommunikation und Interaktion heraus und testen Einsatzmöglichkeiten, indem sie sich von Beginn an immer wieder im Rollenwechsel nicht nur als Teilnehmer, sondern auch als Coach bzw. Trainer erleben. Sie erleben sehr intensiv sowohl die eigene Präsenz im medialen Raum als auch die der anderen Teilnehmer und testen, begleitet durch einen umfangreichen strukturierten und kollegialen Feedbackprozess, die Wirkung von Kommunikation und die Möglichkeiten der Interaktion in unterschiedlichen Settings (bspw. hinsichtlich Sprache und Audio, bildlicher Wahrnehmung in Präsentation und Video, dem Fehlen von Hinweisreizen, aber auch der Reizüberflutung). Sie lernen zudem, Mittel und Methoden den jeweiligen Erfordernissen von Klient bzw. Lerner und Situation anzupassen und sich ein

situativ nutzbares Repertoire an Möglichkeiten und Varianten anzueignen.

Dem begleitenden moderierten Forum kommt eine besondere Bedeutung in der Ausbildung zu: Hier stehen nicht nur Unterlagen bereit, um das Selbstlernen zu unterstützen. Das Forum dient als Plattform für kollegiales Feedback zu den über den gesamten Zeitraum Schritt-für-Schritt entwickelten Coaching- bzw. Lernszenarien der Teilnehmer; als Diskussionsraum zu Inhalten, Methoden und Technik; als offene Lernressource zu Austausch und Information über frei zugängliche Inhalte aus dem Internet, wie bspw. Videos, Filmsequenzen, Schaubilder. Teilnehmer stellen zudem eigene Materialien ein und kommentieren jene der anderen Coaches bzw. Trainer.

Der Verlauf bzw. die inhaltliche Ausgestaltung einer realen Coaching- bzw. Lernsituation muss unter Einbeziehung weiterer medialer Ressourcen gedacht werden. Dies wird auch in der Ausbildung situativ eingeübt und genutzt. So können neben offen im Internet verfügbaren Ressourcen weitere mediale „Hilfsmittel“, wie kurze Videosequenzen und Fachartikel oder der informelle Austausch unter Kollegen, genutzt werden. Es gilt, aus dem schier unerschöpflichen und im Zugang niedrigschwelligem Fundus diejenigen Ressourcen aufzuspüren, die den Coaching- bzw. Lernprozess weiter voranbringen.

Denkbar ist auch die Einbeziehung bereits beim Klienten oder Lerner vorhandener Medien wie bspw. des Smartphones. Dieses kann genutzt werden, um per Chat oder SMS/WhatsApp Text- oder Sprachnachrichten zu versenden, um an erarbeitete Verhaltensweisen zu erinnern oder auch situative Befindlichkeiten mitzuteilen. Ein Smartphone oder Tablet bietet sich auch als digitales (Lern-)Tagebuch an, um mit diesem zum geeigneten Zeitpunkt zu arbeiten, bestimmte Momente später zu analysieren und ggf. Zusammenhänge zu erkennen.

Weiter denkbar sind Gadgets wie die Smartwatch und Live-Logging-Armbänder, die als Unterstützung im Fitnessbereich bereits eingesetzt werden und besonders durch die Community-Bildung ihre Wirkung entfalten (vgl. Christakis & Fowler, 2011). Mit einfachen Apps wie Moodtrackern lässt sich ein, wenn auch einfaches, Stimmungsbild aufzeichnen und in den Arbeitsprozess einbeziehen.

Über längere Zeiträume hinweg können Klienten und Lerner so auch außerhalb „fester“ Coaching- und Lernzeiten begleitet und später nachhaltiger betreut werden.

3.3 Praktische Erfahrungen

Gruppengröße

Für das hier beschriebene Format hat sich eine Teilnehmeranzahl von vier bis acht Personen als sinnvoll herausgestellt, wobei eine Teilnehmergruppe von sechs Personen optimal zu sein scheint. Ist die Ausbildungsgruppe zu klein, können insbesondere die Methode des kollegialen Feedbacks

und das Nutzen der anderen Lerner als Wissensressource, sowohl im Live-Online-Training als auch im moderierten Forum, mangels Perspektivenvielfalt nicht ausreichend zum Tragen kommen. Bei einer zu hohen Teilnehmeranzahl kann wiederum nicht ausreichend auf den Lernbedarf des einzelnen Teilnehmers eingegangen werden. Es bleibt insbesondere im Live-Online-Training für den Einzelnen zu wenig Zeit, um praktische Erfahrungen bspw. in unterschiedlichen Moderationsformaten oder mit den zur Verfügung stehenden Werkzeugen, zu sammeln.

Technik

Als technische Voraussetzungen können hier ein schneller Internetzugang, eine Webcam und ein Headset (Kopfhörer mit Mikrofon) benannt werden. Stellte sich noch vor wenigen Jahren die Technik als Schwierigkeit in onlinebasierten Lernarrangements dar, so sind diese Probleme heute in der Regel verschwunden. Insbesondere Audio- und Videokonferenztools funktionieren mittlerweile selbst auf Tablet und Smartphone zumeist störungsfrei. Trotz allem empfiehlt sich ein Technikcheck vor Beginn der Ausbildung, um die Netzgeschwindigkeit (in ländlichen Räumen manchmal noch langsam) und die Bedienung von Webcam und Headset zu testen. Dies bietet zunächst eine erste Gelegenheit zur Begegnung zwischen Trainer und Teilnehmer. Es verschafft aber auch dem Teilnehmer ein sichereres Gefühl, dem Start des ersten Live-Online-Trainings gelassen entgegenzusehen. Hier sei unbedingt darauf hingewiesen, dass Teilnehmer immer wieder von „schlechten“ Erfahrungen im onlinebasierten Lernen berichten, was sicher auf nicht störungsfreie Technik und unausgereifte Lernkonzepte zurückliegender Jahre zurückzuführen ist. Diese Lernerfahrungen sollten ernst genommen und frühzeitig im Ausbildungsverlauf thematisiert werden.

Soziale Präsenz

Noch immer wird mangelnde soziale Präsenz im medialen (virtuellen) Raum als Hindernis für onlinebasierte Lernsettings angeführt. Dem sei zunächst mit Döring (2003, S.164) begegnet, dass die Face-To-Face-Kommunikation nicht unbedingt als die „höchste“ aller Kommunikationsformen anzusehen ist. Es sind u. a. die Kommunikationsaufgabe und der Kontext der Kommunikation zu berücksichtigen, um zu einer Beurteilung zu gelangen (Winterhoff-Spurk, 2004, Fischer, 2008). Im Bereich der schriftlichen Kommunikation bspw., wie in dieser Ausbildung im moderierten Forum eingesetzt, ließ sich anhand von Studien nachweisen, dass die durch die Teilnehmer verfassten Diskussionsbeiträge in dem Bemühen, Missverständnissen vorzubeugen, länger und informativer waren als in persönlichen Begegnungen (Döring, 2003).

Dennoch: Stellt sich soziale Präsenz in einer Face-To-Face-Begegnung unmittelbar ein, so muss diese in medialer Kommunikation bewusst, und manchmal mit einigem Aufwand, hergestellt werden; und vor allem muss der Teilnehmer während

der Ausbildung dafür sensibilisiert werden. Deshalb werden in der Virtual-Classroom-Ausbildung sowohl die Trainer- als auch die Teilnehmerpräsenz (in späterer Rolle als Coach oder Trainer) besonders thematisiert. Dazu gehören u. a. die Präsenz der beteiligten Personen (Kamera- und Sitzposition, Kleidung, Blickkontakt, Ausleuchtung des Arbeitsplatzes u. a. m.). Ebenso sind Stimme und Sprache zu nennen, die in medialen Lernsettings dazu beitragen, Nähe und Vertrauen herzustellen (vgl. Kühne, 2009). (Anm.: Deshalb lohnt sich hier bspw. die Investition in ein hochwertiges Headset.) Weiter werden bewusst geeignete Methoden eingesetzt, um Nähe zwischen den Teilnehmern und zwischen Trainer und Teilnehmer herzustellen. Hier seien beispielhaft Umfragen erwähnt, welche die Teilnehmer in anschließender Diskussion veranlassen, eigene positive oder weniger gelungene Coaching- oder Trainingserfahrungen mit anderen zu teilen. Auch in der Selbstlernphase werden Aufgaben bearbeitet, bei denen persönliche Erfahrungen ausgetauscht und reflektiert werden können. Die Ausbildung bleibt somit *nicht* auf Coaching- oder Lernthemen begrenzt, sondern bezieht die persönliche Erfahrungswelt der Teilnehmer bewusst mit ein.

Interessanterweise sind die Teilnehmer im Verlaufe der Ausbildung immer wieder erstaunt, wie schnell sie sich untereinander und dem Trainer gegenüber öffnen, wie schnell sich eine Vertrautheit zwischen den Beteiligten einstellt, die einer Face-To-Face-Begegnung in nichts nachsteht. Anzeichen dafür sind bspw. im Live-Online-Training zustimmendes Kopfnicken in die Webcam oder sogar das Hinwenden von Kopf und Oberkörper zur sprechenden Person, das selbstverständliche Nutzen von Gesten wie in einer persönlichen Begegnung (sich per Handzeichen zu Wort melden, spontanes Klatschen bis hin zu La-Ola-Wellen über die Webcams hinweg). Im moderierten Forum sind besonders sehr persönlich gehaltene Beiträge als Anzeichen zu benennen. Die Teilnehmer scheinen das angebotene Lernsetting schnell als geschützten Lernraum wahrzunehmen, ohne dass dies thematisiert wird. In der medialen Kommunikation fehlende Hinweisreize (verglichen mit der Face-To-Face-Kommunikation) scheinen nicht als störend empfunden zu werden (vgl. im Gegensatz dazu Reduced-Social-Cues-Ansatz, s. Trepke, 2013). Möglicherweise fühlen sich die Teilnehmer in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen sogar freier, *weil* ihr Gegenüber nicht (greifbar) präsent ist.

4 Diskussion

In Unternehmen wird seit Jahren mit den verschiedensten Varianten, medienbasiert zu lernen, mit wechselndem Erfolg experimentiert. Umso wichtiger ist es, das Augenmerk auf eine Passung von technischen Möglichkeiten und Kommunikations- und Interaktionsbedürfnis des Menschen zu lenken.

Die Spannweite reicht von selbstverantwortlichem Lernen mittels vorgefertigtem Selbstlernmodul ohne Feedbackmöglichkeit (mittels CD/DVD oder im Internet), über ein E-Learning, basierend auf Lernplattformen mit tutorieller Begleitung, bis hin zu rein internetbasierten Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten mit hohem Interaktionspotential. Ein unterschiedliches Verständnis verwendeter Begrifflichkeiten erschwert den Überblick über das Themenfeld. „Neue Medien“, in Abgrenzung zu den klassischen Massenmedien (Radio, TV, Presse), sind längst nicht mehr neu; und „virtuelles“ Lernen, Kommunizieren u.a.m. sind im Wortsinne nicht mehr „künstlich“, sondern sind längst in Alltag und Lernen angekommen (vgl. ARD/ZDF-Studie, 2015; Kleimann, Özkillic & Göcks, 2008; Jadin & Zöserl, 2009).

Lag in den vergangenen Jahren der Blick auf den Möglichkeiten, die mediale Lernformen nun boten, die Schwierigkeiten ihrer Handhabung und Zuverlässigkeit einschließend, so zeigt sich nun einmal mehr, da diese überwunden scheinen, dass ein ausgefeiltes didaktisches Szenario, passend zur Zielgruppe und den jeweiligen Rahmenbedingungen, für den Erfolg von Lernen bedeutend sind. Wir sollten die gedankliche Herausforderung annehmen, und ein Entweder-Oder-Denken konsequent durch ein Sowohl-als-auch-Denken ersetzen und zusätzliche (neue) mediale Möglichkeiten als Erweiterung bisherigen Spektrums betrachten (s.u.). So benennt Digenti (2000) bspw. Lerngelegenheiten, die zwischen Face-To-Face- und virtuellem Lernen sowie formalem und informellem Lernen einzuordnen sind (von klassischen Seminaren, über Videokonferenzen bis hin zu Online-Kursen und Web-Based-Collaboration). Mögliche didaktische Szenarien des virtuellen Lernens beschreibt Schulmeister (2005) hinsichtlich Methode, Form und Funktion: Das Präsenzlernen wird um virtuelles Lernen erweitert (und ersetzt ersteres u.U.); beides in unterschiedlicher und kontextabhängiger Ausprägung (örtlich, zeitlich und kognitiv). Ein solches Lernen reicht von instruktivem bis zu selbstorganisiertem Lernen, von reiner Information zu einem Themengebiet bis hin zu asynchroner und synchroner Kooperation und Kollaboration der Lerner.

Lenkt man an dieser Stelle den Blick auf die bisherige und aktuelle technische Entwicklung des E-Learnings und die methodische und didaktische Ausgestaltung von E-Szenarien, so fällt auf, dass das Hauptaugenmerk noch immer darauf liegt, *wie* eine Präsenzsituation mittels Medien bestmöglich nachgestaltet und nachempfunden werden kann und *wie* Inhalte hier vermittelt werden können. Es ist jedoch erforderlich, dass Medien begriffen werden als erweiterte, zusätzliche Möglichkeiten, man also von einem Entweder-Oder hin zu einem Sowohl-als-Auch gelangen kann, und zwar mit Blick auf die Erfordernisse von Person und Situation. Schon McLuhan (2011) weist darauf hin, dass „Alle Medien [...] Erweiterungen einer psychischen oder physischen Fähigkeit des Menschen [sind]“ (S. 31). Medien verändern u. a. unsere Wahrnehmung, unser

Verständnis von der Welt und von uns selbst, unser Wissen und unser kulturelles Handeln. Solange Medien als etwas Künstliches (= Virtuelles) gesehen werden, solange bleiben auch mediale Lernszenarien künstlich, weil getrennt von der übrigen Erfahrungswelt des Lerners bzw. Klienten.

5 Ausblick

Es kann festgestellt werden, dass unter den beschriebenen Rahmenbedingungen das Angebot einer rein virtuell konzipierten Ausbildung für E-Coaches und E-Trainer eine Möglichkeit darstellt, sich wandelnden Arbeitsanforderungen zu stellen. E-Coaches und E-Trainer erweitern nicht nur ihr bisheriges Handlungsrepertoire, sondern können durch weltweite Erreichbarkeit zudem neue Klienten und Trainingsteilnehmer gewinnen. Mit einer durchdachten Konzeption der Ausbildung scheint es möglich, (individuell empfundene) Unterschiede in der Art und Weise der Kommunikation und Interaktion als nicht störend bzw. nicht vordergründig wirkend abzufedern.

Ein theoretisches Gerüst für die oben beschriebenen Wahrnehmungen steht noch aus, gehen bisherige Forschungen zumeist vom Unterschiedsparadigma aus, in welchem die Face-To-Face-Kommunikation als Messlatte für Vergleiche angelegt wird (Trepke, 2013). Im Angesicht vielfältiger technischer Möglichkeiten scheint dies nicht mehr zeitgemäß. Statt zu untersuchen, *wie* die Face-To-Face-Kommunikation bestmöglich nachgebildet oder Fehlendes kompensiert werden wird, könnten Untersuchungen von der Erweiterung bisheriger Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten ausgehen, in der nicht mehr die Art der Kommunikation im Mittelpunkt steht, sondern bspw. die Qualität dieser.

Literatur

(letzter Zugriff auf Onlinequellen: 02.03.2017)

- ARD/ZDF Online-Studie (2015). Online verfügbar unter <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=531>.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn. S.112-124.
- Breidbach, O. (2008). *Neue Wissensordnungen. Wie aus Informationen und Nachrichten kulturelles Wissen entsteht*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bunz, M. (2012). *Die stille Revolution: Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern*. Berlin: Suhrkamp.
- Busch, F. & Meyer, T. B. (2002). *Der Online-Coach: Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*. Weinheim: Beltz.
- Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2011). *Die Macht sozialer Netzwerke. Wer uns wirklich beeinflusst und warum Glück ansteckend ist*. Berlin: Fischer.
- Deci & Ryan (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Digenti, D. (2000). *Making Space for Informal learning*. ASTD Learning Circuits. Dec. 2000.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, O. (2008). Media Richness. In Krämer, N., Schwan, S., Unz, D. & Suckfüll, M. (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 47-53). 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friedrich, H. F. (2003). *Lerntheorien und selbst gesteuertes Lernen*. Studienbrief der Universität Rostock.
- Geißler, H. (2017). *E-Coaching – State of the Art 2016* (im Druck).
- Geißler, H. & Metz, M. (Hrsg.) (2012). *E-Coaching und Online-Beratung: Formate, Konzepte, Diskussionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jadin, T. & Zöserl, E. (2009). Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. *Bildungsforschung*, 6, 1. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/85>
- Kerres, M., Hölterhof, T. & Nattland, A. (2011). Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/196>
- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008). Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. *HISBUS-Kurzinformation Nr. 21. HIS Projektbericht*. Online verfügbar unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>
- Kühne, S. & Hinterberger, G. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Netz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (2011). *Das Medium ist die Massage*. Stuttgart: Cotta. (Original erschienen 1967, renewed 1996).
- Peccei (Hrsg.) (1979). *Club of Rome: Bericht für die Achtziger Jahre – Zukunftschance Lernen*. Wien, Zürich, Innsbruck: Aurelio.
- Salmon, G. (2004). *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schulmeister, R. (2005). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Seufert, S. & Mayr, P. (2002). *Fachlexikon e-learning*. Bonn: managerSeminare Gerhard May.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (Hrsg.) (2007). *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Spies, B. (2013). *Lernen im Social Web*. Berlin: epubli.
- Straka, G. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000*.

- Lernen im Wandel – Wandel im Lernen*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Straka, G. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 390-404). 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.) (2013). *Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: E-Learning*. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/82225/e-learning-v7.html>. Version 7
- Trepke, S. & Reinecke, L. (2013). *Medienpsychologie* (S. 157-182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Winterhoff-Spurk, P. (2004). *Medienpsychologie* (S. 17). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2017). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 18. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.



Birgit Spies
Hochschule Fresenius
Alte Rabenstraße 1
D-20148 Hamburg
birgit.spies@hs-fresenius.de