

Betreuung von Online-Communities of Inquiry

1. Einleitung

Unabhängig vom Bildungskontext wird heute anerkannt, dass interaktiven Medien verschiedene Potenziale für Lehr-Lern-Prozesse innewohnen. Genannt werden u.a. die räumliche und zeitliche Flexibilität hinsichtlich sowohl der Bereitstellung von Lerninhalten als auch des Zugriffs auf diese, die Ressourcenvielfalt und die erweiterten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten. Insgesamt können durch den Computer- und Interneteinsatz die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden in Bildungsprozessen in hohem Maße berücksichtigt werden (vgl. Arnold u.a. 2004; Euler 2002; Rautenstrauch 2001).

Ebenso unbestritten sind – unabhängig von der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien – die möglichen Vorteile kooperativer Lernmethoden. In zahlreichen Studien konnten gegenüber traditionellen individuellen Settings unter anderem höhere Lernerfolge, verbesserte soziale Kompetenzen und eine gesteigerte Lernmotivation nachgewiesen werden. Derartige positive Effekte stellen sich jedoch nicht „automatisch“ ein; entscheidend ist eine sorgfältige didaktische Gestaltung des kooperativen Szenarios (vgl. Grune/de Witt 2004; Johnson/Johnson/Stanne 2000; Kerres 2001b).

Die Kombination der beiden genannten Lernformen, d.h. der Einsatz interaktiver Medien zum Zwecke kooperativen Lernens, kann die beschriebenen Vorzüge vereinen, sie um weitere ergänzen und ist darüber hinaus in pädagogischen und didaktischen Theorien tief verwurzelt (vgl. Grune/de Witt 2004; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002). Computergestütztes kooperatives Lernen setzt seitens der Lernenden die Fähigkeit zur Selbststeuerung voraus, da es die „Beobachtung und Bewertung eigener Handlungen auf Andere und die Wahl einer adäquaten Reaktion darauf“ (Grune/de Witt 2004, S. 36) erfordert. Durch den erhöhten Selbststeuerungsanteil und die erweiterte Eigenverantwortung der Lernenden ändern sich auch die Aufgaben der Lehrenden, denen statt einer inhaltsvermittelnden und anleitenden Funktion eine betreuende Rolle zugeschrieben wird. Die Implementation einer solchen Betreuung

zählt zu den erwähnten notwendigen Gestaltungsmaßnahmen in virtuellen Bildungsangeboten (vgl. Euler 2001; Kerres 2001a; Rautenstrauch 2001; Schröder/Wankelmann 2002).

Im vorliegenden Artikel werden zunächst die Rollen und Aufgaben Lehrender und damit die Betreuung in herkömmlichen netzgestützten Lehr-Lern-Szenarien dargestellt (Kapitel 2). Anschließend wird der Community-of-Inquiry-Ansatz, der im Zentrum unseres Beitrags steht, im pädagogischen Pragmatismus theoretisch verortet (Kapitel 3) und näher erläutert (Kapitel 4). Es folgen Ausführungen zu den Spezifika in der Betreuung von Online-Communities of Inquiry (Kapitel 5). Der Artikel schließt mit Implikationen, die sich aus den genannten Spezifika in Bezug auf Anforderungen an Lehrende und Lernende ableiten lassen (Kapitel 6).

2. Zur Betreuung in internetbasierten Lehr-Lern-Szenarien

Der Begriff der „Betreuung“, den Rautenstrauch (2001) allgemein als den „Support von Tele-Lernenden und die Gestaltung von Lernprozessen und Lernumgebungen“ (S. 4) beschreibt, weist auf die weit verbreitete Sichtweise eines neuen Lernverständnisses und auf eine dadurch veränderte Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden hin: Im selbst gesteuerten, kooperativen Lernen werden Lehrende weniger als Wissensvermittler gesehen, sondern eher als beratende und moderierende Lernprozessbegleiter bzw. -begleiterinnen (vgl. Euler 2001; Rautenstrauch 2001). Dieser Perspektivenwechsel wird in der englischsprachigen Literatur mit dem Slogan „From the sage on the stage to the guide on the side“ umschrieben (vgl. Arnold u.a. 2004). Die geänderte Sichtweise des Lehr-Lern-Verhältnisses tritt auch in neuen Bezeichnungen für Lehrende zutage. In Ermangelung einer einheitlichen Regelung werden im deutschsprachigen Raum derzeit Begriffe wie „Teletutor“, „Online-Tutor“ oder „e-Tutor“ (bzw. deren weibliche Pendanten) parallel verwendet.

Hinter der o.g. allgemeinen Definition von Betreuung verbirgt sich eine Vielzahl von Aufgaben für Online-Tutoren und -Tutorinnen. Entscheidend für die konkrete Ausgestaltung der Betreuung sind zum einen das vorherrschende Lehr-Lern-Szenario und zum anderen die jeweilige Rolle, die die/der Betreuende in dem Szenario einnimmt.

In den meisten E-Learning-Varianten ist eine tutorielle Betreuung vorgesehen (vgl. Kerres 2001a). Die verschiedenen Szenarien unter-

scheiden sich in der Art der Zusammenarbeit sowohl zwischen Lernenden und Lehrenden als auch der Lernenden untereinander. Wilbers (2001) verdeutlicht in einem zweidimensionalen Koordinatensystem die vielfältigen „Lernumgebungstypen“, die sich aus der „Kombination von Fremd- und Selbststeuerung, von sozialem und individuellen Fokus“ (S. 17) ergeben. Doch nicht allein die Bandbreite der Szenarien erschwert das vollständige Erfassen der Aufgaben von Online-Tutoren und -Tutorinnen: Die Grenzen zwischen den Varianten sind fließend und im Verlauf eines Bildungsangebots können verschiedene Typen in unterschiedlichen Anteilen zum Einsatz kommen (vgl. ebd.; Schröder/Wankelmann 2002).

Innerhalb eines E-Learning-Szenarios können Online-Tutoren und -Tutorinnen verschiedene Rollen ausfüllen. In einer groben Einteilung lassen sich die folgenden vier Rollen unterscheiden (vgl. Arnold u.a. 2004; Euler 2002; Kerres/Nübel/Grabe 2004; Rautenstrauch 2001):

- Fachbezogene Betreuung
- Personen-/Gruppenbezogene Betreuung
- Organisatorische Betreuung
- Technische Betreuung

Welche dieser Rollen die/der Lehrende im vorherrschenden Szenario übernimmt bzw. welche Rolle aktuell im Vordergrund steht, wird maßgeblich vom Zeitverlauf bestimmt. So identifiziert z.B. Salmon (2002) in ihrem Szenario eines Online-Kurses fünf Phasen mit jeweils unterschiedlichen Rollen- und Aufgabenschwerpunkten für die Online-Tutoren und -Tutorinnen.

Trotz aller erwähnten Variablen können analog zu den o.g. Rollen vier während der Durchführung virtueller Bildungsangebote bedeutsame grundsätzliche Aufgabenfelder von Betreuungspersonal unterschieden werden (vgl. Arnold u.a. 2004; Kerres/Nübel/Grabe 2004; Rautenstrauch 2001):

- Anregung und Unterstützung der fachlichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (z.B. Klärung inhaltlicher Fragen, Hilfestellung bei Verständnisproblemen)
- Unterstützung selbst gesteuerten Lernens (z.B. bei der Organisation von Lernaktivitäten, bei der Auswahl passender Lernwege und -strategien, im Zeitmanagement, bei Motivationsproblemen) und Begleitung des Gruppenprozesses (z.B. Herstellen sozialer Bezüge)

zu Lernenden und Lehrenden, Hilfestellung bei Lernproblemen und/oder Konflikten in der Gruppe)

- Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen (z.B. Bereitstellung von Lernmaterialien, Administration der Lernumgebung)
- Hilfestellung bei technischen Problemen

Als ein fünftes Aufgabenfeld, das zwar weniger als die vier genannten Bereiche der direkten Durchführung des Bildungsangebots zuzuordnen ist, aber per Definition ebenfalls zur Betreuung zählt, kann die

- Konzeption von Lernangeboten und/oder Erstellung von Lernmaterialien

genannt werden. Da Online-Tutoren und -Tutorinnen jedoch häufig in Szenarien tätig sind, die von anderen Personen gestaltet wurden, nehmen sie die Rolle einer solchen konzeptionellen Betreuung insgesamt deutlich seltener ein als die vier übrigen genannten Rollen (vgl. Arnold u.a. 2004).

3. Learning Communities aus der Perspektive des Pragmatismus

Das Konzept der Community of Inquiry ist als eine Ausprägung des Learning-Community-Ansatzes zu betrachten. Beide Konzepte stimmen in wesentlichen Merkmalen und grundlegenden Ziele überein. So finden sich in den Communities, die sowohl in Präsenzform als auch virtuell realisiert werden können, Personen zusammen, die sich gemeinsam mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen wollen. Angestrebt wird die Einbeziehung und umfassende Gleichberechtigung aller Beteiligten. Durch aktives und interaktives Lernen soll ein tieferes Verständnis der Inhalte erreicht, das kollektive Wissen vermehrt, die individuelle Wissensentwicklung gefördert sowie Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortung entwickelt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002; Schröder/Wankelmann 2002; Seufert/Moisseeva/Steinbeck 2001).

Das zentrale Merkmal beider Community-Ansätze, die Forderung nach Lernen im sozialen Austausch, hat schon im amerikanischen Pragmatismus einen besonderen Stellenwert. Der Pragmatismus zeigt deutlicher als konstruktivistische Ansätze auf, wozu das Lernen in Gemeinschaften sinnvoll ist: Er beschreibt Ziele, die über den Lerngegenstand im engeren Sinne hinausgehen.

Im Konstruktivismus wird Lernen als ein selbst gesteuerter, aktiv-konstruktiver, situativer und sozialer Prozess beschrieben. Eine Position, die sich auf den Pragmatismus beruft, würde Lernen entsprechend als eine Handlung definieren, die bildende Erfahrungen ermöglicht und immer an die konkrete Situation und Lebenswelt des Lernenden – und damit an einen bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext – gebunden ist.

Dem „Lernen in der Gemeinschaft“ stellt der Pragmatismus die „lernende Gemeinschaft“ entgegen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Gruppe als Ganzes ein Lernpotenzial zugeschrieben wird und nicht nur dem Individuum als Mitglied der Gruppe. Auch wenn in der CSCL-Literatur zunehmend von Learning Communities gesprochen wird, impliziert dies nicht unbedingt die hier skizzierte Differenz. Wenn der amerikanische Pragmatist John Dewey jedoch von Zielen zwischenmenschlicher Interaktion und Erziehung spricht, dann weist dies über den „Wissenszuwachs“ Einzelner hinaus und bezieht sich auf Perspektiven für das Zusammenleben von Menschen und auf die Gesellschaft. Dewey geht es letztlich um die Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen in einer Gemeinschaft (vgl. Dewey 1927). Lerngruppen können damit durchaus funktional als unterstützendes Element des Wissenserwerbs für Individuen „genutzt“ werden, aus Sicht des Pragmatismus kommt der Interaktion beim Lernen hingegen eine wesentlich weiter reichende Perspektive zu, die jedoch durch die Gestaltung entsprechender Arrangements eingelöst werden muss. Hier ist die soziale Interaktion also ein wesentliches Element für (medien-)didaktische Entscheidungen.

Die Inquiry-Methode der kooperativen Problemuntersuchung und Urteilsfindung ist bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als experimentelle Methode des Lernens bezeichnet worden. Es geht im Inquiry-Prozess um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufenden Prozesses der Weiterentwicklung sein sollen (vgl. Speth 1997). Das Grundprinzip der pragmatisch-experimentellen Methode erläutert Dewey (1916, S. 170) wie folgt:

Die charakteristischen Merkmale der Methode sind identisch mit den charakteristischen Merkmalen des Denkens. Es sind folgende: Erstens, dass der Schüler mit wirklicher, situativer Erfahrung zu tun hat, dass eine kontinuierliche Aktivität vorhanden ist, an der er wirklich interessiert ist; zweitens dass sich in dieser Situation ein

wirkliches Problem entwickelt, das zum Nachdenken anregt; drittens dass er die Informationen besitzt und Beobachtungen macht, die notwendig sind, um das Problem zu bewältigen; viertens dass er mögliche Lösungen oder Hypothesen in geordneter Weise entwickelt, für die er verantwortlich ist; fünftens dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Ideen oder Hypothesen durch praktische Anwendung zu testen, ihre Bedeutung zu klären und ihren Wert selbstständig zu entdecken.

Es handelt sich also um einen Forschungsprozess, in dessen Fokus eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit einer problematischen Situation durch kommunikative Handlungen stattfindet und durch den auf diese Weise Methoden gelernt werden, die in anderen Situationen verwertbar sind. Durch Kommunikation wird nicht nur die Welt angeeignet, sondern es entsteht eine Gemeinschaft in einer geteilten Lebenswelt. Kommunikation ist Voraussetzung für Prozesse des forschenden Lernens. (Inquiry ist dann eine Methode, mit der Gemeinschaften eine experimentelle Organisationsweise verfolgen.) Durch Prozesse gemeinschaftlichen Handelns entwickelt sich der Einzelne.

4. Communities of Inquiry

Eine Community of Inquiry ist eine Gemeinschaft, in der

students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than being penned in by the boundary lines of existing disciplines (Garrison/Anderson 2003, S. 27, nach Lipman 1991).

Dem Community-of-Inquiry-Konzept schreiben Garrison/Anderson (2003) ein „enormous potential to structure, guide, and assess e-learning approaches, strategies, and techniques“ (S. 31) zu. Es basiert auf dem Zusammenspiel dreier struktureller Hauptelemente, die als *Cognitive Presence*, *Social Presence* und *Teaching Presence* bezeichnet werden.

Diese Elemente können sich förderlich auf die an einer Community of Inquiry Beteiligten bzw. auf den Lehr-Lern-Prozess auswirken.

Cognitive Presence wird als die für den Lernerfolg wesentlichste Komponente angesehen und als „the extent to which the participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication” (Garrison/Anderson/Archer 2000, S. 94) definiert. Sie gilt als Voraussetzung für die Fähigkeit des kritischen Denkens, eines der grundlegenden Ziele z.B. in der universitären Bildung. Da Kommunikation eine zentrale Rolle in der Entstehung von Cognitive Presence spielt, ist in einer Online-Community of Inquiry neben den diesbezüglichen medialen Gegebenheiten das sozial-emotionale Umfeld von großer Bedeutung. Dieser soziale Rahmen wird bestimmt durch das zweite Kernelement in Communities of Inquiry, Social Presence (vgl. ebd.).

Unter *Social Presence* verstehen Garrison/Anderson/Archer (2000) „the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used” (S. 94). In erster Linie dient Social Presence der Unterstützung des innerhalb der Community geführten Diskurses und dadurch der Förderung von Cognitive Presence. Die Besonderheiten der computervermittelten, textbasierten Kommunikation (z.B. das Fehlen nonverbaler Signale) stellen dabei eine besondere Herausforderung dar (vgl. Garrison/Anderson 2003).

Die Ausrichtung der beiden beschriebenen Komponenten auf den angestrebten Lehr-Lern-Prozess wird durch das dritte konstituierende Element einer Community of Inquiry, *Teaching Presence*, gewährleistet. Der als „design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes” (Anderson u.a. 2001, S. 5) beschriebenen aktiven Unterstützung durch Lehrende wird in Communities of Inquiry ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Zwar finden auch ohne eine solche Hilfestellung Lernprozesse statt, doch nur mit dieser Unterstützung können die vorhandenen Potenziale komplexer kooperativer E-Learning-Szenarien optimal ausgeschöpft werden (vgl. ebd.).

Die Definition von Teaching Presence weist bereits auf die Aufgabenfelder hin, in denen Lehrende in Communities of Inquiry tätig sind. Die drei Komponenten – *Design and Organization*, *Facilitating Discourse* und *Direct Instruction* – werden im Folgenden näher beschrieben.

Der Bereich *Design and Organization* betrifft die Konzeption und Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien. Diese Prozesse sind, so Garrison/Anderson (2003), im kooperativen E-Learning zumindest zu Beginn anspruchsvoller als vergleichbare Tätigkeiten in herkömmlichen Bildungskontexten, was u.a. auf die erforderliche umfassende Ausrichtung sämtlicher Vorgehensweisen auf die Potenziale des neuen Szenarios zurückzuführen ist. Unter dem Begriff *Design* werden dabei die im Vorfeld eines E-Learning-Angebots anfallenden Entscheidungen und Tätigkeiten subsumiert, während sich der Begriff *Organization* auf die im Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses notwendigen Anpassungen bezieht (vgl. ebd.).

Communities of Inquiry zeichnen sich durch eine fortwährende gemeinschaftliche Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten aus. Die Unterstützung eines solchen Diskurses ist entscheidend für die Aufrechterhaltung des Interesses, der Motivation und der Beteiligung der Lernenden. Der Bereich *Facilitating Discourse* umfasst daher alle Aktivitäten, die der Entwicklung des Diskurses und damit der Lerngemeinschaft sowohl auf der Gruppenebene als auch auf individueller Ebene dienlich sind. In diesem „heart of the e-learning experience“ (Garrison/Anderson 2003, S. 68) sind Lehrende dafür verantwortlich, gegenseitiges Verstehen ebenso wie persönliche Sinnzuweisungen zu ermöglichen. Den Diskurs dementsprechend zu unterstützen erfordert Sensibilität seitens der Lehrenden, da sich zu viel oder zu wenig Teaching Presence in diesem Zusammenhang nachteilig auswirken kann. Doch nicht nur die Quantität, auch die Qualität der benötigten Förderung muss eingeschätzt werden: *Facilitating Discourse* beinhaltet neben sozialen Aspekten auch fachliche Hilfestellungen. Dieser Gesichtspunkt verdeutlicht die enge Verbindung zur letzten der drei Teaching-Presence-Komponenten (vgl. ebd.; Anderson u.a. 2001).

Das dritte Aufgabenfeld, *Direct Instruction*, betrifft in erster Linie die inhaltliche Unterstützung der Lernenden. Garrison/Anderson (2003) betonen die Wichtigkeit eines erfahrenen, fachlich kompetenten Lehrenden, der Ideen und Gedankengänge beurteilen, Lernaktivitäten strukturieren, Missverständnisse aufklären und Hinweise auf zusätzliche Informationsquellen geben kann. Eine derartige instruktionale Unterstützung trägt zur Wissenskonstruktion und Sinnzuweisung bei (vgl. Anderson u.a. 2001; Rautenstrauch 2001).

Trotz ihrer wichtigen Funktion sind nicht nur Lehrende dazu in der Lage, Teaching Presence auszuüben. Garrison/Anderson (2003) betonen, dass

in einer Community of Inquiry jede/r Beteiligte die Verantwortung für den Fortschritt der Gruppe trägt und zur Teaching Presence beitragen kann und soll (die deshalb auch ausdrücklich nicht als *Teacher Presence* bezeichnet wird). Diese Möglichkeit ist nicht nur für die Förderung der Gruppe, sondern insbesondere auch für die individuelle Entwicklung elementar: Jede/r Einzelne steigert durch Teaching-Presence-Aktivitäten die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen.

Das Ausüben von Teaching Presence durch Lernende in Communities of Inquiry wird durch eine Reihe empirischer Untersuchungen belegt (vgl. Anderson u.a. 2001; Heckman/Annabi 2003; Rourke/Anderson 2002). Doch auch in anderen Konzepten spielt die Übernahme von Lehrfunktionen durch Lernende eine wesentliche Rolle. Arnold u.a. (2004) betonen die hohe Bedeutung des so genannten „lateralen Mentoring“, das dadurch gekennzeichnet ist, „dass alle an der Lerngruppe Beteiligten Mentorenfunktionen übernehmen ... Teletutoren können in den von ihnen betreuten Kursen Prozesse des lateralen Mentoring explizit initiieren und unterstützen“ (S. 162), so dass Lernende „im E-Learning selber zu lehrenden Akteuren werden und gerade dadurch viel effektiver lernen“ (Zimmer 2003, S. 9).

5. Zum Verhältnis von Teaching Presence und Betreuung

Nach den Ausführungen zur Teaching Presence (Kapitel 4) sowie der Schilderung der übergreifend vorzufindenden Aufgabenfelder im Zusammenhang mit der Betreuung Online-Lernender (Kapitel 2) werden nun die Besonderheiten der Betreuung einer Online-Community of Inquiry betrachtet. Als Ausgangspunkt bietet sich eine tabellarische Gegenüberstellung der jeweiligen Aufgabenfelder an.

Aufgabenfelder in Communities of Inquiry	Aufgabenfelder (übergreifend)
Design and Organization	Konzeption von Lernangeboten und/oder Erstellung von Lernmaterialien
	Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen
Facilitating Discourse	Unterstützung selbst gesteuerten Lernens und Begleitung des Gruppenprozesses
Direct Instruction	Anregung und Unterstützung der fachlichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten
---	Hilfestellung bei technischen Problemen

Tab. 1: Aufgabenfelder von Betreuungspersonal in kooperativen E-Learning-Szenarien

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass die obige Darstellung stark vereinfacht bzw. stilisiert ist. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, hängt die tatsächliche Zusammensetzung und Gewichtung der Betreuungsaufgaben von zahlreichen Faktoren ab. Zudem sind die Aufgabenfelder auf beiden Seiten nicht so deutlich voneinander abgrenzbar, wie die Tabelle es suggeriert; die Grenzen sind z.T. fließend und die Bereiche miteinander verwoben, so dass sie in einer inhaltlichen Gegenüberstellung nicht deckungsgleich sind. Dennoch dient die tabellarische Übersicht der Verdeutlichung einiger wesentlicher Aspekte.

Der Bereich *Design and Organization* entspricht im Wesentlichen den Aufgabenfeldern *Konzeption von Lernangeboten und/oder Erstellung von Lernmaterialien* und *Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen*. Da die beiden letztgenannten Felder stark ineinander greifen, ist eine separate Zuordnung zu den durch die zeitliche Komponente klarer unterscheidbaren Teilbereichen Design bzw. Organization nicht möglich (s. Kapitel 4).

Besonderes Augenmerk legen Garrison/Anderson (2003) auf die Organization-Phase, während der die Lehrenden durch kontinuierliches Anpassen der Rahmenbedingungen sicherzustellen haben, dass die

Lernenden „an appropriate degree of control over the management and monitoring of their activities and learning“ (S. 78) haben. Die Voraussetzungen dafür werden in der Design-Phase geschaffen, in der die konzeptionellen Aktivitäten vom angestrebten Ideal der Übernahme von Teaching Presence durch Lernende geleitet werden: „Responsibility and control must naturally evolve as the learner progresses socially and cognitively“ (ebd., S. 78).

Das Aufgabenfeld *Facilitating Discourse* lässt sich am ehesten mit dem Bereich *Unterstützung selbst gesteuerten Lernens und Begleitung des Gruppenprozesses* vergleichen, geht aber darüber hinaus, da Garrison/Anderson (2003) hier weder nur das Individuum/die Gruppe noch die Inhalte, sondern den Diskurs in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Im Diskurs manifestieren sich nicht nur personen-/gruppenbezogene, sondern auch inhaltliche Aspekte, da „the subject and purpose of much discourse is of a cognitive nature and focused on understanding a specific curriculum“ (S. 84). *Facilitating Discourse* erfordert also neben dem Herstellen und Aufrechterhalten eines offenen, konstruktiven Lernklimas auch das Beobachten und Unterstützen des (einander) Verstehens. Eine strikte Trennung der personen-/gruppenbezogenen Betreuung von der fachbezogenen Betreuung, wie sie in anderen Konzepten verfolgt wird, ist in *Communities of Inquiry* dadurch nicht vorstellbar.

Die Kategorien *Direct Instruction* und *Anregung und Unterstützung der fachlichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten* beziehen sich zwar übereinstimmend auf die Arbeit an und mit Lerninhalten, können jedoch im Hinblick auf die bevorzugte Sozialform der Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden deutlich divergieren. Wie in Kapitel 2 erwähnt, werden Lehrende in virtuellen Lehr-Lern-Szenarien heute gewöhnlich als beratende und moderierende Begleiter bzw. Begleiterinnen von Lernprozessen gesehen. Im Gegensatz zu Konzepten, in denen diese Sichtweise mit einer weit gehenden Abkehr von Wissensvermittlung und instruktionaler Anleitung als tutoriellen Aufgaben verbunden ist (vgl. Wilbers 2001), betonen Garrison/Anderson (2003) die Wichtigkeit von auch in dieser Hinsicht aktiven Lehrenden. Mit ihrer Hervorhebung der *Direct-Instruction-Komponente* grenzen die Autoren sich von einem reinen „Guide on the side“-Konzept ab: „While this concept may have some value at times, in and of itself it is limited as an approach to e-learning. It suggests an artificial separation of facilitator and content expert“ (S. 70). „Contrary to what some contend ... it is simply not true that the ‘guide on the side’ is most appropriate for facilitating an e-

learning experience” (ebd., S. 77). Angestrebt wird stattdessen eine flexible Herangehensweise, die ein situatives Betreuen ermöglicht: „At times the teacher may be a guide on the side ... at times a sage on the stage ... – or, at other times, something in between in the role of an active moderator” (ebd., S. 81).

Der Bereich *Hilfestellung bei technischen Problemen* hat im Community-of-Inquiry-Konzept keine Entsprechung. Dass technische Hilfestellungen gegenwärtig einen nicht unbedeutenden Aufgabenbereich von Online-Tutoren und -Tutorinnen darstellen, wird nicht bestritten; Anderson u.a. (2001) sehen jedoch wegen wachsender technischer Kompetenzen der Lernenden, einer zunehmenden Verbreitung von E-Learning-Tools und einer Reihe von alternativen Hilfsmöglichkeiten (Online-Ressourcen, FAQs etc.) zukünftig keine Notwendigkeit, Lehrende in die technische Unterstützung einzubeziehen.

6. Anforderungen an Lehrende und Lernende in Online-Communities of Inquiry

Eine Online-Community of Inquiry ist eine forschende Lerngemeinschaft, die durch synchrone und asynchrone Kommunikationsformen im Internet eine gemeinsame Lernkultur entwickelt. Nicht die Interessen des Einzelnen, sondern der gemeinsame Forschungsprozess steht im Vordergrund. Dabei ist eine Betreuung genauso notwendig wie in anderen Lernsituationen. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass im Laufe des Prozesses die Unterstützungsleistungen von den Lehrenden an die Lernenden übertragen werden: „As participants develop cognitively and socially, the more distributed teaching presence will become” (Garrison/Anderson 2003, S. 72). Abbildung 1 illustriert die Verlagerung der Teaching-Presence-Aktivitäten: Liegt der Schwerpunkt zu Beginn des Lehr-Lern-Prozesses noch auf Seiten der Lehrenden, verschiebt er sich im Zeitverlauf in Richtung der Lernenden. Mit der Verlagerung sind bestimmte Anforderungen an alle Beteiligten verbunden: Lernende sind aufgefordert, Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, und Lehrende müssen dazu bereit sein, dies auch zuzulassen – Lehrende zeigen also Verantwortung, indem sie Verantwortung abgeben.

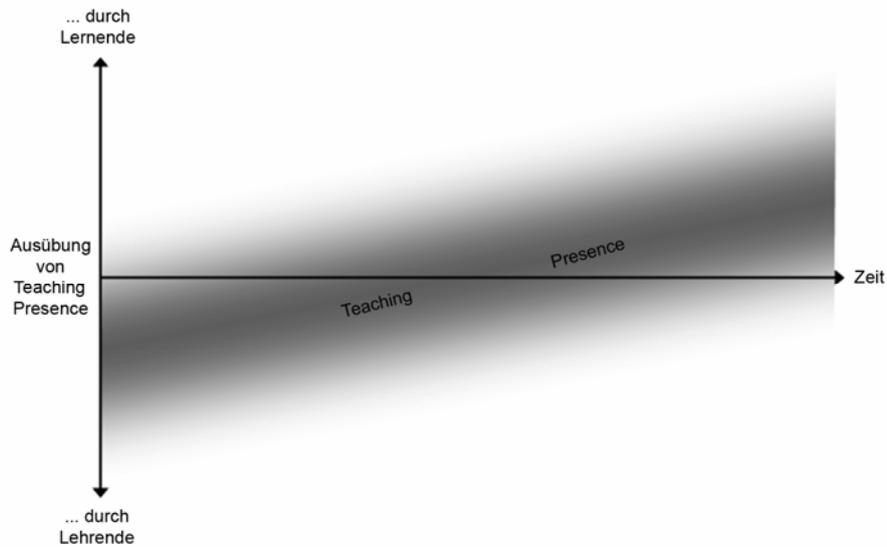


Abb. 1: Ausübung von Teaching Presence im Zeitverlauf

Das Ausüben von Teaching Presence durch Lernende macht die Betreuung durch Lehrende keineswegs überflüssig. Garrison/Anderson (2003) betonen, dass Lehrende auch dann die Schlüsselrolle während des E-Learnings beibehalten, wenn die Lernenden den Diskurs und die Lernaktivitäten kontrollieren. Ihnen obliegen kontinuierlich Strukturierung, Gestaltung und Beurteilung der Lernerfahrungen. Auch Arnold u.a. (2004) sehen im „lateralen Mentoring“ eine sinnvolle Ergänzung tutorieller Betreuungsleistungen: „Beide Unterstützungsformen sind für Lernende auf unterschiedliche Weise hilfreich; sie schließen einander nicht aus und können sich gegenseitig bereichern“ (S. 162). Der pädagogisch-didaktische Vorteil des Teaching-Presence-Modells besteht u.a. darin, dass die Lernenden durch die allmähliche Übernahme von Betreuungsleistungen Kompetenzen erwerben können hinsichtlich der Organisation von kooperativen E-Learning-Szenarien, der Initiierung und Durchführung von Diskursen sowie der Wissenskonstruktion und -anwendung. Situatives Betreuen wird so zum zentralen Merkmal im Lernprozess einer Online-Community of Inquiry.

Literaturverzeichnis

- Anderson, T./Rourke, L./Garrison, D. A./Archer, W. (2001): Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5, H. 2. Online unter: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2_anderson.pdf (11.01.2006).
- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2004): *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren: Didaktik, Organisation, Qualität*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): *John Dewey: The middle works, 1899-1924 (Vol. 9)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927): *The Public and its Problems*. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): *John Dewey: The later works, 1925-1953 (Vol. 2)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Euler, D. (2001): *Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten*. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.1.
- Euler, D. (2002): *From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team*. In: Büchter, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 2. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe2/euler_bwpat2.shtml (16.08.2005).
- Garrison, D. R./Anderson, T. (2003): *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2000): *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*. In: *The Internet And Higher Education* 2, H. 2/3, S. 87-105.
- Grune, C./de Witt, C. (2004): *Pädagogische und didaktische Grundlagen*. In: Haake, J. M./Schwabe, G./Wessner, M. (Hrsg.): *CSCL-Kompendium*. München: Oldenbourg, S. 34-49.
- Heckman, R./Annabi, H. (2003): *A Content Analytic Comparison of FTF and ALN Case-Study Discussions*. *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-36)*. Online unter: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/01/187410003a.pdf> (11.01.2006).
- Johnson, D. W./Johnson, R. T./Stanne, M. B. (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis: University of Minnesota. Online unter: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> (12.12.2005).
- Kerres, M. (2001a): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.

- Kerres, M. (2001b): Online- und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.5.
- Kerres, M./Nübel, I./Grabe, W. (2005): Gestaltung der Betreuung beim E-Learning. In: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenbourg, S. 335-350.
- Rautenstrauch, C. (2001): Tele-Tutoren: Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2002): Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 34, H. 1, S. 44-57.
- Rourke, L./Anderson, T. (2002): Using Peer Teams to Lead Online Discussions. In: Journal of Interactive Media in Education 7, H. 1. Online unter: <http://www-jime.open.ac.uk/2002/1/> (11.01.2006).
- Salmon, G. (2002): E-tivities – Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Schröder, R./Wankelmann, D. (2002): Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren im Rahmen des Leonardo-Projekts e-Tutor – Entwicklung einer europäischen e-Learning-Didaktik. Paderborn: Universität Paderborn.
- Seufert, S./Moisseeva, M./Steinbeck, R. (2001): Virtuelle Communities gestalten. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.10.
- Speth, M. (1997): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 19-37.
- Wilbers, K. (2001): E-Learning didaktisch gestalten. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.0.
- Zimmer, G. (2003): Aufgabenorientierte Didaktik des E-Learning. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 4.15.