



■ Sabine Hemsing

Online-Seminare in der Weiterbildung

mbv berlin
mensch und buch verlag | 2008

Auszug: Kursdesign

The logo for mbv, consisting of the lowercase letters 'mbv' in a bold, orange font, enclosed within a dark grey square border.

E-Learning ist mehr als die Nutzung von technischen Tools und aktuellen Internet-Trends. E-Learning zeichnet sich mittlerweile vor allem durch fundierte didaktische Konzepte und vielfältige Organisationsformen aus.

Sabine Hemsing stellt die Organisationsform der asynchronen Online-Seminare vor und berücksichtigt dabei alle relevanten Ebenen, angefangen von der institutionellen Ebene, über die Betreuungsperspektive bis zur Lerner Sicht.

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung im ersten Teil wird im zweiten Teil eine empirische Untersuchung der Interaktion zwischen Online-Tutoren und Seminarteilnehmenden in Online-Seminaren dargestellt. Darüber hinaus finden Weiterbildungseinrichtungen und Online-Tutoren in diesem Buch fundierte praktische Hilfestellungen und Anregungen für die Realisierung von Online-Seminaren.

Wie ein roter Faden zieht sich die Frage durch die Betrachtungen:

Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg von Online-Seminaren?



ISBN 978-3-86664-404-5
52,00 Euro

IV Kursdesign von Online-Seminaren

Die Strukturierung von Lernprozessen ist ein allgemeines, didaktisches Prinzip und nicht erst im Zusammenhang mit den Neuen Medien oder mit Online-Seminaren entstanden. Gleichwohl sollte man diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit schenken (Harasim et al. 2001; Garrison & Anderson 2003). Der Ablauf und die Gestaltung von Online-Seminaren können sehr unterschiedlich sein. Es gibt vielfältige Möglichkeiten und Formen, das Kursdesign eines Online-Seminars zu gestalten (Heidbrink 2001; Bloh 2005a). Bei der Entwicklung des Kursdesigns geht es darum, sich Gedanken über die Organisation des Inhalts zu machen, die Aktivitäten zu sequenzieren, Aufgaben und Aktionen zu erstellen, Interaktionen zu planen und den Prozess zu evaluieren (Harasim et al. 2001, p. 125; Salmon 2002, p. 10). Ferner müssen diverse Textfragmente formuliert werden. Hierzu gehören Online-Assignments (vgl. Kapitel IV 4.2), der Seminarablauf (vgl. Kapitel IV 1) und inhaltliche Informationen wie Literaturhinweise, Linktipps usw.

Neben den Aspekten der übergeordneten organisatorischen Ebene müssen diverse Entscheidungen auf der Meso- und Mikroebene getroffen werden (Bloh 2005b). Diese Entscheidungen beziehen sich auf

- den Ablauf der Veranstaltung und die zeitliche Gestaltung,
- die Gestaltung der Lernumgebung,
- die Gestaltung der Online-Materialien,
- die Auswahl, Formulierung und Gestaltung von Aufgaben/Aktionen,
- die Methodenwahl.

Man kann diese Strukturierung auch unter dem Begriff „Kurs-Design“ zusammenfassen.

Das jeweilige Kurs-Design eines Online-Seminars ist abhängig von

- der Dauer des Kurses und dem geplanten Workload,
- der Zielgruppe (Kenntnisstand, Anzahl, Voraussetzungen usw.),
- den Inhalten und Zielen,
- der Betreuung,
- der Einbettung in das Gesamtkonzept,
- den zur Verfügung stehenden technischen und personalen Ressourcen,
- dem Lernverständnis und dem didaktischen Verständnis des Kurs-Designers.

Schon relativ früh (1997) erkannten z.B. Price und Petre die Bedeutung einer angemessenen Strukturierung im Rahmen von Online-Kursen:

„Structure matters: most of the successful tutorials were presented in stages, with clear tasks and milestones, and a clear review of the material covered.” (zitiert nach Schulmeister 2001, S. 260)

Auch die Lernenden erwarten in asynchronen Lehr-/Lernnetzwerken und in Online-Seminaren eine ausreichende Strukturierung (Loomis 2000, S. 30).

In einem Online-Seminar sollten die Teilnehmenden das Gefühl haben, dass sie, wenn sie möchten, möglichst viele Aspekte selbst gestalten und beeinflussen können. Hierzu zählt z.B. der Zeitpunkt der Weiterbildung, der Lernweg, die eigene Schwerpunktsetzung, die Lerntiefe, das Lerntempo, der Zeitpunkt der Beschäftigung mit der Weiterbildung (keine spezifischen Öffnungszeiten) sowie die eigene Lernstrategie. Das Problem ist jedoch, dass individuelle Online-Lernstrategien bei vielen Teilnehmenden noch nicht vorhanden sind und erst entwickelt werden müssen. Deshalb ist immer abzuwägen, wie viel Freiheit man den Lernenden zumuten kann.

1. Seminarabläufe

Die Planung, Vorbereitung und Strukturierung eines Online-Seminars ist nach Salmon von entscheidender Bedeutung.

„For online learning to be successful and happy, participants need to be supported through a structured developmental process.” (Salmon 2002, p. 10)

Für Online-Seminare bietet sich ähnlich wie in Präsenzseminaren folgende grundlegende Einteilung des Ablaufs an (Dresing 2004; Bloh 2005a, S. 22):

1. Einstiegs- und Kennenlernphase
2. Hauptphase
3. Abschluss- und Reflexionsphase

Diese Dreiteilung wird größtenteils in den Online-Seminaren des VCRP und des ZFUW verwendet. Jede der Phasen kann mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlichen Betreuungsvarianten realisiert werden. Die Einstiegs- und Kennenlernphase nimmt dabei eine Schlüsselstellung ein.

„We have found that the first few weeks of being online is a critical time for group forming and confidence building. “ (Salmon 2004, p. 64)

Während der Einstiegs- und Kennenlernphase wird die Basis für eine gute und vertrauensvolle Lernatmosphäre geschaffen. Die Teilnehmenden sollten etwas Privates und/oder Berufliches berichten, damit sich die Seminarkollegen ein Bild machen können. Die Einstiegsphase ist entscheidend für die weitere

Aktivität der Lernenden. Gelingt es, dass die Lernenden in dieser ersten Phase schon einzelne Kontakte knüpfen, erhöht sich die Motivation für spätere Kooperationen (Rautenstrauch 2001). Eine frühzeitige Kommunikation ist bedeutsam, um in einem Online-Seminar eine Vertrauensbasis zu schaffen (Coppola, Hiltz, Rotter 2004). Deshalb ist es wichtig, dass der Online-Tutor frühzeitig Präsenz zeigt und möglichst ein Begrüßungsposting setzt, um so die Seminarteilnehmenden auf das Seminar einzustimmen. Erscheint der Tutor zu Beginn nur kurz und meldet sich erst nach einer Woche wieder, ist es häufig schon zu spät, um ein kommunikatives Online-Seminar mit persönlichen Kontakten aufzubauen.

„The most effective online teachers get a good start in the very first week, which is the essence of swift trust, with online communication. Once established, swift trust will carry over into the remainder of the semester if high levels of action are maintained.” (Coppola, Hiltz & Rotter 2004, p. 103)

Die Einstiegsphase kann auch für die Abklärung von Erwartungen und zur ersten Orientierung in der Lernumgebung genutzt werden. Die Teilnehmenden sollen in dieser Phase bereits das Gefühl bekommen, dass die Lernumgebung ein angenehmer, freundlicher Ort ist, den man gerne aufsucht und in dem man Gleichgesinnte trifft, ein Ort, der einen offenen Austausch untereinander möglich macht. Da Lernumgebungen auf unterschiedlichen technischen Elementen beruhen und unterschiedlich gestaltet werden können, ist eine Einführung bzw. Orientierungsphase sehr wichtig, besonders für Neueinsteiger. Auf diese Weise können sich die Lernenden während der eigentlichen thematischen Phase ohne Ablenkung auf die Inhalte konzentrieren. Während der ersten Phase geht also bereits darum, Begeisterung zu erzeugen und Ängste abzubauen.

Die zentrale inhaltliche Phase ist die Hauptphase. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit einem Seminarthema. In der Regel wird die Hauptarbeitsphase in weitere thematische Phasen unterteilt. So hat ein typisches Online-Seminar mit einer Dauer von sechs bis acht Wochen meist zwischen vier und sechs Phasen. Die Einteilung ist wichtig, um den Lernenden eine gewisse Strukturierung im Rahmen des ansonsten asynchronen Lehr-/Lernprozesses zu geben. Hauptphasen in Online-Seminaren können aber auch methodisch komplexer und vielfältiger angelegt werden (vgl. Kapitel IV 4). Bei der Planung von Online-Seminaren ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Phasen, insbesondere die Arbeitsphase erheblich mehr Zeit benötigen als in Präsenz (Schulmeister 2001, S. 304). Lehrmann/Bloh gehen davon aus, dass beispielsweise eine Stunde Gruppenarbeit einer Woche im Online-Seminar entspricht (Lehmann & Bloh 2002, S. 69).

Die Abschluss- und Reflexionsphase sorgt dafür, dass das Seminar angemessen ausklingt. Häufig findet während dieser Phase eine Auswertung des Seminars oder auch eine Evaluation mithilfe eines Online-Fragebogens statt. Teilweise wird diese Phase auch als Puffer verwendet, um eine eventuell aufgetretene Zeitknappheit (vgl. Kapitel IV) wieder auszugleichen. Neben der Einteilung in die oben genannten Grundphasen kann der Ablauf von Online-Seminaren auf Basis unterschiedlicher Grundorientierungen gestaltet werden. Folgende Grundorientierungen können unterschieden werden:

- a) Thematische Strukturierung des Seminars
- b) Lerngruppenorientierung
- c) Individuelle Orientierung
- d) Problemorientierung
- e) Edutainment

Die unterschiedlichen Grundausrichtungen schließen die jeweils anderen Ausrichtungen nicht aus, ordnen diese aber dem jeweiligen Prinzip unter.

zu a) Thematische Strukturierung

Bei dieser Grundausrichtung orientiert sich die gesamte Strukturierung des Seminars an den zu vermittelnden Inhalten. Nach Kerres ergibt sich die zeitliche Strukturierung eines medialen Lernangebotes durch eine schrittweise Präsentation von Lerninhalten (Kerres 2001, S. 187). Das Thema bildet die Basis für die weitere Gestaltung und Ausrichtung des Seminars und beeinflusst beispielsweise

- die Dauer von einzelnen Phasen,
- die mediale Umsetzung,
- die Taktung der Inhalte.

Der gesamte Ablauf wird auf einer Sequenzierung der Inhalte aufgebaut. So zerlegt der Online-Tutor ein komplexes Thema in mehrere Unterthemen und stellt diese in bestimmten Abständen den Lernenden zur Verfügung.

Der Ablauf von TBDL1 gliedert sich in folgende Phasen:

Phase 1	Di, 30.01. - Mo, 05.02.	Orientierung in WebCT und Vorstellung der TeilnehmerInnen
Phase 2	Di, 06.02. - Do, 15.02.	E-Learning Standards, Content Packaging
Phase 3	Fr, 16.02. - Mo, 26.02.	Virtuelles Klassenzimmer: Beispiel von Horizon
Phase 4	Di, 27.02. - Do, 08.02.	Flash-"Lehrvideos" und MPEG-Filme
Phase 5	Fr, 09.03. - Di, 20.03.	Kurse erstellen mit CE6: Anpassen der Lernumgebung und Einstellen von Lerninhalten.
	Mi, 21.03. - Sa, 31.03.	Lernumgebung ist für Datensicherung, ohne Moderation und tutorielle Betreuung noch geöffnet.

Abbildung 8: Thematische Strukturierung (Screenshot)

zu b) Lerngruppenorientierung

Bei dieser Variante wird die Gesamtgruppe zu Beginn oder im Vorfeld in mehrere Lerngruppen aufgeteilt. Diese Lerngruppen bleiben während des Online-Seminars als Gruppe zusammen. Es existieren also mehrere Lerngruppen parallel. Typisch sind Lerngruppen von zwei bis sechs Personen, aber auch größere Gruppen sind möglich. Gemeinsam erschließen sich die Lernenden einer Gruppe das Arbeitsgebiet. Dabei orientieren sie sich an den Aufgaben des Tutors und den vorgegebenen Zielen bzw. Anforderungen, die vom Online-Tutor entwickelt wurden. Die Lerngruppen haben eine soziale Funktion. So sollen Teams entstehen, die sich gegenseitig unterstützen. Die Aufteilung in die Lerngruppe kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: zufällig, nach bestimmten Kriterien, fremd- oder selbstbestimmt sowie in Präsenz oder online. Die Kriterien der Zusammenstellung beeinflussen den Ablauf und den Zusammenhalt der Gruppen. Werden die Lerngruppen von Anfang an gebildet und bestehen sie als zentrale Gruppe während des gesamten Seminars oder sogar im Rahmen eines größeren Kontextes, ist das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gesamtgruppe im Gegensatz zur Lerngruppe eher gering ausgeprägt. Jede Lerngruppe sieht sich als eigene Einheit, die sich von den anderen Gruppen abgrenzt. Ein Konkurrenzverhalten ist dadurch möglich. Die Einteilung in Lerngruppen macht allerdings nur dann Sinn, wenn die Gesamtgruppe groß genug ist.

zu c) Individuelle Orientierung

Auch in Online-Seminaren können individuelle Aspekte zur Strukturierung des Ablaufs genutzt werden. Dabei werden Materialien, Tests, Übungen, spezielle Informationen usw. erst nach dem Erreichen eines bestimmten individuellen Levels zugänglich gemacht. Ein Beispiel: Wer sich an zwei Gruppenarbeiten aktiv beteiligt hat, erhält Zugang zu bestimmten weiteren Aufgaben, Übungen oder Bereichen. Besonders dann, wenn das Online-Seminar auch spielerische Elemente enthält, werden häufig individuelle Ansätze eingesetzt, z.B. als Belohnung. Bei einer individuellen Grundorientierung eines Online-Seminars steht der Lernende als Individuum mit seinen jeweiligen Interessen und Vorstellungen im Mittelpunkt und nicht die Gruppe oder ein Thema. Eine individuelle Taktung widerspricht auf den ersten Blick dem kooperativen Grundverständnis von Online-Seminaren, kann sich aber für sehr große Gruppen anbieten, um so Lernende mit ähnlichem Wissensstand zusammenzubringen. Ferner können individuelle Taktungen gezielt im Rahmen von Plan-Rollenspielen (vgl. Kapitel IV 4.1) eingesetzt werden.

zu d) Problemorientierung

Bei problemorientierten Online-Seminaren stehen ein komplexes Szenario oder ein Fallbeispiel und der enthaltene Lernaktivitäten im Zentrum des Seminars. Der Ablauf des Seminars ergibt sich aus dem jeweiligen Problem und der damit

verbundenen Komplexität der Aufgabenstellung. Meist starten problemorientierte Online-Seminare mit einer Einführung in diese Methode, bevor die eigentliche Umsetzung beginnt. Weitere Ausführungen zum problembasierten Lernen findet man in Kapitel III 4 sowie in Kapitel IV4.1 im Hinblick auf problembasierte Methoden.

zu e) Edutainment

Bei spielerisch orientierten Online-Seminaren steht der Spaß- und Spielcharakter im Mittelpunkt. Lernen im Online-Seminar soll demnach Freude bereiten. Ablauf und Inhalte haben einen starken Spielcharakter. Inhalte und Aufgaben können in eine Spielsituation integriert werden. Online-Seminare können entweder komplett als Edutainment angelegt werden oder phasenweise spielerische Elemente, z.B. in Anlehnung an bekannte Spiele wie „Wer wird Millionär“, „Dalli-Klick“, Monopoly“ usw., integrieren.

Die Erfahrungen der Weiterbildung ENTER und des E-Learning Kompakt-Kurses des ZFUW haben gezeigt, dass Online-Games und Plan- Rollenspiele auch bei Erwachsenen auf eine hohe Akzeptanz stoßen. Die spielerische Auseinandersetzung fördert die Motivation. Dabei ist es nicht notwendig, mit komplexen Spielsystemen oder Simulationen zu arbeiten. Auch einfache Spiele erreichen dieses Ziel. Die Motivation zur Bearbeitung derartiger Games ist größer als die Bearbeitung von theoretischen Aufgaben oder auch von Fallbeispielen. Das vermeintlich spielerische und damit leichtere Lernen erfüllt die Erwartungen der Lernenden, die E-Learning häufig mit einem einfacheren Lernen gleichsetzen. Spielerische Elemente und eine komplette Ausrichtung am Edutainment führen aber nicht automatisch zu einem größeren Lernwert.

Phasenmodell von Salmon

Für den Aufbau von Online-Seminaren eignet sich besonders das 5- Stufen-Modell von Gilly Salmon (Salmon 2004, p 32). Die Phasen bauen dabei aufeinander auf. Üblicherweise gibt es während der einzelnen Phasen vielfältige kleine Aufgaben, so genannte „e-tivities“, die von den Lernenden erledigt werden müssen. E-tivities bestehen aus einer Aktion, einer Interaktion und einem Feedback. Während der Stufen steht der Online-Tutor – wenn auch mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlicher Intensität – unterstützend zur Seite. Jede der fünf Stufen endet mit einer Reflexionsphase.

„The role of the e-moderator is one of process designer and promoter and mediator of the learning, rather than content expert. The e-moderator needs to know enough about the topic to provide the ‘spark’ for the online interaction and to enable development, pacing and challenge to take place.” (Salmon 2002, p. 4)

Das 5-Stufen-Modell nach Gilly Salmon (2000)

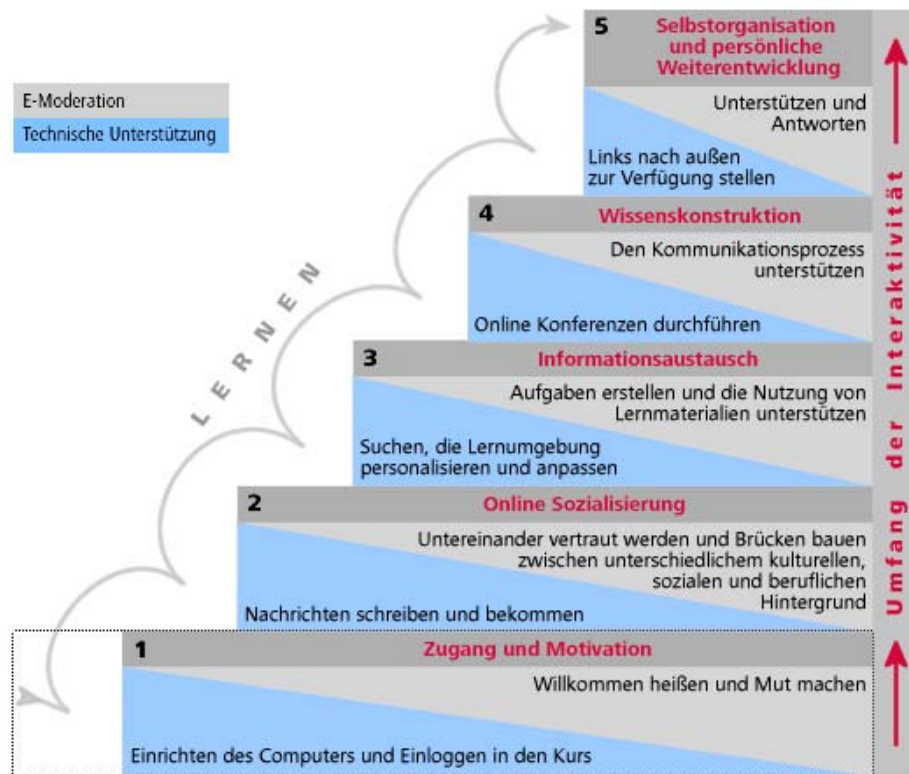


Abbildung 9: 5 Stufen-Modell nach Salmon

http://www.emoderating.de/pages/e-mod_5stufen.html

Stufe 1: Zugang und Motivation

In der ersten Phase geht es um den problemlosen Zugang zur Lernumgebung und den darin enthaltenen Ressourcen. Im Mittelpunkt stehen soziale Aspekte. Technische Schwierigkeiten werden von den Teilnehmenden mit Unterstützung des Online-Tutors oder des technischen Supports beseitigt. E-tivities dieser Stufe sind leicht zu lösen und verschaffen den Teilnehmenden erste Erfolgserlebnisse. Die Interaktion ist meist auf ein oder zwei Personen begrenzt. Der Betreuungsaufwand durch den Online-Tutor ist in dieser Phase hoch. Der Aufwand nimmt jedoch in den späteren Phasen ab, wenn sich eine Online-Identität und Gruppendynamik entwickelt hat.

Stufe 2: Online Sozialisierung

In Phase zwei wird der eigene Mikro-Kosmos des Online-Seminars aufgebaut und etabliert. Die Online-Sozialisierung schafft Verbindungen zwischen den Lernenden. Bei der Online-Sozialisierung geht es darum, die Teilnehmenden miteinander zu vernetzen und eine positive Beziehung zwischen einzelnen Teilnehmenden herzustellen. In dieser Phase kommt dem Online-Tutor eine wichtige Funktion zu. Er muss dafür sorgen, dass eine Seminaratmosphäre aus Respekt und Vertrauen entsteht, sodass die Teilnehmenden bereit sind, sich offen zu äußern und ihre Meinung einzubringen.

Lehrende tendieren dazu, diese zweite Phase überspringen oder beschleunigen zu wollen. Aber gerade davor warnt Salmon, da sich dies kontraproduktiv auf den weiteren Verlauf des Online-Seminars auswirke (Salmon 2004, p. 153). Die ersten zwei Phasen sind entscheidend für einen guten Verlauf des gesamten Online-Seminars. Investiert der Tutor in dieser Phase zu wenig Zeit, hat das schnell negative Auswirkungen. Diese Erfahrung wurde auch in der TBDL-Weiterbildung bestätigt. War die vom Tutor in den Phasen eins und zwei investierte Zeit gering, konnte dies durch einen späteren zeitlichen Mehraufwand nicht wieder ausgeglichen werden.

Stufe 3: Informationsaustausch

Die dritte Stufe baut auf den vorherigen Stufen auf. Gute Kollaboration entsteht nur dann, wenn der technische Zugang kein Problem darstellt, Motivation vorhanden ist und eine gemeinsame Online-Basis entwickelt wurde. Auf dieser Stufe geht es sachlicher zu als in der vorherigen. Während dieser Stufe entdecken die Teilnehmenden die vielfältigen Möglichkeiten, Online-Informationen zu gewinnen. Sie tauschen untereinander ihr Wissen aus. Dem Online-Tutor kommt während dieser Zeit die Aufgabe zu, relevante Informationen für Teilnehmenden bereitzustellen und den Austausch untereinander zu fördern. Die Stufe ist vorbei, wenn die Teilnehmenden gelernt haben, wie man Informationen findet und austauscht. Die Anzahl der Lurker und Browser reduziert sich während dieser Phase.

Stufe 4: Wissenskonstruktion

Die Wissenskonstruktion leitet sich aus dem Informationsaustausch ab und führt schließlich zu einer selbstorganisierten und persönlichen Weiterentwicklung. Auf der vierten Stufe spielen Themen und Fragestellungen eine Rolle, für die es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Auch nimmt die Hierarchie zwischen Teilnehmenden und Online-Tutoren auf dieser Stufe ab (Salmon 2004, p.45). Die Themen gestalten sich eher strategisch oder problembasiert. Gelernt wird häufig in Form eines argumentativ-kritischen Diskurses im Rahmen von Gruppen.

Stufe 5: Selbstorganisierte und persönliche Weiterentwicklung

Stufe 5 stellt das kritische Denken in den Mittelpunkt. Die Lernenden gewinnen auf dieser Stufe immer mehr Unabhängigkeit und reflektieren ihre eigenen Strategien. Die Aufgaben, die auf dieser Stufe zu bearbeiten sind, sollten einen Bezug zu Beiträgen der anderen herstellen. Spätestens jetzt übernehmen die Teilnehmenden die Verantwortung für ihr Lernen. Auf Stufe 5 kann es auch verstärkt zum Einsatz von Humor und emotionalen Aspekten beim Schreiben und Interagieren kommen. Erfahrene Online-Lernende helfen häufig auch Novizen.

Je nachdem, auf welcher Stufe des 5-Stufen-Modells man sich befindet, kommen unterschiedliche Aufgaben und auch Fähigkeiten des Moderators zum Einsatz (Salmon 2004). Auf der ersten Stufen steht der Tutor verstärkt im Mittelpunkt, er führt die Lernenden, gibt klare Vorgaben und strukturiert den Prozess. In den späteren Phasen zieht er sich mehr und mehr zurück und übernimmt eher eine unterstützende, beratende Funktion. Weitere Betrachtungen des tutoriellen Verhaltens findet man in Kapitel V.

2. Didaktische Gestaltung der Lernumgebung

Online-Seminare finden immer in einer spezifischen Online-Umgebung statt, in der sich alle Beteiligten treffen. Dabei ist es zunächst egal, ob diese Lernumgebung mithilfe eines LMS, über eine normale Website oder durch die Nutzung anderer Tools entstanden ist. Was ist mit dem Begriff „Lernumgebung“ genau gemeint? Kerres führt hierzu aus:

„Eine Lernumgebung besteht aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-) struktureller Art. Diese sollten in ihrer Anlage unterschiedliche Lernerfahrungen ermöglichen und unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen.“ (Kerres 2000, S. 30)

Der Begriff „Lernumgebung“ wird nach Rautenstrauch, die sich auf Strittmatter und Mauel bezieht, wie folgt definiert:

„Der Begriff der Lernumgebung fokussiert primär die Gestaltung äußerer Lernbedingungen; es geht hier insbesondere um die Gestaltung von Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Lernschritte, Lernmaterialien et al.) im Hinblick einer lernfördernden Wirkung.“ (Rautenstrauch 2001, S. 65)

Hier sollen unter einer Lernumgebung für Online-Seminare eine didaktisch aufbereitete Lernplattform bzw. didaktisch aufbereitete Toolzusammenstellungen verstanden werden, die für einen Online-Kurs oder ein Online-Seminar genutzt werden.

„Harasim (1993) vergleicht solche Plattformen bzw. Computerkonferenzsysteme mit einem ‘leeren Raum’, der erst durch didaktisch-methodische Interventionen, die nicht bereits in der Technologie eingebunden sind, in eine pädagogische ‘Lernumgebung’, die Lehren und (kooperatives) Lernen fördert und unterstützt, transformiert werden muss; im Zentrum steht dabei nicht die Entwicklung einer unterstützenden Technologie, sondern diese Transformation erfolgt im Gesamtkontext des

pädagogisch-didaktischen Designs eines Online-Lehr-Lernnetzwerkes, z.B. in einer seminaranalogen Form mit flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Bloh/Lehmann in diesem Band).“ (Bloh 2002, S. 155)

Hat sich die Weiterbildungseinrichtung für ein LMS oder eine bestimmte Kombination von Tools entschieden, bilden diese die technische Basis und den Rahmen für die weiteren Überlegungen und didaktischen Entscheidungen. Die Frage, die sich nun stellt, lautet also: Wie kann ich die gewählte Plattform sinnvoll und effektiv für meine Zwecke einsetzen (Salmon 2002, p. 204; Hemsing-Graf 2003c)? Hier ist also das kreative, didaktische Potenzial der Lehrenden und Weiterbildungsanbieter gefragt.

Es ist von zentraler Bedeutung festzuhalten, dass Lernplattformen an sich nicht lehren und auch kein spezifisches didaktisches Konzept mitbringen. Lernplattformen bilden nur den technischen Rahmen für die Entwicklung eines didaktischen Arrangements, z.B. eines Online-Seminars. Die alleinige Verwendung von Learning-Management-Systemen oder anderen Lehr/Lerntools, die den Lernprozess online unterstützen sollen, reicht nicht aus. Zentrale Aufgabe des Pädagogen ist es, auf dieser technischen Basis eine angemessene Lernumgebung zu entwickeln (Bloh & Lehmann 2002, S. 43).

Die Entwicklung der Lernumgebung kann von den pädagogischen Mitarbeitern einer Weiterbildungseinrichtung (den Organisatoren), den Online-Tutoren, die ein Online-Seminar durchführen oder auch von Externen realisiert werden. Häufig ist eine arbeitsteilige Entwicklung sinnvoll. So hat es sich bewährt, dass die Lernumgebung von den Organisatoren eines Online-Seminars entwickelt wird. Bei einer externen Vergabe ist genau zu prüfen, ob die Umsetzung der Lernumgebung mit den Zielen der Weiterbildungsinstitution und dem Seminarablauf übereinstimmt.

Die Bedeutung der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen betont auch Kerres (2001):

„Dabei wird die Bedeutung, die der Gestaltung und Anpassung der Lernumgebung zukommt, vielfach unterschätzt. Sie wird als gegeben bzw. nicht als Problem des didaktischen Designs thematisiert. ... Das Problem liegt möglicherweise darin, dass Unterrichtsaktivitäten sichtbar sind, während Designentscheidungen, die zur Entwicklung solcher Lernumgebungen führen, unsichtbar bleiben: Die vorfindbaren Artefakte scheinen einfach da zu sein; die Reichweite ihrer didaktischen Implikationen werden oft auch von den Gestaltern nicht gesehen.“ (Kerres 2001, S. 254)

Das didaktische Design der Lernumgebung stellt somit einen eigenen, wichtigen Bereich der Vorbereitung von Online-Seminaren dar. Die Lernumgebung muss so beschaffen sein, dass sie den Seminarablauf, den Lernprozess und die tutorielle Betreuung optimal unterstützt und die Durchführung und Organisation vereinfacht. Dabei fließen bei der Entwicklung der Lernumgebung immer die Rahmenbedingungen (Zielgruppe, Dauer, Umfang usw.) sowie das entsprechende Lernverständnis des Erstellers (Organisator oder Online-Tutor) ein. Lernumgebungen sollten so aufgebaut werden, dass sie für die Lernenden interessant und leicht bedienbar sind sowie deren Wünsche berücksichtigen, ohne dabei in ein multimediales Feuerwerk zu verfallen. Die Lernumgebung sollte den Wissensaufbau unterstützen.

Auf Basis der Erfahrungen mit den Online-Seminaren des ZFUW und des VCRP sollten für die Gestaltung der Lernumgebung folgende Aspekte berücksichtigt werden (Hemsing-Graf 2002a): Die Entscheidung für bestimmte Tools sollte aus einer didaktischen Notwendigkeit heraus erfolgen und keinem Selbstzweck dienen. So kann die Verwendung von Tools, nur weil sie zur Verfügung stehen, sich kontraproduktiv auf den Lernprozess auswirken. Die eingesetzten Tools müssen zu den Zielen, dem Seminarablauf, den Assignments und den Methoden passen. So sollten in einem Online-Seminar auf jeden Fall asynchrone Kommunikationstools vorhanden sein. Aber auch hier gilt: Nur das Hinzufügen des Forums ist nicht ausreichend. Es müssen Kategorien von Forenbereichen mit unterschiedlichen Foren und entsprechenden Beschreibungen bzw. Startpostings gesetzt werden. Synchrone Tools sollten dann eingebaut werden, wenn es für den Ablauf des Seminars notwendig ist. Ferner ist darauf zu achten, dass, sofern Gruppenarbeiten vorgesehen sind, die Gruppen auch über gruppenspezifische Bereiche verfügen.

Hat man sich für spezifische Tools entschieden, muss man sich im nächsten Schritt Gedanken über die Anordnung und Sortierung der Tools machen. Hierfür wird ein Konzept für den Aufbau der Lernumgebung, das sich aus der didaktischen Gesamtkonzeption ergibt, entwickelt. Beim Aufbau der Lernumgebung wird auch auf eine einfache Navigation und gute Usability geachtet, sodass die Lernenden schnell und einfach zum Ziel gelangen. Eine gute optische Gestaltung, ein ansprechendes Layout und weiterführende Hilfeseiten runden die Lernumgebung ab.

Ein Beispiel für den Aufbau eines Online-Seminars findet man im Rahmen des ENTER-Projektes (Kraft 2003a; Hemsing-Graf 2002a). Hier wurde die Lernumgebung in vier Bereiche eingeteilt, die jeweils unterschiedliche Tools und Informationsseiten enthalten. Unterschieden wird dabei zwischen der Rubrik „Kursmaterial“ mit dem Basislehrtext und weiteren Internetressourcen, der Rubrik „Seminarbereich“, dem Herzstück der Lernumgebung mit dem

Forum und den Arbeitsaufträgen, der Rubrik „Teilnehmende“ mit Informationen zu den einzelnen beteiligten Personen sowie dem „Infocenter“ mit allgemeinen Informationen und Spielregeln.

Eine weitere Beschreibung der Struktur eines Online-Seminars findet man bei Faber (2005). Er teilt die Lernumgebung in folgende Bereiche:

- **Modul-Info:** Hier werden allgemeine Informationen zum jeweiligen Modul und zum Online-Seminar bereitgestellt.
- **Kommunikation:** Hier werden die im Online-Seminar verwendeten Kommunikationselemente gebündelt.
 - o Foren: Sind das wichtigste Kommunikationsmittel und ein Element des Kommunikationsbereichs
 - o E-Mail
 - o Chaträume
 - o Voice-Tools
- **Studieninhalte:** Online-Lehrmaterialien
- **Ressourcen:** Weitere inhaltliche Ressourcen, z.B. Kalender, Glossare
- **Teilnehmende:** Teilnehmer-Homepage
- **Tipps:** Popup mit aktuellen Informationen
- **Suche**

Kerres empfiehlt, möglichst alle Elemente direkt auf der Startseite zugänglich zu machen (2001, S. 308). Dieser Empfehlung ist jedoch nur bedingt zu folgen. Dies mag zutreffen, wenn ein Online-Kurs wenige Elemente enthält. Ein komplexes, länger andauerndes Online-Seminar kann leicht aus sehr vielen einzelnen Tools und Informationsseiten bestehen, deren direkte Bereitstellung eher zur Unübersichtlichkeit führt und das Auffinden bestimmter Elemente durch ständiges Scrollen behindert wird. So ist die Frage, ob alle Elemente direkt verfügbar sein sollten, eher abhängig vom Umfang des Kurses, der Erfahrung der Teilnehmenden und der Gewichtung einzelner Elemente.

In den Projekten ENTER, dem E-Learning Kompakt-Kurs des ZFUW und den TBDL-Seminaren des VCRP wurden gezielt nicht alle Funktionalitäten direkt auf der Homepage zur Verfügung gestellt. Das Ziel war es eher, eine systematische Strukturierung für eine Lernumgebung zu entwickeln, sodass die Lernenden rasch Zugriff auf bestimmte Oberkategorien haben, ohne von der Fülle direkt erschlagen zu werden.

3. Distribution

In Online-Seminaren können vielfältige Elemente getaktet distribuiert werden. Dazu gehören: Lehrmaterialien, Foren, Chat-Räume, weitere Kommunikations-

tools, Gruppenbereiche, Tests, Selbsttests, Übungen und Aufgabenstellungen. Die Elemente werden nur dann freigegeben, wenn sie wirklich benötigt werden. Das senkt das Problem des „lost in hyperspace“ und eine mögliche Überforderung.

Arnold et al. (2004) unterscheiden in Bezug auf Kerres, Jechle und Arnold folgende Taktungen:

- feste Taktung
- Ping-Pong
- Kontrakt-Lernen
- offener Zugriff

Diese Kategorien wurden überarbeitet, begrifflich angepasst und erweitert, sodass hier folgende Taktungsprinzipien unterschieden werden sollen:

- a) zeitliche Distribution
- b) individuelle Distribution
- c) leistungsabhängige Distribution
- d) thematische Distribution

Zu a) Zeitliche Distribution

Die zeitliche Distribution, die der festen Taktung bei Arnold et al. (2004) entspricht, bietet sich an, wenn die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf bestimmte Elemente gelenkt werden soll. So können z.B. Lehrmaterialien im zweiwöchigen Rhythmus zur Verfügung gestellt werden, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden und die Strukturierung noch deutlicher zu machen. Ein gutes Beispiel für die zeitliche Distribution ist die Bereitstellung einer Abschlussbefragung. Es ist vollkommen ausreichend, diese gegen Ende des Seminars den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen. Ferner ist die zeitliche Taktung von Aufgaben und Übungen bei allen Online-Seminaren sinnvoll, die sich eine gewisse Flexibilität erhalten möchten. Werden Arbeitsaufträge erst kurz vor dem Termin eingestellt, zu dem sie relevant werden, bleibt dem Online-Tutor die Möglichkeit, diese auf die aktuelle Gruppensituation abzustimmen und durchaus noch Änderungen an den ursprünglichen, vorbereiteten Aufgaben vorzunehmen. Bereits in den frühen Tele-Seminaren der tele-akademie Furtwangen zeigte sich,

„... dass eine didaktisch wertvolle Kommunikationssituation nur eintritt, wenn eine definierte Gruppe mit ähnlichen Lernzielen zu einem Zeitpunkt mit einem Thema beschäftigt. Dies wird durch eine zeitliche Strukturierung der Lernaktivitäten durch eine vorgegebene Taktung der Materialdistribution und die Verzahnung von Informations- und Kommunikationskomponente begünstigt.“ (Kerres 2001, S. 213)

Zu b) Individuelle Distribution

Die individuelle Distribution findet man in Online-Seminaren eher selten. Sie wird dann eingesetzt, wenn es bestimmte Kontrakte bzw. Vereinbarungen mit den Lernenden gibt. Eine individuelle Distribution ist in Online-Seminaren beispielsweise sinnvoll, wenn der Lernende noch nicht das Gruppenniveau erreicht hat und bestimmte Themen zusätzlich bearbeitet werden sollten. In diesem Fall könnte man dieser Person weitere Ressourcen und Übungen zur Verfügung stellen. Eine individuelle Distribution kann auch abhängig von der Bezahlung erfolgen. Lernende können also unterschiedliche Lerneinheiten einkaufen. Allerdings entspricht dieses Vorgehen nicht dem Grundprinzip von Online-Seminaren.

Zu c) Leistungsabhängige Distribution

Die leistungsabhängige Distribution, die der Ping-Pong-Taktung bei Arnold et al. ähnelt, findet man eher in der Hochschule oder in Seminaren, in denen es um Abschlüsse geht. In einer Weiterbildung, in der alle den gleichen Teilnehmerbeitrag zahlen, wird eine leistungsbezogene Distribution eher auf Ablehnung stoßen. Eine neue thematische Einheit wird erst freigeschaltet, wenn die vorangegangene erfolgreich bearbeitet wurde oder bestimmte Aufgaben gelöst wurden. Dieses Prinzip wird häufig auch in spielerischen Ansätzen verwendet. Der nächste Spiel-Level erscheint erst, nachdem man im vorherigen Level ausreichend Punkte gesammelt hat.

Zu d) Thematische Distribution

Die am häufigsten eingesetzte Form der selektiven Freigabe ist die thematische Distribution. Abhängig von dem gerade zu bearbeitenden Thema werden die entsprechend benötigten Ressourcen wie Lehrmaterialien, Präsentationstools, Gruppenforen, Aufgaben und Selbsttests zur Verfügung gestellt. Ähnlich wie bei der zeitlichen Distribution dient diese Einteilung der Strukturierung und Fokussierung.

Besonders in längeren Online-Seminaren ist eine Taktung sinnvoll, damit die Lernenden nicht zu Beginn von einer Informationsflut überfordert werden. Problematisch ist jedoch der Umstand, dass sich Teilnehmende durch die Taktung gegängelt fühlen können, da sie Materialien und Tools nicht nutzen können, wenn sie Zeit und Lust dazu haben, sondern erst dann, wenn diese vom Lehrenden freigegeben werden. Dies schränkt die Lernerautonomie ein. Ein weiteres Problem der Taktung von Lehrmaterialien und Tools ist die schwer vorhersehbare Gruppendynamik. So werden bestimmte Informationen, Inhalte oder Tools nicht unbedingt in dem Moment benötigt, der vorgesehen ist, sondern zu einem anderen Zeitpunkt. Das erschwert eine automatisierte, zeitliche Taktung. Es ist also genau abzuwägen, ob bzw. wann man welche Distributionsform verwendet.