Die Weiterbildung »Gute-Online-Lehre« hat zum Ziel, die Hochschullehrenden in der Konzeption und Moderation von Online-Lernphasen zu unterstützen und die Nutzung des Lernmanagementsystems Moodle zu intensivieren. Sie wurde im Rahmen der BMBF-Initiative »ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung« und des Forschungsprojekts »Akademische Kompetenzen in den Informationsberufen« (AKIB) an der Fachhochschule Potsdam konzipiert und erstmalig durchgeführt.

Die Potenziale Forschenden Lernens heben – eine Online-Weiterbildung zur Moderation von Lernprozessen für Hochschullehrende

Judith Pfeffing, Martina Mauch, Hans-Christoph Hobohm

Als Hochschullehrende ist es unser Ziel, individuelle Lernprozesse bei Studierenden zu begleiten und zu ermöglichen. Dieser Beitrag stellt ein Online-Weiterbildungsangebot vor, das Hochschullehrende befähigen soll, Herausforderungen hinsichtlich der Lehre im Format Forschendes Lernen zu bewältigen. Handlungsmöglichkeiten von Dozierenden im Rahmen Forschenden Lernens sollen durch diese Online Weiterbildung erweitert und die Nützlichkeit und Bedeutung des Moderierens von Gruppen in virtuellen Lernräumen reflektiert werden.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Herausforderungen Forschenden Lernens werden die Konzeption der Online-Weiterbildung zur Moderation von Lernprozessen für Hochschullehrende sowie Erfahrungen und Evaluationsergebnisse vorgestellt. Daraus resultierende Praxistipps für die Durchführung einer Online-Weiterbildung für Hochschullehrende und abschließende Empfehlungen runden den Beitrag ab.

1. Herausforderungen des Forschenden Lernens

Im Lehrformat des Forschenden Lernens steht der Forschungsprozess im Mittelpunkt. Damit Studierende Forschungsprozesse überwiegend selbstorganisiert gestalten können, sind neben der Kenntnis der Phasen von Forschungsprozessen vor allem das Wissen über die charakteristischen Merkmale von Forschung sowie das Wissen über das didaktische Format Forschendes Lernen entscheidende Voraussetzungen.

Forschendes Lernen orientiert sich – im Gegensatz zu traditionellen Lehrformaten – am Erkenntnisgewinn und einer damit einhergehenden Ergebnisoffenheit. Ebendiese **ergebnisoffene Prozessorientierung** ermöglicht im Unterschied zur Fokussierung auf Vorhandenes die Aneignung fachübergreifender Kompetenzen, beispielsweise sozialer Kompetenzen wie Team- und Konfliktfähigkeit, Methoden- oder Selbstorganisationskompetenz, die nicht nur in der Hochschulbildung relevant sind, sondern auch im Berufsleben benötigt werden. Oft engen curriculare Anforderungen diese Offenheit des Lehrens

und Lernens ein. Die Herausforderungen des Formats Forschendes Lernen betreffen Spannungsfelder, die sich u.a. aus einer geforderten starken Fachorientierung und Verschulung sowie den zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen aufseiten der Lernenden und Lehrenden ergeben. Es stellt sich die Frage, wie Forschendes Lernen gelingen kann, wenn Studierende bisher mit stark reglementierten ergebnisorientierten Aufgabenstellungen konfrontiert wurden und Dozierende mit ergebnisoffenen Lern- und Lehrprozessen sowie der Begleitung von Gruppenarbeit und Teams wenig Erfahrung haben.

Diese Aspekte betreffen didaktische Entscheidungen bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen im Format Forschendes Lernen in folgenden Bereichen:

- offener Forschungsprozess versus Ergebnisorientierung
- Rollen- und Selbstverständnis von Lehrenden zwischen Wissensvermittlung, Moderation und Beratung
- Selbstbestimmtes Lernen der Studierenden im Team versus Steuerung und Bewertung durch die Dozierenden

In Bezug auf die **Rollenverteilung** innerhalb einer Lehrveranstaltung reicht ein kurzer Verweis darauf, dass die Funktion der Kurs-/Seminarleitung im Forschenden Lernen darin besteht, die Studierenden zu beraten und zu begleiten, nicht aus! Ebenso ungenügend ist der alleinige Hinweis auf die Prozessorientierung im Unterschied zur Fokussierung auf das Ergebnis, wenn Studierende bisher i.d.R. ergebnisorientierte Aufgaben gewohnt sind und nur selten symmetrische Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden erfahren durften. Die Wahrnehmung der Kommunikationsbeziehung als asymmetrisch resultiert dabei auch aus dem Umstand, dass letztlich die Dozentin bzw. der Dozent die Leistung der Studierenden bewertet. Aber erst symmetrische Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht, dass Forschungsprozesse selbstverantwortlich durchlaufen werden können, und fördert damit die Aneignung wissenschaftlicher Methodenkompetenzen und die Erweiterung von Sozial- und auch Selbstkompetenzen. Entsprechend bedarf es alternativer Prüfungsformate.

Erfolgreiche offene Lernszenarien im Format Forschendes Lernens und Veranstaltungen zur fachnahen fachübergreifenden Kompetenzaneignung setzen außerdem die **Begleitung der Lernenden und die Moderation des Forschungsprozesses durch die Lehrenden** voraus. Dabei bedeutet »offen« nicht, die Gruppe der Studierenden sich selbst zu überlassen; schließlich geht es in der Regel nicht primär um den Wissenserwerb zu gruppendynamischen Prozessen. Moderieren (innerhalb Forschenden Lernens) bedeutet vielmehr, die Gruppe als wesentliche Ressource zu verstehen und methodisch ihre Potenziale zu

Tage zu fördern. Entsprechend bedarf es spezifischer Methoden- und Prozesskompetenzen seitens der Lehrenden. Moderierendes Handeln basiert auf inhaltlicher Un- und Allparteilichkeit gegenüber den Gruppenmitgliedern. Es bedeutet – im Unterschied zum Dozieren, welches auf die eigene inhaltliche Expertise fokussiert –, Prozessgestaltung und ermöglicht damit Metakommunikation, Reflexion sowie Verständigungs- und Aushandlungsprozesse.

Zu den **Aufgaben der Moderatorin bzw. des Moderators** zählen die Vorbereitung und Strukturierung der Lehrveranstaltung ebenso wie die Ergebnissicherung. Neben der Gestaltung des Einstiegs in die Lehrveranstaltung (Begrüßung, Rollenklärung, Methodik etc.) und des Abschlusses derselben, bedeutet Moderieren, die Bearbeitung von Themen zu ermöglichen. Hierzu bedarf es typischer Moderationstechniken und -fähigkeiten. So unterstützen bspw. Fragetechniken das Sammeln, Clustern, Verbinden, Priorisieren und Zusammenfassen das Moderieren.

Moderation ist im Besonderen dann von Interesse, wenn die Seminarteilnehmenden oder Gruppenmitglieder kaum Erfahrungen mit Gruppen- und Teamarbeit haben bzw. diese bisher wenig reflektiert wurde. Kenntnisse über Rollen- oder auch Kommunikationsmodelle können für Team- und Gruppenarbeit hilfreich sein, da sie die Gruppenmitglieder befähigen, Konflikte auf niedrigen Eskalationsstufen selbständig zu klären und die Zusammenarbeit aktiv zu gestalten.

Interessant erscheint hier die Frage, inwieweit Dozierende über entsprechende Moderationskompetenzen verfügen und bereit sind, ihr eigenes Selbstverständnis sowie ihre epistemischen Überzeugungen bzgl. Lernprozess und Wissenserwerb zu reflektieren. Der Einstieg in das didaktische Format Forschendes Lernen gelingt vor allem dann, wenn einerseits eine gewisse Grundhaltung der Offenheit und Wertschätzung sowie eine explorierende Neugierde vorhanden sind und Hochschullehrende andererseits bereit sind, sich durch entsprechende Weiterbildungsangebote zu qualifizieren. Die ständige didaktische Weiterentwicklung der Dozierenden, mit dem Ziel, kompetent Lernprozesse moderieren und begleiten zu können, trägt entscheidend zur Qualität des Forschenden Lernens bei. Zum Erwerb spezifischer Methoden- und Prozesskompetenzen bei Lehrenden eigenen sich u.a. Online-Angebote, weil sie orts- und zeitunabhängig, selbstorganisiert sowie gemeinschaftlich durchgeführt werden können. Sie lassen sich flexibel in den überfüllten Lehralltag der Dozierenden integrieren, fördern gleichzeitig die Medienkompetenz – vor allem in Bezug auf das Moderieren von virtuellen Gruppen – und sensibilisieren auf das zukünftige Lernen und Arbeiten in einer digitalisierten Welt.

2. Eine Online-Weiterbildung für Hochschullehrende

Im Vorfeld des jeweiligen Vorlesungsbeginns wird an der Fachhochschule Potsdam die vierwöchige Online-Weiterbildung »Gute-Online Lehre« angeboten, durchgeführt und evaluiert. Der Arbeitsaufwand für den Online-Kurs wurde mit mindestens 60 Minuten pro Tag kommuniziert. Weitere Durchläufe der Online-Weiterbildung übernahm das E-Learning-Team der Fachhochschule Potsdam. Teilnahmegebühren wurden nicht erhoben. Technisch wird die Online-Weiterbildung mit dem Lernmanagementsystem Moodle und vor allem den Moodle-Aktivitäten »Forum« und »Wiki« umgesetzt.

2.1 Konzeption

Die Sensibilisierung von Hochschullehrenden für die Herausforderungen Forschenden Lernens mit dem Ziel, Lösungsansätze erfahrbar und für die eigene Lehre nutzbar zu machen, benötigt ausreichend Zeit für Denk – und Reflexionsprozesse.

Methoden, die die (Selbst-)Reflexion (Means et al., 2010; Hobohm et al. 2015) sowie die Qualität der Interaktionen sowohl zwischen den Lernenden als auch die zwischen Lehrenden und Lernenden (Bernard et al., 2009) fordern und fördern, wirken sich positiv auf den Lernerfolg aus. Daher erscheint eine inhaltliche und konzeptionelle Orientierung an dem Fünf-Stufen-Modell für die Entwicklung virtueller Gruppen (Salmon, 2011) und dem Modell der E-tivities zur Entwicklung von Online-Aktivitäten (Salmon, 2004, 2013) vielversprechend.

Das **Stufen-Modell nach Salmon** (2011) berücksichtigt die spezifische Entwicklung von Lerngruppen in Online-Lernumgebungen. Im Fokus des Modells steht die Förderung von Online-Beteiligung durch Moderation. Moderieren bedeutet auch im virtuellen Raum, dafür Sorge zu tragen, dass die Gruppe arbeits- und lernfähig ist. Ein funktionierender Zugang zur Online-Lernumgebung stellt die Basis für erfolgreiche computergestützte Lernprozesse dar. Ziel der Moderation ist es, in einem ersten Schritt Medienkompetenz zu fördern, indem die Sicherheit im Umgang mit der Software gewährleistet wird (1. Stufe). Das Modell berücksichtigt die persönliche Motivation, online aktiv zu sein und sich auf Lernprozesse einzulassen, indem die individuellen Erwartungen sowie die eigene Verantwortung für Lernprozesse thematisiert werden (2. Stufe). Der Austausch fachrelevanter Informationen erfolgt i.d.R erst, wenn die Gruppenmitglieder online sozialisiert, d.h. mit den technischen und sozialen Rahmenbedingungen vertraut sind (3. Stufe). Nur durch Zusammenarbeit in kolla-

borativer Form kann das Ziel der gemeinsamen Wissensgenerierung erreicht werden. Im Gegensatz zur Kooperation, die eher arbeitsteilige Zusammenarbeit darstellt, bedeutet Kollaboration, dass alle Beteiligten gemeinsam an der Aufgabe mitwirken und es somit auch sein kann, dass alle zu jeder Teilaufgabe ihre Leistung beitragen (Haake et al., 2012). Dies bedeutet einen erheblich größeren Aufwand an Abstimmungen untereinander als bei der kooperativen Gruppenarbeit. Innerhalb der Gruppe müssen Sachverhalte ausgetauscht, diskutiert, abgewogen und häufig auch ein Konsens gefunden werden. Emotionen werden hierbei in einem viel größeren Maße angesprochen als bei der kooperativen Teilung eines Aufgabenfeldes. Im Rahmen der Weiterbildung erproben die Teilnehmenden Online-Moderation daher zusätzlich durch einen initiierten Rollenwechsel (4. Stufe). Den Abschluss bildet die Reflexion des Lernprozesses durch die Lernenden und die Formulierung individueller Entwicklungsziele (5. Stufe).

Das Konzept der **E-tivities** (Salmon, 2004, 2013) gibt auf der Mikroebene Lehrenden eine Orientierung, Lern- und Teamentwicklungsprozesse zu steuern. E-tivities stellen konkrete Aufträge für aktives und interaktives Online-Lernen dar und enthalten explizit Reflexionsanlässe. Entsprechend konstruierte Online-Aufgaben beschreiben anschaulich und transparent das Ziel der Aufgabe sowie die Erwartungen an die Kursteilnehmenden. Die Online-Aufgaben bestehen jeweils aus individuellen Textbeiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie aus interaktiven Elementen, die Rückmeldungen (Feedback) in Form von Reaktionen auf diese Beiträge initiieren.

E-tivity 2.2 – Informations- und Gedankenaustausch	
Ziel	Austausch von Gedanken, Informationen und Ideen.
Aufgaben	Fragen Sie nach Erfahrungen und Informationen zu einem Thema, das Sie interessant finden. Wählen Sie hierzu einen neuen Betreff, um eine Struktur vorzugeben, in der die Anderen antworten können. Besuchen Sie die von Ihenn eingebrachten Themen über die gesamte Kursdauer. Diese E-tivity ist erfolgreich verlaufen, wenn Sie neue Informationen bzw. Inspirationen erhalten haben.
Reaktion	Antworten Sie anderen Kursteilnehmer-innen, indem Sie nachfragen, Erfahrungen teilen, weiter denken etc.

Abb. 1: Beispiel einer E-tivity aus der Online-Weiterbildung für Hochschullehrende

Das Verfassen von E-tivities orientiert sich an folgenden drei Fragen:
1. Welches Ziel wird mit der Aufgabe verfolgt?
2. Was ist konkret zu tun?
3. Wie wird (Selbst- und Fremd-)Reflexion initiiert?

Den Kursteilnehmenden wird es somit ermöglicht:
- Online-Lernen selbst zu erleben
- Online-Aufgaben zu konzipieren und direkt umzusetzen
- Online-Moderation zu üben, um online Lernprozesse konstruktiv zu begleiten
- im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen die eigene Lehre und Lernprozesse zu reflektieren
- Methoden und Instrumente auszuprobieren, die fachnah Schlüsselkompetenzen fördern können

Inhaltlich stehen folgende Themen im Fokus:
- Entwicklung virtueller Gruppen
- Online-Moderation nach Salmon (2011) und Online-Begleitung auf der Lernplattform Moodle
- Konzeption und Umsetzung von Online-Aufgaben nach Salmon (2004, 2013)
- Online-Kommunikation mittels Foren
- Online-Kooperation und -Kollaboration mittels Wikis

2.2 Durchführung

Die maximal 15 Teilnehmenden hatten wöchentlich mindestens zwei von vier Aufgaben und eine Wochenreflexion zu bearbeiten. Jede Woche befasste sich mit einem Gruppenentwicklungsschritt, wobei die ersten beiden, das »Ankommen« und die »Online-Sozialisierung«, in einem Entwicklungsschritt gebündelt wurden: (1) Ankommen und Online-Sozialisierung, (2) Informationsaustausch, (3) kooperative und kollaborative Wissenskonstruktion, (4) Selbstreflexion und individuelle Entwicklungsziele (Salmon, 2011). In der Regel regten die Aufgaben an, auf Foren-Beiträge der Kolleginnen und Kollegen zu antworten, sodass ein ständiger Kommunikationsfluss initiiert und gepflegt wurde.

Drei zertifizierte E-Moderatorinnen begleiteten die teilnehmenden Dozentinnen und Dozenten in ihrem Lernprozess, regten sie an, Neues zu denken und auszuprobieren. Eine E-Moderatorin war für die Kursbegleitung verantwortlich. Sie wurde durch eine Co-Moderatorin unterstützt. Für Fragen und Unterstützung hinsichtlich der Nutzung und des Einsatzes der Lernplattform Moodle stand eine Fachexpertin zur Verfügung. Aktivierende Online-Lehre bedarf Expertise bzgl. der Lernumgebung aufseiten der Lehrenden. Moodle ist eine einfach zu

nutzende, flexible und äußerst vielfältige Lern- und Kommunikationsplattform. Neben der Dokumentation und Bereitstellung von Lerninhalten ist Moodle geeignet, kooperatives und kollaboratives Lernen zu fördern. Teilnehmende der Online-Weiterbildung konnten durch den Umgang mit Moodle ihre Medienkompetenz weiterentwickeln.

2.3 Ergebnisse der Evaluationen

Ein wesentlicher Aspekt für gewinnbringendes Lernen ist die Motivation der Lernenden. Ist diese gegeben, stellt sich der Lernerfolg fast von selbst ein. Dies gilt für die Präsenzlehre genauso wie für die Online-Lehre. Nur ist es, u.a. aufgrund der zeitintensiven textbasierten Kommunikation herausfordernder, Personen in asynchronen Online-Lernumgebungen bei der Stange zu halten. Wie stand es um **die Motivation und das Durchhaltevermögen** der Weiterbildungsteilnehmenden? Da sich die Lehrenden aus eigenem Interesse für die Teilnahme an dem Weiterbildungskurs entschieden haben, ist von einer intrinsischen Motivation auszugehen.

Kompetenzaneignung (Erfahrungslernen) ist ein sehr zeitintensives Unterfangen. Es bedarf neben der jeweiligen individuellen Handlung, einer Reflexion derselben. Insbesondere textbasierte Selbst- und Fremdreflexion ist ressourcenintensiv, wenn entsprechende Routinen und Erfahrungen fehlen, denn Selbst-, aber auch Fremdreflexion bedeutet, sich intensiv mit sich selbst auseinanderzusetzen. Das individuelle **Zeitmanagement** für die Beschäftigung mit den Kursinhalten, wurde daher von den Kursteilnehmenden – im Kontext ihres beruflichen und privaten Alltags – als große Herausforderung wahrgenommen. Andere berufliche Tätigkeiten und private Situationen wurden am häufigsten als Hinderungsgründe genannt, kontinuierlich am Kursverlauf teilzunehmen, der als außerordentlich zeitintensiv betrachtet wurde.

Die Anzahl der geschriebenen **Beiträge** der Teilnehmenden im Rahmen der Aufgabenbearbeitung variierte während des Kursverlaufs interindividuell stark. Wobei in der zweiten Woche, in der es um den Informationsaustausch ging, die meisten Beiträge entstanden. Diese Beobachtung verwundert kaum, da Lehrende mit dem textbasierten Austausch von Informationen vertraut sind. Die Anzahl der geschriebenen Beiträge nahm zum Ende der Weiterbildung, in der die Reflexion des eigenen Lernprozesses im Fokus stand, ab. Hier liegt die Vermutung nahe, dass dieser Umstand ebenfalls auf die Besonderheit textbasierter Kommunikation und Reflexion zurückzuführen ist. Im Gegensatz zu sprachlichen Face-to-Face-Interaktionen können Missverständnisse textbasierter asynchroner Kommunikation nicht, in

›Echtzeit‹ direkt aufgeklärt und behoben werden. Daher verlangt das Verfassen von Beiträgen eine inhaltliche Klarheit sowie ein prognostisches Bewusstsein der möglichen Missverständnisse, die sich aus dem formulierten Textbeitrag ergeben könnten, um überhaupt prägnant formulieren zu können. In diesem Sinne stellt textbasierte Reflexion eine komplexe und voraussetzungsvolle Tätigkeit dar, die zum einen einer Reflexionsfähigkeit bedarf und zum anderen besonders nachhaltig Reflexionskompetenzen fördert.

In der dritten Woche stand die **selbstmoderierte kollaborative Zusammenarbeit** der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Fokus. Einhergehend mit dem initiierten Rollenwechsel – von der Rolle des/r Teilnehmenden in die der Moderatorin bzw. des Moderators – wurden dafür Steuerungs- und Unterstützungsleistungen durch die Kursbegleitung gefordert. Diese Nachfrage verdeutlicht, dass kollaborative Zusammenarbeit, im Sinne des gemeinsamen Generierens von Wissen, im Vergleich zu kooperativer, also arbeitsteiliger Zusammenarbeit, vorbereitet werden muss. Kollaborieren, mit dem Ziel neue Erkenntnisse zu generieren, bedeutet, reflektiert zu kommunizieren und ist in textbasierten und asynchronen Lernumgebungen außerordentlich aufwendig.

Der **Mehrwert des Kursangebots** bestand für die Dozentinnen und Dozenten vor allem darin, Online-Lernen in der Rolle der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers selbst zu erleben und zu reflektieren. Insbesondere der Rollenwechsel zwischen Online-Teilnehmer bzw. -Teilnehmerin und Online-Moderator/in ermöglichte eine erweiterte Perspektive auf Online-Lehre und förderte die Reflexion dieser Rollen sowie des eigenen Selbstverständnisses bezüglich der Differenz zwischen dozierendem und moderierendem Lehrhandeln. Mit dem Perspektivenwechsel wurde es den teilnehmenden Dozentinnen und Dozenten zudem ermöglicht, ein Verständnis für Studierende im Kontext virtueller Lernräume zu entwickeln. Diese Erfahrung ist mit Blick auf eine für die Nutzergruppe anschlussfähige didaktische Konzeption von Online-Lehre, bspw. im Format Forschendes Lernen, relevant und wurde mehrheitlich als (sehr) hilfreich bewertet. Auch die Reflexion der eigenen Beiträge durch Kolleginnen und Kollegen sowie die schriftliche Reflexion der Beiträge Anderer empfanden die Teilnehmenden als gewinnbringend. Zudem wurde der Online-Kurs für die Vorbereitung zukünftiger Module/Seminare von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als nützlich wahrgenommen. Ebenso wie die Reflexion der eigenen Lehre und des individuellen Lernprozesses im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Eine zukünftige **Orientierung am Stufen-Modell** für die Entwicklung virtueller Gruppen nach Salmon (2011) bei der Konzeption der eigenen Online-Lehre konnten sich die Teilnehmenden mehrheitlich

vorstellen. Das gilt vor allem für die Dozentinnen und Dozenten, die sehr intensiv das Kursgeschehen mitgestalteten. Die prinzipielle **Nützlichkeit von E-tivities** (Salmon, 2004, 2013) bei der zukünftigen Entwicklung konkreter Online-Aufgaben sehen die Teilnehmenden mehrheitlich. Das Potenzial der Modelle zur virtuellen Gruppenentwicklung und Konstruktion von Online-Aufgaben (Salmon, 2004, 2011, 2013) für die Gestaltung von Online-Lehre wurde insgesamt von der Nutzergruppe bestätigt.

Im Rahmen ihrer zukünftigen Online-Lehre möchten die Befragten das **Lernmanagementsystem Moodle** wie folgt nutzen:

- Kommunikation und Austausch
- Initiierung von Gruppenarbeit
- Moderation und Begleitung von Lernprozessen
- Bereitstellung für das Medium aufbereiteter Inhalte
- Bereitstellung organisatorischer Informationen
- Kommunikation individuell zu bearbeitender Aufgaben

Hinsichtlich der Förderung von Gruppenarbeit wurden die Moodle-Funktion »Forum« für kooperative Zusammenarbeit und die Funktion »Wiki« für kollaborative Zusammenarbeit als adäquate Werkzeuge/Tools beurteilt.

Einen **Austausch mit Kolleginnen und Kollegen** im Rahmen der Gestaltung der eigenen Online-Lehre erachteten die Teilnehmenden als wichtig. Thematisch besteht Interesse am Dialog u.a. zu folgenden Themen:

- Methoden, konkrete Umsetzung von Themen, Medienvielfalt hilfreiche Tools, mögliche Kurskonzeptionen, Lehrerfahrungen etc.
- Aufgabenstellungen und -bewertung
- interaktive Funktionen, welche die Kursteilnehmer/innen besonders motivieren, eine Aufgabe intensiv und mit Freude zu bearbeiten, sodass Arbeitsergebnisse mit hohem Mehrwert sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe entstehen
- Umgang mit schwierigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Motivation

Weiterbildungsangebote in diesem oder einem ähnlichen Format für Lehrende erachteten die Kursteilnehmenden als nützlich. Bezüglich zukünftiger Angebote wurde der Wunsch geäußert, Weiterbildungen, die überfachliche Kompetenzen wie E-Moderation und Online-Kommunikation adressieren, noch stärker an kleinen thematischen Nutzergruppen und/oder konkreten Fachthemen auszurichten. Entsprechend empfiehlt sich, zukünftig die Entwicklung von Lernszenarien, die fachnah die Aneignung von Schlüsselkompetenzen ermöglichen. Dieser Wunsch resultiert sicherlich auch aus der curricularen Verankerung von fast ausschließlich fachspezifischen Lehr- und Lerninhalten.

Hinsichtlich des vierwöchigen, rein virtuellen **Kursformats** wurde der **Zeitpunkt** vor dem neuen Semester als adäquat wahrgenommen, da es den Kursteilnehmenden ermöglichte, das Gelernte im Rahmen der Lehrvorbereitung direkt umzusetzen. Auch die Länge des Kursangebotes wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als angemessen erachtet, wobei vereinzelt der Wunsch geäußert wurde, den Aufgabenumfang ggf. zu minimieren bzw. den Kurs für einen längeren Zeitraum (fünf-/sechswöchig) zu entwickeln.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass sowohl das Fünf-Stufen-Modell für die Entwicklung virtueller Gruppen als auch das Konzept für die Entwicklung von Online-Aktivitäten von Salmon (2004, 2011, 2013) als hilfreich für die Entwicklung von Online-Lernszenarien erachtet wurden. Für die Gestaltung von Online-Lehre auch im Format Forschendes Lernen wurde die Bedeutung individueller Erfahrungen mit Online-Lernen betont. Textbasierte, asynchrone Online-Weiterbildungsangebote sind für Hochschuldozierende prinzipiell geeignet und ermöglichen den Teilnehmenden einen Rollen- und Perspektivwechsel, der später im Rahmen der Begleitung studentischer Lernprozesse sehr nützlich ist. Die in der Online-Weiterbildung erworbenen Methoden- und Prozesskompetenzen seitens der Lehrenden ermöglichen es ihnen, kompetent offene Lernprozesse zu moderieren und zu begleiten. Forschendes Lernen wird durch die Online-Weiterbildung der Hochschullehrenden realisierbar.

3. Fazit

Mit diesem Beitrag wurde eine Online-Weiterbildung vorgestellt, die Hochschullehrende auf die Herausforderungen Forschenden Lernens vorbereiten kann. Durch den eigenen Perspektivenwechsel erleben sie konkret die Rolle der Studierenden und erfahren zudem, was es heißt, die Moderationsrolle zu übernehmen.

Es lässt sich festhalten, dass es an Hochschulen derzeit zu wenige digitale Weiterbildungsangebote gibt, die eine Prozessorientierung und eine Erweiterung der Medienkompetenz fördern. Prozessorientierung ermöglicht jedoch die Aneignung von fachübergreifenden Kompetenzen,

> »die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren« (Landwehr, 1996, S. 92).

Der Prozess des Erkenntnisgewinns, weniger die Rezeption von Wissen, steht sowohl bei der fachnahen Kompetenzaneignung als auch beim Forschenden Lehren und Lernen im Vordergrund. Diese Ausrichtung

unterscheidet sich in den meisten Fällen wesentlich von den Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden im Kontext formaler Bildungsangebote. Resultierend daraus erscheint der Einstieg in Veranstaltungen entsprechender Formate aufgrund der Erfordernis vielfältiger Kompetenzen bedeutsam, aber auch gewagt, da etablierte Vorstellungen, bspw. bezüglich der eigenen Rolle als Lehrende und Lernende, zu hinterfragen sind. Eine diesbezügliche Sensibilisierung und Reflexion benötigt Zeit, Offenheit und Vertrauen.

Die Kompetenz der (Online-)Moderation und die Kenntnis über Bedingungen funktionierender (Online-)Kooperationen und -Kollaborationen sowohl zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen den Studierenden legen wesentliche Grundsteine, die Forschendes Lernen (in Online-Lernumgebungen) ermöglichen und unterstützen. Das Potenzial von Forschendem Lernen betrifft ebendiese Möglichkeiten der Initiierung von kooperativem und selbstorganisiertem Lernen (Kerres, 2013). Darüber hinaus sind im Rahmen einer Weiterbildung zum Forschenden Lernen die Herausforderungen des besonderen didaktischen Formats zu thematisieren und zu reflektieren.

Im Kontext der Online-Weiterbildung/Online-Lehre ist zu berücksichtigen, dass Interaktion und Kommunikation überwiegend textbasiert erfolgen. Der Kontakt mit bisher ggf. unbekannten Menschen wird aufgrund der auf Text fokussierten Wahrnehmung u. U. als anonym erlebt, und entsprechend erfordern Beziehungsaufbau und -gestaltung mehr Zeit. Kommunikationsregeln müssen für den Einsatz asynchroner Medien auf die Spezifika des Kontextes übertragen und erarbeitet werden. Prozesse zur Auftragserteilung und -klärung sind hinsichtlich Inhalt und Dauer von der Resonanz der Beteiligten abhängig (Bett & Gaiser, 2010).

Das große Interesse an didaktischen und methodischen Weiterbildungsangeboten, vor dem Hintergrund der genannten Herausforderungen und Schwierigkeiten mit dem Management der eigenen zeitlichen Ressourcen für zeitintensive Kompetenzentwicklungsprozesse, verweist aber auch auf die Notwendigkeit und Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen, die Reflexion und didaktische Weiterbildung im Hochschulbereich verankern und ermöglichen. Ein Beispiel dazu stellt die in diesem Beitrag thematisierte Online Weiterbildung zur Moderation von Lernprozessen für Hochschullehrende an der Fachhochschule Potsdam dar.

Praxistipp:
Online-Moderation

- Eine Begleitung und Moderation durch zwei qualifizierte Online-Moderator/innen empfiehlt sich vor dem Hintergrund, dass textbasierte Kommunikation sowie insbesondere die Phase der Online-Sozialisation sehr zeitintensiv sind.
- Absprachen innerhalb der Online-Moderation bezüglich der Frage, an welchen Tagen und zu welcher Tageszeit Reaktionen auf die Beiträge der Teilnehmenden erfolgen, helfen eine starke Online-Präsenz und eine anregende Online-Begleitung zu gewährleisten.
- Team-Teaching bzw. Team-Moderation ermöglicht die Erweiterung der eigenen Perspektive, die bei Missverständen in der schriftlichen Kommunikation zur Klärung beitragen kann.
- Seitens der Moderation im virtuellen Raum ist Expertise hinsichtlich der eingesetzten Lernplattform entscheidend, um auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit der Lernplattform und Fragen zum Einsatz der Lernplattform beantworten und deren didaktischen Potenziale nutzen zu können.
- Eine hohe Medienkompetenz ist für die Online-Moderation unerlässlich, da sie sich auf das Gruppengeschehen und die Lernprozesse im virtuellen Raum konzentrieren. Um den inhaltlichen Überblick über die Beiträge der Teilnehmenden sowie das Team-Teaching zu behalten, kann es sinnvoll sein, die Textbeiträge mittels weiterer digitaler Werkzeuge zu organisieren.

Literatur

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R.M. Surkes, M.A. & Bethel, E.C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research,* 79(3), 1243 – 1289.

Bett, K. & Gaiser, B. (2010). *E-Moderation.* URL: http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf, 13.7.14.

Haake, J., Schwabe, G. & Wessner, M. (2012). Grundlagen. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen* (S. 16 – 30). München: Oldenbourg.

Hobohm, H.-C., Pfeffing, J., Imhof, A. & Groeneveld, I. (2015). Reflexion als Metakompetenz. Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen. In F. Walburga, R. Buhr, E. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 173 – 191). Münster: Waxmann.

Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote.* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg.

Landwehr, N. (1996). Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In P. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers – Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (S. 89 – 99). Aarau: Sauerländer.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.* U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Washington, D.C. (Hrsg.). URL: http://learningcenter.nsta.org/products/symposia_seminars/iste/files/Evaluation_of_Evidence-Based_Practices_in_Online_Learning-2010.pdf, 10.3.15.

Salmon, G. (2004) *E-tivities: der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen.* Zürich: Orell Füssli.

Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3. Auflage). New York: Routledge.

Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2. Auflage). London, New York: Routledge.