

Gila Friedrich/Werner Sesink/Thomas Trebing, TU Darmstadt

Teleteaching als professionalisierende Reflexionsnötigung

Erfahrungen in einem neuen professionellen Bewährungsfeld für Lehrende an Hochschulen

1. Einleitung

Seit dem WS 2003/2004 werden am Arbeitsbereich „Allgemeine Pädagogik – Bildung und Technik“ im Rahmen der Dual Mode Universität TU Darmstadt E-Learning-Vorlesungen mit Übung angeboten – wechselweise in der Form des Dual Mode Studiums (Blended Learning) oder als reines Onlineangebot. Für alle Beteiligten: den verantwortlichen Hochschullehrer, die Teletutor/innen wie die teilnehmenden Studierenden bedeutet dies eine ungewohnte Erfahrung mit neuen Anforderungen. Im Folgenden stehen die Erfahrungen aus den Online-Tutorien im Vordergrund, da sich dort die nötigen Veränderungen in besonders nachdrücklicher Weise geltend machten: Hier findet die intensivste und umfangreichste Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowohl über die Lehrinhalte als auch über die neue Arbeitsform statt.

Da Betreuungs- und Lehraufgaben seitdem in einem völlig anderen Lehr- und Lernarrangement als in der gewohnten Präsenzlehre zu erfüllen sind, stellt sich im Hinblick auf die teletutorielle Tätigkeit die Frage nach der dafür nötigen Lehrkompetenz der betreuenden Tutor/innen.

Um zum einen die Notwendigkeit einer Professionalisierung von Teletutor/innen herauszustellen als auch die in einer E-Learning-Veranstaltung strukturell gegebene Möglichkeit zur Professionalisierung der Reflexion zugänglich zu machen, skizziert der vorliegende Text – nach einer knappen Vorstellung des didaktischen Arrangements der Veranstaltung – die neuen Lehranforderungen sowohl im Allgemeinen als auch in Hinsicht ausgewählter Problemsituationen.

2. Lehr- und Lernarrangement

Für die E-Learning-Veranstaltung wurde eine arbeitsbegleitende Plattform (VOP¹) entwickelt. Diese Eigenentwicklung enthält nur die aktuell benötigten Funktionen und verzichtet auf einen Großteil der von großen Open-Source- oder kommerziellen Plattformen angebotenen Möglichkeiten. Die Plattform ist daher schmal, robust und effizient. Sie bietet den Studierenden, die sich für die Teilnahme an der E-Learning-Veranstaltung entschieden und angemeldet haben, verschiedene Möglichkeiten zur Befassung mit den Lehrinhalten: Die Vorlesungsinhalte werden als Live-Aufzeichnungen (Recordings) der Präsenzvorlesung, synchronisiert mit den zugehörigen Präsentationsfolien (erstellt mit dem Autorentool Lecturnity) zur Verfügung gestellt;

¹ für Vorlesungsbegleitende Online-Plattform

sie können als druckbare Textversion heruntergeladen werden (PDF-Download-Dokumente der ausformulierten Vorlesungstexte und der jeweiligen Foliensätze); und sie sind als interaktives Onlineskript zugänglich.

Das interaktive Skript soll die Möglichkeiten eines gedruckten Skripts (z.B. Markierungen, Randnotizen) bieten, darüber hinaus aber den Studierenden auch erlauben, an den Skriptautor (in diesem Fall an den verantwortlichen Hochschullehrer), an die Tutoren oder an die Kommilitonen gerichtet Fragen zu stellen, Einwände zu formulieren, weiterführende Hinweise zu geben usw. Es erweitert die in einer Vorlesung für die Studierenden sonst sehr eingeschränkten Möglichkeiten des Dialogs mit den Lehrenden, der Diskussion untereinander und der diskursiven Auseinandersetzung mit den Inhalten.²

In pädagogischen Studiengängen steht weniger das rezeptive Stofflernen und mehr die aktive Auseinandersetzung mit interpretationsbedürftigen Texten im Vordergrund. Die Aneignung der Inhalte setzt daher die nicht nur beiläufig und nebenher zu erwerbenden Fähigkeiten des genauen Lesens, des verstehenden Texterschließens, der wissenschaftlichen Argumentation, der Auseinandersetzung mit anderen Interpretationsansätzen und der wissenschaftlichen Textproduktion voraus, Fähigkeiten, die man in den textorientierten Disziplinen als Hermeneutik zu bezeichnen pflegt. Da vorlesungsbegleitende Übungen besonders geeignet sind, die Entwicklung dieser Fähigkeiten zu fördern, wurde das Gesamtarrangement durch teletutoriell begleitete Online-Übungen vervollständigt. Thematisch spezifizierte Foren erleichtern zusätzlich den Austausch über Inhalte, Lernanforderungen und Arbeitsformen.

Hauptaufgabenbereich der teletutoriellen Betreuung bilden die aufgabenbasierten Erarbeitungsphasen: Parallel zu den wöchentlich neu eingestellten Vorlesungseinheiten können die Studierenden sich anhand von Aufgaben, die überwiegend den Transfer der Lehrinhalte auf pädagogische Praxis-Situationen verlangen, in der Anwendung des erworbenen Wissens erproben und dessen Erklärungsgehalt überprüfen. Als Anreiz für diese zeit- und arbeitsintensive Auseinandersetzung mit dem Stoff, die zum Teil in Gruppen-, zum Teil in Einzelarbeit erfolgt, besteht für die Studierenden hier die Möglichkeit, einen Leistungsnachweis zu erwerben.

3. Rollen, Aufgaben und Kompetenzen von Onlinetutoren

3.1 Experte für das Fach

Nicht anders als in klassischen (Präsenz-)Veranstaltungen muss die Tutorin/der Tutor mit dem Stoff, der das inhaltliche Vermittlungsziel der Onlineveranstaltung darstellt, gut vertraut sein. Anders als im Präsenzunterricht aber kann er sich während seiner Vermittlungstätigkeit nicht an klärenden Diskussionen oder spontanen Rückmeldungen orientieren. Vielmehr muss er (Verständnis-)Probleme sowohl inhaltlich als auch ursächlich aus den dokumentierten Beiträgen der Teilnehmer/innen erkennen und darauf angemessen reagieren können. In den aufgabenbezogenen Feedbacks einer E-Learning-Veranstaltung hat der Tutor zu berücksichtigen, ob etwaige Mängel- oder Fehlleistungen aufgrund eines Missverständnisses der Aufgabenstellung entstanden oder bedeutsame Grundprobleme oder -begriffe fehlinterpretiert sind, ob beispielsweise bei einer Gruppenaufgabe der Prozess sozial problematisch war oder die Terminierung zu

² Zur ausführlicheren Darstellung vgl. Geraskov u.a. 2005

Qualitätseinbrüchen führte. Die hier zu leistende Vermittlung findet zwar immer im Horizont der Veranstaltungsinhalte statt, berührt dabei aber je nach dem unterschiedlich stark die Dimensionen von Beratung, Betreuung und Moderation.

3.2 Selbstevaluator

Bedingt durch den dynamischen Entwicklungsprozess, von dem Technik allgemein und die Neuen Medien besonders betroffen sind, ist das Onlinesystem nie „fertig“ und muss kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt werden. Auch das eigene technische Know-how ist davon betroffen. Begleitet vom steten Eindruck permanenter Unzulänglichkeit, ist der Lehrende zum kontinuierlichen Lernen genötigt. In diesem Sinne betrifft die technikimmanente Dynamik sowohl die eigene Person als auch das gesamte Setting der Onlinelehre. Orientiert an eigenen Erfahrungen und Evaluationsergebnissen sowie an technischen Innovationen und deren pädagogisch sinnvollem Einsatz ist einerseits der persönliche (Weiter-)Bildungsbedarf festzustellen und andererseits das technische Konzept zu verbessern und weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, mindestens einen Kollegen/eine Kollegin mit Evaluationskompetenz im Tutorenteam zu haben, damit Veränderungs-, Entwicklungs- und Verbesserungsbedarf im Hinblick auf die jeweiligen Zielsetzungen eruiert werden können. Um subjektiven Vorurteilen vorzubeugen, empfiehlt es sich, entweder prozessbegleitend oder abschließend eine methodisch abgesicherte Untersuchung durchzuführen, die entweder vom teameigenen Tutor durchgeführt oder extern in Auftrag zu geben ist. Entsprechende „Basiskompetenzen“ sind nötig. (Scheffler 2002)

3.3 Teamarbeiter

Größere Tutorentams erfordern ein hohes Maß an Absprachen und damit sowohl Zeitressourcen als auch persönliches Engagement. Teamarbeit gilt es für den Onlinetutor nicht nur anzuleiten (Studierende), sondern er muss auch selbst teamfähig sein (Tutorenteam, Supportteam, Administrationsteam). Andererseits aber steht jeder Tutor vor seiner jeweiligen Gruppe alleine und hat alle Entscheidungen als Einzelperson zu vermitteln und zu vertreten. Das wird ihm spätestens dann klar, wenn er auf spontan auftretende Probleme mit *seinen* Studierenden ohne vorherige Besprechung mit seinem Team reagieren musste. Dann nämlich liegt es an ihm, seine Entscheidungen nachher vor den anderen zu rechtfertigen und zu sehen, inwieweit diese konsensfähig sind bzw. sich zu allgemeingültigen Regeln formalisieren lassen. Reflexionsbereitschaft, Distanzfähigkeit, Expressivität und Konfliktmanagement gehören hier zu den erforderlichen Kompetenzen.

3.4 Vermittler zwischen den Disziplinen

Für größere, heterogene Zielgruppen, in denen regelmäßig Schwierigkeiten zwischen verschiedenen Fachkulturen auftreten (im vorliegenden Fall Magisterstudierende Pädagogik, Lehramtsstudierende mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung, Diplomstudierende Informatik), ist es von Nutzen, diese begrifflich zu verstehen und die Studierenden zu einem Austausch untereinander anregen zu können. Schon immer hat die Pädagogik verschiedene Nachbardisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Philosophie, Sprachwissenschaften u. ä. beliehen; die Verbindung von Pädagogik und

Informatik sowohl in den fachlichen Inhalten als auch im Lehr-Lern-Arrangement aber ist relativ neu. Informatische Grundkenntnisse und Begriffe helfen dem Online-Tutor nicht nur bei der inhaltlichen Vermittlung in Gruppen, die sowohl angehende Pädagogen als auch Informatiker gleichzeitig umfassen, sondern auch dabei, die verschiedenen didaktischen Handlungsoptionen im Hinblick auf technische Standards abschätzen zu können. Lösungsmöglichkeiten für schwierige Situationen können in Online-Veranstaltungen nur dann in den Blick geraten, wenn auch gesehen wird, was technisch machbar ist, wo neue Probleme mit der Lösung der alten eingehandelt werden und wo die technische Grenze der Machbarkeit verläuft.

3.5 Pädagoge statt Missionar

Onlinetutoren kommt eine wichtige Aufgabe für das selbstorganisierte, selbstgesteuerte und selbstbestimmte Lernen der Lernenden zu. Selbstbestimmung ist als Bildungsaufgabe aber nicht durch teletutorielle Betreuung (vgl. Rautenstrauch 2003, 65ff., 74) oder auch durch Technik (vgl. Peters 1999, 21) steuerbar. Diese Ebenen stehen zunächst nur für mehr oder weniger förderliche oder hemmende Bedingungen; sie sind im Idealfall die Bedingungen der Möglichkeit zur Selbstbestimmung. Allerdings kommen in einer Onlinevorlesung Selbstbestimmung und Selbstorganisation durch die dialektische Verbindung mit Fremdbestimmung in besonderer Weise zum Tragen: Grundständige Wissensvermittlung und autonomes Lernen stehen hier – im Unterschied zum problemorientierten Lernen im Seminar etwa – in einem zumindest potenziellen Widerspruch bzw. Zielkonflikt (vgl. Zawacki-Richter 2004, 100ff.).

Selbstbestimmung äußert sich universitär nicht zwingend in einem gelungenen, selbstregulierten und damit optimalen Lernprozess, sondern kann sich immer auch in der Freiheit der Ablehnung zeigen, begründet etwa nach konkreter Erfahrung mit der Onlineveranstaltung. Diese Möglichkeit trotz Nutzungsanreizen offen zu halten – organisatorisch etwa durch die exemplarisch echte Wahlmöglichkeit in einem Kontinuum zwischen Präsenzvorlesung mit Klausur und Onlinevorlesung mit Onlineübung –, ist Aufgabe der Onlinelehre und organisatorischer und wissenschaftlicher Hintergrund auch für die Online-Tutoren. Nur so lässt sich, über Problemorientierung und Fehlerkultur hinausgehend, auch die „Negativität menschlicher Erfahrungen“ als Freiheit im Sinne der Mündigkeit ermöglichen und pädagogisch „fruchtbar“ machen (vgl. Benner 2005, 7). Onlinetutorinnen und -tutoren sollten Selbstbestimmung und Selbstregulation fördern, jedoch keinen missionarischen Eifer im Hinblick auf den Umgang mit ihren didaktischen Ansätzen und technischen Kommunikationsformen an den Tag legen und auch eine begründete Ablehnung akzeptieren.

4. Umgang mit problematischen Situationen

Rückblickend auf die konkreten Erfahrungen in den vergangenen 4 Semestern werden im folgenden Abschnitt acht charakteristische Problemsituationen der Online-Übungen sowie deren Bearbeitungen und Lösungsansätze exemplarisch beschrieben:

- Heterogenität im Tutorenteam,
- Abklärung des Erwartungshorizonts der Übungsaufgaben,
- Zeitökonomie,

- relative Starrheit didaktischer und technischer Verzahnung,
- Fluktuation während der Veranstaltung,
- Zeitmanagement der Studierenden,
- Reduktion virtueller Kommunikation,
- Qualitätssicherung der Organisation.

4.1 Heterogenität im Tutorenteam

Die Studierenden können die E-Learning-Veranstaltung besuchen, ohne einen Leistungsnachweis zu erwerben (Teilnahmenachweis nur in der Präsenzvorlesung); für den Erwerb eines Leistungsnachweises gibt es die Alternative einer zweistündigen Abschlussklausur (unbeschränkte Teilnehmerzahl) oder der erfolgreichen Teilnahme an der Online-Übung (beschränkte Teilnehmerzahl aufgrund beschränkter Betreuungskapazitäten). Bei freier Auswahl ziehen die meisten Studierenden die Teilnahme an der Online-Übung der Abschlussklausur vor, und zwar trotz nachdrücklicher Aufklärung über den deutlich größeren Arbeitsaufwand. Die hierbei für die tutorielle Begleitung anfallenden Aufgaben wie wöchentliches Feedback, Moderation von Gruppenprozessen, Zeitmanagement, (Auf-)Klärung von Missverständnissen, fachliche bzw. inhaltliche Hilfestellungen, Kommunikation mit den Studierenden in den Foren stellen erhebliche zeitliche Anforderungen und sind vom einzelnen Tutor³ nur zu leisten, wenn er nicht mehr als 8 Studierende zu betreuen hat. Bei 4-6 am Arbeitsbereich tätigen Wiss. Mitarbeiter/innen können demnach in der Regel rund 40 Studierende an der Online-Übung teilnehmen.

Für die Studierenden heißt das, dass sie in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich betreut werden, da jeder Tutor einen individuellen Stil hat. Die daraus resultierende Heterogenität vermeiden zu wollen, wäre aussichtslos – ihre Auswirkungen sind aber im Hinblick auf Bewertungsmaßstäbe, grundsätzlich geltende Reglements oder aufgabenbezogene Leistungserwartungen möglichst gering zu halten. Durch fest etablierte Tutorentreffen für Absprachen, Organisation und Problembefassung wird versucht, trotz mehrerer parallel arbeitender Tutoren den Studierenden weitestgehend gleiche Voraussetzungen zu bieten. Da in der hier berichteten Zeit eine wöchentliche Aufgabebearbeitung für die Studierenden vorgesehen war, fanden die Teambesprechungen ebenfalls einmal pro Woche statt und dienten u.a. dazu, den Erwartungshorizont und die Bewertungsmaßstäbe der jeweiligen Aufgabenstellung zwischen den Tutor/innen abzuklären.⁴

Der Aufwand ist nicht nur zeitlich, sondern auch durch die diskursiven Auseinandersetzungsprozesse im Team für den einzelnen erheblich. Dennoch werden die Treffen von den Tutoren durchweg als unterstützend, lehrreich und qualitätssteigernd für die eigene Lehrtätigkeit empfunden. Reflexive Vertretung sowie Rechenschaftslegung, aber auch Revidierung und Zurücknahme individueller Verfahrensweisen führen zu einer deutlich erhöhten (Selbst-)Transparenz subjektiver Maßstäbe und damit zur genaueren Legitimation pädagogisch verantwortlichen

³ Wiss. Mitarbeiter/in, die/der daneben weitere Dienstaufgaben in Projekten, in der Lehre, der akademischen Selbstverwaltung zu erfüllen hat, aber auch die eigene Weiterqualifikation nicht vernachlässigen soll

⁴ Seit dem WS 2005/06 ist die Frequenz der Aufgabenstellungen durch Ausweitung der Gruppenarbeit und umfassendere Aufgabenstellungen verringert, so dass auch die Tutorentreffen seltener stattfinden können.

Handelns, m.a.W. zur Professionalisierung im Sinne Oevermanns: „Die spezifischen Leistungen von Professionen [...] erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“. (Oevermann 1996, 70) Damit hat der einzelne Tutor/Lehrende den Widerspruch zwischen Flexibilität und Eigenverantwortung einerseits und Normierung andererseits zu vermitteln bzw. auszuhalten.

4.2 Klärung des Erwartungshorizonts der Übungsaufgaben

Ein Spezifikum des Onlinetutoriums ist, dass die Tutoren – wie übrigens klassische Präsenztutoren auch – einen abgeleiteten Lehrauftrag zu erfüllen haben. Nicht nur die Inhalte der Vorlesung, deren Erarbeitung in den aufgabenbezogenen Feedbacks zu beurteilen, vor dem Hintergrund auftretender Verständnisprobleme aber auch zu unterstützen ist, sondern auch die jeweiligen Aufgabenstellungen stammen in der Regel nicht von den Tutor/innen selbst. Da der verantwortliche Hochschullehrer allein nicht die Übung betreuen und – wenn überhaupt – bestenfalls eine der Übungsgruppen übernehmen kann, muss der seinen Aufgabenstellungen implizite Erwartungshorizont von den Tutor/innen in oft langwierigen Diskussionen erschlossen werden, damit eine sachangemessene Beurteilung der Bearbeitungen möglich ist.

Die auf den ersten Blick naheliegende Lösung dieses Problems, die darin besteht, dass die Tutoren die Formulierung der Aufgabenstellungen selbst übernehmen, erweist schnell ihren Pferdefuss: Vorformulierung der Aufgabe, Auseinandersetzungen im Team, erneutes Formulieren, Abstimmungsprozesse usw. sind extrem ressourcenaufwendig und führen zu einer kaum leistbaren Zusatzbelastung. Demgegenüber scheint es sinnvoller, dass die Aufgabenstellungen zwar weiterhin vom verantwortlichen Hochschullehrer formuliert werden, jedoch eine längerfristige Klärungsphase vorgeschaltet wird, damit durch gezieltes Nachfragen – bspw. über das dafür vorgesehene Forum oder über Email – der Erwartungshorizont in Zusammenarbeit mit dem Veranstaltungsleiter frühzeitig geklärt werden kann.

4.3 Zeitökonomie

Neben den (Be-)Wertungsmaßstäben im Horizont von Erwartungen begründen auch gruppen- und teilnehmerspezifische Probleme einen stetigen Diskussionsbedarf. So sind übergreifende Regeln zu finden und verbindlich festzulegen für den Fall, dass bspw. ein Onlineteilnehmer nicht mehr reagiert oder die Technik an einem nicht vor auszusehenden Punkt versagt. Dabei gilt es, sich zu einigen und zu entscheiden, wie viel Eigenverantwortung und Selbstregulation den Studierenden im jeweiligen Fall zugemutet und abverlangt werden kann, damit die der Regel folgende Konsequenz als gerecht von jedem Tutor mitgetragen werden kann. Das hier anfallende Für und Wider einer Regel darf auch in einem scheinbar eindeutig zu beurteilenden Fall nicht unterschätzt werden: Ist das Tutorenteam sich bspw. einig, dass die Einreichung eines Plagiats als Leistungserbringung bei einer Individualaufgabe zum definitiven Ausschluss führt, so gilt es dennoch im Einzelfall abzuwägen, ob der Hinweis auf Kooperation hier möglicherweise falsch verstanden wurde und die Studierenden sich etwa getroffen, einen Text gemeinsam angefertigt und ihn dann mit bestem Gewissen doppelt eingereicht haben.

Fest steht, dass weder der Kreativität bzw. dem Einfallsreichtum der Studierenden im Vorfeld erschöpfend begegnet werden kann noch die Vielzahl möglicher technischer Komplikationen abzusehen ist, so dass die für ein Tutorentreffen angesetzten eineinhalb Stunden gerade ausreichen, um das Allernotwendige zu besprechen. Für die speziellen Probleme der einzelnen Tutoren bleibt kaum Zeit. Das ist zwar einerseits bedauerlich, führt andererseits aber dazu, dass persönliche Belange in den Hintergrund treten und jeder einzelne im Interesse der Ressourcenschonung bei sich und für die anderen sich selbst zurücknimmt und ergebnis- und zielorientierte Beiträge einbringt.

Flexibilität, Effizienz, Eigenverantwortung und Transparenz sind nicht nur wichtige Argumente für die Institution Hochschule, E-Learningangebote in die bestehende Hochschulstruktur einzubinden, sondern sie verändern die Arbeitsweise der im Hochschulbetrieb tätigen Lehrenden grundständig. So müssen in Online-Settings beispielsweise Reaktionen auf Kommentare oder Rückmeldungen zu Aufgaben zeitnah erfolgen, um den Studierenden Flexibilität nicht nur örtlich, sondern auch zeitlich zu gewähren, was für teletutoriell Arbeitende eine geregelte Zeitplanung und trennscharfe Grenzziehung zwischen Beruf und Privatleben sehr schwer, aber gleichzeitig umso dringlicher macht.

4.4 Relative Starrheit didaktischer und technischer Verzahnung

Jede didaktische oder technische Entscheidung beeinflusst die jeweils andere nachdrücklich. Beide Entscheidungen fallen zwar (auf den ersten Blick) in getrennte Bereiche (nämlich einen didaktischen und einen technischen), sind aber im E-Learning stark miteinander verzahnt, was u.U. die Flexibilität erheblich beeinträchtigt.

Um beispielsweise bei Gruppenarbeit den Abstimmungsaufwand unter den Studierenden zu reduzieren, bietet sich der Einsatz von technischen Automatismen an, die immer greifen, wenn bestimmte Parameter erfüllt sind. So kann man die Möglichkeit der Weiterbearbeitung einer Aufgabe automatisch sperren, wenn die gesetzte Frist abgelaufen ist. Das verunmöglicht aber das Eingehen auf unvorhersehbare Bedingungen, welche das Fristversäumnis verursacht haben könnten. Führt man keinen Automatismus ein, liegt die Verantwortung der rechtzeitigen Abgabe bei der Gruppe, was wiederum erhöhte Selbstdisziplin verlangt und eine Abstimmung der Gruppenmitglieder darüber nötig macht, wann eine Aufgabe als fertig bearbeitet gelten soll.

Grundsätzlich liegt hier ein Dilemma vor, für dessen Lösung es wohl kein eindeutiges Rezept gibt: Je geringer die technisch verankerte Regulierung der Arbeit, desto flexibler lässt sich auf situative Besonderheiten eingehen; desto größer der Spielraum für Entscheidungen; desto größer aber auch – insbesondere im Vergleich zu Präsenzsituationen – der administrative Aufwand, Regelungen von Fall zu Fall zu treffen und strittige Fälle zu klären. Je genauer man dagegen um der administrativen Entlastung willen jeden möglichen auftretenden Fall bereits durch eine technische Regulierung vorwegzunehmen versucht, desto umfangreicher und komplizierter wird das vorgegebene Regelwerk, desto aufwändiger wird die Aneignung dieser Regeln durch die Teilnehmer/innen, und desto unflexibler wird der Gesamtprozess. Paradox ist dieser Zusammenhang insofern, als mehr Selbstregulierung seitens der Studierenden (also weniger Eingreifen der Tutor/innen) auch einen stärker durchregulierten Rahmen verlangt, will man nicht riskieren, dass die offerierte Selbstregulierung nur noch um die

Aushandlung ihrer eigenen Regulierungsprozesse kreist, also sich selbst zum Thema wird.

4.5 Fluktuation während der Veranstaltung

Auch in Präsenzveranstaltungen nutzen die Studierenden oft die ersten zwei Sitzungen, um sich ein genaueres Bild bezüglich der Inhalte, ihrer Kommilitonen, des Dozenten u.ä. zu verschaffen. Umso verständlicher erscheint die Inanspruchnahme einer Orientierungsphase, wenn es um das Kennenlernen des bis dahin unbekanntes Online-Settings geht. Wenn aber aus bereits erläuterten Gründen die Studierenden von Beginn an in verschiedene Tutorengruppen eingeteilt werden, erfordern größere Fluktuationen Umschichtungsprozesse, in deren Folge gruppenbezogene Aufgabenstellungen nahezu vollständig blockiert sein können. Ein weiteres Problem in diesem Kontext resultiert aus der hohen Nachfrage nach einer übungsgestützten Teilnahme, die je nach Zahl und freier Lehrkapazität der zur Verfügung stehenden Tutoren begrenzt ist, so dass die Studierenden auf der Warteliste zwar nach drei bis vier Wochen nachrücken können, sich aber dann in einem nur sehr schwer aufzuholenden Rückstand gegenüber den anderen befinden.

Um dieser Problematik zu begegnen, wird in einer einführenden Präsenzveranstaltung über die wesentlichen Spezifika dieser Lehr-/Lernform ausführlich informiert. Dazu gehört, den Arbeitsaufwand nicht zu bagatellisieren, die Notwendigkeit von Selbstorganisation zu betonen und auf die nicht zu unterschätzende Bedeutung einer regelmäßigen und aktiven Teilnahme hinzuweisen, die im oben vorgestellten Arrangement neben der Lektüre des Vorlesungsskripts und über die Bearbeitung von Übungsaufgaben hinaus auch im Lesen, Kommentieren und Verfassen von Beiträgen im interaktiven Skript besteht. Daran anschließend folgt eine 2-3wöchige Online-Einführungsphase, in der die Studierenden obligatorische und auf die Nutzung der verschiedenen technisch implementierten Tools abzielende Einzelaufgaben bearbeiten.

4.6 Zeitmanagement der Studierenden

Wie festgestellt werden musste, beginnen die Studierenden sowohl bei den Einzel- als auch den Gruppenaufgaben gern erst kurz vor Abgabeschluss mit der Bearbeitung. Bei reinen Online-Vorlesungen ohne Präsenzveranstaltung ist dies Phänomen besonders ausgeprägt. Das dürfte damit zusammenhängen, dass Übungsteilnehmer, welche die Vorlesung als Dual Mode Veranstaltung besuchen, sich eher schon kurz nach dem Besuch der Präsenzvorlesung mit den Inhalten im Hinblick auf die Übungsaufgabe auseinandersetzen; während für die reinen Online-Teilnehmer dieser Markierungspunkt im Wochenablauf fehlt, weshalb sie den Beginn der Aufgabenbearbeitung im Prinzip beliebig nahe an den Abgabetermin rücken können.

Die Folge ist, dass die angebotenen interaktiven Tools: Foren, vor allem aber das interaktive Skript, dann nicht mehr in pädagogisch sinnvoller Weise genutzt werden können, da es dazu schlicht an Zeit fehlt. Damit wird die pädagogische Intention der bereitgestellten Tools unterlaufen, und deren Unterstützung für kommunikative Prozesse, in denen die Inhalte der Vorlesung diskursiv und somit auch reflexiv verarbeitet werden könnten, bleibt ungenutzt.

Nun ist weder die individuelle noch die gruppeninterne Zeitplanung eine Angelegenheit, die den Studierenden von den Tutoren und Tutorinnen abgenommen werden kann. Zwar ist das Zeitmanagement durch technische Einschränkungen steuerbar, und es ist denkbar, die Studierenden bis zum Tag X zu nötigen, sich mit der Aufgabenstellung zumindest schon mal beschäftigt zu haben. Immer wieder entsteht diese Neigung, technische Lösungen für Schwierigkeiten der Studierenden mit der Selbstregulation ihrer Lernprozesse zu suchen. Dem widerstreitet dann ebenso regelmäßig die pädagogische Leitvorstellung mündiger Studierender, ohne dass es eindeutige Auswege aus diesem Dilemma gibt. Die Studierenden jedenfalls vertreten beide Positionen nach- und durcheinander: Der Ruf nach mehr vorgegebener Regulierung ist ebenso oft zu vernehmen wie der nach mehr Spielraum. Diese Rückmeldungen sind wichtig und aufschlussreich; aber aus ihnen lässt sich keine Handlungsanweisung ableiten. In der Praxis werden Kompromisse erwogen, diskutiert, erprobt und teilweise wieder verworfen.

4.7 Reduktion der virtuellen Kommunikation

Ein weiteres und in der einschlägigen Literatur viel diskutiertes Problem resultiert aus der Reduktion der Kommunikationskanäle. (Petersen 2002, 82ff.) Missverständnisse sind in Onlineveranstaltungen sozusagen vorprogrammiert. Das theoretische Wissen darüber vermag in seiner konsequenten Umsetzung einiges abzufangen, und sicherlich ist jeder Online-Tutor gut beraten, wenn er seine Reaktionen an Zeitnähe und Sachlichkeit orientiert. Ebenfalls günstig ist eine sofortige Thematisierung von Missverständnissen oder Konfliktpotenzialen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Tutorin oder der Tutor diese selbst frühzeitig als solche wahrnehmen.

Dazu soll auf einen Aspekt verwiesen werden, der in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam erscheint: Für die Ausübung der tutoriellen Tätigkeit hat sich die extern absolvierte Ausbildung zum zertifizierten Teletutor⁵ bewährt. Denn dort kann direkt und in unmittelbarer Einbindung in konkrete Lehr-/Lernarrangements – sozusagen am eigenen Leib – erfahren werden, was es bedeutet, am anderen Ende der Leitung als Lernender zu sitzen und sich mit anderen Lernern in Hinsicht bestimmter Anforderungen zu organisieren.

4.8 Qualitätssicherung der Organisation

Die Arbeit in der Institution Hochschule erfordert Einpassungen der E-Learning-Veranstaltung besonders in deren Qualitätssicherungsmaßnahmen. Für die TU Darmstadt etwa umfasst dies mindestens die Einholung eines E-Learning-Labels, das die Veranstaltung als hinreichend qualifiziertes E-Learning für die Studierenden ausweist, und eine Evaluation. Es bedarf aller Erfahrung nach mindestens eines Mitglieds im Team, das diese Aufgaben in Kooperation mit Hochschulinstitutionen (in diesem Falle: Hochschuldidaktische Arbeitsstelle, E-Learning-Center) übernimmt.

⁵ an der Teleakademie Furtwangen

5. Resümee

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Lehre in Online-Settings infolge sowohl der implementierten technischen Unterstützungsfunktionen als auch infolge des Mangels an direkter Kommunikation in ungewohntem Ausmaß explizite Operationalisierungen von sonst intuitiv und gewohnheitsmäßig vorgenommenen Handlungen und Regulierungen verlangt.

Technisierung von Lehr-Lern-Prozessen heißt Formalisierung pädagogischen Handelns. Das macht eine Reflexion unabweisbar, wieweit pädagogisches Handeln überhaupt formalisierbar ist, ohne seine pädagogische Qualität zu verlieren. Im Alltag zeigen sich dabei teils unerwartete Dilemmata, die zu Kompromissen und zu einer experimentellen und aufmerksamen (selbstevaluativen), auf jederzeitige Revision abgestellten Praxis im Einsatz von E-Learning-Technik, aber auch zu spezifischen Anforderungen an deren Entwicklung führen (die teils in der eigenen Entwicklungsabteilung auch umgesetzt werden).

Die Indirektheit der Kommunikation zwingt die Studierenden zu einer durchgängigen Verschriftlichung ihrer Beiträge. Das erlaubt ein wesentlich genaueres Eingehen auf deren Stärken und Schwächen (als etwa in einer Seminardiskussion) und damit eine bessere Förderung der Entwicklung von Qualitäten wissenschaftlichen (besonders hermeneutischen) Arbeitens. Es hat aber auch – verglichen mit einer mündlichen Rückmeldung – auf Seiten der Tutor/innen einen erheblichen Mehraufwand bei der Betreuung zur Folge. Auch sie müssen nun ihre Formulierungen genauer bedenken, d.h. sich selbst über ihr Verständnis sowohl der Lehrinhalte als auch der pädagogischen Vermittlungsprozesse Rechenschaft ablegen, ihre Aussagen besser gegen Missverständnisse absichern und hinreichend nachvollziehbar machen. Andererseits gilt auch hier, dass der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden an Genauigkeit gewinnt, dass die Bezugnahmen präziser und auch später noch nachvollziehbar sind, womit die Möglichkeit einer Speicherung des Prozesses als Vorzug zum Tragen kommen kann.

Für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die als Teletutor/innen tätig werden, entsteht sicher die Problematik des gegenüber herkömmlicher Lehre deutlich höheren Arbeitsaufwands. Dem steht der aus der Reflexionsnötigung erwachsende Professionalisierungsgewinn gegenüber. Für Pädagog/innen bedeutet dies zusätzlich einen nicht unbeträchtlichen Zuwachs an für ihren fachlichen Horizont relevanter Einsicht in die inneren Gelingens- und Misslingsbedingungen von didaktisch organisierter Lehr-Lern-Kommunikation. E-Learning wird aller Voraussicht nach einen weiter zunehmenden Anteil universitärer Lehre ausmachen. Wer auf diesem Felde reflektierte Erfahrung aufweisen kann, ist für diese Entwicklung zumindest gut gewappnet.

Literatur

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 49. Beiheft, S. 7-21

Geraskov, Daniel u.a. (2005): Weiterentwicklung einer Vorlesung durch ein interaktives Skript. In: Sesink, Werner/Wendland, Karsten (Hg.): Studieren im Cyberspace? Die Ausweitung des Campus in den virtuellen Raum. Münster: LIT-Verlag, S. 151-170

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182

Peters, Otto (1999). Neue Lernräume. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. 5.150, S. 1-29

Petersen, Anita (2002): Interpersonale Kommunikation im Medienvergleich. Münster u.a.: Waxmann (zugl. Diss. Köln 2001)

Rautenstrauch, Christina (2001): Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld: Bertelsmann

Scheffler, Dirk (2002): Basiskompetenzen professioneller Evaluatordinnen – ein Modul zur Aus- und Weiterbildung in Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, Heft 2/2002, S. 343-352

Zawacki-Richter, Olaf (2004): Support im Online Studium. Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes. Innsbruck u.a.: Studienverlag