

*Swapna Kumar:*

## **Wie die Lehre online geht: Ein Praxismodell zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden im Hochschulbereich**

### **Zusammenfassung**

(ca. 1000 Zeichen)

Mit zunehmender Integration der neuen Medien an den Universitäten erhöht sich auch die Notwendigkeit, Modelle zur Unterstützung der Lehrenden bei der Erstellung von Blended und Online Learning zu erproben. Dieser Beitrag befasst sich mit einem Betreuungsmodell, das einen formalisierten Prozess einsetzt, um Lehrenden zu helfen, ihre Präsenzkurse in Form von Onlineangeboten neu zu durchdenken und zu gestalten. Eine Einführung in die Onlinepädagogik und in die Nutzung von Onlinemedien sowie die Neugestaltung der Präsenzkurse begründen das Modell, das für Lehrende an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Boston University durchgeführt wurde.

### **Gliederung**

1. Einleitung
2. Kontext
3. Betreuungsmodell der Onlinekursentwicklung
  - 3.1 Einführung in die Onlinepädagogik
  - 3.2 Das Vertrautmachen mit Onlinemedien
  - 3.3 Die Neugestaltung des Kurses
4. Schlussfolgerung
5. Quellen

## 1. Einleitung

Der neueste Sloan-C-Bericht über 2.590 der US-Hochschulen zeigt, dass sich mehr als 4,6 Millionen Studierende an amerikanischen Hochschulen für mindestens einen Onlinekurs im Herbstsemester 2008 eingeschrieben hatten, was eine 17-prozentige Steigerung gegenüber 2007 bedeutet. 74% der öffentlichen Institutionen und 51% der Auskunftsgebenden aus privaten Einrichtungen berichteten, dass Onlinebildung für ihre langfristige Strategie von entscheidender Bedeutung sei (Allen & Seaman 2010). Der Bedarf an Onlinekursen hat zu hohen Investitionen in Infrastruktur, technische Ausstattung, Fernlehreabteilungen und Medienzentren geführt. Die Fernstudienrichtlinien (distance education policy) und die Weiterbildung für Lehrkräfte haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

Im Gegensatz zu Blendedkursen oder Webunterstützten Kursen bestehen Onlinekurse ausschliesslich aus Onlinemodulen und –aktivitäten, und Lehrende und Studierende kommunizieren nur virtuell. Unabhängig von Lehrfach, Unterrichtserfahrung und Berufsphase müssen Lehrende bei der Entwicklung und Durchführung von Onlinekursen unterstützt und fortgebildet werden. Der Erfolg eines Onlinekurses hängt von dieser Unterstützung der Lehrkräfte in allen Bereichen der Onlineentwicklung ab (Caplan 2004). Die Entwicklung von Onlinekursen erfordert pädagogisches und technisches Know-how, das sich vom Präsenzunterricht unterscheidet und das nur wenige Mitglieder des Lehrkörpers besitzen (Oblinger & Hawkins 2006). Um den Erfolg ihres Onlineangebots zu sichern, bieten US-Hochschulen Training und Unterstützung verschiedenster Art für Lehrende an, die online unterrichten werden. Von den 2.590 befragten US-Hochschulen im Sloan-C-Bericht führten 65% interne Weiterbildungen, 59% informelle Mentorentreffen, 40% formelle Mentorentreffen und oft auch eine Kombination aus diesen allen durch (Allen & Seaman 2010).

Dieser Beitrag befasst sich mit einem Betreuungsmodell, das nicht nur interne Weiterbildung und Mentorentreffen umfasst, sondern auch einen formalisierten Prozess einsetzt, der Lehrenden hilft, ihre Präsenzkurse in Form von Onlineangeboten neu zu durchdenken und zu gestalten. Das Modell wurde für die Dozentenfortbildung an der Boston University durchgeführt und dient als gelungenes Beispiel, das fachübergreifend angewendet und gleichzeitig an die Bedürfnisse jedes Faches angepasst werden kann.

## 2. Kontext

Die Zufriedenheit der Lehrenden beim Onlineunterricht wurde in den letzten Jahren als eine der fünf Säulen der Qualität der Onlinebildung identifiziert (Sloan-C n.d.). Darüber hinaus hängt die Zufriedenheit der Lehrkräfte beim Onlineunterricht von technischer Infrastruktur, der Unterstützung bei der Entwicklung von Onlinekursen und dem Belohnungssystem für die Erarbeitung der Onlinekurse ab (Thompson 2003). Zu diesem Zweck müssen die Mitglieder des Lehrkörpers von Instruktionsdesignern unterstützt werden und Training, Anreize und technischen Support erhalten, wenn sie qualitativ hochwertige Onlinekurse entwerfen sollen. Außerdem benötigt die Entwicklung und Durchführung eines Onlinekurses mehr Zeit und Aufwand als die eines Präsenzkurses. Dies bedeutet eine Erschwernis für die Lehrenden, die neben ihren Hauptaktivitäten im Bereich der Forschung, Lehre und Service zusätzliche Ansprüche erfüllen müssen, die wegen der wachsenden institutionellen und studentischen Nachfrage nach E-Learning entstanden sind. An amerikanischen Hochschulen und Universitäten werden Lehrende manchmal für ihren erhöhten Aufwand entschädigt, indem sie für die Entwicklung neuer Onlinekurse zusätzlich bezahlt werden oder weniger Stunden unterrichten müssen. Die Unterstützung für die Entwicklung von Onlinekursen wird durch unterschiedliche Gruppen angeboten – durch einen Arbeitsbereich für Medienentwicklung, durch eine Abteilung für Fernlehre oder manchmal durch ein kleines Team von Instruktionsdesignern, die mit Professoren zusammenarbeiten, um die Onlinekurse zu produzieren.

Analog zu den bezeichneten externen und internen Hindernissen zur Medienintegration bei Schullehrern (Erntmer et al. 1999) gibt es interne Barrieren beim Übergang zum Onlineunterricht bei Lehrkräften an Hochschulen und Universitäten. Trotz der Verfügbarkeit von Infrastruktur, der Unterstützung bei der Gestaltung und Verwaltung von Onlinekursen und trotz des Belohnungssystems stoßen Lehrende jeder Fachrichtung auf ähnliche Probleme, wenn sie online unterrichten:

- Onlinekurse sind in der Regel lernerzentriert. Lehrkräfte, die an traditionelle Unterrichtsweisen gewöhnt sind, finden diese Umstellung oft schwierig.
- Im Vergleich zu Präsenzkursen bedürfen Onlinekurse außergewöhnlich viel Planung schon vor dem eigentlichen Beginn des Kurses. Alle Materialien, Aufgaben und Bewertungskriterien müssen fertiggestellt werden, damit Lerner einen Überblick gewinnen und ihre Zeit einteilen können. Materialien können während eines

Onlinekurses aktualisiert werden, aber es wird oft erwartet, dass der Kurs *fertig* ist. Alle digitalen Materialien, z. B. Videos oder Multimedia, müssen zusätzlich vor dem Kurs entwickelt und hochgeladen werden. Der Erfolg eines Onlinekurses hängt in höherem Maße von der Klarheit, Struktur und Planung ab als der eines Präsenzkurses (Moore & Kearsley 2005).

- Lehrende arbeiten in der Regel eigenständig, aber in einem Onlinekurs ist ihr virtuelles Klassenzimmer transparent. Sie müssen sich damit abfinden, mit einem Team von Instruktionsdesignern den Inhalt ihres Kurses zu teilen und zu besprechen und auf ihre Hilfe angewiesen zu sein (Kenny & McNaught 2000). Darüber hinaus werden alle ihre Vorgänge im Kurs und ihre sämtliche Kommunikation mit Studierenden gespeichert, auch wenn kein anderer dazu Zugang hat.
- Der Druck auf Lehrende in einem Onlinekurs, mit Studierenden zu kommunizieren, ist oft höher als in einem Präsenzkurs, weil es in einem Onlinekurs keine Präsenzphasen gibt. Da der Erfolg der Studierenden im Onlinekurs von der Kommunikation mit Lehrenden abhängig ist, wird von Lehrkräften erwartet, dass sie E-Mails oder Fragen der Studierenden innerhalb von 48 Stunden beantworten. Zeit und Datum der Korrespondenz wird im Kurs gespeichert und kann überprüft werden, falls Studierende sich beschweren. Darüber hinaus fühlen sich viele Lehrkräfte damit überfordert, alle Anweisungen oder Feedback in elektronischem Format geben zu müssen.

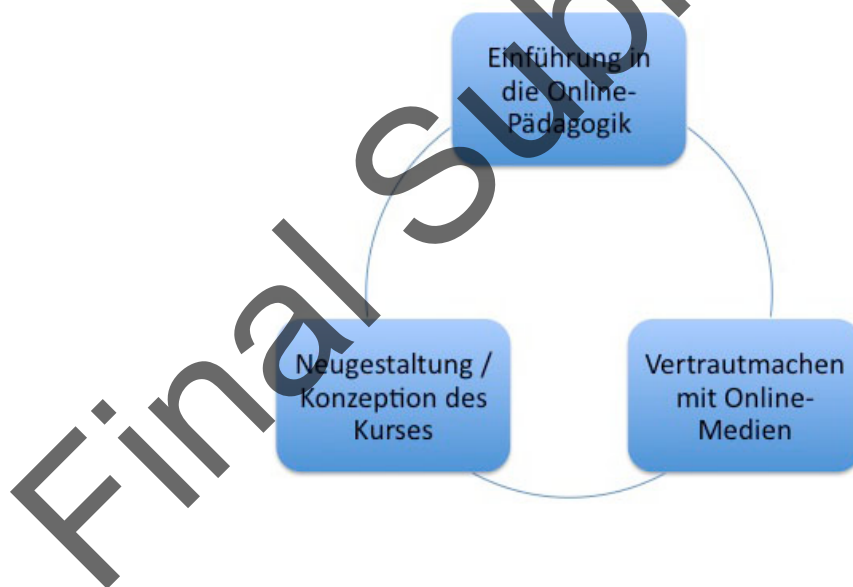
Es kann eine große Herausforderung für die Unterrichtenden sein, Erfahrungen mit neuen Medien und Kommunikationsmethoden zu sammeln und sich gleichzeitig mit dem plötzlichen Fehlen der vertrauten Unterrichtsstrukturen auseinanderzusetzen. Die Betreuung bei der Umstellung zum Onlineunterricht ist äußerst wichtig, um positive Erfahrungen der Lehrkräfte beim Unterrichten ihres ersten Onlinekurses zu gewährleisten.

### **3. Betreuungsmodell der Onlinekurs-Entwicklung**

Mitglieder des Lehrkörpers an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Boston University wurden 2007 gebeten, bestimmte beliebte Präsenzkurse neu zu konzipieren, um diese als Onlinekurse anbieten zu können. Einige waren skeptisch, aber andere hatten ein Interesse daran, ihre Kurse online anzubieten, um weitere Studierende (z. B. berufstätige oder in anderen Staaten lebende Studierende) zu erreichen. Diese Lehrkräfte nutzten zu jener Zeit

Blackboard™ und BlackboardVista als Lernplattformen, um ihre bestehenden Präsenzkurse zu ergänzen. Sie hatten zwar Onlinemodule entwickelt, um ihren Präsenzunterricht mit Onlinematerialien und webbasierten Kommunikationsmitteln zu ergänzen, aber sie hatten Schwierigkeiten damit, sich den Bereich der Lehre vollständig online vorzustellen. Die Abteilung für Fernlehre an der Universität sollte die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Materialien in die Lernplattform übertragen, aber die Lehrkräfte brauchten zuerst Hilfe beim Konzipieren und Gestalten ihrer Kurse. Aus diesem Grund wurde ein Betreuungsmodell (vgl. Abb. 1) probeweise entwickelt, das aus drei Komponenten besteht, um der Fakultät bei dem Übergang vom Präsenzunterricht zum Onlineunterricht zu helfen. Das Modell war ursprünglich in zwei Phasen konzipiert: Zunächst sollte eine Einführung in die Onlinepädagogik angeboten werden, und die Lehrenden sollten sich mit den Onlinemedien vertraut machen. Erst danach sollte die Neugestaltung der Kurse folgen. Diese Phasen konnten jedoch aufgrund terminlicher Schwierigkeiten nicht eingehalten werden. Daher wurden alle drei Komponenten in einer Phase zusammengefasst.

Abb. 1: Das Betreuungsmodell



### 3.1 Einführung in die Onlinepädagogik

Unterrichtende wurden mit Präsentationen, Workshops und Best-Practice-Sitzungen mit "Early Adopters" an die Onlinepädagogik herangeführt.

- Den Lehrenden wurden fachübergreifende Beispiele von bestehenden Onlinekursen gezeigt, um ihnen einen Überblick über die Struktur, Bestandteile, Aufgaben und Medien zu verschaffen, die in einem Onlinekurs eingesetzt werden könnten.

- Monatlich wurden zweistündige Workshops angeboten, die über spezifische Themen in der Onlinepädagogik informierten. Beispielthemen: “using online discussions effectively“, “facilitating online discussions“, “communicating with students online“, “effective use of videos online”.
- Best-Practice-Sitzungen mit “Early Adopters”, wo Lehrende aus ihrer Praxis berichteten. Lehrende, die derzeit schon online unterrichteten, stellten ihre negativen und positiven Erfahrungen, Kurse oder Kursaktivitäten den anderen Lehrkräften vor. Der Erfahrungsaustausch kann zu der Entwicklung von einer „Community of Practice“ beitragen (Wenger 2007).

Die Workshops und Best-Practice-Sitzungen waren auch beliebt bei Lehrkräften, die nicht online unterrichten wollten, die aber webbasierte Materialien oder Module für ihre Präsenzkurse entwickeln wollten. Es fand auch viel Austausch von Materialien und Ideen (z. B. Evaluationsrubriken von Diskussionsforen, Zeitmanagement) zwischen Lehrkräften statt, die verschiedene Fächer unterrichteten. Die Diversität der Unterrichtsphilosophien und der Bedürfnisse der Studierenden in den verschiedenen Bereichen wurde ebenfalls diskutiert.

### *3.2 Das Vertrautmachen mit Onlinemedien*

Die Vertrautheit des Lehrkörpers mit Onlinemedien und dem Einsatz von Onlinemedien im Unterricht wurden anhand von Umfragen beurteilt. Alle Lehrkräfte waren als Teilnehmer in einem Onlinekurs eingeschrieben, damit sie ein Modul ausprobieren konnten. Sie wurden auch gebeten, an einem Diskussionsforum und mindestens einer „Chatsession“ im virtuellen Klassenzimmer teilzunehmen. Basierend auf den Umfragenergebnissen wurden dann einzelne Lehrkräfte fachspezifisch im Einsatz von asynchronen und synchronen Medien betreut.

### *3.3 Neugestaltung des Kurses*

Die Analysephase des ADDIE Instructional Design-Modells (Dick & Carey 1998) wurde implementiert, um ein tieferes Verständnis der Lehrinhalte, der Ziele und der Zielgruppe des bestehenden Präsenzkurses zu gewinnen. Dies geschah anhand von Erhebungen, Zweitertreffen (Lehrende und Instruktionsdesigner) und durch Unterrichtsbeobachtungen. Das Ziel dieser Phase war außerdem, die Lehrkräfte dazu zu bringen, über ihre bestehenden Präsenzkurse nachzudenken. Sie wurden z. B. gebeten, zwei Aktivitäten zu nennen, die in

ihrem Präsenzkurs positiv aufgenommen wurden, und zwei, mit denen sie unzufrieden waren. Diese Daten halfen auch den Instruktionsdesignern, die Lehrkräfte besser zu beraten, als sie später mit der Kursentwicklung anfangen.

Die oben genannten Verfahren erhöhten sowohl das Verständnis der Lehrenden, wie Onlinekurse funktionieren, als auch ihre Vertrautheit im Umgang mit Onlinemedien und Kommunikationsprotokollen, bevor sie mit der Entwicklung ihrer Onlinekurse begannen. Sie konnten daher fundierte Entscheidungen über die Art der Inhalte und Aktivitäten treffen, die sie in ihre Onlinekurse einbetten würden. Von sechs Lehrenden, die gebeten wurden, ihre Präsenzkurse online zu konzipieren, haben zwei sowohl ihre Onlinekurse mit großem Erfolg durchgeführt als auch Teile ihres Onlinekurses in ihre Präsenzkurse eingebettet; zwei andere haben ihre Kurse neu gestaltet und von Doktoranden unterrichten lassen, und die noch zwei verbleibenden haben sich gegen den Onlineunterricht entschieden, weil sie glaubten, er würde nicht zu ihrem Lehrstil oder ihrer Unterrichtsphilosophie passen. Zwölf weitere Lehrende, die mindestens an einer Phase des Modells freiwillig teilnahmen, berichteten, sie hätten einen Überblick über die Onlinelehre bekommen, aber wollten aus verschiedenen Gründen zu der Zeit keine Kursentwicklung planen. Die Lehrenden erhielten so einen reibungslosen Übergang zur Onlinekursgestaltung, und die Instruktionsdesigner gewannen einen ausreichenden Einblick in den Unterrichtsstil der Lehrenden und in den Präsenzkurs, um ihn in den Onlinekursen zu nutzen.

#### **4. Schlussfolgerung**

Mit zunehmender Integration der neuen Medien an den Universitäten erhöht sich auch die Notwendigkeit, Modelle zur Unterstützung der Lehrenden bei der Erstellung von Blended und Online Learning zu erproben. Für die Hochschuldidaktik scheint es von hoher Relevanz zu sein, den Lehrkörper bei der Entwicklung und Lehre von Blended und Onlinekursen zu unterstützen. Die Unterstützung, die der Lehrkörper erhält, macht einen erheblichen Unterschied bei der Qualität von Kursen, die neue Medien einsetzen, und beim Lernerfolg der Studierenden. Das in diesem Aufsatz skizzierte Modell dient als gelungenes Beispiel für die Fortbildung von Dozenten, das fachübergreifend angewendet werden kann und gleichzeitig an die Bedürfnisse jedes Faches angepasst werden kann. Das Modell kann auch für Lehrende, die Blended Learning oder E-learning in ihren Unterricht einführen möchten, Anwendung finden.

**Quellen (in APA format, müssen noch formatiert werden):**

- Allen, I. & Seaman, J. (2010). *Learning on Demand: Online Education in the United States*. Babson Park MA: Babson College Survey Research Group. Retrieved February 9, 2010 from [www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf](http://www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf)
- Caplan, D. (2004). *The development of online courses. Theory and Practice of Online Learning*. Retrieved April 1, 2008 from [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/ch7.html](http://cde.athabascau.ca/online_book/ch7.html)
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 54-71.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education. A Systems View*. 2<sup>nd</sup> Edition. Belmont, Ca. Wadsworth Publishing Company.
- Oblinger, D.G., & Hawkins, B.L. (2006). The myth about online course development. *Educause Review* 41(1), 14-15.
- Sloan-C. n.d. *The 5 pillars*. Retrieved September 2, 2009 from <http://www.sloan-c.org/5pillars>
- Thompson, M. (2003). *Faculty satisfaction pillar summary*. In Elements of Quality: Synthesis of August 2002 Seminar. J. C. Moore (Ed.) 28-30. Needham, MA: Sloan-C. Retrieved September 2, 2009 from [http://www.sloan-c.org/publications/books/SloanAugust2002\\_Seminar.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/books/SloanAugust2002_Seminar.pdf)
- Wenger, E. (2007) 'Communities of practice. A brief introduction'. Retrieved January 22, 2009 from <http://www.ewenger.com/theory/>.