

Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation

Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse der kommunikativen Akte
von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen in einem virtuellen Seminar

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

vorgelegt von

Diplom-Pädagogin Katja Bett

aus Stuttgart

Tübingen

2005

Tag der mündlichen Prüfung:	18.04.2011
Dekan:	Professor Dr. Josef Schmid
1. Gutachter:	Professor Dr. Günter L. Huber
2. Gutachter:	Professor Dr. Helmut M. Niegemann

Für Wolfgang

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
1.1 Problemstellung und Forschungsfrage.....	13
1.2 Struktur und Aufbau der Arbeit.....	15
2. E-Learning.....	17
2.1 Begriff E-Learning.....	17
2.2 E-Learning-Szenarien.....	18
2.2.1 Interaktive Lehr-/Lernsysteme.....	24
2.2.2 Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke.....	25
2.2.3 Webbasierte Tele-Lehr-/Lernsettings.....	26
2.3 Blended Learning.....	27
2.4 E-Learning 2.0 - Social Software im E-Learning.....	28
2.5 Fazit.....	30
3. Begriff und Rahmenbedingungen der E-Moderation.....	31
3.1 Begriff E-Moderation.....	31
3.2 Die veränderte Rolle der Lehrperson.....	40
3.3 Kompetenzen von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen.....	45
3.4 Besonderheiten der Online-Kommunikation.....	49
3.5 Zusammenfassende Definition E-Moderation.....	57
4. Modelle der E-Moderation.....	60
4.1 Stand der Forschung.....	60
4.2 Systematisierung der E-Moderationsmodelle.....	64
4.3 Grundständige Rollenmodelle.....	67
4.3.1 Zwei-Ebenen-Modell von Mason.....	69
4.3.2 Vier-Rollen-Modell von Berge.....	70
4.3.3 Drei-Rollen-Modell von Collison et al.....	71
4.3.4 „Teaching-Presence“ von Anderson und Garrison.....	72
4.3.5 Vier-Rollen-Modell von Hinze und Blakowski.....	74
4.3.6 Vier-Rollen-Modell von Friedrich et al.....	76
4.3.7 Drei-Rollen-Modell von Xin.....	77
4.3.8 Split-Tutor-Konzept von Kerres et al.....	79
4.3.9 Vier-Rollen-Modell von Liu et al.....	80
4.3.10 Bewertung grundständiger Rollenmodelle.....	82
4.4 Erweiterte Rollenmodelle.....	85
4.4.1 Zwölf Rollen der „OTiS-Group“.....	85
4.4.2 Bewertung erweiterte Rollenmodelle.....	86
4.5 Handlungsanweisungsmodelle.....	87
4.5.1 Handlungsanweisungen von Kerr.....	88
4.5.2 Bewertung Handlungsanweisungsmodelle.....	89
4.6 Zeitleistenmodelle.....	90
4.6.1 Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation von Salmon.....	91
4.6.2 Fünf Interventionen von Kienle und Ritterskamp.....	94
4.6.3 Bewertung Zeitleistenmodelle.....	95
4.7 Kombinierte Rollen- und Zeitleisten-Modelle.....	96
4.7.1 Drei-Phasen-Modell von Lim und Cheah.....	96
4.7.2 Bewertung kombinierte Rollen-Zeitleistenmodelle.....	98
4.8 Präsenz-Moderation.....	99
4.8.1 Die Moderationsmethode.....	99
4.8.2 Typischer Ablauf eines Moderationsprozesses.....	100
4.8.3 Rollen, Aufgaben und Funktionen.....	103
4.8.4 Bewertung Präsenzmoderation.....	104
4.9 Fazit.....	105

5. Methode und Vorgehensweise	107
5.1 Das Feld – Curricularer Rahmen des virtuellen Seminars	109
5.2 Erhebung – Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden	114
5.3 Aufbereitung – Datenmaterial.....	116
5.4 Auswertung – Deduktiv-induktive Kategorienbildung	117
5.5 Kodierleitfaden	123
5.6 Quantitative Verfahren	130
6. Ergebnisse.....	133
6.1 Qualitative Ergebnisse: Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation	133
6.1.1 Organisatorisch-administrative Rolle.....	134
6.1.2 Motivational-soziale Rolle.....	136
6.1.3 Inhaltsexperten-Rolle.....	139
6.1.4 Didaktisch-vermittelnde Rolle.....	142
6.2 Quantitative Ergebnisse	146
6.2.1 Auswertung formaler Strukturen.....	146
6.2.2 Auswertungen auf der Ebene der Rollen	151
6.2.3 Auswertungen auf der Ebene der Rollenmerkmale	155
6.2.4 Auswertungen auf der Ebene der Indikatoren.....	159
6.2.5 Rollenprofile der vier Moderatoren.....	169
6.3 Diskussion	174
7. Zusammenfassung und Ausblick	179
7.1 Zusammenfassung.....	179
7.2 Ausblick.....	181
Literatur	185
Anhang.....	200

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Basler E-Learning-Szenarien	19
Abb. 2.2: Zwei Typen virtueller Lehre	21
Abb. 3.1: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen	33
Abb. 3.2: Kriterien zur Beschreibung virtueller Lernangebote	34
Abb. 3.3: Tutoring-Konzepte	36
Abb. 3.4: Hierarchie der Kompetenzen von Teletutoren.....	47
Abb. 4.1: Systematik - Modelle der E-Moderation	65
Abb. 4.2: Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation	91
Abb. 4.3: Moderationszyklus.....	101
Abb. 5.1 Verhältnis der virtuellen Diskussion zum Themenkanon Funkkolleg	112
Abb. 5.2: Vorgehensmodell – deduktiv-induktive Kategorienbildung.....	118
Abb. 6.1: Anzahl Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden pro Studieneinheit.....	146
Abb. 6.2: Mittelwert Wortzahl der E-Moderator-Beiträge pro Studieneinheit.....	148
Abb. 6.3: Beiträge der einzelnen Teilnehmenden.....	149
Abb. 6.4: Verteilung der Rollen.....	151
Abb. 6.5: Verteilung Moderationskategorien.....	154
Abb. 6.6: Verteilung der Betreuungskategorien.....	154
Abb. 6.7: Verteilung Rollenmerkmale	155
Abb. 6.8: Relative Häufigkeiten Rollenmerkmale in der Inhaltsexperten-Rolle	156
Abb. 6.9: Relative Häufigkeiten Rollenmerkmale in der didaktisch-vermittelnden Rolle .	157
Abb. 6.10: Einsatz von Strukturmerkmalen in den Moderatorenbeiträgen	158
Abb. 6.11: Verteilung Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle	160
Abb. 6.12: Pareto-Analyse: Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle	161
Abb. 6.13: Gesprächszüge Studieneinheit 2, Moderator 1	164
Abb. 6.14: Gesprächszüge Studieneinheit 18, E-Moderator 4	164
Abb. 6.15: Pareto-Analyse: Indikatoren in der organisatorisch-administrativen Rolle	166
Abb. 6.16: Pareto-Regel: Indikatoren in der motivational-sozialen Rolle.....	166
Abb. 6.17: Pareto-Analyse: Indikatoren in der didaktisch-vermittelnden Rolle	168
Abb. 6.18: Verhältnis der Rollen pro Moderator	170

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1: Tätigkeiten und Rollenbezeichnungen	39
Tab. 3.2: New Ways of Tutoring	40
Tab. 3.3: Selected Student/Teacher Roles and Functions that are changing	41
Tab. 3.4: Ausgewählte Kernelemente der wichtigsten Theorien computergestützter Kommunikation.....	50
Tab. 4.1: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation	67
Tab. 4.2: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation, die sich auf die Rollenkonzepte von Berge und/oder Mason beziehen.....	68
Tab. 4.3: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation, die auf bestimmte "Settings" abzielen	69
Tab. 4.4: Moderatorfunktionen und -maßnahmen	77
Tab. 4.5: Summary of Moderating Functions.....	78
Tab. 4.6: Summary of Pedagogical, Social, Managerial and Technological Roles of the Online Instructors	81
Tab. 4.7: Erweiterte Rollenkonzepte der E-Moderation.....	85
Tab. 4.8: Handlungsanweisungsmodelle der E-Moderation	87
Tab. 4.9: Zeitleistenmodelle der E-Moderation.....	90
Tab. 4.10: Kombinierte Rollen- und Zeitleistenmodelle der E-Moderation	96
Tab. 5.1: Verteilung der Studieneinheiten pro Moderator und Anzahl der Moderatoren- Beiträge pro Studieneinheit	114
Tab. 5.2: Beteiligung der Teilnehmenden: Anzahl der Beiträge pro Studieneinheit und Anzahl der Beiträge pro Teilnehmenden gesamt	115
Tab. 6.1: Anzahl Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden pro Studieneinheit.....	147

1. Einleitung

E-Learning, das, in wörtlicher Übersetzung, *elektronische Lernen*, ist zu einem wichtigen Bestandteil der Bildungslandschaft geworden. Digitale Medien¹ werden mit großer Selbstverständlichkeit in Schule, Hochschule und Fort-, Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Ausprägungen eingesetzt: Dies reicht von virtuellen Studiengängen an Universitäten oder virtuellen Kursen in der Weiterbildung über die Verwendung von Online-Tools an Schulen bis hin zu individuellen Lernprogrammen, die über das Netz angeboten werden (Bloh & Lehmann, 2002; Kerres, 2005). Bei aller Begeisterung für neue und zeitgemäße Innovationen gilt es jedoch zu beachten, dass digitale Medien über keinen Bildungswert an sich verfügen. Der Begriff digital bezeichnet lediglich ein technisches Phänomen. Eine Aussage über die didaktische Qualität oder den Lehr-/Lernzweck eines Mediums ist damit nicht verbunden. So hängt beispielsweise die didaktische Güte eines Lehrfilms keineswegs davon ab, ob dieser analog² oder digital vorliegt. Daher sollte bei der Betrachtung der digitalen Medien nicht die *Hardware*, die hinter den digitalen Medien steht, in den Mittelpunkt des Interesses gestellt werden, sondern die besonderen Eigenschaften im Sinne einer Symbolisierungsform, die jene, vordergründig sehr technisch anmutenden, ehemals neuen Medien ermöglichen, wie etwa interaktive oder nicht interaktive Kommunikation, Einsatz von Text oder Bild, synchrone oder asynchrone Kommunikation. Diese Symbolisierungsformen, die mit bestimmten Trägermedien einhergehen (z. B. Text im Falle des Forums, Text/Bild-Kombinationen bei Whiteboards oder bewegte Bilder in Videokonferenzen), führen fast zwangsläufig zu bestimmten kognitiven Verarbeitungsformen und wirken sich dabei direkt auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-/Lernprozessen aus (Salomon, 1994). So können, beispielsweise mittels Foren, kommunikative bzw. kooperative Lehr-/Lernarrangements unterstützt werden. Im Gegensatz dazu ist das individuelle Lernen anhand von komplexen Simulationen jedoch damit nicht möglich. Ob ein Medium letztendlich als ein Lern- bzw. Bildungsmedium gelten kann, hängt daher einerseits von seiner Symbolisierungsform, andererseits aber auch von seinem Verwendungszweck und seinen intendierten Lernmöglichkeiten ab. Erst die didaktische und lernpsychologische Einbettung der

¹ Bislang wurde in der Diskussion um *E-Learning* oft auch von den *Neuen Medien* gesprochen. In Anbetracht des Umstandes, dass diese seit über 15 Jahren zum Einsatz kommen, erscheint der Begriff *neu* als wenig sinnvoll. Daher hat sich seit einiger Zeit der Begriff *Digitale Medien* durchgesetzt (s. hierzu das Portal <http://www.e-teaching.org>). Der Begriff *Digitale Medien* soll daher in der vorliegenden Arbeit verwendet werden, auch wenn er sich nicht dafür eignet, eine didaktische Funktion zu beschreiben.

² Der Begriff *analoge Medien* an sich beschreibt ebenfalls keine didaktische Funktion. Er soll an dieser Stelle aber deutlich machen worin der Unterschied zwischen digitalen und analogen Medien im Kontext von Lehr-/Lernprozessen liegt. Digitale Medien im E-Learning sind z. B. Mail, Chat, Forum aber auch Videostream, analoge Medien z. B. im klassischen Fernstudium wären demgegenüber Studienbriefe.

digitalen Medien in Lehr-/Lernkontexte machen aus einem Medium ein Bildungsmedium (Meister, 2004).

Verglichen mit den Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in Präsenzform, verfügen digitale Medien über eine Reihe von Eigenschaften, mit denen sich Lehr-/Lernprozesse ganz besonders, wenn nicht sogar einzigartig, gestalten lassen. Hierzu zählen u. a.:

- *Orts- und Zeitunabhängigkeit*: Die Loslösung von festgelegten Orten und Terminen ermöglicht eine Vielzahl neuer Lerngelegenheiten, wie z. B. die Verbindung von Weiterbildung und Erwerbsarbeit: *learning on the job* oder *learning on demand* (Meister, 2004, S. 23) Die Zeitunabhängigkeit ist dabei etwas differenzierter zu betrachten: Eine Reihe von synchronen Medien, wie die Videokonferenz oder Veranstaltungen im Virtuellen Klassenzimmer (bzw. VC – Virtual Classroom), ermöglichen zwar eine Ortsunabhängigkeit, dafür setzen sie aber die Einhaltung von verbindlichen Terminen voraus.
- *Speicherung und Distribution*: In netzbasierten Kommunikationssettings lassen sich Inhalte und Mitteilungen leicht speichern und somit auch einfach wieder verwerten und weiter verarbeiten (z. B. mit Hilfe Datenbanken). Sie können zudem über das Netz ausgetauscht und schneller an Veränderungen und inhaltliche Entwicklungen angepasst werden (Schulmeister, 2005b).
- *Flexible Repräsentation und Exploration*: Externe Repräsentationen (Grafiken, Bilder etc.) können leichter editiert, verteilt und weiter verwertet bzw. wieder verwendet werden, als in Präsenzveranstaltungen. Beispielsweise können über *Shared Whiteboards* Präsentationsfolien oder -texte ausgetauscht und mit Anmerkungen versehen werden. Außerdem können die Lernenden explorierend mit den Inhalten umgehen, indem sie sich interessengeleitet durch eine Lernumgebung bewegen und mit dem eingesetzten Medium interagieren (Reinmann, 2005; Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Zobel & Hupfer, 2008).
- *Kommunikation und Kooperation*: Die zumeist schriftliche Form der Kommunikation im E-Learning (mittels Foren, Chat oder E-Mail) erleichtert den Teilnehmenden die Herstellung von Verknüpfungen zwischen den Mitteilungen. Außerdem können textliche Mitteilungen in Ruhe gelesen und beantwortet werden und sind so meist elaborierter als mündliche Mitteilungen (Hesse, Garsoffsky & Hron, 2002; Merkt, 2005), auch wenn Signale des Verständnisses oder Unverständnisses (z. B. Nicken) zwischen Lern- und Kommunikationspartnern sowie gestische Informationen ersetzt werden müssen. Zudem sind neue Formen der Kooperation sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander möglich.

Ein Lernender kann z. B. gleichzeitig Mitglied in unterschiedlichen Gruppen sein (Bett, Hron, Rinn & Friedrich, 2005).

- *Strukturierung*: Kommunikationsabläufe können mittels digitaler Medien meist viel strikter geregelt werden als im Face-to-Face-Kontext, z. B. über Online-Kooperationsskripte, die den Lernenden bestimmte Kommunikationsabläufe vorgeben (Weinberger, Stegmann, Fischer & Mandl, 2007)³.
- *Partizipation und Adaption*: Der Computer kann als intelligenter Partner fungieren, wie in intelligenten tutoriellen Systemen oder über Agenten in einer VR-Umgebung (Virtuelle Realität), in denen die Lernumgebung entsprechend der Lernfortschritte des Nutzers weitere Informationen bzw. Inhalte anbietet. Dieses wird in Präsenzveranstaltungen oft dadurch erschwert, dass ein Lehrender für viele Lernende zuständig ist und das Tempo und die Inhalte nicht an alle gleichzeitig anpassen kann (Schwan & Buder, 2002).

Diese (und weitere) Potenziale der digitalen Medien lassen sich aber nur dann für Lehr-/Lernprozesse gewinnbringend einsetzen, wenn die Angebotsstruktur und die Lehr-/Lernformen entsprechend verändert werden, wie Schulmeister (2003) betont. Aber nicht nur die Angebotsstruktur und die Lehr-/Lernformen erfordern ein Umdenken: Der Einsatz der digitalen Medien beim Lehren und Lernen stellt vor allem auch veränderte Anforderungen an die am netzbasierten Lehren und Lernen beteiligten Personen. So müssen sich beispielsweise die Lernenden mit einer vergleichsweise fremden Technik auseinandersetzen und diese bedienen. Sie sollten die Besonderheiten und typischen Probleme der netzbasierten Kommunikation kennen und entsprechende Kommunikationsstrategien einsetzen können. Außerdem benötigen sie ein hohes Maß an Selbstlern- und Zeitmanagementkompetenzen, wenn die Potenziale der Orts- und Zeitunabhängigkeit voll ausgenutzt werden sollen (Hemsing, 2008). Der „Anforderungsstrauß“ an die Lernenden ist also sehr groß. Daher ist es wichtig, die Lernenden im virtuellen Raum nicht alleine zu lassen, sondern sie gezielt beim Umgang mit den Besonderheiten des netzbasierten Lernens als auch im Umgang mit der jeweils eingesetzten Technologie zu unterstützen. Gefragt sind also Lehrende, die sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Betreuungs- und Moderationsstrategien auswählen und einsetzen und so den Lernerfolg des Einzelnen als auch der Gruppe sicherstellen können (Collison, Elbaum, Haavind & Tinker, 2000; Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2004; Xin, 2004; Breuer, 2006; Boos, Müller & Cornelius, 2009). Netzbasierte

³ Kooperationsskripte werden z. B. im Reciprocal Teaching and Learning und auch im Face-to-Face-Kontext erfolgreich eingesetzt (s. hierzu z. B. die Ergebnisse aus dem Projekt WELL - wechselseitiges Lehren und Lernen, publiziert in Huber, A., 2007).

Lehr-/Lernprozesse stellen demnach nicht nur neue Anforderungen an die Lernenden im Netz, sondern insbesondere auch an die Lehrenden, die eine didaktisch sinnvolle Begleitung der Lernenden sicherstellen müssen.

Die didaktische Begleitung der Lernenden im Netz wird inzwischen unter dem Begriff „E-Moderation“ subsumiert (alternativ auch E-Tutoring oder Teletutoring, s. hierzu auch Kap. 3.1). Der Begriff E-Moderation betont methodische und technische Aspekte gleichermaßen: „Moderation“ steht stellvertretend für die Betreuung von Gruppen und Einzelpersonen, um diese in die Lage zu versetzen, zielgerichtet, eigenverantwortlich und sozial kompetent miteinander zu arbeiten. Das „E“ hingegen weist auf die technische Unterstützung durch elektronische Medien hin und hebt auf ein spezifisches didaktisches Szenario ab, nämlich die netzbasierte Diskussion bzw. Zusammenarbeit sowie den netzbasierten Austausch. Unter E-Moderation werden im Wesentlichen die kommunikativen Akte von Lehrpersonen verstanden, die dazu dienen, die Lernenden bei der Erreichung ihrer Lernziele in unterschiedlichen kommunikativen Lernumgebungen (synchron, asynchron, ein-/zwei-Wege-Kommunikation) zu unterstützen (Berge, 1995; Busch & Mayer, 2002; Friedrich, Mayer-Picard & Hesse, 2004; Salmon, 2004; Müller & Cornelius, 2004).

Betrachtet man nun die konkreten Aktivitäten von E-Moderatoren⁴ im Netz, dann wird deutlich, dass die Herausforderung für die Lehrenden – über das Wissen um Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen hinaus – vor allem bei veränderten Moderations- und Betreuungsstrategien liegt (Rautenstrauch, 2001; Euler & Wilbers, 2002; Schröder & Wankelmann, 2002; Breuer, 2006). Dies gilt insbesondere für E-Learning-Szenarien, die Diskurs, Austausch, Zusammenarbeit und Diskussion im Fokus haben (s. auch Kap. 2.2.2). Bei E-Learning-Szenarien, die eher auf das selbstorganisierte Lernen mit multimedial aufbereiteten Inhalten abheben (z. B. WBT/CBT⁵), spielt die Moderation und Betreuung dahingehend eine untergeordnete Rolle, dass diese durch eine „menschliche“ Lehrperson nicht vorgesehen bzw., zum Teil, stattdessen im Lernprogramm implementiert ist (s. auch Kap. 2.2.1). Das bedeutet, dass E-Moderation nur dann sinnvoll ist, wenn virtuelle Kommunikation und Kooperation überhaupt angestrebt wird.

⁴ Soweit möglich werden in der vorliegenden Arbeit geschlechtsneutrale Begriffe (z. B. Teilnehmende, Lehrende) verwendet. Wo dies nicht möglich ist, wird aus Gründen der besseren Leserlichkeit ausschließlich die maskuline Geschlechtsform verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mitgedacht und angesprochen.

⁵ WBT = *Web Based Training* und CBT = *Computer Based Training* sind computergestützte Lernprogramme, die unterschiedliche didaktische Konzepte verfolgen können, z. B. Drill-and-Practice-Programme, Hypertext bzw. Hypermediale Lernprogramme, tutorielle Programme, Simulationen etc. (vgl. hierzu auch Kap. 2).

E-Moderation ist aber kein Selbstläufer. Um die Potenziale und Besonderheiten des netzbasierten Lernens gewinnbringend nutzen zu können, gilt es, die typischen Probleme zu beachten, die mit dem netzbasierten Lernen einhergehen. Diese typischen Probleme lassen sich wie folgt beschreiben⁶:

- *Die Kommunikationssituation ist in der Regel anonymer.* Da sich die Lernenden üblicherweise nicht persönlich begegnen, muss von einem deutlich geringeren Bekanntheitsgrad der Teilnehmer untereinander ausgegangen werden. Ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Gruppe, wie es in Präsenzveranstaltungen für gewöhnlich beobachtet wird, kann eingeschränkt sein. Die Verantwortungsübernahme für den Kommunikations- bzw. Lernprozess in der Gruppe stellt sich dadurch langsamer ein als in Präsenzveranstaltungen (Hesse et al., 2002; Döring, 2003).
- *Die technisch-mediale Online-Kommunikation ist mit zusätzlichem Aufwand verbunden und bindet mehr Aufmerksamkeit.* Die zur Verfügung stehenden Kommunikationskanäle sind gegenüber Face-to-Face Kommunikation eingeschränkt. Para- und nonverbale Signale (wie z. B. Mimik und Gestik, aber auch Blickrichtung, Kleidung), die zur Strukturierung von Interaktionen beitragen, fehlen (Culnan & Markus, 1987; s. auch Kap. 3.4). Hinzu kommt, dass sich die Lernenden mit den Besonderheiten der technischen Lernumgebung vertraut machen müssen. Das bedeutet insgesamt, dass die Lernenden in kommunikationsbasierten Online-Lernumgebungen mit der s. g. kognitiven Überlast (Stichwort „cognitive load theory“, Sweller, 2005) konfrontiert sind.
- *Die eingeschränkten Feedbackmöglichkeiten* (z. B. ein zustimmendes Nicken ist in Forenkommunikation nicht möglich) *erschweren die Koordination* der Gruppentätigkeiten und den Lerndiskurs im Hinblick auf Sprecher- und Themenwechsel oder die Erstellung von Artefakten in gemeinsamen Arbeitsbereichen (Clark & Brennan, 1991; Tu & McLissac, 2002).
- *Die Möglichkeiten asynchroner (zeitversetzter) und synchroner (zeitgleicher) Kommunikation*, z. B. in Newsgroups, Mailinglisten oder Chats, *führen leicht zu einer zeitlichen und sachlichen Inkohärenz* der eingestellten schriftlichen Mitteilungen. Eine besondere Herausforderung stellen komplexe Themenbereiche dar: Hier kann eine mangelnde Strukturierung der Mitteilungen zur Ziellosigkeit beim kooperativen Lernen führen (Cornelius & Müller, 2004; Fischer & Waibel, 2002).

⁶ Die hier skizzierten typischen Probleme beziehen sich primär auf die Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation und Kooperation. Beim multimedial gestützten Lernen mittels Lernprogrammen ergeben sich andere Fragestellungen. Da bei diesen Formen üblicherweise kein E-Moderator zum Einsatz kommt, werden diese Situationen hier nicht weiter vertieft.

Die vorangegangene Aufstellung macht deutlich, dass netzbasierte Kommunikation und Kooperation mit spezifischen Maßnahmen unterstützt und begleitet werden sollten. Die Bandbreite an Möglichkeiten reicht dabei von in der Technik implementierten Methoden, wie Kooperationskripte, die nur bestimmte Kommunikationsabläufe zulassen (Pfister, Mühlpfordt & Müller, 2003; Weinberger et al., 2007), über methodische Empfehlungen, z. B. den Einsatz von, in Präsenzveranstaltungen erprobten, Methoden wie dem Gruppenpuzzle (Bett et al., 2005; Rotering-Steinberg, 1992), bis hin zu allgemeinen Maßnahmen, wie z. B. Empfehlungen zum Training von Medienkompetenz für die Lernenden (Boos et al., 2009) als auch die Unterstützung und Begleitung durch einen E-Moderator (s. Kap. 4). Die E-Moderation nimmt in diesem Kontext eine Sonderstellung ein, da sie gegenüber den oben skizzierten Maßnahmen (Kooperationskripte, Einsatz von Methoden, Training von Medienkompetenz) eine ähnlich hohe Flexibilität erlaubt wie in Face-to-Face-Situationen: Der E-Moderator wählt eine Moderationsstrategie aus und stimmt diese individuell auf das Lernarrangement, d.h. auf die Lerngruppe, den Lerninhalt, die Lernmethoden und -ziele ab, um sie im Verlauf eines Lehr-/Lernprozesses ständig weiter anzupassen und zu verfeinern. Diese hohe Flexibilität kann nur ein menschlicher E-Moderator leisten. Ein elektronischer oder pädagogischer Agent⁷, kann nur soweit adaptiv reagieren, wie dies im Lernprogramm implementiert wurde. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus daher auf der E-Moderation und auf der Frage, welche Rollen und Funktionen E-Moderatoren in der Kommunikation mit ihren Lernenden sinnvoll einnehmen können und sollen.

⁷ Elektronische oder auch pädagogische Agenten sind Computerprogramme (beispielsweise innerhalb von CBT/WBT), die die Lernenden bei Aufgaben und Anforderungen unterstützen und dabei mehr oder weniger autonom und intelligent agieren (Bendel, Schnöring & Back, 2002).

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Das Thema E-Moderation hat sich in der Diskussion um E-Learning als eigenständiger Themenbereich etabliert. In Forschungsarbeiten zum Thema E-Moderation wurde wiederholt die Bedeutung einer angemessenen Moderation für den erfolgreichen Einsatz netzbasierter Lehren und Lernens betont (Harasim, Hiltz, Teles & Turoff, 1995; Salmon, 2000; Barker, 2002; Winograd, 2003; Friedrich et al., 2004; Hemsing, 2008). Im Gegensatz zu diesen Einschätzungen liegt nur eine geringe Anzahl von empirischen Studien zum Feld der E-Moderation vor, in denen unterschiedliche Moderationsansätze in ihren Auswirkungen auf das Geschehen in virtuellen Seminaren untersucht wurden. Auch geht die Theorie- und Modellbildung zu diesem Thema bisher nicht über die Systematisierung von Praxisaspekten hinaus. So beschreiben Mason (1991) und Berge (1995) schon sehr früh, nämlich zu einem Zeitpunkt, zu dem E-Learning gerade erst breitenwirksam wird, ein, auf begründeten Annahmen und theoretischen Überlegungen basierendes, Drei- bzw. Vier-Rollen-Modell der E-Moderation, dem Salmons (2000) Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation folgte. Eine Bestätigung dieser Rollen- bzw. Stufen-Modelle in empirischen Studien erfolgte jedoch so gut wie nicht. (Eine Ausnahme bilden dabei die Studien von Howell-Richardson & Mellar, 1996; Hinze & Blakowski 2002; Painter; Coffin & Hewings, 2003; Lim & Cheah, 2003; Xin, 2004; Liu, Lee, Bonk, Su & Magjuka, 2005; Hemsing, 2008).

Betrachtet man das weite Feld der Publikationen zum Thema E-Moderation, so lassen sich diese in zwei Grobkategorien unterteilen. Einmal orientiert sich die Forschung stark an den Rollenmodellen wie sie Zane Berge (1995) und Robin Mason (1991) vorgelegt haben (pedagogical, social, managerial and technical role). In einer ganzen Reihe von Publikationen wurden die Untersuchungen der beiden Autoren weitergeführt (z. B. Teles, Ashton, Roberts & Tzoneva, 2001; Lim & Cheah, 2003; Liu et al., 2005; Conrad, 2004; Morris, Xu & Finnegan, 2005). Eine weitere, das Thema E-Moderation stark prägende, Veröffentlichung stammt von Salmon (2000), die sich an einer Zeitleiste und an typischen Gruppenprozessen orientiert, wie man sie aus der Gruppenpsychologie kennt, und fünf aufeinander aufbauende Stufen beschreibt, in denen der E-Moderator bestimmte Aufgaben und entwicklungsbezogene Funktionen übernimmt. Allein was die Anzahl an Publikationen betrifft, überwiegen die Arbeiten über Rollenmodelle deutlich gegenüber denjenigen, die Zeitleisten- oder Phasenmodelle thematisieren (bis dahin, dass das Fünf-

Stufen-Modell von Gilly Salmon in vielen weiterführenden Studien zwar zitiert wird, eine empirische Überprüfung aber bisher noch nicht erfolgte).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, verschiedene Rollen und Funktionen, die E-Moderatoren in der Kommunikation mit ihren Teilnehmenden einnehmen, zu beschreiben und anhand von empirischen Daten auf der Grundlage eines theoretischen Rollen- und Funktionsmodells der E-Moderation auszudifferenzieren sowie für empirische Untersuchungen zu operationalisieren.

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines theoretischen Rollen- und Funktionsmodells ist die detaillierte Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema E-Moderation. Darauf aufbauend werden, mittels deduktiv-induktiver Inhaltsanalyse, für die Rollen und Funktionen Kategorien formuliert bzw. operationalisiert, mit denen die kommunikativen Akte der E-Moderatoren in einem virtuellen Seminar eingeschätzt und verschiedenen Rollen und Funktionen eindeutig zugeordnet werden können. In einem zweiten Schritt wird mit Hilfe quantitativer Auswertungen die Verteilung von Rollen und Funktionen über die Gesamtheit der kommunikativen Akte ermittelt und beschrieben. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Zugänge zum Thema E-Moderation (Rollen- bzw. Zeitleistenmodelle und weitere Formen) liegen vor, und wie lassen sich diese systematisieren?
2. Welche typischen Rollen und Funktionen nehmen E-Moderatoren in netzbasierten Lehr-/Lernveranstaltungen wahr?
3. Wie lassen sich diese Rollen und Funktionen mit Hilfe von Rollenmerkmalen und Indikatoren eindeutig voneinander abgrenzen und auf der Ebene von Kategorien für die Zuordnung einzelner Moderationsakte operationalisieren?
4. Wie häufig treten die einzelnen Rollen, Rollenmerkmale und Indikatoren insgesamt im Untersuchungsfeld auf?
5. Lassen sich Unterschiede zwischen E-Moderatoren feststellen, und wenn ja, welche sind diese?

Die Forschungsfragen weisen darauf hin, dass die vorliegende Untersuchung primär eine deskriptive Orientierung hat, in der zunächst der Gegenstandsbereich explorativ empirisch ermittelt und strukturiert werden soll (Lamnek, 2005). Neben der qualitativen Exploration auf der inhaltlichen Ebene der Rollen und Funktionen werden aber auch quantitative Aussagen angestrebt. Methodisch werden also qualitative Vorgehensweisen mit quantitativen Verfahren kombiniert, was in der Methodendiskussion der empirischen

Sozialforschung auch unter dem Stichwort „Mixed Methodology“ geführt wird (Mayring, Huber, Gürtler & Kiegelmann, 2007). Mayring (2001) hebt die Bedeutung der Vorteile für die Kombination beider Verfahren wie folgt hervor: Quantitativ orientierte Forschung gewinnt durch die Kombination mit qualitativen Verfahren an Offenheit gegenüber dem Gegenstand und damit auch an Alltagsnähe. Qualitative Verfahren gewinnen durch die Verbindung mit quantitativen Verfahren an Transparenz, an methodischer Stringenz und die vereinfachte Möglichkeit, Verallgemeinerungen abzuleiten. Diese Vorteile gilt es auch in der vorliegenden Arbeit zu nutzen. Das Untersuchungsfeld erlaubt allerdings keine beliebige Kombination beider methodischer Ansätze, vielmehr muss die Methodenwahl der Forschungsfrage und dem Gegenstand folgen und nicht umgekehrt (Bortz & Döring, 1995, S. 278). Die Forschungsfragen und der Stand der Forschung im Forschungsgegenstand lassen eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden sinnvoll erscheinen – mehr auf der Ebene der Datenanalyse und weniger auf der Ebene des Designs der Untersuchung (oder auf der Ebene der Datenerhebung im Sinne großer Stichproben oder großer Bedingungsvariationen, Villar & Marcelo, 1992, zitiert in Huber, 1992).

Die kommunikativen Akte von E-Moderatoren werden exemplarisch am Beispiel eines Online-Seminars zum Thema Deutschland im Umbruch (DiU) untersucht. Hierbei werden im Hinblick auf die Forschungsfragen relevante Inhalte und Strukturen durch deduktiv-induktive Kategorienbildung erfasst und in einem zweiten Schritt hinsichtlich quantitativer Ausprägungen analysiert (Huber, 1999; Mayring, 2008; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005).

1.2 Struktur und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Das erste Kapitel umfasst die Problemstellung und die Forschungsfragen. Im zweiten Kapitel wird das Feld E-Learning entlang von typischen E-Learning-Szenarien thematisiert und der Begriff E-Moderation eingeordnet. Im dritten Kapitel erfolgt eine Begriffsklärung, zudem werden kurz die Kompetenzen, die von E-Moderatoren gefordert werden, sowie die veränderte Rolle der Lehrperson im virtuellen Raum skizziert. Dies wird ergänzt um die Besonderheiten der computergestützten Kommunikation, mit denen E-Moderatoren konfrontiert sind. Das Kapitel 3 schließt mit einer zusammenfassenden Definition des Begriffs E-Moderation ab. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Aufarbeitung der Theorie, entsprechend der ersten Forschungsfrage, nämlich mit den Zugängen zum Thema E-Moderation und deren Systematisierung. Konkret werden verschiedenen Modelle der E-Moderation vorgestellt,

diskutiert und abschließend bewertet. Das fünfte Kapitel stellt die Grunddaten des Untersuchungsfelds – ein Online-Seminar – und die methodische Vorgehensweise vor. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt und diskutiert sowie die quantitativen Ergebnisse der Verteilung und möglicher interindividueller Unterschiede der vier eingesetzten E-Moderatoren im Untersuchungsfeld betrachtet. Hierbei geht es um die Beantwortung der Forschungsfragen zwei bis fünf. Im siebten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung und ein abschließender Ausblick.

Abbildung 1.1 stellt das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dar.



Abb 1.1: Forschungsdesign und methodische Vorgehensweise
(in Anlehnung an Mayring, 2001 und Gläser-Zikuda, 2005)

2. E-Learning

Im folgenden Kapitel werden der Begriff E-Learning definiert, verschiedene Beschreibungsraaster für E-Learning-Szenarien kurz vorgestellt sowie drei typische *E-Learning*-Szenarien daraus abgeleitet und näher betrachtet. Als Sonderformen des E-Learning werden zudem Blended Learning (hybride Lernumgebungen⁸) und E-Learning 2.0 kurz beschrieben. In der Zusammenfassung wird versucht, das Thema E-Moderation im E-Learning zu verorten.

2.1 Begriff E-Learning

Das Feld E-Learning ist sehr weit gefasst und lässt sich begrifflich nicht eindeutig eingrenzen. Es ist unklar, ob der Begriff E-Learning eine bestimmte Art des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien bezeichnet oder ob er *„ein Oberbegriff für alle Formen des netzgestützten Lehrens und Lernens darstellt, unabhängig davon wie hoch der Anteil an virtuellen Elementen ist“*, wie Reinmann-Rothmeier dazu bemerkt (2003, S. 32). Dieses Verständnis von E-Learning beschreiben auch Döring & Fellenberg: *„Hinter dem Begriff E-Learning verbirgt sich keine einheitliche Lern- oder Unterrichtsform. Vielmehr handelt es sich um einen Sammelbegriff für verschiedene Lehr-Lern-Szenarien, die sich durch den maßgeblichen Einsatz von Online-Medien auszeichnen“* (Döring & Fellenberg, 2006, S. 135). Darüber hinaus treten zu inhaltlichen Ungenauigkeiten begriffliche Varietäten hinzu, die sich teilweise einer breiten Zustimmung erfreuen, teilweise aber nur in einem kurzen Zeitfenster verwendet wurden, um danach wieder zu verschwinden. So existieren neben dem Begriff E-Learning noch viele weitere Bezeichnungen, wie z. B. computerbasiertes Lernen (CBT), webbasiertes Lernen (WBT), Computer-Based Instruction (CBI), computerunterstütztes Lernen (CUL), Telelernen, Teleteaching, Computer Supported Cooperativ Learning (CSCL), webbasierte Telelehre, multimediale/ telemediale Lernumgebungen, E-Learning 2.0 oder auch Blended Learning (Baumgartner, Häfele & Maier-Häfele, 2002; Seufert & Euler, 2005; Bloh, 2005a; Seufert & Brahm, 2007; Bett & Rinn, 2006; Niegemann et al., 2008). Alle diese Begriffe sind nicht eindeutig wissenschaftlich-analytisch definiert, sondern Schlagworte für ein und dasselbe: Lehr- und Lernprozesse werden in irgendeiner Art und Weise elektronisch unterstützt (Weidenmann,

⁸ Die Begriffe „hybride Lernumgebungen“ und „Blended Learning“ sind Synonyme: Unter hybriden Lernumgebungen bzw. Blended Learning werden E-Learning-Formen verstanden, bei denen E-Learning-Elemente mit Präsenzelementen auf unterschiedliche Art und Weise kombiniert werden (Seufert & Euler, 2005, S. 7, s. auch Kap. 2.3).

2002). Niegemann bringt das Dilemma des Begriffs E-Learning mit seiner Aussage auf den Punkt: „*E-Learning ist ein Marketingbegriff und kein Terminus, den Wissenschaftler zum Zweck präziser Bestimmung eines Sachverhalts geprägt haben*“ (Niegemann, 2006, S. 65).

E-Learning muss vor diesem Hintergrund daher als ein Sammelbegriff für jegliche Lehr-/Lernformen gesehen werden, bei denen digitale Medien zum Einsatz kommen, unabhängig davon wie hoch der Anteil an virtuellen Elementen ist. In der vorliegenden Arbeit wird E-Learning daher als ein weit gefasster Begriff verstanden, der alle Lehr-/Lernarrangements umfasst, bei denen digitale Medien eingesetzt werden, um die Distribution, Kommunikation, Kooperation, Repräsentation und Exploration zu unterstützen (Reinmann, 2005, S. 78).

2.2 E-Learning-Szenarien

Beim Versuch das Feld E-Learning genauer zu erfassen, haben verschiedene Autoren Beschreibungsraster entwickelt, die, auf der Basis unterschiedlicher Kriterien, typisierte E-Learning-Szenarien definieren (Hasanbegovic, 2005). E-Learning-Szenarien lassen sich nach Baumgartner als skizzenhafte Drehbücher zur didaktisch-methodischen Inszenierung von computergestützten Lehr-/Lernszenarien verstehen, welche die jeweilige strukturelle Aufbau- und zeitliche Ablauforganisation (Handlungskonstellationen, Gliederung, Phasenfolgen) und die beteiligten Akteure und ihre Rollen (Lernende, Lehrende) beschreiben sowie die Voraussetzungen, Implikationen und erwarteten Ergebnisse spezifizieren (Baumgartner, 2006, S. 239 ff.).

Die einzelnen Beschreibungsraster für E-Learning-Szenarien folgen unterschiedlichen Ordnungskriterien. Einige beruhen mehr auf praktischen Überlegungen, so z. B. das Raster von Bachmann & Dittler (2005) bzw. Bachmann, Dittler, Lehmann, Glatz & Rösel (2002), das in der Beratung der Hochschullehrenden an der Universität Basel zum Einsatz kommt, genauso wie der Ansatz von Wilkens (2007), der aus der Beratungspraxis zum Einsatz der Lernplattform ILIAS in der Hochschullehre entwickelt wurde. Andere Raster versuchen über Merkmalsausprägungen, und zwar in Bezug auf die Art und Weise des Technologieeinsatzes (Hasanbegovic, 2005, S. 253 ff.), eine Typisierung von *E-Learning*-Szenarien zu erreichen, so beispielsweise die Klassifizierungen nach Schulmeister (2003), Hesse & Friedrich (2001 a und b), Reinmann-Rothmeier (2003), Bloh (2005a) und Baumgartner (2006). Schließlich lässt sich noch eine weitere Gruppe identifizieren, die E-

Learning-Szenarien speziell für kommunikative und kooperative Ansätze definieren (Vertreter davon sind: Zentel, Cress & Hesse, 2001 und Arnold, 2001).

Im Folgenden werden vier exemplarische Beschreibungsraster kurz vorgestellt, aus denen dann drei typische E-Learning-Szenarien abgeleitet werden.

Bachmann & Dittler (2005) (s. Abb. 2.1) orientieren sich in ihrem Beschreibungsraster primär am Virtualisierungsgrad, ergänzt um die Elemente Organisationsformen der Lehre und Lehr-/Lernmethoden. In ihrem Raster steht der Begriff „Konzept“ für den Virtualisierungsgrad (unterteilt in die drei Kategorien „angereichert“, „integriert“ und „virtuell“), der Begriff „Komponente“ für die Organisationsformen der Lehre (z. B. virtueller Hörsaal, Online-Betreuung, Elektronische Skripte) und der Begriff „Element“ für die einzelnen Lehr-/Lernmethoden (z. B. Online-Gruppenarbeit, Interaktives Übungsprogramm). Die Baumstruktur des Rasters erlaubt es, die Dienstleistungen bzw. die Infrastruktur der beratenden Institutionen zum Thema E-Learning an der Universität Basel, der jeweiligen Beratungsanfrage zuzuordnen.

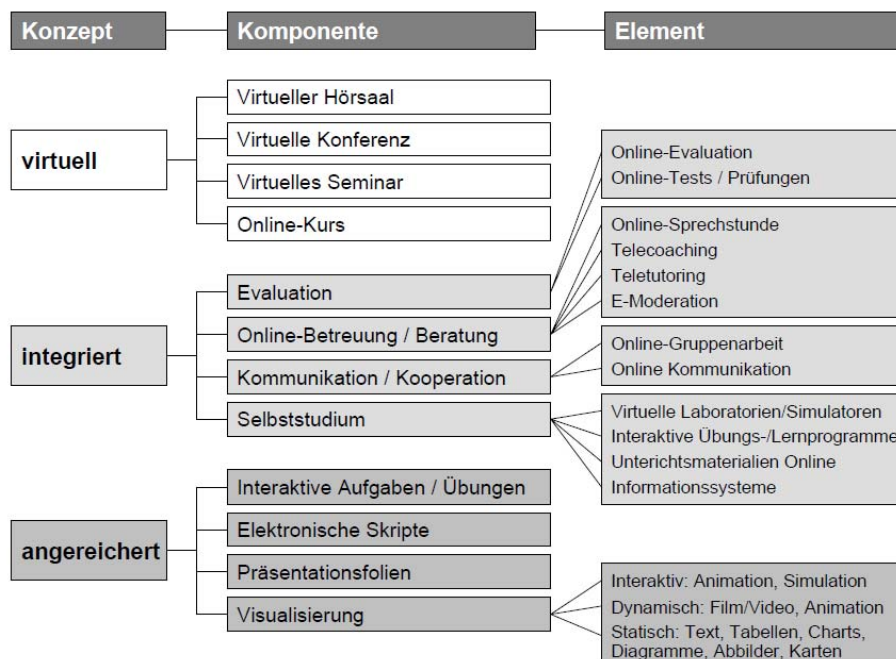


Abb. 2.1: Basler E-Learning-Szenarien (in Anlehnung an Bachmann & Dittler, 2005, S. 127)

In der Beratungspraxis kann es zwar hilfreich sein, den Virtualisierungsgrad als Beschreibungsmerkmal zu nutzen, für eine wissenschaftliche Systematisierung ist dieses Merkmal jedoch wenig hilfreich. Grund hierfür ist der Umstand, dass die Übergänge zwischen den Formen fließend und nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind - das Unterscheidungskriterium „Virtualisierungsgrad“ ist zu ungenau, wie Hasanbegovic bemerkt: „Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Virtualisierungsgrad als Differenzierungskriterium zu vage und intransparent ist.“ (Hasanbegovic, 2005, S. 252).

Im Raster von Reinmann-Rothmeier (2003) hingegen wird als wesentliches Unterscheidungskriterium die „Leitfunktion eines Mediums“ gewählt, und wie sich diese auf die Art des E-Learning, die Lernenden, Entwickler bzw. Mediengestalter und auf die Lehrenden auswirkt. Reinmann-Rothmeier unterscheidet in ihrem Beschreibungsraster drei wesentliche Organisationsformen: „E-Learning by Distribution“, „E-Learning by Interaction“ und „E-Learning by Collaboration“. In der Tabelle 2.1 werden die drei E-Learning-Varianten von Reinmann-Rothmeier näher definiert.

Tab 2.1: Drei E-Learning-Varianten (in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 35)

Leitfunktion Medien zu	E-Learning durch	Anforderungen an den Lernenden	Aufgaben des Entwicklers/ Mediengestalters	Rolle des Lehrenden
E-Learning by Distribution (von Information)	Informationsrezeption und selbstgesteuerte Informationsverarbeitung	Selbststeuerungsfähigkeit, Medienkompetenz ausreichendes Vorwissen <i>insg. hohe Anforderungen</i>	Lernfreundliche Informationsgestaltung	Keine Personen in der Rolle des Lehrenden erforderlich
E-Learning by Interaction (zwischen Nutzer und System)	Angeleitete Informationsverarbeitung und selbstorganisiertes Üben	Motivation, Fähigkeit zur Selbstmotivation <i>insg. eher niedrige Anforderungen</i>	Lernfreundliche Infogestaltung und Gestaltung von Instruktionen, Übungen, Aufgaben, Feedback und Antworten	Lehrender als Lernberater oder Tele-Tutor möglich
E-Learning by Collaboration (zwischen Lernenden)	Eigenständige Wissenskonstruktion und soziales Problemlösen	Selbststeuerungsfähigkeit, Medienerfahrung, soziale Fähigkeiten <i>insg. sehr hohe Anforderungen</i>	Lernfreundliche Infogestaltung und Gestaltung von Instruktionen, Aufgaben sowie inhaltlichen und sozialen Kontexten	Lehrender als Initiator und Moderator/ Coach notwendig

Besonders hervorzuheben am Entwurf von Reinmann-Rothmeier (2003) ist, dass sie mit der Merkmalsdimension „Rolle des Lehrenden“ einen Hinweis darauf gibt, wo das Thema E-Moderation verortet werden könnte. Der Platz für das Thema E-Moderation wäre in den beiden Szenarien „E-Learning by Interaction“ (Lehrender als Lernberater, Teletutor) und „E-Learning by Collaboration“ (Lehrender als Initiator, Moderator, Coach) zu sehen. Für beide Szenarien ist ein Lehrender notwendig, wenn auch mit verschiedenen Schwerpunkten in der Betreuung und Begleitung der Lernenden.

Eine andere Einteilung von E-Learning-Szenarien wählen Friedrich & Hesse (2001a und b) sowie Schulmeister (2004 und 2005a), die „multimediale Lernumgebungen“ den „telemedialen Lernumgebungen“ gegenüber stellen. Unter multimedialen Lernumgebungen verstehen die Autoren Lehr-/Lernformen, die primär das selbstgesteuerte Lernen am PC unterstützen. Telemediale Lernumgebungen beschreiben hingegen Lehr-/Lernformen, die kommunikative bzw. kooperative netzbasierte Lern- und Wissensgemeinschaften unterstützen.

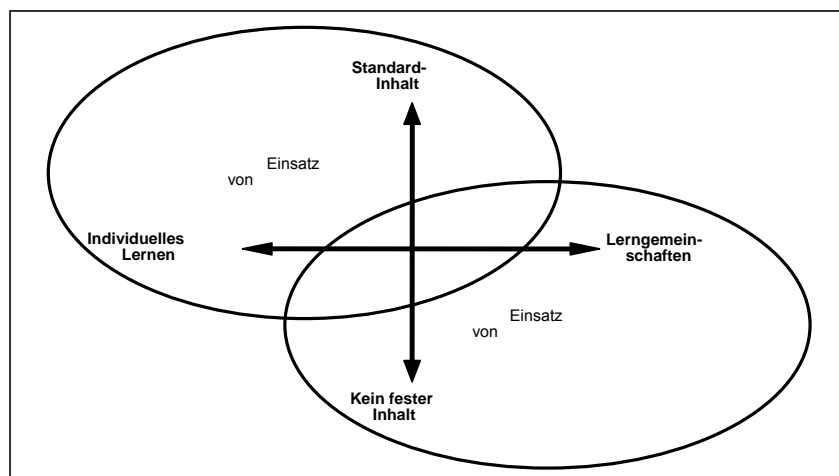


Abb. 2.2: Zwei Typen virtueller Lehre (in Anlehnung an Schulmeister, 2004, S. 25)

Schulmeister (2004 und 2005a) geht zudem davon aus, dass in diesen beiden Lernumgebungen unterschiedliche Arten der Wissensvermittlung sowie unterschiedliche Methoden realisiert werden (S. Abb. 2.2). In der Regel werden in multimedialgestützten Lernumgebungen mehr Standardinhalte vermittelt, in telemedialgestützten Lerngemeinschaften hingegen wird meist ein Set an offenen Fragen und Problemen und kein fester Wissenskanon vermittelt. Außerdem werden in telemedialen Lernumgebungen Methoden verwendet, die einen hohen Selbstorganisationsanteil und hohe Freiheitsgrade für die Studierenden aufweisen (z. B. Projektarbeit, Fallbasiertes Lernen). Damit ergibt

sich ein Kontinuum von zwei Typen virtueller Lernumgebungen, die in der Abbildung 2.2 dargestellt sind.

Die Unterteilung von E-Learning in zwei prototypische Ausprägungen, die sich an der Sozialform (Einzellerner versus Lerngemeinschaften) und an der Art der Inhalte (Standardinhalte versus offene Inhalte) (s. Abb. 2.2) orientieren, erscheint auf den ersten Blick folgerichtig. Allerdings greifen die zwei Unterscheidungsmerkmale „Sozialform“ und „Art des Inhalts“ zu kurz, um die Besonderheiten der einzelnen Szenarien exakt zu beschreiben. Dennoch sind diese beiden Ausprägungen hilfreich, um die beiden „Pole“ möglicher Lernszenarien zu verdeutlichen.

Bloh (2005a) verfolgt in seiner Beschreibung von E-Learning einen ähnlichen Ansatz wie die oben zitierten Autoren Friedrich & Hesse (2001a und b) und Schulmeister (2004 und 2005a). Er unterscheidet allerdings drei Grundformen: (1) „Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke,“ (2) „Interaktive Lehr-/Lernsysteme“ und (3) „Webbasierte Telelehre“ (Bloch, 2005a, S. 28 ff.). Die kooperativen Online-Lehr-/Lernnetzwerke sind dabei gleichzusetzen mit den telemedialen Lernumgebungen, die interaktiven Lehr-/Lernsysteme hingegen mit den multimedialen Lernumgebungen. Der wesentliche Unterschied zu den Systematiken von Hesse und Friedrich bzw. Schulmeister ist, dass Bloh die webbasierte Telelehre (also Videoaufzeichnung, Vorlesungsübertragung etc.) gesondert aufführt. Bloh hebt zudem noch auf ein weiteres Unterscheidungskriterium ab und trennt virtuelle Szenarien von den hybriden Formen. Mit dem zusätzlichen Unterscheidungsmerkmal „virtuell“ versus „hybrid“ gelingt es dem Autor, auch jene E-Learning-Szenarien zu beschreiben, die aus virtuellen und Präsenz-Elementen bestehen. In der kritischen Betrachtung scheint das Raster von Bloh am meisten ausgereift zu sein, zu dem er weitere – die Szenarien verfeinernde – Untergruppen beschreibt (s. folgende Unterkapitel) und so die ganze Bandbreite an möglichen Lehr-/Lernformen abzudecken versucht.

Die verschiedenen, oben beschriebenen Beschreibungsraster machen insgesamt deutlich, dass zum Einen keine klar definierten Begrifflichkeiten zu E-Learning-Szenarien vorliegen, und zum anderen der Begriff E-Learning unpräzise bleibt. Dennoch lassen sich aus den vorliegenden Beschreibungsrastern im Wesentlichen drei prototypische, sich vorrangig von der Art und Weise des Technologieeinsatzes unterscheidende, Szenarien ableiten. Als leitende Systematik sollen dabei die drei prototypischen E-Learning-Szenarien nach Bloh (2005a) verwendet werden, da sich hier die E-Learning-Szenarien aus den anderen, oben beschriebenen, Rastern leicht einordnen lassen:

1. *Interaktive Lehr-/Lernsysteme*: Die multimediale Lernumgebung in Anlehnung an Schulmeister (2005a) sowie Hesse & Friedrich (2001a) sowie das Szenario „E-Learning by Interaction“ von Reinmann-Rothmeier (2003) sind im Prinzip gleichzusetzen mit den interaktiven Lehr-/Lernsystemen. Etwas weniger eindeutig ist der Zusammenhang mit dem Raster von Bachmann & Dittler (2005). Hier lassen sich noch am wahrscheinlichsten die Einzelelemente dem Szenario „angereichert“ zuordnen (z. B. Element: Simulationen).
2. *Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke*: Hierunter können die telemedialen Lernumgebungen in Anlehnung an Schulmeister (2004), Hesse & Friedrich (2001b), die Stufe „integriert“ nach Bachmann & Dittler (2005) sowie die beiden Szenarien nach Reinmann-Rothmeier (2003) („E-Learning by Distribution“ und „E-Learning by Collaboration“) eingeordnet werden.
3. *Webbasierte Tele-Lehr-/Lernsettings*: Dieses Szenario wird bei Schulmeister (2004), Hesse & Friedrich (2001a und b) sowie Reinmann-Rothmeier (2003) nicht gesondert aufgeführt. Es bleibt zu vermuten, dass Schulmeister, Hesse und Friedrich sowie Reinmann-Rothmeier diese Formen unter „multimedialen Lernumgebungen“ bzw. „Learning by Interaction“ subsumieren würden. Bei Bachmann & Dittler (2005) kann wiederum die Ebene der Einzelelemente zugeordnet werden, z. B. Virtueller Hörsaal.

Im Weiteren werden nun die einzelnen Szenarien näher betrachtet.

2.2.1 Interaktive Lehr-/Lernsysteme

Interaktive Lehr-/Lernsysteme stellen didaktisch aufbereitete Lerninhalte mit möglichen Lernwegen sowie verschiedene Formen der Anleitung, Steuerung, Kontrolle und Rückmeldung zur Verfügung. Didaktische Entscheidungen werden vorab getroffen und fließen in Konzeption, Gestaltung sowie Entwicklung der Lernprogramme ein. Diese Systeme zielen primär auf die Individualisierung der Lernprozesse und Substitution von Lehrpersonen ab. Es können aber auch Tutoren oder Mitlernende in den Lernprozess einbezogen werden (Bloh, 2005a, S. 28). Typische Formen sind das Computerbasierte Training (CBT) als Offline-Version in Form von CD-ROM oder DVD und das Web Based Training (WBT) als Online-Version. Unabhängig davon, ob diese „Trainings“ bzw. Lernprogramme Online oder Offline vorliegen, zeichnen sie sich durch ihre multimedial aufbereiteten, interaktiven Inhalte aus. Im Folgenden werden drei weitere typische Unterformen der interaktiven Lehr-/Lernsysteme, wie Bloh (2005a) sie beschrieben hat, aufgezeigt und genauer betrachtet. Diese unterscheiden sich im Grad der Interaktionsoptionen für den Lernenden (Bloh, 2005a, S. 28 ff.):

1. *Instruktionssysteme* (z. B. Drill-and-Practice-Programme, Tutorielle Systeme) zielen auf die Wissensvermittlung und das Einüben eines Wissensbereichs ab. Die Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses ist im Programm fixiert, der Lernende verfügt daher über wenig Eingriffs- und Manipulationsmöglichkeiten. Eine Betreuung des Lernenden ist in solchen Systemen nicht vorgesehen, es wird maximal ein elektronischer Tutor (Agent) eingesetzt (Strittmatter & Niegemann, 2000; Niegemann, Hessel, Hochscheid-Mauel, Deiman & Kreuzberger, 2004).
2. *Simulationssysteme* sind dynamische Modelle, die komplexe Zusammenhänge, Situationen, Prozesse oder Systeme repräsentieren bzw. imitieren. Der Lernende kann durch Veränderung von Parametern oder durch die Eingabe individueller Daten spezifische Variationen und Effekte auslösen und eine Optimierung anstreben. Die Eingriffs- und Manipulationsmöglichkeiten durch den Lernenden sind in Simulationssystemen sehr hoch. Sie dienen als Basis für Spiel-, Explorations- und Experimentierumgebungen sowie zur Konstruktion von eigenen Prozessmodellen (Schulmeister, 2005c).
3. *Hypermediasysteme* erlauben die nicht-lineare Repräsentation von Informationen (Informationsknoten), die durch Links (Verknüpfungen) miteinander verbunden sind. Während Hypertexte nur textuelle Informationen beinhalten, kann ein Hypermediasystem auch grafische, auditive und audiovisuelle Elemente enthalten.

Hypermediasysteme ermöglichen einen individualisierten und selbstgesteuerten Informationserwerb und zeichnen sich durch ihre Vielschichtigkeit im Aufbau, einen hohen Grad an Multimedialität, Differenzierungs-, Selektions- und Interaktionsmöglichkeiten aus (Tergan, 2002).

2.2.2 Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke

In kooperativen Online-Lehr-/Lernnetzwerken kommunizieren, interagieren und arbeiten örtlich getrennte Personen miteinander. Die technische Grundlage bilden dabei Newsgroups, Foren, Computerkonferenzsysteme, Lernmanagementsysteme oder virtuelle Klassen- bzw. Seminarräume. Dabei soll die Lehrperson explizit nicht ersetzt oder der Lehr-/Lernprozess automatisiert werden. Vielmehr stehen der virtuelle Diskurs sowie Kommunikations- und Kooperationsprozesse aller am Lernen beteiligten Personen (also Lernende und Lehrende) im Vordergrund. Auch hier lassen sich wieder Unterformen in Anlehnung an Bloh (2005a, S. 31 ff.) unterscheiden, und zwar asynchrone und synchrone Lehr-/Lernnetzwerke:

1. *Asynchrone Lehr-/Lernnetzwerke:* Bei diesen Lehr-/Lernnetzwerken wird zeit- und ortsunabhängiges gemeinsames Lernen in einer Lernumgebung realisiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf asynchroner (zeitversetzter), computervermittelter Kommunikation und Kooperation, kombiniert mit Online verfügbaren Lernmaterialien und Ressourcen. Hierbei sollen hauptsächlich die Vorteile asynchroner Kommunikationsformen und insbesondere deren Reflexions-, Kooperations- und Diskurspotenziale ausgeschöpft werden (Bloh, 2005a, S 33). Solche Netzwerke sind in der Gestaltung hinsichtlich der didaktisch-methodischen Strukturierung, der intendierten Lehr-/Lernziele, der Anforderungen an die Lernenden, der möglichen Teilnehmendenzahl sowie der Moderations- und Betreuungsstrategie sehr flexibel. Online-Seminare, Online-Tutorien, Online-Symposien sind typische Beispiele dieser zeit- und ortsunabhängigen Lernumgebungen (Nistor, 2005; Bett et al., 2005).
2. *Synchrone Lehr-/Lernnetzwerke:* Der Unterschied zu den asynchronen Lehr-/Lernnetzwerken liegt in der Zeitdimension: Die Kommunikations- und Kooperationsprozesse erfolgen synchron, also zeitgleich. Bei synchronen Lehr-/Lernnetzwerken kommen meist Chats, virtuelle Klassen- bzw. Seminarräume oder Videokonferenzsysteme zum Einsatz. In synchronen Lehr-/Lernnetzwerken können beispielsweise Präsentationen (mit Video, Audio, Folien, Videosequenzen, Animationen etc.), moderierte und offene Diskussionen (z. B. über Chat), gemeinsames Arbeiten an Dokumenten (Application Sharing oder Whiteboard),

Abstimmungen, Feedbackrunden, Befragungen, Gruppenarbeiten etc. durchgeführt werden. Diese Vielfältigkeit ermöglicht – genauso wie bei den kooperativen Lehr-/Lernnetzwerken – unterschiedliche Veranstaltungsformen, z. B. Live-Online-Seminare, Live-Online-Trainingskurse, Live-Online-Präsentationen oder Videokonferenzen (Naumann & Lemnitzer, 2002).

2.2.3 Webbasierte Tele-Lehr-/Lernsettings

Tele-Lehr-/Lernsettings sind multimediale Übertragungen oder Aufzeichnungen von lokalen Präsenzveranstaltungen und dienen der Übertragung oder Ausweitung der Präsenzlehre. Die *Tele-Lehr-/Lernsettings* werden an einen anderen Ort (point-to-point) oder mehrere andere Orte (multi-point) übertragen, wobei die Datenströme unidirektional (nur in eine Richtung) oder bidirektional (in zwei Richtungen), synchron (zeitgleich) oder asynchron (zeitversetzt) verlaufen können, und der Empfang kollektiv bzw. individuell erfolgen kann. So gestaltete Settings bezeichnet man daher auch als semivirtuell. Bloh unterscheidet in diesem Szenario zwei Unterformen: Unidirektionale und Bidirektionale Tele-Lehrsysteme (Bloh, 2005a, S. 35 ff.).

1. *Unidirektionale Tele-Lehrsysteme* sind für Veranstaltungen geeignet, die eher einen darbietenden Charakter aufweisen und der Informationsweitergabe bzw. Wissensvermittlung dienen, z. B. bei Vorlesungen, Einzelvorträgen im Rahmen von Seminaren, Kolloquien oder Workshops sowie Vorlesungsaufzeichnungen und Live-Vorlesungsübertragungen (s. hierzu ein Beispiel: <http://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/lod>).
2. *Bidirektionale Telekonferenzen* kommen dann zum Einsatz, wenn die räumlichen Grenzen von Präsenzveranstaltungsformen, wie z. B. Vorlesung, Übung und Seminar ausgedehnt werden sollen. Die eingesetzten Technologien erlauben eine synchrone, visuelle und auditive Verbindung zwischen zwei verschiedenen Orten (z. B. Videokonferenzsysteme oder virtuelle Klassenzimmer). Die Grenzen zwischen bidirektionalen Telekonferenzen und synchronen Lehr-/Lernnetzwerken sind fließend. Sobald ein Rückkanal hinzukommt, wie in den bidirektionalen Telekonferenzen vorgesehen, ist automatisch Kooperation, Diskussion und Austausch möglich. Solche Szenarien könnten, je nach didaktischem Gesamtarrangement, daher auch den synchronen Lehr-/Lernnetzwerken zugeordnet werden (s. hierzu Beispiele: <http://www.e-teaching.org/specials/e-lectures>).

Diese drei prototypischen E-Learning-Szenarien (Interaktive Lehr-/Lernsysteme, Online-Lehr-/Lernnetzwerke, Webbasierte Tele-Lehr-/Lernsettings) einschließlich ihrer

Unterformen stehen primär für rein virtuelle Szenarien bzw. Szenarien mit einem sehr hohen virtuellen Anteil und sind beliebig miteinander kombinierbar. Das vorrangige Unterscheidungsmerkmal zwischen diesen drei Formen (wie von Bloh, 2005a; Friedrich & Hesse, 2001a und b sowie Schulmeister, 2004 und 2005a verwendet) ist die Art und der Zweck des Technologieeinsatzes.

In der Auseinandersetzung über E-Learning taucht oft der Begriff „Blended Learning“ auf. In der deutschen Übersetzung bedeutet dies „gemischtes“ oder „vermengtes Lernen“. Damit ist sehr einfach der Umstand beschrieben, dass Präsenzphasen mit virtuellen Phasen vielfältig kombiniert werden. Im nächsten Abschnitt soll diese „Sonderform“ des E-Learning daher kurz dargestellt werden.

2.3 Blended Learning

Unter „Blended-Learning“ oder auch „hybriden Lernumgebungen“ werden Lehr-/Lernarrangements verstanden, die aus didaktischen Gründen unterschiedliche methodische und mediale Online- und Präsenzkomponenten miteinander kombinieren (Back, Bendel & Stoller-Schai, 2001; Kerres, 2002; Reinmann-Rothmeier, 2003) oder wie Bloh formuliert: *„Das prinzipielle Ziel besteht darin, die Stärken und Potentiale beider Ansätze im Hinblick auf die angestrebten Ziele und zu vermittelnden Inhalte in optimierender Weise zu verknüpfen, um z. B. die pädagogische Reichhaltigkeit und Variation von Lernerfahrungen zu erhöhen, Zugangs- und Flexibilisierungsmöglichkeiten auszuweiten und zugleich die sozialen Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten zu erweitern“* (2005a, S. 39).

Die Variations- und Kombinationsmöglichkeiten von virtuellen und Präsenz-Komponenten sind vielfältig: Eine Präsenzveranstaltung kann durch eine virtuelle Komponente (z. B. ein begleitendes Forum) „angereichert“ werden, eine Lehr-/Lernveranstaltung kann im Wechsel von Präsenz- und virtuellen Phasen organisiert werden oder ein Online-Seminar wird durch einen Start- und Abschlussworkshop in Präsenzform eingerahmt, um nur einige Beispiele zu nennen⁹. Unabhängig davon, ob die verwendete Technologie (Interaktive Lehr-/Lernsysteme, Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke und Webbasierte Tele-Lehr-/Lernsetting) oder der Virtualisierungsgrad (Blended Learning

⁹ Die Verknüpfungs- und Variationsmöglichkeiten von virtuellen und Präsenz-Komponenten sind sehr vielfältig und sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter vertieft werden. An dieser Stelle sei daher auf die Systematik von Bloh (2005a, S. 38 ff.) verwiesen. Er unterscheidet vier verschiedene Modi im Blended Learning: „transformativer Modus“, „integrativer Modus“, „kompetitiver Modus“ und „administrativer Modus“, die zudem weitere Unterformen aufweisen.

bzw. hybride Lernumgebungen) als Unterscheidungsmerkmal für E-Learning-Szenarien verwendet werden, wird zusammenfassend festgestellt, dass Blended Learning als eine Unterform von E-Learning betrachtet werden kann¹⁰.

Neben der Unterscheidung nach dem Technologieeinsatz und dem Virtualisierungsgrad wird in der aktuellen Diskussion über E-Learning vermehrt zwischen „E-Learning 1.0“ und „E-Learning 2.0“ getrennt. Daher wird im Folgenden kurz geklärt, was unter E-Learning 2.0 verstanden wird.

2.4 E-Learning 2.0 - Social Software im E-Learning

E-Learning 2.0 verfügt, nach O'Reilly (2005), über die Besonderheit, dass Nutzer ihre eigenen Inhalte gestalten, verwalten, verschlagworten (Stichwort: Tags) und öffentlich präsentieren können. Zum Einsatz kommen dabei die „neuen“ Web 2.0-Technologien oder auch Social Software, wie Wikis, Weblogs, RSS-Feed, YouTube und soziale Netzwerke, wie Facebook oder Xing¹¹. Für Lehr-/Lernkontexte bedeutet dies, dass Inhalte allgemein leichter generiert und editiert (z. B. in Wikis) und die Inhalte anderer User leichter kommentiert (z. B. in Weblogs) werden können. Zudem ermöglicht der Einsatz von RSS-Feed eine schnellere Information über aktuelle Veränderungen, jeder Teilnehmende kann weltweit an Netzwerken teilhaben (O'Reilly, 2005; Downes, 2006). Eine hilfreiche Unterscheidung zwischen E-Learning 1.0 und E-Learning 2.0 bietet Kerres (2006). Er unterscheidet zwischen diesen beiden Formen wie folgt: Bei E-Learning 1.0 ist die Lernumgebung *„eine Insel im Internet mit Inhalten und Werkzeugen,“* der Lehrende stellt alle Ressourcen wie Inhalte und Werkzeuge zur Verfügung und die Lernenden verbleiben in der Rolle des Nutzers dieser bereitgestellten Inhalte und Werkzeuge. Beim E-Learning 2.0 hingegen ist das Internet keine Insel mehr sondern ein *Portal*, der Lehrende aggregiert nur noch die Ressourcen, und die Lernenden sind in einer viel stärkeren *Gestaltungsrolle* – sie konfigurieren ihre eigenen persönlichen Lern- und Arbeitsumgebungen (2006, S. 6 ff.). Ergänzend hierzu schlagen Wageneder & Jadin – dem Ansatz von Kerres (2006) folgend – eine Definition von E-Learning 2.0 vor: *„Von e-learning 2.0. kann dann gesprochen werden, wenn unter Einsatz von Web2.0-Medien bzw. von Social Software wie Wikis, Weblogs und RSS, Lernende in kollaborativen*

¹⁰ Betrachtet man zudem die oben zitierten verschiedenen Systematiken von E-Learning-Szenarien, dann fällt auf, dass Bachmann & Dittler (2005) in ihrer Systematik die E-Learning-Szenarien, ausgehend von ihrem Virtualisierungsgrad, in angereicherte, integrierte und virtuelle Formen unterscheidet. Demnach wären integrierte Formen gleichzusetzen mit dem Begriff Blended Learning oder auch hybride Lernumgebungen.

¹¹ Eine hilfreiche Definition zu den verschiedenen Social Software bzw. Web 2.0-Technologien findet sich im Portal e-teaching.org (<http://www.e-teaching.org>).

Lernaktivitäten Inhalte selbstständig erarbeiten und erstellen und für ihre Lernziele verwenden“ (2007¹²). Damit betonen die Autoren einen wesentlichen Aspekt von E-Learning 2.0: Die Selbstständigkeit der Lernenden beim Wissenserwerb. Betrachtet man allerdings die Diskussion zur veränderten Rolle der Lehrperson, insbesondere in Bezug auf das Thema E-Moderation (siehe hierzu Kap. 3.2), so wird deutlich, dass diese Feststellung einer höheren Eigenständigkeit und einer höheren Autonomie der Lernenden eigentlich keine neuen Aspekte des netzbasierten Lehrens und Lernens sind. Vielmehr kommt es darauf an, den didaktischen Kontext zu betrachten. Wageneder & Jadin (2007) unterscheiden vor diesem Hintergrund zwei typische Formen von E-Learning 2.0: *E-Learning mit Selbstlernmaterialien* und *Seminaristisches E-Learning*.

Bei der ersten Form steht die Vermittlung feststehender Inhalte im Vordergrund, verbunden mit einem hohen Implementierungs- und gleichzeitig geringem Betreuungsaufwand. Bei der zweiten Form stehen hingegen das prozesshafte Lernen, die Kommunikation und die Kollaboration im Vordergrund, verbunden mit einem geringeren Implementierungs- aber höherem Betreuungsaufwand. Auffallend dabei ist, dass diese beiden Formen wieder zwei prototypische „Enden“ eines Kontinuums an möglichen Lernszenarien beschreiben, wie sie bereits Schulmeister (2003 u. 2005a), Hesse & Friedrich (2001a und b), Reinmann-Rothmeier (2003) und Bloh (2005a) definiert haben, nämlich Interaktive Lehr-/Lernsysteme (bzw. multimediale Lernumgebungen, Learning by Instruction) versus Kooperative Online-Lehr-/Lernnetzwerke (bzw. telemediale Lernumgebungen, Learning by Collaboration). Der einzige Unterschied zum E-Learning 1.0 ist, dass dabei Social-Software eingesetzt wird, die bisher nicht verfügbar war.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zusätzlichen, durch den Einsatz von Social Software ermöglichten, Funktionen, die Eigenaktivität und den Grad an Gestaltungsfreiheit der Lernenden erhöhen (Jadin, 2008). Dadurch wird die Lehrperson aber nicht zwangsweise überflüssig. Wie Kerres (2006) betont, ist in virtuellen Lehr-/Lernkontexten nach wie vor von zentraler Bedeutung, wie die Qualität der, von den Lernenden erzeugten, Inhalte („user-generated content“) sicher gestellt werden kann (Kerres, 2006, S. 2 und S. 14). Ebenso sind die Auswahl der Inhalte und die didaktische Reduktion dieser nach wie vor zentraler Bestandteil, die nicht von der Software, sondern von der Lehrperson realisiert wird. Zu vermuten ist daher, dass trotz „Social Software“ die Betreuung von Lernenden und die Moderation von Lerngruppen nach wie vor maßgeblich

¹² Der Artikel von Wageneder & Jadin (2007) liegt als Online-Publikation vor, daher sind keine konkreten Seitenangaben für die wörtlichen Zitate möglich. Alle weiteren folgenden Quellenangaben ohne Seitenangaben sind ebenfalls Online-Publikationen und daher ohne Seitenangaben.

zum Erfolg eines Lehr-/Lernprozesses beitragen, auch wenn sich die Moderationsstrategien den Bedingungen der Web 2.0-Technologien anpassen müssen.

2.5 Fazit

Alle oben dargestellten E-Learning-Szenarien sind prototypisch. Sie können auf vielfältige Art und Weise variiert und miteinander kombiniert werden, zudem können sie unterschiedliche Virtualisierungsgrade aufweisen: So werden Vorlesungsaufzeichnungen ergänzend zur Präsenzveranstaltung eingesetzt, Übungen in einem virtuellen Labor ersetzen das reale Laborpraktikum, Lerngruppen treffen sich synchron im Netz, z. B. in einem virtuellen Klassenzimmer, ein Weblog wird begleitend zu einem Seminar eingesetzt, in einem Online-Kurs erstellen und bearbeiten Lernende gemeinsam Inhalte in einem Wiki¹³ etc. Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Gestaltungsvielfalt von E-Learning-Angeboten sehr groß ist. In allen diesen Varianten und Kombinationen von E-Learning-Szenarien kommt E-Moderation eine wichtige Bedeutung zu, sobald netzbasierter Diskurs, Kommunikation und Kooperation, Austausch und Diskussion Bestandteil des didaktischen Konzeptes sind. E-Moderation spielt nur dann eine untergeordnete Rolle, wenn es primär um interaktive Lehr-/Lernsysteme geht, bei denen Betreuungsformen im Lernprogramm implementiert sind (z. B. in Form von pädagogischen Agenten) oder indem das Lernprogramm adaptiv auf die Lernaktivitäten der einzelnen Lernenden reagiert (Klein, 2000) und so versucht wird einen menschlichen Tutor oder Moderator zu ersetzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass E-Moderation bei allen E-Learning-Szenarien einschließlich der verschiedenen Blended-Learning-Formen, oder auch beim Einsatz von Social Software eine wichtige Rolle einnimmt, aber immer nur dann, wenn es darum geht kommunikative und kooperative Formen in unterschiedlichen Ausprägungen zu realisieren.

¹³ „Social Software“-Anwendungen stehen nicht nur als Web-Technologien im Internet zur freien Verfügung, sondern wurden inzwischen auch als Werkzeuge in Lernplattformen und Lernmanagementsystemen integriert, insbesondere Wikis und RSS-Feed, beispielsweise in der Lernplattform ILIAS (<http://www.ilias.de>).

3. Begriff und Rahmenbedingungen der E-Moderation

Online-Betreuung und Moderation von Lernenden im Netz werden oft unter dem – wissenschaftlich betrachtet etwas ungenauen - Begriff E-Moderation zusammengefasst. In Kapitel 3 soll zunächst diese Problematik dargestellt und geklärt werden. In der aktuellen Literatur findet sich immer wieder die These, dass die Rolle der Lehrperson im virtuellen Raum verschieden sei, zu der in Präsenzsituationen. Diese Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Lernen sollen im Folgenden aufgegriffen werden. Dies wird ergänzt um die spezifischen Anforderungen, die an E-Moderatoren gestellt werden und die typischen Kompetenzen und Fähigkeiten über die E-Moderatoren verfügen sollten. Eine besondere Herausforderung für die E-Moderatoren stellen dabei die Besonderheiten der computervermittelten Kommunikation (CvK) dar, die ebenfalls näher erläutert werden. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Neudefinition des Begriffs E-Moderation.

3.1 Begriff E-Moderation

Die Bandbreite an möglichen „Titeln“ für die Lehrperson im virtuellen Raum ist groß. So sprechen Murphy, Drabier und Epps (1998) sowie Busch und Mayer (2002) vom *Online-Coach*; Hotte und Pierre (2002) vom *Leader*; Kerres, Nübel und Grabe (2005), Rautenstrauch (2001), Cornelius und Higgison (2001) und Painter et al. (2003) vom *Tutor* oder *E-Tutor*; Kerr (1986), Feenberg (1989), Harasim et al. (1995), Salmon (2000) und Cornelius und Müller (2004) vom *E-Moderator* bzw. *Online-Moderator*; Collison et al. (2000) vom *Facilitator*; Goodyear, Salmon, Spector, Steeples und Tickner (2001) sowie die OTIS-Group (zitiert in Cornelius & Higgison, 2000) verwenden eine ganze Reihe von Formulierungen, wie z. B. *Motivator*, *Mentor*, *Mediator* etc. Auch Mason (1991) spricht zwar von E-Moderation, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass der E-Moderator verschiedene Elemente vom *teacher*, *chairman*, *host*, *facilitator*, *community organisator* kombiniert. Die Begriffsvielfalt ist also sehr breit und spiegelt zudem unterschiedliche Lehrhaltungen und verschiedene Auffassungen von Lehre wieder.

Betrachtet man den Begriff E-Moderation näher, so lässt sich aus der aktuellen Literatur ableiten, dass dieser Begriff vor allem mit zwei Autoren assoziiert wird: Zunächst einmal mit dem Amerikaner Zane Berge, der, teilweise zusammen mit Maurie Collins, nicht nur entsprechende Studien veröffentlicht hat (Berge, 1995; Berge & Collins, 2000), sondern auch die Homepage <http://www.emoderators.com/> verantwortet. Die zweite, den Begriff

prägende, Veröffentlichung stammt von der Engländerin Gilly Salmon, deren erste Publikation aus dem Jahr 1997 (Salmon & Giles, 1997) stammt und später von ihrem Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation abgelöst wurde (Salmon, 2000). An dieser Stelle soll noch erwähnt werden, dass sich bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt Brochet (1985) und Kerr (1986) mit den Rollen und Funktionen eines E-Moderators auseinandersetzen. Die Arbeiten der beiden Autoren erhielten aber nur eine vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit. Auch Harasim et al. (1995) und Mason (1991) sprechen schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt von E-Moderation. Wenige der erwähnten Autoren verwenden jedoch genug Zeit darauf, um den Begriff E-Moderation eindeutig zu definieren. Stattdessen wird er mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen und kann daher nur schwer studienvergleichend eingesetzt werden. Er ist und bleibt ungenau. Ein Beispiel: Salmon (2000) versteht unter *E-Moderation* alle Funktionen des Online-Lernens, bei denen es um die Gestaltung und Strukturierung, Förderung und Unterstützung zielorientierter, kognitiver und sozialer Lernprozesse in einer virtuellen computerbasierten Lernumgebung geht. Dies umfasst also neben der Moderation und Betreuung von Lernenden und Lerngruppen auch Planungs- und Gestaltungsaspekte. Bedauerlicherweise ergab sich hier im Laufe der Jahre keine Klärung, im Gegenteil: So kann beobachtet werden, wie in der aktuellen Diskussion die Begriffe E-Moderation und E-Tutoring inzwischen weitgehend synonym verwendet werden. So wird von denselben Aufgaben und Funktionen ausgegangen, wenn von E-Moderation oder E-Tutoring gesprochen wird. Einen hilfreichen Beschreibungsrahmen für eine genauere Abgrenzung zwischen E-Tutor und E-Moderator hat Euler (2001) vorgelegt. In seinem Modell „Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernangeboten“ definiert er drei prototypische E-Lehr-Aktionsformen: (1) E-Instruktion, (2) E-Tutoring und (3) E-Moderation/E-Coaching (s. Abb. 3.1):

1. *E-Instruktion* steht stellvertretend für die direkte Unterweisung der Lernenden über das Netz (z. B. mit Hilfe von Videoübertragung).
2. *E-Tutoring* bedeutet, dass in einer Lernumgebung die Lehrperson nur dann zur Verfügung steht, wenn der Lernende Hilfe und Unterstützung benötigt. Es geht hierbei also um eine 1:1-Betreuung.
3. *E-Moderation* oder *E-Coaching* bezieht sich auf Lernumgebungen, in denen kooperative Lerngruppen an einer Frage- oder Problemstellung arbeiten und die Lehrperson die Moderation übernimmt.

Hierbei wird deutlich, dass der E-Tutor als individueller „Lernprozess-Unterstützer“ verstanden wird - der Kommunikationsfluss ist demnach 1:1. Der E-Moderator hingegen hat die Gruppe im Blick, der Kommunikationsfluss wäre also 1:n und n:n, wobei Euler nicht ausschließt, dass ein E-Moderator beim „Gruppenlernen“ ebenfalls individuelle Betreuung leisten muss.

Eulers Modell erläutert schlagwortartig die verschiedenen Funktionen einer Lehrperson im virtuellen Raum, bleibt aber auf einer rein beschreibenden Ebene und grenzt diese drei E-Lehr-Aktionsformen nicht wirklich eindeutig gegeneinander ab. Diese Ungenauigkeit mag dem Umstand geschuldet sein, dass das Modell primär zur Unterstützung von Planung und Analyse von computergestützten Lernumgebungen entwickelt wurde. Es enthält neben den E-Lehr-Aktionsformen noch zusätzliche Bausteine, mit deren Hilfe computergestützte Lernumgebungen arrangiert werden können (s. Abb. 3.1):

(1) *Sozialformen*: Das Lernen vollzieht sich entweder individuell, eingebunden in Gruppen oder in ein größeres Plenum. (2) *Sozial-kommunikative Lehraktionsformen*: Das Lernen wird unterstützt durch die sozialen Aktivitäten eines Lehrenden. Er/Sie bietet Inhalte dar, entwickelt diese im Dialog oder schafft die Voraussetzung für eigenständige Erarbeitung der Inhalte. (3) *Medien*: Neben den digitalen Medien bleiben die „traditionellen“ Print-Medien wie Text und Buch auch weiterhin relevant, vor allem dann, wenn bestehende Lehr-/Lernformen wie Vorlesung, Seminar, Übung durch digitale Medien nur ergänzt und erweitert werden.

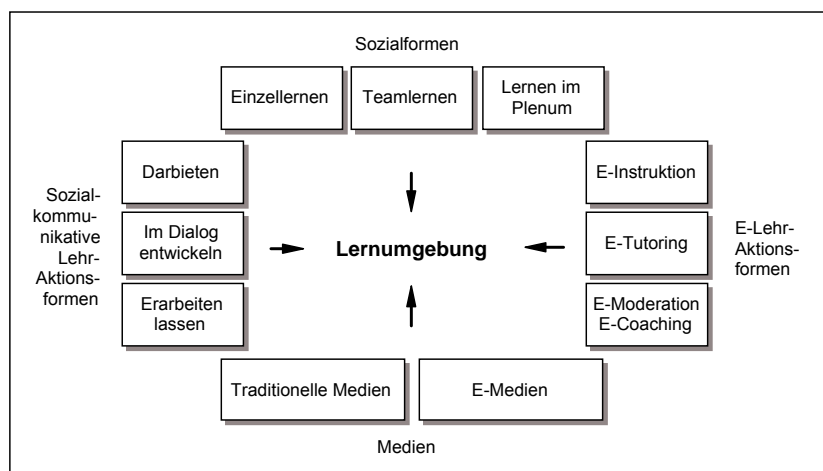


Abb. 3.1: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen (in Anlehnung an Euler, 2001, S. 9)

Das Modell (s. Abb. 3.1) von Euler (2001) dient primär als Beschreibungs- und Planungsmodell und weist nur am Rande Hinweise auf spezifische Moderations- und Betreuungsstrategien hin. Hilfreich für die Begriffsklärung ist Eulers Vorschlag, die typischen E-Lehr-Aktionsformen in die drei Formen *E-Instruktion*, *E-Tutoring* und *E-Moderation/E-Coaching* aufzuteilen. Auf einer eher übergeordneten Ebene kann das Modell vor allem dazu dienen, die typischen E-Learning-Szenarien zu systematisieren und eine grobe Orientierung über die Rolle der Lehrperson zu geben.

Kerres und Jechle (2000) unterstützen Eulers Vorschlag (2001), dass der Begriff E-Tutor dann Verwendung finden soll, wenn es um die 1:1-Betreuung geht. Die Abbildung 3.2 stellt die drei Kriterien dar, die die beiden Autoren heranziehen, um virtuelle Lernangebote zu beschreiben, diese sind: (1) *Synchronität von Lehren und Lernen*, (2) *Betreuung* und (3) *Kommunikationswege*.

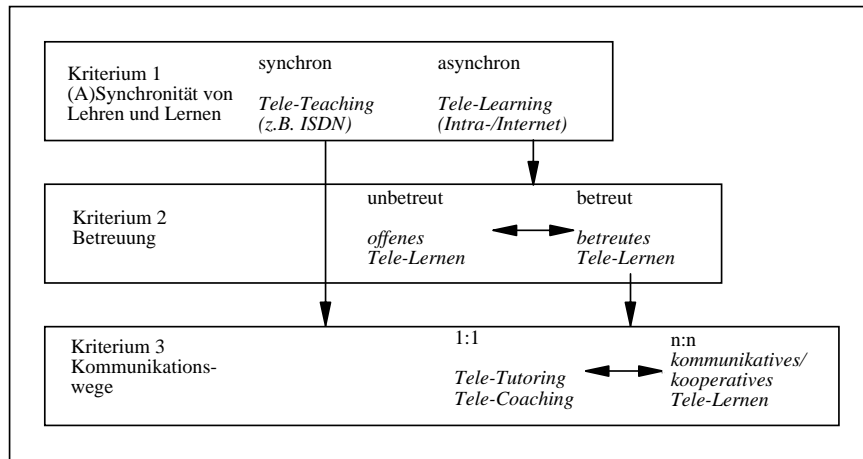


Abb. 3.2: Kriterien zur Beschreibung virtueller Lernangebote (in Anlehnung an Kerres & Jechle, 2000, S. 8)

In der Abbildung 3.2 werden typische E-Learning-Szenarien entlang von drei Kriterien abgebildet. Darauf aufbauend beschreiben Kerres und Jechle (2000, S. 8 ff.) fünf typische E-Learning-Szenarien:

1. Beim *Tele-Teaching* steht die synchrone Kommunikation im Vordergrund, typische Beispiele sind Vorlesungsübertragungen oder Online-Präsentationen. Der Betreuungsaufwand ist eher gering, da die Kommunikation zumeist nur in eine Richtung, vom Vortragenden zum Zuhörer, verläuft. Die Rolle der Lehrperson in diesem Szenario ist vergleichbar mit der Funktion des „*E-Instruktors*“ aus dem Modell von Euler (2001).

2. Das betreute Fernlernen mit Tele-Tutoren (in der Abb. 3.2 *Tele-Learning*) betrifft die Betreuung von einzelnen Lernenden, die Lernaufgaben (in der Regel eingebettet in Studienmaterialien) bearbeiten. Die tutorielle Betreuung sehen Kerres und Jechle hier in enger Verbindung mit der Bereitstellung und Bearbeitung von Lernaufgaben. Die Lehrperson kann in diesem Kontext gleich gesetzt werden mit der E-Lehr-Aktionsform „*E-Tutoring*“ aus dem Modell von Euler (2001).
3. Unter der individuellen Betreuung durch *Tele-Tutoren/-Coaches* verstehen die Autoren die individuelle Beratung von Lernenden außerhalb von zeitlich befristeten Kurszusammenhängen. Beispielsweise kann ein Lernender Kontakt mit einem E-Tutor aufnehmen, wenn er nicht mehr weiter kommt. Allerdings erachten die Autoren diese Art von Betreuung nur dann als sinnvoll, wenn sie integraler Bestandteil einer telemedialen Lernumgebung ist (s. Kap. 2). Demnach fallen unter diese Beschreibung jene Tätigkeiten des Tele-Tutors, bei denen es um individuelle Probleme des einzelnen Lernenden geht (z. B. Unterstützung bei Computerproblemen). Diese entspricht, gleich wie das betreute Fernlernen, (s. Szenario 2), der E-Lehr-Aktionsform *E-Tutoring* aus dem Modell von Euler (2001).
4. Betreute Lerngruppen im Netz stellen ein Szenario (in der Abb. 3.2: *kommunikatives/kooperatives Tele-Lernen*) dar, bei denen die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden sternförmig über den Tele-Tutor auf einer 1:1 Basis verlaufen kann oder die Lernenden direkt untereinander kommunizieren bzw. die Kommunikation in Gruppen statt findet. Der Kommunikationsweg wäre also 1:1, n:n und 1:n. Die Autoren betrachten die Betreuung und Moderation von Lerngruppen als große Herausforderung, da ein Tele-Tutor nicht nur über inhaltliche Expertise verfügen muss, sondern auch über Kenntnisse der typischen Probleme und Potenziale virtueller Gruppenarbeit. Die Lehrperson wäre in diesem Fall vergleichbar mit Eulers *E-Moderator/E-Coach*.
5. *Offenes Tele-Lernen* ist eine Form, bei der Lernangebote im Netz zur freien Verfügung stehen und nicht betreut werden.

Sollte der Begriff E-Moderation im Beschreibungsraster von Kerres und Jechle (2000) aufgenommen werden, so wäre der Platz vermutlich im Szenario 4 (*Betreute Lerngruppen im Netz bzw. kommunikatives/kooperatives Tele-Lernen*). Allerdings spielen auch Elemente der Szenarien 1 bis 3 (*Tele-Teaching, Betreutes Fernlernen mit Tele-Tutoren und die Individuelle Betreuung durch Tele-Tutor/Coach*) eine wichtige Rolle, wie die Betreuung der Lernenden beim Lösen von Lernaufgaben oder die Beantwortung von

individuellen Fragen. Insgesamt wird bei einem Vergleich des Bausteine-Modells von Euler mit dem Raster von Kerres und Jechle deutlich, dass die Bezeichnungen E-Tutor, E-Coach und E-Moderator sehr unterschiedlich verwendet werden. Kerres und Jechle setzen beispielsweise E-Tutoring mit E-Coaching gleich, Euler hingegen dürfte unter E-Coaching dasselbe verstehen wie unter E-Moderation.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass Nübel und Kerres (2004), Kerres et al. (2005) sowie Ojstersek, Heller und Kerres (2006) in den jüngeren Publikationen den Begriff E-Moderator als Oberbegriff für alle Aktivitäten eines Lehrenden im virtuellen Raum verwenden. Außerdem greifen sie den Gedanken aus dem Szenario 4 hier wieder auf - nämlich dass für die erfolgreiche Moderation und Betreuung von Lernenden im Netz inhaltliches Fachwissen ebenso wichtig ist, wie Kenntnisse um die Gestaltung von Gruppenprozessen.

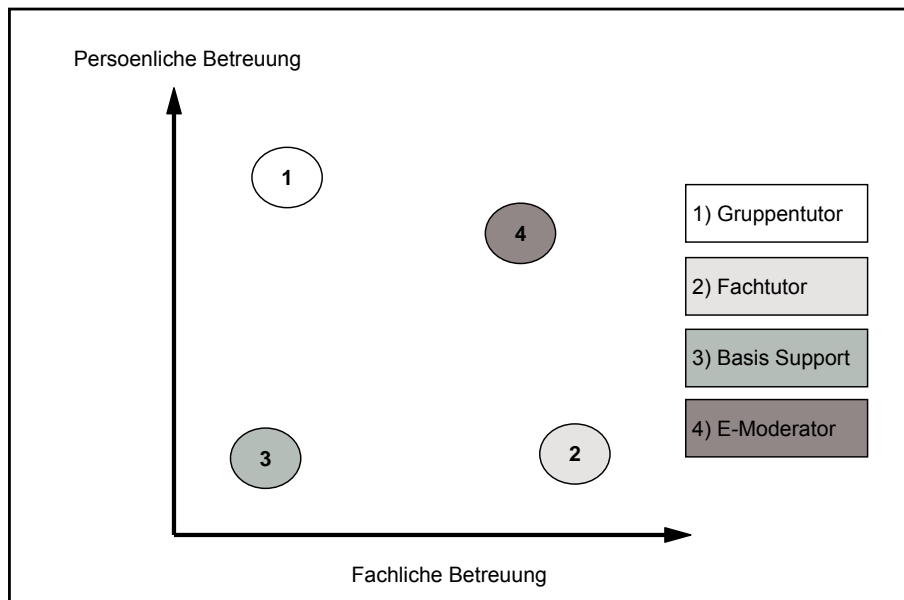


Abb. 3.3: Tutoring-Konzepte (in Anlehnung an Kerres et al., 2005, S. 4)

Nübel et al. (2004), Kerres et al. (2005) sowie Ojstersek et al. (2006) unterscheiden daher beim Tutoring zwischen *fachbezogenen Tutor* und *Gruppentutor* (s. Abb. 3.3). Unter dem Fachtutor verstehen sie einen E-Tutor, der vor allem auf fachliche Belange eingeht und Fachfragen beantwortet. Der Gruppentutor hingegen sorgt für die individuelle Betreuung der einzelnen Lernenden sowie für den gewinnbringenden Austausch in der Gruppe. Erwähnenswert ist zudem, dass sie den E-Moderator als denjenigen definieren, der sowohl das fachliche als auch das gruppenspezifische Tutoring wahrnimmt, wie Kerres et al. betonen: „von idealen Tutor/innen wäre entsprechend zu fordern, dass sie in beiden Dimensionen (fachlich und personen-/gruppenbezogen) hohe Werte erzielen.“ (2005,

S. 5). Diese Rollen werden um eine Weitere ergänzt, und zwar um den so genannten Basis-Support, der den organisatorischen Rahmen sicherstellt. Insgesamt ergeben sich demnach vier Rollen: (1) *Gruppentutor*, (2) *Fachtutor*, (3) *Basis Support* und (4) *E-Moderator*, wobei Letzterer sowohl den *Fachtutor* als auch den *Gruppentutor* beinhaltet (s. Abb. 3.3).

Die vier verschiedenen, in der Abbildung 3.3 dargestellten, Rollen tragen zwar auf einer übergeordneten Ebene dazu bei, die verschiedenen Aufgaben und Funktionen von Gruppentutor, Fachtutor, Basis Support und E-Moderator voneinander zu unterscheiden und beschreiben gleichzeitig eine Reihe von typischen Aufgaben – gehen jedoch nicht gesondert auf die E-Moderation ein. Ebenfalls wurden bislang keine konkreten Rollenausprägungen, -funktionen oder -strategien operationalisiert. Nübel et al. (2004), Kerres et al. (2005) sowie Ojstersek et al. (2006) gehen in ihrem Modell lediglich davon aus, dass der E-Moderator beides abdecken muss, nämlich inhaltliche als auch personen- und gruppenbezogene Betreuung.

Letztendlich kann eine Möglichkeit den Begriff E-Moderation genauer zu fassen darin bestehen, zu beschreiben, was E-Moderation *nicht* ist. Hierzu haben Bloh und Lehmann (2002) drei Online-Betreuungsformen vorgestellt, von denen sich E-Moderation weitgehend klar abtrennen lässt. E-Moderation unterscheidet sich von:

1. *...der tutoriellen Betreuung*: da es hierbei primär um die Unterstützung und Begleitung eines einzelnen Lernenden geht. Dabei stehen die Beantwortung von inhaltlichen oder technischen Fragen, das Angebot und die Hilfestellung bei der Aufgabenbearbeitung, Korrektur, Bewertung und Feedback zur Aufgabenlösung im Vordergrund. Diese Auffassung ist vergleichbar mit dem Verständnis von Euler über E-Tutoring, dem Szenario 3 im Modell von Kerres und Jechle (2000) und zum Teil auch mit dem Fachtutor aus dem Tutoring-Konzept von Nübel et al. (2004) bzw. Kerres et al. (2005) und Ojstersek et al. (2006).
2. *...der Moderation synchroner Sitzungen*: Die Anforderungen an die Moderation von Chats werden in der aktuellen Literatur zu E-Moderation meist nicht gesondert berücksichtigt. Die synchrone Kommunikation in Chats weist aber besondere Eigenheiten auf, die eigentlich einer eigenen Moderationsstrategie bedürfen und daher gesondert betrachtet werden müssen (Beisswenger, 2001; Lemnitzer & Naumann, 2002).
3. *...der Moderation nicht-pädagogischer Online-Konferenzen*: zu der eine Reihe von Erfahrungsberichten vorliegen, in denen spezifische Moderationsstrategien

beschrieben werden (so z. B. Green, 1998). Bei der Moderation nicht-pädagogischer Online-Konferenzen liegt die Vermutung nahe, dass hier die Rollenkonzepte nicht so ohne Weiteres übertragen werden können, weil es um die Moderation von Arbeitsbesprechungen oder Teamsitzungen geht, die einem bestimmten Ablauf folgen, ein inhaltliches Feedback ist in der Regel nicht vorgesehen.

Bloh und Lehmann (2002) betonen, ähnlich wie Kerres und Jechle (2000) und Euler (2001), dass E-Tutoring insbesondere dann als Begriff verwendet wird, wenn es um die 1:1-Betreuung geht. Diese Sichtweise auf den E-Tutor ist nicht verwunderlich, da in vielen Konzepten, wie sie aus der bisherigen Präsenz- und Fernlehre (z. B. Fernuniversität Hagen) bekannt sind, der Tutor als individueller Betreuer gesehen wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Begriff E-Moderation insgesamt recht ungenau verwendet wird. Die Publikationen zu diesem Thema verfolgen im „Groben“ zwar ein ähnliches Bild vom E-Moderator, im Detail unterscheiden sich die einzelnen Publikationen aber erheblich. Außerdem überschneiden sich die Begriffe E-Moderation und E-Tutoring inzwischen sehr stark, einige Autoren bevorzugen den Begriff E-Moderator, andere sprechen vom E-Tutor. Im deutschsprachigen Raum wird auch der Begriff Teletutor verwendet (Rautenstrauch 2001). Auch das Kriterium Kommunikationsweg 1:1 versus Kommunikationsweg 1:n und n:n kann nicht als eindeutiges Unterscheidungsmerkmal dienen, wie in den Publikationen von Euler (2001) sowie Kerres und Jechle (2000) vorgeschlagen. Denn ein E-Moderator hat sowohl mit einzelnen Lernenden als auch mit Gruppen zu tun.

Eine weitere hilfreiche Definition im Begriffsdschungel E-Moderation bieten Bett und Gaiser (2004): *„E-Moderatoren haben die Aufgabe netzbasierte Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Lerngruppen in Gang zu setzen, aufrecht zu erhalten und zu strukturieren. Dabei müssen sie sicherstellen, dass die Lerngruppe im Netz zielgerichtet und sozial kompetent miteinander kommuniziert und arbeitet“* (Bett & Gaiser, 2004, S. 1). Aus dieser knappen Beschreibung gehen zwei Aspekte deutlich hervor: Es geht primär um einen eingegrenzten Bereich, nämlich den aktuell stattfindenden Kommunikations- und Interaktionsprozess (in Gang setzen, aufrechterhalten und strukturieren) und um die Art und Weise des Umgangs mit den Teilnehmenden (sozial kompetent kommunizieren und arbeiten). Zwischen den Zeilen kommt zusätzlich zum Ausdruck, dass es sowohl um den Einzelnen als auch die Lerngruppe geht.

Ergänzend zu allen oben genannten Definitionen, beschreiben Busch und Meyer (2002) verschiedene Rollenbezeichnungen, die sie auf der Grundlage von Tätigkeitsbereichen entwickelt haben (s. Tab. 3.1).

Tab. 3.1: Tätigkeiten und Rollenbezeichnungen (in Anlehnung an Busch & Meyer, 2002, S. 60)

Tätigkeit	Rollenbezeichnung
Lerninhalte entwickeln und bereitstellen.	e-Manager, Kursentwickler.
Lernen Planen.	e-Manager, Kursentwickler.
Kurse einrichten und administrieren.	Kursbetreuer, Online-Tutor, Tele-Tutor, Tele-Coach.
Lerninhalte vermitteln.	e-Trainer, Tele-Coach, Online-Coach.
Lernende betreuen (tutoring).	e-Moderator, Online-Tutor, Tele-Tutor, Online-Coach, e-Facilitator.
Technischer Support.	Online-Tutor, Tele-Tutor, Online-Coach, e-Facilitator, Online-Support.

E-Moderatoren und Teletutoren betreuen demnach Lernende, ein Tutor hingegen ist zuständig für den technischen Support und für die Administration von Kursen. Hier wird ähnlich wie bei Bett und Gaiser (2004) deutlich, dass es bei der E-Moderation nicht um vorbereitende und planerische Tätigkeiten geht, sondern um die Betreuung und Begleitung von Lernenden im Lehr-/Lernprozess selbst. Bei Busch und Mayer (2002) bleibt allerdings offen, worin nun genau der Unterschied zwischen den verschiedenen Begriffen liegt. So ist unklar worin sich nun ein Online-Tutor von einem Tele-Tutor oder ein Online-Coach vom E-Moderator oder E-Facilitator unterscheidet. Auch verbleibt der Ansatz von Busch und Mayer (2002), die verschiedenen Begriffe vom E-Manager, Teletutor bis Online-Coach über die typischen Tätigkeitsfelder voneinander abzugrenzen, auf einer sehr allgemeinen Ebene. Euler (2001) und die Forschergruppe um Michael Kerres in Duisburg (Nübel et al., 2004; Kerres et al., 2005; Ojstersek et al., 2006) belassen es ebenfalls bei einer Verschlagwortung ohne inhaltliche Auseinandersetzung. All diesen, hier vorgestellten Begriffen, von E-Moderation über E-Tutoring bis hin zu Online-Coaching wird meist eine Veränderung im Rollenverständnis der Lehrperson unterstellt. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

3.2 Die veränderte Rolle der Lehrperson

„*Moving from teacher to facilitator*“ (Harasim et al., 1995, S. 185), in diesem Zitat von Harasim et al. wird bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt deutlich, dass die Rolle der Lehrperson im Netz einer Veränderung unterworfen ist. Die Lehrperson im Netz gilt nicht mehr als die „Allwissende auf der Bühne,“ sondern als „Begleiter“ der Lernenden, wie Palloff und Pratt betonen: „*The sage on the stage*“ wird ersetzt durch „*guide on the side*“ (2001, S. 108). Die Lehrperson steht nicht mehr im Mittelpunkt um als Fachexperte ihr Wissen an die Lernenden weiterzugeben, sie agiert vielmehr als Unterstützer, Begleiter oder Motivator. Nach Heuer und King (2004) leitet und unterstützt die Lehrperson, als ein „Lehr-Experte“, den Dialog zwischen den Lernenden mit dem Ziel, dass die „Lernenden von anderen Lernenden mehr lernen als von der Lehrperson selbst.“ Das Lehrverständnis ist also mehr ein partizipativer und lernendenorientierter Lehrstil und weniger ein instruktionaler bzw. dozentenangeleiteter. Goodyear et al. fassen die Diskussion um die Lehrphilosophie bzw. die Haltung des E-Moderators wie folgt zusammen: *“This philosophy values learner collaboration, a democratization of learning activities and roles, inclusiveness, and helping learners take responsibility for, and control of, their own learning”* (2001, S. 70). Die Autoren betonen, dass sich diese Haltung vor allem bei erfahrenen Online-Praktikern (und insbesondere bei solchen, die asynchrone textbasierte Umgebungen einsetzen) wieder findet.

Etwas konkreter beschreiben Ligorio, Talamo und Simons (2002) worin nun diese „Modifikationen“ der Lehrperson bestehen. Ligorio et al. (2002, S. 138) stellen in ihrer Untersuchung Modelle des „*Old tutoring*“ dem „*New tutoring*“ gegenüber, wie aus der folgenden Tabelle 3.2 erkennbar wird.

Tab. 3.2: New Ways of Tutoring (in Anlehnung an Ligorio et al., 2002, S. 138)

Learning theory	Transmission model Learning from tutors One tutor to many students Focus on learning Focus on testing pre-defined learning results	Participation model Learning through tutoring Reciprocal tutoring Focus on higher order learning Focus on new ways of testing
Artificial Intelligence	Intelligent tutoring system	Personal agents Combination of human computer tutors
Online learning/ Virtual communities	Guides-in-the-center General leader Leader of individuals	Guides-on-the-side Project leader Leader of community building

In der Tabelle 3.2 sind besonders zwei Punkte hervorzuheben. Auf der Ebene der Lerntheorie steht das selbstständige Lernen der Teilnehmenden im Vordergrund, „*learning through tutoring*“ als neue Tutorstrategie statt „*learning from tutors*“ als altes Modell, ergänzt um den Ansatz „*focus on higher order learning*,“ also tiefergehende Verarbeitungsprozesse, die zu einem komplexeren Lernen führen. Zudem sprechen die Autoren, genauso wie Palloff und Pratt (2001), auf der Ebene des Online-Lernens davon, dass es nicht um den „*guide-in-the-center*,“ sondern um den „*guide-on-the-side*“ geht. Der E-Moderator unterstützt, berät und begleitet die Lernenden und steht nicht als Fachexperte im Zentrum des Lerngeschehens.

Ein ähnliches Phänomen beschreibt Berge (2000, S. 4) in seiner Zusammenstellung (s. Tab. 3.3).

Tab. 3.3: Selected Student/Teacher Roles and Functions that are changing
(in Anlehnung an Berge, 2000, S. 4)

Changing Students' Roles	<ul style="list-style-type: none"> - from students acting as passive receptacles for hand-me-down knowledge, to students who are constructing their own knowledge. - students who are more adept at complex problem-solving activities rather than just memorizing facts - students who are involved in more activities in which they refine their own questions and search for answers - more collaborative/cooperative assignments with students working as group members, group interaction and team work are significantly increased - students having an increased multicultural awareness - students working toward mastery and fluency with the same tools and methods that experts in their field are using - more emphasis on students as autonomous, independent, self-motivated managers of their own time - discussion of students' own work rather than the work of the textbook author or instructor - emphasis on knowledge use rather than only observation of the teachers expert performance - emphasis on acquiring learning strategies rather than learning to „pass the test“ - access to resources is significantly expanded
Changing Teachers' Roles	<ul style="list-style-type: none"> - teachers' role changing from oracle and lecturer to consultant, guide, and resource provider - teachers become expert questioners, rather than providers of answers - teacher provides structure to student work, encouraging self-direction - from a solitary teacher to a member of a learning team - from total control of the teaching environment to sharing with the student as fellow learner - teacher-learner hierarchy is broken down

Der Fokus liegt also auf dem studierendenorientierten und nicht auf dem dozentengeleiteten Vorgehen: „*As educators design instruction for changing, and include*

more authentic learning activities in their designs, the focus in online education will be on the learner and learning, not the teacher“ (Berge, 2000, S. 4). Interessant in seiner Aufstellung ist, dass er die Veränderungen, die E-Learning mit sich bringt, gleichermaßen auf „*students roles*“ als auch auf die „*teachers roles*“ bezieht (s. Tab. 3.3). Die Studierenden sind im betreuten E-Learning u. a. aktiver, konstruieren ihr neues Wissen selbst, lernen verstärkt kooperativ, erweisen sich als autonomer, besitzen eine hohe Selbstmotivation und entwickeln neue, eigene Lernstrategien. Die Lehrperson ist nicht mehr dozenten- und inhaltsorientiert, sondern studierenden- und lernprozessorientiert. Das bedeutet, dass die Lehrperson mehr die Rolle eines Beraters einnimmt – sie stellt Fragen, statt Antworten zu liefern, unterstützt das selbstorganisierte Lernen, indem sie Strukturen bereitstellt. Die Lehrperson ist Teammitglied und nicht Dozierender, auch die Gestaltung der Lernumgebung geschieht partizipativ (s. Tab. 3.3).

Der Diskussion um die Änderung der Rolle der Lehrperson im virtuellen Raum schließen sich auch Heuer und King (2004) an. Die Autoren betonen, ähnlich wie Berge (2000), Paloff und Pratt (2001) und Ligorio et al. (2002), dass die Rolle der Lehrperson sich ändert, weg vom instruktionalen hin zu einem eher konstruktivistischen Ansatz. Die Rolle der Lehrperson „*has moved from didactic, teacher-centered learning towards constructivist, learner-directed learning*“ (Heuer & King, 2004, S. 2). Ebenso argumentieren Collison et al. (2000): Die vornehmste Aufgabe des E-Moderators sollte sein, die Lernenden bei der Entwicklung ihres eigenen Denk- und Entwicklungsprozesses zu unterstützen, was wiederum eher für eine stärkere Studierendenorientierung und gegen ein dozentengeleitetes Lehren und Lernen spricht: „*Moderators must learn new strategies that are appropriate to the online venue, and, through continued practice, study the range of their effects (...). The goal is to help learners as their own thinking evolves*“ (2000, S. 13).

Aus diesen Aufstellungen geht deutlich hervor, dass ein Großteil der Veröffentlichungen zu E-Moderation von einem „partizipativen und lernendenzentrierten Lehrstil“ ausgeht. Auch wird aufgezeigt, dass ein instruktionaler und dozentenorientierter Lehrstil sich eher wenig für das computergestützte Lehren und Lernen zu eignen scheint. Zu klären bleibt allerdings, ob die neuen technischen Bedingungen des Lehrens und Lernens im virtuellen Raum tatsächlich für eine Rollenänderung der Lehrperson verantwortlich sind oder ob sich *generell* ein neues Lehrverständnis in den letzten Jahren durchgesetzt hat. Im deutschsprachigen Raum haben beispielsweise Arnold und Siebert (2006) in ihrem Buch „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ herausgearbeitet, wie sich die Rolle der Lehrperson in der Erwachsenenbildung ändern sollte – und zwar weg vom Fachexperten

hin zum Lernbegleiter. Dabei gehen die Autoren von der These aus, dass die Lernenden ihr Wissen selbst konstruieren und die Lehrperson primär dazu da ist, diesen Prozess zu unterstützen. Überspitzt formuliert bedeutet dies, dass die Lehrperson primär eine Unterstützungsfunktion wahrnimmt und die Aufgabe hat, die Lernenden in ihren individuellen und kooperativen Wissensaneignungsprozessen zu begleiten.

Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang die These, die Bloh und Lehmann (2002) verfolgen. Sie stellen fest, dass nicht die technologischen Bedingungen zur Entscheidung für ein bestimmtes Lehr-/Lernparadigma bzw. zu einem veränderten Lehrstil führen. Diese Änderungen liegen vielmehr *„allein in Grundüberzeugungen derjenigen, die Lehr-/Lernprozesse planen und veranstalten“* (2002, S. 86). Weiterhin stellen sie fest, dass es den Anschein hat, *„dass der Medieneinsatz eine Reihe von positiv besetzten Vorstellungen provoziert, die – wenn man sie einer Prüfung unterzieht – mit den verwendeten Medien selbst keinen Zusammenhang aufweisen“* (2002, S. 86). Die Medien dienen nur als Projektionsfläche für Lehr-/Lernkonzepte, unabhängig davon ob sie nun einem dozentenangeleiteten, instruktionalen oder einem studentenzentrierten, partizipativen Lehrstil folgen. Es bleibt also fraglich, ob der Einsatz der digitalen Medien tatsächlich zu einem veränderten Lehrstil führt oder ob es einfach nur eine Frage von Einstellungen und Haltungen der jeweiligen Lehrperson ist, die diese Veränderungen bedingen. Dennoch wird in vielen Untersuchungen zur E-Moderation oder zum E-Tutoring deutlich, dass die Eigenheiten der textbasierten computervermittelten Kommunikation und Kooperation sich per se mehr für Lehr-/Lernprozesse eignen, die eine höhere Eigenverantwortung und hohe Eigenmotivation der Lernenden erfordern. Alleine vor diesem Hintergrund ist es offensichtlich, dass dozentenorientiertes bzw. instruktionales Vorgehen nicht angebracht erscheint. Außerdem steht bereits der Begriff „Moderation“ für ein anderes Lehrverständnis, schließlich geht es hier um E-Moderationen und nicht um E-Instruktionen.

E-Moderation wäre demnach vorrangig für Lehr-/Lernprozesse geeignet, die einen partizipativen und lernendenorientierten Lehrstil erfordern. Das bedeutet gleichzeitig, dass auch die Lernenden in der Lage sein müssen, selbstverantwortlich zu lernen. Grotlüschen stellt in ihrer Studie jedoch fest, *„dass benachteiligte Lernende erhebliche Schwierigkeiten beim E-Learning haben“* (2005, S. 81). Wobei dies nicht daran liegt, ob der/die Lernende technisches Wissen aufweist, sondern ob er/sie den Lernprozess reflektiert selbststeuern kann. In ihrer Studie *„Widerständiges Lernen im Web“* kommt Grotlüschen (2005) zu dem Ergebnis, dass die Potenziale der computergestützten Lernumgebungen aufgrund einer mangelnden Reflexion des eigenen Lernprozesses nicht zum Tragen kommen können:

„Virtuell unterstützte Lernprozesse verlangen vom Lernenden ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung, welches auf mehreren Ebenen gebrochen erscheint. Auf der individuellen Ebene wird dem Lehrpfad linear gefolgt, statt die hypertextuelle Umgebung für eigene inhaltliche Wahlentscheidungen zu nutzen. Auf der interaktionellen Ebene bleiben Fragen und thematische Setzungen der Lernenden aus, statt dessen lassen sie sich durch tutorielle Initiativen leiten. Auf der institutionellen Ebene gerät das Lernen in Zeitfallen der Arbeit und der Familien, statt priorisiert und dem Alltagsgeschäft übergeordnet zu werden“ (2005, S. 82). Besonders auffällig an ihren Ergebnissen ist, dass sich die Lernenden eher durch tutorielle Initiativen leiten lassen, als dass sie selbst Inhalte auswählen oder Fragen stellen. Daher scheint die These, dass sich die Rolle der Lehrperson im virtuellen Raum vom dozentenorientierten in einen partizipativen und lernendenorientiertem Stil verändert, zwar gerechtfertigt, dennoch dürfte die Unterstützung der Lernenden hinsichtlich ihrer eigenen Reflexionsfähigkeit weiter von großer Bedeutung sein.

Die Diskussion um den Begriff E-Moderation bleibt unvollständig, wenn nicht auch die Diskussion um die Kompetenzen von E-Moderatoren berücksichtigt wird. Daher werden im folgenden Kapitel Kompetenzen von E-Moderatoren vorgestellt und diskutiert.

3.3 Kompetenzen von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen

Seit Beginn des Computereinsatzes zu Bildungszwecken wird auch immer wieder diskutiert, dass die Besonderheiten des netzbasierten Lehrens und Lernens von den E-Moderatoren spezielle Fähigkeiten, Techniken und sogar „Charakteristiken“ erfordert, wie Mason (1991) feststellt. McPherson und Nunes (2004) betonen, dass bereits erfahrene Face-to-Face-Tutoren (FtF) zusätzlich spezielle Kenntnisse erwerben müssen, die über die inhaltliche Expertise und die übliche pädagogische Kompetenz (aus der FtF-Situation) hinausgehen:

- *„Plan and organize delivery by clearly specifying learning objectives and outcomes;*
- *Set learning agendas and providing leadership and scaffolding in learning activities;*
- *Welcome and embrace diversity of learning outcomes, attitudes and styles;*
- *Adapt supporting styles to the needs of individual participants;*
- *Provide advice on different levels of access to learning materials according to the need of individual participants;*
- *Create an atmosphere of collaborative learning of which the e-tutor him/herself is often an integral part;*
- *Be able to cope with and resolve online conferencing conflicts and difficult behaviors;*
- *Encourage active construction of knowledge by being actively involved in discussions, activities and debates;*
- *Develop and implement methods for learner feedback and reinforcement;*
- *Present advance organizers into the content materials and advice on learning pace so as to avoid cognitive overload and information anxiety“ (McPherson & Nunes, 2004).*

Diese Liste zeigt die Bandbreite an Fähigkeiten und Anforderungen, die ein E-Moderator mitbringen sollte. Sie reichen von Kenntnissen über kooperative Lernprozesse (z. B. *„create an atmosphere of collaborative learning“*) über Wissen zum individuellen Lernen (z. B. *„adapt supporting styles to the needs of individual participants“*), bis hin zur didaktischen Gestaltung (z. B. *„plan and organise delivery by clearly specifying learning objectives and outcomes“* oder *„develop and implement methods for learner feedback and reinforcement“*). Die Autoren weisen darauf hin, dass nur wenige E-Moderatoren über diese ganze Bandbreite an Kompetenzen und Kenntnissen verfügen. Sie empfehlen daher Ausbildungskurse für E-Moderatoren. Der genauere Blick auf die Inhalte von solchen Ausbildungskursen hilft dabei, die Kompetenzen von E-Moderatoren etwas genauer erfassen zu können (Breuer, 2006). Daher sollen an dieser Stelle

Qualifizierungsangebote für E-Moderation bzw. E-Tutoring exemplarisch näher betrachtet werden.

In den letzten Jahren wurden eine Vielzahl von Projektinitiativen und Qualifizierungsangeboten entwickelt, in denen Lehrende in E-Moderation bzw. E-Tutoring/Tele-Tutoring ausgebildet wurden und werden (z. B. im Rahmen verschiedener berufsbegleitender Online-Kurse an der „tele-akademie“ an der Hochschule Furtwangen¹⁴). Im Rahmen dieser Projekte und Qualifizierungsangebote wurde eine Reihe von Fertigkeiten und Fähigkeiten formuliert, die E-Moderatoren oder auch Tele-Tutoren benötigen.

Rautenstrauch (2001, S. 24 ff.) hat beispielsweise in ihrer Studie zu den Qualifizierungsmerkmalen von Tele-Tutoren insgesamt fünf *Basisqualifikationen* definiert: (1) Kenntnisse über selbstgesteuertes Lernen, (2) Medienkompetenzen, (3) Kommunikationskompetenzen im Netz, (4) Kenntnisse über kooperatives Tele-Lernen in Gruppen und Moderation sowie (5) Kenntnisse über die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernsituation des Tele-Lernens. Zu ähnlichen Basisqualifikationen kommt auch Breuer (2006). In seiner Studie hat er ein Curriculum entwickelt, das auf eine Tätigkeit als E-Tutor vorbereiten soll. Dieses Curriculum „*Betreuung von Lernenden beim E-Learning*“ folgt einem kompetenzorientierten Ansatz und enthält die folgenden sechs Lernfelder (Breuer, 2006, S. 175): (1) Überblick zur Betreuung von Lernenden beim E-Learning gewinnen, (2) Anfangssituationen beim E-Learning gestalten, (3) beim E-Learning kommunizieren, (4) individuelles E-Learning anregen, begleiten und bewerten, (5) kooperatives E-Learning anregen, begleiten und bewerten und (6) Evaluation der Maßnahme unterstützen. In ähnlicher Weise befassen sich auch Schröder und Wankelmann (2002) mit den Kompetenzen eines E-Tutors. Die beiden Autoren gehen von Persönlichkeitsmerkmalen („*Softskills*“) und Kompetenzen („*Hardskills*“) aus. Unter *Softskills* verstehen sie die Fähigkeit des E-Tutors auf andere Personen offen und vorurteilsfrei zuzugehen und sich mit den spezifischen Charakteren der einzelnen Personen auseinandersetzen zu können. Der E-Tutor braucht ein hohes Maß an Empathie, um Problemen, Sorgen und Ängsten der Teilnehmenden gerecht werden zu können. Als notwendige *Hardskills* beschreiben die Autoren insgesamt acht *Kompetenzfelder*. (1) Medienkompetenz, (2) Didaktisch-methodische Kompetenz,

¹⁴ http://www.tele-ak.fh-furtwangen.de/portal/content/index_ger.html

(3) Kompetenz zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, (4) Kompetenz zur Unterstützung kooperativer Lernformen, (5) Sozial-kommunikative Kompetenz und internetbasierte Kommunikation, (6) Kompetenz zum Wissensmanagement, (7) Technikkompetenz sowie (8) Fachkompetenz. Ein weiteres Beispiel beschreibt Kiedrowski (2004). Er geht von vier hierarchisch angeordneten Kompetenzfeldern aus: (1) Technische Kompetenz, (2) sozial-kommunikative Kompetenz, (3) didaktisch-methodische Kompetenz und (4) Medienkompetenz, wie aus der Abbildung 3.4 deutlich wird.

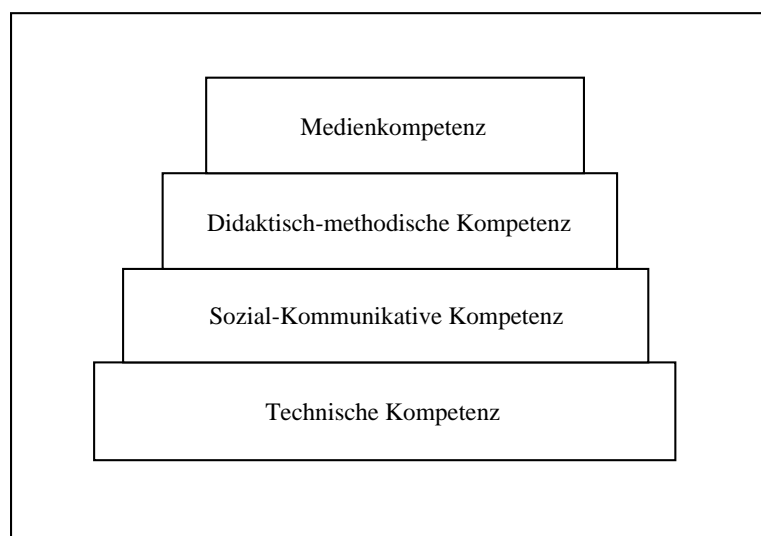


Abb. 3.4: Hierarchie der Kompetenzen von Teletutoren
(in Anlehnung an Kiedrowski, 2004, S. 10)

Diese vier Beispiele aus deutschsprachigen Veröffentlichungen und die Liste an geforderten Kompetenzen von McPherson und Nunes (2004) belegen, über welche Kompetenzen E-Moderatoren verfügen bzw. welche Kompetenzen in E-Moderations- bzw. E-Tutor-Tele-Tutorausbildungen vermittelt werden sollten. Dabei fällt auf, dass die technische Kompetenz nicht bei allen explizit genannt wird, vielmehr scheinen die Themen „netzbasierte Kommunikation“ und „die Fähigkeit individuelle Lernprozesse“ sowie „Lernprozesse in Gruppen unterstützen zu können“ im Vordergrund zu stehen. Alle vier Autoren erwähnen diese *drei Kompetenzbereiche* wie folgt:

1. Netzbasierte Kommunikation: Kommunikationskompetenzen im Netz (Rautenstrauch), im E-Learning kommunizieren (Breuer), sozial-kommunikative und internetbasierte Kommunikation (Schröder & Wankelmann) sowie sozial-kommunikative Kompetenz (Kiedrowski).
2. Unterstützung individueller Lernprozesse: Kenntnisse über selbstgesteuertes Lernen (Rautenstrauch), individuelles E-Learning anregen, begleiten und bewerten (Breuer),

Kompetenz zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens (Schröder & Wankelmann).

3. Unterstützung kooperativer Lernprozesse: Kenntnisse über kooperatives Tele-Lernen in Gruppen und Moderation (Rautenstrauch), kooperatives E-Learning anregen, begleiten und bewerten (Breuer), Kompetenz zur Unterstützung kooperativer Lernformen (Schröder & Wankelmann).

Schröder und Wankelmann (2002) und Kiedrowski (2004) beschreiben, als weitere Zusatzkompetenzen, die didaktisch-methodische Kompetenz sowie die technische Kompetenz. Eine Besonderheit an dem Ansatz von Breuer (2006) ist, dass er zusätzlich noch auf die Besonderheiten der Anfangssituation beim E-Learning eingeht und Überblickswissen als Grundvoraussetzung nennt: „*Überblick zu der Betreuung von Lernenden beim E-Learning gewinnen*“ und „*die Anfangssituationen beim E-Learning gestalten*“ (Breuer, 2006, S. 175). Der Ansatz von Schröder und Wankelmann unterscheidet sich von den anderen Modellen zusätzlich dadurch, dass die beiden Autoren auch Fachkompetenz sowie Wissensmanagement als Qualifizierungsmerkmal nennen. Aus diesen fünf Beispielen geht hervor, dass es eben *nicht* nur auf die technische Kompetenz ankommt (diese ist nur Grundvoraussetzung), sondern ganz besonders auf die Fähigkeit einzelne Lernende als auch das Lernen und Arbeiten in Gruppen kompetent begleiten, anregen und moderieren zu können. Außerdem fällt auf, dass, bis auf Kiedrowski (2004), die sozial-kommunikativen Kompetenzen gesondert aufgeführt und nicht unter anderen Kompetenzfeldern, wie z. B. didaktische Kompetenz, subsumiert werden. Aus diesem Grund scheint es für zukünftige E-Moderatoren notwendig zu sein, sich insbesondere mit den Potenzialen und typischen Schwierigkeiten der computerbasierten Kommunikation vertraut zu machen. Diese bedingen oftmals, wie ein E-Moderator im virtuellen Raum agieren sollte, sowohl im Umgang mit dem Einzelnen als auch mit der Gruppe. Folglich werden im nächsten Kapitel die Besonderheiten der computerbasierten Kommunikation vertieft¹⁵.

¹⁵ Weitere Aspekte zu den Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation und Kooperation, wie z. B. die Orts- und Zeitunabhängigkeit, s. Kap. 1 und 2.

3.4 Besonderheiten der Online-Kommunikation

Im Kapitel 1 wurden bereits eine Reihe von Möglichkeiten und Problemen des netzbasierten Lehren und Lernens thematisiert. Hier werden kurz diejenigen Phänomene aus der Forschung zur computervermittelten Kommunikation (CvK) aufgegriffen, die für die Rolle der E-Moderation bedeutsam sind. Unter CvK soll in der vorliegenden Arbeit, in Anlehnung an Köhler (1999), Kommunikation verstanden werden, bei der mindestens zwei Individuen, durch Anwendung wenigstens eines computerbasierten Hilfsmittels, in Beziehung treten. Das bedeutet also, dass sich die CvK von der Kommunikation in Face-to-Face (FtF) alleine durch den Einsatz eines Mediums – als Vermittler zwischen den Kommunikationspartnern – unterscheidet. Das Medium kann dabei ein Forum, eine E-Mail, eine Mailingliste, ein Conferencing-System, eine Videokonferenz, ein virtuelles Klassenzimmer oder die neueren Social Software-Tools, wie Wiki oder Weblog sein, d. h. alle Medien, die die Kommunikation zwischen zwei und mehr Personen über den Computer bzw. das Internet ermöglichen.

Die CvK unterscheidet sich in vielen Punkten maßgeblich von der Kommunikation in Face-to-Face. So stellt z. B. Mettler-von Meibom (1990) fest, dass der Computer Kommunikation gefährden kann: *„Die Anwendung von Computern hat kommunikationszerstörende Wirkungen, wobei längerfristige Tendenzen die Zerstörung zwischenmenschlicher Kommunikation intensiviert und beschleunigt, sogar auf eine neue Stufe gehoben werden“* (1990, S. 66). Winterhoff-Spurk und Vitouch (1989) stellen zudem die Hypothese auf, dass CvK eingeschränkter, weniger überraschend und risikoärmer ist als die FtF-Kommunikation. Außerdem beschreiben sie, dass CvK in kürzerer und geschäftsmäßigerer Form als FtF-Kommunikation erfolgt. Diese typischen Phänomene lassen sich durch die verschiedenen Theorien der CvK erklären. In Tabelle 3.4 werden daher die sechs bedeutsamsten theoretischen Zugänge bzw. Modelle zur CvK zusammenfassend dargestellt (in Anlehnung an Breuer, 2006; Döring, 2003; Frindte & Köhler, 1999).

Tab. 3.4: Ausgewählte Kernelemente der wichtigsten Theorien computergestützter Kommunikation (in Anlehnung an Breuer, 2006; Döring, 2003; Frindte & Köhler, 1999)

Einordnung	Modell	Hauptaussage
Kommunikationswissenschaftliche Modelle	(1) Kanalreduktionsmodell	Fehlende Sinneskanäle in CvK führen zu einer Entleerung der Kommunikation, CvK ist defizitär und unpersönlich.
	(2) Theorie der sozialen Informationsverarbeitung	CvK ist nicht defizitär, denn fehlende nonverbale Hinweise lassen sich auf anderen Wegen vermitteln.
	(3) Filtermodell	Herausfiltern von „social context cues“ führt zu einer veränderten Wahrnehmung des Kommunikationspartners. Wegen der Anonymität führt CvK zu Enthemmung, was sich in prosozialer wie antisozialer Richtung auswirken kann.
	(4) Social Presence Theory	Der Grad der sozialen Präsenz hängt von der Menge der Sinneskanäle ab, die in bestimmten CvK-Situationen genutzt werden können. Die Wahrnehmung des Kommunikationspartners als Person mit eigenen Gefühlen ist bei CvK eingeschränkt.
Soziologisches Modell	(5) Virtuelle Identitäten	Die Anonymität von CvK begünstigt die Gestaltung von „Wunsch“identitäten, die Selbstdarstellung kann beliebig verändert werden.
Sozialpsychologisches Modell	(6) SIDE: Social Identity Deindividuation Model	CvK verstärkt die Merkmale einer gerade vorliegenden personalen oder sozialen Identität.

Aus den oben vorgestellten Modellen soziologischer, kommunikations- oder auch sozialpsychologischer Einordnung lassen sich eine Reihe von Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation¹⁶ ableiten – die für Rollen und Funktionen der E-Moderation bedeutsam sind – unterteilt in die vier Bereiche: (1) Sinnesmodalitäten, (2) soziale Präsenz, (3) sozialer Status und (4) virtuelle Identität. Diese vier Aspekte werden im Folgenden nun vertieft.

¹⁶ In der aktuellen Forschung zur CvK sind noch eine Reihe von weiteren theoretischen Ansätzen zu nennen. Beispielsweise das „*Social Influence Model*“, eine *Theorie der normativen Medienwahl* (vgl. Döring 2003, S.143). Das „*Social Influence Model*“ geht davon aus, dass die Nutzung von CvK vom sozialen Umfeld und eigenen Bedienungskompetenzen beeinflusst wird. Eine zweite interessante Theorie ist die „*Media Richness Theory*“, in der davon ausgegangen wird, dass die Eignung von CvK vom konkreten Kommunikationsanlass abhängt, für den es jeweils ein effektives Medium gibt (Dennis & Valacich, 1999). Beide Ansätze versuchen zu erklären, wann welches Medium für welchen Kommunikations-Lern-Arbeitsprozess geeignet erscheint. Die Fragen nach der Eignung von Kommunikationswerkzeugen ist nicht primäre Fragestellung der vorliegenden Arbeit und wird daher hier nicht vertieft.

1. Sinnesmodalitäten

Das „Kanalreduktionsmodell“ (Kiesler, Siegel & McGuire, 1988, s. Tab. 3.4, Modell Nr. 1) besagt, dass in der CvK ein Großteil der Sinneskanäle ausgeschlossen wird. Mimik, Gestik, Modulation der Stimme etc. werden in der textbasierten Kommunikation mittels Foren, Mail oder Mailinglisten nicht transportiert. Aber auch bei der Audio- oder Videokonferenz treten Schwierigkeiten auf, weil hier das Medium Mimik, Gestik oder die Stimme leicht verändert oder verzerrt und zugleich zeitversetzt übermittelt wird, auch wenn es nur Bruchteile von Sekunden sind. Kernannahme des „Kanalreduktionsmodells“ ist daher, dass die Verminderung der Reizübermittlung bzw. Ausdrucksmöglichkeiten in CvK insgesamt zu einer Verarmung und Entleerung der Kommunikation führen. Aufgrund der fehlenden Sinneskanäle wird CvK als defizitär und unpersönlich wahrgenommen.

Döring (2003) stellt hier allerdings die berechtigte Frage warum Kommunikation in Textform nicht ebenso für die Vermittlung von Gefühlen geeignet sein soll. Außerdem bezweifelt die Autorin, dass CvK generell defizitär und unpersönlich sein soll: *„Auch theoretisch ist unklar, warum getippter Text nicht geeignet sein sollte, Gefühle zu kommunizieren, Intimität herzustellen oder sinnliche Eindrücke zu erzeugen, sogar das Erleben von Telepräsenz ist unter bestimmten Bedingungen möglich“* (2003, S. 150). CvK kann auch als eine Form der Kommunikation betrachtet werden, die andere und neue Wege in der zwischenmenschlichen Kommunikation ermöglicht (Bett, 2006). In der CvK ist es durchaus möglich Gefühlsausdrücke mitzuteilen und zwar durch den Einsatz von so genannten *Emoticons*¹⁷ oder schlicht durch die explizite Mitteilung der Gefühle in Textform. Auch Walther (1992) widerspricht der Annahme, dass CvK grundsätzlich defizitär sei. Seine Theorie der sozialen Informationsverarbeitung (s. Tab. 3.4, Modell 2) besagt, dass es nicht notwendigerweise zu einer Kommunikationsverarmung kommen muss, da die Kommunikationspartner in der Regel andere Wege finden, um Emotionalität auszudrücken. Auch der Umstand, dass CvK Kanalkapazität aufweist, bedeutet nicht, dass dies nur negative Auswirkungen hat. Dies kann sich im positiven Fall auch förderlich auf die Informationsvermittlung auswirken, da der Fokus auf aufgabenbezogenen und weniger auf sozialen Inhalten liegt (Kiesler & Sproull, 1992).

¹⁷ Als Emoticons werden aus normalen Satzzeichen bestehende Zeichenfolgen genannt, die ein um 90° gedrehtes „Gesicht“ nachbilden. Damit lassen sich in der schriftlichen computervermittelten Kommunikation Stimmungs- und Gefühlszustände auszudrücken, z. B. :-) bedeutet Freude, :-(bedeutet Traurigkeit und ;-) Zwinkern bzw. Ironie.

2. Soziale Präsenz

Unter sozialer Präsenz (s. Tab. 3.4, Modell 4) wird die gegenseitige Wahrnehmung im Sinne einer „*sozialen Anwesenheit*“ (Frindte & Köhler, 1999, S. 147) von Kommunikationspartnern verstanden. Sie ist kein objektives Medienmerkmal, sondern ein „*subjektiver Eindruck beim Mediengebrauch*“ (Döring, 2003, S. 132). Tu und McIsaac (2002, S. 131 ff.) definieren soziale Präsenz in *drei Dimensionen*, die dazu beitragen, dass die Online-Lernenden ein „Gefühl“ für die anderen Beteiligten entwickeln:

(1) Sozialer Kontext (Vertrauen, soziale Beziehungen, Verfügbarkeit der Kommunikationsmedien), (2) Online Kommunikation (verwendete Sprache, textbasierte Kommunikation) und (3) Interaktivität (Gruppengröße, Antwortzeiten, Kommunikationsstil).

Alle drei Faktoren können in virtuellen Lehr-/Lernumgebungen eingeschränkt sein und führen somit zu einem Mangel an sozialer Präsenz. Allerdings muss dies nicht per se dauerhaft als Mangel empfunden werden. Soziale Präsenz kann bei CvK umso stärker ausgeprägt sein, je persönlicher, wärmer, sensibler und geselliger der Kontakt empfunden wird, so die beiden Autoren. Der E-Moderator sollte also besondere Maßnahmen ergreifen, um den, aufgrund der fehlenden non- und paraverbalen Hinweise (also insbesondere durch die Kanalreduktion, s. o.) bedingten, Mangel an sozialer Präsenz auszugleichen. Entsprechende E-Moderationsmaßnahmen vorausgesetzt, ist es also durchaus möglich, ein hohes Maß an sozialer Präsenz auch in virtuellen Lehr-/Lernsettings zu erreichen.

3. Sozialer Status

In der Theorie des Filtermodells (s. Tab. 3.4, Modell 3) wird davon ausgegangen, dass die fehlenden Sinnesmodalitäten (Mimik, Gestik, Stimme etc.) bei CvK zu einem Informationsverlust führen. Dieser Informationsverlust trägt zu einer veränderten Wahrnehmung des Kommunikationspartners bei, weil besonders relevante soziale Einflussfaktoren wie Alter, Aussehen oder der soziale Status („*social context cues*“) nicht transportiert werden (Culnan & Markus, 1987). Nach Ansicht der beiden Autoren sorgen die nonverbalen Signale nicht nur für eine Regulierung sozialer Interaktionen, darüber hinaus enthalten sie auch wertvolle Informationen über den Kommunikationspartner. Die nonverbalen Signale spielen im Filtermodell ebenso wie bei der Theorie der sozialen Präsenz eine wichtige Rolle. Fehlen diese, so kommt es zu einer massiven Beeinträchtigung der Kommunikation. Nach Culnan und Markus (1987) fehlen in der CvK, aufgrund der eingeschränkten Sinneskanäle, Informationsquellen wie

Interaktionsregulierungen (z. B. Augenkontakt, Stimmlage, Betonung), Wahrnehmungen der Kommunikationspartner oder etwa Kenntnisse vom sozialen Kontext (Culnan & Markus, 1987, S. 426 ff.). Diese fehlenden Informationsquellen führen zu einer „Enthemmung“ der Kommunikationspartner, dies kann sowohl positives als auch negatives soziales Verhalten zur Folge haben. Ist der soziale Status unbekannt, so können Personen mit höherem sozialen Status und Personen mit niedrigerem gleichermaßen am Kommunikationsprozess teilnehmen, weil eben nicht zu erkennen ist, wer welchen sozialen Status hat – ein positiver sozialer Aspekt der Enthemmung. Im Schutze dieser besonderen Anonymität, wird mancher Teilnehmende die Angst verlieren, sich in der Gruppe zu äußern, eben weil die Kommunikationspartner nicht zu sehen sind. Im Umkehrschluss kann der höhere Grad an Anonymität der Gesprächspartner in der CvK aber auch in einem entgegengesetzten Maße enthemmend auf das Gesprächsverhalten wirken und negatives soziales Verhalten wie Feindlichkeit und antisoziales Verhalten in der Kommunikation auslösen, wie z. B. *Flaming*¹⁸. Collins stellte bereits 1992 die Hypothese auf, dass die Abwesenheit von gesellschaftlichen Einflussfaktoren den Grad des enthemmten Verhaltens erhöht: *“It appears that the level of uninhibited verbal behavior indulged in by those communicating via computer-mediated communication is a function of the absence of social context cues”* (1992, S. 1). Flaming tritt in der FtF-Kommunikation normalerweise nicht auf. In der CvK hingegen führen die fehlenden sozialen Hinweise oder nonverbalen Signale hingegen zu einer Enthemmung, die die Entstehung von Flaming begünstigt.

Das Filtermodell beschreibt demnach gleichermaßen positive wie negative Effekte der CvK. Positiv ist, dass eine gleichberechtigtere Teilnahme der Lernenden am Diskussions- und Austauschprozess entsteht, weil der soziale Status über Kleidung, Auftreten, nonverbale Signale etc. eben nicht transportiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Dubrovsky, Kiesler und Sethna (1991) zur Auswirkung des sozialen Status auf die Kommunikation im virtuellen Raum. Unter anderem kommen Sie zu folgenden Ergebnissen: In den von ihnen untersuchten vier virtuellen Gruppen kam es zu gleichzeitigen Erstbeiträgen der Gruppenmitglieder, das bedeutet, dass auch sozial schwächer gestellte Gruppenmitglieder oft den ersten Schritt gewagt haben. Die Autoren stellen zudem fest, dass die ungleiche Beteiligung, die in

¹⁸ Flaming (engl. to flame so. = jemanden beleidigen) bedeutet, dass Kommunikationspartner in Foren, Mailinglisten etc. sich gegenseitig mit ruppigen oder sogar beleidigenden Nachrichten überhäufen. Flaming entsteht meist aus einer sachlichen Diskussion heraus, die dann in „Nebenkriegsschauplätze“ abrutscht. Typisch dabei ist, dass die Argumente Schlag auf Schlag erfolgen. Flaming wird normalerweise in öffentlichen Diskussionsforen als Unsitte empfunden und ist daher meist reglementiert (etwa durch einen Moderator oder durch die Leitung des Forums). Flaming tritt deshalb meist in unmoderierten Foren auf.

persönlichen Gesprächen häufig vorkommt, in virtueller Kommunikation geringer ist. Dies spricht also für die positive Wirkung der Filterung sozialer Hinweisreize. Diese Neutralisierung kann aber auch zum – normalerweise als negativ empfundenen – „Monologisieren“ führen, da die Kommunikationspartner im virtuellen Raum vergessen, dass auch noch andere Personen am Gespräch beteiligt sind. Die positiven als auch negativen Phänomene aufgrund der fehlenden sozialen Hinweisreize müssen bei der E-Moderation von virtuellen Lern- und Arbeitsgruppen ausreichend berücksichtigt werden, damit vor allem die positive Seite zum Tragen kommt und Flaming sowie die Gefahr des Monologisierens insgesamt verhindert werden.

4. Virtuelle Identität

Im Gegensatz zur FtF-Situation können in der CvK Eigenschaften wie z. B. Name, Geschlecht, Aussehen, soziales Umfeld und Status beliebig gestaltet werden. Das bedeutet, dass Personen im Netz andere Identitäten als ihre eigenen annehmen können, da diese frei wählbar und variabel sind (s. Tab. 3.4, Modell 5). Das Individuum kann im Netz die Reaktionen der Kommunikationspartner auf seine, jeweils gewählte, Identität austesten und gleichzeitig verschiedene Selbstaspekte reflektieren (Turkle, 1999). Allerdings ist dies ein Phänomen, das in virtuellen Lehr-/Lernsettings in diesem Ausmaß nicht auftreten kann, da sich die Teilnehmenden zumeist weder anonym anmelden, noch anonym am Kursgeschehen beteiligen können. Es besteht somit keine Möglichkeit, von Beginn an unter einer fremden Identität an einer Veranstaltung teilzunehmen. Dennoch ermöglicht das Netz auch in reglementierten Settings, wie beim Lehren und Lernen im virtuellen Raum, dass die Teilnehmenden wesentlich mehr Möglichkeiten haben, sich auf eine andere Art und Weise zu präsentieren als in FtF-Situationen, z. B. indem sie bewusst auswählen, was sie von sich mitteilen. Besondere Aspekte der eigenen Persönlichkeit können in CvK ebenso betont wie kaschiert werden.

Mit Identitäten, wenn auch in wesentlich anderer Form als bei Sherry Turkle beschrieben, befasst sich auch das SIDE-Modell, bei dem es um die Analyse von sozialer versus personaler Identität geht (s. Tab. 3.4, Modell 6). Im SIDE-Modell wird davon ausgegangen, dass sich Personen aufgrund unterschiedlicher Situations- und Umgebungsbedingungen entweder als Mitglied einer sozialen Gruppe (soziale Identität) oder als eigenständiges Individuum (personale Identität) betrachten (Breuer, 2006). Steht beim Individuum die soziale Identität im Vordergrund, dann ist für diese Person die Gruppenzugehörigkeit bedeutender als die personale Identität. Ist hingegen die personale Identität vordergründig, so steht das personale Selbst des Individuums an erster Stelle. In

diesem Fall wird sie/er ihr/sein Verhalten weniger der Gruppe anpassen. „*The model predicts an interaction between the salience of a group relationship (vs. a salient individual identity) and the copresence (vs. absence) of one’s partners on interpersonal impressions*” (Walther 1992, S. 18). Das SIDE-Modell beschreibt so genannte, von Anonymität und Isolation ausgelöste, Deindividualisierungsprozesse. Das bedeutet, dass eine Person, ungeachtet ihrer eigenen Normen, Vorgaben der Gruppe übernimmt. Übertragen auf die E-Moderation bedeutet dies, dass nicht nur die Gruppe im Vordergrund stehen darf, sondern auch individuelle Lernprozesse begleitet, angeregt und gestärkt werden müssen.

Fazit

Die meisten, der hier vorgestellten Autoren, vergleichen in Ihren Studien CvK mit der FtF-Kommunikation als einen *Standard für Kommunikation*. Oder anders formuliert: Die FtF-Kommunikation steht ganz allgemein für Kommunikation, also die Verständigung untereinander. Daher scheint es nicht weiter verwunderlich, dass die CvK als defizitär wahrgenommen wird. Dass die CvK allerdings neue und andere Kommunikationsweisen ermöglicht, wird dabei oft vernachlässigt, wie Culnan und Markus betonen: „*The previously cited research assumes, that face-to-face communication is the standard against which mediated communication should be compared and that interaction mediated by electronic technology filters out important communicative cues*” (1987, S. 431). Ein Beispiel: Der eingeschränkten Übertragung von Sinnesmodalitäten werden einige negative Auswirkungen auf die Kommunikation angelastet, wie etwa einem Mangel an sozialer Präsenz mit Flaming als höchste Steigerung der Enthemmung oder Deindividuation. Allerdings verbergen sich hinter jedem der beschriebenen, für die CvK typischen Phänomene, auch positive Aspekte, wie etwa mehr Gleichberechtigung im Diskussionsprozess, weil die sozialen Hinweisreize eben nicht vermittelt werden. Einen weiteren wichtigen Punkt führen Winterhoff-Spurk und Vitouch (1989) aus. Die Autoren stellten u. a. fest, dass CvK zu einer größeren Kompromissbereitschaft führt und sowohl der Informationsaustausch, als auch die Ideenfindung vom Medium an sich, nicht beeinflusst wird. Das bedeutet, dass sich die CvK nicht zwangsläufig negativ auf Diskussionsprozesse auswirken muss. Walther (1992) kommt in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der oben beschriebenen negativen Effekte bei Gruppen, die längerfristig zusammenarbeiten und sich in Folge dessen auch länger kennen, weitgehend verschwindet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Verständigung mit Hilfe von Computern anderen Bedingungen unterliegt als die Face-to-Face-Kommunikation. Ob sich der Computereinsatz tatsächlich als „zerstörend“ auf den Kommunikationsprozess auswirkt wie Mettler-von Meibom (1990) beschreibt und tatsächlich eingeschränkter, kürzer und sachorientierter erfolgt, ist allerdings in Frage zu stellen. Neben den oft beschriebenen typischen Problemen der CvK lassen sich aus der aktuellen Literatur auch eine Reihe von Potenzialen erschließen, die die CvK für den Austausch-, Lern- und Arbeitsprozess in virtuellen Lehr-/Lernsettings gewinnbringend erscheinen lässt (Döring, 2003). Die besondere Herausforderung für die E-Moderatoren besteht daher in der Aufgabe, typische negative Effekte der CvK auszugleichen und gleichzeitig deren positive Effekte für den Lehr-/Lernprozess zu nutzen.

3.5 Zusammenfassende Definition E-Moderation

Aus der Diskussion zum Begriff E-Moderation, den geforderten Kompetenzen von E-Moderatoren und den Besonderheiten der computervermittelten Kommunikation (CvK), soll hier nun eine eigene Definition des Begriffs folgen.

Der Begriff E-Moderation ist wissenschaftlich genauer einzugrenzen als der Tutor-Begriff und wird daher in der vorliegenden Arbeit in den Mittelpunkt gestellt. Die Formulierung E-Tutoring legt sehr schnell die – leider missverständliche – Annahme nahe, dass es primär um die 1:1-Betreuung geht, wie es sonst in der Präsenz-Lehre oder dem Präsenz-Unterricht üblich ist. Der Begriff E-Moderation erweist sich als umfassend und berücksichtigt vorrangig die Gruppenprozesse, ähnlich wie dies Euler (2001) und Friedrich et al. (2004) beschreiben.

Unter E-Moderation werden daher in der vorliegenden Arbeit *alle kommunikativen Akte von Lehrpersonen verstanden, die dazu dienen, die Lernenden bei der Erreichung ihrer Lernziele in unterschiedlichen kommunikativen Lernumgebungen (synchron, asynchron, Ein-Weg und Mehr-Wege-Kommunikation) zu unterstützen* (s. hierzu auch Bett & Gaiser, 2004). Dabei geht es primär um die Unterstützung und Begleitung von Lerngruppen, wobei der E-Moderator natürlich auch die einzelnen Lernenden im Blick behalten und die individuelle Betreuung sicherstellen muss. Der Kommunikationsfluss ist also 1:n und 1:1 bzw. n:n (analog zur Sichtweise von Kerres & Jechle, 2000). Außerdem werden die E-Moderationstätigkeiten als *zeitlich begrenzt* verstanden. E-Moderation bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf den Zeitraum der Lehr-/Lernsituation. Die vorbereitenden planerischen oder auch nachbereitenden Tätigkeiten sowie evaluierende Maßnahmen werden hier nicht miteinbezogen. E-Moderation betrifft in Übereinstimmung mit der Sichtweise von Busch und Mayer (2002) (die dem E-Moderator das Tätigkeitsfeld „Lernende betreuen“ zuordnen) sowie mit Bloh und Lehmann (2002) vielmehr den *aktiven Moderationsprozess* während der Online-Veranstaltung. Wie beschrieben gibt es eine Reihe von Autoren, die sich ausführlich mit den Kompetenzen und den Anforderungen an die Qualifizierung von E-Tutoren befassen (Rautenstrauch, 2001; Kiedrowski, 2001; Schröder & Wankelmann, 2002; Breuer, 2006). In ihren Arbeiten bieten sie ein umfassendes Bild von einem E-Moderator bzw. Tele-Tutor oder E-Tutor, der über das gesamte Spektrum an Fähigkeiten verfügt, Lehr-/Lernprozesse vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten. E-Moderation beschränkt sich in der vorliegenden Arbeit auf Strategien und Funktionen, die eine Lehrperson im virtuellen Raum während

des Lehr-/Lernprozesses wahrnehmen sollte (vor- und nachbereitende Aktivitäten sind ausgeklammert).

E-Moderation kann zusammenfassend durch folgende sechs Kriterien definiert werden:

1. *Kommunikationsfluss*: Der Kommunikationsfluss ist 1:n, 1:1, n:n und n:1. Hierbei kommen verschiedene Formen der Online-Kommunikation und von Mail, Chat, Forum bis hin zu Virtuellen Klassenzimmern und Videokonferenzübertragung sowie die neuen Web 2.0-Technologien wie Wiki, Weblog, Podcast bzw. Videopodcast zum Einsatz. Die Kommunikationswege sind dabei Ein-Weg- und Mehr-Wege-Kommunikation mit und ohne Rückkanal. Allerdings erscheint es sinnvoll, nur Kommunikationswege einzubeziehen, die auch über einen Rückkanal verfügen (wie im Forum, in der Mail, im Chat, im Virtuellen Klassenzimmer), damit überhaupt ein Austausch stattfinden kann. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass phasenweise auch eine Videoübertragung oder auch neuere Formen wie Podcast oder Videopodcast eingesetzt werden, bei denen nur in eine Richtung – nämlich von der Lehrperson zu den Lernenden – gesendet wird.
2. *Zeitliche Situation*: Zum Einsatz kommen asynchrone und synchrone Kommunikationsformen. Es ist davon auszugehen, dass (noch) der asynchrone Modus überwiegt. Die aktuelle Forschung zur E-Moderation fokussiert die Kommunikation bzw. Kooperation in Form von Foren, Mailinglisten bzw. per E-Mail (Bloh & Lehmann, 2002).
3. *Setting*: Bei der E-Moderation geht es vorrangig um die Gestaltung und Begleitung des aktuell stattfindenden Online-Lehr-/Lernprozesses. Ausgeschlossen sind vorbereitende und planerische genauso wie nachbereitende oder evaluierende Tätigkeiten. E-Moderation bezieht sich auf den aktuell stattfindenden Lehr-/Lernprozess und fragt nach sinnvollen Moderations- und Betreuungsstrategien der Lernenden und der Lern- und Arbeitsgruppen im Netz. Es geht um alle kommunikativen Akte, die die Online-Lehrperson ausübt, um die Lernenden bei der Erreichung der Lehr-/Lernziele während eines zeitlich befristeten Lehr-/Lernangebots zu unterstützen (Friedrich et al., 2004).
4. *Sozialform*: Im Fokus stehen sowohl die Gruppe als auch der einzelne Lernende. Sozialformen, mit denen ein E-Moderator konfrontiert wird, sind: Einzellernen, Teamlernen, Lernen im Plenum bzw. Lernen und Arbeiten in Gruppen sowie in Großgruppen (vgl. Euler, 2001, S. 8).

5. *Rollensplitting*: Es können ein E-Moderator oder auch mehrere E-Moderatoren nacheinander oder gleichzeitig aktiv sein und sich Aufgabenbereiche teilen (Kerres et al., 2005; Nübel et al., 2004).
6. *Virtualisierungsgrad*: E-Moderation bezieht sich vorrangig auf Online-Veranstaltungen. Allerdings spielen auch teilvirtuelle Veranstaltungen (Blended Learning bzw. hybride Lernumgebungen) eine wichtige Rolle, wobei E-Moderation nur in der virtuellen Phase zum Einsatz kommt (Bloh & Lehmann, 2002).

Die dargelegte Definition ist ein Versuch, „Licht in den Begriffsdschungel“ zu bringen und dient dazu den Begriff E-Moderation im weiten Feld des Themas E-Learning zu verorten.

4. Modelle der E-Moderation

Seit der ersten Publikation zum Thema E-Moderation in den 80er Jahren wurden zahlreiche Arbeiten veröffentlicht, in denen teilweise sehr unterschiedliche Empfehlungen und Vorgehensweisen zur Moderation von Online-Lehr-/Lernprozessen vorgeschlagen, diskutiert oder wissenschaftlich untersucht wurden. Im folgenden Kapitel erfolgt ein Abriss der bis dato publizierten Studien. Im Mittelpunkt steht hierbei die erste Forschungsfrage: Welche Zugänge zum Thema E-Moderation liegen vor und wie lassen sich diese systematisieren?

Zuerst wird ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gegeben. Daran schließt sich die Systematisierung und Bewertung der einzelnen Zugänge zum Thema E-Moderation an.

4.1 Stand der Forschung

In der Diskussion um netzgestütztes Lehren und Lernen herrscht weitgehend Einigkeit unter den wissenschaftlich Forschenden darüber, dass eine angemessene Moderation erheblich zum Gelingen von netzbasierten Interaktions- und Kooperationsprozessen beitragen und dadurch die Qualität von Lehr-/Lernprozessen erhöht werden kann. Der Einsatz von E-Moderatoren kann sicherstellen, dass individuelle Bedürfnisse ebenso wie Bedürfnisse der Gruppe berücksichtigt werden können, dass die Diskussion strukturierter bzw. zielgerichteter verläuft, dass die aktive Beteiligung der Teilnehmenden höher ist und dass der zeitliche, organisatorische und technische Ablauf reibungslos funktioniert (Harasim et al., 1995; Paulsen, 1995; Salmon, 2000; Winograd, 2003; Rourke & Anderson, 2002; Poscente & Fahy, 2003; Arnold et al., 2004; Cornelius & Müller, 2004; Friedrich et al., 2004; Kienle & Ritterskamp, 2006 und Weitere). Der Erfolg einer netzbasierten Lehr-/Lernveranstaltung wird maßgeblich von den Aktivitäten und dem Verhalten des jeweiligen E-Moderators beeinflusst, oder wie Rohfeld und Hiemstra dazu bemerken: *„Despite the shared responsibility of all conference members to participate, it is the moderator who makes the major difference between a successful conference and an unsuccessful one“* (1995, S. 94). McPherson und Nunes schließen sich dieser Meinung an und schreiben: *„Online tutoring and leadership has been widely considered as a crucial factor in the success of computer-mediated collaborative learning activities“* (2004). Computerkonferenzen verlaufen dann sehr erfolgreich, wenn sie, wie Feenberg und Xin meinen, in geschickter Art und Weise betreut werden: *„Like other small groups, computer*

conferences are most successful when skillfully led“ (2002, S. 5), oder wie Mason einige Jahre zuvor bereits bemerkte, mit starker Führung angeleitet werden: *„Managing the interactions with strong leadership and direction is considered as sine-qua-non of successful conferencing*“ (1991). Light, Nesbitt, Light und Burns (2000, S. 90 ff.) zeigen in ihrer Studie, dass der Verzicht auf einen E-Moderator gar zu einem, dem Lernprozess abträglichen, Kommunikationsstil führen kann. Es soll daher an dieser Stelle betont werden, dass die oben erwähnten Autoren den Erfolg von virtuellen Lehr-/Lernprozessen maßgeblich mit dem Handeln des E-Moderators in Zusammenhang bringen und nicht mit der verwendeten Technik, im Sinne der *Hardware*.

Es gibt aber auch kritische Stimmen zum Einsatz von E-Moderatoren. Hawisher und Selfe (1998) und Dysthe (2002) äußern in ihren Arbeiten Bedenken bezüglich des Einflusses des E-Moderators: Ist dieser relativ stark, läuft er oder sie Gefahr, die Online-Kommunikation zu dominieren. Auch kommt es darauf an, wie ein E-Moderator seine Rolle als Lehrperson definiert und ausfüllt, wenn die Online-Diskussion erfolgreich verlaufen soll. McAteer, Tolmie, Duffy und Corbett (1997) sagen, dass die automatische soziale Einbindung eines E-Moderators in die Online-Lern-/Arbeitsgruppe es schwierig machen kann, an der Diskussion teilzunehmen, ohne dass der E-Moderator eine *„directive role*“ einnimmt. Collison et al. warnen sogar vor einem Moderationsstil, der die Diskussion dominiert: *„jump into a dialogue or lead discussion in a traditional way*“ (2000, S. 14). Wesentlich scheint daher zu sein, dass der E-Moderator nicht einfach nur mitdiskutiert, sondern vielmehr die Interaktions- und Kooperationsprozesse anleitet, lenkt und hierfür individuelle Unterstützung anbietet. So betonen Hara, Bonk und Angeli (2000), dass Online-Lernende vor allem eine Lehrperson benötigen, die in der Lage ist, sinnvolle Aufgaben und Lernaktivitäten vorzugeben. Liu et al. (2005) nennen als wichtiges Ergebnis ihrer Studie, dass der E-Moderator eine Balance finden muss, zwischen Anleitung und individueller bzw. gruppenspezifischer Unterstützung auf der einen, und ausreichend Freiraum für eigene Lernwege auf der anderen Seite. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass insbesondere die Gestaltung von pädagogisch-didaktischen Maßnahmen in hohem Maße den Erfolg von virtuellen Lehr-/Lernprozessen beeinflusst. Interessant ist in diesem Kontext noch ein weiterer Aspekt, den Painter et al. (2003) betonen: Bei der E-Moderation kommt es nicht nur darauf an, dass entsprechende Strategien eingesetzt werden, sondern dass sich der E-Moderator jederzeit vergegenwärtigt, dass sein eigenes Verhalten oder, wie die Autoren schreiben *„verbal behavior and interaction*“ (2003, S. 160), Auswirkungen auf das Verhalten der Lernenden hat. Die Lernenden in virtuellen Settings scheinen sich oft am „Ton“, also an der Art und Weise, wie der E-Moderator seine schriftlichen Beiträge

formuliert, zu orientieren und richten ihre eigenen Verhaltensweisen danach aus. Ein E-Moderator wird auch immer eine Vorbildfunktion für die Online-Lernenden einnehmen und so den Kommunikationsstil der gesamten Lerngruppe prägen. Insgesamt wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass es wesentlich darauf ankommt, in welcher Art und Weise ein E-Moderator in der virtuellen Lehr-/Lernsituation agiert.

Die ersten Publikationen, die sich mit E-Moderation (bzw. mit E-Tutoring) auseinandersetzen, stammen aus einer Zeit, als primär Conferencingsysteme für die netzgestützte Kommunikation und Kooperation zum Einsatz kamen (Bloh & Lehmann, 2002). Conferencingsysteme sind webbasierte Werkzeuge, die den Austausch, die Kommunikation und Kooperation zwischen den beteiligten Lehrenden und Lernenden unterstützen und zwar in Form von schriftlicher asynchroner (zeitversetzter) Kommunikation. Daher stand von Beginn der Diskussion zum Thema E-Moderation vor allem die asynchrone Kommunikation und Kooperation im Vordergrund und somit vorrangig die textbasierte Kommunikation mittels Foren, Newsgroups, Mail und Mailinglisten (und bedingt auch Chat)¹⁹. Interessant ist zudem, dass die ersten Publikationen, die sich mit den Funktionen der E-Moderation (bzw. E-Tutoring oder Online-Betreuung) auseinandersetzten, eher praxisorientiert waren. Es ging darum Anleitungen und Strategien für E-Moderatoren zu formulieren. Diese wurden zumeist in universitären Bildungseinrichtungen entwickelt und enthalten primär Richtlinien für die effektive Moderation von Lernenden im Netz (siehe hierzu beispielsweise Brochet, 1985; Kerr, 1986; Feenberg, 1989; Davie, 1989; McCreary, 1990).

Brochet (1985) und Kerr (1986) verfolgen einen Ansatz, der sich entlang von typischen Phasen orientiert: Anfangsphase, Diskussions-/bzw. Arbeitsphase und Abschlussphase. Gilly Salmon legte dann im Jahr 2000 eine für das Thema E-Moderation sehr prägende Publikation vor. Auch sie beschreibt die Aufgaben und Funktionen der E-Moderation entlang von bestimmten Phasen („Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation“). Einen anderen Weg beschreibt Robin Mason (1991). Sie ordnet dem E-Moderator zwei Ebenen im virtuellen Raum zu: eine technische und eine pädagogische. In ihrer viel beachteten Publikation unterteilt sie die pädagogische Ebene in weitere drei typische Rollen: (1) eine organisatorische, (2) eine soziale Rolle und (3) eine intellektuelle Rolle. Diese Art und Weise E-Moderation zu beschreiben – also als Rollenmodell – wurde dann von einer

¹⁹ Zum Thema asynchrone Kommunikation wurde 1997 das Online-Journal: JALN – Journal of Asynchronous Learning Networks gegründet, in dem die aktuellen Forschungen zur asynchronen Kommunikation und Kooperation bzw. Lehren und Lernen vorgestellt werden (<http://www.sloan-c.org/publications/jaln/index.asp>). Das Beispiel macht deutlich, wie groß die Bedeutung asynchroner Elemente für E-Learning-Prozesse insgesamt ist.

Reihe von weiteren Autoren aufgegriffen, wobei hier noch die Veröffentlichungen von Zane Berge (1995) (vier Rollen: „*managerial role, social role, pedagogical role, technical role*“) und das Buch von Collison et al. (2000) (drei Rollen: „*project leader, group process facilitator, guide on the side*“) als weitere wichtige Quellen für nachfolgende Publikationen zu nennen sind. (Die Rollenkonzepte von Mason, Berge und/oder Collison et al. wurden z. B. von Teles et al., 2001; Bonk, Kirkley, Hara & Dennen, 2001; Ligorio et al., 2002; Conrad, 2004; Winograd, 2003; Liu et al., 2005; oder Morris, Xu & Finnegan, 2005 aufgegriffen). Anzumerken ist in diesem Kontext noch, dass die meisten Publikationen zum Thema E-Moderation im angloamerikanischen Raum erschienen sind. Im deutschsprachigen Raum hingegen wird vor allem in älteren Publikationen noch von Teletutoring oder E-Tutoring gesprochen (so etwa bei Kerres & Jechle, 2000, S. 5), wobei hier zumeist keine Rollen beschrieben werden, sondern vornehmlich von Strategien und Methoden die Rede ist (s. hierzu auch Kap. 3). In den neueren Publikationen der Forschungsgruppe um Michael Kerres (z. B. Nübel & Kerres, 2004 und Ojstersek et al., 2006) wird inzwischen aber auch das Rollenbild eingesetzt (Gruppentutor, Fachtutor, Basic-Support und E-Moderator, der die beiden Gruppentutor- und Fachtutorrollen umfasst; s. auch Kap. 3.1 und Kap. 4.3.8).

In der näheren Betrachtung einiger Zugänge zum Thema E-Moderation wird zudem deutlich, dass Konzepte und Strategien aus der Präsenzmoderation aufgegriffen werden. So stellt McMann (1994) fest, dass sich die Funktions- und Rollenbeschreibungen, die ein E-Moderator wahrnehmen muss, nicht maßgeblich von denen eines Moderators in der Präsenzsituation unterscheiden. Daher ist eine profunde Kenntnis von Konzepten der Präsenzmoderation nicht nur sinnvoll, sondern durchaus auch empfehlenswert. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die Regeln und Rituale aus der Präsenz-Situation in Online-Umgebungen nicht von allein einstellen und daher auf irgendeine Art und Weise rekonstruiert werden müssen (Cornelius, 2003; Feenberg, 1989). Die Besonderheiten der netzbasierten – zumeist asynchronen und textbasierten – Kommunikation machen es notwendig über neue und andere Moderationsstrategien nachzudenken (zu den Besonderheiten der Online-Kommunikation s. auch Kap. 3.4). Dazu bemerkt Collison et al.: „*Moderators must learn new strategies that are appropriate to the online venue, and, through continued practice, study the range of their effects*“ (2000, S. 13). Es müssen also Moderationsstrategien entwickelt werden, die die Potenziale und Grenzen der Online-Situation ausreichend berücksichtigen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine durchdachte E-Moderation zwar maßgeblich zum Erfolg netzbasierter

Lehr-/Lernveranstaltung beiträgt, aber auch anderen, neuen Gesetzen gehorcht, wie Salmon bemerkt: „*e-moderating (...) is becoming a new way for teaching, particularly in higher education*“ (2000, S. 7) oder auf den Punkt gebracht: „*Moderating: the key to the future of online teaching and learning*“ (2000, S. 88).

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Zugänge zum Thema E-Moderation systematisiert, vorgestellt und bewertet werden.

4.2 Systematisierung der E-Moderationsmodelle

In der aktuellen Literatur findet sich eine Vielzahl an Beschreibungsmodellen und Ansätzen der E-Moderation, die der Lehrperson einen Orientierungsrahmen bieten, um computerbasierte Lehr-/Lernprozesse gewinnbringend für die Lernenden gestalten zu können. Die Bandbreite an Modellen ist groß – eine genaue Betrachtung und wissenschaftlich angelegte Systematisierung erscheint daher sinnvoll. Übersicht und Einordnung sind Gegenstand der ersten Forschungsfrage, die im folgenden Abschnitt im Mittelpunkt steht²⁰: Welche Zugänge zum Thema E-Moderation liegen vor und wie lassen sich diese systematisieren?

Wie bereits erwähnt, können unter den Begriffen „*Rollenmodell*“ und „*Zeitleistenmodell*“ zwei wesentliche Zugänge zum Thema E-Moderation unterschieden werden. In zahlreichen Publikationen werden zudem noch eine Reihe von anderen Ansätzen und Modellen beschrieben, die eine erweiterte Kategorisierung in „*Unter- und Nebenformen*“ erfordern. Als leitende Ordnungskriterien dienen hierbei Rollen versus Phasen sowie Kombinationen und Ergänzungen daraus. So lassen sich insgesamt fünf Gruppierungen darstellen, die gemäß ihrer besonderen Charakteristika als (1) grundständige Rollenmodelle, (2) erweiterte Rollenmodelle, (3) Handlungsanweisungsmodelle, (4) Zeitleistenmodelle und (5) kombinierte Rollen- und Zeitleistenmodelle bezeichnet werden sollen (s. Abb. 4.1).

²⁰ Die Systematisierung und Bewertung der Rollenmodelle (Forschungsfrage 1) hat auch noch ein methodisches Ziel: die deduktive Entwicklung von Rollen der E-Moderation (s. Kap. 5)

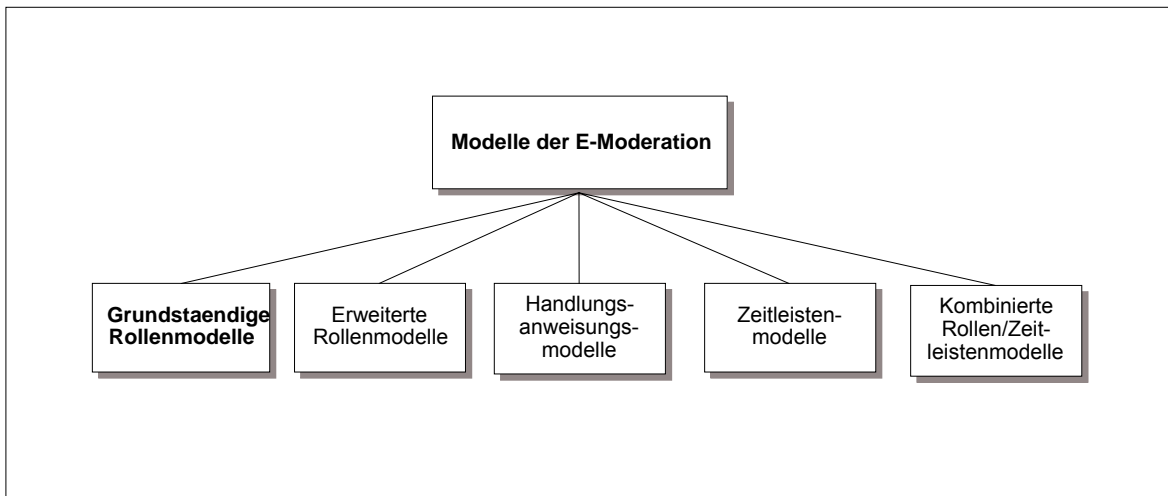


Abb. 4.1: Systematik - Modelle der E-Moderation

Im Folgenden soll kurz erläutert werden, worin sich diese fünf „Modell-Gruppen“²¹ unterscheiden.

1. *Grundständige Rollenmodelle* beschreiben übergreifend und unabhängig von einer Zeitstruktur die Funktionen und Strategien, die ein E-Moderator im virtuellen Raum wahrnehmen kann. Der Vorteil eines Rollenmodells besteht darin, dass der E-Moderator sein eigenes Moderationsverhalten analysieren und sich so laufend vergegenwärtigen kann, in welcher Rolle er agiert (also welche Rolle im Vordergrund steht, welche Rolle weniger wichtig ist etc.). Die meisten Rollenmodelle beschreiben auf einer übergeordneten Ebene drei bzw. vier Rollen, denen jeweils typische – teilweise gut ausdifferenzierte, teilweise eher überblicksartige – Funktionen und Strategien der E-Moderation zugeordnet werden. Eine überwiegende Mehrzahl an Publikationen gründet auf Vier- bzw. Drei-Rollenmodelle. In der Abbildung 4.1 sind die grundständigen Rollenmodelle daher besonders hervorgehoben.
2. *Erweiterte Rollenmodelle* sind Facetten der grundständigen Rollenmodelle: Sie erweitern diese um weitere „Begriffe.“ Sie gehen also über die typischen drei bzw. vier Rollen hinaus und beschreiben stattdessen bis zu zwölf Rollen. Auch hier werden Rollen mit typischen Funktionen und Strategien versehen.
3. *Handlungsanweisungsmodelle* fassen, ausgehend von praktischen Erfahrungen und Expertenmeinungen, konkrete Anleitungen und Strategien der E-Moderation

²¹ Der Modell-Begriff ist hier ein "pragmatisch" gewählter Begriff und wird nicht im wissenschaftlichen Sinne verwendet.

zusammen. Der Unterschied zu den beiden oben genannten Rollenmodellen liegt in der Beschreibungsebene. Die Handlungsanweisungen sind gleichzusetzen mit den einzelnen, innerhalb der jeweiligen Rolle beschriebenen, Funktionen und Strategien. Im Prinzip wird in diesen Modellen auf übergeordnete Rollen verzichtet und *direkt* auf der Ebene der einzelnen Funktionen argumentiert.

4. *Zeitleistenmodelle* beschreiben Strategien und Funktionen des E-Moderators, abgestimmt auf typische Phasen des Lehr-/Lernprozesses. Meist wird von drei Phasen ausgegangen, einer Anfangs-, Arbeits- und Abschlussphase, teilweise werden fünf Phasen und Varianten davon unterschieden. Der E-Moderator erhält also Hinweise darüber, wann welche Strategie während des Moderationsprozesses sinnvoll ist.
5. *Kombinierte Rollen-Zeitleistenmodelle* versuchen die Vorteile beider Zugänge, Rollen- und Zeitleistenmodell, zu vereinigen. Allerdings finden sich in der Literatur momentan nur zwei Ansätze hierzu (Lim & Cheah, 2003 und Bennett & Loycker, 2004).

In den folgenden Kapiteln werden nun die verschiedenen Modelle der E-Moderation entlang der, oben entwickelten, Systematik (fünf „Modelltypen“) vorgestellt, diskutiert und kurz bewertet. Jedem „Modelltyp“ wird dabei eine Tabelle vorangestellt, die die jeweiligen Modelle enthalten. Dies soll eine erste Orientierung über die verschiedenen Modelle ermöglichen. Dabei werden pro „Modelltyp“ alle recherchierten Publikationen in den Tabellen aufgenommen und für einen leichteren Überblick durchnummeriert. Ausgewählte Modelle, die für die Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit als besonders bedeutsam erscheinen, werden in ausführlicherer Form dargestellt und kurz diskutiert. Abschließend erfolgt pro „Modell-Gruppe“ eine Bewertung.

4.3 Grundständige Rollenmodelle

Robin Mason (1991) war – neben Zane Berge (1995) – eine der Ersten, die ein Rollenmodell der E-Moderation entwickelt hat. Die Arbeiten der beiden Autoren haben die Diskussion um das Thema E-Moderation maßgeblich beeinflusst. Daher sollen diese beiden Modelle in ausführlicher Form dargestellt werden. Im Anschluss daran werden weitere, im Hinblick auf die Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit bedeutsame, Rollenmodelle beschrieben. Dies sind die Studien von Liu et al. (2005), Collison et al. (2000), Anderson et al. (2001) und Xin (2004) sowie die Studien aus dem deutschsprachigen Raum von Friedrich et al. (2004), Hinze und Blakowski (2002) sowie Kerres et al. (2005). In der Tabelle 4.1 sind diese verschiedenen Rollenmodelle, entlang der Rollenbezeichnungen sowie dem Erscheinungsjahr geordnet, zusammengefasst.

Tab. 4.1: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation

1	Mason (1991)	Technical	Level	Educational	Level
		Organizational	Role	Social Role	Intellectual Role
2	Berge (1995)	Technical Role	Managerial Role	Social role	Pedagogical Role
3	Collison et al. (2000)	Project Leader		Group Process Facilitator	Guide on the Side
4	Anderson et al. (2001)	Instructional Design and Organization		Facilitating Discourse	Direct Instruction
5	Hinze & Blakowski (2002)	Technik	Organisation	Soziales	Pädagogik
6	Friedrich et al. (2004)	Moderator als Organisator		Moderator als Animator und Motivator	Moderator als Inhaltsexperte
					Moderator als Vermittlungsexperte
7	Xin (2004)	Contextualizing Functions		Monitoring Functions	
Meta Functions					
8	Kerres et al. (2004)	Basic Support		Gruppentutor (persönliche Betreuung)	Fachtutor (fachliche Betreuung)
				E-Moderator (persönliche und fachliche Betreuung)	
9	Liu et al. (2005)	Technical Role	Managerial Role	Social role	Pedagogical Role

Neben diesen neun Studien, liegen weiteren Publikationen zu den grundständigen Rollenmodellen vor. Die Mehrzahl dieser Publikationen bringen allerdings kaum neue Aspekte in die Diskussion um die Vier- bzw. Drei-Rollen der E-Moderation ein, da die Autoren entweder Berges Modell oder jenes von Mason übernommen haben, ohne dies

empirisch zu untersuchen oder weiterzuentwickeln. Daher werden diese Modelle hier nicht vertieft dargestellt, sondern in der Tabelle 4.2 zusammengefasst und zum Teil im Anhang kurz beschrieben.

Tab. 4.2: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation, die sich auf die Rollenkonzepte von Berge und/oder Mason beziehen

10	Paulsen (1995a)	Organizational Role		Social Role	Intellectual Role
11	Green (1998)	Organizational Role		Social Role	Intellectual Role
12	Rowntree (1999)	Organizational Tasks Conceptual Tasks		Social Tasks	Structural Tasks
13	Teles et al. (2001)	Technical Role	Managerial Role	Social Role	Pedagogical Role
14	Bonk et al. (2001)	Technical Role	Managerial Role	Social Role	Pedagogical Role
15	Ligorio et al. (2002)	Technical Role	Managerial Role	Social Role	Pedagogical Role
16	Hootstein (2002)	Technical Assistant	Programm manager	Social Director	Instructor
17	Winograd (2003)	Organizational Functions		Social Functions	Intellectual Functions
18	McPherson & Nunes (2004)	Technical Role	Managerial or organisational Role	Social Role	Pedagogical or intellectual Role
19	Heuer & King (2004)	Planner		Communicator	
				Coach	
				Role model	
				Facilitator	
20	Conrad (2004)	Technological area	Managerial Area	Social Area	Pedagogical Area
21	Morris et al. (2005)	Technical Role	Managerial Role	Social Role	Pedagogical Role
22	Hemsing (2008 ²²)	Technisch	Sozial	Organisatorisch	Pädagogisch

Eine weitere „Sonderfunktion“ nehmen die drei Studien ein, die in der Tabelle 4.3. zusammengefasst sind. In diesen drei Studien steht jeweils ein spezifisches Setting im Mittelpunkt: Johannsen, Böhmann und Krcmar (2001) setzen sich mit der Frage auseinander, welche typischen Rollen in virtuellen Seminaren nötig sind, die auf Videokonferenz-Technik beruhen. Straub (2002) beschäftigt sich mit der zunehmenden Relevanz von globalen Wissensgemeinschaften und thematisiert in diesem

²² Das Modell von Hemsing (2008) nimmt insofern eine Sonderstellung ein, da die Autorin, als einige der wenigen in ihrer Studie, die Anteile von Moderationsfunktionen an den vier Rollen (in Anlehnung an Berge) erhoben hat. Allerdings ist in ihrer Studie nicht nachvollziehbar, wie sie zu diesem Ergebnis gekommen ist (z. B. erläutert sie nicht, wie sie ihr „Betreuungskategorien“ operationalisiert hat und es liegt auch kein Kodierleitfaden vor). Daher wird ihr Modell hier nicht ausführlich dargestellt, auch wenn in der Abschlussdiskussion darauf Bezug genommen wird.

Zusammenhang vier verschiedene Rollen eines E-Trainers. Markowski und Nunnenmacher (2003) zielen auf die Begleitung von netzbasierter Projektarbeit ab.

Tab. 4.3: Grundständige Rollenmodelle der E-Moderation, die auf bestimmte "Settings" abzielen

23	Johannsson et al. (2001)	Kompensator Chauffeur, Trainer	„Klassischer Moderator“	
24	Straub (2002)	Organisatorische Aufgaben	Soziale Aufgaben	Didaktische Aufgaben
25	Markowski & Nunnenmacher (2003)	Aufgaben bei der Begleitung netzbasierter Projektarbeit	Soziale Aufgaben	Kommunikative Aufgaben

Im Folgenden werden die ersten neun Ansätze (s. Tab. 4.1) näher betrachtet, darüber hinaus sind im Anhang weitere Modelle skizziert.

4.3.1 Zwei-Ebenen-Modell von Mason

Mason (1991) geht davon aus, dass ein E-Moderator zwei wesentliche Ebenen zu berücksichtigen hat: eine technische und eine pädagogisch-didaktische Ebene („*technical and educational level*“). Auf der technischen Ebene kann der E-Moderator jeden Beitrag in der Konferenz löschen oder ändern und ist verantwortlich für das Entfernen von irrelevanten Nachrichten oder von Beiträgen mit Flaming-Charakter (zum Begriff Flaming, s. Kap. 3.4). Auf der pädagogisch-didaktischen (*educational*) Ebene leitet er die Diskussion, regt zur aktiven Partizipation an und bietet intellektuelle Anregung und Leitung („*offers intellectual leadership*“). Darauf aufbauend teilt Mason die Aufgaben und Fähigkeiten eines E-Moderators in drei Rollen ein: „*organizational*“, „*social*“ und „*intellectual role*“, die im folgenden Abschnitt erläutert werden:

1. *Organizational role*: Eine der ersten Aufgaben ist es die Tagesordnung („*set the agenda*“) also die Ziele, den zeitlichen Verlauf, den Kommunikationsprozess („*procedural rules*“) und die Entscheidungswege festzulegen. Der E-Moderator informiert die Studierenden über Anforderungen und Voraussetzungen, welche Erwartungen erfüllt bzw. nicht erfüllt werden können, welche Aufgaben anstehen oder wie der zeitliche Ablauf aussieht.
2. *Social role*: Hierbei ist die Aufgabe des E-Moderators eine lernerförderliche, d. h. eine offene, freundliche und soziale Umgebung zu schaffen. Beispielsweise durch eine Willkommens-Nachricht, indem die Teilnehmenden zur aktiven Beteiligung aufgefordert werden, durch regelmäßige Feedbacks zu den Teilnehmendenbeiträgen und indem auf einen insgesamt freundlichen und persönlichen Ton geachtet wird. Mason schreibt hierzu: „*This „nurturing“ skills are the essence of the*

feeling of community, which is such an important and yet surprising aspect of conferencing“ (Mason, 1991).

3. *Intellectual role:* Die wichtigste Rolle ist für Mason die des „*educational facilitator*“. Wie in jedem Bildungskontext sollte der E-Moderator die Diskussion auf die kritischen Punkte hin lenken, Fragen stellen und nach Antworten suchen, die die Teilnehmenden zu eigenen Kommentaren ermuntern. Außerdem ist das Verweben („*weaving*“²³) von Beiträgen grundlegend.

Auffällig an Masons eigener Einschätzung ihres Modells ist, dass sie die „*intellectual role*“ als „wichtigste“ Rolle bezeichnet und auf das „Verweben der Beiträge“ („*weaving*“) als eine besondere Strategie hinweist. Ihre Rollenaufteilung ist – und das gilt für die meisten der hier dargestellten Rollenmodelle – aufgrund von Erfahrungen aus der Praxis der E-Moderation entstanden, daher sind die einzelnen beschriebenen Funktionen in den drei Rollen keine „operationalisierten“ Funktionen. Sie geben aber dem E-Moderator wichtige Hinweise, wie der Austausch-, Diskussions- und Lernprozess im virtuellen Raum angeregt, begleitet und organisiert werden kann. Die Frage, ob diese Funktionen tatsächlich zutreffend sind, bleibt offen.

4.3.2 Vier-Rollen-Modell von Berge

Das Vier-Rollen-Modell von Berge (1995) beschreibt zunächst ganz ähnliche Rollen, wie das oben angeführte Modell von Mason. Auch Berge betrachtet das Unterstützen von effektivem Lernen als die wichtigste Funktion eines Moderators, in dem der E-Moderator Verantwortung für die Diskussionsbeiträge übernimmt, Spezialwissen und Einsichten einbringt, verschiedene Diskussionsstränge und Kurskomponenten miteinander verwebt und ein gutes Gruppengefühl („*group harmony*“) herstellt. Erfolgreiches Online-Tutoring lässt sich nach Berge durch die folgenden vier Bereiche beschreiben:

1. *„Pedagogical area: have clear objectives, maintain as much flexibility as you can, encourage participation, maintain a non-authoritarian style, don’t expect too much, promote private conversations as well as those in cc, find unifying threads, make the material relevant, present conflicting opinion“.*
2. *„Social area: be accepting of lurkers, watch the use of humor or sarcasm, use introductions, facilitate interactivity, do not ignore bad discussant behavior, expect that flames may occur“.*

²³ Der Aspekt „*weaving*“ wird ausführlich im Kap. 6 dargestellt, daher sei an dieser Stelle insbesondere auf das Unterkapitel 6.1.3.3 verwiesen.

3. *„Managerial area: providing for administrative responsibilities, be patient, request comments on metacommunication, be mindful of the proportion of instructor contribution to the conference, procedural leadership, don't overload, change misplaced subject headings, vary participants amount of contribution, preparation time, end the session“.*
4. *„Technical area: use technical support, provide feedback especially to technical problems, develop a study guide, provide time to learn, promote peer learning, avoid lecturing, giving direction“ (Berge, 1995).*

Ähnlich wie Mason, beschreibt Berge Anleitungen und Funktionen, die auf Erfahrungen aus der Praxis beruhen und überprüft ebenfalls nicht, ob sich diese Funktionen tatsächlich in den kommunikativen Akten der E-Moderatoren „wieder finden“ lassen und ob die Zuschreibung von Funktionen zu bestimmten Rollen bzw. Ebenen trennscharf sind. So sieht die Autorin der vorliegenden Arbeit die Funktion *„promote peer learning“*, die Berge der technischen Rolle zuschreibt (*„technical area“*) eher in der pädagogischen Rolle verortet. An Berges Modell fällt zudem auf, dass in der pädagogischen Rolle weniger konkrete Strategien beschrieben werden, sondern vielmehr „Haltungen“ vorgegeben werden, wie der E-Moderator agieren sollte, so etwa bei der Empfehlung *„maintain a non-authoritarian style“*.

4.3.3 Drei-Rollen-Modell von Collison et al.

Das Konzept von Collison et al. nimmt im Kontext der Diskussion zu E-Moderation eine ebenso hervorgehobene Bedeutung ein, wie die Ansätze von Mason und Berge, da einige Studien, so u. a. Hootstein (2002) sowie Kienle und Ritterskamp (2005) den Ansatz von Collison et al. zitieren und in ihren Studien untersuchen bzw. weiterführen.

Nach Collison et al. (2002) findet E-Moderation in zwei Zusammenhängen statt: *„Moderating takes place in both a professional and a social context“* (2000, S. 5).

Außerdem thematisieren sie, dass sich das Verständnis, von Lehren und Lernen - ähnlich wie bereits von Berge (1995) gefordert - insgesamt verändern muss: *„The style of „guide on the side“ (vs. „sage on the stage“) is most appropriate for leading a virtual learning community“* (2000, S. 7). Die Autoren formulieren für die Online-Betreuung und -Moderation drei Schlüsselrollen:

1. *„Instructor or Project Leader: designing a regular manageable feedback, separating content from process, peer support.“*

2. *„Group Process Facilitator: leading introductory and community-building activities, providing virtual „hand holding“ to the digitally challenged, acknowledge the diversity of participants backgrounds and interests, infusing personality with tone, graphics and humor, maintaining a nurturing pace of responding, keeping up with the pace that’s been set, organizing posts and discussion threads, balancing private email and public discussion“.*
3. *„Guide on the Side: moving participants to an new conceptual level, training participants in a new skill, pyramid model“ (2000, S. 44 ff.).*

Die Autoren fügen diesen drei Schlüsselrollen noch *„advanced moderating skills“* hinzu und nennen dies *„a palette of voices“*, nämlich: *„generative guide, conceptual facilitator, reflective guide, personal muse, mediator, role play“* (2000, S. 14). Mit den drei *„Key Facilitator Roles“*: (1) *„Instructor or Project Leader“*, (2) *„Group Process Facilitator“* und (3) *„Guide on the Side“* greifen die Autoren einerseits die typischen Rollenmodelle auf, stellen aber andererseits eine Art *„Lehrphilosophie“* in den Mittelpunkt ihres Ansatzes. Nämlich, dass sich die Rolle der Lehrperson verändert, von einem eher instruktionalen zu einem lernendenorientierten Lehrverständnis. Die Lehrperson wird zum Lernbegleiter, der die Lern- und Gruppenprozesse in den Vordergrund stellt und nicht das Fachwissen (siehe hierzu auch die Diskussion in Kap. 3 zu der veränderten Rolle der Lehrperson).

4.3.4 „Teaching-Presence“ von Anderson und Garrison

Anderson et al. (2001) wählen einen anderen Zugang zum Thema E-Moderation als die anderen, oben genannten, Autoren. Im Rahmen von mehreren Studien untersucht die Forschungsgruppe um Terry Anderson und Randy D. Garrison auf der Grundlage des *„critical thinking model“* (Garrison, Anderson & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2003) verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens im Netz. De Witt, Czerwionka & Mengel (2007) beschreiben den Ansatz dieser Forschergruppe wie folgt: *„Durch ein aktives und interaktives Lernen soll ein tieferes Verständnis der Inhalte erreicht, das kollektive Wissen vermehrt, die individuelle Wissensentwicklung gefördert sowie Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortung entwickelt werden“* (2007, S. 10). Die maßgebende Grundhaltung des Ansatzes von Anderson et al. (2001), (den De Witt et al. als ein *„Community-of-Inquiry-Konzept“* beschreiben) ist, dass alle am Lernen beteiligte Personen (Lernende und Lehrende) gleichberechtigte Partner sind und gleichermaßen einbezogen werden. Lernen findet im sozialen Austausch statt und ist eingebettet in konkrete Situationen und in die Lebenswelt der Lernenden. Das *Community-of-Inquiry-Konzept* von Anderson et al. (2001) beruht auf drei wesentlichen Elementen *„cognitive, social und*

teaching presence.“ Die „*cognitive presence*“ (Garrison et al., 2001) besagt, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, Wissen durch Austausch und Kommunikation mit den anderen Lernenden zu generieren. Die „*social presence*“ (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 1999) bezeichnet das Ausmaß, wie sich die einzelnen Beteiligten als „*real person*“ in das Lerngeschehen einbringen können und hängt eng mit der „*cognitive presence*“ zusammen, da ohne ausreichende soziale Präsenz kein echter Diskurs möglich ist. Als dritte Komponente kommt nun die „*teaching presence*“ (Anderson et. al., 2001 und Garrison & Anderson, 2003) hinzu, also die Unterstützung der Lernenden bzw. von kooperativen Lern- und Arbeitsgruppen durch eine Lehrperson. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Potenziale des „Community-of-Inquiry-Konzeptes“ zur Entfaltung zu bringen. Ein wichtiges Ergebnis der Studien ist, dass „*cognitive or critical thinking skills*“ (bei den Lernenden) nur mit einer geeigneten „*teaching presence and a conducive social presence*“ entwickelt werden können (Anderson et al., 2001). Für die vorliegende Arbeit ist die „*cognitive and social presence*“ zwar interessant, besonders wichtig für die Diskussion zum Thema E-Moderation ist aber wie Anderson et al. (2001) die „*teaching presence*“ definieren. Die Autoren gehen davon aus, dass eine Lehrperson innerhalb der „*teaching presence*“ drei „Rollenanforderungen“ gerecht werden muss Diese sind:

1. „*Instructional Design and Organization: setting curriculum, designing methods, establishing time parameters, utilizing medium effectively, establishing netiquette*“. „*Design*“ bezieht sich dabei auf alle anfallenden Entscheidungen im Vorfeld einer Lehr-/Lernveranstaltung, „*Organization*“ hingegen auf die im Verlauf des Lehr-/Lernprozesses notwendigen Schritte.
2. „*Facilitating Discourse: identifying areas of agreement/disagreement, seeking to reach consensus/understanding, encouraging, acknowledging, or reinforcing student contributions, setting climate for learning, drawing in participants, prompting discussion, assess the efficacy of the process*“. Der Bereich „*facilitating discourse*“ bezieht sich demnach auf alle Aktivitäten, die geeignet erscheinen, die Aussprache unter den Teilnehmern voranzubringen. Dabei sind nicht nur Aktivitäten gefordert, die der Lerngemeinschaft dienen, sondern auch die individuelle Entwicklung der einzelnen Lernenden zu fördern.
3. „*Direct Instruction: present content/questions, focus the discussion on specific issues, summarize the discussion, understanding through assessment and explanatory feedback, diagnose misconceptions, inject knowledge from diverse sources, responding to technical concerns*“. Hier wird deutlich, dass die

Lehrperson insbesondere für die inhaltliche Unterstützung der Lernenden zuständig ist und über eine ausreichende fachliche Kompetenz verfügen muss.

Garrison und Anderson (2003) weisen zudem darauf hin, dass die „*teaching presence*“ nicht nur von der Lehrperson sondern auch von den Lernenden selbst ausgeübt werden kann. Jeder Beteiligte am Lehr-/Lernprozess trägt gleichermaßen die Verantwortung für den Lernfortschritt und kann zur „*teaching presence*“ beitragen. Daher sprechen die Autoren auch nicht von „*teacher presence*“ sondern von „*teaching presence*.“ Ein Ergebnis der Untersuchung von Garrison und Anderson (2003) ist, dass die Rolle „*direct instruction*“ überwiegt, gefolgt von „*facilitating discourse*“ und am geringsten trat „*instructional design*“ auf. Demnach überwiegen die pädagogisch-didaktischen Aktivitäten. Auch wenn Anderson et al. (2001) bzw. Garrison und Anderson (2003) einen anderen Zugang zu den Funktionen und Strategien der E-Moderation verfolgen als Berge (1995) oder Mason (1991), so kann man, auf der Ebene der einzelnen beschriebenen Strategien, durchaus Gemeinsamkeiten mit den Konzepten von Berge oder Mason feststellen. Es mag daher nicht verwundern, das Garrison und Anderson (2003, S. 66) selbst ihre Kategorien denen von Berge (1995) gegenübergestellt haben. Dabei ordnen sie „*direct instruction*“ der „*pedagogical role*“ zu, „*facilitating discourse*“ entspricht „*social role*“ und „*instructional design*“ der „*managerial role*“, eine, wie Berge sie nennt, „*technical role*“ fehlt. Die Rollenbezeichnungen von Anderson et al. unterscheiden sich demnach weniger auf der Ebene der einzelnen Funktionen, und dafür mehr in der Bezeichnung. Auch liegt nach Garrison und Anderson die „*teaching presence*“ nicht nur beim Lehrenden, sondern auch bei den Lernenden²⁴.

4.3.5 Vier-Rollen-Modell von Hinze und Blakowski

Hinze und Blakowski (2002) sind eine der wenigen Autoren, die auf der Grundlage der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse (wobei sie sich an Mayring, 2001 orientieren) versuchen, die Betreuungsaufgaben eines E-Moderators zu operationalisieren. An dieser Stelle sollen kurz die Ergebnisse ihrer „Kategorienbildung“ dargestellt werden. Anzumerken ist, dass sie die Einteilung in ihre vier Leitkategorien: „*Organisation*“, „*Soziales*“, „*Technik*“ und „*Pädagogik*“ ebenfalls auf die Ergebnisse von Berge (1995) beziehen. Die einzelnen Dimensionen unterhalb der vier Leitkategorien wurden dann entlang des Datenmaterials – es handelte sich um Forenbeiträge in einem virtuellen

²⁴ Diese Forderung findet sich unter anderen auch bei Painter et al. (2003); Hron et al. (2003) und Salmon, (2000).

Seminar – operationalisiert. Das Ergebnis ihrer Inhaltsanalyse stellt sich folgendermaßen dar (Hinze & Blakowski, 2002, S. 325 ff.)

1. *Organisation*: Klausuren, Prüfungen, Termine, Zuständigkeiten, Studienbetrieb, Lob für die Betreuung, Kritik am Studienablauf, Kritik an der Betreuung, Forenbetrieb und Hinweise zwischen den Studierenden.
2. *Soziales*: Vorstellung, Kontaktaufnahme, Small Talk, Lob an der Zusammenarbeit der Studierenden, Kritik an der Zusammenarbeit der Studierenden, Feedback.
3. *Technik*: Allgemein, Rechnerprobleme, Zugriffsprobleme, Verständnisprobleme, (vermeintliche) technische Fehler, Hinweise zwischen den Studierenden.
4. *Pädagogik*: allgemeines Lob, modulspezifisches Lob, allgemeine Kritik, aufgabenspezifische Kritik, modulspezifische Kritik, (vermeintliche) Fehler, Verbesserungsvorschläge, allgemeine Hilfeersuchen, aufgabenspezifische Hilfeersuchen, Hinweise zwischen den Studierenden.

Das Ergebnis ihrer Studie zeigt, dass die Kategorie Organisation, mit 11% der Analyseeinheiten, insgesamt die geringste Rolle spielt, gefolgt von der Kategorie Soziales mit 18% und der Kategorie Technik mit 20%. Mit großem Abstand ist Pädagogik mit 51% die häufigste Kategorie. Betrachtet man die, in den vier Kategorien am häufigsten auftretenden Einzelmerkmale (in Bezug auf die Gesamtheit an Einzelmerkmalen in der jeweiligen Kategorie), dann überwiegt in der Kategorie Organisatorisches das Merkmal Terminabsprache mit 34%, in der zweiten Kategorie Soziales treten besonders häufig Äußerungen auf, die als „Small Talk“ bezeichnet werden können (38%), in der Kategorie Technik liegt der Schwerpunkt auf der Kommunikation/Problembearbeitung zwischen den Studierenden (36%) und in der Kategorie Pädagogik sind es die Analyseeinheiten „Anfragen und Verständnisfragen“ der Studierenden (27%) sowie die Beantwortung von Fragen und Hilfeleistung untereinander (29%). Was zunächst in Bezug auf die vier Kategorien und ihre Dimensionen auffällt ist, dass die Autoren sowohl die Beiträge der Moderatoren als auch die Beiträge der Studierenden gleichermaßen ausgewertet und nicht zwischen diesen beiden Gruppen unterschieden haben. Daher scheint so manche Dimension nicht passend als E-Moderationsstrategie zu sein (z. B. die Hinweise zwischen den Studierenden). Dennoch ist die Studie von Hinze und Blakowski eine der wenigen, in der ein inhaltsanalytischer Ansatz angewendet und versucht wurde die typischen Rollen der E-Moderation zu operationalisieren und nach Häufigkeiten auszuwerten.

4.3.6 Vier-Rollen-Modell von Friedrich et al.

Friedrich et al. (2004) (bzw. Hron et al., 2003) ordnen dem E-Moderator, ähnlich wie Berge (1995) oder Mason (1991), vier verschiedene Rollen zu, auch wenn sie diese anders aufteilen und gewichten. Diese sind: (1) Organisator, (2) Motivator/Animator, (3) Inhaltsexperte und (4) Vermittlungsexperte. Die Autoren sehen die wichtigste Aufgabe des E-Moderators darin, Gruppen zu unterstützen, Kommunikationsprozesse zu steuern und Gruppenaktivitäten zu koordinieren. Auch trennen Sie die Rolle des E-Moderators als Inhaltsexperten und seine Rolle als Vermittlungsexperte ausgesprochen deutlich – dieses Merkmal stellt eine Besonderheit des Ansatzes der Tübinger Forschungsgruppe um Helmut F. Friedrich dar. (Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch in den Zeitleistenmodellen nicht zwischen den inhaltsbezogenen und didaktisch-methodischen Aktivitäten unterschieden wird, s. folgende Kap.). Die Trennung ist in jenen Kontexten besonders hilfreich, in denen es um Inhaltsvermittlung, -vertiefung und -transfer geht: Ein E-Moderator sollte über ausreichend Fachwissen verfügen, wenn es um die Betreuung von Lernenden und Lerngruppen geht, die sich Inhalte in irgendeiner Art und Weise aneignen sollen (dies ist auch ein Aspekt, den Garrison & Anderson, 2003 betonen). Daher scheint es sinnvoll zu sein auch in der E-Moderation explizit zwischen einer Vermittlungs- und einer (Inhalts-)Expertenfunktion zu unterscheiden, so wie dies Friedrich et al. (2004) (bzw. Hron et al., 2003) vorschlagen. In den anderen, hier vorgestellten, Rollenmodellen wird unter der „*intellectual role*“ bzw. „*pedagogical role*“ meist beides zusammengefasst: Inhaltsexperten-Strategien und didaktisch-vermittelnde Strategien. Ein weiterer interessanter Aspekt am Rollenmodell von Friedrich et al. ist, dass unter der Rolle als Organisator auch die technischen Supportleistungen subsumiert werden, d.h. die technische Rolle wie bei Berge (1995) oder Mason (1991) aufgeführt, eben *nicht* gesondert abgehandelt wird. Die Einordnung der technischen Rolle in den Bereich der organisatorischen Rolle wird auch in anderen Modellen vorgeschlagen, beispielsweise bei Xin (2004), Kerres et al. (2004) oder Paulsen (1995). Die Tabelle 4.4 gibt einen Vorschlag von Hron et al. (2003) wieder, welche Moderationsfunktionen und -maßnahmen für welche Rolle sinnvoll sind.

Tab. 4.4: Moderatorfunktionen und -maßnahmen (in Anlehnung an Hron et al., 2003, S. 93)

Organisationsfunktion	Motivationsfunktion	Expertenfunktion	Vermittlungsfunktion
<ul style="list-style-type: none"> - Überblick über die Lehrveranstaltung geben, Schnittstellen zu anderen Instruktionsmedien (Print, CBT) und Lernformen (Präsenzphasen, Einzelarbeit) herstellen. - Ziele für Veranstaltungsabschnitte festlegen. - Bildung von Lerngruppen unterstützen. - Veranstaltungsabschnitte explizit eröffnen und beenden. - Meta-Kommunikation planen, z. B. Diskussion und Bewertung der Lehrveranstaltung selbst. - Voraussetzungen für Benotung / Leistungsnachweis mitteilen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Präsenz unterstützen, z. B. durch Vorstellungsrunden. - Diskussionsförderliches Klima schaffen, z. B. Willkommensbotschaft, ermunternde Mitteilung. - Feedback, z. B. auf jeden ersten Beitrag kurzfristig reagieren, zu Beginn alle Beiträge verstärken. - Verbindlichkeit induzieren, kommunikative Mindestanforderungen (z. B. Mindestanzahl von „logins“) festlegen, Netiquette einführen. - Neugier und kognitive Konflikte stimulieren, z. B. Aufwerfen von Fragen, Präsentation widersprüchlicher Positionen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Angemessenheit von Inhalten und Materialien im Hinblick auf curriculare Ziele und Lerngruppen überwachen. - Themenauswahl entsprechend curricularen Zielen beeinflussen. - Zusätzliche Inhalte und Materialien eingeben. - Inhaltliche Bezüge zwischen Themen und Lerngruppen herstellen. - Sicherstellen, dass verfügbare Materialien ausreichend genutzt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführende Hinweise / Verarbeitungshilfen für Themengebiete geben. - Zusammenfassungen komplexer Sachverhalte stimulieren oder an die Gruppe geben. - Verständnisfragen stellen. - Aufgliedern eines Themenbereichs in kooperativ zu bearbeitende Teilaufgaben unterstützen.

Das Rollenkonzept von Friedrich et al. (2004) (bzw. Hron et al., 2003; Friedrich et al., 2000) stellt ähnlich, wie der Großteil der Modelle der E-Moderation, eine Zusammenstellung von zumeist theoretisch hergeleiteten Empfehlungen für die E-Moderationspraxis dar und beruht nicht auf empirische Untersuchungen. Ihr Hauptbeitrag zur Diskussion zu den Rollenkonzepten der E-Moderation, besteht in der gut begründeten Trennung zwischen Inhaltsexperten- und Vermittlungsrolle.

4.3.7 Drei-Rollen-Modell von Xin

Xin (2004) wirft in ihrer Studie einen ganz anderen Blick auf die Rollen. Zunächst entwickelte sie in vorangegangenen Untersuchungen spezifische Moderationsfunktionen („*contextualizing functions, monitoring functions, meta functions*“, s. hierzu Feenberg & Xin, 2002). Diese Funktionen nimmt die Autorin, 2004, wieder auf, um sie weiterzuentwickeln. Ziel der nun vorliegenden Studie von Xin (2004) ist es, die Dynamik des Online-Diskurses in kooperativen Gruppen sowie die Rolle des Moderators zu untersuchen²⁵. Als Untersuchungsfeld dienten dabei insgesamt neun Online-Kurse, von einer Dauer zwischen vier und sechs Wochen. Das wichtigste Ergebnis ihrer Studie ist die Beschreibung der *Moderating Functions*, die in der Tabelle 4.5 zusammenfassend dargestellt sind.

²⁵ Weitere Ergebnisse der Studie von Xin beziehen sich auf den kollaborativen Prozess, der hier nicht weiter vertieft werden soll.

Tab. 4.5: Summary of Moderating Functions (in Anlehnung an Xin, 2004, S. 287)

Contextualizing functions	
1.	Opening Discussion. The moderator must provide an opening comment that states the theme of the discussion and establishes a communication model. The moderator may periodically contribute „topic raisers“ or „prompts“ that open further discussions within the framework of the forum’s general theme.
2.	Setting the norms: suggesting rules of procedure for the discussion. Some norms are modeled by the form and style of the moderator’s opening comments. Others are explicitly formulated in comments that set the stage for the discussion.
3.	Setting the agenda: managing the forum over time, selecting an order and flow of themes and topics of discussion. The moderator generally shares part of all of the agenda with participants at the outset.
4.	Referring. The conference may be contextualized by referring to materials available on the Internet, for example, by hyper linking of offline materials such as textbooks.
Monitoring functions	
5.	Recognition: referring explicitly to participant’s comments to assure that their contribution is valued and welcome, or to correct misapprehensions about the context of the discussion.
6.	Prompting: addressing requests for comments to individuals or the group. Prompting includes asking questions and may be formalized as assignments or tasks. Prompting may be carried out through public requests in the forum or by private messages.
7.	Assessing. Participant accomplishment may be assessed by tests review sessions, or other formal procedures.
Meta functions	
8.	Meta-commenting: remarks directed at such things as the context, norms or agenda of the forum; or at solving problems such as lack of clarity, irrelevance, and information overload. meta-comments play an important role in maintaining the conditions of successful communication.
9.	Weaving: summarizing the state of the discussion and finding threads of unity in the comments of participants. It recognizes the authors of the comments it weaves together, and often implicitly prompts them to continue along lines that advance the conference agenda.
10.	Delegating. Certain moderating functions such as weaving can be assigned to individual participants to perform for a shorter or longer period.

Wie aus der Tabelle 4.5 deutlich wird, unterscheidet Xin drei typische Funktionsbereiche. Die erste Gruppe „*contextualising functions*“ sind eher organisatorischer Art, wie etwa eine Diskussion eröffnen, Regeln einführen, eine Agenda festlegen oder auf Lernmaterialien wie Links oder Texte verweisen. Die zweite Gruppe „*monitoring functions*“ sind Aktivitäten, die dabei helfen den inhaltlichen Zusammenhalt zu gewährleisten, also die Beiträge der Teilnehmenden einbeziehen oder Missverständnisse aufklären, Fragen stellen, Nachrichten gezielt an Einzelne oder an die Gruppe schreiben und die Lernenden durch begleitende Testformen zu unterstützen. Die dritte Gruppe „*meta functions*“ enthält Funktionen, die dazu beitragen, dass die Diskussion unter den Teilnehmenden gut verläuft, z. B. Metakommunikation oder den Hinweis Beiträge miteinander zu verweben, sowie den Aspekt „*delegating*“, also Moderationsfunktionen an Teilnehmende abzugeben.

Nach Xin (2004) ist eine intensive Interaktion zwischen den Teilnehmenden - also Diskussion und Austausch - der Antrieb um ein Verständnis für das Kursthema entwickeln zu können. Diskurs findet (ihrer Meinung nach) aber nur dann gewinnbringend statt, wenn dieser von einem Moderator unterstützt wird. Xin betont, dass die Partizipation und

Interaktion der Teilnehmenden mit der Anwendung der „*moderating functions*“ ansteigt. Umgekehrt führt eine verminderte Moderationsaktivität zu einer schwächeren Teilnahme an den Diskussionen und damit zu einer eingeschränkten Interaktivität zwischen den Teilnehmenden. Wie bereits erwähnt wurde, muss die Moderation eben *nicht* zwangsläufig von einem Leiter ausgehen, auch Teilnehmende können diesen Part übernehmen. (So berichtet Xin von einem Fall innerhalb ihrer Studie, in dem sich ein Moderator nur wenig in einen Kurs einbrachte. Ein Teilnehmender übernahm daraufhin dessen Aufgaben, Partizipation und Interaktion zwischen den Teilnehmenden stiegen daraufhin an). Xins Fazit: „*moderating functions*“ wirken sich positiv auf den Erfolg eines Online-Seminars aus. Dabei dürfte es unerheblich sein, ob diese von Lehrpersonen oder Lernenden ausgehen. Interessant an der Publikation von Xin ist, dass sie für die Entwicklung von typischen „*moderating functions*“ als Quellen Berge (1995) sowie Anderson et al. (2001) angibt (beide Ansätze siehe oben), allerdings ist ein Zusammenhang zwischen ihren Moderationsfunktionen und den Rollenkonzepten von Berge und Anderson et al. nicht so ohne Weiteres ersichtlich, da sie den Zusammenhang auch selbst nicht eindeutig herstellt.

4.3.8 Split-Tutor-Konzept von Kerres et al.

Kerres et al. (2005) bzw. Nübel et al. (2004) beschreiben vier typische Rollen im Rahmen des E-Tutorings (s. auch Kap. 3²⁶) und benennen diese: (1) Fachtutor, (2) Gruppentutor, (3) Basis-Support und (4) E-Moderator. Der Lehrende klärt in seiner Rolle als *Fachtutor* inhaltliche Fragen und gibt Hinweise auf weiterführendes Material. Als *Gruppentutor* unterstützt er bei Konflikten oder gibt Rückmeldungen zum Lernverhalten des Einzelnen oder der Gruppe. Der *Basis-Support* stellt den Betrieb des E-Learning-Angebots sicher und gibt Hilfestellung bei technischen Problemen. Unter einem *E-Moderator* verstehen die Autoren die Kombination der fachlichen und der gruppen-/personenbezogenen Betreuung - er ist also Fachtutor- und Gruppentutor-Rollen in Personalunion. Die Autoren gehen zudem davon aus, dass in einer optimal arrangierten Lernumgebung die fachliche und personen- und/oder gruppenbezogene Betreuung in der Hand einer Person liegen sollte, verweisen aber darauf, dass dies in den meisten Fernstudiengängen so nicht realisiert werden kann. Daher schlagen Nübel et al. (2004) bzw. Kerres et al. (2005) das Modell des „*split role tutoring*“ vor. Diesem Ansatz zufolge kann die Betreuung von verschiedenen Personen wahrgenommen werden. Beispielsweise ist eine Person zuständig für den Basis Support, eine andere sorgt für die

²⁶ In Kap. 3 wurde der Ansatz von Kerres et al. (2005) bereits ausführlich beschrieben, daher wird an dieser Stelle der Ansatz nur kurz skizziert.

fachliche und eine weitere Person für die personen- und gruppenbezogene Betreuung. Die Autoren begründen den Ansatz des „Rollensplittings“ damit, dass das Aufgabengebiet eines E-Moderators meist sehr umfassend ist und zudem einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand erfordert. Eine Aufgabenteilung ist daher überlegenswert. Kritisch anzumerken ist, dass hier - ähnlich wie bei den meisten vorliegenden Rollenkonzepten - die einzelnen Rollenmerkmale oder Funktionen beschreibenden Charakter haben und nicht untersucht oder operationalisiert wurden.

4.3.9 Vier-Rollen-Modell von Liu et al.

Liu et al. (2005) haben in ihrer Studie untersucht wie Lehrende (und Lernende) die Rollen der E-Moderation wahrnehmen. Ausgangspunkt ihrer Untersuchung ist dabei das Vier-Rollen-Modell von Berge (1995): „*pedagogical, managerial, social, technical Role*“ (in der Tabelle als Dimensionen beschrieben) das durch einzelne Aspekte in Anlehnung an Salmon (2000), Conrad (2004), Ashton, Roberts und Teles (1999) sowie Anderson et al. (2001) ergänzt wurde. Befragt wurden insgesamt 28 Lehrende mittels eines teilstrukturellen Interviews. Diese Interviews wurden inhaltsanalytisch (orientiert an Strauss & Corbin, 1990) ausgewertet. Das Ergebnis der Befragung ergab eine Ausdifferenzierung der vier Dimensionen „*pedagogical, managerial, social, technical dimension*“ in weitere (Unter-)Rollen, die durch Kategorien genauer beschrieben werden (*descriptions of roles*). Das Ergebnis ihrer Studie ist in der Tabelle 4.6 zusammengefasst.

Tab. 4.6: Summary of Pedagogical, Social, Managerial and Technological Roles of the Online Instructors (in Anlehnung an Liu et al., 2005, S. 6)

Dimensions	Roles	Description of Roles	Issues
Pedagogical	Course designer	Design interactive learning experience; structure course materials; refine and update learning materials; share teaching experience with colleagues	Lack of program wide faculty interaction
	Profession-inspirer	Promote professional dialogue among online learners; relate personal experiences and cases to the discipline; point to professional organization	
	Feedback-giver	Provide timely and high quality feedback; provide formative feedback for continuous learning engagement	
	Interaction-facilitator	Facilitate peer interaction in online discussion through a wide range of facilitation strategies	Lack of facilitation skills; concerns about time commitment
Managerial	Conference manager	Ensure equity in online discussion; provide rules and guidelines to augment online discussion; promote knowledge construction	Lack of skill in weaving discussion
	Organizer and planer	Provide clear instructions and organization of course structure; achieve a balance between structure and flexibility	
Social	Social rapport builder	Build social rapport; establish online teams; build online learning community	Lack of awareness of social role; lack of technology; concern about time commitment
Technical	Technical coordinator	Refer students to technical support; communicate technical issues	
	Media designer	Develop multi-media tools; identify and co-design efficient learning tools	Concern about time
	Technology integrator	Use highly interactive tools to facilitate high quality online interaction	Lack of technical skills; concern about time commitment and accessibility issues

Liu et al. haben, als eine der wenigen Autoren, zum Thema E-Moderation versucht, die Dimensionen (bzw. Rollen) der E-Moderation zu operationalisieren (ähnlich wie Hinze & Blakowski, 2002). Allerdings begründen sie Ihre Operationalisierung damit, wie Lehrende Ihre Rollen und Aufgaben in virtuellen Lehr-/Lernsettings wahrnehmen (dies wurde in Form von Interviews erhoben) und *nicht* auf dem tatsächlich zu beobachtenden Moderationsverhalten (beispielsweise in Form von Forenbeiträgen). Kritisch zu hinterfragen ist bei Liu et al. die Ausdifferenzierung der einzelnen Moderationsfunktionen. So enthält die pädagogische Dimension (*pedagogical dimension*) Moderationsfunktionen, die sich eher auf planerische und vorbereitende Maßnahmen beziehen, wie beispielsweise „*design interactive learning experience*,“ ebenfalls auch „*develop multi-*

media tools," welche der technischen Dimension zugeordnet wurde. Des Weiteren fällt die teilweise ungenaue Rollenbeschreibung auf, so sagt „*promote professional dialogue among online learners*“ (*pedagogical dimension*) wenig darüber aus, was unter einem professionellen Dialog nun eigentlich zu verstehen ist und wie dieser gefördert werden könnte, ebenso bleibt die Aktivität „*promote knowledge construction*“ (*managerial dimension*) vage.

4.3.10 Bewertung grundständiger Rollenmodelle

Die grundständigen Rollenmodelle weisen in der Regel ein Drei- bzw. Vier-Rollen-Modell auf und haben für die Bezeichnung der einzelnen Rollen ähnliche Begriffe gewählt: Am häufigsten wird hier von „*technical role*“, „*organizational/managerial role*“, „*social*“ und „*pedagogical/intellectual/facilitating role*“ gesprochen. Dabei kommt es vielfach zu Überschneidungen aber auch zu Unterschieden auf der Ebene der einzelnen Moderationsfunktionen und -strategien, auf die nun näher eingegangen werden soll.

In fast allen grundständigen Modellen wird der organisatorischen Rolle große Bedeutung zugemessen, zumeist auch subsumiert unter dem Begriff *technisch-organisatorische Rolle* bzw. *technical role* oder *managerial role* – meist steht hierbei der technische Aspekt im Vordergrund, im Sinne von *technische Unterstützung geben* (z. B. Salmon, 2000; Berge, 1995 oder Kerres et al., 2005). Erst an zweiter Stelle findet man weitere Hinweise, die über die rein technische Unterstützung hinausgehen, z. B. *auf die Einhaltung der Zeit achten* (z. B. McPherson & Nunes, 2004; Anderson et al., 2001), *auf den Ablauf achten* und *die Agenda festlegen* (z. B. Friedrich et al., 2004; Xin, 2004) oder *Kommunikationsregeln einführen* (z. B. Conrad, 2004). Betrachtet man die ganze Bandbreite an Funktionen, die dieser Rolle zugeordnet werden, dann fällt zudem auf, dass eine sinnvolle Systematik nicht erkennbar ist. Stattdessen finden sich hier Funktionen wieder, die aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung eher in der didaktisch-vermittelnden Rolle zu verorten wären, wie etwa *promote knowledge construction* (Liu et al., 2005).

Ähnlich weit gestreut, sind die Moderationsfunktionen und -strategien, die der sozialen bzw. motivationalen oder auch unterstützenden (*facilitating*) Rolle zugeordnet werden: Hier finden sich Funktionen, die besser in eine andere Rolle passen würden, als auch wiederum Funktionen, die nach Meinung der Autorin nicht relevant für den Moderations- und Betreuungsprozess sind. So nennt beispielsweise Mason (1991) die Funktion *regelmäßig Feedback geben*, die eigentlich besser in die Inhaltsexperten-Rolle passen würde (eine Begründung hierzu s. Kap. 6) oder die Funktion „*organizing posts and*

discussion threads“ bei Collison et al. (2000, S. 18), eine Funktion, die viel eher Bestandteil der organisatorisch-administrativen Rolle ist. Des Weiteren werden Moderationsfunktionen genannt, die eher eine „Haltung“ oder ein „Lehrverständnis“ wiedergeben, z. B. *„acknowledge the diversity of participants backgrounds and interests* oder *„keeping up with the pace that’s been set“* (Collison et al., 2000, S. 20) und damit hinsichtlich realisierender Handlungen zu unspezifisch sind, um für eine weitere Ausdifferenzierung hilfreich zu sein. In den Ausführungen zur sozialen (bzw. motivationalen oder auch unterstützenden) Rolle fällt zudem auf, dass oftmals die mangelnde aktive Partizipation der Teilnehmenden als ein typisches Problem des netzbasierten Lehrens und Lernens genannt wird (z. B. bei Anderson et al., 2001; Hron et al., 2003; Liu et al., 2005). Dieses typische Problem wird zumeist auf die Besonderheiten der computervermittelten Kommunikation (CvK) zurückgeführt²⁷. Einige der genannten Moderationsfunktionen, wie *„setting climate for learning“* (Anderson et al., 2001), *„soziale Präsenz unterstützen“* (Hron et al., 2003, S. 93) oder *„build online learning community“* (Liu et al., 2005, S. 6) beziehen sich auf diese Besonderheiten der CvK und versuchen mit diesen Funktionen den typischen Problemen der CvK zu begegnen.

Weiter fällt auf, dass in den meisten grundständigen Modellen die Inhaltsrolle (im Sinne von Expertenwissen) als ein Bestandteil der pädagogischen Rolle betrachtet wird. Dies ist kritisch zu betrachten, da der Bedeutung der Fachexpertise für Lehr-/Lernprozesse nicht ausreichend Rechnung getragen wird. Die oft geforderten Moderationshandlungen, wie *inhaltliches Feedback auf Teilnehmendenbeiträge geben* oder *verschiedene Themenstränge in der Online-Diskussion verknüpfen* (z. B. bei Harasim et al., 1995; Hron et al., 2003 oder Salmon, 2004) können nur erfolgen, wenn Fachexpertenwissen vom E-Moderator eingebracht wird. Besonders hervorzuheben ist daher der Ansatz von Friedrich et al., 2004 (bzw. Hron et al., 2003 sowie Friedrich et al., 2000), in dem die inhaltliche Experten-Rolle von der pädagogischen Rolle getrennt wird. Die Autoren sehen hier folgende vier Rollen vor: (1) *Organisator*, (2) *Animator/Motivator*, (3) *Inhaltsexperten* sowie (4) *Vermittlungsexperten* (Friedrich et al., 2004, S. 214 ff.). Diese Unterscheidung von Inhaltsexperten-Rolle und didaktischer Rolle erscheint als besonders hilfreich, weil so

²⁷ Die CvK unterscheidet sich in einigen Aspekten maßgeblich von der Face-to-Face Kommunikation (eine ausführliche Darstellung siehe Kap. 3.4.): (a) die eingeschränkte Kanalkapazität führt dazu dass die CvK kürzer und sachorientierter ist und zudem geschäftsmäßiger verläuft, (b) der Mangel an sozialer Präsenz führt dazu, dass soziale Bedürfnisse vernachlässigt werden, (c) die fehlenden Hinweise auf Statusunterschiede (soziale Hinweisreize) führen zu einer ausgeglicheneren Beteiligung, (d) Die Einflüsse von Verhaltensnormen auf die CvK sind eingeschränkter, was oftmals eine unkontrolliertere Kommunikation (Stichwort: „flaming“) mit sich bringt (Döring, 2003; Kiesler et al., 1988; Walther, 1992; Tu & McIsaac, 2002; Culan & Markus, 1992; Breuer, 2006).

die fachliche Kompetenz eindeutig von der Methodenkompetenz getrennt wird²⁸. In Ansätzen findet man diese Sichtweise auch in anderen Publikationen, so z. B. bei Collison et al. (2001): „*seperating content from process*“ (2001, S. 24).

Auch die pädagogische Rolle (bzw. *intellectual role* oder *direct instruction*) wird unterschiedlich interpretiert. Beim Modell nach Berge (1995) werden die Moderationsfunktionen „*be patient*“ und „*don't overload*“ der *managerial area* zugeordnet, diese finden sich beispielsweise bei Conrad (2004) in der pädagogischen Rolle. Übereinstimmend hingegen nennen viele Autoren für die pädagogische Rolle folgende Strategien: *die Diskussion regelmäßig zusammenfassen*, *Bezüge zwischen Teilnehmendenbeiträge herstellen*, *regelmäßig Feedback geben* oder auch *die Diskussion eröffnen und schließen* (z. B. Anderson et al., 2001; Hron et al., 2003; Heuer & King, 2004). Eine ebenso häufig genannte Moderationsfunktion ist *Fragen stellen*, verbunden mit dem Ziel den einzelnen Lernenden als auch die Gruppe anzuregen, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, z. B. „*present content/questions*“ (Anderson et al., 2001), „*Prompting includes asking questions*“ (Xin, 2004, S. 287) „*Verständnisfragen stellen*“ (Hron et al., 2003, S. 93). Weniger häufig werden hingegen Funktionen genannt, die das Verstehen unterstützen, Beiträge strukturieren oder Tätigkeiten umfassen, die zur Steuerung des Lern- und Austauschprozesses beitragen. Beispielsweise: der E-Moderator soll die Diskussion auf die kritischen Punkte hin lenken (Mason, 1991), ähnlich dazu auch die Moderationsfunktion von Berge (1995) „*present conflicting opinion*“. Hron et. al (2003) sind eine der wenigen, die etwas konkretere Strategien beschreiben, wie z. B. „*einführende Hinweise/Verarbeitungshilfen für Themengebiete geben*“ (2003, S. 93). Insgesamt²⁹ wird deutlich, dass im Großteil der grundständigen Modellen eine empirische Überprüfung der drei oder vier Rollen weitgehend fehlt und nur in einigen wenigen Studien eine empirische Überprüfung der Rollen oder zum Teil auch nur einzelne Moderationsfunktionen erfolgte (so bei Hinze & Blakowski, 2003; Painter et al., 2003; Xin, 2004; Heuer & King, 2004; Liu et al. 2005 und Hemsing, 2008). Über alle Modelle hinweg

²⁸ Die Trennung zwischen Fach- und Methodenkompetenz (bzw. auch Sozialkompetenz) findet sich auch in der Diskussion zu „Kompetenzmodellen“ oder auch zu den „Schlüsselqualifikationen“ (z. B. Geißler, 1993).

²⁹ In einigen Publikationen zu den grundständigen Modellen werden zwei, hier weiter nicht zu vertiefende, Phänomene beschrieben. Erstens, dass die verschiedenen Rollen und Funktionen der E-Moderation auch von mehreren Personen wahrgenommen werden können (Stichpunkt: Rollensplitting, s. Kerres et al., 2005) und zweitens, dass auch die Lernenden bzw. Teilnehmenden Moderationsfunktionen übernehmen können (z. B. Xin, 2004). Beides sind Aspekte, die eher praktische Erwägungen nach sich ziehen, z. B. die Frage, welche Abstimmungsprozesse notwendig sind, wenn zwei oder drei Moderatoren gleichzeitig tätig sind. Oder auch die Frage, wie Lernende bzw. Teilnehmende an die Moderation ihrer jeweiligen Gruppe herangeführt werden können.

ist eine einheitliche Systematik in der Verortung einzelner Moderationsfunktionen in den Rollen allerdings nicht erkennbar.

4.4 Erweiterte Rollenmodelle

Neben den typischen Vier-(Drei) Rollenmodellen wurden von einigen Autoren andere, noch stärker die Rollen differenzierende, Modelle beschrieben und daher mit dem Zusatz *erweitert* versehen. Diese sind in der Tabelle 4.7 zusammengefasst.

Tab. 4.7: Erweiterte Rollenkonzepte der E-Moderation

26	Berge & Collins (2000)	Manager, Marketer, Firefighter, Technologist, Discussion Leader, Facilitator, Helper, Expert, Editor, Content Filter
27	OtiS-Group (Cornelius & Higgison, 2000)	Manager, Designer, Co-learner, Facilitator, Adviser/Counsellor, Tutor, Knowledge Expert, Researcher, Assessor, Mentor
28	Goodyear et al. (2001)	Manager, Administrator, Designer, Technologist, Process Facilitator, Adviser-Counsellor, Content Facilitator, Researcher, Assessor

Berge arbeitete zusammen mit Collins (2000) ein Rollenmodell aus, in dem statt den ursprünglich vier Rollen (Berge, 1995) 12 Rollen beschrieben wurden. Wie in der Arbeit von 1995, so wird auch in der jüngeren Publikation nicht begründet, wie die Zuordnungen erfolgten. Es darf vermutet werden, dass die 12 Rollen mehr aufgrund von Erfahrungen zusammengetragen und weniger theoriegeleitet entwickelt wurden. Das Modell von Goodyear et al. (2001) bleibt ähnlich wie Berge und Collins (2000), auf einer rein beschreibenden Ebene, daher wird hier auf die weitere Darstellung dieser beiden Modelle verzichtet.³⁰ Etwas anders verhält es sich hingegen mit dem Rollenmodell der OTiS³¹ Group, welches im Rahmen eines Expertenworkshops im Jahre 2000 erstellt und von Cornelius und Higgison herausgegeben wurde³². Daher wird dieses Modell im folgenden Kapitel näher betrachtet.

4.4.1 Zwölf Rollen der „OTiS-Group“

Im Mai 2000 wurde im Rahmen des OTiS Programms ein Expertenworkshop veranstaltet, in dem eine Reihe von typischen Rollen eines E-Moderators beschrieben wurden (zitiert in Cornelius & Higgison, 2000, unter „OTiS-Group“). Das Ergebnis der Expertendiskussion ergab 12 unterschiedliche Rollen: *technologist, manager, co-learner, designer, knowledge expert, researcher, facilitator, assessor, adviser/counsellor, tutor, mentor*. Cornelius und

³⁰ Die Modelle von Berge & Collins (2000) und Goodyear et al. (2001) werden im Anhang erläutert.

³¹ OTiS: „Online Teaching in Scotland“

³² <http://sonet.nottingham.ac.uk/resources/otis/index.html>

Higgison (2000) betonen, dass die, in der Klassifikation der OTiS-Group beschriebenen, Rollen des „researcher“ und des „mentor“ in älteren Publikationen – insbesondere bei Berge, 1995; Harasim et al., 1995; Collins & Berge, 1997 und Salmon, 2000 - nicht beschrieben werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass E-Moderatoren – im Jahre 2000 wohlgermerkt – sozusagen automatisch ein neues Forschungsfeld betreten, nämlich jenes des Online-Learning. Sie betrachten daher den E-Moderator auch als einen Forscher oder im englischen Original *“researcher“*, da es ihrer Ansicht nach sinnvoll ist, die eigene Moderationspraxis mit der Methode *„action research“* zu untersuchen und zu systematisieren. Die zweite, von der OTiS-Group neu definierte, Bestimmung ist die Rolle des Mentors. Der Mentor ist ein erfahrener E-Moderator, der „newcomer“ also E-Moderationseinsteiger oder -Beginner im Netz unterstützt. Nach Ansicht der Autoren ist diese Rolle daher besonders wichtig, weil es noch nicht viele erfahrene E-Moderatoren im Netz gibt. Während die beiden Rollen „researcher“ und „mentor“ weitgehend neu eingeführt wurden, sind die anderen Rollen in den meisten der, in der vorliegenden Arbeit bereits angesprochenen, Rollenmodellen eingearbeitet. So sind beispielsweise „manager“ und „facilitator“ auch bei Berge und Collins (2000) sowie Goodyear et al. (2001) erwähnt.

4.4.2 Bewertung erweiterte Rollenmodelle

Erweiterte Rollenmodelle stellen eine Variante der grundständigen Rollenmodelle dar. Von den insgesamt drei recherchierten Modellen wurde nur das Modell der OTiS-Gruppe (zitiert in Cornelius & Higginson, 2000) sorgfältig theoretisch begründet aufgestellt (auf der Grundlage eines Expertenworkshops). Die beiden anderen Modelle sind wenig ausdifferenziert und gehen von praktischen Erfahrungen aus. Alle drei Modelle wurden zudem nicht empirisch überprüft, tragen wenig zu einer Systematisierung von Rollenmerkmalen bei und können daher in der weiteren Diskussion vernachlässigt werden.

4.5 Handlungsanweisungsmodelle

In einer ganzen Reihe von Publikationen zum Thema E-Moderation werden Modelle beschrieben, in denen teilweise „rezeptartig“ praktische Anweisungen zur Moderation von Online-Lehr-/Lernveranstaltungen vorgestellt werden. Diese Vorgehensweise unterscheidet diese Modelle sehr markant von den oben beschriebenen Rollen- oder erweiterten Rollenmodellen. Sie werden daher in der Systematisierung der Rollen und Funktionen der E-Moderation als eigenständiger Typ klassifiziert (s. Tab. 4.8).

Tab. 4.8: Handlungsanweisungsmodelle der E-Moderation

29	Kerr (1986)	Establish an agreement or contract about expectations of sign-on frequency, Add people to the conference, Spell out norms specific to the group, Spell out expectations, Delete dated or irrelevant comments to reduce information overload.
30	Davie (1989)	Climate Setting, Managing Group Discussion, Joint Writing Projects, Individual papers, Editing Transcript.
31	Rohfeld & Hiemstra (1995)	Initiating the conference, Maintaining the conference.
32	Harasim et al. (1995)	Setting the Stage, Establishing Norms and Grade Performance, Moderating and Facilitating Group Processes, Forming Groups, Assigning Role Responsibilities, Monitoring and Encouraging Participation.
33	McLoughin & Oliver (1999)	Create Community, Rotate Roles, Extend Modes of Articulation, Scaffold Learning, Set Joint Tasks, Support Meta-cognition, Promote Self Management, Foster Multiple Perspectives.
34	Mündemann (2001)	Aufmerksamkeit wecken, Den Zweck des Lernens herausfinden, Aktivität der Lernenden unterstützen, Motivieren, den Lerntyp berücksichtigen.
35	Klemm (2002)	Require Participation – Don't Let It Be Optional, Structure the Activity, Form Learning Teams, Peer Grading, Know What You are Looking for and Involve Yourself to Help Make it Happen, Make the Activity Interesting Require a „Hand-in Assignment Don't Settle For Just Opinions.
36	Ross, Kukulsk-Hulme, Chappel & Joyce, (2004)	Enabling Access and Motivation, Developing a Social Dimension, Sustaining Productive Discussion, Creating a Usable Ressource.
37	Cornelius & Müller (2004)	Das geeignete Medium auswählen, ausreichend Zeit für Kommunikation einplanen, Seminargruppen langfristig anlegen, Netiquette entwickeln, Zuständigkeiten und Rollen festlegen, die Medien- und Kommunikationskompetenz der Teilnehmenden durch spezifische Maßnahmen steigern, Wir-Gefühl fördern, schnelles Feedback als positive Verstärkung einsetzen, Teilnehmer-Wissen über Effekte der CvK vermitteln und gemeinsam reflektieren, Zusammenhänge herstellen, Nachrichten verweben, nachfragen und zusammenfassen, persönliche Ansprache/Feedback/Struktur und Information bieten.

Im folgenden Unterkapitel soll nur der Ansatz von Kerr (1986) näher betrachtet werden, da Kerr bereits sehr früh, und ähnlich wie Brochet (1985), vor dem Hintergrund von konkreten praktischen Erfahrungen, eine Reihe von Handlungsempfehlungen beschrieben hat. Diese haben, nach Ansicht der Autorin, bis heute Gültigkeit und sollten daher näher betrachtet werden. Unter den oben aufgeführten Publikationen erscheint zudem der Ansatz von Cornelius und Müller (2004) beachtenswert. Die beiden betonen, dass die Forschungsergebnisse zu den Theorien der computervermittelten Kommunikation (CvK) gut dazu geeignet sind, um den E-Moderatoren eine Orientierung für Ihr „Lehrhandeln“ zu bieten. Sie sind damit eine der wenigen Autoren, die versuchen Handlungsempfehlungen auf der Grundlage der Theorien zur CvK zu entwickeln: E-Moderatoren sollten dazu motiviert werden *„Forschungsergebnisse zu den Theorien der computervermittelten Kommunikation (CvK) zu nutzen, um bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von virtuellen Seminaren theoriegeleitet vorzugehen“* (Cornelius & Müller, 2004, S. 131). Auch wenn Ihre Publikation hier besonders hervorgehoben wird, kann im Folgenden auf eine weitere Ausführung Ihres Ansatzes nicht eingegangen werden, da die Diskussion der Theorien zu CvK den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde (zur CvK s. zudem Kap. 3). Die anderen in der Tabelle 4.8 aufgeführten Arbeiten (Modelle 28 bis 35) sind weniger bedeutend, als die Publikation von Kerr (1986) und werden daher im Anhang skizziert.

4.5.1 Handlungsanweisungen von Kerr

Kerr (1986) gibt viele konkrete Hinweise, wie Online-Teilnehmende an E-Learning herangeführt und wie diese im Verlauf einer Online-Veranstaltung betreut und moderiert werden können. Als erstes nennt sie *„structural tasks“*, dazu gehören: *„establish an agreement or contract about expectations of sign-on frequency, add people to the conference, spell out norms specific to the group, delete dated or irrelevant comments to reduce information overload“* (Kerr, 1986, S. 14), also regelmäßige Teilnahme einfordern, Teilnehmende freischalten, für neue Themen neue Konferenzen (Themenstränge) eröffnen, Regeln einführen, Zuständigkeiten und Rollen klären, Erwartungen klar stellen in Bezug auf die Aufgabe, Zeitplan bekannt geben. Dabei sollte der E-Moderator die Teilnehmenden aber nicht überfordern, sondern diese individuell unterstützen, bis sie mit der neuen Kommunikationssituation zurechtkommen. Auch spricht sie Empfehlungen zu problematischen Teilnehmern aus und wie Online-Partizipation angeregt werden kann. Kerr (1986) definiert zudem noch Rollen - wobei sie diese nicht nur auf E-Moderatoren sondern auch auf die Teilnehmenden bezieht: *„possible member roles include: the expert,*

the client or policy maker, the advisor to some of the participants, the outside representative, the guest, the representative from an outside network“. Auch weist sie auf die Bedeutung der verschiedenen Support-Rollen hin: *„the group coordinator, the facilitator, administrative support, the editor, the programmer or analyst, the evaluator or researcher“* (1986, S. 15 ff.). Diesen, eher abstrakt gehaltenen, Ausführungen folgen dann konkrete, anschauliche Handlungsanweisungen, wie beispielsweise eine Agenda festlegen, Keywords (Index) über die Diskussion anlegen, so dass Diskussionen leicht nachvollziehbar und durchsuchbar sind. Die Gestaltungs- und Moderationsanweisungen von Kerr erscheinen für die *Praxis* der E-Moderation insgesamt als wertvoll, weil Ihre Hinweise nicht nur sehr anschaulich, sondern auch differenziert sind, selbst wenn eine empirische Überprüfung bislang fehlt.

4.5.2 Bewertung Handlungsanweisungsmodelle

Ähnlich wie die erweiterten Rollenmodelle, bleiben die Handlungsanweisungsmodelle auf einer sehr allgemeinen Ebene stehen, auch fehlt eine empirische Überprüfung der Annahmen. Beispielsweise erklärt Hootstein (2002) in seinem Konzept (Four Pair of Shoes) die folgende Strategien als besonders bedeutsam: *„address the needs of adult learners by guiding self-directed, realistic, problem-based learning experiences, structure learning opportunities in which learners make their own meanings by discovering content on their own, encourage high degrees of participation and interactivity, offer prompt, informative feedback, provide strong leadership, help learners feel comfortable with technology*. Diese Strategien bedeuten – etwas überspitzt formuliert - „Alles und Nichts“, sie könnten ebenso auf Präsenzveranstaltungen übertragen werden.

4.6 Zeitleistenmodelle

Lern- oder Arbeitsprozesse in Gruppen sind durch charakteristische Phasen gekennzeichnet (Tuckman, 1965; König & Schattenhofer, 2007), die auch in Online-Lehr-/Lernprozessen Gültigkeit haben. Daher ist der Ansatz, Aufgaben und Funktionen der E-Moderation entlang von Phasen bzw. einer Zeitleiste zu beschreiben, gut nachvollziehbar. Das umfassendste Modell, welches den Lehr-/Lernprozess entlang einer Zeitachse beschreibt, hat Salmon (2000) entwickelt, aber auch Brochet (1985) hat in ihrer „Moderations-Handreichung“, bereits 15 Jahre zuvor, vier Phasen unterschieden, ebenso wie Gunawardena, Lowe und Anderson (1997), die drei Wissensproduktionsphasen in Online-Gruppen beschreiben und Winograd (2001) der gleichfalls von drei Phasen des Online-Lehr-/Lernprozesses ausgeht (und zudem noch in Anlehnung an Mason, 1991 drei Rollen beschreibt: „*Organizational Functions, Social Functions, Intellectual Functions*“). Kienle und Ritterskamp orientieren sich in ihrem E-Moderationsmodell an Abläufen, wie sie aus der Moderationsmethode in Präsenz bekannt sind (zu Präsenzmoderation s. Kap. 4.8) und beschreiben fünf Phasen (s. Tab. 4.9).

Tab. 4.9: Zeitleistenmodelle der E-Moderation

38	39	40	41	42
Salmon (2000)	Brochet (1985)	Gunawardena et al. (1997)	Winograd (2001)	Kienle & Ritterskamp (2007)
Step 1: Access and Motivation	Successful Beginnings	Sharing/ Comparing Dissonance	Preparing for the Conference	1. Warm up
Step 2: Online Socialization	Nurturing the Introductory Stages	Negotiation/ Co-Construction	The First Week	2. Development of table of contents
Step 3: Information Exchange	Maintaining the Mature Conference	Testing Tentative Constructions, Statement/ Application of Newly Constructed Knowledge	The Ongoing Conference	3. Coordinating group work
Step 4: Knowledge Construction	Wrapping Up the Conference			4. Development of section for group publication
Step 5: Development				5. Reviews of sections and improvements

Im Folgenden werden die beiden Modelle von Salmon (2000) und Kienle und Ritterskamp (2007) ausführlicher dargestellt, die Beschreibung zum Ansatz von Brochet (1985) findet sich im Anhang.

4.6.1 Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation von Salmon

Salmon (2000) hat an der Open University, als Orientierungshilfe für den Moderationsprozess, ein Fünf-Stufen-Modell des Lehrens und Lernens entwickelt, welches für jede Stufe spezifische Moderationsaufgaben und technische Support-Aufgaben vorsieht. Die Lernenden durchlaufen im Lernprozess verschiedene, aufeinander aufbauende Stufen und erwerben dabei immer höhere Fertigkeiten.

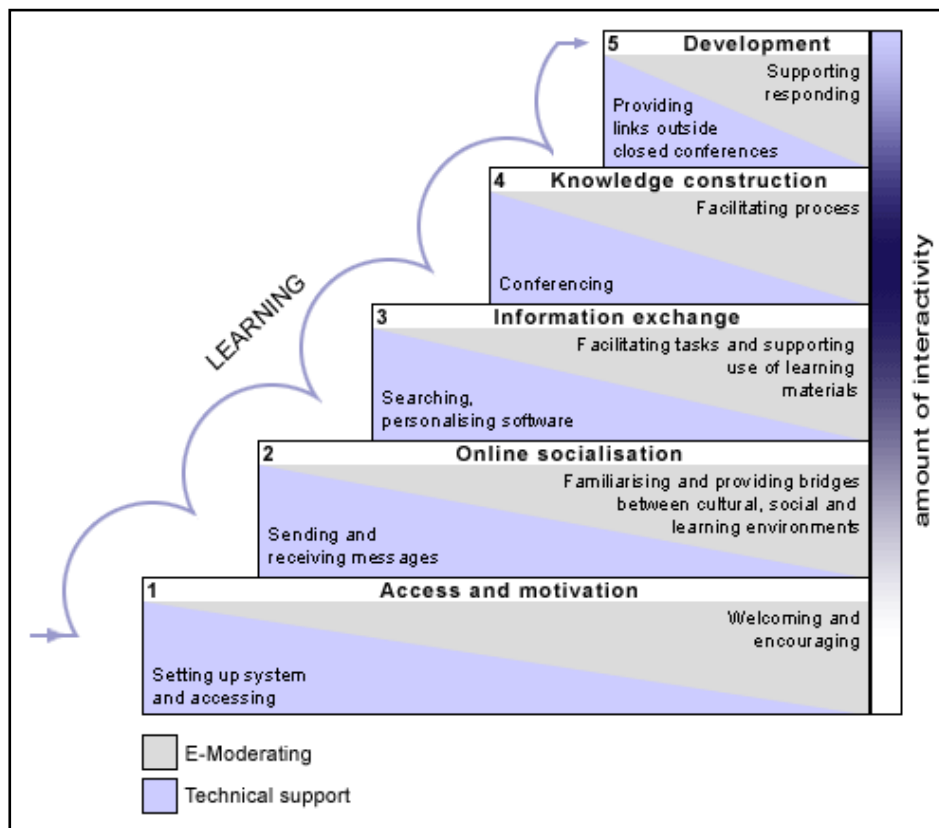


Abb. 4.2: Fünf-Stufen-Modell der E-Moderation
(Quelle: <http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml>)³³

Salmon geht nicht von einer kontinuierlichen, sondern einer eher „sprunghaften“ Entwicklung des Lernens aus (Peetz, 2005). Die Abbildung 4.2 stellt die fünf Stufen der E-Moderation dar: (1) Zugang und Motivation („*Access and motivation*“), (2) Online-Sozialisation („*Online socialization*“), (3) Informationsaustausch („*Information exchange*“),

³³ Die Deutsche Übersetzung des Fünf-Stufen-Modells: http://www.emoderating.de/pages/e-mod_5stufen.html.

(4) Wissenskonstruktion („*Knowledge construction*“) und (5) Selbstorganisation und persönliche Weiterentwicklung („*Development*“). Jede Stufe ist mit einem Thema überschrieben und erfordert sowohl technische Unterstützung als auch spezifische Moderationsstrategien und -funktionen, wie aus der Abbildung 4.2 erkennbar wird.

1. *Zugang und Motivation*: In Stufe eins ermöglicht der E-Moderator einen einfachen und schnellen Zugang zur Online-Umgebung. Der technische Support erfolgt entweder über den E-Moderator selbst oder wird von einer Supporteinrichtung übernommen. Auf der inhaltlichen Ebene geht es um das „Ankommen“ im Kurs. Salmon betont, dass es wichtig ist, die Lernenden individuell zur aktiven Beteiligung zu ermutigen. Außerdem sollten die Erwartungen und zeitlichen Anforderungen an die Teilnehmenden klar kommuniziert werden – sie sollen möglichst genau wissen, was sie im Rahmen des Kurses erwartet. Kurz gesagt: Es geht um viele kleine Hilfestellungen und Ermutigungen, der E-Moderator ist am Anfang sehr präsent.
2. *Online-Sozialisation*: In Stufe zwei steht die Bildung einer Online-Gemeinschaft im Mittelpunkt. Online-Kommunikations- und Kooperationsprozesse stellen sich i. d. R. nicht von alleine ein (s. hierzu auch Friedrich & Hesse, 2001b; Hesse et al., 2002), daher nimmt der E-Moderator in dieser Phase eine vermittelnde Rolle ein und hilft, über kulturelle und soziale Schranken hinweg, gemeinsame Ziele zu entwickeln. Technisch gesehen sollten die Lernenden in der Lage sein, mit der Lernumgebung umzugehen. Die zentralen Aufgaben des E-Moderators sind: „Sozialisierung“ der Teilnehmenden in der virtuellen Lehrsituation zu unterstützen, den kommunikativen Austausch zu etablieren und die technischen Fähigkeiten der Lernenden im Umgang mit der Lernumgebung zu fördern.
3. *Informationsaustausch*: In Stufe fünf hat sich die Lerngemeinschaft etabliert, technische Aspekte sind nur noch von nachrangiger Bedeutung. Die Gruppenmitglieder sind in der Lage, Informationen untereinander auszutauschen und entwickeln ein gemeinsames Verständnis für das Thema - damit schaffen sie die Grundlage für die nachfolgende Konstruktion von Wissen. In der dritten Phase kann – so Salmon – eine Informationsflut entstehen, wenn sich die Teilnehmenden mit Vorschlägen, Hinweisen und Anmerkungen zum Thema einbringen. Daher ist die vorrangige Aufgabe des E-Moderators Hilfestellungen zu geben und zu strukturieren. Als besondere Strategien nennt Peetz (2005) in dieser Phase: Unterstützendes Feedback geben, das Erreichte hervorheben und die Relevanz und Glaubwürdigkeit der gegebenen Informationen unterstreichen.

4. *Kooperative Wissenskonstruktion:* Die Teilnehmenden haben in der Zwischenzeit Vertrauen zu einander gefasst und können gut mit der Lernumgebung umgehen. Sie tauschen sich untereinander aus und beginnen selbstverantwortlich miteinander zu interagieren. Der E-Moderator sollte sich langsam aus dem Geschehen zurückziehen, er oder sie wird aber nicht entbehrlich. Im Gegenteil: Er bzw. sie trägt dafür Sorge, dass Beiträge miteinander verwoben werden, erstellt Zusammenfassungen und bringt neue Fragen ein, wenn der Austausch stagniert.
5. *Selbstorganisation und persönliche Entwicklung:* In Stufe 5 sind die Lernenden selbst verantwortlich für ihren gemeinsamen Lernprozess und sind aufgefordert ihr eigenes Denken und Wissen zu untersuchen und das Gegebene zu hinterfragen. Der E-Moderator unterstützt in dieser Stufe die reflektiven Fähigkeiten der Lernenden, fördert kritisches Denken und ermuntert zu gegenseitiger konstruktiver Kritik. Der E-Moderator schließt aber auch die Diskussion ab und gibt Anregungen wie die Thematik gegebenenfalls von den Lernenden weiter vertieft werden kann.

Salmons Modell unterscheidet fünf Phasen, denen verschiedene Vorgehensweisen und Strategien zugeordnet sind. Das lässt das Fünf-Stufen-Modell übersichtlich und gut nachvollziehbar erscheinen – es ist neben den Modellen von Berge (1995), Mason (1991) und Collison et al. (2000), nach wie vor von großem Einfluss auf die Diskussion um die E-Moderation. In der näheren Betrachtung verfolgt Salmon einen „Zwei-Rollen-Ansatz,“ da sie die technische Rolle und die eigentliche E-Moderations-Rolle getrennt voneinander beschreibt. Kritisch anzumerken ist, dass offen bleibt, ob diese fünf Stufen tatsächlich immer in der beschriebenen Weise aufeinander aufbauen und ob tatsächlich alle Stufen in jedem Lehr-/Lernprozess durchlaufen werden. Endet der Lehr-/Lernprozess immer in der fünften Phase, oder ist auch ein Abschluss davor denkbar? Nicht klar daraus hervorgehend, jedoch gleichwohl zu vermuten ist, dass Salmon, so Peetz (2005), eine konstruktivistische Sichtweise vertritt. Salmon schreibt dem E-Moderator eine eher unterstützende und lenkende Funktion zu und weniger eine instruktionale Rolle. Dies wird besonders in der fünften Stufe deutlich, in der Salmon die wesentliche Aufgabe des E-Moderators darin sieht, kritisches Denken zu fördern und die Teilnehmenden zur gegenseitigen konstruktiven Kritik und zum Verfassen von Beiträgen aufzufordern. In Ihrem Modell finden sich zwar Ansätze, in der sie ihre – an eine konstruktivistische Haltung angelehnte – Auffassung zur Rolle der Lehrperson als auch zu ihrem Lehrverständnis erläutert, tiefergehende theoretische Begründungen erfolgen jedoch nicht. Fraglich am Ansatz von Salmon bleibt zudem, ob sich diese „Lehrhaltung“ tatsächlich für alle Arten des Wissenserwerbs eignet. Es ist zu vermuten, dass Ihr Fünf-

Stufen-Modell insbesondere in der allgemeinen Weiterbildung hilfreich ist, in der es primär um diskursive Formen geht. Lehr-/Lernprozesse, die einer stärkeren kognitiven Strukturierung bedürfen, werden damit sicherlich nicht ausreichend unterstützt. Salmons Fünf-Stufen-Modell basiert auf umfangreicher praktischer Erfahrung der Autorin. Eine theoretische Begründung oder auch eine empirische Überprüfung ihres Modells liegen bislang nicht vor.

4.6.2 Fünf Interventionen von Kienle und Ritterskamp

Kienle und Ritterskamp (2007) wählen als Ausgangspunkt für ihre Studie die „Moderationsmethode,“ wie sie üblicherweise in Arbeits- oder Teamsitzungen in Präsenz zum Einsatz kommt (zur Moderationsemethode s. Kap. 4.8). In ihrer Untersuchung gehen sie der Frage nach, wie asynchrone Kommunikation in Lerngemeinschaften erleichtert werden kann, welche Rolle die E-Moderatoren dabei spielen und welche Strategien aus der Präsenzmoderation sich auf den virtuellen Raum übertragen lassen. Dabei sehen sie die vorrangige Aufgabe des E-Moderators darin, durch Anmoderation und Anregung zur Teilnahme Diskussionsstränge zu eröffnen, die Diskussion zu lenken und letztendlich Ergebnisse aus den Diskussionen zusammenzuführen. Die Strukturierung von Kommunikation mündet so in einer Verdichtung der Ergebnisse. E-Moderatoren müssen, nach Ansicht der beiden Forscherinnen, im Gegensatz zum Moderator in Präsenz, stärker lenken: *„Im Vergleich zu Face-to-Face Situationen leitet, lenkt und entscheidet ein Moderator in asynchronen computervermittelten Situation insgesamt mehr.“* Sie begründen dies damit, dass eine *„instruierende Formulierung von Beiträgen, die auch Abgabetermine enthalten“* zu einer höheren Beteiligung der Lernenden führt (Kienle & Ritterskamp, 2005, S. 91 ff.). Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass die Beteiligung der Teilnehmenden dann besonders hoch war, wenn der E-Moderator instruktionale Beiträge in die Gruppe einbrachte und Abgabetermine festlegte. Bei tendenziell offenen Fragen (ähnlich, wie dies in der Moderationsmethode in Präsenz vorgesehen ist, s. weiter unten Kap. 4.8), war eine geringere Beteiligung der Teilnehmenden zu beobachten. Jene reklamierten später im Gruppeninterview (in Bezug auf das Setting „Moderation mit offenen Fragen“) Unklarheiten bezüglich des Diskussionsleitfadens. Eine zu enge Orientierung an - sich in Präsenzveranstaltungen durchaus bewährenden - Moderationskonzepten, so das Fazit der beiden Forscherinnen, kann computerbasierte Kommunikation (CvK) und Kooperation beeinträchtigen. Dieses Fazit der beiden Forscherinnen macht deutlich, dass eine 1 zu 1-Übertragung einer in Präsenz bewährten Methode mit Problemen behaftet ist, wenn die Besonderheiten der CvK bei der Adaption

der Methode auf den virtuellen Raum nicht beachtet werden. Daher scheint ihr Ansatz, die Moderationsmethode aus Präsenz in den virtuellen Raum zu übertragen, zwar sinnvoll sein, ob sie aber eine positive Wirkung entfalten kann, hängt offensichtlich eng mit den eingesetzten Moderationsstrategien ab.

4.6.3 Bewertung Zeitleistenmodelle

Die Zeitleistenmodelle beruhen (ähnlich wie die meisten anderen Modelle der E-Moderation) auf der Systematisierung von Praxisaspekten, eine empirische Überprüfung fehlt auch hier weitgehend (ausgenommen die Studie von Kienle & Ritterskamp, 2007). In der Regel verfolgen die Zeitleistenmodellen sehr unterschiedliche Ansätze, die etwas älteren Arbeiten (Brochet, 1985; Gunawardena et al., 1997; Winograd, 2001) verfolgen ein Phasen-Modell, dass zusammengefasst in die drei Phasen: Einstieg, Arbeit und Abschluss eingeteilt werden kann. Diese drei Ansätze werden in der nachfolgenden Diskussion zu E-Moderation weitgehend nicht rezipiert, so dass sie eher zu vernachlässigen sind (zudem sie alle drei auf Annahmen beruhen). Eine Ausnahme bildet die Studie von Kienle und Ritterskamp (2007). In ihrer Studie geht es vorrangig um die Frage, wie sich die Moderationsmethode aus Präsenz auf eine virtuelle Lehr-/Lernveranstaltung übertragen lässt. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass dies kritisch betrachtet werden muss, da eine 1 zu 1-Übertragung auf den virtuellen Raum nicht sinnvoll erscheint. Eine eher offen gehaltene Moderation, wie sie in Anlehnung an die Moderationsmethode umgesetzt wurde (z. B. offene Fragen und wenige Zeitvorgaben) war eher kontraproduktiv. Allgemeingültige Hinweise zu Moderationsfunktionen oder -strategien können daher aus ihrer Studie nicht abgeleitet werden. Das Fünf-Stufen-Modell von Salmon (2000) nimmt in der Diskussion zum Thema E-Moderation insgesamt eine Sonderstellung ein. Gilly Salmon wird in den zeitlich nachfolgenden Publikationen zum Thema E-Moderation vielfach zitiert (so bei Conrad, 2004; Friedrich et al., 2004; Kerres et al. 2005; Hemsing, 2008, wobei hier anzumerken ist, dass viele dieser Autoren es zumeist bei einer Beschreibung belassen und den Ansatz von Salmon nicht weiterführen). Kritisch anzumerken ist, dass eine empirische Überprüfung dieser fünf Stufen bislang nicht erfolgte, auch die einzeln von ihr beschriebene Moderationsfunktionen in den beiden Bereichen „E-Moderation“ und „Technischer Support“ (die auch als zwei Rollen gesehen werden können, s. Abb. 4.2) fußen eher auf Praxisannahmen und sind keine operationalisierten Moderationsstrategien. Die Zeitleistenmodelle bilden zwar eine „Sonderstellung“ in der Diskussion um das Thema E-Moderation, sie sollen aber im

weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit nicht vertieft werden, weil sie für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht dienlich sind.

4.7 Kombinierte Rollen- und Zeitleisten-Modelle

Bei den kombinierten Modellen handelt es sich um Ansätze in der Forschung um E-Moderation, die typische Inhalte von Rollen- und Zeitleistenmodellen miteinander kombinieren (s. Tab. 4.10).

Tab. 4.10: Kombinierte Rollen- und Zeitleistenmodelle der E-Moderation

43	44
Lim & Cheah, (2003)	Bennett & Lockyer (2004)
<i>Pre-discussion Roles</i>	<i>Before Teaching session</i>
Managerial-, Facilitating-, Pedagogical Role	Major Focus: Content facilitator, Designer, Technologist, Minor Focus: Researcher, Manager-Administrator
<i>During-discussion Roles</i>	<i>During Teaching session</i>
Facilitating-, Managerial Role	Major Focus: Process facilitator, Technologist Minor Focus: Advisor-Counsellor, Assessor, Content facilitator, Manager-Administrator
<i>Post-discussion Roles</i>	<i>After Teaching session</i>
Facilitating Role	Major Focus: Manager-Administrator Minor Focus: Researcher

Lim und Cheah (2003) sowie Bennett und Lockyer (2004) versuchen in ihren Arbeiten, charakteristische Rollen in Übereinstimmung mit den verschiedenen Phasen einer Lehr-/Lernveranstaltung zu bringen. In beiden Publikationen werden jeweils eine Vorphase, eine Durchführungsphase und eine Nachbereitungsphase beschrieben. Im Folgenden wird der Ansatz von Lim und Cheah (2003) näher betrachtet, da die Autoren ihre Rollen auf der Grundlage einer Untersuchung (verschiedene 1-wöchige Online-Diskussionen mit ca. 250 Teilnehmende) erarbeiteten. Der Ansatz von Bennett und Lockyer (2004) ist erfahrungsbegründet und wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft (s. Anhang).

4.7.1 Drei-Phasen-Modell von Lim und Cheah

Lim und Cheah (2003) gehen, in Anlehnung an Berge (1995), davon aus, dass ein Tutor in asynchronen Diskussionsforen verschiedene Rollen einnimmt. Die typischen E-Moderations-Rollen *managerial-*, *facilitating-* und *pedagogical role* erfahren ihrer Ansicht nach eine unterschiedliche Gewichtung während den verschiedenen asynchronen Diskussions-Phasen. Sie unterscheiden dabei *pre-*, *during-*, und *post-discussion roles*:

1. *Pre-discussion roles*: Hier kommen sowohl die *managerial*-, als auch *facilitating*- und *pedagogical-role* zum Einsatz. In seiner Rolle als „*manager*“ legt der Tutor die Gruppengröße fest, teilt die Lernenden in Gruppen ein und bestimmt Agenda, Zeitdauer und die Anzahl der Foren und Themen. Als Berater und Unterstützer, so die deutsche Übersetzung des Begriffs „*facilitator*“ (in Anlehnung an Sherry, Billig & Tavalin, 2000), informiert der E-Moderator über Ziele, Rollen und Prozeduren. Er achtet auf technische Belange und bringt hier alle Teilnehmenden auf den gleichen Stand. In seiner „*pedagogical role*“ stimmt der E-Moderator die Diskussion auf das Vorwissen und die Interessen der Teilnehmenden ab, die Themen sollten relevant, bedeutungsvoll und interessant sein (in Anlehnung an Klemm, 2002).
2. *During-discussion roles*: Die mittlere Phase ist von der „*facilitating*“ und der „*managerial role*“ geprägt³⁴. Zur „*facilitating role*“ gehören, nach Lim und Cheah, folgende Aktivitäten: Der Tutor regt die Teilnehmenden zum Nachdenken an, er achtet auf den Kommunikationsstil, gibt Antworten auf Teilnehmerfragen, bereichert die Diskussion mit Zusatzmaterial an, bringt neue Themen ein und verwebt die Beiträge der Teilnehmenden miteinander. Darüber hinaus fasst er regelmäßig Ergebnisse zusammen, ermuntert die Teilnehmenden zur aktiven Partizipation und versucht die Diskussion lebendig zu halten. Ebenso wie die „*facilitating role*“, verfügt auch die „*managerial role*“ über eine ganze Reihe von Aufgaben, so ist der E-Moderator beispielsweise dafür zuständig bei Konflikten zwischen Teilnehmenden zu vermitteln. Der Tutor fördert in seiner „*managerial role*“ den Gruppenzusammenhalt. Er achtet auf die Einhaltung der Netiquette, hilft *flaming* zu vermeiden und sorgt für eine gute Diskussionskultur.
3. *Post-discussion roles*: Lim und Cheah betonen, dass ein guter Diskussionsschluss ebenso wichtig ist, wie ein guter Start. Für relevant halten die Autoren in dieser Phase nur die „*facilitating role*“, wobei sich diese auf die Diskussion abschließende, weiterführende, zusammenfassende und auswertende Aktivitäten bezieht (die auch in Präsenz stattfinden können).

In ihrer Studie werteten Lim und Cheah die Erwartungen und Ergebnisse von ca. 250 Teilnehmenden einer einwöchigen Online-Diskussion aus, in dem sie vor Beginn und nach Abschluss der Maßnahme in Fragebögen spezifische Daten erhoben (ergänzt um zwei Gruppeninterviews). Kritisch anzumerken ist die kurze Dauer, von einer Woche, der

³⁴ Dies erscheint auf den ersten Blick unlogisch, da im Diskussionsprozess gerade die pädagogische Rolle eigentlich *nicht* zu vernachlässigen ist. Die Autoren fassen die Beschreibung der „*facilitating role*“ allerdings sehr weit, wohingegen sie die pädagogische Rolle primär auf die Auswahl der Diskussionsthemen reduzieren.

von ihnen untersuchten Online-Seminare, die für Online-Seminare sehr knapp erscheint. In der Untersuchung von Hemsing, 2008, haben die Online-Seminare z. B. eine Dauer von 5 bis 6 Wochen, in der vorliegenden Untersuchung sogar knapp ein halbes Jahr. Fraglich ist, ob sich bei einer so kurzen Dauer, die typischen Effekte von Online-Seminaren überhaupt einstellen können. (Salmon, 2000 geht sogar davon aus, dass für die Stufe eins: „Ankommen im Kurs“ bereits 2 Tage bis eine Woche benötigt werden!). Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Autoren in ihrer Schlussfolgerung sechs Moderationsfunktionen als wesentlich für den Erfolg einer Online-Veranstaltung erachten, die sie nicht in Zusammenhang zu ihren drei eingangs sehr ausführlich diskutierten Phasen setzen und sprechen stattdessen vergleichsweise allgemein gehaltene Empfehlungen aus. Diese sind: „(1) *setting meaningful task*, (2) *guiding participants in the „technicality“ of online discussion*, (3) *participating actively by answering queries*, *providing feedback and posing conflicting views to elicit thinking/reflection*, (4) *keeping the discussion focused*, (5) *drawing conclusions and providing content expertise*, (6) *recommending resources for extension of learning*“ (Lim & Cheah, 2003).

4.7.2 Bewertung kombinierte Rollen-Zeitleistenmodelle

Die beiden Ansätze, die Rollenmodelle mit einer Zeitleiste kombinieren, wurden zwar theoriegeleitet entwickelt, eine empirische Überprüfung ihrer Rollenaufteilung wurde jedoch nicht verfolgt (insbesondere Bennett & Lockyer, 2004). Lim und Cheah (2003) leiten Ihren dreiphasigen Ansatz (pre-/during-/post-discussion roles) aus einer Fragebogenerhebung ab, und schließen ihre Studie mit einem Fazit aus sechs Empfehlungen ab, die überraschenderweise nicht mehr in Bezug zu einer Zeitleiste stehen. Der Ansatz Rollenmodelle mit einer Zeitleiste bzw. Phasen zu verbinden scheint durchaus sinnvoll zu sein, spielt aber in der momentanen Diskussion zu Rollen und Konzepten der E-Moderation eine untergeordnete Rolle.

4.8 Präsenz-Moderation

Verschiedene Autoren zum Thema E-Moderation sehen in Konzepten und Methoden der Präsenz-Moderation eine gute Orientierungsmöglichkeit für die E-Moderation, so beispielsweise Heuer und King (2004), Cornelius (2003) oder Kienle und Ritterskamp (2005 u. 2007). Daher soll im Rahmen einer kurzen Abhandlung geklärt werden, was unter der Moderationsmethode in Präsenz verstanden wird, wie ein typischer Ablauf aussieht und welche Rollen und Funktionen ein Moderator in Präsenz wahrnimmt.

Der Begriff Moderation wird in verschiedenen Zusammenhängen eingesetzt. Moderiert werden Unterhaltungssendungen in der Rundfunk- und Fernsehbranche, Podiums- und Gruppendiskussionen auf Fachkongressen, Lehrveranstaltungen, Problemlöseprozesse u. v. m. In der vorliegenden Arbeit wird nur der Bereich von Moderation betrachtet, der im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung zum Einsatz kommt, also Moderation von Lehr-/Lernveranstaltungen oder von Problemlöseprozessen. Hierzu finden sich viele Publikationen, die ausnahmslos einen praxisnahen Ansatz verfolgen (Drescher, 2003; Seifert, 2006; Klebert, Schrader & Straub, 1987 u. 2006; Müller & Dachrodt, 2001; Edmüller & Wilhelm, 2007). Wissenschaftliche Auswertungen dieser Ansätze liegen nicht vor und so bleibt es schwierig – wenn nicht gar unmöglich – zu beurteilen, welche, der in der Präsenzmoderation beschriebenen, Funktionen und Strategien Erfolg versprechend sind oder nicht. Die folgende Darstellung ist daher sehr allgemein gehalten und dient einer Orientierung, was unter Präsenz-Moderation zu verstehen ist, welche Strategien und Methoden typischerweise zum Einsatz kommen und welche Rollen ein Moderator wahrnehmen sollte.

4.8.1 Die Moderationsmethode

Hausmann und Stürmer beschreiben Moderation wie folgt: *„Eine Moderationsveranstaltung bedarf der intensiven Vorbereitung, wird durchgeführt in definierten aber variierbaren Einzelschritten, beinhaltet die Anwendung unterschiedlicher Techniken und bedarf der Führung durch einen Moderator“* (1999, S. 6). In dieser Definition werden zwei wichtige Aspekte der Präsenz-Moderation bereits deutlich: Der Einsatz von Techniken bzw. Methoden und das strukturierte Vorgehen in Einzelschritten. Seifert (2006) spricht daher sogar von der „Moderationsmethode“ ebenso wie Klebert et al., die 1987 eine der ersten Publikationen zur Moderationsmethode vorgelegt haben. Die Moderationsmethode wurde ursprünglich in den 70iger Jahren von Schnelle und der Unternehmensberatung

„*Quikborner Team*“ entwickelt (Klebert et al., 1987, S. 8). Ihre Methode beruht hauptsächlich auf praktischen Erfahrungen, wobei sie auf Kenntnisse aus der Gruppendynamik, aus der Gruppenpädagogik sowie auf den Bereich der Kommunikationstheorien bzw. Persönlichkeitstheorien verweisen, z. B. die gruppendynamischen Prozesse nach Tuckmann (1965) oder TZI – Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (Langmaack, 2009).

Grundidee hinter der Moderationsmethode ist, dass die Mitarbeiter eines Unternehmens oder einer Organisation stärker am Geschehen in der Firma oder Einrichtung beteiligt werden. Wichtig dabei ist, dass alle Beteiligten in den Diskussions- bzw. Problemlöseprozess miteinbezogen werden und zwar in Form von moderierten Arbeitsgruppen (Klebert et al., 2006). Der Moderator hat die Aufgabe die Kommunikation in den Arbeitsgruppen zu steuern, mit dem Ziel die Gruppe in kooperativer und gemeinschaftlicher Art und Weise zu einem bestimmten Ziel zu führen. Dabei nimmt der Moderator die ganz spezifische Rolle des Methodenexperten und Motivators ein. Er sorgt für den reibungslosen Ablauf, moderiert den Gruppenprozess und achtet auf eine gleichmäßige Beteiligung (Hausmann & Stürmer, 1999). Ein weiteres Merkmal der Präsenz-Moderation ist die *konsequente Visualisierung* der Gedanken, Meinungen und Arbeitsabläufe (Seifert, 2006). So werden alle Aussagen aus der Gruppe protokolliert - was die Ergebnisse nachvollziehbar und für alle sichtbar macht. Maßgeblich für die Moderationsmethode ist, dass die Problemlösung nicht „von oben diktiert,“ sondern von den Mitarbeitern eines Unternehmens oder einer Organisation im Team gemeinsam entwickelt werden.

4.8.2 Typischer Ablauf eines Moderationsprozesses

Zentrale Aufgabe eines Moderators ist es, aus einer Anzahl an Individuen unterschiedlicher Interessen *eine* Gruppe zu formen, die nicht nur zunächst ein gemeinsames Ziel formuliert, sondern dies auch selbstständig, d. h. ohne äußere Einflüsse erreicht und zwar mit einem hohen Maß an Zufriedenheit seiner einzelnen Mitglieder. Dazu müssen nach Drescher (2003) folgende vier Arbeitsschritte im Moderationsprozess durchlaufen werden, für die sich der Moderator verantwortlich zeichnet: (1) Vorbereitung, (2) Einleitung, (3) Hauptteil und (4) Abschluss.

Seifert (2006) beschreibt ähnliche Phasen wie Drescher (2003). Er unterscheidet die drei Hauptphasen: (1) Vorbereitung einer Moderation, (2) Durchführung einer Moderation und (3) Nachbereitung einer Moderation. Besonders hervorzuheben an Seiferts Ansatz ist, dass er, ähnlich wie die Definition von E-Moderation in der vorliegenden Arbeit (s. Kap. 3),

den eigentlichen Moderationsprozess als eigenständiges Element herausgreift und die vor- und nachbereitenden Phasen getrennt davon betrachtet. In der Phase 2: Durchführung einer Moderation, beschreibt er einen Moderationszyklus von sechs Schritten: (1) Einsteigen, (2) Themen sammeln, (3) Thema auswählen, (4) Thema bearbeiten, (5) Maßnahmen planen und (6) Abschließen (s. Abb. 4.3).

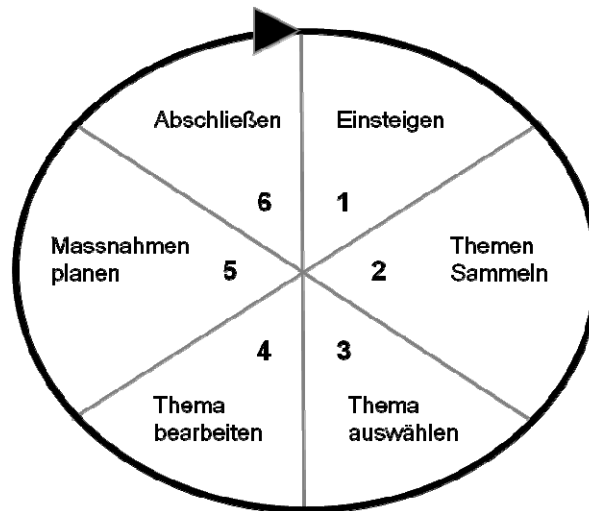


Abb. 4.3: Moderationszyklus (in Anlehnung an Seifert, 2006, S. 98)

Im ersten Schritt (Einsteigen) geht es darum „die Sitzung zu eröffnen, ein positives Arbeitsklima zu schaffen und eine Orientierung für die gemeinsame Arbeit zu geben“ (Seifert, 2006, S. 98). Zuerst werden die Erwartungen der Teilnehmenden geklärt, dann erfolgt eine Abstimmung über die Zielsetzung der Seminarsitzung bzw. Arbeitsbesprechung, dann sollte die Methodik abgestimmt und die Protokollfrage geklärt werden. Im Schritt zwei (Themen sammeln) erfolgt die Festlegung der Themen, die bearbeitet werden sollen. Beispielsweise indem eine präzise Fragestellung auf einer Pinnwand visualisiert wird, Teilnehmende ihre Ideen dazu auf Moderationskarten notieren und diese zum Schluss gesammelt und gemeinsam unter sinnvollen Überschriften sortiert werden. Im darauf folgenden Schritt drei (Thema auswählen) werden diejenigen Themen ausgewählt, die tiefer gehend bearbeitet werden sollen bzw. es wird eine Reihenfolge der zu bearbeitenden Themen festgelegt und eine Prioritätenliste vereinbart. Im Schritt vier (Thema bearbeiten) erfolgt die Bearbeitung der Themen gemäß der in Schritt 3 definierten Reihenfolge, entweder in Kleingruppen oder im Plenum. Schritt fünf (Maßnahmen planen) soll sicherstellen, dass die erarbeiteten Ergebnisse aus Schritt vier nicht „verpuffen“. Daher wird ein gemeinsamer Maßnahmenplan auf der Grundlage der Ergebnisse aus Schritt vier erstellt. Der letzte Schritt sechs (Abschluss) dient dazu, ein gemeinsames „gutes“ Ende zu finden, beispielsweise indem der Diskussions- bzw. Arbeits-/Lernprozess

reflektiert wird. Wesentlich an den sechs Schritten im Moderationszyklus, nach Seifert (2006) ist die konsequente Visualisierung der einzelnen Diskussions- und Arbeitsschritte und der Einsatz von spezifischen Moderationsmethoden. Die sechs Arbeitsschritte von Klebert, Schrader und Straub (2006, S. 168) ähneln Seiferts Schema: Sie verwenden nur andere Begriffe und benennen die Schritte (1) Begrüßung, (2) Aufwärmen, (3) Problemorientierung, (4) Problemdiskussion, (5) Handlungsorientierung und (6) Abschließen.

Aus den drei oben genannten „Modellen“ (Drescher, 2003; Seifert, 2006 und Kleber et al., 2006) geht hervor, welchem typischen Ablauf eine Präsenz-Moderation folgt und welches Ziel damit verfolgt wird, nämlich mit umsetzbaren, praxistauglichen Arbeitsergebnisse abzuschließen. Natürlich können Elemente und Methoden aus der Präsenz-Moderation auch für verschiedene andere Zwecke eingesetzt werden. So versuchen Lipp und Will (2000) die einzelnen Methoden aus dem Moderationszyklus für Lehr-/Lernkontexte nutzbar zu machen. Auch Grone-Lübke und Petersen (2006) sehen in der Moderation eine wichtige Methode in der Hochschullehre. Ihrer Ansicht nach zeigt ein Moderationsprozess ähnliche Situationen wie sie vom „Unterricht“ bekannt sind. Während dort von Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung gesprochen wird, ist ein Moderationsprozess in Einstiegsphase, Arbeitsphase und Ausstiegsphase aufgeteilt:

1. *„Die Einstiegsphase beinhaltet dabei unter anderem die Begrüßung und Vorstellung des Moderators und Klärung bzw. Begründung des Vorgehens im Seminar.*
2. *Die Arbeitsphase ist in sechs Zielsetzungen unterteilt, beispielsweise die Aufgabe ein Problem zu lösen oder eine Entscheidung zu treffen. Entsprechend der jeweiligen Zielsetzung werden Anhaltspunkte der Vorgehensweise beschrieben.*
3. *In der Ausstiegsphase wird das Seminar zusammengefasst und es erfolgt eine Verabschiedung“ (2006, S. 76 ff.).*

Der wesentliche Unterschied zwischen der Moderation von Arbeitssitzungen und Lehr-/Lernveranstaltungen besteht nach Ansicht der beiden Autoren darin, dass letztere zwingend eine didaktische Planung erfordern (Grone-Lübke & Petersen, 2006). Außerdem geht es in Lehr-/Lernkontexten nicht darum, den typischen Moderationzyklus in sechs Schritten zu durchlaufen, sondern aus dem „Werkzeugkasten“ den die Moderationsmethode bietet, jene Instrumente herauszugreifen, die für die jeweilige Lehr-/Lernsituation gewinnbringend sind (z. B. Visualisierung von Diskussionsbeiträgen, Bearbeitung von Fragestellungen nach einem bestimmten vorgegebenen Schema in

Kleingruppen etc.). Ansonsten werden exakt dieselben Methoden, Visualisierungstechniken und Medien eingesetzt, die üblicherweise mit der Moderationsmethode verbunden werden.

Die hier beschriebenen vier typisierten Moderationszyklen (Drescher, 2003; Seifert, 2006; Kleber et al., 2006 sowie Grone-Lübke & Petersen, 2006) haben ebenfalls wie die meisten Publikationen zur Qualifizierung von Teletutoren, E-Tutoren oder E-Moderatoren (s. hierzu Kap. 3) ein eher allgemeines Bild von den Aufgaben, Rollen und Funktionen von Moderatoren. Der Moderator ist verantwortlich für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Lehr-/Lernveranstaltung, Arbeitssitzung oder Teambesprechung. Allerdings rücken die hier genannten Autoren den „Moderationsprozess“, also die Durchführungsphase in den Mittelpunkt und beschreiben Moderationszyklen oder -abläufe, für die eine ganze Reihe von Methoden, Visualisierungstechniken und Medien zum Einsatz kommen können. Die Moderationszyklen oder -abläufe beziehen sich demnach, ebenso wie der Definitionsversuch in der vorliegenden Arbeit (s. Kap. 3), auf den *aktuell* stattfindenden Lern- oder Arbeitsprozess.

4.8.3 Rollen, Aufgaben und Funktionen

Bei der genaueren Betrachtung der Aufgaben und Rollenzuschreibungen eines Präsenz-Moderators fällt zunächst auf, dass der Moderator primär ein „Methodenexperte“ ist, der für den reibungslosen Ablauf der „Sitzung“ sorgt. Die Verantwortung für den Fachinhalt hingegen, liegt bei den Teilnehmenden (Kleber et al., 2006 sowie Seifert, 2006). Der Moderator ist folglich Methodenexperte und nicht Fachexperte. Drescher beschreibt dies so: *„Moderation ist in allen Arbeitssituationen, in denen mindestens drei Personen zusammenarbeiten, anwendbar. Ihre Funktion besteht primär darin, Strukturen in Arbeitsabläufen gemeinsam mit den Teammitgliedern zu optimieren; dabei hat sich die Moderatorin oder der Moderator inhaltlicher Vorgaben zu enthalten“* (2003, S. 13). Auch Hausmann und Stürmer betonen die Methodenkompetenz des Moderators: *„die Steuerungsfunktion übernimmt ein Moderator, als eine Person mit einem neutralen Standpunkt. Seine Aufgabe ist es, den Moderationsablauf als sozialen Prozess behutsam und einfühlsam zu fördern und innerhalb dieses Prozesses die unterschiedlichen (Moderations-)techniken und Hilfsmittel zielorientiert einzusetzen“* (1999, S. 7). Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die sozialen Aspekte in der Gruppe. Drescher betont: *„Beziehungs- und aufgabenorientierte Moderation gleichermaßen, ersteres nimmt die Qualität der Beziehungen der Gruppenmitglieder in den Blickpunkt als auch das*

Gesamtgefüge der Gruppe, zweiteres richtet das Interesse primär auf die technische Herangehensweise, wie eine Aufgabe am effizientesten erledigt werden kann“ (2003, S. 15).

Die Ausklammerung der inhaltlichen Rolle scheint daher einer der *wesentlichen* Unterschiede zwischen der Moderationsmethode (in Präsenz) und der E-Moderation zu sein. Dies ist in sofern nicht weiter verwunderlich, da es bei der Moderationsmethode zumeist um Arbeitsbesprechungen oder Teamsitzungen geht und bei der E-Moderation um Lehr-/Lernveranstaltungen. Wenn es (auch) um die Vermittlung von Inhalten geht, dann kann die inhaltliche Rolle in der Moderation nicht ausgeklammert werden (Grone-Lübke & Petersen, 2006).

4.8.4 Bewertung Präsenzmoderation

In der Diskussion zum Thema E-Moderation wird häufig der Vorschlag geäußert, dass es hilfreich sein kann, sich an den Konzepten und Methoden der Präsenz-Moderation zu orientieren (Heuer & King, 2004; Cornelius, 2003; Kienle & Ritterskamp, 2005 u. 2007). Präsenzmoderation steht stellvertretend für eine Vorgehensweise, die in bestimmten Phasen (in Arbeitsbesprechungen, Projektsitzungen, Qualitätszirkeln etc.) verschiedene Einzelmethoden zum Einsatz bringt, mit dem Ziel, alle Teilnehmenden zu gleichen Anteilen in den Austausch- und Arbeitsprozess zu integrieren. Dabei liegt der Schwerpunkt der Moderationstätigkeit auf der methodischen und sozialen Rolle. Bei der E-Moderation hingegen geht es um das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der computervermittelten Kommunikation. Daher können die Erfahrungen aus der Präsenzmoderation eine wertvolle Hilfe sein - leider sind diese aber nicht ausreichend hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wissensvermittlung oder gemeinsamer Wissenskonstruktion untersucht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Moderationsmethode bzw. die Einhaltung eines bestimmten Moderationszyklus (einschließlich von spezifischen Methoden) und der Einsatz von besonderen Hilfsmitteln (Metaplanwand und Moderationskarten) dem Moderator einen guten Orientierungsrahmen bieten, um den Diskussions-, Abstimmungs- und Lernprozess einer Gruppe gewinnbringend steuern und begleiten zu können. Dennoch wird in allen Publikationen zur Moderationsmethode deutlich, dass vor allem die Art und Weise, wie der Moderator in der Gruppe agiert, ausschlaggebend für den Erfolg einer Veranstaltung ist. Überträgt man diese Sichtweise auf die E-Moderation so ist auch hier anzunehmen, dass der Erfolg nicht vom eingesetzten Medium abhängt, sondern von den kommunikativen Akten des E-

Moderators. Diesen Aspekt bringt Cornelius wie folgt auf den Punkt: *„In der Präsenz-Moderation erfolgt die Strukturierung weitgehend durch die Hinweise auf die Tagesordnung, über eine Visualisierung durch Moderationskärtchen an Pinnwänden und durch Abstimmungsrunden. Dies kann Online durch Group Support Systeme, wie Application sharing, Whiteboards oder Quick-Voting-Tools erfolgen. Diese technischen Lösungen ersetzen jedoch keine sozial und kommunikativ kompetente Moderation, in der die Beiträge der einzelnen Teilnehmenden zu einer gemeinsamen Wissensbasis verwoben werden“* (Cornelius, 2003, S. 134).

4.9 Fazit

Die, im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen, Modelle der E-Moderation versuchen auf verschiedene Art und Weise typische Rollen und Phasen der E-Moderation zu erfassen - dabei nähern sich die verschiedenen Autoren diesem Ziel mit unterschiedlichsten Vorgehensweisen. In einem Punkt jedoch sind die Modelle weitgehend gleich gestellt: Sie beruhen in der Regel auf Praxiserfahrungen der Autoren und zum Großteil eben nicht auf empirischen Untersuchungen der Auswirkungen kommunikativer Akte der E-Moderatoren in virtuellen Lehr-/Lernveranstaltungen.

Als theoretischen Bezugsrahmen dienen den meisten der oben beschriebenen Modelle die Erkenntnisse zu den Theorien der computervermittelten Kommunikation (z. B. Cornelius & Müller, 2004; Liu, 2005; Kienle & Ritterskamp, 2007; s. auch Kap. 3.4) und die Erkenntnisse aus der Forschung zum computerbasierten kooperativen Lernen (z. B. Anderson et al., 2001; Xin, 2004; Liu, 2005; Friedrich et al., 2004). Betrachtet man die wenigen vorliegenden empirischen Untersuchungen im Feld der E-Moderation (z. B. die Studien von Hinze & Blakowski, 2002; Heuer & King, 2004; Xin, 2004; Liu et al., 2005; Hemsing, 2008³⁵) so wird hier beispielsweise mithilfe von Fragebögen (z. B. Heuer & King, 2004 und Hemsing, 2008) versucht, die typischen Rollen und Aufgaben der E-Moderatoren zu erheben. Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse der Einzelbeiträge der E-Moderatoren und Lernenden erfolgte nur in einigen wenigen Studien (so bei Hinze & Blakowski, 2002; Painter et al., 2003 und Hemsing, 2008). Allerdings beziehen sich diese Inhaltsanalysen oft nur auf die Ebene der einzelnen Beiträge (so bei Hemsing, 2008) und nicht auf Auswertungen von Einzelaussagen im Sinne von einzelnen Sätzen. Painter et al.

³⁵ Eine Ausnahme bildet auch die Studie von Morris et al. (2005), in der die Auswertungen auf Rollenebene erfolgten. Allerdings bleibt in ihrer Studie die methodische Vorgehensweise unklar, daher ist es schwierig ihre Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit zu bewerten.

(2003) werteten zwar Einzelaussagen inhaltsanalytisch aus, hierbei untersuchten sie aber vornehmlich die Kommunikation zwischen den Lernenden untereinander.

An dieser Stelle soll nochmals deutlich gemacht werden, welche Bedeutung die genaue Betrachtung der verschiedenen Modelle der E-Moderation in der vorliegenden Arbeit einnimmt. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die verschiedenen Rollen und Funktionen, die E-Moderatoren in der Kommunikation mit ihren Teilnehmenden einnehmen, zu beschreiben und anhand von empirischen Daten auf der Grundlage eines theoretischen Rollen- und Funktionsmodells der E-Moderation auszudifferenzieren sowie für empirische Untersuchungen zu operationalisieren (s. Kap. 1). Die Entwicklung eines solchen Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation soll nicht ohne die Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes erfolgen.

Dabei nehmen die grundständigen Rollenmodelle eine Sonderposition ein: Sie sind jene Zugänge zum Thema E-Moderation, die zumeist auf theoretischen Grundannahmen beruhen und darüber hinaus - wenn auch nur einige wenige - empirisch überprüft wurden. Die meisten grundständigen Rollenmodelle weisen dabei inhaltliche Überschneidungen in der Beschreibung von Einzelstrategien in den verschiedenen Rollen auf, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich diese in Forschung und Praxis bewährt haben. Besonders hervorzuheben ist dabei das Modell nach Friedrich et al. (2004), das in einem Punkt wesentlich von den vorherrschenden Rollenmodellen abweicht: Anstatt inhaltliche Fragen unter der pädagogischen Rolle zu verorten, trennen sie eine Inhalts- von einer Vermittlungsexpertenrolle und werden damit besonders jenen Umgebungen gerecht, in denen die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht.

Im folgenden Kapitel soll es nun um die methodische Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit gehen.

5. Methode und Vorgehensweise

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Forschungsgegenstand, d. h. die verschiedenen Rollen und Funktionen, die ein E-Moderator in der Kommunikation mit seinen Teilnehmenden einnimmt, zu beschreiben und empirisch auszdifferenzieren. Die theoretische Grundlage bildet dabei ein Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation, das für empirische Untersuchungen zu konkretisieren bzw. zu operationalisieren war.

Ein Ergebnis der Untersuchung ist ein Kategoriensystem zur Einschätzung und quantitativen Erfassung von Moderatorenbeiträgen, welches die Grundlage für die Ausdifferenzierung des theoretischen Rollenmodells bildet und für zukünftige Untersuchungen als Analysewerkzeug geeignet ist. In der Erfassung und Auswertung bereits vorhandener theoretischer Modelle (s. Kap. 4) zeigte sich, dass diese für die empirische Erfassung realer Rollengestaltungen nicht geeignet sind. Grund hierfür ist ihre eher allgemein gehaltene und wenig ausdifferenzierte Konstruktion. Daher wurde eine deduktiv-induktive Vorgehensweise zur Erarbeitung des Kategoriensystems gewählt, die einerseits den Bezug auf vorhandene und theoretisch gut begründbare Rollenmodelle erlaubt, andererseits aber auch für solche Rollen Aspekte und Ausformungen offen ist, die in den Rollenmodellen – auch mangels empirischer Fundierung – noch nicht abgebildet sind. Für die induktive Ausdifferenzierung, Ergänzung und Präzisierung wurden qualitative Methoden (Kracauer, 1952; Flick, 2002; Lamnek, 2005) und insbesondere die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1992, 2003 und 2008) eingesetzt.

Nach Mayring (1992) unterscheidet sich qualitative Forschung von quantitativer Forschung durch ein anderes Wissenschaftsverständnis. Nach ihm zeichnet sich qualitatives Denken durch folgende Aspekte aus:

1. *„Es wird besonderer Wert gelegt auf eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereichs,*
2. *Der Gegenstand wird immer begriffen als durch subjektive Intentionen vermittelt, seine Analyse bedarf also immer einer Interpretation,*
3. *Deskription und Interpretation in qualitativer Sozialforschung will immer am Subjekt ausgerichtet sein, Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung ist das Subjekt in seinem Kontext,*
4. *Dabei soll das Subjekt nicht im Labor, sondern im Alltag, in seinem natürlichen Lebenszusammenhang untersucht werden,*
5. *Schließlich wird die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht bereits durch Stichprobe oder Methode erreicht, sondern muss erst in einem Verallgemeinerungsprozess hergestellt werden“ (1992, S. 11 ff.).*

In der qualitativen Forschung liegt der Fokus also auf einer deskriptiven und interpretativen Analyse des Subjekts in seiner Alltagswelt und erlaubt so Schlüsse auf „implizite und subjektive Konstruktionen“ (Huber, 1992, S. 116). In der vorliegenden Arbeit werden allerdings, die in vielen qualitativ angelegten Untersuchungen gebrauchten Konstrukte, implizite oder subjektive Theorien nicht verwendet: In dieser Arbeit geht es vor dem Hintergrund einschlägiger Forschung zur E-Moderation um, bereits in der Literatur formulierte, Rollenkonstrukte, die den theoretischen Hintergrund bilden. Inwieweit die impliziten oder subjektiven Theorien realer E-Moderatoren solche Rollenkonstrukte „inkorporieren“ bzw. inwieweit von ihrem Moderationshandeln auf entsprechende subjektive Theorien geschlossen werden kann, sei dahingestellt. Allerdings ist die qualitative Ausrichtung für den ersten Schritt in der vorliegenden Untersuchung – die Operationalisierung eines theoretischen Rollenmodells für die Moderatorenkommunikation in Form eines Kategoriensystems – die Methode der Wahl. Damit wird einerseits die Bandbreite realen Rollenhandelns untersucht, andererseits eine Standardisierung vorbereitet, die in einem späteren Schritt auch quantitative und in weiteren möglichen Studien statistische Auswertungen erlauben.

Diese Prinzipien einer qualitativen Herangehensweise leiten das theoretische Vorverständnis und das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Die genauere Einordnung des Forschungsdesigns dieser Arbeit in den Methodenkanon qualitativ orientierter Forschung, soll nun entlang von Mayrings Systematisierung möglicher Vorgehensweisen erfolgen (1992, S. 14): (1) Die möglichen *qualitativen Designs* können Einzelfallanalysen, Dokumentenanalyse, Handlungsforschung, deskriptive Feldforschung oder ein qualitatives Experiment sein. (2) Die *Erhebung* kann als problemzentriertes oder narratives Interview, Gruppendiskussionsverfahren oder teilnehmende Beobachtung *erfolgen*³⁶. (3) Die *Aufbereitung* der Daten kann als wörtliche oder kommentierte Transkription, als zusammenfassendes oder selektives Protokoll oder als eine Konstruktion deskriptiver Systeme erfolgen. (4) Für die *Auswertung* liegen auch eine ganze Reihe von Verfahren vor, z. B. phänomenologische Analyse, sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, objektive Hermeneutik, qualitative Inhaltsanalyse und Weiteres.

³⁶ Die von Mayring erwähnten qualitativen Verfahren geben nicht das ganze Spektrum qualitativer Designs wieder, beispielsweise fehlt der Hinweis auf Strukturlegetechniken oder auf die Grid-Methode (zu weiteren Methoden, s. z. B. Kühl, Strodtholz & Taffertshofer, 2005)

Diese vier Beschreibungsebenen nach Mayring (1992) bieten nun einen hilfreichen Rahmen, um das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit einordnen zu können und zwar wie folgt:

1. *Qualitatives Design*: Deskriptive Feldforschung
2. *Erhebung*: (Nicht-)Teilnehmende Beobachtung
3. *Aufbereitung*: Wörtliche Transkription (bzw. wörtliches Protokoll der schriftlichen kommunikativen Akte der E-Moderatoren im Untersuchungsfeld)
4. *Auswertung*: Qualitative (und daran anschließende quantitative) Inhaltsanalyse.

Diese vier Beschreibungsebenen von Mayring (1992) werden im Folgenden als Gliederungspunkte für die Darstellung der Vorgehensweise verwendet. Dabei entspricht Punkt 1 dem Kapitel 5.1, Punkt 2 entspricht Kapitel 5.2, Punkt 3 entspricht Kapitel 5.3 und Punkt 4 steht für Kapitel 5.4.

5.1 Das Feld – Curricularer Rahmen des virtuellen Seminars

In der aktuellen Forschung zum netzbasierten Lehren und Lernen im deutschsprachigen Raum liegt eine hohe Anzahl von Untersuchungen vor, die sich mit virtuellen Seminaren auseinandersetzen. Allerdings beziehen sich diese Studien weitgehend auf Veranstaltungen im Hochschulkontext (so z. B. Merkt, 2005; Arnold et al., 2004; Bloh & Lehmann, 2002; Nistor, 2005; Fischer 2007; Hornbostel, 2007) und fokussieren als Untersuchungsfeld meist die Bedingungen des kooperativen netzbasierten Lernens, z. B. den Einsatz von Kooperationsskripten (Fischer et al., 2007) oder Methoden wie das Gruppenpuzzle (Bett et al., 2005; Rotering-Steinberg, 1992). Das vorliegende virtuelle Seminar deckt einen Bereich ab, der bislang wenig untersucht wurde, nämlich eine Veranstaltung in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit dem didaktisch-methodischen Fokus auf den inhaltlichen Diskurs. Das Besondere am Seminar-Konzept ist zudem, dass E-Moderatoren eingesetzt wurden, die zugleich Fachexperten im jeweiligen Themengebiet waren und daher – unterstützt durch die Veranstaltungsleitung – weitgehend alle Moderations- und Betreuungsaufgaben in der Hand einer Person lagen und sich nicht auf mehrere Personen verteilten. Auf diese Weise unterscheidet sich das vorliegende Seminar-Konzept von Ansätzen, die z. B. Kerres et al. (2005) verfolgen, bei denen von einer Arbeitsteilung zwischen einem Gruppenmoderator und einem Inhaltsexperten ausgegangen wird und somit die Betreuung von zwei (oder mehr Personen) übernommen wird. Ein weiterer Vorteil des Untersuchungsfeldes ist, dass das

virtuelle Seminar als eine rein virtuelle Veranstaltung durchgeführt wurde und dass durch die eingesetzten Medien – ein Conferencingsystem – sichergestellt werden konnte, dass alle Aktivitäten der vier beteiligten E-Moderatoren erhoben und ausgewertet werden konnten. Alle kommunikativen Akte der vier E-Moderatoren liegen als schriftliche Beiträge in exakter zeitlicher Reihenfolge vor. Eine Präsenzveranstaltung oder zusätzliche Medien, wie Chat oder Videoübertragung, die eine lückenlose Dokumentation aller Äußerungen der vier eingesetzten E-Moderatoren erschwert hätten, kamen nicht zum Einsatz. Ein weiterer Vorteil für die Untersuchung ist, dass die zeitliche Taktung sicherstellte, dass immer nur ein E-Moderator für einen bestimmten Zeitpunkt und für einen vorher festgelegten Zeitpunkt (zwischen vier und sechs Wochen) aktiv war. Dies erleichtert einen Vergleich der vier E-Moderatoren.

Im Folgenden wird das Untersuchungsfeld entlang von acht Beschreibungskriterien, in Anlehnung an Arnold et al. (2004) und an das „Berliner Modell“ nach Heimann, Otto & Schulz (zitiert in Jank & Meyer, 2002), noch genauer aufgeschlüsselt:

1. Veranstaltungsform und -struktur
2. Zielgruppe
3. Technik
4. Ziele und Inhalte
5. Zeitliche Organisation
6. Methodische Strukturierung
7. Rollenzuweisung Lehrende und Lernende
8. Virtualisierungsgrad und Einordnung in E-Learning-Szenarien

(1) Veranstaltungsform und -struktur: Das virtuelle Seminar war eine Veranstaltung der allgemeinen Erwachsenenbildung und integraler Bestandteil eines umfassenderen Angebots. Den Rahmen bildete das Funkkolleg „Deutschland im Umbruch“ (DiU), das von verschiedenen Institutionen³⁷ getragen wurde. Das Funkkolleg ist ein Medienverbundsystem und besteht aus drei medialen Elementen: Studienbriefe, Radiosendung und einem Begleitzirkel. Im vorliegenden Untersuchungsfeld wurde dieser Begleitzirkel, der sonst in Präsenz stattfindet, als ein virtuelles Seminar (bzw. virtuelle Diskussion, s. hierzu Abb. 5.1) umgesetzt. Das Funkkolleg DiU bestand aus insgesamt 20

³⁷ Das Funkkolleg wurde getragen vom DeutschlandRadio, Deutsche Welle, Hessischer Rundfunk, Norddeutscher Rundfunk, Radio Bremen, Westdeutschen Rundfunk und dem DIFF – Deutsches Institut für Fernstudienforschung.

Studieneinheiten, zu denen jeweils ein Studienbrief zum Selbststudium und eine Radiosendung eingesetzt wurden. Diese 20 Studieneinheiten bauten inhaltlich aufeinander auf und waren unterteilt in vier Themenblöcke unterschiedlicher Größe.

(2) *Zielgruppe*: In erster Linie war das virtuelle Seminar für Teilnehmende gedacht, die am Funkkolleg DiU angemeldet waren. Allerdings konnten auch Personen teilnehmen, die sich nicht zu diesem Funkkolleg angemeldet hatten. (Eine sinnvolle aktive Teilnahme setzte jedoch die Kenntnis der Funkkolleg-Studienmaterialien voraus!) Faktisch war die einzige Voraussetzung (neben der entsprechenden technischen Ausstattung), dass die Teilnehmenden sich in der virtuellen Vorstellungsrunde (erreichbar über eine WWW-Seite, s. nächster Abschnitt) vorgestellt hatten. Wer sich hier vorstellte, bekam per Email eine ID und ein Passwort zugesandt, die den Zugang zu allen Diskussionsgruppen eröffneten.

(3) *Technik*: Das virtuelle Seminar zum Funkkolleg DiU war informationstechnisch realisiert als eine Kombination von WWW-Seiten und Newsgroups. Die WWW-Seiten enthielten die stabilen, sich nicht oder nur wenig verändernden Informationen (Begrüßungsseite, Informationen über die Veranstalter, Teilnehmerinstruktionen, Übersicht über die Diskussionsgruppen u. a.). Die eigentliche Diskussion lief in so genannten Newsgroups bzw. Foren ab. Hier konnten die Teilnehmenden ihre Argumente niederschreiben und an die jeweilige Newsgroup schicken. Für jede der 20 Studieneinheiten (ste) des Funkkollegs DiU wurde eine Newsgroup eingerichtet (diu.ste01, diu.ste02, diu.ste03, diu.ste20). Darüber hinaus gab es weitere Newsgroups, unterteilt in Hausarbeit, Klausur, Funkkollegbörse und virtuelle Vorstellungsrunde.

(4) *Ziele und Inhalte*: Das Ziel des virtuellen Seminars war, den Austausch und die Diskussion zwischen den Teilnehmenden bzw. zwischen den Teilnehmenden und den Moderatoren über örtliche und zeitliche Distanzen hinweg zu befördern. Der Themenkanon des gesamten Funkkollegs war „Deutschland im Umbruch“ (DiU), der über die 20 Studienbriefe, Radiosendungen und weitere externe Quellen repräsentiert wurde. Aus der Abbildung 5.1 geht hervor, dass sich die Diskussion im virtuellen Seminar nicht nur auf den Themenkanon DiU beschränkte, sondern die Teilnehmenden auch individuelle Interessen und Fragestellungen einbringen konnten. Dabei handelte es sich auch um Themen, die über die Inhalte der Studienbriefe und Radiosendungen hinausgingen.

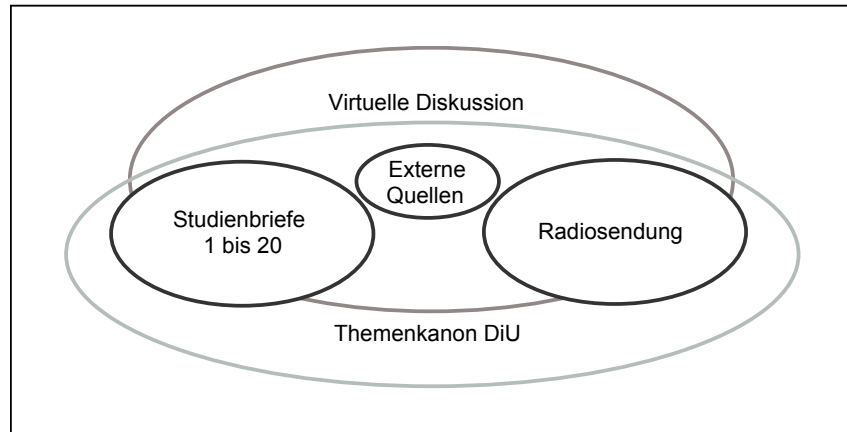


Abb. 5.1 Verhältnis der virtuellen Diskussion zum Themenkanon Funkkolleg „Deutschland im Umbruch“ (DiU)

(5) *Zeitliche Organisation*: Das virtuelle Seminar war auf die Dauer von sechs Monaten ausgelegt. Die zeitliche Taktung sah vor, dass pro Studieneinheit jeweils 14 Tage für die Online-Diskussion zur Verfügung standen. Um einerseits den vorgesehenen zeitlichen Rahmen von knapp sechs Monaten einzuhalten, andererseits die inhaltliche Breite und Offenheit vorzuhalten, wurde eine zeitliche Überschneidung der einzelnen Diskussionsinhalte eingeführt, d. h. pro Woche waren die Inhalte von jeweils zwei Studieneinheiten Diskussionsthema. Dies sah konkret folgendermaßen aus: Studieneinheit 1 wurde in Online-Woche 1 und 2 behandelt, Studieneinheit 2 in Online-Woche 2 und 3, (...), Studieneinheit 19 in Online-Woche 19 und 20 und Studieneinheit 20 in der Online-Woche 20 und 21. Zusätzlich wurde der inhaltlichen Diskussion zu den Studienbriefen eine virtuelle Kennenlernrunde vorgeschaltet. Diese zeitliche Taktung von 14 Tagen mit Überlappungsphasen stellte sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Moderatoren einen verbindlichen Rahmen dar. Die Teilnehmenden konnten zwar die einzelnen Themen individuell vor- und nacharbeiten, die virtuelle Diskussion zu den jeweiligen Studieneinheiten war jedoch an diese zeitliche Taktung gebunden.

(6) *Methodische Strukturierung*: Die methodische Strukturierung sah vor, dass jeweils zu Beginn einer Online-Woche das neue Thema (Studieneinheit) kurz eingeführt und die Diskussion mit Fragen angeregt werden sollte. Außerdem erfolgte jeweils zum Ende der einzelnen Studieneinheiten eine Zusammenfassung der Diskussion. Der didaktische Schwerpunkt lag auf dem Diskurs in der Teilnehmendengruppe, wobei auch individuelle Interessen der Teilnehmenden aufgegriffen und integriert werden sollten. Vorrangiges Ziel war es, Verstehensprozesse in der Gruppe zu unterstützen. Als Sozialform kam vorrangig die Gesamtgruppe zum Einsatz, der Kommunikationsfluss war 1:n bzw. n:n und erfolgte im asynchronen (zeitversetzten) Modus.

(7) Rollenzuweisung Lehrende und Lernende: Am virtuellen Seminar waren insgesamt vier E-Moderatoren, eine Gruppe von 17 Teilnehmenden und die Veranstaltungsleitung beteiligt:

Rolle und Aufgaben der vier E-Moderatoren: Als E-Moderatoren wurden Personen eingesetzt, die vor allem Fachexperten im jeweiligen Themenblock waren und über tutorielle Erfahrungen verfügten. Insgesamt waren es vier Moderatoren, die der Reihe nach die Online-Moderation und -Betreuung für einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen übernahmen. Die Aufgabe der E-Moderatoren war, jeweils zu Beginn in die aktuelle Studieneinheit einzuführen, den Diskurs unter den Teilnehmenden und dem E-Moderator anzuregen und zu moderieren (d.h. zu koordinieren und zu steuern) und am Ende den Diskussionsverlauf zusammenzufassen.

Besonderheiten der Teilnehmendengruppe: Die Teilnehmenden kamen aus ganz Deutschland und kannten sich zu Beginn des virtuellen Seminars nicht persönlich. Um ein Minimum an sozialer Präsenz (zum Stichwort „soziale Präsenz“ s. Kap. 3.4) und ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen, wurde von der Veranstaltungsleitung eine virtuelle Vorstellungsrunde durchgeführt.

Veranstaltungsleitung: Das virtuelle Seminar wurde organisatorisch von einem Veranstaltungsteam begleitet, wie dies an Bildungsinstitutionen üblich ist. Die Veranstaltungsleitung stellte die technische Plattform zur Verfügung und sorgte für den reibungslosen technischen Ablauf. Außerdem war die Veranstaltungsleitung für das didaktische Konzept des virtuellen Seminars verantwortlich und war Ansprechpartner für alle Beteiligte.

(8) Virtualisierungsgrad und Einordnung in E-Learning-Szenarien: Das Seminar fand komplett virtuell statt, es gab keine ergänzenden Präsenzveranstaltungen, auch die Einführungs- und Kennenlernphase fand virtuell statt. Der didaktisch-methodische Schwerpunkt des Seminars lag auf dem Diskurs mittels computerbasierter schriftlicher und asynchroner Kommunikation und lässt sich somit als E-Learning-Szenario eindeutig den kooperativen Online-Lehr-/Lernnetzwerken zuordnen (s. Kap. 2.2.2).

5.2 Erhebung – Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden

Die E-Moderatoren kamen der Reihe nach zum Einsatz und haben jeweils zwischen vier und sechs Studieneinheiten moderiert. Der erste E-Moderator war für die virtuelle Phase zu den Studieneinheiten eins bis vier (also insgesamt vier Studieneinheiten = fünf Wochen), der zweite E-Moderator für Studieneinheiten fünf bis neun (fünf Einheiten = sechs Wochen), der dritte E-Moderator für die Studieneinheiten, zehn bis 15 (sechs Einheiten = sieben Wochen) und der vierte E-Moderator für die Studieneinheiten 16 bis 20 (fünf Einheiten = sechs Wochen) zuständig. Pro virtuelle Phase bzw. pro Studieneinheit haben die E-Moderatoren eine unterschiedlich hohe Anzahl an Beiträgen verfasst. Die Tabelle 5.1 gibt eine Zusammenfassung der Anzahl an Studieneinheiten je E-Moderator und der, in diesen Studieneinheiten von den E-Moderatoren erzeugten schriftlichen, Beiträge wieder (Insgesamt verfassten die E-Moderatoren 170 Beiträge).

Tab. 5.1: Verteilung der Studieneinheiten pro Moderator und Anzahl der Moderatoren-Beiträge pro Studieneinheit

E-Moderator 1							Gesamt
Ste-Nr.*	1	2	3	4			4
Beiträge	10	5	11	6			32
E-Moderator 2							
Ste-Nr.	5	6	7	8	9		5
Beiträge	8	11	5	8	6		38
E-Moderator 3							
Ste-Nr.	10	11	12	13	14	15	6
Beiträge	8	3	3	3	4	11	32
E-Moderator 4							
Ste-Nr.	16	17	18	19	20		5
Beiträge	14	10	13	14	17		68

*Ste = Studieneinheit

Aus dem Teilnehmerkreis am Funkkolleg DiU hatten insgesamt 68 Personen ihr Interesse bekundet, am virtuellen Seminar teilzunehmen. Letztendlich nahmen insgesamt 17 Personen aktiv teil. Als aktiv Teilnehmende wurden diejenigen Personen gewertet, die mindestens einen Beitrag im Rahmen des virtuellen Seminars verfasst hatten. Die Tabelle 5.2 gibt an, wie viele einzelne Beiträge jeweils ein Teilnehmender pro Studieneinheit verfasst hat. (Die Teilnehmenden verfassten ebenfalls insgesamt 170 Beiträge).

Tab. 5.2: Beteiligung der Teilnehmenden: Anzahl der Beiträge pro Studieneinheit und Anzahl der Beiträge pro Teilnehmenden gesamt

Ste ¹	TN ² 01	TN 02	TN 03	TN 04	TN 05	TN 06	TN 07	TN 08	TN 09	TN 10	TN 11	TN 12	TN 13	TN 14	TN 15	TN 16	TN 17
1	1	4	2	1													
2		2	1		2												
3		6	3		4												
4			1		1	1	1	1									
5		1	4					1	3								
6		4	4					1									
7			2							1							
8			3					2			1						
9			2					1				1	1				
10			3					1			1						
11			1														
12			3								3						
13			2														
14		1	1					1									
15		5	3					1									
16		6	4					1						7	1		
17		4	3											5			
18		2	4											6	2	1	
19		3	1											10		2	
20		2	2					3						8		3	
Σ	1	40	49	1	7	1	1	13	3	1	5	1	1	36	3	6	1*

* dieser Beitrag wurde von TN 17 im Bereich „schwarzes Brett“ verfasst und taucht daher nicht in den Studieneinheiten auf.

¹ Ste = Studieneinheit, ² TN = Teilnehmende

Aus den beiden Tabellen (5.1 und 5.2) wird deutlich, dass sowohl die Anzahl der Moderatorenbeiträge als auch die Anzahl der Teilnehmendenbeiträge pro Online-Phase (bzw. pro Studieneinheit) beträchtlich schwankte. Es gab nur zwei Teilnehmende (TN 02, TN 03) die sich über den gesamten Zeitraum des virtuellen Seminars aktiv beteiligt haben. Die anderen Teilnehmenden haben sich zu Beginn bzw. am Ende beim letzten Themenblock eingebracht. Diese unterschiedlichen Teilnahmestrukturen können auf den Umstand zurückgeführt werden, dass die Teilnahme am virtuellen Seminar freiwillig war. Es können sich auch noch weitere Einflüsse, z. B. Auswirkung des Schreibstils der Moderatoren oder motivationale Faktoren, wie persönliches Interesse am Thema etc. auf die unterschiedliche Teilnahmestruktur ausgewirkt haben, welche aber im Rahmen dieser Arbeit aber nicht geklärt werden können. Hinzu kommt der Umstand, dass die Teilnehmenden für weitere Auswertungen (z. B. mittels Interview) nicht zur Verfügung standen.

5.3 Aufbereitung – Datenmaterial

Das Datenmaterial liegt in Form von schriftlichen Einzelbeiträgen vor. Jede Nachricht verfügt über eine Subject-Zeile (Überschrift oder Header), die eine genaue Zeitangabe, wann der Beitrag abgeschickt wurde und noch weitere Informationen, wie beispielsweise die Reply-Funktion (also die Antwort-Funktion), enthält. Jeder Beitrag der vier beteiligten E-Moderatoren konnte daher eindeutig einem bestimmten Seminarabschnitt und einem bestimmten E-Moderator zugeordnet werden.

Seit einigen Jahren werden Computerprogramme zur Unterstützung qualitativer Forschung eingesetzt (Huber, 1992; Huber & Gürtler, 2003; Kuckartz, 2007). In der vorliegenden Arbeit wurde die Software AQUAD genutzt. Mit AQUAD können die qualitativen Analyseschritte unterstützt, erleichtert und dokumentiert werden. Zudem unterstützt AQUAD eine Reihe von Möglichkeiten, um auch die quantitative Analyse zu ermöglichen (Huber, 1999; Irion, 2002). In der vorliegenden Arbeit wurden vor allem folgende Funktionen von AQUAD genutzt:

1. Einfügen und Verwaltung von Kodierungen sowie Unterteilung in Grobkategorien, Sub- und Feinkategorien (in AQUAD: Codes und Meta-Code),
2. Zusammenstellen von Textstellen, die gleich oder ähnlich kodiert wurden, um so die Konsistenz der einzelnen Kodierungen überprüfen zu können,
3. Vergleich von Kodierungen im Material nach deren Häufigkeit.

Die einzelnen Beiträge der vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld mussten so formatiert werden, dass Sie in AQUAD gelesen werden konnten, also als rtf-Format mit einer bestimmten Zeilenlänge. Diese minimale Vorgabe führte dazu, dass alle Informationen, die in den Beiträgen enthalten waren (auch die Informationen im Header) übertragen werden konnten.

5.4 Auswertung – Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Wie in Kapitel 4 bereits ausgeführt, werden Rollen und Funktionen der E-Moderation in der Forschungsliteratur in vielfältiger Weise diskutiert. Bei der Sichtung und kritischen Betrachtung der vorliegenden Modelle der E-Moderation zeigt sich, dass die einzelnen Rollen und Funktionen (aber auch Phasen) meist intuitiv aus der Praxis hergeleitet wurden, eine Operationalisierung der Rollen auf der Ebene einzelner Rollenmerkmale oder Indikatoren für empirische Untersuchungen zumeist fehlt, und viele Modelle zudem auch nicht systematisch empirisch verifiziert wurden (s. Kap. 4). Vor diesem Hintergrund – vorliegende Theorie, aber fehlende empirische Fundierung – bietet sich ein deduktiv-induktives Vorgehen für die Textanalyse im Untersuchungsfeld an (Mayring & Gläser-Zikuda, 2005; Huber, 1992; Huber & Gürtler, 2003). Das Ziel der Arbeit ist es, ein theoretisches Rollenmodell der E-Moderation anhand von empirischen Daten zu entwickeln und konkret anhand von Variablen zu operationalisieren.

Die deduktiv-induktive Vorgehensweise ermöglicht, einerseits die aktuell vorliegenden Erkenntnisse im Untersuchungsfeld (also die Rollenmodelle, s. Kap. 4) bei der Kategorienbildung ausreichend zu berücksichtigen, andererseits gleichzeitig eine Offenheit im Forschungsprozess für bislang unerkannte Strukturen, für Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen zu gewährleisten (Merten, 1983; Huber & Gürtler, 2003; Shelly & Siebert, 1992; Früh, 2007). Die kritische Bewertung der vorliegenden Rollenmodelle und -konzepte (s. Kap. 4) bildete die theoretische Grundlage für die deduktiv begründete Rollenunterscheidung. Die Ebenen darunter wurden dagegen weitgehend induktiv am Datenmaterial direkt entwickelt (wobei die in Kap. 4 diskutierten Modelle der E-Moderation als „Inspirationsquelle“ für die Kategorienfindung dienten). Die Abbildung 5.2 stellt dar, wie die deduktiv-induktive Vorgehensweise in Anlehnung an Mayring (2005) und Gläser-Zikuda (2005) in der vorliegenden Untersuchung erfolgte.

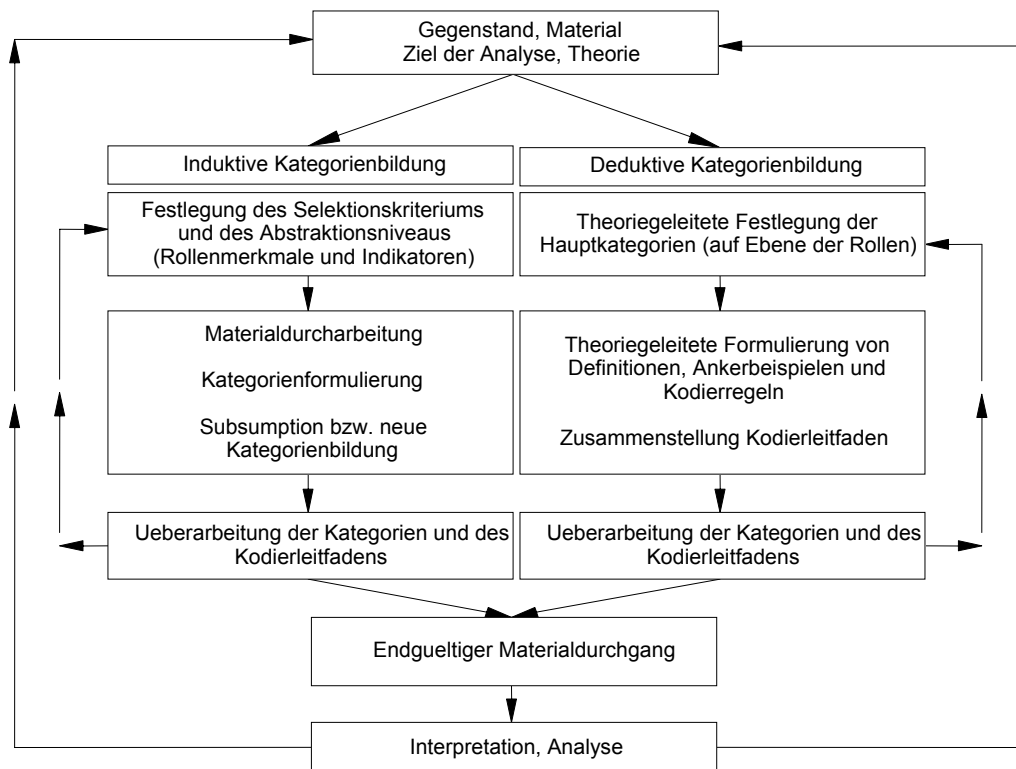


Abb. 5.2: Vorgehensmodell – deduktiv-induktive Kategorienbildung (in Anlehnung an Mayring, 2005 und Gläser-Zikuda, 2005)

In Anlehnung an Huber (1992, S. 16, unter Verweis auf Tesch, 1992) ist das Ziel des Kategorisierungsprozesses in der vorliegenden Arbeit, relevante Textsegmente zu identifizieren, sie im Hinblick auf verschiedene Moderatorenrollen zu interpretieren und ihnen eine entsprechende Bedeutung zuzuschreiben. Zum Zweck der Kodierung werden die Bedeutungseinheiten durch Symbole repräsentiert, so dass am Ende alle Textsegmente über ein Symbol einer Rolle zugeordnet werden. Die Symbole werden nach Miles und Hubermann (1984) und anderen Softwareentwicklern auch Codes genannt. Codes transportieren die „*farbige individuelle Alltagsprache*“ in ein weniger vieldeutiges und weniger komplexes Kategoriensystem³⁸. Es stellt sich nun die Frage: Wie und wo findet man Bedeutungseinheiten in den Texten und wie bildet man dazu textübergreifende Kategorien? Huber (1992 unter Verweis auf Weber, 1985) referiert sechs generelle Möglichkeiten, in Texten Einheiten oder Segmente für die Analyse festzulegen: *Wörter, Wortbedeutungen, Sätze, Thematiken, Abschnitte und den Gesamtext*. Je nachdem, was die Texte beschreiben, sind darüber hinaus weitere

³⁸ Codes können aber auch aus einem bestehenden Kategoriensystem übernommen werden.

Segmentierungsprinzipien denkbar, z. B. Handlungen, Handlungselemente o. ä.³⁹. Wichtig ist, dass die gewählte analytische Einheit relevant für die Forschungsfrage ist bzw. zu Bedeutungseinheiten führt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage – gegebenenfalls nach weiteren Auswertungsschritten – brauchbar sind. In der vorliegenden Untersuchung wurden schriftliche Äußerungen der E-Moderatoren als Analyseeinheit gewählt, in der Regel handelt es sich dabei um einen einzelnen Hauptsatz. Längere Satzkonstruktionen mit Nebensätzen wurden in mehrere Analyseeinheiten untergliedert, wenn in einem langen Satz mehrere Codes vorkamen. Die Äußerung, repräsentiert durch einen Satz oder Teilsatz, wurde als Analyseeinheit gewählt, um so eine eindeutige Ausdifferenzierung der einzelnen Rollen erreichen zu können (die einzelnen Äußerungen auf Satzebene werden im Folgenden auch als „kommunikative Akte“ bezeichnet). Die einzelne Nachricht eines E-Moderators oder auch größere Textabschnitte als Analyseeinheit zu wählen, wie in einigen vorliegenden Untersuchungen (z. B. Hemsing, 2008), wird dem Bedeutungsgehalt der einzelnen Nachricht eines E-Moderators nicht gerecht. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Textabschnitt oder gar eine komplette Nachricht (die zum Teil mehr als eine DIN A 4-Seite umfassen kann) in der Regel mehrere Bedeutungseinheiten im Sinne von Rollenfunktionen umfasst. Die Satzebene als Bedeutungseinheit zu wählen, erlaubt ein möglichst differenziertes Rollenmodell zu erhalten.

Konkret erfolgte die Ausdifferenzierung und Anpassung der theoretisch angenommenen Rollen in folgenden Schritten:

1. Den Ausgangspunkt für die deduktive Entwicklung der vier Rollen bilden die vier Rollen, wie sie von Friedrich et al., 2004 (bzw. Hron et al., 2003) definiert wurden: (1) Administrator bzw. Organisationsfunktion, (2) Motivator/Animator bzw. Motivationsfunktion, (3) Inhaltsexperte bzw. Expertenfunktion und (4) Vermittlungsexperte bzw. Vermittlungsfunktion (ein Ergebnis der kritischen Bewertung und Systematisierung der vorliegenden Modelle der E-Moderation, s. Kap. 4).
2. Jede einzelne Bedeutungseinheit, in der Regel ein Satz bzw. mehrere Teilsätze in den einzelnen Nachrichten der vier E-Moderatoren, wurde hinsichtlich der vier Rollen im deduktiv-induktiven Wechselspiel codiert. Wenn die Bedeutungseinheit

³⁹ Nach Krakauer 1952 (zitiert in Huber, 1992, s. o.) versucht die qualitative Inhaltsanalyse unabhängig vom manifesten Textinhalt die verborgenen latenten Bedeutungskategorien des Textes offenzulegen. Mit qualitativer Inhaltsanalyse können aber auch offen liegende und vom manifesten Textinhalt abhängige Bedeutungen systematisiert und zu übergreifenden Einheiten zusammengefasst werden (Lehmann-Grube, 2007).

sich eindeutig einer Rolle zuordnen ließ, dann erfolgte im ersten Schritt die Codierung der Rolle und in einem zweiten Schritt die Formulierung eines Rollenmerkmals sowie eines Rollenindikators, welche die Rollenfunktion der Äußerung optimal erfassen bzw. repräsentieren. Wenn die Bedeutungseinheit sich vorerst nicht einer Rolle eindeutig zuordnen ließ, dann erfolgte die Analyse ausschließlich induktiv über die Formulierung entsprechender Rollenindikatoren, die in einem weiteren Materialdurchgang zu Rollenmerkmalen und letztendlich zu einer Rolle zusammengefasst wurden.

3. Bei zweifelhaften „Kategorisierungen“ dienten die Teilnehmenden-Nachrichten zur Klärung der Bedeutung der einzelnen Analyseeinheiten. Die Teilnehmenden-Nachrichten wurden also immer dann zu Rate gezogen, wenn sich die Bedeutung der einzelnen Sätze nicht eindeutig aus dem unmittelbaren Kontext der Gesamtnachricht erschließen ließ. Ebenso war es notwendig, die Themen der einzelnen Studieneinheiten quasi immer „mitzudenken“, damit eindeutige Zuordnungen zu den Rollen erfolgen konnten.
4. Während des Prozesses des Kategorisierens wuchs die Vertrautheit mit den Texten, so dass in späteren Materialdurchgängen immer wieder die Rollen, Rollenmerkmale und Indikatoren überprüft wurden. Gegebenenfalls wurden Kategorien zusammengefasst oder wieder getrennt, neu den Rollen zugewiesen oder auch umformuliert.

Die deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgte insgesamt in einem zyklischen Prozess, in dem die einzelnen Rollenindikatoren, Rollenmerkmale und auch die vier Rollen selbst laufend am Material überprüft und gegebenenfalls geändert wurden. Die Phasen der Anpassung bzw. Kategorienformulierung und der Verifizierung bzw. Codierung der Textstellen sind nicht streng abgrenzbar und folgen nicht linear-sequentiell aufeinander sondern überlagern sich im zyklischen Prozess (Huber, 1992; Huber & Gürtler, 2003; Miles & Huberman, 1984). Das deduktiv-induktive „Wechselspiel“ wird durch die Methode des ständigen Vergleichs (Strauss & Corbin, 1990) gesichert. Huber fasst zusammen: *„Der zentrale Prozess beim ‚ständigen Vergleich‘ besteht (...) darin, jeden induktiven Schluss von den Besonderheiten der Datenbasis auf allgemeinere Prinzipien, hier nun Kategorien, mit Hilfe deduktiver Rückschlüsse auf die Datenbasis zu prüfen“* (Huber, 1992, S. 23). Das heißt, jede neu formulierte Kategorie muss sich an weiteren Textstellen bewähren und für ihre Erfassung eignen. Jede Anpassung der Rollenbeschreibung muss

in nachfolgenden Kodierungen eine zuverlässige Klassifizierung erlauben und dabei die interne Kohärenz unter theoretischen Gesichtspunkten wahren oder gar erhöhen.

Das Ergebnis ist ein Kodierleitfaden mit hierarchisch gegliedertem Rollen-, Merkmals- und Indikatorensystem und erläuternden Beispielen aus dem analysierten Textmaterial.

Zur Reliabilität der Daten

Im Zusammenhang mit qualitativen Analysen qualitativer Daten wird als Maß der intersubjektiven Vermittelbarkeit – meist als Objektivität bezeichnet – die so genannte Interkoderübereinstimmung angeführt, die, im gewissen Sinne äquivalent zur Reliabilität, auch als Indikator für die Wiederholbarkeit der Analysen gilt. Nicht verwechselt werden sollte aber diese Wiederholbarkeit der Analysen mit der Nicht-Wiederholbarkeit der Datenerfassung (also der Bedeutung des Reliabilitätsbegriffs in quantitativ angelegten Untersuchungen mit standardisierten Instrumenten), sofern es sich um qualitative Daten handelt (Bortz & Döring, 1995; Flick, 2002; Krippendorff, 1980).

Bei der Interkoderübereinstimmung geht es um den Vergleich von (mindestens) zwei unabhängigen Auswertungshandlungen am gleichen Material. Allerdings ist bei einer qualitativen Inhaltsanalyse, in der interpretative Bestandteile enthalten sind, nicht zu erwarten, dass die Übereinstimmung genauso hoch ist, wie bei einer quantitativen Analyse mit bereits feststehenden Kategorien (z. B. Kodierung offener Antworten im Rahmen von PISA). Außerdem muss bei Notwendigkeit interpretativer Leistungen davon ausgegangen werden, dass zwischen den Inhaltsanalytikern ein Ungleichgewicht besteht. In der Regel ist der Hauptkodierer viel vertrauter mit dem Material, meist hat er oder sie es selbst erhoben (z. B. in Interviews) und so bereits einen tiefen Einblick in die Materie. Gläser-Zikuda (2005) schlägt daher eine Variante zur ungewichteten Zählung von Übereinstimmungen vor. Dabei erläutert der Erstkodierer dem Zweitkodierer die Anlage der Untersuchung, begründet das Kategoriensystem und die jeweiligen Auswertungsregeln. Dann wertet der Zweitkodierer zumindest ausschnittsweise das vereinbarte Material aus. Anschließend vergleichen Erst- und Zweitkodierer ihre Kodierungen und geben bei Abweichungen eine Begründung. Nur wenn der Zweitkodierer den Erstkodierer überzeugen kann, dass seine Abweichung berechtigt ist, wird dies als Nicht-Übereinstimmung gewertet. Wenn allerdings die Abweichung des Zweitkodierers aufgrund der mangelnden Einsicht in das Material oder der Regeln zustande gekommen ist, wird dies nicht berücksichtigt.

Dies ist zwar ein etwas vageres und weniger strikt überprüfbares Vorgehen, entspricht aber besser den Bedingungen einer qualitativen Inhaltsanalyse, bei der die inhaltliche Durchdringung von Theorie, Methoden und Datenmaterial die Qualität der Analyse bestimmt.

Diese Vorgehensweise wurde auch in der vorliegenden Arbeit realisiert. Per Zufallsgenerator wurden insgesamt vier Nachrichten ausgewählt (je eine Nachricht pro E-Moderator), die einem Zweitkodierer vorgelegt wurden. Dieser kodierte die gesamte Nachricht auf Grundlage des Kodierleitfadens. Dann wurde diese Kodierung mit der des Hauptkodierers verglichen und die Abweichungen diskutiert. Hierbei zeigte sich, dass die Abweichungen tatsächlich im fehlenden Verständnis des Zweitkodierers begründet lagen. Erfolgte eine Diskussion, dann war die Übereinstimmung wesentlich höher. Der Reabilitätskoeffizient lag beim ersten Durchgang bei .68. Beim zweiten Durchgang – nach erfolgter ausführlicher Diskussion der einzelnen Kodierungen – lag der Reabilitätskoeffizient bei .89, was als gut zu bezeichnen ist. Zur Anwendung kam dabei der Reabilitätskoeffizient nach Krippendorff (1980). Er gibt zufallsbedingt den Grad an, in dem die Analyse von anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt.

In der vorliegenden Arbeit wurde noch eine weitere Möglichkeit zur Absicherung der Vermittlung zwischen Theorie und empirischen Daten, also der empirischen Schlüssigkeit und theoretischen Konsistenz der neu gebildeten und angepassten Kategorien, entwickelt und mit Erfolg eingesetzt, was hier als Experten-Screening bezeichnet werden soll. Die eingesetzte Software AQUAD erlaubt es, alle Sätze, die mit demselben Rollenmerkmal oder Indikator codiert wurden, zusammenzustellen. Pro Rollenindikator (in AQUAD: Code) und Rollenmerkmal (in AQUAD Meta-Code) wurde eine Liste aller codierten Textstellen erstellt und dann jeweils mit einem Experten auf interne Konsistenz hin überprüft und diskutiert. Dabei ergaben sich meist Änderungen oder auch eine Neu- oder Umdeutung einzelner Codes. Das Expertenscreening fand mit zwei unterschiedlichen Experten statt, mit denen im weiteren Verlauf immer wieder, vor allem auch kritische Fälle, ausführlich diskutiert wurden.

5.5 Kodierleitfaden

Der entwickelte Kodierleitfaden hat drei Ebenen: Rollen (Grobkategorie), Rollenmerkmale (Subkategorie) und Indikatoren (Feinkategorie) (zur Unterteilung in Grob-, Sub- und Feinkategorien, s. Ahrend, 2004, S. 170 ff.). Im Folgenden werden für jede Rolle und der darin enthaltenen Rollenmerkmale der Umgang mit den einzelnen Codes, also die Ebene der Indikatoren (Feinkategorie) kurz vorgestellt (s. auch Anhang A).

Indikatoren in der organisatorisch-administrativen Rolle

Zur organisatorisch-administrativen Rolle gehören alle Äußerungen, die den zeitlich-organisatorischen Rahmen sicherstellen, die die Kommunikation untereinander regeln (im Sinne von Netiquette⁴⁰) und technische Hilfestellungen bzw. Hinweise enthalten. In der organisatorisch-administrativen Rolle gibt es zwei Rollenmerkmale: „Rahmen und Ablauf sicherstellen“ und „Auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen“, welche jeweils noch zwischen zwei bis fünf Indikatoren enthalten.

Die Indikatoren im Rollenmerkmal „Rahmen und Ablauf sicherstellen“ sind:

(1) *Agendasetting*, (2) *Start der Diskussion* (3) *Abschluss der Diskussion*, (4) *Hinweise auf situative Umstände* und (5) *Hinweise zum Rollenverständnis des Moderators*. Der Indikator *Agendasetting* umfasst alle Hinweise zum allgemeinen Ablauf, wie z. B. im Satz „löse ich für die folgenden Studieneinheiten 5-9 TB als Moderator ab“ enthalten. Davon unterschieden werden die Indikatoren *Start der Diskussion* und *Abschluss der Diskussion*. Der Indikator *Start der Diskussion* wird dann kodiert, wenn Begriffe wie Willkommen, Start oder Beginn verwendet werden. Ähnlich eindeutig codiert werden kann der *Abschluss der Diskussion* und zwar anhand von Wörtern, wie Abschied, enden etc. wie im folgenden Beispiel deutlich wird: „mit dem heutigen Tag endet die Moderation der zweiten Studieneinheit.“ Der Indikator *Situative Umstände* umfasst Äußerungen, in denen organisatorische Maßnahmen durch Hinweise auf situative Umstände begründet werden. Darunter fallen auch Rechtfertigungen, Entschuldigungen oder Absichtserklärungen des Moderators in Bezug auf sein Verhalten. Der Indikator *Hinweise zum Rollenverständnis des Moderators* wird nur dann kodiert, wenn der E-Moderator explizit sein „Rollenverständnis“ benennt, z. B.: „ich melde mich dann zur angesprochenen Frage auch gerne inhaltsbezogen zu Wort.“

⁴⁰ Der Begriff „Netiquette“ ist ein Kunstwort, das sich aus den Worten „Net“ (von Internet abgeleitet) und „Etiquette“ zusammensetzt. Eine Netiquette beschreibt grundlegende Verhaltensregeln, die bei der Kommunikation über das Internet beachtet werden sollten.

Im Rollenmerkmal „Auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen“ gibt es zwei Indikatoren: (1) *Hinweis auf Kommunikationsregeln* und (2) *Hinweis auf technische Besonderheiten*. Ersterer betrifft alle Äußerungen darüber, wie der Umgang und die Kommunikation untereinander gestaltet werden sollte, z. B. *„Ich möchte Sie dazu ermuntern etwas kürzere Beiträge zu schreiben.“* Der zweite Indikator steht für technische Hinweise und Erklärungen, wie am folgenden Beispiel deutlich wird: *„die Technik bringt es mit sich, dass unsere Gesprächsbeiträge leider nicht in der Reihenfolge erscheinen, in der wir sie tatsächlich abschickten.“*

Indikatoren in der motivational-sozialen Rolle

In der motivational-sozialen Rolle geht es um motivationale Faktoren, wie z. B. die Anregung der aktiven Partizipation und um soziale Faktoren, wie z. B. die Unterstützung zur Ausbildung eines guten Lernklimas und der sozialen Präsenz (zur sozialen Präsenz, s. auch Kap. 3.4). Die motivational-soziale Rolle enthält drei Rollenmerkmale: „Partizipation anregen“ (mit vier Indikatoren), „Ausbildung eines guten Lernklimas unterstützen“ (mit drei Indikatoren) und „Ausbildung Soziale Präsenz unterstützen“ (mit vier Indikatoren).

Zum Rollenmerkmal „Partizipation anregen“ gehören die vier Indikatoren

(1) *Partizipationsanregung allgemein*, (2) *Partizipationsanregung konkret*, (3) *Partizipationsanregung einzelner Teilnehmender*, (4) *Reflexion über die Partizipation*. Zum Indikator *Partizipationsanregung allgemein* zählen alle Äußerungen, die kontextfrei vom Kursgeschehen formuliert werden, z. B. *„Ich freue mich darauf, Ihre Stellungnahmen zu lesen.“* Diese haben oft einen höflichen Charakter und stehen meist am Ende einer einzelnen Nachricht. Der Indikator *Partizipationsanregung konkret* weist hingegen eine enge Verbindung zum aktuellen Kursgeschehen auf, wie z. B. die Äußerung *„Nachdem Sie die Studieneinheit gelesen haben, würde mich Ihre Einschätzung zu folgender Frage interessieren.“* Der Indikator *Partizipationsanregung einzelner Teilnehmenden* lässt sich immer daran erkennen, dass der Name derjenigen Person genannt wird, an die sich die Partizipationsaufforderung richtet. Der vierte Indikator *Reflexion über die Partizipation* umfasst Äußerungen, die die Partizipation im virtuellen Seminar reflektieren.

Zum Rollenmerkmal „Ausbildung eines guten Lernklimas unterstützen“ zählen die drei Indikatoren (1) *Verstärkung einer Person*, (2) *Verstärkung der Gruppe* und (3) *Auflockerung*. Die beiden Indikatoren *Verstärkung einer Person* bzw. *der Gruppe* beinhalten Lob oder Dank für eine bestimmte Kursaktivität, wobei sich die beiden Indikatoren dadurch unterscheiden, dass sich eine Äußerung an eine Person bzw. an die Gruppe richtete, z. B. der Satz: „*Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit Herr (...)*.“ richtet sich an eine spezifische Person und wird daher mit dem ersten Indikator kodiert. Der Indikator *Auflockerung* zeichnet sich durch ein gewisses Maß an verstecktem Witz oder Ironie aus, wie das folgende Beispiel zeigt: „*nun schmunzele ich über mich, möglicherweise über uns.*“

Das Rollenmerkmal „Ausbildung soziale Präsenz unterstützen“ enthält vier Indikatoren: (1) *private Details*, (2) *Ich-Beteiligung*, (3) *persönliche Meinung* und (4) *persönliche Erfahrung*. Dabei ist zu beachten, dass in der vorliegenden Arbeit nur die schriftlichen Äußerungen der E-Moderatoren kodiert werden. Daher erfassen die vier Indikatoren im Rollenmerkmal „soziale Präsenz“ nur das Verhalten des E-Moderators (zur sozialen Präsenz s. auch Kap. 3.4). Der Rollenindikator *private Details* unterscheidet sich vom Indikator *Ich-Beteiligung* durch die Art der Mitteilung. Bei privaten Details geht es um Hinweise zur privaten oder beruflichen Situation, z. B. „*ich verfüge privat immer noch nicht über einen Netzanschluss.*“ Bei der *Ich-Beteiligung* stehen hingegen emotionale Befindlichkeit und persönliche Motive im Vordergrund, z. B. „*also, ich habe geschluckt, als ich das hörte.*“ Die persönliche Meinung wird meist erkenntlich an den Worten „*meiner Meinung nach*“ oder „*aus meiner Sicht.*“ Die persönliche Erfahrung wird nur dann kodiert, wenn der Moderator über ein persönliches Erlebnis berichtet oder über Erlebnisse aus dem beruflichen Kontext, z. B. „*ich hörte diesen Satz erstmals vor 20 Jahren in einer Diskussion zu (...)*.“

Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle

Zur Inhaltsexperten-Rolle zählen alle Äußerungen, die dazu dienen Wissen zu vermitteln und darzustellen, Feedback zu geben im Sinne von Bewertung und zwischen den verschiedenen Diskussionssträngen, Einzelbeiträgen oder auch dem eingesetzten Lernmaterial Verbindungen herzustellen, also zu verknüpfen. In der Inhaltsexperten-Rolle sind es somit drei Rollenmerkmale „Wissen mitteilen“, „Wissen bewerten“ und „Wissen verknüpfen“, die jeweils noch einmal zwischen drei und sechs Indikatoren enthalten.

Im Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ lassen sich drei Indikatoren unterscheiden: (1) *Statement*, (2) *rhetorische Fragen* und (3) *Zitat einer externen Quelle*. Der Indikator *Statement* bezeichnet alle Äußerungen des E-Moderators, die dazu dienen einen Inhaltsbereich darzustellen und Wissen mitzuteilen. Er ist meist daran zu erkennen, dass längere Abschnitte innerhalb einer Nachricht gebildet werden. Der Indikator *rhetorische Frage* findet sich meist inmitten verschiedener Statements wieder und ist aus dem Kontext der gesamten Nachricht daran zu erkennen, dass der Moderator sie als Stilmittel verwendet, um weitere Statements daran anschließen zu können. Ein Beispiel ist folgender Satz: „Besteht in der Gesellschaftswelt, also auch die Gefahr (...)?“. Der Indikator *Zitat einer externen Quelle* wird dem Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ zugeordnet, weil es in diesem Fall darum geht, das inhaltliche Statement durch Zitate anzureichern (und ist somit vom Bezug auf externe Quellen – s. u. Rollenmerkmal „Wissen verknüpfen“ – zu unterscheiden, weil es hier nur um die wörtlichen Zitate aus anderen Quellen geht).

Das Rollenmerkmal „Wissen bewerten“ besteht aus sechs Indikatoren: (1) *Konsens zu Teilnehmendenaussagen*, (2) *Dissens zu Teilnehmendenaussagen*, (3) *Konsens Studienbrief*, (4) *Dissens Studienbrief*, (5) *Konsens externe Quellen* und (6) *Missverständnis aufklären*. Alle Äußerungen des Konsens und Dissens lassen sich nur aus dem Kontext der gesamten Nachricht sowie des gesamten Diskussionsverlaufs zwischen E-Moderator und Teilnehmenden erschließen. Aus diesem Grund ist es hier besonders wichtig, den Verlauf der Diskussion zwischen dem jeweiligen E-Moderator und den Teilnehmenden im Blick zu behalten und die jeweiligen Teilnehmendenbeiträge quasi immer „mitzulesen.“ Zudem müssen die Themen aus den begleitenden Studienbriefen beachtet werden, damit nachvollzogen werden kann, wann nur ein einfacher Bezug hergestellt oder wann ein Konsens oder Dissens geäußert wird. Der Indikator *Konsens zu Teilnehmendenaussagen* bildet sich zumeist an den Worten „stimme überein“ oder „gebe Ihnen Recht“ ab, wie im folgenden Beispiel deutlich wird: „Deshalb werden Randbereiche

der europäischen Politik aufgeblasen, hier gebe ich Herrn (...) Recht.“ Der Dissens hingegen lässt sich nicht an bestimmten Wörtern festmachen, sondern nur aus dem Verlauf der gesamten Diskussion erschließen, z. B. „Daher würde ich ihn nicht als echten Neoliberalen bezeichnen.“ Zum Konsens Aussagen Studienbrief zählen nicht nur bekräftigende Aussagen wie „und hier denke ich, dass C(...)’s positive Sichtweise auf die Wirtschaftswelt doch berechtigt ist“, sondern auch positive Bewertungen der Argumentationslinie oder auch des Schreibstils des jeweiligen Studienbriefautors. Der Dissens zu Aussagen im Studienbrief zeigt sich beispielsweise so: „man hätte durchaus weitere Politiker nennen können.“ Der Indikator *Missverständnis aufklären* wird nur dann gewertet, wenn der E-Moderator dies selbst als Missverständnis bezeichnet.

Im Rollenmerkmal „Wissen verknüpfen“ wurden sechs Indikatoren definiert:

(1) *Bezugnahme auf Studienbriefe*, (2) *Bezugnahme auf Teilnehmendenbeiträge*, (3) *Bezugnahme auf externe Quellen*, (4) *Bezugnahme auf andere Themenstränge*, (5) *Bezugnahme auf eine vorhergehende Nachricht des E-Moderators* und (6) *Weiterführende Literaturangaben*. Die jeweilige Bezugnahme lässt sich meistens an bestimmten Wörtern festmachen. Beim Indikator *Bezugnahme auf Studienbriefe* wird dies deutlich an der Nennung des Namens des Studienbriefautors oder der Nummer des jeweiligen Studienbriefs bzw. an der Seitenzahl, wie in folgender Aussage: „in der 20. Studieneinheit wird der Erlebnishorizont als eine zentrale Kategorie aufgegriffen.“ Die *Bezugnahme auf Teilnehmendenbeiträge* wird immer dann gewertet, wenn der Name des jeweiligen Teilnehmenden genannt wird, z. B. „zu Herrn (...)’s Frage, ob Streit etwas Trennendes oder Vereinendes sei.“ Ebenso erkenntlich wird die *Bezugnahme auf andere Themenstränge* in der virtuellen Diskussion oder auf *Nachrichten eines E-Moderators* durch die Nennung des jeweiligen Themenstrangs oder Datums der bereits abgeschickten Nachricht eines E-Moderators. Der Indikator *Bezugnahme externe Quelle* wird nur dann eingesetzt, wenn externe Quellen genannt aber nicht beurteilt werden und unterscheidet sich zudem noch von einem wörtlichen Zitat im Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ (s. o.). Der Indikator *weiterführende Literaturhinweise* wird dann angewendet, wenn die Literaturangabe genannt wird, z. B. „Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969. München Oldenbourg Verlag, 1995.“

Indikatoren in der didaktisch-vermittelnden Rolle

Die didaktisch-vermittelnde Rolle umfasst alle Äußerungen, die in irgendeiner Art und Weise dazu beitragen, den virtuellen Diskurs zu gestalten und zu strukturieren. Sie weist drei Rollenmerkmale auf: „Fragen stellen“ (mit zwei Indikatoren), „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“ (mit sieben Indikatoren) und „Lernprozess steuern“ (mit fünf Indikatoren).

Beim Rollenmerkmal „Fragen stellen“ werden zwei verschiedene Fragetypen unterschieden, die durch die zwei folgenden Indikatoren repräsentiert werden: (1) *prozessregulierende Fragen* und (2) *wissensgenerierende Fragen*. Die *prozessregulierenden Fragen* sind Fragen, die nicht themenbezogen sind und meist dazu dienen, die Meinungsbildung anzuregen, z. B. *„Welche Eindrücke entstanden, als Sie in den Text hineinschauten?“* *Wissensgenerierende Fragen* hingegen zielen auf ein bestimmtes Thema, z. B. *„Lässt sich ihrer Meinung nach so jede innerstaatliche Gewalt erklären?“*.

Die sieben Indikatoren im Rollenmerkmal „Verstehens- und Strukturierungshilfen“ repräsentieren Moderationshandlungen, die wissensanreichernde Hilfen sind und die die Struktur innerhalb einer Nachricht verdeutlichen. Dies sind die Indikatoren: (1) *Fazit*, (2) *Beispiel*, (3) *Anekdote*, (4) *Textorganisation*, (5) *Zusammenfassung*, (6) *Paraphrase Teilnehmendenbeitrag* und (7) *Personen verweben*. Der Indikator *Fazit* ist meist an den Wörtern *„folgern“*, *„insofern“* oder *„demzufolge“* zu erkennen. Ebenso eindeutig lassen sich auch die *Beispiele* an den Begriffen *„z. B.“* oder *„beispielsweise“* erkennen. Die *Anekdote* wird vom Indikator *persönliches Erlebnis* dadurch unterschieden, dass es zwar auch um „Geschichten“ geht, diese aber keine persönlichen Erlebnisse sind, z. B. *„an einer Straßenbahnhaltestelle in Frankfurt a. M. bekam ich Folgendes mit: Zwei Frauen sprechen miteinander, die eine erzählt, ihr Mann habe (...).“* Der Indikator *Textorganisation* steht für Vorinformationen, wie nun der folgende Text zu verstehen ist, z. B. *„Ein weiterer Diskussionsstrang betraf die Lehren aus der Geschichte“* oder *„Hintergrund: (...)“*. Der Indikator *Zusammenfassung* erfasst alle Äußerungen des E-Moderators, die dazu dienen, den Diskussionsverlauf zusammenfassend wiederzugeben. Die Zusammenfassungen finden sich fast immer in den abschließenden Nachrichten der E-Moderatoren, die pro Studieneinheit verfasst werden oder auch jeweils am Ende einer thematischen Einheit. Der Indikator *Paraphrase Teilnehmendenbeitrag* wird für Aussagen der E-Moderatoren verwendet, bei denen Inhalte aus Teilnehmendenbeiträgen wiederholt werden, mit dem Ziel, die nun folgenden, eigenen Ausführungen in den Gesamtkontext

der Diskussion zu stellen, z. B. *„Sie fragen sich, ob Kinder zum kooperativen Individualismus erzogen werden können.“* Schließlich lässt sich noch ein weiterer strukturierender Indikator unterscheiden, nämlich *Personen verweben*. Dieser Indikator wird für Aussagen des E-Moderators eingesetzt, in denen er versucht Mitteilungen von zwei oder mehreren Teilnehmenden miteinander in Beziehung zu setzen, z. B. *„Während Herr (...) ein allgemeines Interesse im Sinne von Anteilnahme am Schicksal Deutschlands und der Deutschen einfordert, verweist Herr (...) auf seine eigenen Existenzinteressen.“*

Das Rollenmerkmal *„Lernprozess steuern“* verfügt über fünf Indikatoren: (1) *didaktische Steuerung*, (2) *direkte Unterweisung*, (3) *Vorwissen*, (4) *Hinweise auf Offenes* und (5) *Rückmeldung zum Lern-Diskussionsprozess*. Der Indikator *Didaktische Steuerung* kommt dann zum Einsatz, wenn der E-Moderator einzelne Lernschritte koordiniert, indirekte Anweisungen gibt und sein methodisch-didaktisches Handeln begründet, z. B. *„Sie haben noch weitere Dinge angesprochen, auf die ich im Laufe der Woche gerne noch weiter eingehe.“* Der Indikator *direkte Unterweisung* bezieht sich nur auf Äußerungen, die eine konkrete Anleitung oder Aufforderung zum Handeln enthalten, z. B. *„Markieren Sie mit ja oder nein und geben Sie kurz den Grund für Ihre Entscheidung an.“* Beim Indikator *Vorwissen* geht es um Äußerungen, die dazu dienen an das Vorwissen der Teilnehmenden anzuknüpfen bzw. dieses anzuregen, z. B. *„Haben wir hier Experten unter uns, etwa aus dem Schulbereich, die hier aus Ihrem Erfahrungsbereich nähere Auskunft geben können?“*. Mit dem Indikator *Hinweise auf Offenes* macht der E-Moderator deutlich, welche Themen noch offen geblieben sind. Mit dem Indikator *Rückmeldung zum Lern-/Diskussionsprozess* gibt der E-Moderator eine Rückmeldung zum Verlauf bzw. zur Art und Weise des Austausch- und Diskussionsprozesses, z. B. *„Das Gespräch zeichnete sich auch dadurch aus, dass die TeilnehmerInnen dazu bereit waren, Ergänzungen einzubringen.“* Dieser Indikator kommt meist im engen Zusammenhang mit dem Indikator *Zusammenfassung* vor.

Alle Indikatoren wurden so entwickelt, dass die einzelnen Äußerungen eines E-Moderators eindeutig einem Indikator und somit einem Rollenmerkmal und einer Rolle zugeordnet werden können. Daher weisen die Indikatoren eine hohe Granularität auf und scheinen an manchen Stellen Ähnliches aus zwei Blickwinkel zu beschreiben. So z. B. bei den beiden Indikatoren *Bezugnahme externe Quelle* und *Konsens externe Quelle*. Betrachtet man diese beiden Indikatoren genauer, so soll nochmals betont werden, dass es hier um die Erfassung der „feinen“ Unterschiede geht. Im ersten Fall (*Bezugnahme*) geht es um die Verknüpfung im Sinne von „weaving“ (in Anlehnung an Harasim et al., 1995), beim zweiten Fall (*Konsens*) hingegen, geht es um die inhaltliche Beurteilung einer

verwendeten externen Quelle. Es sind also unterschiedliche Tätigkeiten: Wissen verknüpfen und Wissen bewerten.

Auch wenn alle entwickelten Indikatoren darauf abzielen, eindeutige Kodierungen vornehmen zu können, so gibt es beim Indikator *Bezugnahme Teilnehmende* eine Ausnahme. Im Prozess des Kodierens hat sich gezeigt, dass dieser Indikator für alle Äußerungen des E-Moderators verwendet wird, wenn der Name eines Teilnehmenden genannt wird. Diese Äußerungen enthalten aber häufig zugleich Hinweise zur Textorganisation oder zur Feinsteuerung des Lernprozesses und könnten somit auch unter den beiden Indikatoren *Textorganisation* oder *Feinsteuerung* kodiert werden, z. B. „ich versuche auf einige Punkte von Herrn (...) zu reagieren.“ Bei diesen Fällen wird eine Äußerung doppelt kodiert, einmal als *Bezug Teilnehmende*, aufgrund der Namensnennung und einmal als *Textorganisation*. Der Indikator *Bezugnahme Teilnehmende* ist der einzige Indikator bei dem eine Doppelcodierung erfolgt.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der qualitativen Inhaltsanalyse. Ergänzend hierzu werden aber auch quantitative Auswertungen angestrebt, die nun im Folgenden vorgestellt werden.

5.6 Quantitative Verfahren

Neben der Integration deduktiven Ableitens und induktiven Generierens von Kategorien, können auf der Verfahrensebene auch qualitative mit quantitativen Methoden der Datenanalyse fruchtbar kombiniert werden. Meist in der Reihenfolge, dass qualitativ textübergreifende Bedeutungseinheiten herausgearbeitet werden. Deren Manifestationen werden dann in den Daten quantitativ über das Gesamtmaterial erfasst und z. B. ins Verhältnis zueinander gesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der schmalen Datenbasis von insgesamt vier E-Moderatoren der Schwerpunkt auf die deskriptive Statistik gelegt und folgende Vorgehensweise angewendet:

Absolute Häufigkeiten: Die Variablen sind hier die Rollen, die Rollenmerkmale und die Indikatoren. Die eingesetzte Software AQUAD erlaubt es, die Häufigkeiten für alle drei Variablen einzeln zu berechnen und zwar in Bezug auf die Gesamtheit aller Moderatoren-Beiträge (insgesamt 170 Beiträge). Die Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit war wie folgt:

1. Zuerst wurden die Indikatoren ausgezählt (in AQUAD: Codes). Die zugrunde liegende Analyseeinheit ist dabei ein Satz bzw. bei längeren Sätzen ein Teilsatz.

Daraus resultieren die absoluten Häufigkeiten auf der Ebene der Indikatoren (akkreditierte Daten).

2. Die Häufigkeiten auf der Ebene der Rollenmerkmale lassen sich dann über Addition der jeweils zugehörigen Indikatoren ermitteln. AQUAD unterstützt dies mit einem sogenannten Meta-Code, der die zum Rollenmerkmal zugehörigen Codes (repräsentiert durch die Indikatoren) zusammenfasst.
3. Analog dazu erfolgte die Erfassung der Häufigkeiten auf der Ebene der Rollen, die sich wiederum aus der Summe der jeweils zugehörigen Rollenmerkmale ergeben. Auch hier wurde in AQUAD wieder ein Meta-Code eingesetzt, der die jeweils zugehörigen Rollenmerkmale zusammenfasst.

Endergebnis dieses Prozesses sind die Häufigkeiten der Codes in den vier Rollen, als oberste Ebene, sowie in den beiden darunter liegenden Ebenen: Rollenmerkmale und Indikatoren.

AQUAD erlaubt noch eine weitere Erhebung der absoluten Häufigkeiten und zwar in Bezug auf die jeweils von einem E-Moderator insgesamt verfassten Beiträge und unterstützt dies mit einem so genannten Profil-Code. Dieser ermöglicht es die Häufigkeiten der drei Variablen (Rolle, Rollenmerkmal und Indikator) pro „Proband“ zu erheben. Das bedeutet, dass die absoluten Häufigkeiten für die drei Variablen: „Rolle“, „Rollenmerkmal“ und „Indikatoren“ auch pro E-Moderator (insgesamt 4 E-Moderatoren) im Untersuchungsfeld vorliegen.

Relative Häufigkeiten: Die Erhebung der relativen Häufigkeiten ergeben sich aus der Berechnung der „Verhältnisse“ der einzelnen Rollen, der einzelnen Rollenmerkmale und Indikatoren zueinander. Dies wurde mittels Prozentrechnung ermittelt. Die relativen Häufigkeiten wurden dabei pro Rolle, Rollenmerkmale und Indikatoren berechnet und konnten auch hier wieder sowohl über die Gesamtheit der Daten als auch pro Moderator ermittelt werden.

Pareto-Regel: Mit der Anwendung der Pareto-Regel wird in dieser Arbeit versucht, eine Aussage darüber treffen zu können, welche Rollenmerkmale und welche Indikatoren als besonders relevant erscheinen. Die Pareto-Regel wurde von Vilfredo Pareto, Ende des 19. Jahrhunderts im Fachgebiet Ökonomie, entwickelt (Kaesler, 1999). Sie wird zumeist in der Entscheidungstheorie angewendet und erlaubt es bei kollektiven Entscheidungsproblemen eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten trotz individueller Präferenzen tragbar ist (Laux, 2010, S. 445). Übertragen auf die vorliegende Arbeit, wird

von der Pareto-Regel die Idee des 80:20-Prinzips angewendet. Konkret erfolgt dies auf den beiden Ebenen Indikatoren und Rollenmerkmale, indem die einzelnen Häufigkeiten kumulativ zusammengeführt werden. Dies ergibt eine exponentiell ansteigende Kurve, die dann mit der 80%-Linie geschnitten wird. Alle Indikatoren bzw. Rollenmerkmale, die unterhalb dieser Grenze, liegen werden in Folge dessen als besonders relevant, die anderen als weniger relevant eingeschätzt⁴¹. Nach der Pareto-Regel gelten also die ersten 80% kumulierter Häufigkeiten als die bedeutsamen Variablen (bzw. als maßgebliche Indikatoren und Rollenmerkmale).

Im folgenden Kapitel sechs werden nun die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

⁴¹ Die Anwendung der Pareto-Regel soll nur ein Versuch sein, eine Aussage über die Relevanz der Rollenmerkmale treffen zu können. Ob dies tatsächlich so ist, muss sich noch in weiteren Untersuchungen zeigen, auch ob das Instrument Pareto-Regel hilfreich ist. Dies kann und soll in der vorliegenden Arbeit nicht eingelöst werden.

6. Ergebnisse

Das Hauptergebnis dieser Arbeit ist die empirische Fundierung eines Rollen- und Funktionsmodells der E-Moderation, dass die in Kapitel 4 diskutierten theoretischen Modelle der E-Moderation in einigen Aspekten bestätigt, in anderen Aspekten widerlegt, vor allem aber die gefundenen Rollen nach Rollenmerkmalen ausdifferenziert und in empirisch vorfindliche Indikatoren operationalisiert. Mit dem operationalisierten Rollenmodell konnten dann quantitative Aspekte des Vorkommens und der Verteilung von Rollenverhalten der untersuchten E-Moderatoren analysiert werden. Im folgenden Kapitel geht es also um die Beantwortung der Forschungsfragen zwei, drei, vier und fünf:

- (2) Welche typischen Rollen und Funktionen nehmen E-Moderatoren in netzbasierten Lehr-Lernveranstaltungen wahr?
- (3) Wie lassen sich diese mit Hilfe von Rollenmerkmalen und Indikatoren eindeutig voneinander abgrenzen und auf der Ebene von Kategorien für die Zuordnung einzelner Moderationsakte operationalisieren?
- (4) Wie häufig treten die einzelnen Rollen, Rollenmerkmale und Indikatoren insgesamt im Untersuchungsfeld auf?
- (5) Lassen sich Unterschiede zwischen E-Moderatoren feststellen, und wenn ja, welche sind diese?

Die Forschungsfragen zwei und drei werden vorrangig in Kapitel 6.1 behandelt, die Forschungsfragen vier und fünf folgen in Kapitel 6.2

6.1 Qualitative Ergebnisse: Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation

Die in Kapitel 4 theoretisch herausgearbeiteten, Rollen der E-Moderation haben sich in der qualitativen Analyse bestätigt. Die Forschungsfrage 2 kann somit wie folgt beantwortet werden: Die E-Moderatoren nehmen vier Rollen wahr: (1) organisatorisch-administrative Rolle, (2) motivational-soziale Rolle, (3) Inhaltsexperten-Rolle und (4) didaktisch-vermittelnde Rolle. Das Ergebnis des Vermittlungsprozesses zwischen den theoretisch herausgearbeiteten Rollen und den empirischen Daten, die zur Ausdifferenzierung und Operationalisierung dieser Rollen geführt haben, sind zwei bis drei Rollenmerkmale (Subkategorien) je Rolle, die wiederum jeweils zwei bis sieben Indikatoren (Feinkategorien) inhaltlich zusammenfassen.

Die, am empirischen Material entwickelte, Systematik der Rollenmerkmale und Indikatoren unterscheiden sich dabei in einigen Punkten wesentlich von den, in Kapitel 4 diskutierten – lediglich theoretisch konstruierten – Modellen der E-Moderation. Diese Unterschiede lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die meisten „grundständigen“ Rollenmodelle gehen in der Regel von einer technischen, organisatorischen, pädagogischen und sozialen Rolle aus (oftmals in Anlehnung an Berge, 1995 und Mason, 1991). Die vier, nun vorliegenden Rollen, verfolgen eine andere Systematik: die technische Rolle wird subsumiert unter der organisatorisch-administrativen Rolle, die pädagogische Rolle teilt sich auf in die Inhaltsexperten- und didaktisch-vermittelnde Rolle, die soziale Rolle wird ergänzt um den motivationalen Aspekt. Diese Rollenaufteilung bestätigt den Ansatz von Friedrich et al., 2004 (bzw. Hron et al., 2003 und Friedrich et al., 2000), auch wenn die nun vorliegenden Bezeichnungen der Rollen anders gewählt wurden (s. Kap. 4). Eine weitere wesentliche Unterscheidung zu den meisten Modellen der E-Moderation, liegt in der dreistufigen Systematik: Rolle, Rollenmerkmale und Indikatoren. Die in Kapitel 4 diskutierten Modelle der E-Moderation weisen zumeist ein zweistufiges System auf (z. B. Liu et al., 2005; Xin, 2004; Hinze & Blakowski, 2002; Berge, 1995 und weitere, sich auf Berge beziehende Modelle, s. Tab. 4.2), welches oftmals zu ungenau erscheint. Ein „dreistufiges“ System weist hingegen eine wesentlich höhere Feingranularität auf und ermöglicht so eine differenziertere Analyse der kommunikativen Akte der E-Moderatoren. Ein weiterer, wesentlicher Unterschied liegt auch im Grad der „Eindeutigkeit“. Die meisten Modelle der E-Moderation verfolgen eine eher „willkürlich anmutende“ Zuordnung von Moderationsfunktionen zu den einzelnen Rollen oder auch Stufen (s. Kap. 4). Das nun vorliegende Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation ist hingegen ein operationalisiertes System, was auch in den hier gewählten Bezeichnungen der Rollen, Rollenmerkmalen und Indikatoren sichtbar wird, die eine eindeutige Abgrenzung der einzelnen kommunikativen Akte (in der Regel ein Satz) erlauben.

6.1.1 Organisatorisch-administrative Rolle

Ein wesentliches Ergebnis in der organisatorisch-administrativen Rolle ist, dass die technischen Aspekte gegenüber den organisatorischen Funktionen in den Hintergrund rücken. Dies widerspricht den Annahmen der theoretischen Modelle der E-Moderation (s. Kap. 4), in denen zumeist der technische Aspekt betont wird und erst an zweiter Stelle Hinweise auf organisatorisch-prozedurale Aspekte der Online-Kommunikation gegeben werden. Außerdem fällt auf, dass einige, der in Kapitel 4 referierten, Funktionen, im vorliegenden Untersuchungsfeld, empirisch nicht bestätigt werden konnten, z. B. „Bildung

von Lerngruppen unterstützen“ (Hron et al., 2003, S. 93), ein Aspekt, der im hier untersuchten Online-Seminar nicht vorgesehen war und daher verständlicherweise nicht auftrat. Ebenso die Funktion „über Anforderungen und Voraussetzungen informieren, die die Lernenden mitbringen müssen“ (Berge, 1995). Diese konnte in den hier analysierten Daten ebenso nicht ausgemacht werden. Vermutlich fiel dieser Aspekt in die vorbereitende Phase des untersuchten Online-Seminars und musste daher im laufenden Kurs nicht mehr thematisiert werden. Ob dieser Aspekt regelmäßig vor Beginn eines Seminars geklärt wird und damit nicht Bestandteil des eigentlichen Moderationsprozesses ist, muss an dieser Stelle offen bleiben (s. aber die zusammenfassende Definition in Kap. 3.5). Zudem erwiesen sich viele, der in Kapitel 4 referierten, Funktionen für die empirische Analyse als unbrauchbar, weil sie auf einer zu allgemeinen Ebene verbleiben, z. B. „ensure equity in online discussion“ oder „promote knowledge construction“ (Liu et al., 2005, S. 6) und so für das Kategoriensystem nicht sinnvoll verwendet werden konnten. Konkret haben die empirischen Daten nun zwei Rollenmerkmale („Rahmen und Ablauf sicherstellen“ und „auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen“), im Sinne unterscheidbarer Moderationsfunktionen, ergeben.

6.1.1.1 Rollenmerkmal Rahmen und Ablauf sicherstellen

Die fünf Moderationsfunktionen (Indikatoren) im Rollenmerkmal „Rahmen und Ablauf sicherstellen“: (1) *Agendasetting*, (2) *Start der Diskussion*, (3) *Abschluss der Diskussion* (4) *situative Umstände* und (5) *Rollenverständnis des Moderators* finden sich auch im Großteil der, im Kapitel 4 vorgestellten Modelle, wieder, so beispielsweise „opening discussion“ und „setting the agenda“ bei Xin (2004, S. 287) oder „establishing time parameters“ und „setting curriculum“ bei Anderson et al. (2001). Der Indikator *situative Umstände* ist hingegen ein neuer Aspekt, ebenso wie der Indikator *Rollenverständnis des Moderators*. Der Hinweis auf situative Umstände, wie beispielsweise der Satz „ich kämpfe ein bisschen mit den Tücken des elektronischen Objekts an meinem gegenwärtigen Standort in Turin“ verdeutlicht den Teilnehmenden, in welcher Situation sich der E-Moderator gerade befindet und macht so seine organisatorischen Entscheidungen nachvollziehbar. Die Klärung (oder auch „Selbstoffenbarung“) des Rollenverständnisses als Moderator hingegen, informiert die Teilnehmenden darüber, was sie von „ihrem“ Moderator erwarten können und was nicht. Dies ist eine Moderationsfunktion, wie sie oft in Publikationen zur Präsenzmoderation erwähnt wird (s. Kap. 4.8).

6.1.1.2 Rollenmerkmal Auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen

Die beiden Indikatoren für das Rollenmerkmal „Auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen“ (1) *Hinweis auf Kommunikationsregeln* und (2) *Hinweis auf technische Besonderheiten* sind ebenfalls Moderationsfunktionen, die sich auch in anderen Modellen der E-Moderation wieder finden, so beispielsweise: „*utilizing medium effectively*“ oder „*establishing netiquette*“ bei Anderson et al. (2001), allerdings teilweise mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten.

Die beiden nun empirisch vorfindlichen Rollenmerkmale „Rahmen und Ablauf sicherstellen“ sowie „auf Kommunikationsregeln und Technik hinweisen“ lassen sich auch noch aus einem anderen Blickwinkel – sozusagen theoretisch - begründen. In einigen der Publikationen zum Thema E-Moderation bzw. E-Tutoring (so z. B. bei Friedrich et al., 2004 und Breuer, 2006) wird die Empfehlung gegeben, dass der E-Moderator darauf achten sollte, dass die Lernenden keine kognitive Überlastung durch den organisatorischen Zusatzaufwand erfahren, den der Einsatz der digitalen Medien beim Lehren und Lernen mit sich bringen kann (Stichwort „Cognitive Load“, Sweller, 2005). Dieser Gefahr kann dadurch Rechnung getragen werden, indem der E-Moderator die Teilnehmenden von organisatorischen Fragen entlastet, auf die Einhaltung von Kommunikationsregeln achtet und technische Unterstützung gibt, also Moderationsfunktionen, die sich nun in den oben genannten Indikatoren widerspiegeln.

6.1.2 Motivational-soziale Rolle

Die motivational-soziale Rolle unterscheidet sich in der Bezeichnung von den in den Modellen der E-Moderation üblicherweise verwendeten, Begriffen (s. Kap. 4): Hier findet sich als „Überschrift“ für diese Rolle vorrangig „*social role*“ (so z. B. bei Mason, 1991; Berge, 1995; Hinze & Blakowski, 2002; Conrad, 2004; Liu et al., 2005, s. auch Kap. 4.3). Nur Friedrich et al. (2004) und Hron et al. (2003) betonen den Motivationsaspekt („*Moderator als Animator und Motivator*“ bei Friedrich et al. bzw. „*Motivationsfunktion*“ bei Hron et al.). Ebenso Salmon (2000), die in ihrer ersten Stufe „*access and motivation*“ davon ausgeht, dass besonders zu Beginn die Lernenden individuelle Ermutigungen benötigen. Eine weitere Möglichkeit der „Rollenbezeichnung“ bieten Anderson et al. (2001), sie sprechen von „*facilitating discourse*“ oder auch Collison et al. (2000) mit der Rolle „*group process facilitator*“. Bei diesen beiden Rollenbezeichnungen steht die Idee dahinter, dass der E-Moderator hilfreiche Unterstützung leisten sollte, mit dem Ziel den Diskurs voranzubringen. Der Fokus liegt also auch eher auf der motivationalen Ebene, und zwar im sozialen Kontext bzw. in enger Verbindung mit sozialen Prozessen. Das

Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, dass beide Aspekte, also soziale und motivationale Funktionen gleichermaßen, sich in der Rolle widerspiegeln (was auch in der Bezeichnung der Rolle deutlich wird: *motivational-soziale Rolle*).

Ein weiterer, interessanter Aspekt ist, dass in den meisten Modellen der E-Moderation, als ein typisches Problem des netzbasierten Lehrens und Lernens, die mangelnde aktive Partizipation der Teilnehmenden genannt wird (z. B. bei Anderson et al., 2001; Hron et al., 2003; Conrad, 2004; Liu et al., 2005). Zumeist wird dieses Problem auf die Besonderheiten der computervermittelten Kommunikation (CvK) zurückgeführt. Einige der, von den Autoren genannten, Funktionen wie „*setting climate for learning*“ (Anderson et al., 2001), „*soziale Präsenz unterstützen*“ (Hron et al., 2003, S. 93) oder „*build online learning community*“ (Liu et al., 2005, S. 6) versuchen mit diesen Anforderungen an das Moderationshandeln, den typischen Problemen der CvK zu begegnen. Ein Ergebnis der qualitativen Analyse ist, dass sich die Unterschiede computervermittelter Kommunikation (CVK) gegenüber Face-to-Face-Kommunikation⁴² (wie in Kap. 3.4. ausgeführt) in einigen präskriptiv gesetzten Funktionsfestlegungen für die motivational-soziale Rolle von E-Moderation niederschlägt, wie in den nun folgenden drei Rollenmerkmalen deutlich wird.

6.1.2.1 Rollenmerkmal Partizipation anregen

Im Rollenmerkmal „Partizipation anregen“ werden im Hinblick auf die Teilnehmenden im Online-Seminar (verbunden mit dem Ziel den inhaltlichen Fortgang zu unterstützen) vier Indikatoren unterschieden. Im Gegensatz zu den Modellen der E-Moderation, in denen in der Regel nur allgemein gehaltene Ziele der Partizipationsanregung formuliert werden, z. B. „*encourage participation*“ (Berge, 1995) „*monitoring and encouraging participation*“ (Harasim et al., 1995, S. 43) „*build social rapport*“ (Liu et al., 2005, S. 6), beschreiben diese vier Indikatoren nun sehr konkrete Moderationsfunktionen (Indikatoren). Diese sind: (1) *Partizipationsanregung allgemein*, (2) *Partizipationsanregung konkret*, (3) *Partizipationsanregung einzelner Teilnehmender* und (4) *Reflexion über Partizipation*. Mit dieser Ausdifferenzierung wird das Rollenmerkmal „Partizipation anregen“ soweit operationalisiert, dass einzelne kommunikative Akte von E-Moderatoren eindeutig diesem Rollenmerkmal zugeordnet werden können⁴³.

⁴² Die Besonderheiten der computerbasierten Kommunikation lassen sich wie folgt zusammenfassen (s. auch Kap. 3.4): (a) eingeschränkte Kanalkapazität, die kürzere, sachorientiertere Kommunikation nach sich zieht; (b) Mangel an sozialer Präsenz, wodurch soziale Bedürfnisse vernachlässigt werden; (c) fehlende Hinweise auf Statusunterschiede und dadurch ausgeglichenerer Beteiligung; (d) eingeschränkte Wirkung von Verhaltensnormen, was oftmals eine unkontrolliertere Kommunikation (Stichwort: „flaming“) mit sich bringt.

⁴³ Inwieweit diese hohe Granularität auch in anderen Kontexten hilfreich ist, muss sich allerdings in weiteren Studien erst noch zeigen.

6.1.2.2 Rollenmerkmal Ausbildung eines guten Lernklimas unterstützen

McPherson & Nunes (2004) beschreiben als wichtigstes Ziel der sozialen Rolle, eine gute Lernatmosphäre zu ermöglichen: „*Social roles involve the creation of friendly and comfortable social environments in which students feel that learning is possible.*“ Wie dies nun genau erfolgen könnte, wird in den meisten Modellen der E-Moderation aber nicht weiter ausgeführt. Es finden sich beispielsweise eher allgemeine Handlungsanweisungen, wie „*setting climate for learning*“ (Anderson et al., 2001), „*diskussionsförderliches Klima schaffen*“ (Hron et al. 2003, S. 93) oder „*Wir-Gefühl fördern*“ (Cornelius & Müller, 2004, S. 142). Das Ergebnis der qualitativen Analyse im Untersuchungsfeld sind drei Indikatoren: (1) *Verstärkung einer Person*, (2) *Verstärkung der Gruppe* und (3) *Auflockerung*. Die kommunikativen Akte der vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld lassen vermuten, dass die Verstärkung durch Lob und Anerkennung (entweder einer einzelnen Person oder einer Gruppe) als auch humorige Bemerkungen hilfreich für die Ausbildung eines guten Klimas sind und dies auch intendieren. Auch Collison et al. (2000, S. 49) empfehlen „*infusing personality with tone, graphics and humour*“ und Berge (1995) mahnt: „*watch the use of humour or sarcasm*⁴⁴.“ Zu vermuten ist allerdings, dass diese drei Handlungen nicht die einzigen sind, die zu einem guten Lernklima beitragen. Wahrscheinlich ist, dass die Moderationsfunktionen oder -handlungen (repräsentiert durch die Indikatoren) in den beiden anderen Rollenmerkmalen (also „Partizipation anregen“, s. o. und „soziale Präsenz unterstützen“, s. u.) ebenfalls Anteile daran haben, dass sich ein gutes Klima ausbildet. Im Hinblick auf die Intention einzelner Moderationsakte erscheint es aber systematischer, das Rollenmerkmal „Ausbildung eines guten Lernklimas unterstützen“ – und sei es für analytische Zwecke – von den anderen beiden Rollenmerkmalen zu trennen.

6.1.2.3 Rollenmerkmal soziale Präsenz unterstützen

Das Rollenmerkmal „soziale Präsenz unterstützen“ greift den Ansatz der „Social Presence Theory“ auf (s. Kap. 3.4, Stichpunkt 2: Soziale Präsenz). Garrison et al. (2001) definieren Soziale Präsenz als „*the ability of learners to project themselves socially and emotionally as „real“ people into a community of learners*“ (2001, S. 17). Übertragen auf die E-Moderation bedeutet dies, dass sich der Moderator als „Person“ zu erkennen gibt, also seine Emotionen und Beweggründe preisgibt und nicht nur

⁴⁴ Beide Zitate machen zudem deutlich, dass ein E-Moderator auf die Eigenheiten der CvK achten sollte. Durch das Phänomen der Kanalreduktion (s. Kap. 3.4) – hierunter sind die fehlenden non- und paraverbalen Signale zu verstehen – ist Humor und Sarkasmus in der textbasierten asynchronen Kommunikation nicht immer leicht zu erkennen. Daher ist der Hinweis von Berge (1995) auf Sarkasmus und Humor oder von Collison et al. (2000) auf einen persönlichen Ton zu achten, ein sehr wichtiger Hinweis, damit die Ausbildung eines guten Lernklimas gelingen kann.

„Wissenschaftskommunikation“ betreibt, verbunden mit der Annahme, dass für die Teilnehmenden damit auch im virtuellen Raum die Erfahrung einer gewissen sozialen Nähe möglich wird (Bett, 2006). Empirisch fanden sich folgende Indikatoren, die das Rollenmerkmal „soziale Präsenz unterstützen“ auf der Handlungsebene repräsentieren: (1) *private Details*, (2) *Ich-Beteiligung*, (3) *Persönliche Meinung* und (4) *persönliche Erfahrung*⁴⁵.

6.1.3 Inhaltsexperten-Rolle

Wie in Kapitel 4 schon ausgeführt, wird in den meisten Modellen der E-Moderation die Rolle als Inhaltsexperte unter der pädagogischen, intellektuellen oder auch instruktionalen Rolle subsumiert. Die wenigen, die explizit die Rolle als Inhaltsexperte betonen, sind die OTiS-Group (zitiert in Cornelius & Higgison, 2000) mit der Rolle „*Knowledge expert*“ sowie Friedrich et al. (2004) und Hron et al. (2003), die die Rolle als Inhaltsexperte von der didaktisch-vermittelnden Rolle trennen. Auch Gilly Salmon macht deutlich, dass eine inhaltliche Expertise zur Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses notwendig ist, auch wenn sie den Schwerpunkt auf die methodischen Aspekte legt: *„Die Rolle des E-Moderators respektive E-Moderatorin besteht eher darin, einen Lernprozess in Gang zu setzen und Lernen zu begleiten, als Lerninhalte zu entwickeln. E-Moderatorinnen müssen allerdings über die Inhalte wenigstens so viel wissen, dass sie den <Zündfunken> für die Online-Interaktivität formulieren und die weitere Entwicklung begleiten können“* (2004, S. 19). Alle anderen Modelle der E-Moderation fassen didaktische Anteile und inhaltliche Expertise in einer Rolle zusammen. So beispielsweise Hinze & Blakowski (2002): *„Pädagogik“*, Mason (1991): *„intellectual role“*, Liu et al. (2005, S. 4 ff.): *„pedagogical role“* oder Hootstein (2002): *„instructor“*.

Die analytische Trennung zwischen inhaltlicher Expertise und didaktisch-methodischen Anteilen ist ein wesentliches Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse und bestätigt in dieser Frage die Ansätze von Friedrich et al. (2004), Hron et al. (2003) und die Ergebnisse aus der OTiS-Group (zitiert in Cornelius & Higgison, 2000).

Als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse weist die Inhaltsexperten-Rolle drei Rollenmerkmale auf, die im Folgenden näher erläutert werden.

⁴⁵ Wie bereits in Kapitel 5 ausgeführt, liegt in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf den kommunikativen Akten von vier E-Moderatoren, die nacheinander in einem Online-Seminar tätig wurden. Daher beziehen sich die vier Indikatoren auf Funktionen, die der E-Moderator realisieren kann und nicht auf Funktionen, die von den Teilnehmenden eingebracht werden könnten.

6.1.3.1 Rollenmerkmal Wissen mitteilen

Eine wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen ist es, Wissen mitzuteilen, Wissen anzureichern bzw. Zusatzwissen anzubieten und das Wissensgefälle zwischen den Lernenden auszugleichen (Kurtz, 2004; Klauer, 1985). Wie in Kapitel 4 ausgeführt, wird dieser „Vermittlungsanteil“, gepaart mit spezifischem Fachwissen, in den meisten Publikationen zu E-Moderation betont. Berge (1995) beispielsweise besagt, dass der E-Moderator Spezialwissen und Einsichten einbringen soll. Conrad (2004, S. 42) spricht sogar von „*Inhalte liefern*“, auch Hron et al. (2003, S. 93) betonen, dass der E-Moderator in der Expertenfunktion „*zusätzliche Inhalte und Materialien eingeben*“ soll. Die drei Indikatoren im Rollenmerkmal „*Wissen mitteilen*“ sind (1) *Statement*, (2) *Rhetorische Frage* und (3) *Zitat einer externen Quelle*. Der Indikator (1) *Statement* umfasst dabei alle Äußerungen, die dazu beitragen, domänenspezifisches Wissen mitzuteilen, der Indikator (2) *rhetorische Frage* ist eine Variante von *Statement* und dient dazu „Zäsuren“ in längeren zusammenhängenden Aussagen zu setzen und der dritte Indikator (3) *Zitat einer externen Quelle*, greift die Idee auf, dass der E-Moderator als Fachexperte das Wissen anreichtert, indem er auf weitere Quellen verweist.

6.1.3.2 Rollenmerkmal Wissen bewerten

Eine weitere wesentliche Aufgabe eines Inhaltsexperten in Lehr-/Lernkontexten ist es, Aussagen der Teilnehmenden, wie auch die Inhalte in den begleitenden Lernmaterialien (hier Studienbriefe, Radiosendungen und weitere externe Quellen) zu beurteilen, kritisch zu hinterfragen, zu ergänzen und Missverständnisse aufzuklären. Diese und ähnliche Aspekte finden sich in fast allen der, in Kapitel 4 diskutierten, Modelle der E-Moderation. Lim und Cheah (2003, S. 44) beispielsweise betonen, dass der E-Moderator nicht nur Feedback zur aktiven Partizipation geben sollte, sondern von den Teilnehmenden explizit auch inhaltliches Feedback gewünscht wird. Auch Anderson et al. (2001) stellen fest, dass der E-Moderator Missverständnisse sowie inhaltliche Übereinstimmungen bzw. Widersprüche aufdecken soll.

Das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse im Rollenmerkmal „*Wissen beurteilen*“ sind die Indikatoren (1) *Konsens* und (2) *Dissens zu Teilnehmendenaussagen*, (3) *Konsens* und (4) *Dissens zu Aussagen in den Studienbriefen*, (5) *Konsens zu externen Quellen*⁴⁶ und (6) *Missverständnisse aufklären*. Also Moderationsfunktionen oder auch -handlungen,

⁴⁶ Nach der Systematik hätte hier auch noch der Indikator *Dissens externe Quelle* ergänzt werden müssen. Dieser Indikator trat in der Untersuchung allerdings nicht auf und wird daher nicht in das Kategoriensystem aufgenommen. Zu vermuten ist, dass externe Quellen eher und nur zur Bekräftigung der eigenen Aussagen herangezogen werden und solche, die die eigenen Aussagen abschwächen würden, unerwähnt bleiben.

die dazu beitragen, dass die Teilnehmenden inhaltliches Feedback auf Ihre Beiträge erhalten (Konsens und Dissens), die begleitenden Lernmaterialien herangezogen und kritisch reflektiert werden (ebenfalls Konsens und Dissens) sowie zusätzliche Quellen genutzt und inhaltliche Missverständnisse aufgeklärt werden. Für das Rollenmerkmal „Wissen beurteilen“ hätte daher auch der Begriff „Feedback“ gewählt werden können. Allerdings ist Feedback für diese Funktionen ein zu ungenauer Begriff, da er sich sowohl auf den Prozess des Lehrens und Lernens⁴⁷ als auch auf die Inhalte beziehen und hier vieles bedeuten kann, wie z. B. Berichtigung, Bekräftigung oder Missverständnis klären. Daher wurden in der vorliegenden Studie die Begriffe *Konsens* und *Dissens* gewählt und um den Indikator *Missverständnis aufklären* ergänzt, um so die tatsächlichen Moderationsakte der vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld entsprechend unterscheiden und in zukünftigen Untersuchungen ihre Bedeutung im Moderations-, Kommunikations- und E-Lernprozess analysieren zu können.

6.1.3.3 Rollenmerkmal Wissen verknüpfen

Die Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation (s. Kap. 3.4.), u. a. fehlende Mimik und Gestik (Stichwort Kanalreduktion), fehlende soziale Hinweisreize (Stichwort Filtermodell) und Weiteres können dazu führen, dass es zu einem Überangebot an Nachrichten kommen kann und diese zumeist auch noch unverbunden nebeneinander stehen (Hesse et al., 2002). Eine wichtige Aufgabe der E-Moderation ist es daher für einen sinnvollen Zusammenhang zu sorgen, also eine thematische als auch konversationale Kohärenz in der Online-Diskussion herzustellen, unter Einbeziehung der begleitenden Lernmaterialien (zum Stichwort Kohärenz, s. Boos & Cornelius, 2001). Entsprechend wird in vielen der grundständigen Rollenmodelle der Kohärenz eine hohe Bedeutung zugemessen. So beispielsweise bei Hron et al. „*inhaltliche Bezüge zwischen Themen und Lerngruppen herstellen*“ (2003, S. 93) oder auch bei Xin: „*Referring: The conference may be contextualized by referring to materials available on the Internet, for example, by hyper linking of offline materials such as textbooks*“ (2004, S. 287). Ebenso betont Cornelius – neben weiteren Aspekten – das der E-Moderator die Kohärenzprobleme lösen muss: „*Die textbasierte Kommunikation in Diskussionsforen und*

⁴⁷ Das Feedback zum Lehr-/Lernprozess wurde an zwei anderen Stellen im Kategoriensystem aufgegriffen, einmal in der motivational-sozialen Rolle im Rollenmerkmal „Partizipation anregen“ und zwar der Indikator *Reflexion über Partizipation*. Dieser bezeichnet alle kommunikativen Akte des E-Moderators, die darauf abzielen über die Reflexion zur aktiven Partizipation diese wiederum selbst anzuregen. Zum zweiten in der didaktisch-vermittelnden Rolle im Rollenmerkmal „Lern-/Austauschprozess steuern“ und zwar der Indikator *Rückmeldung zum Lern/Diskussionsprozess*. Dieser umschreibt Äußerungen der E-Moderatoren, die darauf abzielen am Ende einer Diskussionseinheit eine Zusammenfassung zum Lern-Diskussionsprozess zu geben, analog zu einer inhaltlichen Zusammenfassung. Hier drückt sich erneut die Unterscheidung zwischen Inhalt und Prozess (materialer versus formaler Bildung) aus.

Chats kann zu einem großen und unverbundenen Nachrichten- und Informationsangebot führen (...). Die zentrale Aufgabe der Moderation ist es dieses Kohärenzproblem zu lösen, die Teilnehmenden bei der Aufgabe zu halten und die Diskussion zu strukturieren“ (2003, S. 132).

Neben der Anforderung an die E-Moderatoren Kohärenz zwischen den verschiedenen Anteilen in einem Online-Kurs herzustellen, taucht auch oft der Begriff „weaving“, im Sinne von verweben oder verknüpfen, als eine besondere Funktion innerhalb der E-Moderation auf (zum Begriff „weaving“, s. Harasim et al., 1995 und Kap. 4). Außerdem finden sich in den Modellen der E-Moderation Hinweise darauf, dass es wichtig ist, Online-Diskussionen durch weitere Informationen (z. B. Quellen, Links) *anzureichern*. Beispielhaft seien hier Lim & Cheah (2003) genannt, die davon ausgehen, dass externe Quellen bzw. Internetquellen hilfreich sind, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, mehr Hintergrundinformationen zur Diskussion zu erhalten. Dies eröffnet nach Meinung der Autoren auch automatisch die Möglichkeit einer tiefergehenden Diskussion.

Die qualitative Analyse hat bestätigt, dass als Moderationsfunktionen (bzw. Indikatoren) das *Verknüpfen* oder *Verweben* (Stichpunkt „weaving“), *Kohärenz herstellen* und das *Anreichern* durch weiterführende Informationen im Untersuchungsfeld vorkommt und zwar in folgenden Formen, repräsentiert durch die sechs Indikatoren: (1) *Bezugnahme auf Studienbriefe*, (2) *Bezugnahme auf Teilnehmendenbeiträge*, (3) *Bezugnahme auf externe Quellen*, (4) *Bezugnahme auf andere Themenstränge*, (5) *Bezugnahme auf eine vorhergehende Nachricht des E-Moderators* und (6) *Weiterführende Literaturangaben*. Die ersten fünf Indikatoren bezeichnen Bezüge im Sinne von verweben bzw. verknüpfen und Kohärenz herstellen, der letzte Indikator (6) greift den Aspekt auf, dass weiterführende Informationen wichtig sind (s. hierzu Xin, 2004, S. 287).

6.1.4 Didaktisch-vermittelnde Rolle

Die didaktisch-vermittelnde Rolle wird in den Modellen der E-Moderation ähnlich wie die Inhaltsexperten-Rolle unter verschiedenen „Überschriften“ subsumiert: „*pedagogical role*“, „*intellectual role*“, „*intellectual functions*“, „*guide on the side*“, „*direct instruction*“ und Weitere (s. Kap. 4.3). Die Moderationsfunktionen, die diesen verschiedenen Rollenbezeichnungen zugeordnet werden, sind uneinheitlich und erscheinen wenig ausdifferenziert. Es verbleibt bei den meisten Modellen der E-Moderation hier bei eher allgemeinen und leider zu wenig konkreten Funktionen (s. Kap. 4). In den meisten Modellen der E-Moderation wird oft nur der Hinweis gegeben, dass der Lehr- und Lernprozess gesteuert werden sollte, ohne dass dabei ausgeführt wird, wie dies nun

konkret erfolgen sollte (so bei Conrad, 2004; Xin, 2004 oder Liu et al., 2005). Hier zeigen die Ergebnisse der qualitative Inhaltsanalyse ein wesentlich differenzierteres Bild, das sich in den drei Rollenmerkmalen „Fragen stellen“, „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“ und „Lern-Austauschprozess steuern“ widerspiegelt. Diese drei Rollenmerkmale sollen nun im Folgenden vorgestellt werden.

6.1.4.1 Rollenmerkmal Fragen stellen

Das Formulieren von „guten Fragen“ wird in der Mehrzahl der Modelle der E-Moderation als besonders wichtige Moderationsfunktion ausgeführt. Beaudin (1999) beschreibt beispielsweise, dass gut konzipierte Fragen die Diskussion voranbringen können: *„carefully designed questions that elicit on-topic discussion is ranked highest amongst the suggested strategies for keeping discussion on track“* (zitiert in Lim & Cheah, 2003, S. 35). Lim und Cheah führen die Beschreibung von Beaudin weiter und stellen fest, dass gute Fragen eine aktive Partizipation der Teilnehmenden anregen und verschiedene Denkprozesse anstoßen können: *„Good questions promote active participation and stimulate various levels of thinking“* (2003, S. 35). Auch Brace-Govan (2003) zitiert Beaudin mit dem Hinweis, dass sorgfältig gestaltete Fragen hilfreich sind, um Lernende Online aktiv zu halten. Offensichtlich ist es wichtig, dass anregende Fragen formuliert werden, die bedeutungsvoll für die Lernenden sind und eine hohe Relevanz zum Thema aufweisen. Das Thema „Fragen“ lässt sich auch noch aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Neber (2006) untersuchte „Fragen stellen“ als Lernstrategie im Schulunterricht. Er unterscheidet in seiner Studie Selbstfragen, die keinen sozialen Kontext voraussetzen von kommunikativen Fragen, die in einem sozialen Kontext (Gruppe, Klasse, Tutor) an mögliche Beantworter gestellt werden. Die Unterscheidung allein nach Form reicht allerdings nicht (Selbstfragen im Sinne einer Lernstrategie waren zudem im Untersuchungsfeld im Setting des Online-Kurses nicht vorgesehen). Vielmehr sollte es um Fragen mit bestimmten Funktionen gehen. Neber betont dabei besonders die hilfreiche Funktion von so genannten epistemischen Fragen, die aktiv zum Wissenserwerb beitragen (Arnold & Neber, 2004). Epistemische Fragen erfüllen nach Neber (2006) zwei grundlegende Teilfunktionen: prozessregulierende und wissensgenerierende Aktivitäten. Prozessregulierende epistemische Aktivitäten zielen auf die Regulation des Erwerbprozesses, wissensgenerierende epistemische Aktivitäten hingegen auf strukturgenerierende Aktivitäten, durch die die Wissenskomponenten unmittelbar generiert werden können. Diese Aufteilung in prozessregulierende und wissensgenerierende Fragen hat sich auch in der qualitativen Inhaltsanalyse bewährt.

Das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse sind die beiden folgenden Indikatoren: (1) *prozessregulierende Fragen* und (2) *wissensgenerierende Fragen*.

6.1.4.2 Rollenmerkmal Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen

Wie bereits oben erwähnt, finden sich in den meisten Rollenmodellen der E-Moderation nur ganz allgemein gehaltene Moderationsfunktionen, die deutlich machen, dass Verstehens- und Strukturierungshilfen nützlich sind (Conrad, 2004; Xin, 2004 oder Liu et al., 2005). Ein Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass das Rollenmerkmal „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“ nun in einer sehr hohen Feingranularität vorliegt. Im Verlauf des Kategorisierungsprozesses haben sich insgesamt sieben Indikatoren ergeben: Wissensanreichernde Hilfen, die das Verstehen unterstützen sollen, sowie Strukturierungshilfen, die das Wesen und die Art des Inhalts innerhalb einer Nachricht verdeutlichen. Dies sind konkret: (1) *Fazit*, (2) *Beispiel*, (3) *Anekdote*, (4) *Textorganisation*, (5) *Zusammenfassung*, (6) *Paraphrase Teilnehmendenbeitrag* und (7) *Personen verweben*. Diese hohe Feingranularität kommt so in keinem der vorliegenden Modelle der E-Moderation vor. Hinweise darauf lassen sich eher „zwischen den Zeilen“ finden, so z. B. bei Hron et al. (2003, S. 93): „*Verarbeitungshilfen für Themengebiete geben*“ oder etwas konkreter bei Anderson et al. (2001): „*summarize discussion*“. Bezieht man zudem noch die Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation (s. Kap. 3.4) mit ein, so lassen sich die Sinnhaftigkeit von Verstehens- und Strukturierungshilfen auch aus dieser Sichtweise begründen. Hesse et al. (2002) führen aus, dass die textbasierte computergestützte Kommunikation zu einem großen unverbundenen Informationsangebot führen kann. Strukturierungs- und Verstehenshilfen können dazu beitragen, dass die Lernenden das Informationsangebot besser verarbeiten können, z. B. durch Zusammenfassungen. Auch die Aussagen zum Phänomen der kognitiven Überlastung beim netzbasierten Lehren und Lernen (Stichpunkt „Cognitive Load“, s. Sweller, 2005), lassen den Schluss zu, dass Verstehens- und Strukturierungshilfen notwendig sind, damit die Teilnehmenden bei der aktiven Verarbeitung des Lerngegenstands bzw. beim Diskurs entsprechende Unterstützung durch den E-Moderator erfahren.

6.1.4.3 Rollenmerkmal Lern-/Austauschprozess steuern

Ebenso wie im Rollenmerkmal „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“, finden sich nur sehr wenige konkrete Hinweise auf das Rollenmerkmal „Lern-/Austauschprozess steuern“ in den vorliegenden Modellen der E-Moderation. Nach Meinung der Autorin, liegt dies darin begründet, dass diese nun vorliegende Feingranularität, in den meisten

Modellen der E-Moderation so nicht angestrebt wurde. Das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse für das Rollenmerkmal „Lern-/Austauschprozess steuern“ sind nun fünf Indikatoren: (1) *Didaktische Steuerung*, (2) *direkte Unterweisung*, (3) *Vorwissen*, (4) *Hinweise auf Offenes* und (5) *Rückmeldung zum Lern-Diskussionsprozess*. Der Indikator „*Hinweise auf Offenes*“ findet sich in einigen wenigen Modellen der E-Moderation, ebenso der Punkt *direkte Unterweisung* oder *Anknüpfen an das Vorwissen* (z. B. Anderson et al., 2001; Hron et al., 2003 oder Friedrich et al., 2000), aber längst nicht in dem Ausmaß, wie beispielsweise die Moderationsfunktion (bzw. der Indikator) *Agendasetting* in der organisatorisch-administrativen Rolle, der in den Modellen der E-Moderation sehr oft genannt wird.

Generell ist anzumerken, dass die Übergänge zwischen der Inhaltsexperten und der didaktisch-vermittelnden Rolle eher als fließend anzusehen sind. Einige Aspekte aus der Inhaltsexperten-Rolle (wie „*Wissen bewerten*“ und „*Wissen verknüpfen*“) hätten durchaus auch unter der didaktisch-vermittelnden Rolle gewertet werden können (z. B. die Moderationshandlung „*Bezüge herzustellen*“, zu Teilnehmendenbeiträgen, zum Studienbrief etc.). Zu vermuten ist außerdem, dass sich die Rolle als Inhaltsexperte nur bedingt von der didaktisch-vermittelnden Rolle trennen lässt. Der Zusammenhang liegt hier auf der Hand: Um Wissen gut darstellen zu können, muss ein E-Moderator auch Strukturierungs- und Verstehenshilfen anbieten, gute Fragen formulieren und den Lern- und Austauschprozess steuern. Die Unterscheidung zwischen der Inhaltsexperten-Rolle und der didaktisch-vermittelnden Rolle erfolgt dennoch aus analytischen Gründen. Die Rollenmerkmale *Wissen mitteilen*, *Wissen bewerten* und *Wissen verknüpfen* sind eng aufeinander bezogen und fordern ein hohes Fachwissen und werden daher der Inhaltsexperten-Rolle zugeordnet. Die Rollenmerkmale *Fragen stellen*, *Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen* und *Lern-Austauschprozess steuern* sind didaktische Funktionen, die dabei helfen den Vermittlungsprozess zu unterstützen und werden daher der didaktisch-vermittelnden Rolle zugeordnet.

Neben den nun oben vorgestellten und diskutierten qualitativen Ergebnissen erlaubt die eingesetzte Software AQUAD auch quantitative Auswertungen (s. auch Kap. 5.6), die im Folgenden dargestellt werden.

6.2 Quantitative Ergebnisse

Nachdem die Kategorien erarbeitet waren, konnten, mittels Kodierung der Moderationsakte⁴⁸, verschiedene Verteilungscharakteristika der Rollen in den Moderationsprozessen erfasst und gemessen werden (zum methodischen Vorgehen s. Kap. 5). Die quantitativen Ergebnisse beziehen sich hier auf formale Strukturen, auf die Häufigkeiten und die Verteilung der Rollen, der Rollenmerkmale und Indikatoren. Dies wird ergänzt um „Rollenprofile“ der vier, im Untersuchungsfeld eingesetzten, E-Moderatoren.

6.2.1 Auswertung formaler Strukturen

Insgesamt wurden von den vier E-Moderatoren und von den 17 Teilnehmenden jeweils 170 Beiträge verfasst. Somit beläuft sich die Gesamtzahl auf 340 Beiträge. Dabei haben die einzelnen E-Moderatoren und Teilnehmenden jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Beiträgen pro Studieneinheit erstellt. Dies schwankt zwischen drei und 17 Beiträgen bei den vier E-Moderatoren, bei den 17 Teilnehmenden sind es zwischen einem und 10 Beiträgen (s. hierzu auch Tab. 5.2 und Anhang).

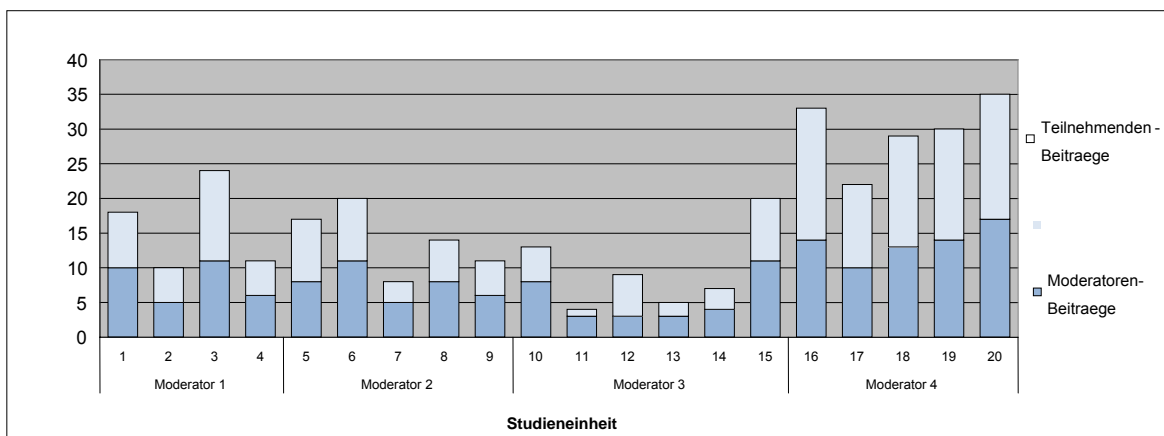


Abb. 6.1: Anzahl Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden pro Studieneinheit

In der Abbildung 6.1 wird die Gesamtheit der, von den E-Moderatoren und von den Teilnehmenden verfassten, Beiträge pro Studieneinheit dargestellt. Da die vier E-Moderatoren der Reihe nach zum Einsatz kamen, wurde in der Abbildung 6.1 kenntlich gemacht, welche Studieneinheiten von welchem E-Moderator betreut wurden.

⁴⁸ Unter einem einzelnen Moderationsakt wird hier ein „Satz“ eines E-Moderators verstanden. Bei längeren Sätzen wurden Teilsätze als ein einzelner Akt gewertet. Das bedeutet, dass sich die deskriptive Statistik immer auf die Analyseeinheit: ein Moderationsakt, also ein Teilsatz bzw. Teilsätze bezieht (s. Kap. 5).

Auffallend ist, dass die vier E-Moderatoren eine ähnliche Anzahl an Beiträgen verfasst haben wie die 17 Teilnehmenden insgesamt (jeweils 170 Beiträge). Dies entspricht einem Verhältnis von 50 zu 50 Prozent (Moderatorenbeiträge zu Teilnehmendenbeiträgen). Dieser hohe Anteil an Moderationsbeiträgen scheint auf den ersten Blick eher ungewöhnlich. Hiltz & Turoff (1993) beispielsweise gehen davon aus, dass 10 bis 30 Prozent aller Beiträge in einem Online-Seminar vom E-Moderator stammen, Gold (2001) hat in seiner Studie einen Prozentsatz von 21 Prozent an Moderatorbeiträgen festgestellt und Lim & Cheah (2003) beschreiben eine Quote von 30 Prozent. Hemsing (2008) hingegen geht von einem stark schwankenden Anteil an Moderationsbeiträgen in Online-Seminaren aus. In den von ihr untersuchten 20 Online-Seminaren lag der Anteil der Moderationsbeiträge zwischen 8 und 47 Prozent (Hemsing, 2008, S. 322 ff.). Von einem ebenso hohen Anteil an Moderationsbeiträgen (ca. 50 %) gehen auch Heidbrink (1997) sowie Nistor & Mandl, (1997) aus. Es scheint also durchaus Online-Veranstaltungen zu geben, die einen hohen Moderationsanteil aufweisen. In der vorliegenden Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass der 50-Prozent-Anteil der Beiträge der vier E-Moderatoren (an der Gesamtheit aller erzeugten Beiträge) dem Umstand geschuldet ist, dass die vier E-Moderatoren nicht nur mit tutoriellen Aufgaben betreut waren, sondern explizit als Fachexperten eingesetzt wurden und sich daher regelmäßig zum Diskussionsinhalt geäußert haben.

Betrachtet man die Anzahl und die durchschnittliche Wortzahl der Beiträge der vier E-Moderatoren als auch die der Teilnehmenden, so ergeben sich sowohl zwischen den E-Moderatoren als auch zwischen den E-Moderatoren und den Teilnehmenden Unterschiede, wie aus der Tabelle 6.1 erkenntlich wird.

Tab. 6.1: Anzahl Beiträge der Moderatoren und Teilnehmenden pro Studieneinheit

	Moderatordaten				Teilnehmerdaten			
	(a)	(b)	(c)		(d)		(e)	
	(Stk)	(Stk)	(m)	(s)	(m)	(s)	(m)	(s)
E-Moderator 1	4	32	212	135	3,8	1,0	7,8	3,8
E-Moderator 2	5	38	250	143	3,2	0,8	6,4	2,6
E-Moderator 3	6	32	349	217	2,2	1,0	4,3	2,9
E-Moderator 4	5	68	151	205	4,4	0,9	16,0	2,7

a) Anzahl Studieneinheiten pro Moderator

b) Anzahl Moderatoren-Beiträge

c) Mittelwert/ Standardabweichung der Wortzahl der Moderatoren (bezogen auf die mittlere Wortzahl aller vom jeweiligen E-Moderator erzeugten Beiträge)

d) Mittelwert/ Standardabweichung von Anzahl der aktiven Teilnehmer (n = 17)

e) Mittelwert/ Standardabweichung von Anzahl der Teilnehmerbeiträge (n = 169)

Aus der Tabelle 6.1 geht hervor, dass sich der E-Moderator 4 in der Anzahl der geschriebenen Beiträge (insgesamt 68) und in der durchschnittlichen Wortzahl pro Beitrag (Mittelwert: 151 Wörter) von den drei anderen E-Moderatoren deutlich unterscheidet: Der E-Moderator 4 schreibt mehr, dafür aber offenbar kürzere Beiträge als die anderen drei E-Moderatoren. Interessant ist nun, dass auch die beiden Mittelwerte in Bezug auf die Anzahl der aktiven Teilnehmenden und von diesen im Schnitt erzeugten Beiträgen, höher ist (Bei E-Moderator 4 beteiligten sich im Schnitt 4,4 Teilnehmende, die durchschnittlich jeweils 16 Beiträge verfassten). Weiterhin fällt auf, dass der E-Moderator 3 (besonders im Vergleich mit E-Moderator 4) längere Beiträge verfasst als die anderen drei E-Moderatoren (mittlere Wortzahl: 349) und die Anzahl der Teilnehmendenbeiträge (im Mittel 4,3 Beiträge pro Teilnehmender) hier sogar geringer ausfällt als bei den anderen drei E-Moderatoren (s. Punkte c, d und e in Tab. 6.1). Die Abbildung 6.2 zeigt nochmals etwas differenzierter auf, wie sich die vier E-Moderatoren in der durchschnittlichen Länge (gemessen an der Wortzahl) ihrer Beiträge pro Studieneinheit unterscheiden⁴⁹.

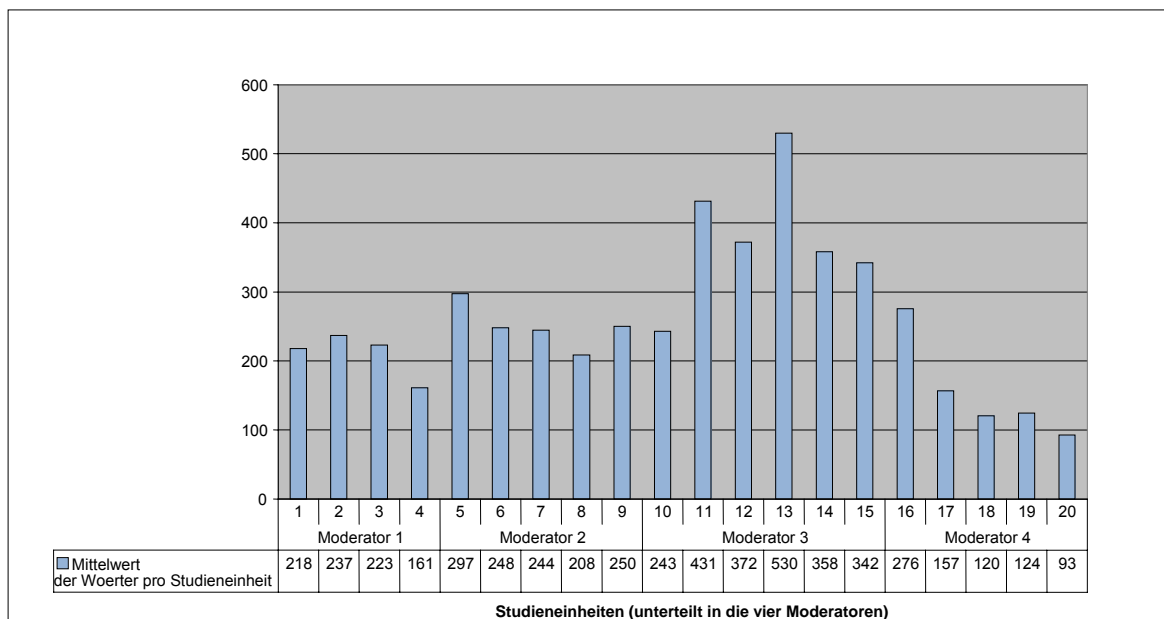


Abb. 6.2: Mittelwert Wortzahl der E-Moderator-Beiträge pro Studieneinheit

Die Vermutung, die nun abgeleitet werden könnte ist, dass das Verhalten des E-Moderators 4 (kürzere Beiträge und eine höhere Anzahl) dazu führte, dass die Teilnehmenden dazu angeregt wurden mehr Beiträge zu verfassen⁵⁰, wie der Mittelwert Anzahl an aktiven Teilnehmenden (s. Tab. 6.1, Punkt d) zeigt. Allerdings kann diese

⁴⁹ Aus dem Verhalten der vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld lassen sich allerdings nur Tendenzen ablesen, da die Datenbasis von 4 E-Moderatoren zu schmal für weitere statistische Auswertungen ist.

⁵⁰ Die Unterschiede insbesondere zwischen E-Moderator 3 und 4 werden nochmals in Kapitel 6.2.5 aufgegriffen, in dem die verschiedenen Rollenprofile der vier untersuchten E-Moderatoren dargestellt werden.

Vermutung nicht als gesichert gelten, wenn nicht die Beiträge der Teilnehmenden näher betrachtet werden. Schaut man sich nun, die von jedem Teilnehmenden individuell verfassten Beiträge, über den Verlauf des gesamten Online-Seminars an, so wird deutlich, dass sich diese sehr unterschiedlich beteiligt haben.

Wie in Abbildung 6.3 deutlich wird, haben sich insbesondere drei Teilnehmende (TN) sehr aktiv an der Online-Diskussion beteiligt: TN 02, TN 03 und TN 14 verfassten insgesamt zwischen 36 und 49 Beiträgen, die anderen Teilnehmenden beteiligten sich mit einer wesentlich geringeren Anzahl an Beiträgen von nur einem bis insgesamt 13 Beiträgen.

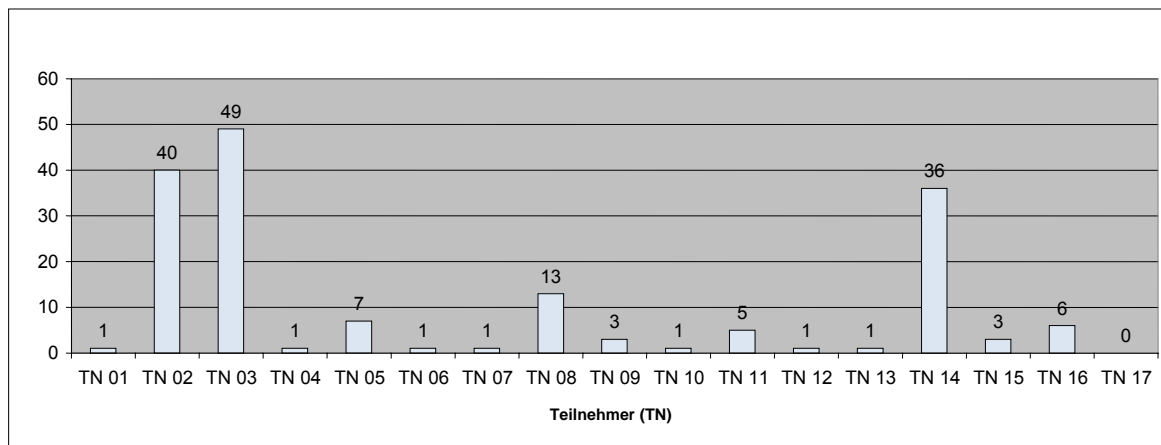


Abb. 6.3: Beiträge der einzelnen Teilnehmenden

Betrachtet man nun diese drei besonders aktiven Teilnehmenden etwas genauer, so ergibt sich folgendes Bild: TN 02 hat sich über die gesamte Dauer des Online-Seminars (ausschließlich einer Pause von ca. 6 Wochen) mit gleich bleibendem Engagement beteiligt. Ebenso TN 03, der sich während der 6-monatigen Dauer des Online-Seminars über alle Studieneinheiten hinweg mit einer ähnlichen Anzahl von Beiträgen eingebracht hat. TN 14 nahm erst ab den letzten fünf Studieneinheiten (Ste 16 bis 20) teil, die alle vom E-Moderator 4 betreut wurden und verfasste in dieser Zeit insgesamt 36 Beiträge (was, gemessen an den von den anderen Teilnehmenden insgesamt verfassten Beiträgen, sehr hoch ist). So kann die Vermutung, dass der E-Moderator 4 mit seiner Moderationsstrategie (kürzere und mehr Beiträge) Auswirkungen auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden hat, aufgrund der vorliegenden Datenbasis nicht eindeutig bestätigt werden⁵¹.

⁵¹ Das in dieser Arbeit untersuchte Online-Seminar war Teil des Projektes Netzball (Friedrich et al., 2004). In einer vorläufigen Studie (Friedrich et al., 2000) äußerten die Autoren die Vermutung, dass der E-Moderator 4 durch seine Strategie: kürzere und viele Beiträge zu verfassen, dazu beitrug, dass die Teilnehmenden zur aktiven Partizipation angeregt wurden und sich somit die höhere Beteiligungsrate in den vom E-Moderator vier betreuten Studieneinheiten erklären lässt. Betrachtet man allerdings die Besonderheit, dass TN 14 sich erst

Interessant vor diesem Hintergrund ist das Ergebnis einer Studie von Mazzolini und Maddison (2007). Die beiden Autorinnen untersuchten, wie sich die Anzahl von Beiträgen einer Lehrperson in einem Online-Seminar auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden insgesamt ausgewirkt hat. Ihr Fazit ist, dass sowohl die Anzahl als auch die Länge der Beiträge, nur bedingt Einfluss auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden haben. Vielmehr hängt der Einfluss auf die Beteiligungsrate davon ab, welchen „Inhaltsgehalt“ die einzelnen Beiträge haben⁵². Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Hemsing (2008). In ihrer Studie hat sie festgestellt, dass sich nicht die Länge der Moderatoren-Beiträge positiv auf die Beteiligungsrate der Teilnehmenden auswirkt, sondern die schnelle Reaktionszeit viel maßgeblicher ist, was sie wie folgt begründet: *„Eine hohe Präsenz des Tutors gibt den Lernenden das Gefühl, dass dort eine vertraute Person ist, die interessiert ist und die sich aktiv um sie kümmert“* (2008, S. 305). Zu vermuten⁵³ ist also, dass die Länge der Moderatoren-Beiträge keine Auswirkungen hat, die Häufigkeit der Moderationsbeiträge aber durchaus Einfluss auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden nimmt. Wesentlich scheint also zu sein, dass sich ein Tutor insgesamt engagiert, wie Hemsing (2008) treffend beschreibt. Sie stellt fest, dass *„die Teilnehmer sich stärker und regelmäßiger engagieren, wenn der Tutor sich aktiv einbringt“* (2008, S. 305).

zum Schluss mit einer sehr hohen Anzahl an Beiträgen einbrachte, so kann diese These mit der vorliegenden Datenbasis nicht bestätigt werden. Allerdings kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Strategie (kürzere und mehr Beiträge) eine positive Wirkung auf die aktive Partizipation der Teilnehmenden hat.

⁵² Was nun der Inhaltsgehalt eines Beitrags ausmacht, konnten die beiden Autorinnen in Ihrer Studie nicht weiter ausführen, da hierzu eine qualitative Inhaltsanalyse notwendig wäre, die sie in Ihrer Studie nicht vorgesehen hatten.

⁵³ Dies ist eine Vermutung die sich in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Datenlage – eine sehr unterschiedliche Beteiligungsrate der einzelnen Teilnehmenden – nicht eindeutig schließen lässt.

6.2.2 Auswertungen auf der Ebene der Rollen

Die quantitative Auswertung⁵⁴ der Rollenkodierungen zeigt, dass die Anteile der einzelnen Rollen sehr verschieden verteilt sind: die Inhaltsexperten-Rolle umfasste 48 Prozent, die didaktisch-vermittelnde Rolle 33 Prozent, die motivational-soziale Rolle 15 Prozent und die organisatorisch-administrativen Rolle lediglich 4 Prozent (s. Abb. 6.4).

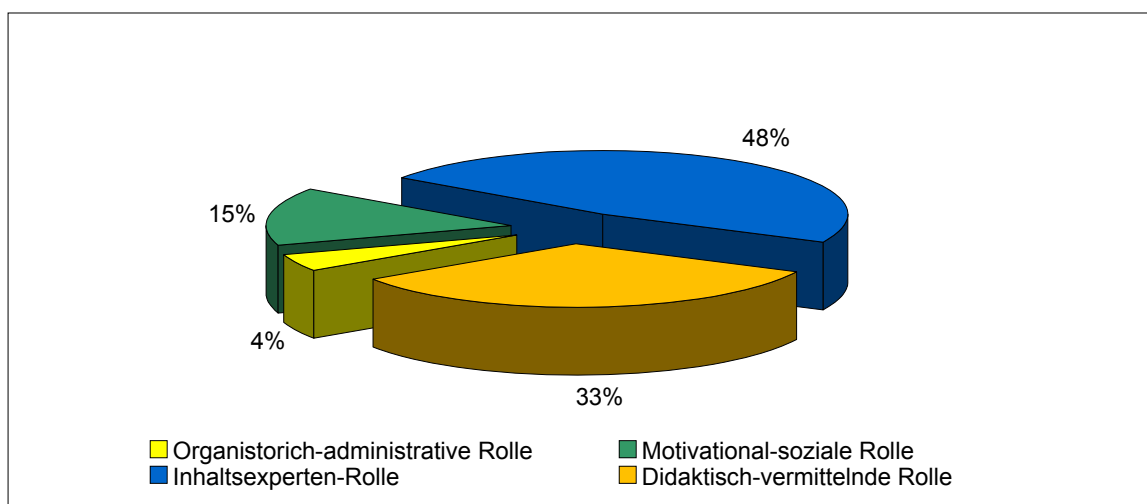


Abb. 6.4: Verteilung der Rollen

Der geringe Anteil der *organisatorisch-administrativen Rolle* mag darin begründet sein, dass solche Aktivitäten, wie allgemeine Informationen zum Ablauf des Online-Seminars, die Begrüßung der Teilnehmenden, die Vorstellung der vier E-Moderatoren und der technische Support von der Kursleitung übernommen wurde, so dass sich die vier E-Moderatoren auf die tutoriellen Aufgaben konzentrieren konnten. Dies ist ein durchaus übliches Vorgehen in Online-Kursen, bei denen, neben E-Moderatoren, in der Regel auch eine Kursleitung und ggfs. technisches Personal Unterstützung gibt (vgl. z. B. Hemsing, 2008 oder Kerres et al., 2005). Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass die technische Umgebung insgesamt leicht zu bedienen war, so dass von den Teilnehmenden wenige technische Fragen gestellt wurden. Auch die Hinweise zu Kommunikationsregeln sind gering ausgefallen, was dafür spricht, dass es hierzu offensichtlich keine Probleme gab.

Der hohe Anteil der *Inhaltsexperten-Rolle* ist im Vergleich mit den Modellen der

⁵⁴ Die Grundgesamtheit bezieht sich auf alle Sätze (bzw. bei längeren Sätzen, Teilsätze) in den, von den vier E-Moderatoren insgesamt verfassten, Beiträgen (170 Beiträge gesamt). Wie in Kapitel 5 beschrieben, wurde ein dreistufiges Kategoriensystem eingesetzt: Indikatoren (= Einzelcode, hier ist die Grundeinheit ein Satz), Rollenmerkmale (= Meta-Code, Ebene 1: die Grundeinheit umfasst je nach Rollenmerkmal zwischen zwei und sieben Indikatoren) und Rollen (= Meta-Code-Ebene 2: die Grundeinheit umfasst je nach Rolle zwei bis drei Rollenmerkmale).

E-Moderation (s. Kap. 4) eher überraschend. In den in Kapitel 4 diskutierten Modellen wird die soziale bzw. pädagogische Rolle in den Vordergrund gerückt und der technischen Rolle eine gesonderte Stellung eingeräumt. Die inhaltliche Expertise der E-Moderatoren wird zumeist nur am Rande erwähnt (ausgenommen Friedrich et al., 2004 und Hron et al., 2003). Eine mögliche Erklärung für den hohen Anteil der Inhaltsexperten-Rolle könnte die Annahme sein, dass Lehrpersonen als E-Learning-Novizen dazu neigen, die Inhaltsrolle zu betonen, im E-Learning erfahrene Moderatoren hingegen eher die motivational-sozialen Aspekte in den Vordergrund rücken, wie in den Studien von Conrad (2004) und Morris et al. (2005) diskutiert wird. Die vier untersuchten E-Moderatoren waren zwar alle erfahren in der Betreuung von Lernenden in Präsenzveranstaltungen, aber zum Teil zum ersten Mal mit Online-Betreuung konfrontiert. Allerdings ist hier in Frage zu stellen, ob ein Novizenstatus (insbesondere in Bezug auf die technische Umgebung) automatisch einen geringeren Anteil an motivational-sozialen Moderationshandlungen nach sich ziehen muss. Auch wenn insbesondere Conrad (2004) als Ergebnis ihrer Studie hervorhebt, dass E-Learning-Novizen gegenüber E-Learning-erfahrenen Lehrenden den Schwerpunkt auf die Inhaltsrolle legen, ist diese Annahme – nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit – kritisch einzuschätzen. Vielmehr zeigt das Ergebnis von Conrad, dass die Inhaltsexperten-Rolle einen größeren Anteil einnimmt, als in den meisten Publikationen zum Thema E-Moderation bislang vermutet. Auch die Ergebnisse aus einer Studie von Zumbach und Spraul (2007) deuten darauf hin, dass es notwendig ist, ausreichend „Inhaltsexpertenwissen“ einzubringen. In ihrer Studie haben die beiden Autoren u. a. zwei Tutoren miteinander verglichen. Ein Tutor moderierte die Gruppe ohne Expertenwissen einzubringen. Ein zweiter Tutor hingegen teilte sein Expertenwissen mit, korrigierte falsche Aussagen der Teilnehmenden oder antwortete direkt auf deren inhaltliche Fragen, also alles Moderationsfunktionen bzw. -handlungen, die in der vorliegenden Arbeit der Inhaltsexperten-Rolle zugeschrieben werden (Wissen mitteilen, Wissen bewerten und Wissen verknüpfen). Das wesentliche Ergebnis der Studie von Zumbach und Spraul ist, dass die Lernenden die Moderation und Begleitung durch den zweiten Tutor positiver als durch den ersten Tutor einschätzten und zudem auch bessere Lernergebnisse erzielten. Dies bedeutet also, dass die Betonung der Inhaltsexperten-Rolle sich positiv auf den Lernerfolg der Teilnehmenden auswirken kann und dies von den Teilnehmenden zudem als wertvolle Moderationsstrategie eingeschätzt wird. Auch Hemsing bestätigt in ihrer Studie, dass die Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs durch die Teilnehmenden signifikant von der Bewertung der tutoriellen Betreuung abhängt⁵⁵: „Je besser der Tutor

⁵⁵ Allerdings sei hier angemerkt, dass ein Rückschluss auf den individuellen Lernerfolg der Teilnehmenden in

bewertet wird, desto höher ist der selbst eingeschätzte Lernerfolg. Besonders relevant ist bei der Betreuung eine hohe Bewertung der fachlichen Betreuung und der Motivation“ (Hemsing, 2008, S. 318).

Die *motivational-soziale Rolle* mit einem Anteil von 15 Prozent fällt insgesamt wesentlich geringer aus, im Vergleich zur Inhaltsexperten-Rolle mit 48 Prozent. Hier ist anzumerken, dass die hier eingesetzte Auswertungsmethode vorsieht, das Volumen der einzelnen Kommunikationsakte der vier E-Moderatoren insgesamt erfassen zu können (s. Kap. 5). Daher wurden einzelne Sätze (bzw. bei längeren Satzkonstruktionen auch Teilsätze) kodiert. Das bedeutet, dass die Prozentangaben eine Aussage darüber treffen, wie häufig die vier E-Moderatoren Sätze mit motivational-sozialen Inhalten verfasst haben. Diese Prozentangaben sagen aber nichts darüber aus, welche Bedeutung den motivational-sozialen kommunikativen Akten seitens der E-Moderatoren selbst oder auch von den Teilnehmenden zugesprochen wird (eine Forschungsfrage, die in nachfolgenden Untersuchungen aufgegriffen werden könnte).

Die *didaktisch-vermittelnde Rolle*, mit einem Anteil von einem Drittel (33 %) an allen kommunikativen Akten der vier E-Moderatoren, ist ein Ergebnis, dass in engem Zusammenhang mit der Inhaltsexperten-Rolle gesehen werden muss. Wie bereits oben diskutiert (s. Kap. 6.1.3 und 6.1.4) sind die beiden Rollen eng aufeinander bezogen (die drei Rollenmerkmale „Wissen mitteilen, bewerten und verknüpfen“ in der Inhaltsexperten-Rolle und die Rollenmerkmale „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“, „Fragen stellen“ und „Lern- und Austauschprozess steuern“ hängen naturgemäß eng zusammen). Daher überwiegt zwar die Inhaltsexperten-Rolle, die didaktisch-vermittelnde Rolle liegt aber immerhin mit 33 Prozent an zweiter Stelle.

Insgesamt ist es schwierig direkte Vergleiche der Verteilung der Rollen zu anderen Studien zu ziehen: Im englischsprachigen Raum sind keine Publikationen bekannt, die entlang einer ähnlichen Struktur die Anteile beschreiben (s. hierzu auch Kap. 4). Im deutschsprachigen Raum gibt es nur zwei Studien, die Anteile von Moderations- bzw. Betreuungskategorien untersucht haben (Hinze & Blakowski, 2002 und Hemsing, 2008). Allerdings orientieren sich die Autoren der beiden Studien am Rollenmodell von Berge (1995), so dass die vier einzelnen Moderationskategorien in diesen beiden Studien nicht direkt vergleichbar mit den nun vorliegenden vier Rollen sind (die in Anlehnung an Friedrich et al., 2004 erfolgten). Dennoch sind sie die einzigen Studien, die ein ähnliches Bild zu den Moderationsrollen bzw. -Kategorien geben und sollen daher hier kurz skizziert

der vorliegenden Untersuchung, aufgrund der Datenlage, leider nicht möglich ist

werden. Die Abbildungen 6.5 und 6.6 geben jeweils die prozentuale Verteilung von Moderationskategorien (Hinze & Blakowski) bzw. Betreuungskategorien (Hemsing) wieder.

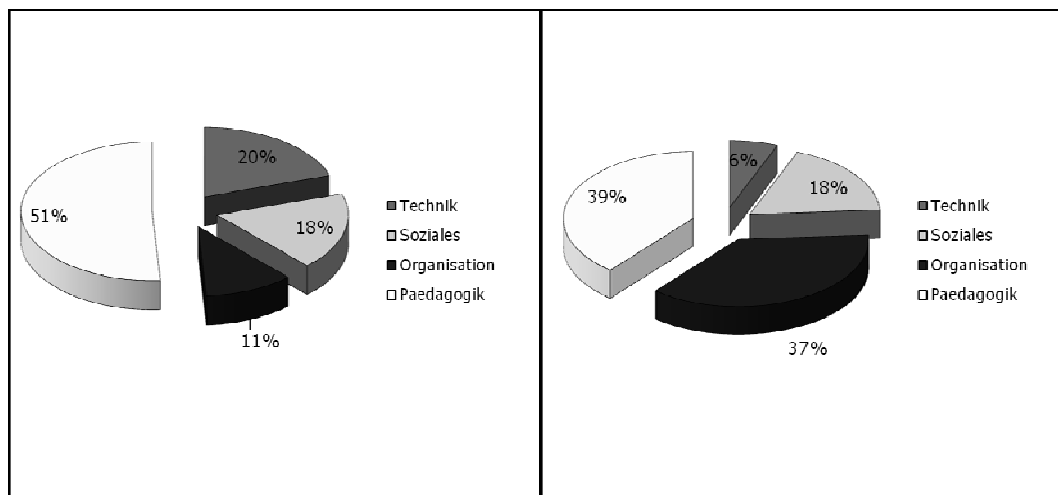


Abb. 6.5: Verteilung Moderationskategorien (Hinze & Blakowski, 2002, S. 324 ff., adaptiert)

Abb. 6.6: Verteilung der Betreuungskategorien (Hemsing, 2008, S. 267, adaptiert)

Aus den beiden Abbildungen 6.5. und 6.6. wird ersichtlich, dass die Anteile der vier Betreuungskategorien unterschiedlich sind (z. B. Pädagogik hat einen Anteil von 51 % bei Hinze & Blakowski und von 39 % bei Hemsing, der Anteil an Organisation beträgt 11 % bei Hinze & Blakowski, bei Hemsing hingegen 37 %). Dies mag an verschiedenen Faktoren liegen: In der Studie von Hinze und Blakowski wurde ein einzelnes Online-Seminar ausgewertet, die Analyseebene war die Satzebene und es wurde nicht zwischen Teilnehmenden- und Moderatorenbeiträge unterschieden, es flossen also alle im Online-Seminar verfassten Beiträge in die Analyse ein (zum Ansatz von Hinze & Blakowski s. auch Kap. 4.3.5). Die Studie von Hemsing beruht auf ca. 20 Online-Seminaren⁵⁶, als Analyseebene diente der gesamte Beitrag (Hemsing definierte keine Subkategorien), sie wertete aber nur Moderatorenbeiträge aus.

Auch wenn nun kein direkter Vergleich mit dem nun vorliegenden Ergebnis zu den Rollenanteilen (s. Abb. 6.4) möglich ist, so zeigen die Ergebnisse insgesamt, dass die technische Rolle wesentlich geringere Anteile hat, als in den Modellen der E-Moderation (s. Kap. 4) bislang angenommen. Außerdem wird deutlich, dass die pädagogischen

⁵⁶ In der Studie von Hinze & Blakowski (2002) war das Untersuchungsfeld ein Online-Kurs, bei Hemsing (2008) hingegen bildete das Untersuchungsfeld insgesamt 21 Online-Seminare, allerdings wird in Ihrer Studie leider nicht deutlich, wie viele der zeitweise angesprochenen Online-Seminare tatsächlich in die Auswertung der vier Betreuungskategorien eingeflossen sind. An einige Stellen spricht sie nur von 8 Online-Seminaren an anderen von 16 oder 18.

Anteile am häufigsten auftreten. Paulsen hat bereits sehr früh die These formuliert, dass die pädagogische oder intellektuelle Rolle zu den wichtigsten für den

E-(Lehr-)Lernprozess gehören: „*pedagogical or intellectual roles are some of the most important for the e-learning process*“ (1995).

Die Verteilung der vier nun vorliegenden Rollen, gemessen an der Gesamtheit aller kommunikativen Akte der vier E-Moderatoren, lassen sich eindeutiger erklären, wenn die Rollenmerkmale und die darunter liegenden Indikatoren noch etwas genauer betrachtet werden. Daher werden im Folgenden die Auswertungen auf der Ebene der Rollenmerkmale und auf der Ebene der Indikatoren vorgestellt.

6.2.3 Auswertungen auf der Ebene der Rollenmerkmale

Die vier Rollen weisen jeweils zwischen zwei und drei Rollenmerkmale auf (s. o.). Die Abbildung 6.7 stellt die Verteilung der insgesamt elf Rollenmerkmale dar und zwar die absoluten Häufigkeiten und in Klammer die verteilten Häufigkeiten (in Prozent).

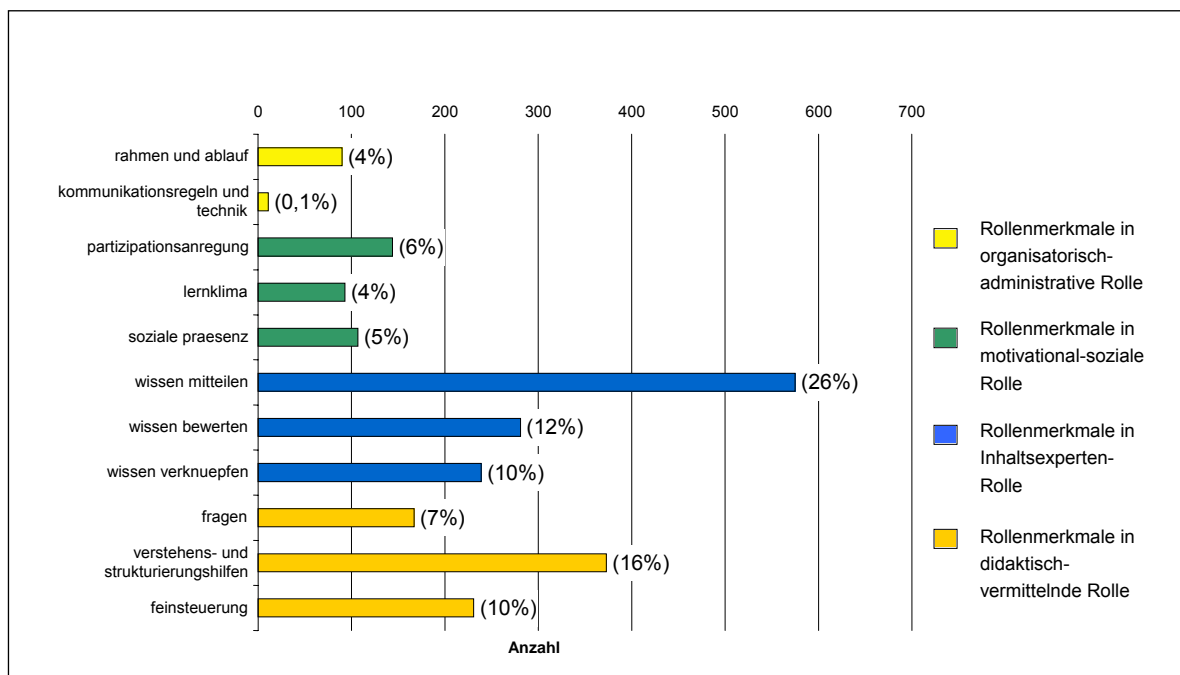


Abb. 6.7: Verteilung Rollenmerkmale

Wie oben beschrieben, ist der Anteil an der Inhaltsexperten-Rolle an der Gesamtheit der kommunikativen Akte⁵⁷ der vier E-Moderatoren am höchsten. Wie in der Abbildung 6.7 zu

⁵⁷ Die Grundgesamtheit bilden auch hier wieder die Sätze (bzw. Teilsätze) in allen, von den vier E-Moderatoren verfassten, Beiträgen, die mittels Indikatoren kategorisiert wurden. Die Rollenmerkmale

sehen ist, wird dieser Anteil vor allem durch das Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ (26 %) getragen. Die vier E-Moderatoren haben also Inhalte dargestellt und Ihr Expertenwissen eingebracht haben. An zweiter Stelle folgen die Verstehens- und Strukturierungshilfen der didaktisch-vermittelnden Rolle, mit insgesamt 16 Prozent. Dies legt den Schluss nahe, dass solche Hilfen relevant für den Moderationsprozess sind und widerspricht dem Großteil der in Kapitel vier vorgestellten theoretischen Modelle der E-Moderation, in denen diese Moderationsfunktion nur am Rande erwähnt wird. An dritter Stelle folgt dann mit 12 Prozent *Wissen bewerten* – wieder die Inhaltsexperten-Rolle – an vierter Stelle zu gleichen Anteilen *Wissen verknüpfen* (10 %) (Inhaltsexperten-Rolle) und *Lernprozess steuern* (in der Tabelle: *Feinsteuerung*) (10 %) sowie an sechster Stelle Fragen stellen (7%), beides Merkmale der didaktisch-vermittelnden Rolle. Damit sind die sechs häufigsten Kategorien von Rollenmerkmalen der Inhaltsexperten- und der didaktisch-vermittelnden Rolle besetzt. Um ihre offenbar große Bedeutung genauer aufzuklären, werden im Folgenden diese Rollenmerkmale näher betrachtet.

Die Abbildung 6.8 stellt die drei Rollenmerkmale innerhalb der Inhaltsexperten-Rolle in ihrem Verhältnis zueinander dar: *Wissen mitteilen* (52 %), *Wissen bewerten* (26 %) und *Wissen verknüpfen* (22 %).

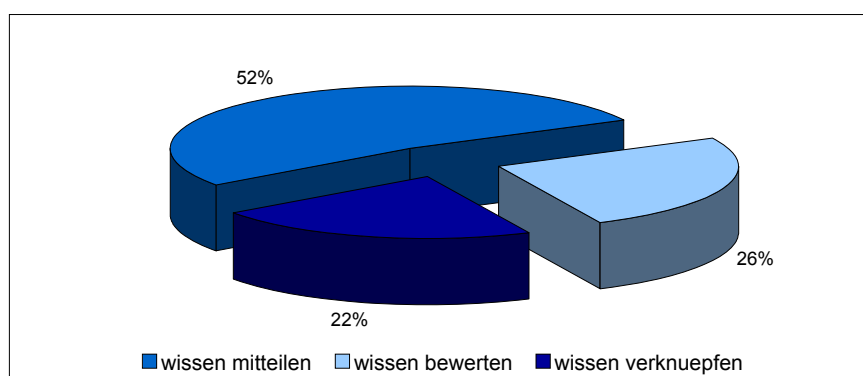


Abb. 6.8: Relative Häufigkeiten Rollenmerkmale in der Inhaltsexperten-Rolle

In der Hälfte aller kommunikativen Akte der vier E-Moderatoren, in denen sie als Inhaltsexperten agieren, teilen sie offensichtlich den Teilnehmenden ihr eigenes Wissen mit. Dieser hohe Anteil eigener inhaltlicher Beiträge legt die Vermutung nahe, dass die vier E-Moderatoren sich als Fachexperten verstanden haben und möglicherweise aus einem entsprechenden Kompetenzerleben heraus, dann auch ihren Schwerpunkt darauf

legten, Inhalte mitzuteilen und darzustellen (überraschend allerdings weniger das Wissen der Teilnehmer zu bewerten).

In der didaktisch-vermittelnden Rolle nimmt ein Rollenmerkmal, nämlich *Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen*, mit 48 Prozent knapp die Hälfte der didaktisch-vermittelnden Rolle ein, gefolgt vom Rollenmerkmal *Lernprozess steuern* (in der Abb. 6.9 als *Feinsteuerung* bezeichnet) mit 30 Prozent und *Fragen stellen* mit 22 Prozent (also jeweils ca. ein Viertel) (s. Abb. 6.9).

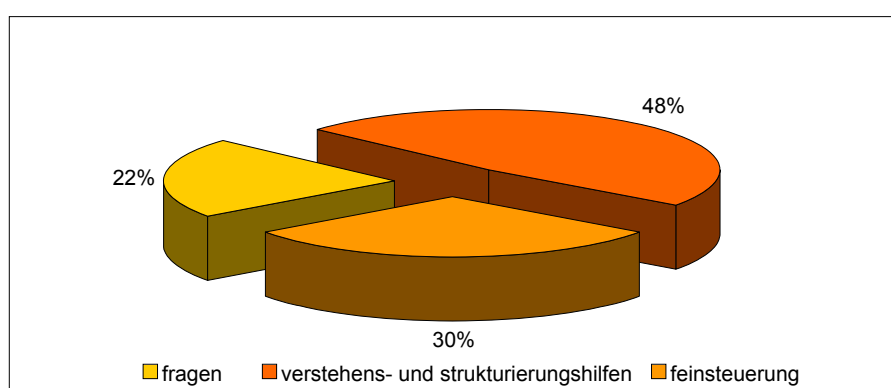


Abb. 6.9: Relative Häufigkeiten Rollenmerkmale in der didaktisch-vermittelnden Rolle

Der hohe Anteil an Verstehens- und Strukturierungshilfen ist nicht weiter verwunderlich, da dies einhergeht mit dem hohen Anteil an Wissen mitteilen. Erstaunlich ist eher, dass das Rollenmerkmal *Fragen stellen* immerhin 22 Prozent einnimmt. Fragen stellen scheint offensichtlich eine relativ oft angewendete Moderationsfunktion zu sein. Betrachtet man allerdings die didaktisch-methodischen Vorgaben im untersuchten Online-Seminar für die vier E-Moderatoren, so wird vor diesem Hintergrund der hohe Anteil dieses Rollenmerkmals verständlich⁵⁸: Die vier E-Moderatoren waren explizit von der Kursleitung aufgefordert, in den Startbeiträgen (bezogen auf jede Studieneinheit) Fragen zu stellen. Das Rollenmerkmal *Lernprozess steuern* (*Feinsteuerung*) hat hingegen einen eher geringen Anteil, das lässt sich auch wieder durch das, von der Kursleitung vorgesehene, didaktische Setting erklären. Der Fokus des Online-Seminars lag auf einem offenen Diskurs zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden und den E-Moderatoren. Es gab keine individuell zu lösenden Lernaufgaben oder Gruppenaufgaben, die wesentlich mehr „Steuerungsakte“ der E-Moderatoren erfordert hätten. Daher fällt im vorliegenden Untersuchungsfeld der Anteil des Rollenmerkmals *Lernprozess steuern*

⁵⁸ Nicht geklärt werden kann an dieser Stelle, welche Auswirkungen die Moderationsfunktion *Fragen stellen* auf die Aktivierung der Teilnehmenden hat, vielmehr wird nur deutlich, dass viele Fragen gestellt worden sind. (Ob diese von den Teilnehmenden beantwortet wurden oder nicht, konnte in der vorliegenden Studie nicht weiter verfolgt werden).

(*Feinsteuerung*) geringer aus, als z. B. das Rollenmerkmal *Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen*. Zu vermuten ist, dass in anderen didaktischen Settings die Verteilung der drei Rollenmerkmale anders aussehen könnte⁵⁹.

Auch wenn das Rollenmerkmal *Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen* am häufigsten auftritt, so bezieht sich dies eher auf Hilfen zum Textverständnis (Fazit, Zusammenfassung, Textorganisation, wie Zwischenüberschriften etc.). Daher wurde, ergänzend zu den Rollen, Rollenmerkmalen und Indikatoren pro Moderatoren-Beitrag, erhoben, ob graphische Strukturmerkmale eingesetzt wurden, die einen Beitrag optisch untergliedern, z. B. Nummerierungen und Spiegelstriche. Abbildung 6.10 veranschaulicht, dass nur in 19 Prozent aller Moderatorenbeiträge solche graphischen Strukturhilfen eingesetzt wurden. Das heißt, vier von fünf Moderatorenbeiträge sind reiner Fließtext.

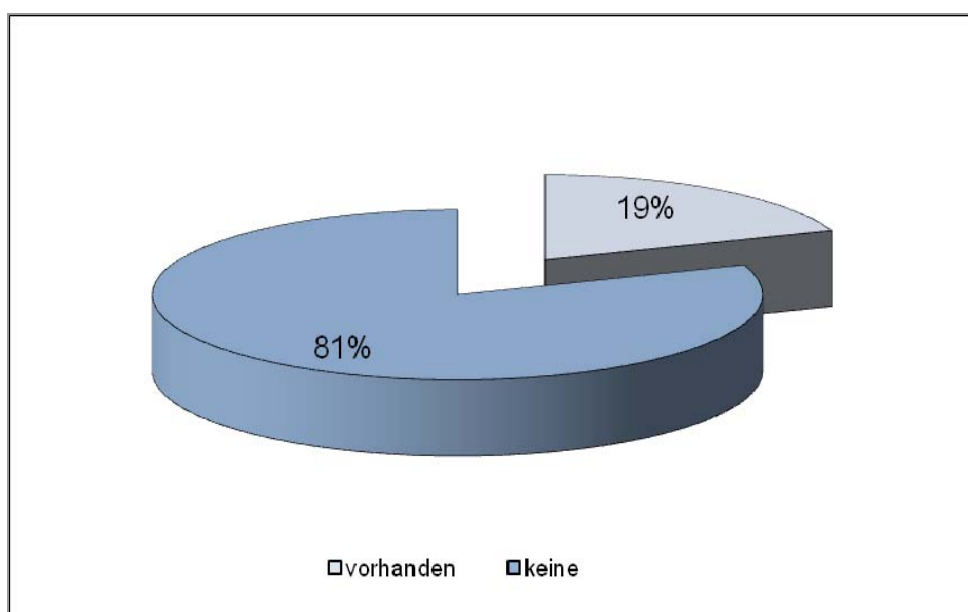


Abb. 6.10: Einsatz von Strukturmerkmalen in den Moderatorenbeiträgen

Angesichts des hohen Anteils inhaltlichen Inputs (Inhaltsexperten-Rolle) und didaktisch-vermittelnder Verstehenshilfen (s. o. Abb. 6.7), die eine hohe Aufmerksamkeit und hohe Ansprüche hinsichtlich inhaltlicher Aussagen, Verknüpfungen und Strukturen anzeigen, erstaunt diese geringe Verwendung graphischer Mittel, um inhaltliche Strukturen zu verdeutlichen. Zudem sind einige Beiträge sehr lang (s. mittlere Wortzahl, Abb. 6.2), alleine aus diesem Grund wäre eine graphische Strukturierung für die Teilnehmenden hilfreich gewesen.

⁵⁹ Bei Online-Seminaren, die beispielsweise einen Wechsel zwischen individuellen Lernphasen und kooperativen/kommunikativen Phasen vorsehen, ist es sicherlich häufiger notwendig, die Teilnehmenden z. B. konkret anzuleiten, die nun anstehende Aufgabe zu erläutern oder Hinweise auf offene Aufgaben zu geben.

Zur weiteren Klärung, warum bestimmte Rollenmerkmale häufiger vorkommen als andere (insbesondere in Bezug auf die Rollenmerkmale in der Inhaltsexperten-Rolle und in der didaktisch-vermittelnden Rolle) soll nun die textnahe Analyseebene, die Operationalisierung der Rollenmerkmale in einzelnen Indikatoren, zusätzliche Informationen liefern. Im Folgenden werden daher ausgewählte Indikatoren näher betrachtet und diskutiert.

6.2.4 Auswertungen auf der Ebene der Indikatoren

Die Indikatoren repräsentieren die konkreteste, den eigentlichen Moderatorentexten nächste Ebene der Kategorisierung, die auch als „Operationalisierung“ aufgefasst werden kann. Jede Analyseeinheit (in der Regel ein Satz oder Teilsatz, oben auch als kommunikativer Akt bezeichnet) wurde mittels eines eindeutigen Indikators klassifiziert und einem Rollenmerkmal zugeordnet. Die Inhaltsexperten-Rolle tritt am häufigsten auf, daher sollen die Indikatoren aus dieser Rolle näher betrachtet werden. Anschließend wird über alle Indikatoren eine Pareto-Analyse ihrer Häufigkeitsverteilung dargestellt, die eine Aussage darüber zulässt, welche Indikatoren als besonders bedeutsam eingeschätzt werden können und welche Indikatoren eher zu vernachlässigen sind. Zuerst soll es nun vertieft um die Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle gehen.

Für die Erfassung der Inhaltsexperten-Rolle wurden insgesamt 15 Indikatoren unterschieden. Abbildung 6.11 zeigt die relativen Häufigkeiten, gegliedert nach definierenden Rollenmerkmalen der mittleren Abstraktionsebene.

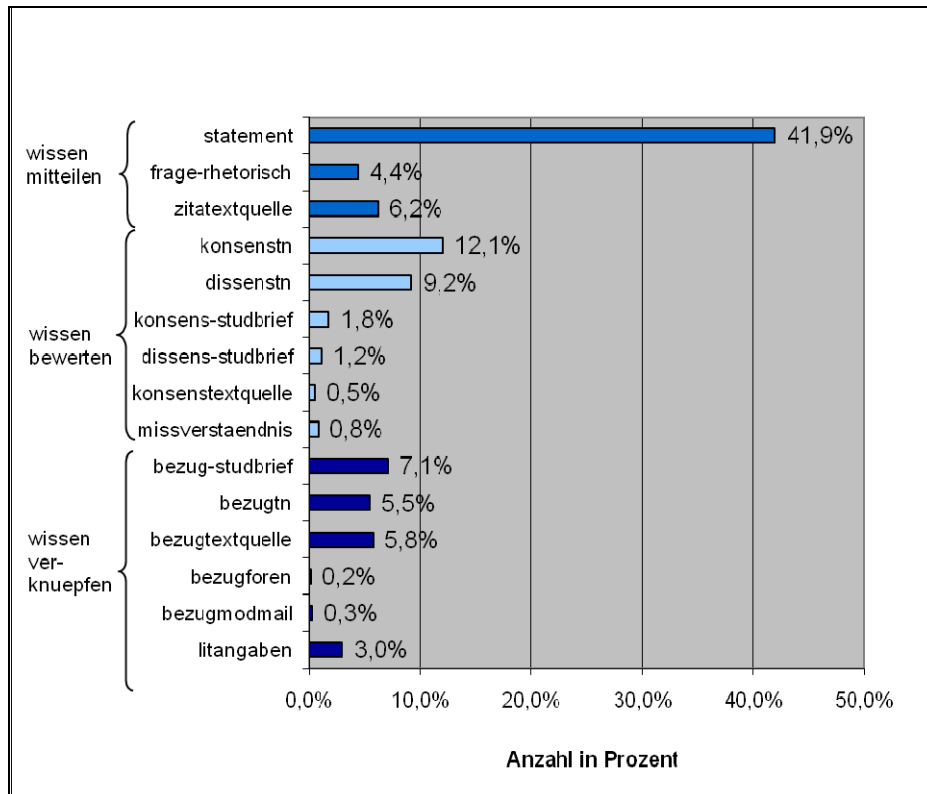


Abb. 6.11: Verteilung Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle

Der Indikator *Statement* für das Rollenmerkmal *Wissen mitteilen* tritt mit großem Abstand am häufigsten auf (41 % aller Indikatoren der Inhaltsexperten-Rolle). Da auch das, durch diesen Indikator repräsentierte, Rollenmerkmal *Wissen mitteilen*, das häufigste ist, und die Inhaltsexperten-Rolle die größten Anteile der Moderatorenbeiträge einnimmt, kann zweifelsfrei festgestellt werden, dass – wie bereits oben diskutiert – die E-Moderatoren vorrangig Wissen dargestellt und mitgeteilt haben.

Inhaltliches Feedback auf einen Teilnehmendenbeitrag, hier unterteilt in *Konsens* und *Dissens*, sind die beiden Indikatoren, die am zweit- bzw. dritthäufigsten auftreten (*konsenstn* mit 12,1 % und *dissenstn* mit 9,2 %, insgesamt also 20,1 %). Das bedeutet, dass die Teilnehmenden auf ihre eigenen Beiträge mehr oder weniger regelmäßig inhaltliches Feedback (zustimmend bzw. verneinend) erhalten haben. Bewertungen der Studienbriefe oder anderer Quellen (*konsens-studbrief*, *dissens-studbrief*, *konsentextquelle*) wurden dagegen kaum vorgenommen. Relativ zu den wenigen Bewertungen stellen die Moderatoren eher neutrale, d. h. sachlich inhaltliche Bezüge zwischen den Inhalten dieser Quellen her, die auf das Rollenmerkmal *Wissen verknüpfen* verweisen (*bezugstudbrief* und *bezugtextquelle*). Obwohl sich hier auch die neutralen Bezüge auf Teilnehmerbeiträge mit 5,8 Prozent einreihen, ist deren Häufigkeit relativ zum bewertenden Feedback mit insgesamt 20,1 Prozent deutlich geringer. Drei von vier

Bezugnahmen auf Teilnehmerbeiträge haben also bewertenden Charakter, was auf ein Selbstverständnis der Moderatoren als Lehrende hinweist. Dazu passt auch die umgekehrte Relation bewertender, gegenüber neutralen Bezügen auf die fachlich ja schon per Quelle verifizierten, Inhalte der Studienbriefe und sonstiger selbst eingeführter Texte. Die Pareto-Darstellung der Häufigkeiten in einer kumulativen Kurve, gereiht nach Häufigkeitsrang der Indikatoren in Abbildung 6.12, bestätigt diese Relationen.

Nach der Pareto-Regel gelten die ersten 80 Prozent kumulierter Häufigkeit als bedeutsame Variablen bzw. hier als maßgebliche Indikatoren. In der Inhaltsexperten-Rolle sind dies hier die fünf Indikatoren Statement, Konsens und Dissens zu Teilnehmendenbeiträgen, Bezug zum Studienbrief und Zitat einer externen Quelle (*statement, konsenstn, dissenstn, bezugstudbrief, zitatextquelle*), wie in der Abbildung 6.12 deutlich wird.

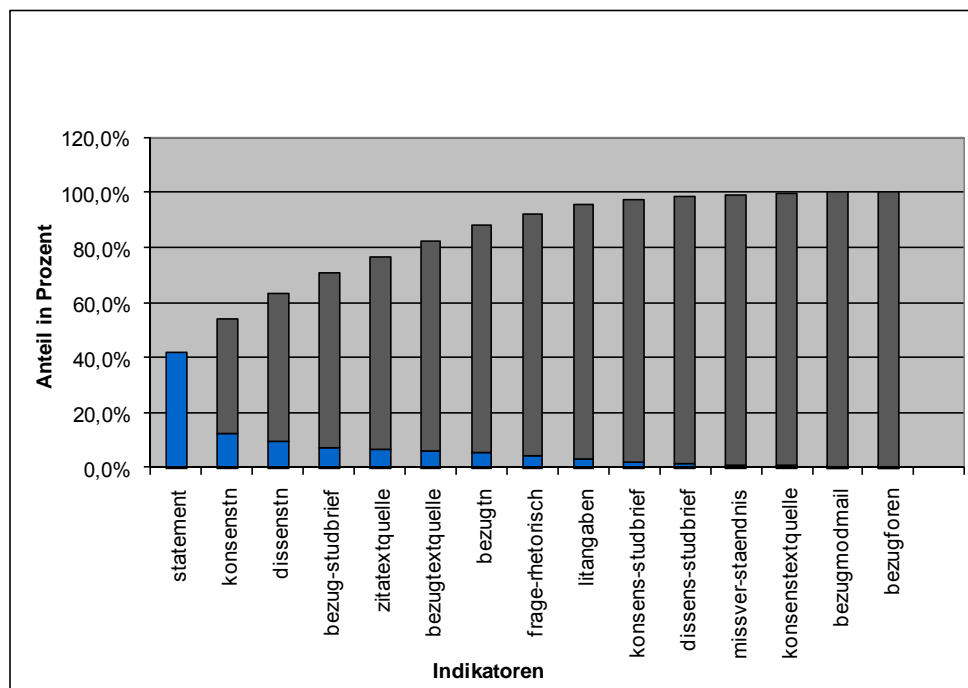


Abb. 6.12: Pareto-Analyse: Indikatoren in der Inhaltsexperten-Rolle

Allerdings sind die Distanzen (in Auftretens-Prozenten) zu den nachfolgenden vier Indikatoren (*bezugextquelle, bezugtn, fragerhethorisch* und *litangaben*) so gering, dass das rein formale Schwellenkriterium der 80-Prozent-Marke die vorliegenden Daten inhaltlich nicht gut erfasst. Angemessener scheint eine Gruppierung in 3 Bedeutungsklassen: (1) *Statement* als wichtigste Moderatorenhandlung (die Distanz zu den nachfolgenden Indikatoren ist hier mit Abstand am höchsten), (2) *Konsens Teilnehmendenbeitrag* bis *Literaturangaben* (*litangaben*, also acht Indikatoren, als

mittelwichtige Moderatorenhandlungen und (3) die restlichen Indikatoren (*konsensstudbrief* bis *bezugforen*, insgesamt sechs Indikatoren) mit marginaler Bedeutung im Moderationsprozess. Der bedeutungsvollste Indikator *Statement* überwiegt mit Abstand, dies ist nicht weiter verwunderlich, da wie bereits oben diskutiert, die vier E-Moderatoren offensichtlich den Schwerpunkt auf *Wissen mitteilen* gelegt haben. Die acht Indikatoren mit mittlerem Bedeutungsgehalt haben alle beurteilenden bzw. ergänzenden Charakter (Konsens und Dissens zu Teilnehmendenaussagen bzw. Zitat bzw. Bezug zu einer externen Quelle oder auch anderen Teilnehmendenaussagen). Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, die geringe Bedeutung des Indikators *Missverständnis aufklären* (*missverständnis*), welches im Widerspruch zu den Aussagen in den in Kapitel 4 vorgestellten Modellen der E-Moderation liegt, in denen diese Moderationshandlung häufig genannt wird. Auch der beurteilende Bezug zu den begleitenden Lernmaterialien (*Konsens und Dissens zum Studienbrief*) ist marginal, hier scheint der neutrale Bezug (Indikator *bezugstudbrief*) und der Hinweise auf externe Quellen (Indikatoren *zitatextquelle* und *bezugextquelle*) wesentlich wichtiger zu sein (diese liegen an vierter, fünfter und sechster Stelle, s. Abb. 6.12.)⁶⁰.

Die von Harasim et al. (1995) beschriebene Moderatorenfunktion „weaving“ (im Sinne von verknüpfen oder verweben), die inhaltlich der Inhaltsexperten-Rolle zuzuordnen ist, z. B. *Bezugnahme auf Teilnehmendenbeiträge* (*bezugtn*), *auf externe Quellen* (*bezugextquelle*), *auf weitere Forenstränge* (*bezugforen*) oder *eigene Moderatorenbeiträge* (*bezugmodmail*) sowie *Angabe von weiteren Literaturangaben* (*litangaben*), tritt – wie bereits oben erwähnt – in den vorliegenden Daten wesentlich seltener auf, als im Hinblick auf die theoretische Gewichtung zu erwarten gewesen wäre. In einigen Veröffentlichungen zur E-Moderation wird „weaving“ als besonders hilfreich und wertvoll eingeschätzt (z. B. Xin, 2004; Lim & Cheah, 2003; Friedrich et al., 2000). Über diesen Effekt kann hier nicht abschließend geurteilt werden, da möglicherweise die Zählereinheit Satz (bzw. Teilsatz) die Bedeutung oder auch Realisierung von „weaving“ nicht angemessen erfasst hat. Daher soll im folgenden Exkurs noch eine andere Auswertungsebene, nämlich die Zählereinheit Beitrag betrachtet werden.

6.2.4.1 Exkurs Gesprächszüge

In der vorliegenden Arbeit wurde noch eine weitere, zusätzliche Auswertungsmethode eingesetzt, die dazu dient, die Verwobenheit bzw. fehlende Verwobenheit in den

⁶⁰ Der theoretisch generierbare Indikator *Dissens externe Quelle* trat in den vorliegenden Daten nicht auf und wurde daher nicht in das Kategoriensystem aufgenommen, könnte aber in anderen Kontexten auftreten und inhaltlich relevant sein.

„Wortwechseln“ zwischen Moderatoren und Teilnehmenden anhand der Bezüge aufeinander bzw. auf die Beiträge einerseits und auf Inhalte der Studienbriefe und Radiosendungen sowie sonstiger externer Quellen (zusammengefasst als Lernmaterial) andererseits, mit grafischen Mitteln zu rekonstruieren und darzustellen. Abbildungen 6.13 und 6.14 stellen je ein vollständiges Kommunikationsnetz (bzw. Gesprächszüge) einer Studieneinheit dar. (Zu den weiteren Gesprächszügen, die pro Studieneinheit erstellt wurden, s. Anhang).

Gemeinsam ist allen Netzen, dass es kaum „Wortwechsel“ bzw. wechselseitige Bezugnahmen gibt, an denen der jeweilige E-Moderator nicht beteiligt ist⁶¹, was in den Gesprächsnetzen (bzw. Gesprächszügen) – grafisch repräsentiert durch die Pfeile – leicht zu erkennen ist (s. auch Anhang). Unter kommunikationstheoretischer Perspektive drückt sich darin eine ausgeprägte Zentralisierung der Kommunikation auf den E-Moderator und das Lernmaterial aus, was wiederum mit dem hohen Anteil der Inhaltsexperten-Rolle insgesamt korrespondiert. Unter einer pädagogischen Perspektive kann man diese Struktur auch als „lehrer-“, oder „stoffzentriert“ einstufen. Zu vermuten ist, dass das didaktisch-methodische Setting des Online-Seminars eine solche „Stoffzentrierung“ beförderte: Die E-Moderatoren waren als Fachexperten gefragt. Die soziale Vernetzung war zwar auch ein wesentlicher Bestandteil des didaktisch-methodischen Settings, die vier E-Moderatoren haben diesem Ziel aber offensichtlich weniger entsprochen. Im Folgenden werden zwei exemplarische Gesprächszüge herausgegriffen, die diese Vernetzung deutlich machen: E-Moderator 1 für die Studieneinheit 2 und E-Moderator 4 für die Studieneinheit 18.

⁶¹ Die Richtung der Pfeile bedeutet, dass der jeweilige Teilnehmende bzw. E-Moderator in seinem Beitrag den Beitrag eines anderen Teilnehmenden bzw. E-Moderators erwähnt. Mehrere ausgehende Pfeile bedeuten also, dass z. B. tn005/055 in Abb. 6.14 selbst einen Bezug zu tn002/053 hergestellt hat, die drei anderen Pfeile von tn001/059, tn005/058 und tn002/057 bedeuten, dass diese drei sich auf den Beitrag von tn005/055 beziehen. Diese Bezüge können unterschiedlicher Art sein, Konsens, Dissens, namentliche Erwähnung etc. Ein Pfeil bezeichnet also, ob generell ein Bezug hergestellt wurde oder nicht, macht aber keine Aussage über die Art und Weise der Bezugnahme (nur inhaltlich oder nur sozial oder beides). Bei der Erstellung der Kommunikationsnetze (bzw. Gesprächszüge) ging es um die Ebene des Beitrags und nicht, wie bei den Indikatoren, um die Satzebene. Da die einzelnen Studieneinheiten thematische Einheiten bilden, wurden die Kommunikationsnetze pro Studieneinheit ausgewertet.

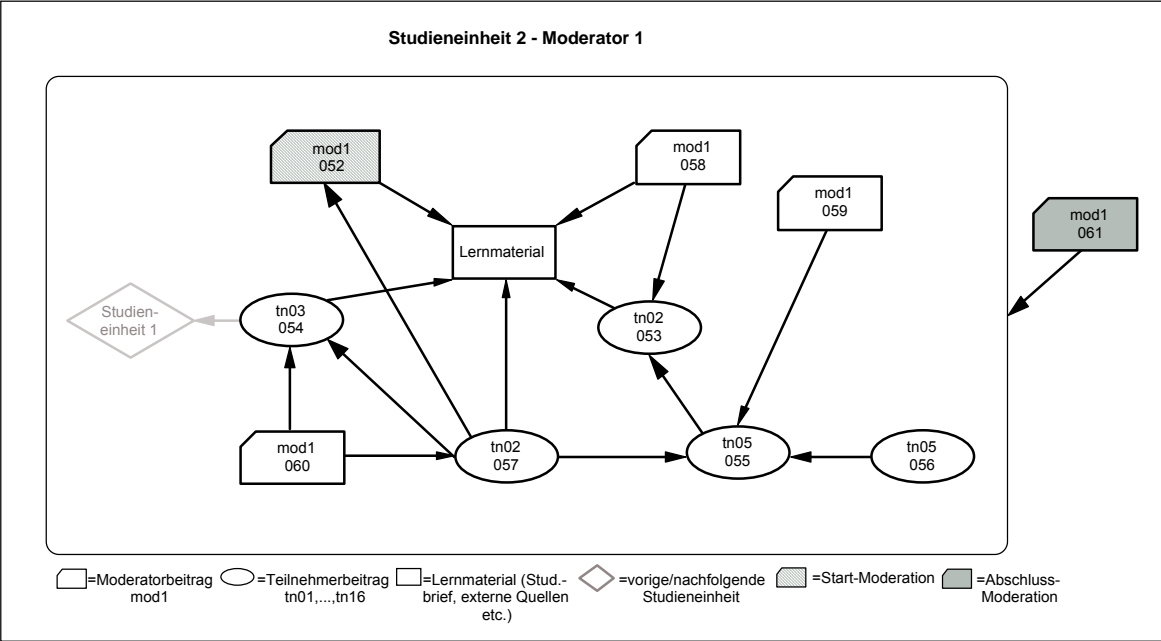


Abb. 6.13: Gesprächszüge Studieneinheit 2, Moderator 1

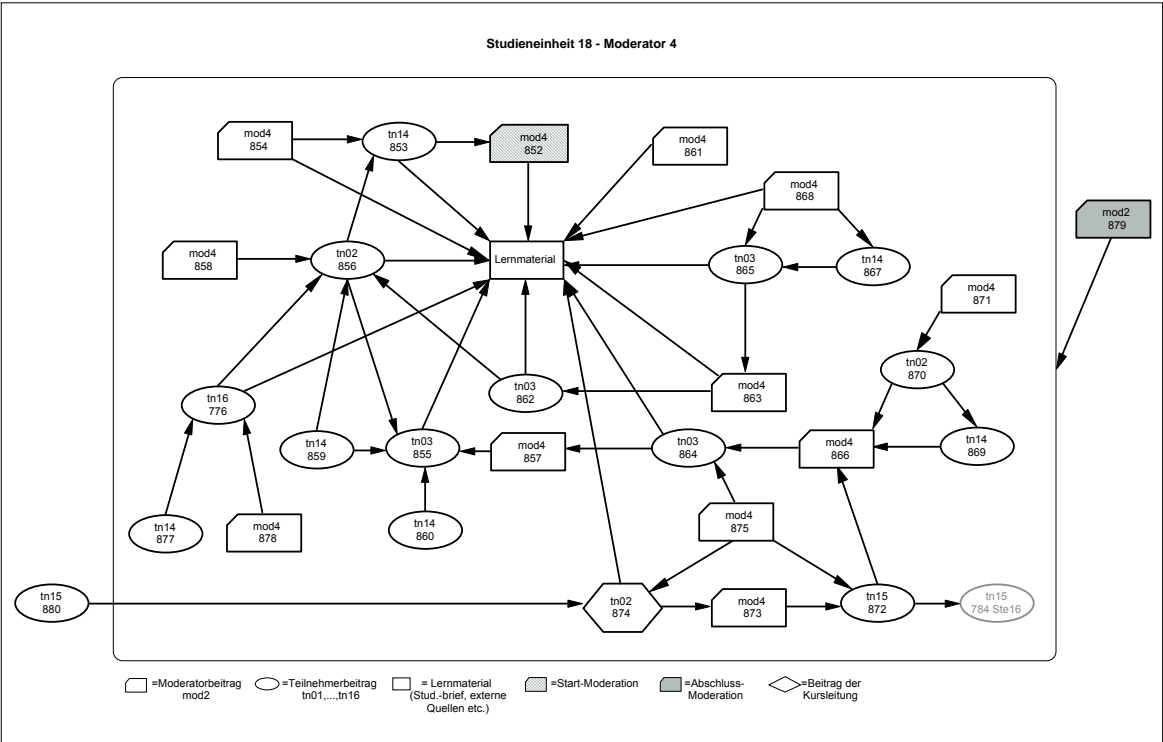


Abb. 6.14: Gesprächszüge Studieneinheit 18, E-Moderator 4

Die grafische Aufbereitung der Gesprächszüge macht deutlich, welche Kommunikationsstrukturen in den Online-Diskussionen zu den Studieneinheiten entstanden sind und sollen an dieser Stelle nochmals deutlich machen, wie „weaving“ (im

Sinne von Harasim et al., 1995) im Online-Seminar von den vier E-Moderatoren umgesetzt wurde⁶².

6.2.4.2 Pareto-Analysen der weiteren Indikatoren

In der *organisatorisch-administrativen Rolle* kumulieren die Indikatoren Agenda-Setting (*agendasetting*), Situative Umstände (*situativ*) und Abschluss der Diskussion (*abschldisk*) auf 69,3 Prozent und bilden nach der 80-20-Pareto-Regel die Gruppe der bedeutungsvollen Moderatorenhandlungen (s. Abb. 6.17). Wie schon in der Inhaltsexperten-Rolle zeigt aber auch dieses Pareto-Diagramm, dass, im Hinblick auf Distanzen, zwischen den Häufigkeiten eine Differenzierung in drei Gruppen ebenso angemessen wäre. Demnach ist der bedeutsamste Indikator Agenda-Setting, gefolgt von der Gruppe Situative Umstände, Abschluss und Start der Diskussion (*situativ, abschlussdisk, startdisk*) und die dritte eher zu vernachlässigende Gruppe ist der Hinweis auf die Technik, Rolle des Moderators und Hinweis auf Kommunikationsregeln (*hinweistechnik, rollemod, hinweisregeln*). Der Start und der Abschluss der Diskussion treten insgesamt in geringer Zahl auf, das ist auch nicht weiter verwunderlich, da das Online-Seminar thematisch in 20 Studieneinheiten (zu je 14 Tagen) unterteilt war und eine Diskussionseröffnung bzw. der Diskussionsabschluss naturgemäß auch nur max. 20 Mal erfolgen konnte. Daher scheint es auch nicht verwunderlich, dass Agendasetting an erster Stelle liegt.

⁶² Auf weitere Auswertungen der Gesprächszüge (bzw. Kommunikationsnetze) wurde in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da diese für die Beantwortung der Forschungsfragen: „Welche Rollen und Funktionen nehmen E-Moderatoren wahr?“ keine sinnvollen Ergebnisse erbrachten.

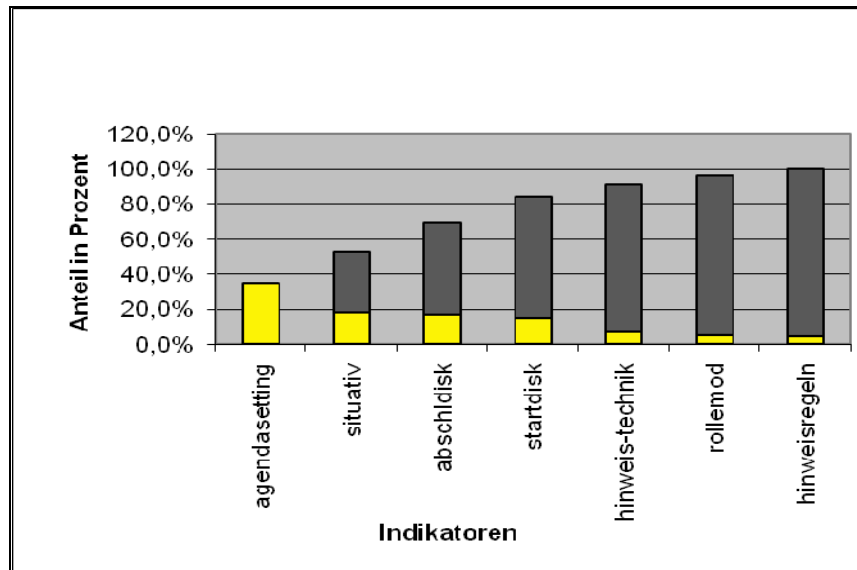


Abb. 6.15: Pareto-Analyse: Indikatoren in der organisatorisch-administrativen Rolle

In der *motivational-sozialen Rolle* erzeugt die Anwendung der 80-20 Pareto-Regel eine Verteilung in sechs bedeutsame und fünf weniger bedeutsame Indikatoren. Unterhalb der 80-Prozent-Linie fallen die sechs Indikatoren allgemeine Partizipationsanregung, Verstärkung einer Person, konkrete Partizipationsanregung, Reflexion über Partizipation und Ich-Beteiligung (*partallgemein, verstaerkperson, partkonkret, partreflexion, ichbeteiligt*) (s. Abb. 6.16).

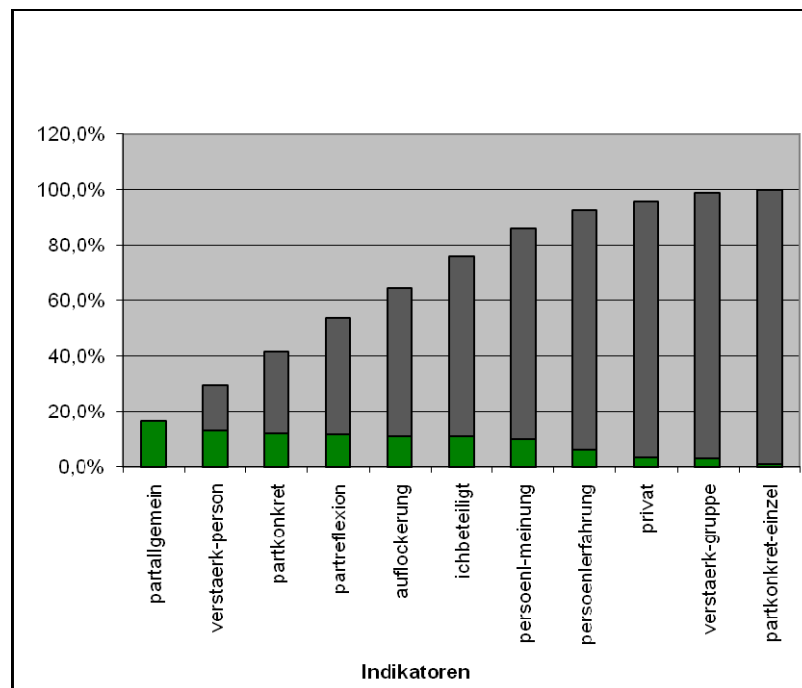


Abb. 6.16: Pareto-Regel: Indikatoren in der motivational-sozialen Rolle.

Die ersten vier der insgesamt sechs wichtigsten Indikatoren zeigen, dass die vier E-Moderatoren den Großteil der Moderationsakte innerhalb der motivational-sozialen Rolle darauf verwendet haben, die aktive Partizipation der Teilnehmenden anzuregen, und zwar einerseits über allgemein gehaltene Aufforderungen (z. B. „*ich freue mich darauf, Ihre Stellungnahmen zu lesen*“), konkret inhaltsbezogene Aufforderungen (z. B. „*nachdem Sie die Studieneinheit gelesen haben, würde mich Ihre Einschätzung zu folgender Frage interessieren*“) und Reflexionsanregungen an die ganze Gruppe; andererseits über die Verstärkung einzelner Teilnehmer („*vielen Dank für Ihren Beitrag*“). Zu den unbedeutenden Indikatoren gehören dann genau die Gegenstücke:

Partizipationsanregung einzelner Teilnehmender und Verstärkung der ganzen Gruppe. Wenn sich der E-Moderator an eine Person gewandt hat, dann überwiegt die Verstärkung im Sinne von Lob und Anerkennung des jeweiligen Teilnehmenden, wenn er sich an die Gruppe gewandt hat, überwiegen Handlungsanregungen oder -aufforderungen. Das ist pädagogisch auch funktional, denn eine Gruppe kann man entweder nur für eine gemeinsame Leistung loben (bzw. bewerten) oder das Lob bleibt als nichts sagende allgemeine Würdigung für den Einzelnen wirkungslos. Umgekehrt sprechen Handlungsanregungen natürlich alle an, ohne dass sie als Gruppe miteinander interagieren müssen. Das passt auch wieder zum Schwerpunkt des didaktisch-methodischen Settings, der auf dem inhaltlichen Diskurs lag. In einem anderen didaktisch-methodischen Setting, beispielsweise einem Seminar, bei dem die Teilnehmenden individuelle Online-Aufgaben zu lösen haben, wären Handlungsaufforderungen an einzelne Teilnehmer sicherlich wesentlich häufiger⁶³.

In der *didaktisch-vermittelnden Rolle* zeigt die Anwendung der Pareto-Regel, dass die Indikatoren didaktische Steuerung (*didaktsteuer*), wissensgenerierende Fragen (*fragewiss*), Zusammenfassungen (*zsfassung*), Textorganisation (*textorga*) und Fazit (*fazit*) am häufigsten auftreten und somit auch als am wichtigsten eingeschätzt werden können (s. Abb. 6.17).

⁶³ Kritisch anzumerken ist insgesamt, dass die Anwendung der 80-20 Pareto-Regel eine Verteilung in bedeutsame und weniger bedeutsame Indikatoren erzeugt, die bei näherer Betrachtung zu hinterfragen ist. So fällt auf, dass von der *allgemeinen Partizipationsanregung* bis zur *persönlichen Meinung* die prozentualen Anteile allmählich und kontinuierlich ohne größere Sprünge zwischen den Indikatoren sinken. Erst nach dem Indikator *persönliche Meinung einbringen* ist eine größere Distanz zum Prozentwert des nächsten Indikators, *persönliche Erfahrung*, zu erkennen. Nach der Pareto-Regel fällt aber der Indikator *persönliche Meinung* schon unter die bedeutungslosen Indikatoren, was wegen der inhaltlichen Nähe zum vorangehenden Indikator *Ich-Beteiligung (ichbeteiligt)* wenig schlüssig erscheint. Die Anwendung der Pareto-Regel soll daher nur dazu dienen, eine erste Einschätzung geben zu können, die es zu interpretieren gilt.

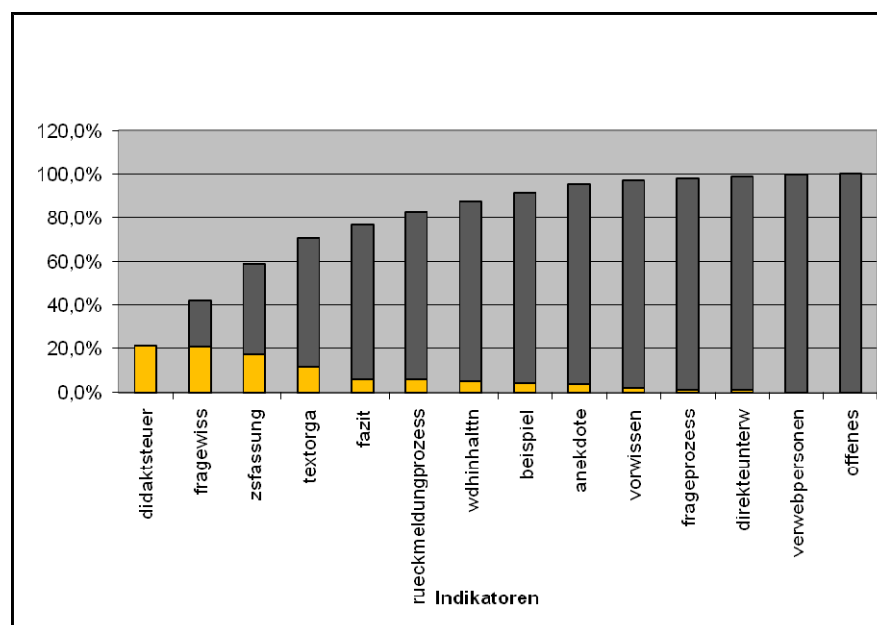


Abb. 6.17: Pareto-Analyse: Indikatoren in der didaktisch-vermittelnden Rolle

Auch hier ergeben die Distanzen der Prozentwerte wieder eine andere Interpretationsmöglichkeit. So könnten hier ebenfalls drei Gruppen differenziert werden: als besonders bedeutsam können die ersten vier Indikatoren Didaktische Steuerung, Wissensgenerierende Fragen, Zusammenfassung und Textorganisation (*didaktsteuer*, *fragewiss*, *zsfassung*, *textorga*) gruppiert werden, dann erfolgt ein größerer Sprung, so dass die nächste Gruppe von Fazit bis Anekdote reicht und die letzte Gruppe von Vorwissen anregen bis Hinweis auf Offenes vernachlässigt werden kann (die einen sehr geringen prozentualen Anteil aufweisen >2 %).

Der Indikator *didaktische Steuerung* (*didaktsteuer*) repräsentiert den größten Anteil der didaktisch-vermittelnden Rolle mit 20,1 Prozent (s. Abb. 6.17). Ebenso liegt die Moderationsfunktion *Textorganisation* (*textorga*) unter der 80-Prozent-Linie. Dies weist darauf hin, dass lernprozesssteuernde und textstrukturierende Aktivitäten wesentliche Moderationsfunktionen bzw. -handlungen in der didaktisch-vermittelnden Rolle sind. Dieses Ergebnis widerspricht den in Kapitel vier vorgestellten Modellen der E-Moderation, in denen solche Moderationshandlungen kaum thematisiert werden und die Bedeutung steuernder und strukturierender Aktivitäten eher verkannt wird. In den meisten Modellen der E-Moderation werden zwar die Besonderheiten der textbasierten computergestützten Kommunikation erwähnt, aber auf die besonderen Bedingungen und Schwierigkeiten solcher Kommunikation abzielende Moderationsfunktionen werden nicht formuliert.

An zweiter Stelle der Indikatoren für die didaktisch-vermittelnden Rolle stehen die *wissensgenerierenden Fragen* (*fragewiss*). Hier bestätigen die empirischen Daten dieser

Untersuchung, eine Aussage bzw. Annahme in bereits vorliegenden E-Moderationsmodellen (z. B. Beaudin, 1999; Lim & Cheah, 2003, s. auch Kap. 4), nämlich dass „Fragen stellen“ eine bedeutsame Moderationshandlung ist und offenbar (eine) wichtige Funktion(en) erfüllt (zumeist wird dies in Bezug gesetzt, dass damit eine inhaltliche Auseinandersetzung als auch eine höhere Beteiligung der Teilnehmenden insgesamt angeregt wird). Dagegen tritt die Moderationsaktivität „direkte Unterweisung“ (*direktunterw*) innerhalb der didaktisch-vermittelnden Rolle kaum auf, ist also hinsichtlich ihrer Bedeutung zu vernachlässigen. Das mag auch wieder am didaktisch-methodischen Setting des untersuchten Online-Seminars liegen. Da keine individuellen Lernaufgaben oder kooperativ zu lösenden Gruppenaufgaben vorgesehen waren, spielen Moderationshandlungen, die die Teilnehmenden zu bestimmten Aktivitäten auffordern oder unterweisen, keine Rolle. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Indikator „Hinweis auf Offenes“ (*offenes*) so gut wie gar nicht vorkommt, obwohl einige Modelle der E-Moderation speziell auf diese Moderationsaktivität hinweisen (z. B. Hron et al., 2003, S. 93). In einem diskursorientierten Online-Seminar, wie dem hier untersuchten, scheint dies eher wenig problematisch zu sein. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Fragen oder vorgeschlagenen Themen der vier E-Moderatoren, gar keine inhaltliche, sondern eine partizipationsanregende Funktion hatten und ihre inhaltliche Beantwortung bzw. Klärung irrelevant war, zumindest solange Partizipation zu erkennen war.

Insgesamt zeigt sich auf der Auswertungsebene der Indikatoren, dass die Einzelhandlungen und die Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit, durch die Anwendung der Pareto-Regel, einige Moderationsphänomene besser erklärbar machen.

Nachdem nun Verteilungsmuster der Rollen und Rollenmerkmale näher betrachtet wurden, stellt sich die Frage, ob es Unterschiede zwischen den Moderatoren gibt und wie solche Unterschiede aussehen.

6.2.5 Rollenprofile der vier Moderatoren

Im direkten Vergleich der vier E-Moderatoren wird deutlich, dass sich diese in den Ausprägungen der vier Rollen unterscheiden (s. Abb. 6.18). Das didaktisch-methodische Setting des Online-Seminars gab zwar eine Reihe von Rahmbedingungen bzw. Gestaltungsmöglichkeiten vor, die vier E-Moderatoren konnten sich aber innerhalb dieses Settings sich „frei entfalten“. Daher war von vornherein zu erwarten, dass die vier Moderatoren unterschiedlich agieren werden.

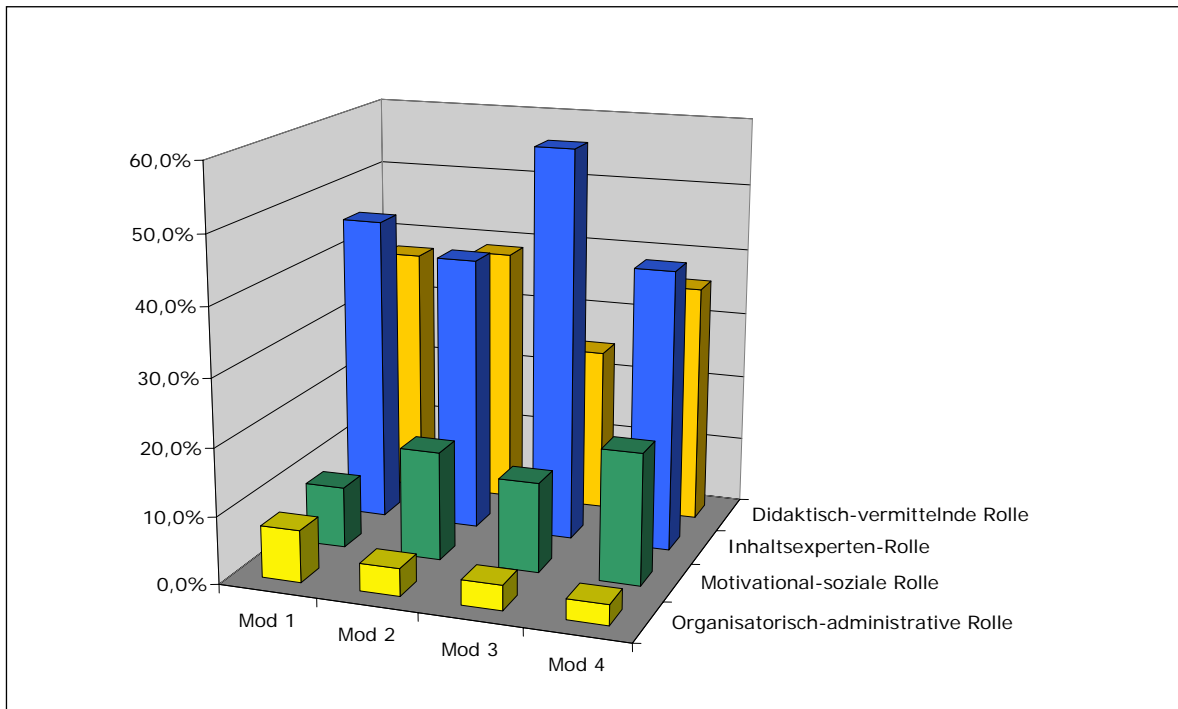


Abb. 6.18: Verhältnis der Rollen pro Moderator

Die E-Moderatoren 1, 2 und 4 (s. Abb. 6.18: Mod 1, Mod 2 und Mod 4) weisen eine ähnliche Aufteilung der Inhaltsexperten- und der didaktisch-vermittelnden-Rolle in ihren Moderationsaktivitäten auf. E-Moderator 3 unterscheidet sich dahingehend, dass bei ihm die Inhaltsexperten-Rolle gegenüber den anderen drei Rollen und relativ zum Handeln der anderen E-Moderatoren deutlich überwiegt. Beim E-Moderator 4 fällt zudem auf, dass er gegenüber den anderen drei E-Moderatoren die motivational-soziale Rolle stärker betont. Bezieht man die Auswertungen der formalen Strukturen, dargestellt in der Tabelle 6.1, hier mit ein, so zeigen sich zwei interessante Muster: E-Moderator 4 hat kürzere und insgesamt mehr Beiträge pro Studieneinheit verfasst, E-Moderator 3 hingegen eher längere Beiträge und im Durchschnitt weniger Beiträge pro Studieneinheit (siehe auch Diskussion zu den Unterschieden zwischen E-Moderator 3 und 4 in Kap. 6.2.1). Bei E-Moderator 3 geht die hohe Ausprägung der inhaltlichen Rolle mit längeren aber relativ wenigen Beiträgen einher, die relativ vielen aber kurzen Beiträge von E-Moderator 4 dagegen, gehen mit einer vergleichsweise größeren Ausprägung der motivational-sozialen Rolle einher (wobei diese immer noch an dritter Stelle steht). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Howell-Richardson & Mellar (1996). Die Autoren stellten fest, dass im Vergleich von zwei E-Moderatoren ein E-Moderator (in diesem Falle ein studentischer Moderator) einen „konversationalen Stil“ pflegte. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass der studentische Moderator im Vergleich zu einem

zweiten E-Moderator (ein Fachwissenschaftler) ebenfalls viele und kurze Beiträge schrieb. Hemsing (2008, S. 280 ff.) zeigt in ihrer Studie ebenfalls auf, dass Moderatoren, die den Schwerpunkt auf „Lehren“ legen eher längere Beiträge verfassen, diejenigen, die stärker „moderieren“ hingegen eher kürzere Beiträge. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Beiträge der beiden E-Moderatoren 3 und 4 etwas genauer, so zeigen sich auch im Schreibstil Unterschiede, wie in den beiden folgenden Textbeispielen deutlich wird.

Textbeispiel für E-Moderator 3:

Liebe Mitlesende und Mitdiskutierende,

ich bin Ihnen noch eine Information zum bayerischen Senat schuldig. Der bay. Senat ist eine berufsständische Kammer, ein Ständeparlament, indem die Land- und Forstwirtschaft mit 11 Sitzen, Industrie und Handel ebenso wie das Handwerk mit jeweils 5 Sitzen, die Gewerkschaften mit 11 Sitzen usw. vertreten sind. Das erinnert stark an vordemokratische Ständevertretungen, wie sie nach dem Krieg außer in Bayern z. B. in Franco-Spanien aber in keinem anderen Bundesland eingerichtet wurden.

Der bay. Senat hat allerdings nur beratende Funktion und war eigentlich nur noch ein Kostenfaktor, der gegenüber der eigentlichen Volksvertretung und gesetzgebenden Körperschaft, dem bay. Landtag kaum politische Kompetenzen hatte. Die Bayern haben vor wenigen Wochen in einer Volksabstimmung die Auflösung des Senats beschlossen.

Die Abschaffung des nur in Bayern existierenden Senats durch die nur in Bayern mögliche Volksinitiative finde ich ein Lehrbeispiel für die Nützlichkeit direktdemokratischer Verfassungselemente. Selbst hätte sich der Senat nämlich nie aufgelöst, und der Landtag wäre dazu auch kaum in der Lage gewesen. Die politische Klasse profitierte so stark von den Pfänden des Senates, dass sie gegen eigene materielle Interessen hätte entscheiden müssen. Tatsächlich war also nur das Volk direkt imstande, dieses teurere und völlig überflüssige Verfassungsorgan zu beseitigen.

Nach dem Ergebnis des Volksentscheids vom 8. Februar 1998 ist der Senat bis zum 31.12.1999 aufzulösen. Dafür waren 69,2 Prozent der Wähler. Für die Beibehaltung votierten 23,6 Prozent.

Lobreden auf den Bayerischen Senat, die anlässlich seines 50jährigen Jubiläums gehalten wurden, finden Sie unter der URL:

<http://www.bayerischersenat.de/50-Jahre/index.htm>

Wissenswertes zum Senat auch unter: <http://www.bayerischersenat.de/>
Es ist schon merkwürdig zu sehen, wie sich dieses politische Gremium bis vor kurzem selbst feierte und feiern ließ, während das bayerische Volk am 8. Februar kurzerhand seine Abschaffung beschlossen hat. Aktuelles zur Volksabstimmung unter der URL:

http://www.bayern.landtag.de/scripts/aktuell.exe?blickpkt_text&NR=3D24

Viele Grüße,(...)

Dieses Beispiel von E-Moderator 3 zeigt auf, dass er vorrangig „Wissen mitteilt“. Im ersten Satz stellt er offensichtlich einen Zusammenhang zur vorangegangenen Diskussion her,

ansonsten enthält sein Beitrag fast ausschließlich „Statements“, also Sätze, in denen er das gerade anstehende Thema referiert, welches er am Ende noch mit Verweisen auf weitere Quellen ergänzt. Der Umfang seines Beitrags ist relativ lang, betrachtet man allerdings die Informationsdichte in seinem Beitrag, so ist dies nicht weiter verwunderlich (Tiefgehende fachliche Informationen sind nur sehr schwer, in einigen wenigen Worten, zu schildern).

Textbeispiel für E-Moderator 4:

Lieber Herr (...),
 ich lese gerade noch einmal Ihre letzte Meldung. Die zwei Beispiele aus der Literatur finde ich sehr schoen!!! Erstaunlich, was Sie so locker aus dem Aermel schuettern und mal nebenbei mitteilen koennen. Zum Schluss ihrer Wortmeldung ist mir eine Frage eingefallen. Was meinen Sie, wenn sie sagen, dass sich ein hoher Einsatz fuer eine leisere Welt lohne. Was ist ein hoher Einsatz? Schoene Gruesse (...)

Am Textbeispiel von E-Moderator 4 fällt auf, dass dieses wesentlich kürzer ist, als das Beispiel von E-Moderator 3. In seinem ersten Satz stellt er einen direkten Bezug zu einem Teilnehmenden her. Dann folgt ein kurzes persönliches Feedback (in Sinne von Konsens) gefolgt von einem individuellen Lob (im Sinne von Verstärkung). Er beendet seinen Beitrag mit einer Rückfrage, verbunden mit der eher versteckten Absicht, die anderen Teilnehmenden dazu anzuregen sich an der Diskussion zu dieser Frage zu beteiligen. Der Anteil an „Wissen mitteilen“ im Sinne von „Statement“ ist in seinem Beitrag nicht enthalten.

Diese beiden Textbeispiele von den E-Moderatoren 3 und 4 verdeutlichen, dass die oft formulierte Annahme: In längeren Beiträgen wird eher Wissen mitgeteilt, in kürzeren Beiträgen hingegen – wie Hemsing (2008) beschreibt – eher moderiert, bestätigt wird. Gleichwohl sind diese beiden Beispiele von den beiden E-Moderatoren 3 und 4 bewusst sehr gegensätzlich, zur Verdeutlichung der Diskussion, ausgewählt worden. Bezogen auf die Gesamtheit aller von diesen beiden E-Moderatoren erzeugten kommunikativen Akte (also Sätze bzw. Teilsätze) ist der Unterschied insgesamt nicht so groß, wie er aufgrund dieser beiden Beispiele erscheint.

Betrachtet man die Verteilung der Rollenausprägungen auf der Prozessebene, so fällt auf, dass die organisatorisch-administrative Rolle im Verlauf des gesamten Online-Seminars über die vier E-Moderatoren hinweg abnimmt. Das scheint im Hinblick auf die organisatorisch-administrativen Anforderungen von Online-Seminaren auch plausibel: Der erste E-Moderator musste sicherlich noch mehr Hinweise zum organisatorisch-

administrativen Ablauf geben, als die drei nachfolgenden E-Moderatoren. Da sich das didaktisch-methodische Setting im Verlauf des Online-Seminars nicht veränderte, konnten die drei anderen E-Moderatoren davon ausgehen, dass die Teilnehmenden ausreichend über die organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen bzw.

Kommunikationsregeln informiert waren und sich schon die ein oder andere Routine ausgebildet hatte, so dass weniger Hinweise und Hilfen eingebracht werden mussten⁶⁴.

⁶⁴ Allerdings sei an dieser Stelle erwähnt, dass, sich aufgrund der schmalen Datenbasis, eine Generalisierung der unterschiedlichen Moderationsstrategien der vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld nicht möglich ist und eine präskriptive Empfehlung ohne Information über die Wirkung der Moderationsstile und Rollenprofile auf die Teilnehmenden und die Kommunikationsprozesse nicht haltbar wäre. In weiteren Forschungen könnten insbesondere Labor- oder Feldexperimente dazu beitragen, mögliche, andernorts auch schon vermutete, Zusammenhänge näher aufzuklären.

6.3 Diskussion

Das Ergebnis der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse der kommunikativen Akte von vier E-Moderatoren in einem Online-Seminar ist, dass nun ein operationalisiertes Rollen- und Funktionsmodell vorliegt, welches für weitere empirische Forschungen verwendet, adaptiert und weiter entwickelt werden kann. Die wesentlichen Ergebnisse werden nun, ergänzt um weiterführende Aspekte, entlang der vier Rollen diskutiert.

Organisatorisch-administrative Rolle: In den vorliegenden Modellen der E-Moderation (s. Kap. 4) wird der technischen Rolle eine große Bedeutung zugemessen. Hier zeigen die Ergebnisse der quantitativen Analyse ein anderes Bild: Die technischen Anteile, die hier innerhalb der organisatorisch-administrativen Rolle verortet wurden, waren derart gering, dass sie in der Rangfolge von 8 Feinkategorien (Ebene der Indikatoren) an fünfter Stelle stehen und nach der 80-20-Paretoregel in die „Unbedeutsamkeit“ fallen. Dies kann einerseits mit dem Setting des untersuchten Online-Seminars erklärt werden, da der technische Support von der Moderatorenfunktion getrennt war und neben einigen weiteren organisatorisch-administrativen Leistungen von der Kursleitung gestellt wurde. Andererseits wird deutlich, dass die eingesetzte Lernumgebung, die vorrangig auf Foren-Kommunikation beruhte, offensichtlich wenig technische Schwierigkeiten bereitete, sonst wären die Moderatoren vermutlich mit technischen Fragen konfrontiert worden. Die Betonung der technischen Rolle mag zu Beginn der 90er Jahre (vgl. insbesondere Berge, 1995; Mason 1991; Kerr, 1986; Brochet, 1985) sinnvoll gewesen sein, da zu dieser Zeit der Umgang mit der „Technik“ (z. B. Foren/Newsgroups, Mailinglisten, Conferencing-Tools) noch wenig verbreitet und technisch weitaus schwieriger war (z. B. komplexe Baumstrukturen, die nicht leicht zu durchmustern waren), außerdem davon ausgegangen werden musste, dass die Teilnehmenden noch wenig Medienkompetenz bzw. Erfahrung mit netzbasierter Kommunikation hatten. Heute scheint die Technikkompetenz der Teilnehmenden nur noch eine untergeordnete Rolle zu spielen – oder eine Selbstselektion (z. B. auf Grund von Ängsten vor Bloßstellung), wie sie Grotlüschen (2005) in ihrer Arbeit zum Thema „widerständiges Lernen im Web“ fand, schloss Personen, die hier (mehr) Unterstützung bräuchten, aus dem Setting aus.

Unterstellt man den Moderatoren, dass Sie die Notwendigkeiten im Hinblick auf die Kursziele adäquat eingeschätzt haben, bestätigt der geringe Anteil der organisatorisch-administrativen Moderationsakte die Sichtweise von Lim & Cheah (2003), dass diskussionsunterstützende und pädagogische Moderationsaktivitäten wichtiger sind als

administrative oder technikbezogene: „*The Tutor should focus on the facilitation and discussion leader roles. Administrative and technical-related duties should be given lower priority*“ (2003, S. 43). Sie begründen ihre Empfehlung damit, dass die Internet-Kompetenz der Teilnehmenden insgesamt zunimmt und der Umgang mit dem jeweiligen technischen System während einer Veranstaltung automatisch dazu führt, dass im Verlauf der Veranstaltung technische Hilfe weniger gefragt wird. Weiterhin stellte auch das didaktisch-methodische Setting als Diskurs, in Form individueller Beiträge, keine besonderen organisatorisch-administrativen und technischen Ansprüche, die u. U. mit komplexeren Aufgabenstellungen verbunden wären (z. B. Steuerung komplexer Gruppenaufgaben wie Online-Projektarbeit).

Motivational-Soziale Rolle: Wesentliche Anteile der motivational-sozialen Rolle sind die Anregung der aktiven Partizipation, die Ausbildung eines guten Lernklimas in der Gruppe und Maßnahmen, die die soziale Präsenz erhöhen. Die quantitative Analyse hat ergeben, dass alle vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld diese Moderationshandlungen ausgeübt haben, diese Rolle aber insgesamt nur 15 Prozent der Kommunikationsakte einnimmt. Dies ist einerseits verwunderlich, weil in der Literatur immer wieder die Wichtigkeit dieser Rolle betont wird (z. B. Conrad, 2004; Salmon, 2004; Zumbach & Spraul, 2007). Andererseits scheinen für motivational-soziale Handlungsziele „wenige Sätze“ ausreichend zu sein. Für diesen Erklärungsansatz spricht, dass fast alle Beiträge der vier E-Moderatoren, einen Indikator aus der motivational-sozialen Rolle aufweisen (knapp 70 % alle Beiträge). Wesentlich scheint also zu sein, dass motivational-soziale Moderationsakte regelmäßig eingesetzt werden (also in jedem Beitrag), nicht aber ihr Umfang im Sinne von relativen Beitragsanteilen. Zusätzlich ist vermutlich der Anteil der motivational-sozialen Rolle an der Gesamtheit aller kommunikativen Akte von E-Moderatoren, auch vom jeweiligen didaktisch-methodischen Setting abhängig. Eine Lerngruppe, in der mit kooperativen Lernformen gearbeitet wird, erwartet und beurteilt z. B. soziale Präsenz anders als eine Gruppe, die nur Wissen zusammenträgt und hinterher individuelle Prüfungen ablegen muss. Dieses Beispiel zeigt, dass verschiedene Variationen der Rollenausprägungen bzw. Kommunikationsmuster möglich und nötig sind.

Inhaltsexperten-Rolle: Ziel des Online-Seminars war es, dass sich die Teilnehmenden ein gemeinsames Verständnis zum Seminarthema erarbeiten. Der E-Moderator hatte die Aufgabe die Teilnehmenden dabei zu unterstützen und sollte gleichzeitig darauf achten, dass individuelle Interessen in der Diskussion berücksichtigt werden. Der Fokus lag auf dem fachlichen Diskurs zwischen den Teilnehmenden als auch zwischen den Teilnehmenden und den E-Moderatoren. Die E-Moderatoren waren zudem aufgefordert,

das Wissensgefälle zwischen den Teilnehmenden auszugleichen und auch weitere Inhalte einzubringen. Daher ist es nicht erstaunlich, dass die Inhaltsexperten-Rolle den größten Anteil einnimmt. Betrachtet man zudem die Ebene der Rollenmerkmale, so ist ein wesentliches Ergebnis, dass das Rollenmerkmal *Wissen mitteilen*, knapp die Hälfte der Inhaltsexperten-Rolle ausmacht und die beiden anderen Rollenmerkmale *Wissen verknüpfen* und *Wissen bewerten* jeweils ca. ein Viertel. Das bedeutet, dass die E-Moderatoren (wie im didaktisch-methodischen Setting des untersuchten Online-Seminars vorgesehen) als Experten im Themengebiet agierten: Die E-Moderatoren haben sich selbst als primäre Wissensquelle verstanden und ihre Beiträge (wie auch die Gesprächszüge im Anhang zeigen) gut mit denen der Teilnehmenden vernetzt. Allerdings erfolgte dies zu Lasten der Vernetzung der Beiträge der Teilnehmenden untereinander. Konkret bedeutet dies also, dass die E-Moderatoren ihren Schwerpunkt auf die inhaltliche Verknüpfung und weniger auf die soziale Interaktion zwischen den Teilnehmenden gelegt haben⁶⁵, ein Ergebnis, wie dies auch in den Studien von Conrad (2004) und Morris et al. (2005) bestätigt wird. Beide Studien stellen fest, dass die Inhaltsrolle von den E-Moderatoren stärker betont wird als die soziale Rolle.

Didaktisch-vermittelnde Rolle: Das Ergebnis der quantitativen Analyse zeigt, dass die didaktisch-vermittelnde Rolle am zweithäufigsten auftritt, mit einem Anteil von einem Drittel an allen kommunikativen Akten. Dies hängt eng mit dem hohen Anteil der Inhaltsexperten-Rolle zusammen. Wenn es – wie im vorliegenden Online-Seminar – vor allem darum geht Wissen mitzuteilen, dann sollte auch der Anteil an strukturierenden und das Verstehen unterstützenden Moderationsfunktionen bzw. -handlungen entsprechend hoch ausfallen, insbesondere dann, wenn es um computergestützte Kommunikationsformen geht, die anderen Bedingungen unterliegen als die Face-to-Face-Kommunikation (s. Kap. 3.4). Hier wird deutlich, dass die Inhaltsexperten-Rolle und die didaktisch-vermittelnde Rolle eng zusammenhängen, man könnte fast von einem fließenden Übergang zwischen diesen beiden Rollen sprechen. Eine Trennung zwischen der Inhaltsexperten- und der didaktisch-vermittelnden-Rolle wurde aus theoretischen Gründen getroffen. Alle Moderationshandlungen (Indikatoren), die eher eine strukturierende und „methodisch-gestalterische“ Funktion haben wurden der didaktisch-

⁶⁵ An diesem Beispiel wird ein typisches „Feldphänomen“ deutlich, reale Kommunikation ist komplexer und vielschichtiger, als analytische Kategorien dies nahe legen, vor allem dann, wenn ein und dieselbe Moderationshandlung mehr als eine Rolle (bzw. Funktion) bedient. Das Rollenmerkmal „Wissen verknüpfen“ hätte durchaus auch der motivational-sozialen Rolle zugeordnet werden können, im Sinne von sozialer Interaktion. Die Systematik, wie sie nun im Rollen- und Funktionsmodell vorliegt, erforderte auch pragmatische Entscheidungen, die in anderen Untersuchungskontexten auch anders hätten getroffen werden können.

vermittelnden Rolle zugeschrieben. Alle Moderationshandlungen, für die das Fachwissen benötigt wird (also das Bewerten bzw. Verknüpfen von Wissen) wurden der Inhaltsexperten-Rolle zugeordnet. Diese analytische Trennung zwischen den beiden Rollen (Inhaltsexperten- und didaktisch-vermittelnde-Rolle) korrespondiert mit Ansätzen zur Unterscheidung entsprechender Kompetenzdimensionen in der Forschung zur Unterrichtsgestaltung und zum Thema Schlüsselqualifikationen. Saroyan (1991) hat z. B. in einer Studie zwei Typen von Lehrenden bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterial ausgemacht: Unterrichtsdesigner versus Fachexperten. Der Unterrichtsdesigner achtet u. a. darauf, dass an das Vorwissen angeknüpft wird und der Ablauf stimmt, die Fachexperten hingegen achten u. a. auf die Richtigkeit des Inhalts. Es ergeben sich also durchaus Unterschiede, wenn der Schwerpunkt der Lehrperson eher auf der Inhaltsexperten-Rolle liegt oder auf der didaktisch-vermittelnden Rolle. Daher ist es auch aus analytischen Gründen wichtig zwischen diesen beiden Aspekten: Didaktik und Expertenwissen bzw. Fachwissen zu unterscheiden. Auch in der Diskussion zu den so genannten Schlüsselqualifikationen wird zwischen Methodenkompetenz und Fachkompetenz unterschieden (z. B. Arnold, 2001, S.176). Ein weiterer enger Zusammenhang besteht sicherlich auch zwischen der didaktisch-vermittelnden und der motivational-sozialen Rolle. Lim und Cheah betonen zu Recht, dass eine sinnvolle Aufgabenstellung die aktive Beteiligung der Teilnehmenden anregt: „*setting meaningful and relevant tasks*“ oder „*discussion topics would encourage participation*“ (Lim & Cheah, 2003, S. 40). Der relativ hohe Anteil der didaktisch-vermittelnden Rolle von rund einem Drittel macht insgesamt deren Bedeutung für die E-Moderation deutlich. Dieses Ergebnis spezifiziert, was McPherson und Nunes (2004) noch eher phrasenhaft umreißen, „*pedagogical or intellectual roles are some of the most important roles for the e-learning process.*“

Die Unterscheidung der Rollen und ihre innere Struktur, in Form der Rollenmerkmale und Indikatoren, müssen sich noch in weiteren Studien bewähren, besonders auf der Ebene der Indikatoren. Es ist vermutlich zudem davon auszugehen, dass sich die vier Rollen wechselseitig bedingen und beeinflussen. Wenn beispielsweise das Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ überwiegt, dann ist sicherlich auch in der didaktisch-vermittelnden Rolle der Anteil an „Verstehens- und Strukturierungshilfen“ hoch. Oder ein anderes Beispiel: wenn in der motivational-sozialen Rolle von den E-Moderatoren besonders häufig die „Anregung der aktiven Partizipation“ umgesetzt wird, dann könnte dies gleichzeitig dazu führen, dass auch die Anteile an „Wissen verknüpfen“ höher ausfallen, weil dann das Verweben der verschiedenen Beiträge (insbesondere zwischen den

Teilnehmendenbeiträgen) nochmals wichtiger wird. Diese Zusammenhänge sind vorerst Vermutungen, die es in weiteren Studien zu untersuchen gilt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das nun vorliegende Rollen- und Funktionsmodell für die empirische Analyse konkreter Umsetzungen der E-Moderation in virtuellen Lehr-/Lernveranstaltungen eine hilfreiche Systematik bietet, mit der die aufgeworfenen Fragen und Annahmen untersucht werden können. Ein gut begründetes und operationalisiertes Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation kann zudem maßgeblich zur Professionalisierung⁶⁶ von Lehrpersonen im virtuellen Raum beitragen. Auf der Grundlage eines operationalisierten Rollen- und Funktionsmodells kann ein E-Moderator für sich selbst, laufend eine Klärung seiner Lehraktionsformen herbeiführen und erhält gleichzeitig einen Strauß an möglichen Strategien an die Hand, die ihm einen Orientierungsrahmen für sein professionelles „Lehr-Handeln“ bieten.

⁶⁶ Allerdings müssten auch zu dieser Frage, die Effekte verschiedener Moderationsstile im Hinblick auf verschiedene Ziele, weiter empirische untersucht werden, damit eindeutige Rückschlüsse auf die Professionalisierung möglich sind.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Im letzten Kapitel erfolgt zuerst eine Zusammenfassung entlang der eingangs formulierten Forschungsfragen. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick.

7.1 Zusammenfassung

Die fünf Forschungsfragen aus Kapitel 1 werden hier nochmals aufgegriffen und dienen dazu, die zentralen Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend darzustellen.

Forschungsfrage 1: „*Welche Zugänge zum Thema E-Moderation liegen vor und wie lassen sich diese systematisieren?*“. Die Sichtung und Aufarbeitung der Literatur zur E-Moderation in Kapitel 4 haben ergeben, dass sich die vielfältigen vorliegenden Modelle der E-Moderation in fünf Gruppen systematisieren lassen: (1) grundständige Modelle, (2) erweiterte Modelle, (3) Handlungsanweisungsmodelle, (4) Zeitleistenmodelle und (5) kombinierte Rollen- und Zeitleistenmodelle. Die kritische Bewertung der vorliegenden Rollenmodelle zeigt, dass insgesamt eine Empirie-Armut vorliegt und es nur sehr wenige Studien gibt, die die Annahmen zur Ausgestaltung der Moderationsrollen bzw. Zeitstufen empirisch fundiert entwickelt bzw. überprüft haben.

Forschungsfragen 2 und 3: „*Welche typischen Rollen und Funktionen nehmen E-Moderatoren in netzbasierten Lehr-/ Lernveranstaltungen wahr?*“ und „*Wie lassen sich diese Rollen und Funktionen mit Hilfe von Rollenmerkmalen und Indikatoren eindeutig voneinander abgrenzen und auf der Ebene von Kategorien für die Zuordnung einzelner Moderationsakte operationalisieren?*“. Anhand der 170 Moderatorenbeiträge (und unter Berücksichtigung der 170 Teilnehmendenbeiträge) eines Online-Seminars zum Thema „Deutschland im Umbruch“, das von vier E-Moderatoren in vier thematischen Blöcken über eine Gesamtdauer von sechs Monaten betreut wurde, konnte mittels qualitativer Inhaltsanalyse, unter Einbezug vorliegender Rollenmodelle, ein Kategoriensystem generiert werden, das auf drei Abstraktionsebenen ein Rollen- und Funktionsmodell der E-Moderation beschreibt. Es liegen nun insgesamt vier Rollen vor: (1) organisatorisch-administrative, (2) motivational-soziale, (3) Inhaltsexperten- und (4) didaktisch-vermittelnde-Rolle, die wiederum jeweils durch mehrere Rollenmerkmale und Indikatoren repräsentiert werden. Mit diesem Rollen- und Funktionsmodell bzw. den Kategorien können die kommunikativen Akte von E-Moderatoren in einer virtuellen Lehr-

/Lernveranstaltung verschiedenen Rollen und Funktionen eindeutig zugeordnet werden. Die empirische Brauchbarkeit dieses Kategoriensystems wird durch die kontinuierliche Erprobung an noch unkodierten Beiträgen im Verlaufe der Inhaltsanalyse belegt, die im Ergebnis quantitative Daten zur Verteilung der Rollenanteile in der Gesamtmoderation und je Moderator liefert (s. folgend Forschungsfrage vier).

Forschungsfrage vier: „*Wie häufig treten die einzelnen Rollen, Rollenmerkmale und Indikatoren insgesamt im Untersuchungsfeld auf?*“: Am häufigsten trat im untersuchten Online-Seminar die Inhaltsexperten-Rolle auf, gefolgt an zweiter Stelle von der didaktisch-vermittelnden Rolle und an dritter Stelle der motivational-sozialen Rolle. Die organisatorisch-administrative Rolle tritt am seltensten auf. Eine Pareto-Analyse über die Auftretenshäufigkeit der Rollenmerkmale (auf der mittleren Kategorienebene) ergibt, dass insgesamt fünf Rollenmerkmale am häufigsten auftreten. Im Gegensatz zu der, in der aktuellen Diskussion üblicherweise vertretenen, Meinung, dass die motivational-soziale Rolle am stärksten betont werden sollte (z. B. Conrad, 2004; Salmon, 2004; Morris et al., 2005), trat in diesem Online-Seminar das Rollenmerkmal *Wissen mitteilen*, das der Inhaltsexperten-Rolle zugeordnet wird, am häufigsten auf. Das zweite, am häufigsten auftretende, Rollenmerkmal ist *Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen* als Bestandteil der didaktisch-vermittelnden Rolle. Auch die nächst häufigsten Rollenmerkmale *Wissen bewerten*, gefolgt an vierter und fünfter Stelle (zu gleichen Anteilen) von *Wissen verknüpfen* und *Lern- und Austauschprozess steuern (bzw. Feinsteuerung)* repräsentieren die Inhaltsexperten-Rolle bzw. die didaktisch-vermittelnde Rolle. Die Häufigkeit des Auftretens lässt allerdings nicht den Schluss über die Wichtigkeit der einzelnen Rollenmerkmale beispielsweise hinsichtlich der Bedeutung für den individuellen (oder auch kooperativen) Lernerfolg der Teilnehmenden oder deren Lernerzufriedenheit zu. Die dritte Ebene des Modells, auf der die Indikatoren herausgearbeitet wurden, stellt eine sehr verhaltensnahe Operationalisierung dar, die helfen kann, bestimmte Einzelphänomene besser zu beschreiben, beispielsweise wie sich E-Moderatoren voneinander unterscheiden und welche Moderationsakte in den Rollenmerkmalen in einem gegebenen E-Learning-Setting dominieren.

Forschungsfrage fünf: „*Lassen sich Unterschiede zwischen E-Moderatoren feststellen, und, wenn ja, welche sind diese?*“: Die Forschungsfrage fünf lässt sich dahingehend beantworten, dass sich die vier E-Moderatoren im Untersuchungsfeld durchaus unterscheiden. Der E-Moderator 4 unterscheidet sich von den anderen drei E-Moderatoren durch die Anzahl seiner verfassten Beiträge und die durchschnittliche Wortzahl seiner Beiträge von den anderen drei E-Moderatoren. Außerdem zeigte sich,

dass beim E-Moderator 3 die Inhaltsrolle wesentlich häufiger auftritt als bei den anderen drei E-Moderatoren. Allerdings lassen sich hier vorerst aus den Unterschieden keine Schlüsse auf die Wirkung bei den Teilnehmenden oder die Qualität der Moderation ziehen.

7.2 Ausblick

Auf der Grundlage des nun vorliegenden Rollen- und Funktionsmodells der E-Moderation, können weitere empirische Studien erfolgen, die dazu dienen können die Kategorien und Kodierregeln noch weiter zu präzisieren, da dieser erste Entwurf sicherlich nicht alle Moderationserfordernisse und -gestaltungsmöglichkeiten erfassen kann, die in verschiedenen möglichen Settings auftreten können. In weiteren Studien könnte auch geklärt werden, ob diese Rollen, Rollenmerkmale und Indikatoren in anderen Lehr-/Lernkontexten auch so auftreten und welche Wirkungen die Rollen in diesen Kontexten entfalten. Zudem könnten in experimentellen Studien verschiedenen Einzelaspekte vertieft untersucht werden, z. B. wie sich das Rollenverständnis eines Moderators auf die aktive Partizipation der Teilnehmenden oder auch deren individuellen Lernerfolg auswirkt.

Weitere Forschungen müssen zudem zeigen, ob noch weitere Rollenausprägungen wichtig sein könnten, die im vorliegenden Untersuchungsfeld so nicht aufgetreten sind. Beispielsweise wurden von den E-Moderatoren keine expliziten Lernziele formuliert. Ein Aspekt, der in einigen, in Kapitel 4 diskutierten, Rollenmodellen erwähnt wird, so bei Lim & Cheah, „*Setting clear goals*“ (2003, S. 40). Zudem könnte auch überprüft werden, ob sich noch weitere theoretische Zugänge eignen, um die Rollen weiter auszudifferenzieren. Beispielsweise wurde in der vorliegenden Arbeit die Anwendung der Theorie der Sprechakte überprüft. Sprechakte sind nach Searle (1983), Austin (2002) sowie Henne und Rebhuhn (2001), die so genannten: (1) Repräsentativa, (2) Direktiva, (3) Kommissiva, (4) Expressiva und (5) Deklarationen⁶⁷. Bei der Anwendung dieser fünf Sprechaktklassen hat sich herausgestellt, dass diese für die Ausdifferenzierung der Rollen sich als nicht funktional erwiesen haben. Das schließt aber nicht aus, dass in zukünftigen Untersuchungen sprechakttheoretische Überlegungen einen sinnvollen Zugang oder eine sinnvolle Ergänzung bieten könnten. Eine Vermutung könnte sein, dass die

⁶⁷ Repräsentativa sind z. B.: behaupten, mitteilen, berichten informieren; Direktiva sind z. B.: bitten, befehlen, verbieten; Kommissiva sind z. B.: versprechen, geloben, garantieren, schwören; Expressiva sind z. B.: danken, Beileid aussprechen, gratulieren, klagen; Deklarationen sind z. B.: ernennen, entlassen, nominieren, ab danken (Henne & Rebhuhn, 2001).

Inhaltsexperten-Rolle mit den Direktiva und die motivational-soziale Rolle mit den Expressiva korrespondieren.

Die nun vorliegenden Ergebnisse können außerdem dazu beitragen, weitere Forschungs- und Praxisfelder, die mit dem Thema E-Moderation in engem Zusammenhang stehen, zu untersuchen. Konkret könnte dies in den drei Feldern erfolgen:

1. Einsatz von Online-Methoden: Lassen sich konkrete Online-Methoden aus den nun vorliegenden Ergebnissen ableiten? Lassen sich bereits als erfolgreich eingestufte Online-Methoden bestimmten Rollenmustern zuordnen?
2. Qualifizierungen von E-Moderatoren: Wie können die vorliegenden Ergebnisse in Qualifizierungskonzepten von E-Moderatoren genutzt werden?
3. Einsatz von Tools/Kommunikationswerkzeugen: Lassen sich bestimmte Tools/Kommunikationswerkzeugen, beispielsweise in Lernplattformen, bestimmten Rollenmustern zuordnen? Wie müssten diese gegebenenfalls gestaltet sein (bzw. neu entwickelt werden), damit E-Moderatoren optimal unterstützt werden?

Im Folgenden sollen zu diesen drei Forschungslinien noch weitere Aspekte ausgeführt werden.

1. Methoden für die E-Moderation: Paulsen (1995) beschreibt in seinem *Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated-Communication* bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt, vielfältige Methoden. Der Autor unterscheidet in seinem „Moderationsschema“ dabei verschiedene Methoden nach der Art des Kommunikationsflusses (bzw. nach Sozialform): *One-alone Techniques* (z. B. Online-Lernmaterial, Online-Journals), *One-to-one Techniques* (z. B. Lernkontrakte, Tandemarbeit), *One-to-many Techniques* (z. B. Symposium, Vorträge), *Many-to-many Techniques* (z. B. Debatten, Simulationen, Rollenspiele, Projektarbeit). Auch Bloh (2005b) sowie Häfele und Maier-Häfele (2008) beschreiben eine ganze Reihe von Methoden, die in Online-Lehr-/Lernveranstaltungen eingesetzt werden könnten. Bloh (2005b) als auch Häfele und Maier-Häfele (2008) klassifizieren ihre Methoden nicht nach der Art des Kommunikationsflusses wie Paulsen, sondern entlang von didaktischen Einsatzmöglichkeiten, z. B. Methoden für den Einstieg (z. B. Fünf-Hauptwörter-Vorstellung), Austausch- und Diskussionsmethoden (z. B. Pro-Contra-Diskussion, Gruppenpuzzle), Assessment-Methoden (z. B. Online-Test) und einige Weitere. Gemeinsam ist allen Publikationen zum Einsatz von Online-Methoden, dass diese eher „Handbuchcharakter“ haben. Hier könnten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nun

dazu beitragen, weitere Forschungsfragen zu entwickeln, die darauf abzielen, Methoden theoriegeleitet zu systematisieren und gegebenenfalls neu zu entwickeln. Die Forschungsfragen könnten beispielsweise sein: (1) Welche Methoden könnten für welche Rolle Unterstützung leisten? (2) Lassen sich Methoden entlang der Rollen überhaupt systematisieren? (3) Welche weiteren Methoden sollten für die einzelnen Rollen entwickelt werden? Übertragen auf die motivational-soziale Rolle könnte z. B. eine Frage sein: Welche Methoden sind hilfreich, damit die Ausbildung der sozialen Präsenz unterstützt wird? Oder: Welche Methoden tragen dazu bei, dass sich ein gutes Lernklima ausbildet? Ziel dieses Forschungsfeldes wäre, das Moderationshandeln im virtuellen Raum weiter zu professionalisieren.

2. Qualifizierung von E-Moderatoren: Wie bereits in Kapitel 3 ausführlich beschrieben, gab und gibt es viele Initiativen, die darauf abzielen Lehrpersonen speziell für netzgestützte Lehr-/Lernveranstaltungen auszubilden (z. B. E-Moderationsausbildungen oder auch Teletutor-Qualifizierungen, Rautenstrauch, 2001; Schröder & Wankelmann, 2002; Kiedrowski, 2004; Breuer, 2006). Hier könnten die nun vorliegenden Ergebnisse dazu beitragen, dass die Qualifizierung von E-Moderatoren näher an den tatsächlichen Gegebenheiten der E-Moderation ausgerichtet werden und die zu vermittelnden Kompetenzen theoriegeleitet entwickelt werden. Forschungsfragen könnten beispielsweise sein: Welche Kompetenzen benötigen E-Moderatoren, um den verschiedenen Rollenanforderungen gerecht werden zu können? Welche spezifischen Kenntnisse sind nötig, damit diese Kompetenzen aufgebaut werden können? Am Beispiel der didaktisch-vermittelnden Rolle könnte eine Forschungsfrage sein: Welche Kenntnisse benötigen E-Moderatoren, damit sie entsprechende Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen können?

3. Einsatz von Tools/Kommunikationswerkzeugen: Beim netzbasierten Lehren und Lernen werden inzwischen eine große Bandbreite von verschiedensten Tools bzw. Werkzeugen eingesetzt. Dies reicht von komplexen Lernplattformen (z. B. ILIAS, Moodle, BSCW, WebCT), über einfache Kommunikationstools (z. B. Forum, Chat), Web 2.0-Tools (z. B. Wiki, Weblog) bis hin zu Konferenzsystemen (z. B. virtuelle Klassenzimmer). Besonders interessant sind dabei die Lernplattformen, weil diese viele verschiedene „Einzeltools“ (wie eben Forum, Chat, Wiki etc.) integrieren und die E-Moderatoren in verschiedenen Bereichen unterstützen können (Kiedrowski & Kunkel, 2005). Allerdings fehlen bislang Studien, die sich damit auseinandersetzen, welche didaktischen Funktionen Tools in solchen Lernplattformen übernehmen können und wie diese gestaltet sein müssen, damit die Lehrperson im virtuellen Raum optimal unterstützt werden. Bisher erfolgt die

Forschung zu Lernplattformen meist zu technischen Aspekten und bezieht nur vereinzelt (wenn auch vorrangig unter technischer Perspektive) didaktische Aspekte heran. So untersuchte Katzlinger (2007) in seiner Studie den Zusammenhang zwischen sozialer Präsenz und Lernplattformen, wobei er unter sozialer Präsenz eher die Wahrung der Privatsphäre im Netz versteht und weniger im Sinne des Ausmaßes, wie sich Lernende im Netz gegenseitig als Personen wahrnehmen (wie in den Theorien der CvK definiert, s. Kap. 3.4). Forschungsfragen, die sich aus den vorliegenden Ergebnissen ableiten lassen, könnten beispielsweise sein: Welche Tools sind hilfreich, damit der jeweilige E-Moderator die von ihm geforderten Rollen optimal ausfüllen kann? Welche Tools können dazu beitragen, den E-Moderator von seinen vielfältigen Anforderungen zu entlasten? Beispielsweise könnte ein Tool entwickelt werden, das dem E-Moderator hilft sein Moderationsverhalten laufend zu beobachten und so Schlüsse für sein zukünftiges Moderationshandeln ziehen zu können. Brace-Govan (2003) hat beispielsweise eine Matrix entwickelt, in der das eigene Moderationsverhalten kriteriengestützt eingetragen und so laufend reflektiert werden kann. So eine Matrix könnte auch in Lernplattformen integriert werden, indem das nun vorliegende Rollen- und Funktionsmodell als leitendes Kriterienraster genutzt wird. Ein weitere Idee könnte auch sein, dass in Anlehnung an die Ergebnisse aus der Studie von Wise, Hamman und Thorson (2006), ein Tool integriert werden könnte, das die Interaktivität zwischen den Teilnehmenden als auch zwischen E-Moderatoren und Teilnehmenden laufend auswertet (z. B. die Antwort-Rate auf einen Forumsbeitrag oder auch die automatische Auswertung von Gesprächszügen, wie sie in der vorliegenden Arbeit angesprochen wurde, s. Anhang). Dies könnte eine hilfreiche Unterstützung der organisatorisch-administrativen als auch der motivational-sozialen Rolle sein, weil der E-Moderator so Hinweise darüber erhält, ob seine Moderationshandlungen, z. B. zur Anregung der aktiven Partizipation, ausreichend sind. Das nun vorliegende Rollen- und Funktionsmodell ermöglicht den Anschluss von einer Reihe von vielfältigen weiteren Forschungsfragen, deren Beantwortung dazu beitragen kann das „Lehrhandeln“ im virtuellen Raum weiter zu professionalisieren und durch entsprechende Methoden, Tools oder auch Qualifizierungsangeboten zu unterstützen.

Literatur

- Ahrend, C. (2004). Theoriegenerierende Mobilitätsforschung in der Verkehrswissenschaft. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & A. Lauterbach (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 167 - 180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), Verfügbar unter: <http://www.aln.org/alnweb/journal/jalnVol.5issue2v2.htm> [03.12.2003].
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2004). *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität* (S. 139 - 172). Nürnberg: BW-Verlag.
- Arnold, K.-H. & Neber, H. (2004). Lernen und Fragen – Einführung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 4, 290 - 294.
- Arnold, P. (2001). *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume - Lernszenarien - Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Arnold, R. (2001). Kompetenz. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ashton, S., Roberts, T. & Teles, L. (1999). Investigating the role of the Instructor in collaborative online environment. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 203 - 214). London: Information Science Publishing.
- Austin, J. L. (2002). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft*, (S. 22 – 27). Heidelberg: v. Decker.
- Bachmann, G. & Dittler, M. (2005). Integration von e-Learning in die Hochschullehre: Umsetzung einer gesamt-universitären Strategie am Beispiel des Learn Tec Net (LTN) der Universität Basel". In Th. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.): *Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre* (S. 125 - 143). Münster u. a.: Waxmann.
- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. & Rösel, F. (2002). Das Internetportal "Learn Tec Net" der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 87 - 97). Münster u. a.: Waxmann.
- Back, A., Bendel, O. & Stoller-Schai, D. (2001). *E-Learning im Unternehmen: Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien*. Zürich: Orell Füssli.
- Barker, P. (2002). On being an online tutor. *Innovations in Education & Teaching*, 39 (1), 3 - 13.

- Baumgartner, P. (2006). E-Learning Szenarien – Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In E. Seiler-Schiedt, S. Kalin & S. Sengstag (Hrsg.), E-Learning – alltagstaugliche Innovation? (S. 238 - 247). Münster u. a.: Waxmann.
- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). E-Learning Praxishandbuch – Auswahl von Lernplattformen. Innsbruck: Studienverlag.
- Beaudin, B. P. (1999). Keeping online asynchronous discussions on topic. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3 (2), 41 - 53. Verfügbar unter: <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln.htm> [11.03.2002].
- Beisswenger, M. (Hrsg.) (2001). Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: ibidem.
- Bendel, O., Schnöring, K. & Back, A. (2002). Potenziale pädagogischer Agenten. CC E-Learning, 1/2002, Arbeitsberichte des Learning Center der Universität St. Gallen.
- Bennett, S. & Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. *Educational Media International*, 41 (3), 231 - 248.
- Berge, Z. L. (2000). New Roles for learners and teachers in online higher education. Verfügbar unter: <http://www.globaled.com/articles/BergeZane2000.pdf> [21.04.2006].
- Berge, Z. L. & Collins, M.P. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21 (1), 81 - 100. Verfügbar unter: <http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html> [08.12.2003].
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1), 22 - 30. Verfügbar unter: http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html [28.10.2004].
- Bett, K. (2006). Digitale Medien – Herausforderungen für das Bildungswesen. Experteninterview, *Religion heute*, 66, 72 - 79.
- Bett, K. & Rinn, U. (2006). E-Learning – viele Wege führen zum Lernerfolg. In K. Rebel & W. Thorns (Hrsg.), E-Learning – Potenziale, Probleme, didaktische Gestaltung (S. 5 - 28). Gelnhausen: Arbeitsstelle Fernstudium EKD.
- Bett, K., Hron, A., Rinn, R., Friedrich, H. F. (2005). Gruppenpuzzle Online: Erfahrungen mit einer kooperativen Lernmethode im Netz. In B. Lehmann & E. Bloh (Hrsg.), *Online-Pädagogik, Band 2: Methodik und Content-Management* (S. 104 - 118). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bett, K. & Gaiser, B. (2004). E-Moderation. Verfügbar unter: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf> [30.08.2010].
- Bloh, E. (2005a). Referenzmodelle und Szenarien technologiebasierten distribuierten Lehrens und Lernens (TBDL). In B. Lehmann und E. Bloh (Hrsg.), *Online-Pädagogik, Band 3: Referenzmodelle und Praxisbeispiele* (S. 7 - 76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bloh, E. (2005b). Grundzüge und Systematik einer Methodik netzbasierter Lehr-Lernprozesse. In B. Lehmann & E. Bloh (Hrsg.), *Online-Pädagogik Band 2: Methodik und Content-Management* (S. 7 - 85). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bloh, E. & Lehmann, B. (2002). Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN). In B. Lehmann und E. Bloh (Hrsg.), Online-Pädagogik (S. 11 - 128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bonk, C. J., Kirkley, J., Hara, N. & Dennen, V. (2001). Finding the instructor in post-secondary online learning: pedagogical, social, managerial and technological locations. In J. Stephenson (Ed.), Teaching and Learning Online (pp. 76 - 97). London: Kogan Page.
- Boos, M., Müller, A. & Cornelius, C. (2009). Online-Moderation und Tele-Tutoring: Medienkompetenz für Lehrende. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boos, M. & Cornelius, C. (2001). Bedeutung und Erfassung konversationaler Kohärenz in direkter und computervermittelter Kommunikation. In F. W. Hesse & H. F. Friedrich (Hrsg.), Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar (S. 55 - 80). Münster u. a.: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozialwissenschaften. Berlin, Heidelberg u. a.: Springer Verlag.
- Brace-Govan, J. (2003). A method to track discussion forum activity: The Moderator's assesment matrix. Internet and Higher Education, 6, 303 - 325.
- Breuer, J. (2006). E-Tutoring – Lernende beim E-Learning betreuen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Brochet, M. G. (1985). Effective moderation of computer conferences: Notes and suggestions. 17th Ontario Universities Computing Conferences Proceedings, 123 - 130.
- Busch, F. & Mayer, B. (2002). Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können. Weinheim: Beltz Verlag.
- Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 127 - 149). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Cohn, R. C. (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Collins, M. P. & Berge, Z. L. (1997). Moderating online electronic discussion groups. AERA Annual Conference, Chicago IL, March, 24 - 28.
- Collins, M. P. (1992). Flaming: The relationship between social context cues and uninhibited verbal behavior in computer-mediated communications. Verfügbar unter: <http://www.emoderators.com/papers/flames.html> [21.06.08.].
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. & Tinker, R. (2000). Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators. Madison: Atwood Publications.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8 (2), 31 - 44. Verfügbar unter: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/v8n2_conrad.asp [21.04.2006].
- Cornelius, C. & Müller, A. (2004). Online-Moderation: Anwendung von Theorien der computervermittelten Kommunikation in virtuellen Seminaren. In K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.), Medienkompetenz für die Hochschullehre (S.131 - 152). Münster u. a.: Waxmann.
- Cornelius, C. (2003). Die WEBerin im Netz – Moderation von virtuellen Seminaren. In H. Apel & S. Kraft (Hrsg.), Online-Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung (S. 127 - 136). Frankfurt: DIE.

- Cornelius, S. & Higgison, C. (2000). The tutor's role and effective strategies for online tutoring. In C. Higgison (Ed.), *Online Tutoring e-book*. Chapter 2, OTiS (the Online Tutoring Skills Project) (pp. 1 - 50). Verfügbar unter: <http://otis.scotcit.ac.uk/ebook/> [21.09.2001].
- Cress, U. & Kimmerle, J. (2006). Teilen von Wissen – eine psychologische Perspektive. In U. Cress (Hrsg.), *Effektiver Einsatz von Datenbanken im betrieblichen Wissensmanagement*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Culnan, M. J. & Markus, M. L. (1987). Information Technologies. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 420 - 443). Newbury Park, CA: Sage.
- Czerwionka, T. & DeWitt, C. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik* (S. 117 - 131). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Davie, L. (1989). Facilitating techniques for the on-line tutor. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education* (pp. 74 - 85). Oxford: Pergamon Press.
- Dennis, A. & Valacich, J. (1999). Rethinking media richness: towards a theory of media synchronicity. In R. Sprague (Ed.), *Proceedings of the 32th Hawaii International Conference of Systems Sciences (HICSS-32)*, IEEE Computer Society. Los Alamitos, California (CD-ROM of Full Papers).
- De Witt, C., Czerwionka, T. & Mengel, S. (2007). Mentorielle Betreuung im Web - Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium. *Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/2007/dewitt0707.pdf> [05.01.2009].
- Döring, N. & Fellenberg, F. (2006). Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning. In D. Miller (Hrsg.), *E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 134 - 155). Bern: Haupt.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internets*. Göttingen: Hogrefe.
- Downes, St. (2006). E-learning 2.0. Verfügbar unter: <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [07.08.2010].
- Drescher, P. (2003). *Moderation von Arbeitsgruppen und Qualitätszirkeln*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dubrovsky, V., Kiesler, S. & Sethna, B. N. (1991). The equalization phenomenon: status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. *Human Computer Interaction*, 6, 119 – 146.
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27 (3), 339 - 352.
- Edmüller, A. & Wilhelm, T. (2007). *Moderation*. Planegg: STS.
- Euler, D. & Wilbers, K. (2002). *Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. Hochschuldidaktische Schriften, Band 1*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2001). From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team. Verfügbar unter: [http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebRessources/ImDruck:Medienkultur-Euler/\\$FILE/0201medienkultur-euler.pdf](http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebRessources/ImDruck:Medienkultur-Euler/$FILE/0201medienkultur-euler.pdf) [04.03.2010].

- Feenberg, A. & Xin, M. (2002). A teacher's guide to moderating online discussion forums: from theory to practice. Verfügbar unter: <http://www.textweaver.org/modmanual4.htm> [22.07.2004].
- Feenberg, A. (1989). The written world: On the theory and practice of computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education* (pp. 22 - 39). Oxford: Pergamon Press.
- Feenberg, A. (1986) "Network design: an operational manual for computer conferencing", *IEEE Transactions on Professional Communications*, 29 (1), 2 - 7.
- Fischer, F. & Waibel, M. C. (2002). Wenn virtuelle Lerngruppen nicht so funktionieren, wie sie eigentlich sollten. In Rinn, U. & Wedekind, J. (Hrsg.): *Referenzmodelle netzbasierter Lehrens und Lernens. Virtuelle Komponenten der Präsenzlehre* (S. 35 - 50). Münster u. a.: Waxmann.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friedrich, H. F., Mayer-Picard, E. & Hesse, W. F. (2004). Virtuelle Seminare in der allgemeinen Erwachsenenbildung: Erfahrungen aus dem Projekt Netzball. In D. M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 193 - 220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, H. F. & Hesse, F. W. (2001a). Multimediale Lernumgebungen – lerntheoretische Aspekte des Wissenserwerbs. In A. Hanft (Hrsg), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 301 - 305). Neuwied: Luchterhand.
- Friedrich, H. F. & Hesse, F. W. (2001b). Telemediale Lernumgebungen – lerntheoretische Aspekte des Wissenserwerbs. In A. Hanft (Hrsg), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 463 - 469). Neuwied: Luchterhand.
- Friedrich, H. F., Hesse F. W., Ferber, S. & Heins, J. (2000). Evaluation einer Strategie zur Moderation virtueller Seminare. In H. Krahn und J. Wedekind (Hrsg.), *Virtueller Campus '99. Heute Experiment – morgen Alltag?* (S. 127 - 137). Münster u. a.: Waxmann.
- Friedrich, H. F., Heins, J. & Mayer, E. (1998). Gruppengröße, Nachrichtenmenge, Kohärenzprobleme und Informationsorganisation beim Lernen in Netzen. In S. Pribbenow, H.-P. Ohly & H. Czap (Hrsg.), *Herausforderungen an die Wissensorganisation: Visualisierungen, multimediale Dokumente, Internetstrukturen* (S. 105 - 114). Würzburg: ERGON-Verlag.
- Frindte, W. & Köhler, T. (1999). *Kommunikation im Internet*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (6. überarbeitete Aufl.). Konstanz: UVK.
- Garrison, D. R. & Anderson T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London, New York: RoutledgeFarmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7 - 23.
- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (1993). Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran – was soll er auch sonst tun? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 38 - 41.
- Gläser-Zikuda, M. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 63 - 83). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Gold, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (1), 35 - 57.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology, Research & Development*, 49 (1), 65 - 72.
- Green, L. (1998). Online-Conferencing: Lessons Learned. Verfügbar unter: <http://www.emoderators.com/moderators/lessonse.pdf> [30.10.2003].
- Grone-Lübke, W. & Petersen, J. (2006). Moderieren können. *Moderation in Theorie und Praxis*. Donauwörth: Auer Donauwörth.
- Grotlüschen, A. (2005). Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. *REPORT*, 28 (1).
- Grotlüschen, A. (2003). Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster u. a.: Waxmann.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. & Anderson T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397 - 431.
- Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2008). 101 E-Learning Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online-und Blended Learning Seminarpraxis. Bonn: Manager Seminare.
- Hara, H., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology. *Instructional Science*, 28 (2), 115 - 152. Verfügbar unter: <http://crlt.indiana.edu/publications/journals/techreport.pdf> [04.02.2005].
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L. & Turoff, M. (1995). *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Hasanbegovic, J. (2005). Kategorisierung als Ausgangspunkt der Gestaltung innovativer E-Learning-Szenarien. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 243 - 261). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Hausmann, G., Stürmer, H. (1999). *Zielwirksame Moderation. Der gemeinsame Weg zum Ergebnis* (2. überarbeitete Aufl.). Renningen-Malmsheim: Expert-Verlag.
- Hawisher, G. E. & Selfe, C. L. (1998). Reflections on computers and composition studies at the century's end. In I. Snyder (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (pp. 3 - 19). London, New York: Routledge.
- Heidbrink, H. (1997). Ein virtuelles Methodenseminar an der FernUniversität. In B. Batinic (Hrsg.), *Das Internet für Psychologen* (S. 397 - 420). Göttingen: Hogrefe.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht: Analyse und Planung* (10. unveränderte Aufl.) Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Hemsing, S. (2008). *Online-Seminare in der Weiterbildung*. Berlin: mbv verlag.
- Henne, H. & Rebhuhn, H. (2001). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hesse, F. W., Garsoffsky, B. & Hron, A. (2002). Interface-Design für computer-unterstütztes kooperatives Lernen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 283 - 298). Weinheim: Beltz Verlag.

- Heuer, B. P. & King K. P. (2004). Leading the band: the role of the instructor in online learning for educators. *Journal of Interactive Online Learning*, 3 (1). Verfügbar unter: <http://www.ncolr.org/jiol/archives/2004/summer/05/Index.pdf> [16.12.2004].
- Hiltz, S. R. & Turoff, M. (1993). *The network nation*. Massachusetts: MIT Press
- Hinze, U. & Blakowski, G. (2002). Anforderungen an die Betreuung im Onlinelernen: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der VFH. In G. Bachmann, O. Haefeli & M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S.323 - 333). Münster u. a.: Waxmann.
- Hootstein, E. (2002). Wearing four pair of shoes: the roles of e-learning facilitators. Verfügbar unter: <http://www.learningcircuits.org/2002/oct2002/elearn.html> [21.04.2006].
- Hornbostel, S. (2007). Nie war sie so wertvoll wie heute – wie führt gemessene Forschung zu Qualität? *Qualitätsmanagement an deregulierten Hochschulen*, 19.06.2007. Berlin: iFQ. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/qualitaetsmanagement/veranstaltungen/hornbostel_gemessene_forschung.pdf [30.08.2010].
- Hotte, R. & Pierre, S. (2002). Leadership and conflict management support in a cooperative tele-learning environment. *International Journal on e-learning*, 1 (2), 46 - 59. Verfügbar unter: <http://www.icdl.open.ac.uk/>. [15.01.2009].
- Howell-Richardson, C. & Mellar, H. (1996). A methodology for the analysis of patterns of participation within computer mediated communication courses. *Instructional Science*, 24, 47 - 69.
- Hron, A., Hesse, F. W. & Friedrich, H. F. (2003). Kooperatives Lernen in netzbasierten Szenarien. In U. Scheffer & F. W. Hesse (Hrsg.), *E-Learning - Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*, (S. 83 - 97). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, A. (2007). *Wechselseitiges Lehren und Lernen als spezielle Form Kooperativen Lernens*. Berlin: Logos.
- Huber, G. L. & Gürtler, L. (2003). *AQUAD Sechs. Manual zur Software AQUAD 6*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Huber, G. L. (1999). *Analyse qualitativer Daten mit AQUAD Fünf für Windows*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- Huber, G. L. (Hrsg.) (1992). *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung*. München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Irion, T. (2002). Einsatz von Digitaltechnologien bei der Erhebung, Aufbereitung und Analyse multicodaler Daten. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3 (2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [09.09.2003].
- Jadin, T. (2008). Social Software für kollaboratives Lernen. In B. Batinic, A. Koller & H. Sikora (Hrsg.), *E-Learning in Oberösterreich. Digitale Medien und lebenslanges Lernen* (S. 23 - 35). Linz: Trauner Verlag. Verfügbar unter: http://www.ph-linz.at/L3/web/publikationen/l3tagungOOE2007/artikel_jadin.pdf [07.08.2010].
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johannsen, A., Böhmann, T. & Krcmar, H. (2001). Moderation verteilter Sitzungen. In H. F. Friedrich & F. W. Hesse (Hrsg.), *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar* (S. 217 - 241). Münster u. a.: Waxmann.
- Kaesler, D. (Hrsg.) (1999). *Klassiker der Soziologie. Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias, Band 2: Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu*. München: C. H. Beck Verlag.

- Katzlinger, E. (2007). Die Beziehung zwischen sozialer Präsenz und Privatsphäre in Lernplattformen. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 191 - 201). Münster u. a.: Waxmann.
- Kerr, E. B. (1986). Electronic leadership: a guide to moderating online conferences. *IEE Transactions on Professional Communication*, 29 (1), 12 - 18.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. Verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/web20-a.pdf> [07.08.2010].
- Kerres, M. (2005). Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In D. Müller (Hrsg.), *E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 156 - 182). Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Kerres, M., Nübel, I. & Grabe, W. (2005). Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 335 - 349). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Kerres, M. (2002). Online- und Präsenzlehre in Hybriden Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Strategien, Instrumente, Fallstudien* (S. 1 - 19). CD-ROM. Köln.
- Kerres, M. & Jechle, T. (2000). Betreuung des mediengestützten Lernens in telemedialen Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 257 - 277. Verfügbar unter: <http://www.educanet.ch/group/dm0121/betreuung.pdf> [13.11.2003].
- Kiedrowski, J. von & Kunkel, M. (2005). Gestaltung von Lernplattformen als Open-Source-Software am Beispiel der Plattform ILIAS. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 440 - 451). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Kiedrowski von J. (2004). Qualifizierungsmaßnahmen für Teletutoren – bedarfsorientierte Planung und Auswahl. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (Beitrag 6.1). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kienle, A. & Ritterskamp, C. (2007). Facilitating asynchronous discussions in learning communities: the impact of moderation strategies. *Behavior & IT*, 26 (1), 73 - 80.
- Kienle, A. & Ritterskamp, C (2005). Die Moderation asynchroner CSCL-Prozesse. In J. M. Haake, U. Lucke & D. Tavangarian (Hrsg.), *DeLFI 2005, 3. Deutsche e-Learning Fachtagung Informatik*, 13.-16. September 2005 in Rostock: Gesellschaft für Informatik.
- Kiesler, S. & Sproull, L. (1992). Group decision making and communication technology. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 96 - 123.
- Kiesler, S., Siegel, J. & McGuire, T. W. (1988). Social psychological aspects of computer-mediated communication. In I. Greif (Ed.), *Computer-Supported Cooperative Work: A Book of Readings* (pp. 657 - 682). San Mateo, Ca: Morgan Kaufmann.
- Klebert, K., Schrader E. & Straub W. G. (2006). *Moderationsmethode – Das Standardwerk*. Hamburg: Windmühle Verlag.
- Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W. (1987). *Kurzmoderation. Anwendung der Moderationsmethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie, bei Besprechungen und Präsentationen*. Hamburg: Windmühle Verlag.

- Klein, B. (2000). Didaktisches Design hypermedialer Lernumgebungen. Die adaptive Lernumgebung „incops“ zur Einführung in die Kognitionspsychologie. Marburg: Tectum Verlag.
- Klemm, W. R. (2002). Eight ways to get students more engaged in online conferences. *The Higher Education Journal*, 26 (1), 62 - 64. Verfügbar unter: <http://www.cvm.tamu.edu/wklemm/Eight%20Ways/8waystoengage.htm> [14.06.2005].
- Köhler, T. (1999). Sozialwissenschaftliche Theorien und Befunde zur computervermittelten Kommunikation. In W. Frindte & T. Köhler (Hrsg.), *Kommunikation im Internet* (S.137 - 182). Frankfurt a. M.: Lang.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2007). Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16, 631 - 642.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S., Strodholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.). (2005). *Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2004). Wissensvermittlung im Kontext von Person, Organisation und Neue Medien. In D. M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 149 - 162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Langmaack, B. (2009). Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI: Leben rund ums Dreieck. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Laux, H. (2010). *Entscheidungstheorie* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg u. a.: Springer Verlag.
- Lehmann-Grube, S. K. (2007). Content-analysis of task-solutions as a means to generate achievement scores. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gürtler & M. Kiegelmann (Eds.) *Mixed Methodology in Psychological Research* (pp. 47 - 65). Rotterdam: Sense.
- Lemnitzer, L. & Naumann, K. (2002). Synchroner, computervermittelte Kommunikation (cvK) in virtuellen Seminaren. Handreichungen erstellt von Lothar Lemnitzer und Karin Naumann. Verfügbar unter: <http://www.virtuellehochschule.de/servlet/is/1542/Chatkommunikation.html?command=downloadContent&filename=Chatkommunikation.htm> [17.10.2002].
- Light, V., Nesbitt, E., Light, P. & Burns, J. R. (2000). 'Let's you and me have a little discussion': computer mediated communication in support of campus-based university courses. *Studies in Higher Education*, 25 (1), 85 - 96.
- Ligorio, M. B., Talamo, A. & Simons, R. J. (2002). Synchronic tutoring of a virtual community. *Mentoring & Tutoring*, 10 (2), 137 - 152. Verfügbar unter: http://www.uu.nl/content-/TUTORING_paperchanged%20RJ.doc [17.06.04].
- Lim, C. L., & Cheah, P. T. (2003). The role of the tutor in asynchronous discussion boards: A case study of a pre-service teacher course. *Educational Media International*, 40 (1), 33 - 48.
- Lipp, U. & Will, H. (2000). *Das große Workshop-Buch*. Weinheim: Beltz-Verlag.

- Liu, X., Lee, S.-H., Bonk, C. J., Su, B. & Magjuka, R. J. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: a program level case study. *JALN Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (4). Verfügbar unter: http://www.sloan-c.org/publications-jaln/v9n4/v9n4_liu.asp [29.04.06].
- Markowski, K. & Nunnenmacher, U. (2003). Das Kompetenzprofil von Online-Tutoren. In H. Apel & S. Kraft (Hrsg.), *Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung* (S. 158 - 169). Frankfurt: DIE.
- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1 (19). Verfügbar unter: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1_19.asp [02.12.2004].
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., Huber, G. L., Gürtler, L. & Kiegelmann, M. (Eds.). (2007). *Mixed methodology in psychological research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7 - 19). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm> [30.08.2010].
- Mayring, P. (1992). Analytische Schritte bei der Textinterpretation. In G. L. Huber (Hrsg.), *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung* (S. 11 - 42). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2007). When to jump in the role of the instructor in online discussion forums. *Computers and Education*, 49 (2), 193 - 213.
- McAteer, E., Tolmie, A. Duffy, C. & Corbett, J. (1997). Computer-mediated communication as a learning resource. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 219 - 227.
- McCreary, E. K. (1990). Three behavioral models for computer-mediated communication. In L. M. Harasim & M. Turoff (Eds.), *Online Education. Perspectives on a New Environment* (pp. 117 - 130). New York: Praeger.
- McLoughlin, C. & Oliver, R. (1999). Pedagogic roles and dynamics in telematics environments. In M. Selinger & J. Pearson (Eds.), *Telematics in Education: Trends and Issues* (pp. 32 - 50). Kidlington, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- McMann, G. W. (1994). The changing role of moderation in computer mediated conferencing. *Proceedings of the Distance Learning Research Conference in San Antonio, April 1994* (pp.159 – 166).
- McPherson, M. & Nunes, M. B. (2004). The role of tutors as an integral part of online learning support. *European Journal of Open and Distance E-Learning*. Verfügbar unter: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html [06.12.2004].
- Meister, D. M. (2004). *Online-Lernen und Weiterbildung* (S. 77 - 90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Merkt, M. (2005). Die Gestaltung kooperativen Lernens in akademischen Online-Seminaren. Empirische Untersuchung zur didaktischen Weiterbildung von Hochschullehrenden. Münster u. a.: Waxmann.
- Merten, K. (1983). Inhaltsanalyse – Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Leske+Budrich.
- Mettler-von Meibom, B. (1990). Wie kommt es zur Zerstörung zwischenmenschlicher Kommunikation? In W. Rammert (Hrsg.), Computerwelten – Alltagswelten. Wie verändert der Computer die soziale Wirklichkeit? (S. 65 - 90). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A source book of new methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morris, L. V., Xu, H. & Finnegan, C. L. (2005). Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses. JALN Journal of Asynchronous Learning Networks, 9 (1), Verfügbar unter: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n1/v9n1_morris.asp [21.04.2006].
- Müller, M. Dachrodt, H.-G. (2001). Moderation im Beruf. Besprechungen, Workshops, Sitzungen. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.
- Mündemann, F. (2001). e-Moderation: Der Trainer als Lerner möglicher. In Online Tutorien - Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002. Oldenburg: BIS-Verlag. Verfügbar unter: <http://www.ag-fernstudium.de/Tagung/muende1.pdf> [02.11.2003].
- Murphy, K. L., Drabier, R., Epps, M. L. (1998). A constructivist Look at Interaction and Collaboration via Computer Conferencing. International Journal of Educational Telecommunications, 4 (2/3), 237 - 261.
- Naumann, K. & Lemnitzer, L. (2002). Lernen im Chat: ergebnisorientierte Kommunikation in einem synchronen virtuellen Seminar. In U. Rinn & J. Wedekind (Hrsg.), Referenzmodelle netzbasierten Lehrens und Lernens (S. 201 - 217). Münster u. a.: Waxmann.
- Neber, H. (2006): Fragenstellen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 50 - 58). Göttingen: Hogrefe.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Zobel, A. & Hupfer, M. (Hrsg.) (2008). Kompendium Multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg u. a.: Springer-Verlag.
- Niegemann, H. M. (2006). Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), eLearning-Didaktik (S. 65 - 74). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D., Deiman, M. Kreuzberger, G. (2004). Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg u. a.: Springer Verlag.
- Nistor, N. (2005). Kleingruppenarbeit in virtuellen Seminaren: Didaktische Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. In B. Lehmann & E. Bloh (Hrsg.), Online-Pädagogik. Band 2: Methodik und Content-Management (S. 86 - 103). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nistor, N. & Mandl, H. (1997). Lernen in Computernetzwerken: Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar. Unterrichtswissenschaft, 25, 19 - 33.

- Nübel, I. Kerres, M. (2004). Splitting tutor roles: Supporting online-learners with group tutors and subject tutors. In U. Bernath & A. Szücs (Eds.), *Supporting the learner in distance education and e-learning: Proceedings of the third EDEN Research Workshop* (pp. 324 - 328). Oldenburg: BIS-Verlag. Verfügbar unter: http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/sites/medida/files/nuebel-kerres-eden04_0.pdf [30.08.2010].
- O`Reilly, T. (2005). What is web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. Verfügbar unter <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> [07.08.2010].
- Ojstersek, N., Heller, I. & Kerres, M. (2006). E-Tutoring. Zur Organisation von Betreuung beim E-Learning. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik* (S. 107 - 116). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Painter, C., Coffin, C. & Hewings, A. (2003). Impacts of Directed Tutorial Activities in Computer Conferencing: A Case Study. *Distance Education*, 24 (2), 159 - 174.
- Paloff, R. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom - the realities of online teaching*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.
- Paulsen, M. F. (1995a): Moderating Educational Computer Conferences. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), *Computer mediated communication and the online classroom* (pp. 81 - 90). USA: Hampton Press.
- Paulsen, M. F. (1995b). An Overview of CMC and the Online classroom in distance education. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), *Computer mediated communication and the online classroom* (pp. 31 - 58). USA: Hampton Press.
- Peetz, A. (2005). Online-Moderation. Studienbrief TBDL 6 – Technologiebasiertes distribuiertes Lernen. Kaiserslautern: VCRP - Virtueller Campus Rheinland-Pfalz.
- Pfister, H.-R., Mühlpfordt, M. & Müller, W. (2003). Lernprotokollunterstütztes Lernen - ein Vergleich zwischen unstrukturiertem und systemkontrolliertem diskursivem Lernen im Netz. *Zeitschrift für Psychologie*, 211, 98 - 109.
- Poscente, K. R. & Fahy, P. J. (2003). Investigating triggers in CMC text transcripts. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (2). Verfügbar unter: http://www.irrold.org/content/v4.2/poscente_fahy.html [04.02.2005].
- Rautenstrauch, C. (2001). *Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession*. Bielefeld: Bertelsmann (wbv).
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Rohfeld, R. W. & Hiemstra, R. (1995). Moderating discussions in the electronic classroom. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), *Computer Mediated Communication and the Online Classroom* (pp. 91 - 104). Creskill, NJ: Hampton-Press.
- Ross, S. M., Kukulska-Hulme, A., Chappel, H. & Joyce, B. (2004). Taking e-moderating skills to the next level: reflecting on the design of conferencing environments. *Journal of Asynchronous Networks*, 8 (2), 115 - 138. Verfügbar unter: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/v8n2_ross.asp [04.04.2008].
- Rotering-Steinberg, S. (1992). Gruppenpuzzle und Gruppenrallye. *Pädagogische Beiträge*, 1, 27 - 30.
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social interaction in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (3), 257 - 273.

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Canadian Journal of Distance Education*, 14 (2), 50 - 71.
- Rowntree, D. (1999). The tutor's role in supporting distance learners via computer conferencing. Verfügbar unter: http://www.hebiat.edu.cn/jjzx/MET/journal/articledigest4/foreignarticles/The_tutor's_role_in_supporting_distance_learners_via_computer_conferencing.htm [04.12.2008].
- Salmon, G. (2004). *E-tivities: Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. & Giles, K. (1997). Moderating online. Paper presented at the Online Education Berlin. Verfügbar unter: <http://www.emoderators.com/moderators/gilly/MOD.html> [30.11.2004.].
- Salomon, G. (1994). *Interaction of Media, Cognition, and Learning. An Exploration of How Symbolic Forms Cultivate Mental Skills and Affect Knowledge Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saroyan, A. (1991). Formative Evaluation von Lehrmaterial: Unterschiede zwischen Instruktionsdesignern und Fachinhalteexperten. *Unterrichtswissenschaft*, 19 (3), 238 – 259.
- Schröder, R. & Wankelmann, D. (2002). Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren. Im Rahmen des Leonardo-Projekts „e-Tutor. Entwicklung einer europäischen e-learningDidaktik (Projekt –Nr. 11 24 17 e-Coach)“. Universität Paderborn. Verfügbar unter: http://www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor_1d.pdf [13.02.2003].
- Searle, J. R. (1983). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seifert, J. W. (2006). *Moderation & Kommunikation Gruppendynamik und Konfliktmanagement in moderierten Gruppen*. Offenbach: GABAL Verlag.
- Seufert, S. & Brahm, T. (2007). Ne(x)t Generation Learning: Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. In D. Euler & S. Seufert, SCIL-Arbeitsbericht. Verfügbar unter: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-02-euler-seufert-next-generation-learning.pdf> [Letzter Zugriff 04.03.2010].
- Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen*. SCIL-Arbeitsbericht Band 5. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Schulmeister, R. (2005a). Plädoyer für Offene Lernumgebungen. In B. Bachmair, P. Diepold & C. deWitt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 43 - 53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeister, R. (2005b). Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In M. Franzen (Hrsg.), *Lernplattformen. Web-based Training 2005* (S. 11 - 19). Dübendorf, Schweiz: Empa-Akademie.
- Schulmeister, R. (2005c). Interaktivität in Multimedia-Anwendungen. Verfügbar unter: <http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/interaktiv/InteraktivitaetSchulmeister.pdf> [Letzter Zugriff 30.08.2010].

- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19 - 49). Münster u. a.: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Schwan, S. & Buder, J. (2002). Lernen und Wissenserwerb in Virtuellen Realitäten. In G. Bente (Hrsg.), *Digitale Welten. Virtuelle Realität als Gegenstand und Methode der Psychologie* (S. 109 - 132). Göttingen: Hogrefe.
- Shelly, A. L. & Siebert, E. E. (1992). Qualitative Analyse: Ein computerunterstützter zyklischer Prozeß. In G. L. Huber (Hrsg.), *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung* (S. 71 - 114). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Sherry, L., Billig, S. H. & Tavalin, F. (2000). Good online conversation: building research to information practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (1), 85 - 127.
- Straub, D. (2002). „Train-the-E-Trainer“. E-Learning aus Sicht einer Unternehmensberatung. In U. Scheffer & F. W. Hesse (Hrsg.), *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen* (S. 207 - 299). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Strittmatter, G. & Niegemann, H. M. (2000). *Lehren und Lernen mit Neuen Medien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 19 - 30). New York, NY: Cambridge University Press.
- Teles, L., Ashton, S., Roberts, T. & Tzoneva, I. (2001, May/June). The role of the instructor in e-learning collaborative environments. *TechKnowLogia*. Verfügbar unter: http://www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/279.pdf [13.06.2010].
- Tergan, S.-O. (2002). Lernen mit Multimedia-, Hypertext- und Hypermedia-Systemen. Zur Funktion von Visualisierungen. In H. D. Huber, B. Lockemann, & M. Scheibel (Hrsg.), *Bild Medien Wissen - Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* (S. 321 - 336). München: kopaed.
- Tesch, R. (1992). Verfahren der computerunterstützten qualitative Analyse. In G. L. Huber (Hrsg.), *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung* (S. 43 - 70). München, Wien: Oldenburg Verlag.
- Tu, C.-H. & Mclsaac, M. S. (2002). An examination of social presence to increase interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16 (3), 131 - 150.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63, 384 - 399.
- Turkle, S. (1999). *Leben im Netz*. Rheinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Wageneder, G. & Jadin, T. (2007). *eLearning2.0 - Neue Lehr/Lernkultur mit Social Software?* Verfügbar unter: <http://wageneder.net/artikel/fnma-13.html> [07.08.2010].
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction. A relational perspective. *Communication Research*, 19 (1), 52 - 90.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis. Sage University Paper series an Quantitative Applications in the Social Sciences*, 7 (49). Beverly Hills, CA.: Sage.

- Weidenmann, B. (2002). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 45 - 62). Weinheim: Beltz PVU.
- Weinberger, A., Stegmann, K., Fischer, F. & Mandl, H. (2007). Scripting argumentative knowledge construction in computer-supported learning environments. In F. Fischer, H. Mandl, J. Haake, & I. Kollar (Eds.), *Scripting Computer-supported Collaborative Learning* (pp. 191 - 209). New York, N.Y.: Springer.
- Wilkens, U. (2007). Missing Links - Online-Lernumgebungen gegen didaktische Lücken der Hochschulreform. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken* (S. 169 – 179). Münster u. a.: Waxmann.
- Winterhoff-Spurk, P. & Vitouch, P. (1989). Mediale Individualkommunikation. In P. Winterhoff-Spurk & J. Groebel, *Empirische Medienpsychologie* (S. 247 - 257). München: Psychologie Verlags Union.
- Winograd, D. (2003). The roles, functions and skills of moderators of online educational computer conferences for distance education. *Computers in the Schools*, 20 (3), 61 - 72.
- Winograd, D. (2001). Guidelines to Moderating Online Educational Computer Conferences. Verfügbar unter: <http://www.emoderators.com/moderators/winograd.html> [23.07.2004].
- Wise, K., Hamman, B. & Thorson, K. (2006). Moderation, response rate, and message interactivity: Features of online communities and their effects on intent to participate. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (1). Verfügbar unter: <http://jcmc.indiana.edu/Vol.12/issue1/wise.html> [02.03.2010].
- Xin, C. (2004). Dynamics and leadership of online discussion: a model of collaborative discourse in computer conferencing. Verfügbar unter: <http://www.textweaver.org/modmanua/4.htm> [10.5.2006].
- Zentel, P., Cress, U. & Hesse, F. W. (2001). Kommunikation im Spannungsfeld traditioneller und virtueller Universität. In E. Wagner & M. Kindt (Hrsg.), *Virtueller Campus: Szenarien - Strategien - Studium* (S. 420 - 428). Münster u. a.: Waxmann.
- Zumbach, J. & Spraul, P. (2007) The role of expert and novice tutors in computer mediated and face-to-face problem based learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2 (2), 161 - 187.

WWW-Seiten:

<http://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/lod> [30.8.2010].

<http://www.e-teaching.org/specials/e-lectures> [30.8.2010].

<http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml> [30.8.2010].

http://www.emoderating.de/pages/e-mod_5stufen.html [30.8.2010].

<http://www.emoderators.com> [30.8.2010].

<http://sonet.nottingham.ac.uk/resources/otis/index.html> [01.10.2010].

Anhangsverzeichnis

A.1.	Kodierleitfaden.....	201
A.2.	Weitere Modelle der E-Moderation	210
A.3.	Statistische Auswertungen.....	219
A.3.1	Liste der Codes und Meta-Codes in Aquad.....	219
A.3.2	Absolute Häufigkeiten Rollen	220
A.3.3	Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Organisatorisch-administrativen Rolle...	220
A.3.4	Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Motivational-sozialen Rolle.....	221
A.3.5	Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Inhaltsexperten Rolle.....	221
A.3.6	Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Didaktisch-vermittelnden Rolle	222
A.3.7	Verhältnis der Rollen – Moderator 1	222
A.3.8	Verhältnis der Rollen – Moderator 2.....	223
A.3.9	Verhältnis der Rollen – Moderator 3.....	223
A.3.10	Verhältnis der Rollen – Moderator 4.....	224
A.3.11	Mittlere Wortzahl pro Moderator und Studieneinheit, Anzahl Beiträge pro Moderator, Anzahl Beiträge pro Wortbereich	225
A.4.	Beispiele für Moderatorenbeiträge	226
A.4.1	Beispiel für E-Moderator 1	226
A.4.2	Beispiel für E-Moderator 2.....	227
A.4.3	Beispiel für E-Moderator 3.....	227
A.4.4	Beispiel für E-Moderator 4.....	229
A.5.	Gesprächszüge.....	230
A.5.1	Gesprächszüge Moderator 1: Studieneinheiten 1 bis 4.....	230
A.5.2	Gesprächszüge Moderator 2: Studieneinheiten 5 bis 9.....	232
A.5.3	Gesprächszüge Moderator 3: Studieneinheiten 10 bis 15.....	234
A.5.4	Gesprächszüge Moderator 4: Studieneinheiten 16 bis 20.....	237

A.1. Kodierleitfaden

ORGANISATORISCH-ADMINISTRATIVE ROLLE		
Rollenmerkmal „Rahmen und Ablauf sicherstellen“ (rahmenablauf)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Agendasetting (agenda)	Hinweise zum zeitlichen und organisatorischen Ablauf	...löse ich für die folgenden Studieneinheiten 5-9 (...) als Moderator ab
Start der Diskussion (startdisk)	Eröffnung der Diskussion aber auch Begrüßung der Teilnehmenden zur jeweiligen Studieneinheit bzw. Diskussionsphase. Wesentliches Kriterium ist, dass ein klarer Startpunkt genannt wird.	...ich begrüße Sie zu einer neuen Gesprächsrunde, diesmal insbesondere zur Diskussion über die Entwicklung der Städte in Deutschland... ...willkommen bei der Diskussion zur ersten Studieneinheit... ...heute beginnt die virtuelle Diskussion zu Studieneinheit 4 ...
Abschluss der Diskussion (abschldisk)	Abschluss der Diskussion, Verabschiedung des Moderators. Es wird ein klarer Abschlusspunkt gesetzt und die Diskussion beendet.	...hiermit verabschiede ich mich als Moderator für die erste Studieneinheit... ...mit dem heutigen Tag endet die Moderation der zweiten Studieneinheit... ...damit möchte ich mich von Ihnen für dieses Jahr verabschieden...
Situative Umstände (situativ)	Eine Begründung für organisatorische Maßnahmen wird durch Hinweise auf situative Umstände gegeben. Darunter fallen auch Rechtfertigungen, Entschuldigungen oder Absichtserklärungen des Moderators in Bezug auf sein Verhalten bzw. seine Beteiligung.	... leider klappere ich etwas hinterher... ...ich bin ab Montag wieder online zu erreichen... ...der Studienbrief 4 ist wohl wegen Weihnachten relativ spät versendet worden...
Rollenverständnis (rollemod)	Der Moderator gibt Hinweise, wie er seine Rolle als Moderator versteht.	... und stehe auch für Fragen zur Verfügung... ... ich melde mich dann zur angesprochenen Frage auch gerne inhaltsbezogen zu Wort...
Rollenmerkmal „Hinweise zu Kommunikationsregeln und Technik geben“ (regeltechnik)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Hinweis auf Kommunikationsregeln (hinweisregel)	Dies betrifft alle Hinweise darüber, wie die Beiträge und der Umgang untereinander gestaltet werden sollte und im Sinne von „Netiquette“ einzuhalten sind.	...schreiben Sie doch unter einem passenden Hinweis in der Subjectzeile... ...ich möchte Sie dazu ermuntern etwas kürzere Beiträge zu schicken, kürze Beiträge lesen sich schneller und sind auch schneller geschrieben...
Hinweis auf Technik (hinweistechnik)	Dies betrifft alle Hinweise auf technische Rahmenbedingungen und technische Besonderheiten der virtuellen Kommunikation.	...die Technik bringt es mit sich, dass unsere Gesprächsbeiträge leider nicht in der Reihenfolge erscheinen, in der wir sie tatsächlich abschickten... ...können Sie die deutschen Umlaute alle lesen, oder soll ich ae, ue, oe schreiben? ...

MOTIVATIONAL-SOZIALE ROLLE		
Rollenmerkmal „Partizipation anregen“ (partanregung)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Partizipations- anregung allgemein und unspezifisch (part- allgemein)	Indirekte, allgemeine und unspezifische Aufforderungen zur aktiven Partizipation, die sich an alle Teilnehmenden richten ohne dass eine Verbindung zum aktuellen Thema hergestellt wird.	...die Frage ist vielleicht auch fuer die uebrigen Teilnehmer interessant... ...ich freue mich darauf, Ihre Stellungnahmen zu lesen... ... aber auch Fragen sind willkommen.... ... bitte engagieren Sie sich!... ... und Sie bitten, sich an ihr (Diskussion) mit Fragen, Anmerkungen, Kritiken zu beteiligen...
Partizipations- anregung direkt und konkret (partkonkret)	Direkte, konkrete und spezifische Aufforderungen zur Partizipation, die sich an alle Teilnehmenden richten mit einer Verbindung zum aktuellen Diskussionsthema und/oder einer Kursaktivität.	...nachdem Sie die Studieneinheit gelesen haben, würde mich Ihre Einschätzung zu folgender Frage interessieren... ... was meinen die übrigen Teilnehmer des Funkkollegs: sind Demokratie und Marktwirtschaft zwingend aneinander gebunden?...
Partizipations- anregung einzelner Teilnehmender (partkonkret- einzel)	Direkte Aufforderung zur Beteiligung, die sich an eine einzelne Person richtet.	... Was meinen Sie selber dazu, Herr (...)? Frau SC: gefällt Ihnen denn die Auswahl der miteinander verglichenen Regionen....doch ich frage mich, was meinen Sie wohl mit dem Begriff Einzelteile?...
Reflexion über Partizipation (partreflexion)	Der E-Moderator reflektiert über die Art und Weise der Beteiligung mit dem versteckten Ziel so die Partizipation anzuregen.	... leider schlägt sich der Mitgliederzuwachs noch nicht in einer gewachsenen Diskussionskultur nieder, woran liegts... ... wenn ich die verschiedenen Stellungnahmen zu (...) durchblättere, erscheint mir unser Versuch eines Internetzirkels, kompakter und artikulationsfreudiger als ich ihn in Erinnerung hatte... ... ich habe den Eindruck, so allmählich beginnt ein lebendiges Kolleg-Gespräch...

Rollenmerkmal „Ausbildung eines guten Lernklimas unterstützen“ (lernklima)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Verstärkung einer Person (verstaerk-person)	Positive Verstärkung bzw. Rückmeldung, die sich an eine einzelne Person richtet.	...ich danke für Ihre Bereitschaft das „Eis zu brechen... ...zunächst möchte ich mich bei Herrn (...) für die Zusammenfassung der Reformdiskussion im Hinblick auf das europäische Parlament bedanken... ...in Ihrer Wortmeldung vom ... stecken viele wichtige Hinweise...
Verstärkung der Gruppe (verstaerk-gruppe)	Positive Verstärkung bzw. Rückmeldung, die sich an die Gruppe richtet.	...ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit... ...ich bedanke mich für Ihre Zusammenarbeit in dieser Studieneinheit und für die interessanten Beiträge der Teilnehmer... ...erfreulicherweise fand ich eine Vielzahl an Überlegungen und Argumenten...
Auflockerung (auflockerung)	Auflockerung durch Humor, Spaß oder Ironie.	..., strafen die Autoren ihren Titel S. 22 Lügen... ...allerdings ist der Kaufkraftrückgang (Uff, was für ein Wort!)... ...nun schmunzle ich über mich, möglicherweise über uns... ...aber ehe Sie mich vom Bildschirm wegklicken...
Rollenmerkmal „Ausbildung soziale Präsenz unterstützen“ (sozpraesenz)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Private Details (privat)	Privat Details werden eingebracht, die Auskunft über die persönlichen Umstände geben, wie z.B. berufliche Situation, Reisetätigkeit etc.	...ich verfüge privat immer noch nicht über einen Netzanschluss... ...sie führt uns auf ein Gebiet, das mich wie Sie als Leser berührt, aber doch außerhalb meiner wiss. Arbeit im Engeren liegt... ...ich melde mich zurück aus dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten...
Ich-Beteiligung (ich-beteiligt)	Der E-Moderator bringt seine persönliche Stellungnahme und Motive ein und teilt seine Gefühle oder seine Befindlichkeit zu einem Thema mit.	...die Moderation hat mir Spaß gemacht... ...also, ich habe geschluckt, als ich das hörte... ...etwas betrübt schließe ich...
Persönliche Meinung (persoenl-meinung)	Moderator teilt seine persönliche Meinung mit, dies ist meist eindeutig zu erkennen am Satz: „meine Meinung“, „hier folgt für mich“ etc.	...wichtiger ist aber aus meiner Sicht, wie diese Minderheiten innerhalb der staatlichen Gewalt ausgebildet werden... ...meiner Meinung nach sollte die Politik die Chancen derich neige dieser Auffassung zu und mein eigenes Leitmotiv für die folgende Begleitdiskussion nimmt Bezug auf...
Persönliche Erfahrung (persoenl-erfahrung)	Moderator teilt seine persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse mit. Dies geht über die persönliche Meinung noch hinaus, weil es um konkrete Erlebnisse geht und deshalb von der persönlichen Meinung getrennt wird.	...aus meiner eigenen unterrichtlichen Erfahrung.... ...ich hörte ihn (Bezug auf einen Satz) erstmals vor 20 Jahren... ...ich habe in diesem Kontext einen Deutschlehrer vor Augen, der verlangte von uns die Mädchen vom Gymnasium gegenüber nicht anzuschauen...

INHALTSEXPERTEN ROLLE		
Rollenmerkmal „Wissen mitteilen“ (wissmittel)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Statement (statement)	Ausführliche Darstellung eines Inhaltsbereiches: es werden Informationen und Aussagen über Sachverhalte mitgeteilt. Dabei geht es um Wissensdomänen und sachspezifisches Wissen des jeweiligen E-Moderators.	...eine im eigentlichen Sinne NS-Histographie hat nach 1933 nicht dominiert – trotz Walter Frank und seinem Reichsinstitut für die Geschichte des neuen Deutschland... ...Unstrittig aber ist, dass die Geschichtswissenschaft nach 1945 an ihren konservativen Vorbildern der Weimarer Zeit anknüpfte oder so fortsetzte wie in der Person Friedrich Meineckes...
Zitat einer externen Quelle (zitat-textquelle)	Der E-Moderator zitiert im Original aus externen Quellen, meist eindeutig zu erkennen an den Anführungszeichen, die er einsetzt.	...„das deutschlandpolitische Konzept der französischen Regierung war von einem extremen Sicherheitsbedürfnis bestimmt“...
Rollenmerkmal „Wissen bewerten“ (wissbewert)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Konsens zu Teilnehmendenaussagen (konsenstn)	Der E-Moderator beurteilt die Aussagen eines Teilnehmenden im positiven Sinne und stimmt im Prinzip diesen Aussagen zu, meist zu erkennen an den Wörtern „übereinstimmen“, „recht geben“ etc.	...Herr (...), Ihre Argumentation deckt sich sehr mit der in den letzten 20 Jahren viel diskutierten und akzeptierten These des „Deutschen Sonderwegs“... ...man kann mit Ihnen übereinstimmen, dass die These von der.... vielleicht etwas zu optimistisch ist... ...in der Tat berührt (...) diesen Punkt nur am Rande... ...es stimmt, das Thema ist theoretisch...
Dissens zu Teilnehmendenaussagen (dissenstn)	Der E-Moderator beurteilt die Aussagen eines Teilnehmenden im Sinne von negativer Kritik, manchmal auch eher versteckte Kritik.	...mit Moral hat dies (leider) nicht sehr viel zu tun, aber immerhin solche Aktionen wie in Nigeria kann sich Shell in Zukunft nicht mehr leisten... ...daher würde ich ihn nicht als echten Neoliberalen bezeichnen, da gar nicht genügend Weltwirtschaftsordnung herrscht... ...ich bekenne, dass ich aus fachlicher Sicht verhaltener argumentieren möchte als Herr (...)...

Konsens zu Aussagen in den Studienbriefen (konsensstudbrief)	Der E-Moderator beurteilt die Aussagen in den begleitenden Studienbriefen im positiven Sinne und stimmt den jeweiligen Aussagen zu oder bekräftigt diese. Hierzu zählen auch positive Bewertungen des Schreibstils oder der Argumentationslinie in den jeweiligen Studienbriefen.	...der Autor der 20.Studieneinheit entfaltet meines Erachtens ein sehr aktuelles Thema.... ...insbesondere die Erläuterung auf Seite 36 gefällt mir... ...besticht durch sprachlich brillante und schlüssige Ausführungen... ...und hier denke ich, dass C´s positive Sichtweise auf die Wirtschaftswelt doch berechtigt ist... ...die 16. Studieneinheit zeigt uns m.E. sehr interessante Entwicklungslinien auf, die uns als Individuum und ebenso als Teil der Gesellschaft betreffen...
Dissens zu Aussagen in den Studienbriefen (dissensstudbrief)	Der E-Moderator beurteilt die Aussagen im Studienbrief im Sinne von Kritik, indem er widerspricht aber auch Aussagen bemängelt oder Hinweise darauf gibt, dass Aussagen nicht vollständig sind.	...ich meine, dass (...) die unterschiedlichen Formen struktureller Gewalt völlig außer Acht lässt... ...der in der meso-ökonomischen Interpretation von N. keine Beachtung finden konnte... ...man hätte durchaus weitere Politiker nennen können... ...besonders präzise ist dies tatsächlich nicht, eröffnet aber auch neue Fragestellungen...
Konsens zu externen Quellen (konsens-textquelle)	Der E-Moderator beurteilt externe Quellen im positiven Sinne und stimmt ihnen zu.	...hier wäre ein Ansatz der stärker sozial- und kulturgeschichtlich orientiert ist und weniger nach den politischen Inhalten fragt...
Missverständnis aufklären (missverständnis)	Moderator klärt einen offensichtlich falsch verstandenen Inhalt auf.	... ich habe mich wohl, als ich die PDS einfach als mitgliedsstärkste Partei bezeichnete, missverständlich ausgedrückt und hätte „in Ostdeutschland“ hinzufügen sollen...

Rollenmerkmal „Wissen verknüpfen“ (wissverknuepf)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Bezugnahme zu den Studienbriefen (bezugstudbrief)	Bezugnahme auf die begleitenden Studienbriefe oder direkt auf den Autor des jeweiligen Studienbriefs. Dies erfolgt entweder durch Nennung des Autornamens, durch Angabe von Seitenzahlen oder Nennung des Studienbriefes etc.	...in der 20. Studieneinheit wird der Erlebnishorizont aus einer zentrale Kategorie aufgegriffen... ...ich denke beispielsweise an das Foto auf S. 29... ...Prof. (...). schreibt, dass Bürgerinnen und Bürger nur zur Gewalt greifen, wenn sie angegriffen werden oder sich anders einer Obrigkeit nicht erwehren können,... ...war die Teilung entsprechend der Auffassung von (...) (S. 16.)
Bezugnahme zu Teilnehmendenbeiträgen (bezugtn)	Bezugnahme auf einen Teilnehmenden, indem der Name des jeweiligen Teilnehmenden genannt wird.	...Herr (...) erinnert uns daran, dass es wichtig ist Utopien aufzugreifen... ...Herr (...) bietet hierfür zwei Erklärungen:zu Herrn (...) Frage, ob Streit etwas Trennendes oder Vereinendes sei... ...einige kurze Antwortversuche auf Herrn (...)...
Bezugnahme auf eine externe Quelle (bezugtextquelle)	Bezugnahme auf eine externe Quelle, z.B. Tagespresse etc. Und zwar alle Quellen außerhalb des Themenkanons DiU und außerhalb der seminarbegleitenden Studienbriefe und Radiosendungen.	...im Weissbuch wird dazu Einiges genauer ausgeführt... ...wenn Sie die heutige Zeitung aufschlagen, dann werden Sie...
Bezugnahme auf andere Themenstränge (bezugforen)	Bezugnahme auf die anderen Themenstränge in der virtuellen Diskussion, wie z.B. die Vorstellungsrunde oder vorhergehende Themenstränge.	...wie in der Vorstellungsrunde schon angekündigt,... ...im Übrigen ergibt sich hier eine schöne Parallele zur Diskussion in Studieneinheit 1: Globalisierungsprozesse in der Gesellschaftswelt erhöhen nach den wichtigsten Theorien die gesellschaftliche Wohlfahrt....
Bezugnahme auf E-Moderator (bezugmodmail)	Bezugnahme auf eine bereits abgesendete Nachricht des E-Moderators.	...was die PDS betrifft habe ich am 17.1. nach meinem Verständnis ausführlich Stellung bezogen...
Weiterführende Literaturangaben (litangabe)	Hinweise auf weiterführende Literatur oder auch Materialien. Dies wird nur dann kodiert, wenn die externe Quelle in Form eines Literaturhinweises erfolgt.	...(Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969. München Oldenbourg Verlag, 1995)...

DIDAKTISCH-VERMITTELNDE ROLLE		
Rollenmerkmal „Fragen stellen“ (fragen)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Prozess- regulierende Fragen (frageprozess)	Prozessregulierende Fragen sind nicht themabezogen sondern haben eher Initialcharakter und sollen die Teilnehmenden dazu anregen, sich eine Meinung zu bilden.	... Welche Fragen haben Sie zum Text? Welche Eindrücke entstanden, als Sie in den Text hineinschauten? Welche Komponenten des Textes finden Sie besonders interessant? ...
Wissens- generierende Fragen (fragewiss)	Wissensgenerierende Fragen sind Fragen, die zur Diskussion und zum Nachdenken über das aktuelle Thema anregen.	... Offen bleibt aber die Frage, wann der deutsche Sonderweg eigentlich endet. Endet er überhaupt? Und wenn - 1945 oder 1989? ... Lässt sich ihrer Meinung nach so jede innerstaatliche Gewalt erklären?...
Rollenmerkmal „Verstehens- und Strukturierungshilfen einsetzen“ (versstrukthilfe)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Fazit (fazit)	Moderator zieht selbst eine Schlussfolgerung oder Fazit seines vorher „Gesagten.“ Dies wird erkennbar an den Wörtern „insofern“, „Fazit“, „folgern“ etc.	... Insofern leitete 1968 im Westen den Aufbruch zur Zivilgesellschaft und im Osten den Abbruch des Sozialismus ein... ... Die Geschichte des deutschen Solidaritätsbegriffs ist demzufolge öffentliche und zugleich politische Auseinandersetzung mit problematischen Umständen und Armutszuständen moderner Industriegesellschaften entstanden.
Beispiel (beispiel)	Moderator benutzt ein Beispiel zur Erläuterung, erkennbar zumeist daran, dass das Wort „Beispiel“ in verschiedenen Formen auftritt (z. B., beispielsweise etc.).	... sie können z.B. die Idee gut finden, mit einer ökologischen Steuerreform die Umweltqualität für alle anzuheben... ... hier mussten zum Beispiel diejenigen, deren Haus nicht zerbombt war, in den Fonds einzahlen... ... da wird z.B. in den Universitäten mit der gleichen Zahl von Professoren wie vor 15 Jahren eine vielfache Zahl der damaligen Studenten mehr schlecht als recht betreut....
Anekdote (anekdote)	Moderator verwendet eine Anekdote um einen Sachverhalt zu erläutern oder zu vertiefen. Die Anekdote hat hierbei Erzählcharakter und gibt kleine Geschichten wieder.	... an einer Straßenbahnhaltestelle in Frankfurt a.M. bekam ich Folgendes mit: zwei Frauen sprechen miteinander, die eine erzählt, ihr Mann habe.....

Textorganisation (textorga)	Der E-Moderator gibt eine Vorinformation zu den nachfolgenden Textabschnitten in Form einer Zwischenüberschrift, Zahlen, Doppelpunkten etc.	...die Diskussion hat folgende Ergebnisse erbracht... ...diesen Punkt also zusammengefasst.... ...ad 1) ...zur Sache:.. ...ein weiterer Diskussionsstrang betraf die Lehren aus der Geschichte:.... ...Hintergrund:....
Zusammenfassung (zsfassung)	Der Moderator fasst die wesentlichen Aussagen des Diskussionsverlaufs zusammen. I.d.R. tritt dies meist in den abschließenden Beiträgen zu den einzelnen Themenabschnitten auf.	... wir diskutierten die Frage, wie wichtig Verfassungen sind im Verhältnis zu den Überlebensfragen und aktuellen Tagesthemen... ...rückblickend und zusammenfassend lässt sich meines Erachtens sagen, dass wir durchgängig zum Themenkreis „kooperativer Individualismus“ diskutierten,
Paraphrase Teilnehmendenbeitrag (wdhinalttn)	Der E-Moderator gibt den Inhalt/Beitrag eines Teilnehmenden entweder als Zitat oder als Paraphrase des Gesagten wieder, mit dem Ziel, daran seine weiteren Inhalte/ Argumente anknüpfen zu können. Dies geht also über den reinen „Bezug“ (s. Rollenmerkmal Wissen verknüpfen) hinaus, weil die Wiederholung hier als Einleitung für die folgenden Ausführungen genutzt wird und so die Argumentationslinie verständlicher wird.	...sie fragen sich, ob Kinder zum „kooperativen Individualismus“ erzogen werden können... ...sie sagen ja, dass man vor einem frühlinghaften Herbst viel tun kann... ...<warum kamen nach dem 2. Weltkrieg in die französische Zone fast keine Ausländer?>...
Personen verweben (verweb- personen)	Der Moderator bringt die Positionen und Aussagen von zwei oder mehr Teilnehmenden zueinander in Bezug. Er „verwebt“ die einzelnen Beiträge der Teilnehmenden miteinander.	... während Herr (...) ein allgemeines Interesse im Sinne von Anteilnahme am Schicksal Deutschlands und der Deutschen einfordert, verweist Herr HE auf seine eigenen Existenzinteressen...

Rollenmerkmal „Lern-/Austauschprozess steuern“ (feinsteuer)		
Indikator	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiele
Didaktische Steuerung (didaktsteuer)	Didaktische Steuerung bezieht sich auf alle Äußerungen eines Moderators, die dazu dienen den gesamten Lern-/Diskussionsprozess zu steuern, z.B. indem er einzelne Lernschritte koordiniert, indirekte Anweisungen gibt oder sein methodisch-didaktisches Handeln begründet.	...sie haben noch weitere Dinge angesprochen, auf die ich im Laufe der Woche gerne noch weiter eingehe... ... Ein weites Feld, auf dem ich, ohne eine neue Diskussion zu eröffnen, nur wenige Schritte mich vorwagen möchte:...
Direkte Unterweisung (direkt-unterw)	Moderator gibt eine direkte methodische Anweisung, was die Teilnehmenden konkret tun sollen.	...Markieren Sie in (...) mit ja oder nein, und geben Sie kurz den Grund für Ihre Entscheidung an...
Vorwissen (vorwissen)	Moderator knüpft an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Teilnehmenden an.	...Haben wir hier Experten unter uns, etwa aus dem Schulbereich, die hier aus Ihrem Erfahrungsbereich nähere Auskunft geben können? ...
Hinweise auf Offenes (offenes)	Moderator gibt Hinweise auf Themen, die in der Diskussion noch nicht behandelt wurden oder behandelt werden sollten.	...zu einer interessanten Frage hat es bislang noch keine Meldung gegeben: der möglicherweise besser zu verwirklichenden Bürgernähe der EU... ...schade dass keine weiteren Beiträge mehr zu der Frage gekommen sind, ob die Vergangenheit „ewig stillsteht“ oder im Fluss ist, wie Gegenwart und Zukunft... ...hierzu gab es keine bzw. wenig Rückmeldungen...
Rückmeldung zum Lern-/Diskussionsprozess (rueckmeldung-prozess)	Moderator gibt eine Rückmeldung zum Ablauf des Austauschprozesses in der Gruppe im Sinne einer Zusammenfassung der Art und Weise des Diskussionsverlaufs. (Dies tritt meist in Verbindung mit der Zusammenfassung am Ende eines Themenabschnitts auf).	...alle Teilnehmer reiben sich an der (zu?) positiven Sicht der Gesellschaftswelt durch (...)..... ... in den vorherigen Beiträgen ist die Rolle der Politik z.T. stark kritisiert worden... .. einige Teilnehmende sahen hier unerfreuliche Aspekte im Vordergrund während ich versucht habe auf die unbedingt notwendige Ordnungsfunktion des Staates auch in einer Transformationsphase hinzuweisen.... ... in unserer Diskussion wurde eine eher positive Einschätzung von mir und eine eher negative Einschätzung von Herrn (...) gegeben... ... das Gespräch zeichnete sich auch dadurch aus, dass die TeilnehmerInnen dazu bereit waren Ergänzungen einzubringen, beispielsweise zu den Studien von Erich Fromm...

A.2. Weitere Modelle der E-Moderation

Im Kapitel vier wurden insgesamt 16 Modelle der E-Moderation vorgestellt, die hinsichtlich der Forschungsfragen als besonders interessant und hilfreich erschienen. Im Folgenden werden 15 weitere Modelle kurz skizziert, die im Kapitel vier nicht berücksichtigt werden konnten aber dennoch in die vorliegende Arbeit eingeflossen sind. Dies sind die Modelle 16, 19, 20, 21, 23, 24 und 25 (grundständige Modelle, s. Tab. 4.1, 4.2 und 4.3), die Modelle 26 und 28 (erweiterte Rollenmodelle, s. Tab. 4.7), die Modelle 30 bis 32, 34 bis 36 (Handlungsanweisungsmodelle, s. Tab. 4.8), das Modell 39 (Zeitleistenmodelle, s. Tab. 4.9) und das Modell 44 (Kombinierte Rollen-/Zeitleistenmodelle, s. Tab. 4.10).

Die Modelle 11 bis 15, 17, 18 und 22 werden hier nicht dargestellt, da diese in wesentlichen Punkten Mason (1991) oder Berge (1995) zitieren und damit keine neuen Erkenntnisse erbringen. Ebenso wird auf die weitere Darstellung der übrigen Modelle (37, 40, 41 und 41) verzichtet, da diese zum Teil an anderen Stellen (z. B. in den Kap 3.2 und 4.9) eingeflossen sind und hier nicht wiederholt werden sollen.

Grundständige Rollenmodelle

(16) Hootstein (2002) bezieht sich zwar auch auf Berge (1995), hat aber eine eigene, eher pragmatisch anmutende, Liste über vier Rollen und Aufgaben eines „E-Learning Facilitators“ zusammengestellt. Diese soll hier kurz skizziert werden, weil sie sich von den bisher vorgestellten Ansätzen unterscheidet: In der Rolle als (1) „*Program manager: director of the agenda*“ ist der E-Moderator für organisatorische, prozessuale und administrative Aufgaben verantwortlich. Als zweite Rolle beschreibt Hootstein den (2) „*Social director: creator of collaborative environments*“. Hier legt er die Einsicht zu Grunde, dass Lernende am meisten profitieren, wenn sie miteinander interagieren, zu einer Konsensbildung kommen und kooperieren müssen. Die wichtigste Rolle ist für Hootstein aber die dritte Rolle. (3) „*Instructor: consultant, guide, and resource provider*“: die vorrangige Aufgabe eines E-Moderators ist es den einzelnen Lernenden zu unterstützen und lernenden- bzw. prozessorientiert und nicht dozentenorientiert vorzugehen (*fostering learner-centeredness*). Als eine weitere Strategie in dieser Rolle beschreibt Hootstein „*structuring problem-based learning and authentic work*“. Hilfreich sind hierbei Methoden, wie Kleingruppen-Diskussionen, Simulationen, Fallbeispiele oder kooperative Aktivitäten. Dies wird ergänzt um den Aspekt Feedback: „*Providing informative feedback*“: Der E-Moderator soll die Lernenden anregen ihre eigenen Beiträge zu evaluieren. In der vierten Rolle: (4) „*Technical assistant: model of proficiency*“ ist der E-

Moderator dafür zuständig, dass die Lernenden mit der eingesetzten Technik umgehen können und sie bei technischen Schwierigkeiten Unterstützung erfahren.

Zusammenfassend kommt Hootstein zu der Erkenntnis, dass E-Moderatoren „vier Paar Schuhe“ tragen sollen, um damit den oben vier beschriebenen Rollen gerecht werden zu können.

(19) Heuer & King (2004) orientieren sich ebenfalls an Berge`s Rollenmodell und untersuchten im Rahmen eines virtuellen Seminars, welche Erwartungen die Lernenden an die Lehrperson haben, wie die Lernenden die Lehrperson in der virtuellen Umgebung einschätzen und welche Empfehlungen die Lernenden für die Lehrperson formulieren würden. Dazu wurden ein Fragebogen und Beiträge in Foren ausgewertet. Die beiden Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass die Rolle der Lehrperson eine aktive, sich entwickelnde Rolle sei. Die befragten Probanden erwarteten, dass die Lehrperson als „*planner*“, „*communicator*“, „*role model*“, „*coach*“ sowie „*facilitator*“ (Heuer & King, 2004, S. 9) agieren. Damit lösen sich die Autoren von Berges Rollenmodell und definieren fünf neue Rollen. Diese fünf Rollen sind eng aufeinander bezogen, überlappen sich gar in den verschiedenen Phasen und verändern sich auch in Ihrem Ausmaß im Verlauf einer Veranstaltung. Die Rollen stehen nicht nebeneinander, sondern bauen aufeinander auf: „*It might be suggested that across such a scheme, a continuum of direct intervention, from lesser to greater, might be seen as follows: Planner>>> Model>>> Coach>>> Facilitator>>> Communicator*“ (Heuer & King, 2004, S. 9). Die Rollen variieren von einer eher direkten Instruktion und starker Kontrolle hin zu einer kommunikativ geprägten Form im Verlauf einer Lehr-Lernveranstaltung.

(20) Auch Conrad (2004¹) hat in Ihrer Arbeit auf das Rollenmodell von Berge (1995) aufgebaut. In Ihrer Studie geht sie der Frage nach, wie Lehrpersonen, die bislang nur als Präsenz-Lehrende gearbeitet haben, „Online-Unterrichten“ lernen und was ihre persönlichen Richtlinien sind, wenn sie zum ersten Mal eine virtuelle Lernumgebung betreuen. Hierzu hat sie fünf Lehrpersonen befragt, die zum ersten Mal als Online-Lehrperson tätig wurden. Die fünf befragten Lehrenden schätzen die vier Rollen der E-Moderation nach Berge (1995) wie folgt ein:

1. *Technische Rolle*: Die fünf befragten Lehrenden beschreiben die technischen Möglichkeiten und das Programm als leicht zu bedienen, insgesamt wurde die Online-Lernumgebung aber als zeitaufwändiger als die Lehre in Präsenz erlebt. So berichten die fünf Probanden von einem zeitlichen Mehraufwand von bis zu 30%.

¹ Der Artikel von Conrad (2004) liegt als Online-Publikation vor, daher sind keine Seitenangaben für die wörtlichen Zitate möglich.

2. *Pädagogische Rolle*: Die fünf befragten Lehrenden bevorzugten die Unterteilung von Inhalten in „kleine Häppchen“. Damit seien die Diskussionsbeiträge exakter zu formulieren (dies wird durch die schriftliche Form der Kommunikation begründet), ist die Online-Diskussion überschaubarer (als die Diskussion in Präsenz) und die Teilnehmenden können die Inhalte online selbst entwickeln. Außerdem stellten die Lehrenden fest, dass Mimik und Gestik als wichtige Informationsquelle fehlen, dass kein „erster Eindruck“ (vom Leiter als auch von den Lernenden) zur Verfügung steht, dass sich die Lehrenden insgesamt als „*a bit in the dark*“ fühlen und die Teilnehmenden daher eher als unpersönlich wahrnehmen. Sobald sich die Teilnehmenden aber mit persönlichen Stellungnahmen und Eindrücken einbrachten, auch animiert durch die Lehrenden, waren diese Aspekte ausgeglichen.
3. *Leitende Rolle*: die fünf befragten Lehrenden stellen hier keinen großen Unterschied zur Präsenz-Situation fest – auch in der Online-Lernumgebung müssen Zeitpläne erstellt, Regeln vereinbart und der Lehr-/Lernprozess gesteuert und geleitet werden. Permanente Anwesenheit und vorausdenkendes Agieren wurde allerdings als Schwierigkeit empfunden. Positiv hingegen wurde von den Lehrenden der Umstand bewertet, dass die Diskussionen gelenkt, beschleunigt und auch abgebrochen werden können.
4. *Soziale Rolle*: Diese Rolle wurde insgesamt von den fünf befragten Lehrenden wenig beachtet. Dabei schätzen sie die Betreuung der einzelnen Teilnehmenden wichtiger ein, als die Förderung einer Online-Lerngemeinschaft.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie von Conrad (2004) ist, dass die Lehrenden als „Online-Novizen“ den Schwerpunkt ihrer Moderationstätigkeit vor allem auf der inhaltlichen Rolle sahen und dass die soziale Rolle eher vernachlässigt wurde.

(21) Morris, Xu & Finnegan (2005) beziehen sich ebenfalls auf das Rollenkonzept von Berge (1995) und gehen dabei von vier Rollen aus. In Ihrer Untersuchung haben Sie sowohl Teilnehmende als auch Moderatoren interviewt und eine Dokumentenanalyse (Forenbeiträge in einem virtuellen Seminar) durchgeführt. Ein Ergebnis Ihrer Studie ist, dass sie drei Typen von Lehrenden definieren: (1) *Online monitor*, (2) *Online facilitator*, (3) *Online teacher/participant*. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass Sie ähnlich wie Conrad (2004) große Unterschiede zwischen Novizen und erfahrenen Online-Lehrenden feststellen. Allerdings sind diese Ergebnisse eher mit Vorsicht zu genießen, da die Autoren einer Beschreibung ihres Forschungsansatzes und die Darstellung der Methode

sowie der Vorgehensweise schuldig bleiben. Es wird beispielsweise nicht klar, ob sie letztendlich drei oder mehr Lehrende interviewt haben.

(23) Johannsen, Böhmann & Krcmar (2001) fallen mit ihren vier Rollen „Klassischer Moderator, Trainer, Kompensator und Chauffeur“ eigentlich aus dem üblichen Drei-/Vier-Rollen-Schema „*managerial role, social role, pedagogical/intellectual role und technical role*“ raus, weil sie sich in ihrer Untersuchung nicht auf textbasierte Kommunikation beziehen, sondern auf Videokonferenzen. Sie beschreiben dazu vier Rollen: (1) der klassische Moderator ist derjenige, der die Gruppe im Auge behält und den Ablauf organisiert, (2) der Kompensator ist verantwortlich für die Behebung von Kommunikationsstörungen und hat zudem Informationsbrokerfunktion, (3) der Trainer sorgt dafür, dass die Teilnehmenden über ausreichend Medienkompetenz verfügen, (4) der Chauffeur übernimmt die technischen Tätigkeiten. Die Autoren kommen zum Schluss, dass neben der organisatorischen Rolle des klassischen Moderators vor allem die technische Rolle maßgeblich für den Erfolg einer Lehrveranstaltung, in Form einer Videokonferenz, beiträgt. Seit Durchführung dieser Studie hat sich die Technik für die Realisierung von synchronen Seminaren jedoch weiterentwickelt. Somit ist anzunehmen, dass die Rollen, wie sie von Johannsen et al. (2001) in Ihrer Studie definiert wurden, nicht mehr auftreten würden, weil die technischen Anforderungen inzwischen wesentlich geringer bzw. anders sind, beispielsweise beim Einsatz von so genannten „Virtuellen Klassenzimmern“.

(24) Straub (2002) unterteilt die Aufgaben eines „E-Tutors“ in drei Bereiche: organisatorische, didaktische und soziale Aufgaben. Sie beschreibt dazu eine ganze Reihe von praktischen Hinweisen. (1) Zu den organisatorischen Aufgaben zählen: Festlegen einer Agenda, eines Zeitplans sowie des Curriculums, Erstellung von Struktur und Aufgaben für die Lernenden, Etablierung von Gruppennormen und Regeln, Verwaltung und Archivierung von eingehenden Mitteilungen, Auswertung von Testergebnissen und die Zertifizierung. (2) Die didaktischen Aufgaben sind: Sicherung der Aktivität der Lernenden sowie der Qualität des Weiterbildungsangebots, Steuerung des Lernverlaufs, Anleitung der Zusammenarbeit, Strukturierung der Kommunikation und Förderung der Diskussion, Bewertung des Lernerfolgs, Bereitstellung von Ressourcen, Informationen und Hilfestellungen. (3) Zu den sozialen Aufgaben gehören: Abbau von Barrieren und Hemmschwellen, Einführung in das Online-Lernen, Schaffung eines positiven Lernklimas und professioneller Umgang mit problematischen Lernenden.

(25) Markowski & Nunnenmacher (2003) beschreiben drei Rollen, die ein E-Moderator im Setting Projektarbeit einnehmen sollte: (1) kommunikative Aufgaben, (2) soziale Aufgaben und (3) Aufgaben bei der Begleitung netzbasierter Projektarbeit. (1) Zu den kommunikativen Aufgaben gehören u. a. Eindrücke der Arbeit und Reaktionen auf die Arbeit eines Lernenden deutlich zu kommunizieren und Besonderheiten der virtuellen Betreuung zu kennen. (2) Unter sozialen Aufgaben fassen sie u. a. folgende Strategien zusammen: Kennenlernen der Teilnehmenden ermöglichen, Interesse am gegenseitigen Austausch wecken, ein kohärentes Gruppengefühl schaffen, die Einhaltung bestimmter Kommunikationsregeln und Verhaltensweisen überwachen sowie ein „Abtauchen“ einzelner Lernender vermeiden. (3) Unter Aufgaben bei der Begleitung netzbasierter Projektarbeit verstehen sie u. a.: Methoden zur Moderation von Diskussionen und zum Projektmanagement kennen, Regeln und Vereinbarungen vorschlagen und die Teilnehmer auffordern, ihre Ziele und Erwartungen zu kommunizieren. Bei dieser Auflistung wird deutlich, dass sich hier Kompetenzbereiche und konkrete Strategien überschneiden. Beispielsweise beschreiben Markowski & Nunnenmacher (2003) die Aufgabe „Gute Ausdrucksfähigkeit“ – dabei handelt es sich jedoch eher um eine Kompetenz und weniger um eine Strategie.

Erweiterte Rollenmodelle

(26) Berge & Collins (2000) haben, aufbauend auf das ursprüngliche vier-Rollen-Modell von Berge (1995), ein erweitertes Rollenmodell beschrieben. Dieses besteht aus: (1) *Facilitator*, (2) *Manager*, (3) *Filter*, (4) *Expert*, (5) *Editor*, (6) *Discussion Leader*, (7) *Marketer*, (8) *Helper* und (9) *Firefighter*. Erstaunlicherweise fand das erweiterte Rollenmodell, das Berge zusammen mit Collins entwickelte, kaum Aufnahme in die wissenschaftliche Diskussion zum Thema E-Learning - wenn Berge zitiert wird, dann zumeist mit seinem Vier-Rollen-Modell. Dieses ursprüngliche Modell scheint wesentlich prägnanter zu sein und erschließt sich für weitere Forschungsfragen leichter als eine Liste von neun Rollen, die zudem nur schwer voneinander abzugrenzen sind.

(28) Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, & Tickner (2001) haben, ähnlich wie die OTiS-Group (s. Kap. 4), auf der Grundlage eines Expertenworkshops Tutor-Kompetenzen zusammengetragen. Das Hauptergebnis des Workshops war die Identifizierung und Beschreibung der Hauptrollen eines Online-Teachers. Insgesamt haben die Experten acht Rollen identifiziert: (1) *Process-Facilitator*, (2) *Adviser-Counselor*, (3) *Assessor*, (4) *Researcher*, (5) *Content-Facilitator*, (6) *Technologist*, (7) *Designer* und (8) *Manager-Administrator*. Die Rolle des *Process-Facilitator* wurde dabei tiefergehend bearbeitet.

Insgesamt unterscheiden die Autoren zwischen Aufgaben und Kompetenzen in den einzelnen Rollen. Interessant an ihrem Konzept ist, dass sie dem Process-Facilitator insgesamt sechs Aufgabenbereiche, z. B. *Welcoming, Establishing ground rules, Creating community* sowie insgesamt 23 Kompetenzen zuordnen, z. B. die Teilnehmer fordern, sie dabei aber sowohl individuell als auch als Gruppe unterstützen, die Verschiedenartigkeit der Teilnehmer akzeptieren, die Hauptpunkte der Diskussion zusammenfassen sowie die aktive Beteiligung aller Teilnehmenden sicherstellen. Damit wird die Rolle des *Process-facilitators* bei Goodyear et al. deutlich hervorgehoben. Der *Adviser-counselor* arbeitet mit den Teilnehmern auf einer privaten Ebene, er bietet Hilfe oder Rat an für den individuellen Lernenden. Der *Assessor* ist u. a. zuständig für die Vergabe von Noten, Feedback und Beurteilung der Teilnehmer-Arbeiten. Der *Researcher* fördert das Engagement für das Hervorbringen neuen Wissens im relevanten Inhaltsbereich. Der *Content-facilitator* unterstützt die Teilnehmenden beim Verstehensprozess des Inhalts. Der *Technologist* wählt die technische Umgebung aus, bzw. gibt die Kriterien vor, damit die Lernumgebung für die Teilnehmerinnen einfach zu bedienen ist. Der *Designer* entwirft die Lernaufgaben vor dem Kurs. Der *Manager-Administrator* ist z. B. für die Lerner-Registrierung, Sicherheit und Archivierung zuständig.

Handlungsanweisungsmodelle

(30) Davie (1989) beschreibt vorerst einige Rollenkonzepte, wobei er sich auf die Forschung zu „small human groups“ nach Bales und Slater (1955) bezieht, die zwei Bereiche von Gruppen-Funktionen definieren: (1) Funktionen, die sich auf die Gruppenaufgabe beziehen und (2) Funktionen, die sich auf Gruppenbildung und Aufrechterhaltung der Gruppe beziehen. Bei der Vergabe der einzelnen Rollen orientiert sie sich an Benne & Sheats (1978, S. 54 ff.) und nennt unter anderen Folgende: „*initiator, information seeker, opinion seeker, opinion giver*“. Sie zieht schließlich das Fazit, dass viele dieser Rollen auch von Gruppenmitgliedern wahrgenommen werden können.

(31) Rohfeld & Hiemstra (1995) stellen Herausforderungen, wie z. B. textbasierte Kommunikation und Gruppenorganisation sowie die Art der Kommunikation (Zeit- und Ortsunabhängigkeit) dar: *Initiating Conference (Training Learners to use the Software, Establishing the Tone for a Positive Experience, Developing Carefully Prepared Course Study Guides and other Learning Materials, Planning for Varied Electronic Communication Opportunities, Providing a Variety of Learning Options, Incorporating Other Electronic Resources, Using Learning Contracts to Guide Participant Planning und Maintaining the Conference)*. Des Weiteren geben sie Vorschläge, wie mit inaktiven Phasen umgegangen

werden kann. Sie beziehen sich ebenfalls auf Davie (1989) und auf die Forschung zu „*small group*“.

(32) Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (1997) schließen in ihrem Modell noch weitere Aktivitäten eines Online-Teachers ein: „*Setting the Stage: The teacher’s job ist to create a warm, welcoming environment that will entice them*” (students), *“to begin participating immediately and to reassure by providing clear directions and support structures”*, *“Monitoring and Encouraging Participation”* (Harasim et al., 1997, S. 177 ff.). In Präsenzgruppen ist Gruppenarbeit mit Mehraufwand verbunden und online ist dies sogar noch erhöht, daher sollte die Lehrperson die Verteilung von Rollen und Verantwortlichkeiten in den Gruppen initiieren. Besonderes Augenmerk legen Harasim und Co-Autoren auf den Aspekt des “Weaving”, das heißt auf das Verweben oder Verknüpfen von Beiträgen verschiedener Teilnehmer: *“When many comments and contributions have been made concerning a topic, the instructor needs to summarize them and focus the subsequent discussion”* (Harasim et al. 1997, S. 178).

(34) Mündemann (2001) formuliert sogenannte Erfolgsfaktoren der E-Moderation. Dazu zählt er (1) Aufmerksamkeit wecken: multimediale Elemente nur mit Bedacht einsetzen, jeden Teilnehmenden gezielt ansprechen, den Aufbau der Online-Seminare gut gliedern und viele Informationen über geplante Geschehnisse an die Teilnehmer weitergeben, (2) Motivieren: Nachrichten mit Bedacht bezüglich Wortwahl und Diktion formulieren, Nachrichten schnellstmöglichst beantworten, aus eingehenden Nachrichten Wahrnehmungspräferenzen der Lernenden erkennen – z. B. visuell, auditiv – und für Nachrichten an die jeweiligen Lernenden benutzen, (3) den Lerntyp berücksichtigen: den Lerntyp der Teilnehmenden testen, Lernprofile erstellen und diese möglichst bei der Gestaltung der Maßnahme berücksichtigen, (4) Zweck des Lernens herausfinden: die Lernenden über den Zweck ihres Lernens und ihrer Lernmotive berichten lassen und somit Hinweise zur Motivation, Belastbarkeit und Störungsresistenz gewinnen und (5) Aktivität der Teilnehmer unterstützen: Handlungs- und Kommunikationsanreize schaffen, Gruppenarbeit koordinieren und strukturieren, Stand der Diskussion zusammenfassen sowie Regeln für die Kommunikation und Kooperation aufstellen.

(35) Klemm (2002) erstellt eine Liste von acht Möglichkeiten, mit denen Teilnehmende dazu animiert werden sollen sich aktiv in der Online-Conference zu beteiligen. Diese sind, durchweg pragmatisch und sinnvoll: (1) *Require Participation – Don’t Let It Be Optional*, (2) *Form Learning Teams*, (3) *Make the Activity Interesting*, (4) *Don’t Settle For Just*

Opinions, (5) Structure the Activity, (6) Require a „Hand-in Assignment“, (7) Know What You are Looking for and Involve Yourself to Help Make it Happen und (8) Peer Grading.

(36) Ross, Kukulska-Hulme, Chappel & Joyce (2004) haben anhand einer komplexen Online-Maßnahme (fünf Tutoren, die 12 bis 15 Teilnehmende betreuten) zwei Perspektiven untersucht. Zum einen die Tutor-Perspektive und zum anderen die Teilnehmenden-Perspektive. Dabei kamen sie zu vier analogen Themenbereichen: 1. Tutor: *(2) Enabling access and navigation, (3) Sustaining productive discussion. Creating a usable resource, (4) Developing a social dimension.* 2. Teilnehmende: *(1) Navigating the space, (2) Engaging with the discussion, (3) Using the record as a resource, (4) making social contact.*

Zeitleistenmodelle

(39) Brochet (1985) hat bereits sehr früh, ganz zu Beginn des Einsatzes von Computerkonferenzen zu Lehr-/Lernzwecken, und noch vor Mason (1991), Paulsen (1995), und Berge (1995) ein sehr durchdachtes „Vorgehensmodell“ entwickelt. Es ist anzunehmen, dass Brochet eine der ersten war, die sich mit Moderation in Computer-Konferenzen auseinandergesetzt hat. Sie orientiert sich nach eigenen Angaben an einem typischen Lebenszyklus einer Konferenz: *„Successful Beginnings, Nurturing the Introductory Stages, Maintaining the Mature Conference, Wrapping Up the Conference“*. Dabei versteht sie Computer-Konferenzen als einen Prozess, in dem es eher um „Arbeiten und Zusammenarbeit“ als um Lernen geht. Neben einer ganzen Reihe von allgemeinen Überlegungen zur Gestaltung von Computer-Konferenzen, hat sie unter dem Stichpunkt *„Maintaining“* Moderationsrollen beschrieben, die verschiedene Zeitpunkte einer Computer-Konferenz aufgreifen: *(1) Successful Beginnings: opening statements/agendas/invitations, conference duration, start-up training, selection participants, critical mass. (2) Nurturing the Introductory Stages: equipment availability, good networks, defining success, steering the conference, stimulating discussion-group expectations, new topics, late starts, group decision making, censorship and copyright, financial constrains. (3) Maintaining the Mature Conference: keeping on target, trouble shooting, comfort levels, managing censorship.* Außerdem ergänzt sie in dieser Stufe noch typische Moderatoren-Rollen: *organizer, goal-detter, discriminator, host, explainer and entertainer.* *(4) Wrapping Up the Conference:* Darunter versteht sie einen guten Abschluss finden und keine Diskussion weiterführen, die bereits zu ihrem natürlichen Ende gekommen ist.

Kombinierte Rollen-/Zeitleistenmodelle

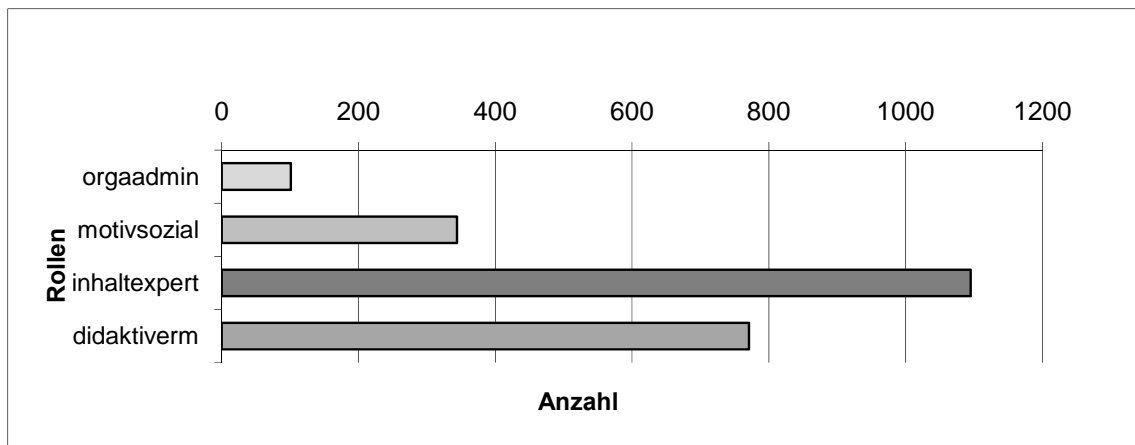
(44) **Bennett & Lockyer (2004)** verfolgen einen ganz ähnlichen Ansatz wie Lim & Cheah (2003). Sie gehen ebenfalls von drei Phasen aus: (1) *Before Teaching Session*, (2) *During Teaching Session* und (3) *After Teaching Session*. Allerdings legen Sie dabei das Rollenkonzept von Goodyear et al. (2001) zugrunde und nicht das Konzept von Berge. Daher geht es in Ihren Überlegungen um insgesamt acht Rollen bzw. *activities*, die in den drei Phasen eine unterschiedliche Gewichtung erfahren. In der Phase 1 (*Before Teaching session*) liegt der Fokus primär auf den Rollen als *Content Facilitator*, *Designer* und *Technologist*. *Researcher* und *Manager-Administrator* haben weniger Gewicht. In Phase 2 (*During Teaching session*) liegt der Hauptfokus auf dem *Process facilitator* und dem *Technologist*, was leicht nachzuvollziehen ist. Der Inhalt muss vor der Sitzung bereit gestellt werden und auch die didaktischen Designentscheidungen müssen natürlich vor der eigentlichen Online-Sitzung gefallen sein, so dass im Lehr-Lernprozess sowohl die Lerner- und Prozessunterstützung im Vordergrund steht, als auch der technische Support für die Lernenden. An zweiter Stelle stehen die Rollen *Advisor-Counsellor*, *Assessor*, *Content facilitator* und *Manager-Administrator*. In Phase 3 (*After Teaching Session*) werden nur noch zwei Rollen erwähnt, an erster Stelle liegt die *Manager-Administrator-Role* und an zweiter Stelle der *Researcher*. Wobei diese Aufteilung nicht einfach nachzuvollziehen ist. Vielleicht kann dies damit erklärt werden, dass die Online-Sitzungen in irgendeiner Art und Weise nachbereitet werden sollten.

A.3. Statistische Auswertungen

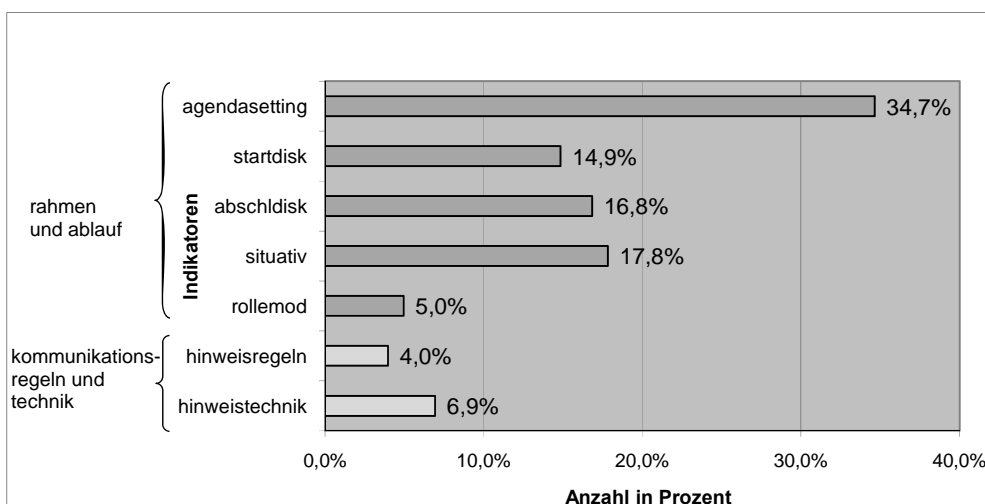
A.3.1 Liste der Codes und Meta-Codes in Aquad (absolute Häufigkeiten)

Nr.	Indikator (Einzel-Code)		Rollenmerkmal (Meta-Code 1)		Rolle (Meta-Code 2)	
1	agendasetting	35	rahmenablauf	90	orgaadmin	101
2	startdisk	15				
3	abschldisk	17				
4	situativ	18				
5	rollemod	5				
6	hinweisregeln	4	regeltechnikmeta	11		
7	hinweis-technik	7				
8	partallgemein	57	partanregung	144	motivsozial	344
9	partkonkret	42				
10	partkonkret-einzel	4				
11	partreflexion	41				
12	verstaerk-person	45	Lernklima	93		
13	verstaerk-gruppe	10				
14	auflockerung	38				
15	privat	12	sozpraesenz	107		
16	ichbeteiligt	38				
17	persoenl-meinung	35				
18	persoenlerfahrung	22				
19	statement	459	Wissmitteil	575	inhaltextpert	1095
20	frage-rhetorisch	48				
21	zitatextquelle	68				
22	konsenstn	132	Wissbewert	281		
23	dissenstn	101				
24	konsens-studbrief	20				
25	dissens-studbrief	13				
26	konsens-textquelle	6				
27	missverstaendnis	9				
28	bezug-studbrief	78	wissverknuepf	239		
29	bezugtn	60				
30	bezug-textquelle	63				
31	bezugforen	2				
32	bezugmodmail	3				
33	litangaben	33				
34	frageprozess	8	Fragen	167	didaktiverm	771
35	fragewiss	159				
36	fazit	47	versstrukthilfe	373		
37	beispiel	31				
38	anekdote	28				
39	textorga	89				
40	zsfassung	133				
41	wdhinhalttn	39				
42	verwebpersonen	6				
43	didaktsteuer	163	Feinsteuer	231		
44	direkteunterw	7				
45	vorwissen	14				
46	offenes	3				
47	Rueckmeldungprozess	44				

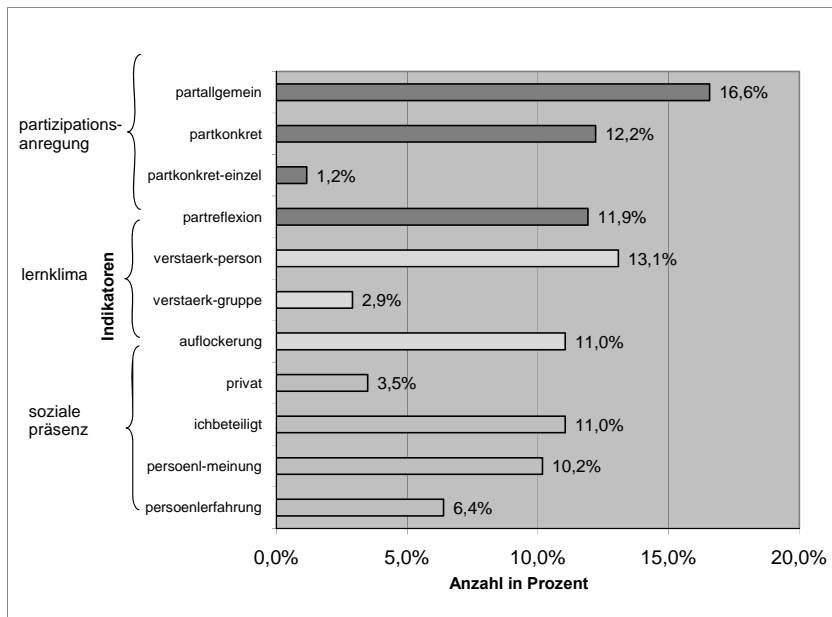
A.3.2 Absolute Häufigkeiten Rollen



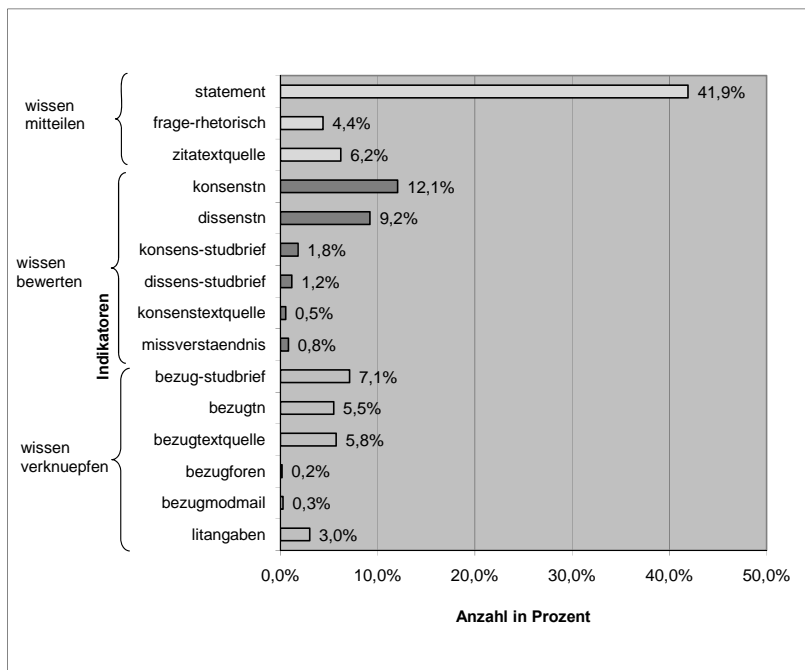
A.3.3 Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Organisatorisch-administrativen Rolle



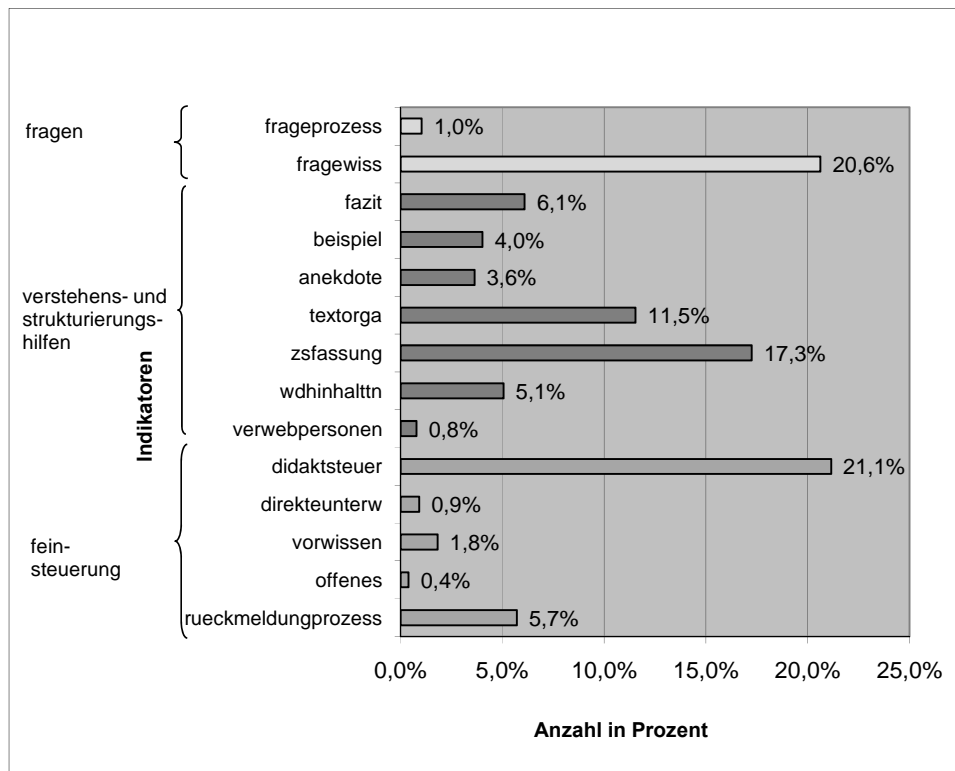
A.3.4 Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Motivational-sozialen Rolle



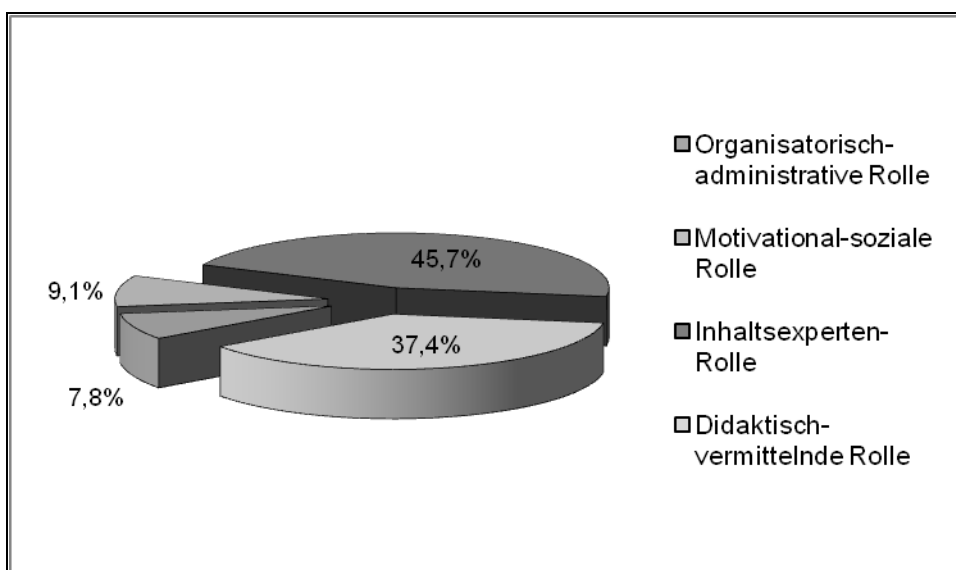
A.3.5 Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Inhaltsexperten Rolle



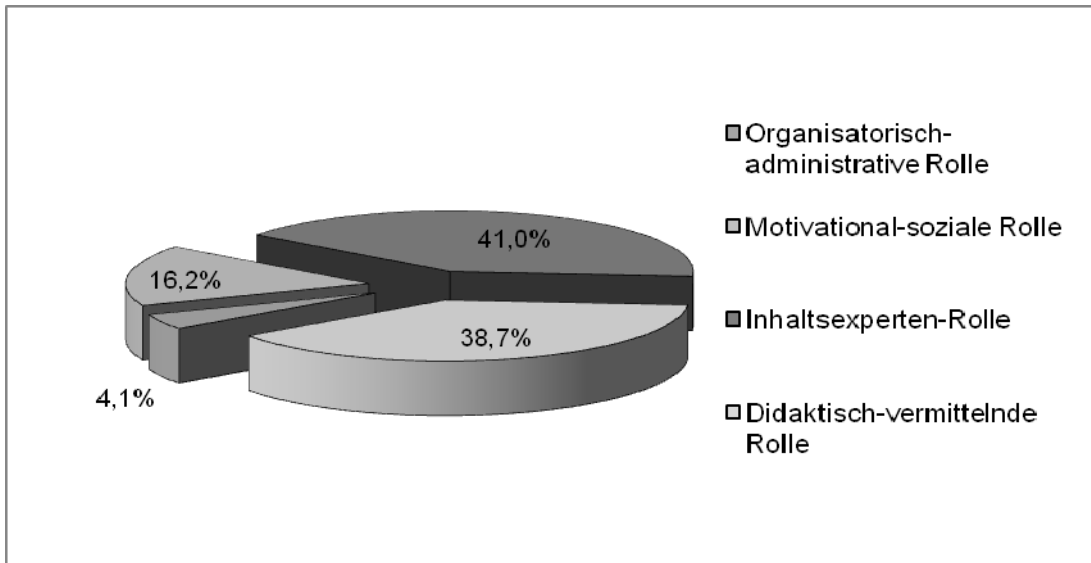
A.3.6 Verteilte Häufigkeiten Indikatoren in der Didaktisch-vermittelnden Rolle



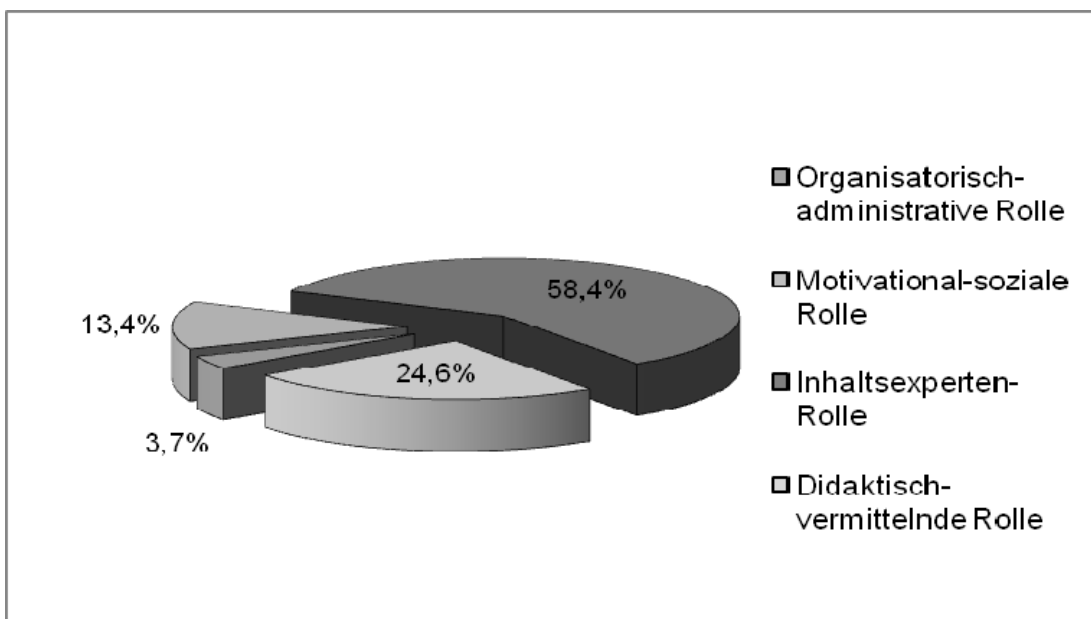
A.3.7 Verhältnis der Rollen – Moderator 1



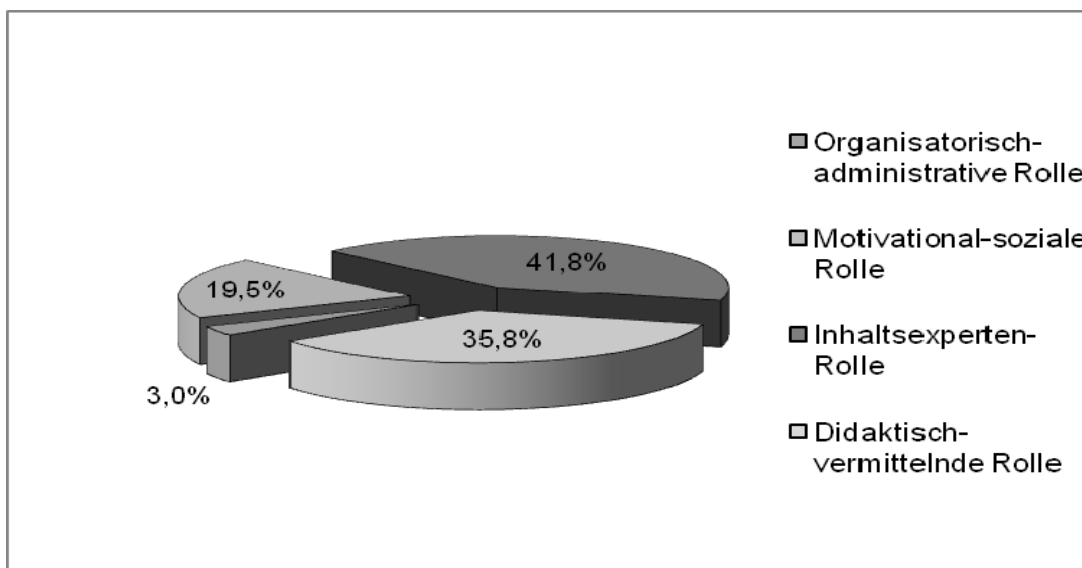
A.3.8 Verhältnis der Rollen – Moderator 2



A.3.9 Verhältnis der Rollen – Moderator 3



A.3.10 Verhältnis der Rollen – Moderator 4



A.3.11 Mittlere Wortzahl pro Moderator und Studieneinheit, Anzahl Beiträge pro Moderator, Anzahl Beiträge pro Wortbereich

Wortbereich	Moderator 1 (Ste 1-4)				Moderator 2 (Ste 5-9)					Moderator 3 (Ste 10-15)						Moderator 4 (Ste 16-20)					Σ	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
0 - 50	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	3	6	15	
51 - 100	1	1	2	2	1	0	0	2	0	2	0	1	0	0	2	5	2	5	4	6	36	
101 - 150	1	1	2	1	1	4	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	3	2	2	3	26	
151 - 200	3	0	2	2	1	3	0	1	1	1	0	0	0	0	4	2	0	3	1	24		
201 - 250	0	0	3	0	1	1	2	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	15	
251 - 300	1	2	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	2	0	1	1	1	0	13	
301 - 350	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	8	
351 - 400	2	0	0	1	2	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	12	
401 - 450	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6	
451 - 500	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	
501 - 550	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
551 - 600	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	
601 - 650	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
651 - 700	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
701 - 750	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
751 - 800	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
801 - 850	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
851 - 900	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
901 - 950	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
951 - 1000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1.001 - ∞	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	
Σ																					170	
																					Min.	Max.
Anzahl Beiträge	1	5	11	6	8	11	5	8	6	8	3	3	3	4	11	14	10	13	14	17	3	17
Mittelwert Wortzahl Ste	2	23	22	161	2	24	24	20	250	24	43	37	53	35	342	27	15	12	12	93	93	530
Mittelwert Wortzahl Mod.	210 (Moderator 1)				249 (Moderator 2)					379 (Moderator 3)						154 (Moderator 4)					154	379

*Ste = Studieneinheit

A.4. Beispiele für Moderatorenbeiträge

Der Anhang D enthält pro E-Moderator jeweils einen typischen Beitrag.

A.4.1 Beispiel für E-Moderator 1

Lieber Herr (...),
ich danke fuer Ihre Bereitschaft, das "Eis zu brechen". Sie sprechen eine interessante Frage an; die Macht von Interessengruppen und von Wirtschafts-Lobbies im Besonderen.
In der Tat beruehrt C. diesen wunden Punkt in seinem Studienbrief nur am Rande. Allerdings ist ihm das kaum zum Vorwurf zu machen, da sein wesentliches Thema die sicherheitspolitischen Implikationen der neuen Weltordnung sind. Aus dieser sicherheitspolitischen Perspektive wird schnell klar, dass eine hauptsaechlich auf Handel basierende Gesellschaftswelt Vorteile gegenueber der Konfrontationssituation des Kalten Krieges hat.
Allerdings zieht das Aufkommen der Gesellschaftswelt neue Probleme nach sich. Das sind im Grunde genommen keine neuen Probleme, denn innerhalb einzelner Staaten hat zumindest in der demokratischen Welt die Gesellschaft den Staat dominiert. Nicht immer und nicht ueberall, aber doch im Wesentlichen. So debatiert eine einflussreiche Debatte aus der Politikwissenschaft, ob die Bundesrepublik ein "Verbaendestaat" sei, bereits aus den fruehen sechziger Jahren. Auch damals ging es schon um die Frage, wer und was eigentlich die wirtschaftliche Macht einiger Wirtschaftsverbaende legitimiert.
Im Kontext eines einzelnen Landes kann dieses Problem jedoch geloest werden - zumindest theoretisch. Wenn naemlich die Mehrheit der Waehler einen zu grossen Einfluss von Interessenverbaenden auf die machthabende Regierung ausuebt, kann diese Regierung ja bei den naechsten Wahlen abgelooest werden. In der internationalen Politik jedoch kann kein deutscher Waehler eine amerikanische Regierung abloesen, wenn diese auf den Druck maechtiger Wirtschaftsinteressen zulaesst, dass das globale Klima ueberbelastet wird. Nationale Interessen treffen auf uebernationale Problemlagen.
Allerdings muss das kein Grund sein, allzu pessimistisch zu sein. Neben internationalen Konzernen existieren ja auch eine ganze Reihe von transnationalen Vereinigungen, die auf der Klimakonferenz vertreten sind: Greenpeace, WWF, etc. Da ein Vorzug der Gesellschaftswelt ja auch die bessere Informationsfreiheit ist, koennen gute Argumente also auch einen gewissen Einfluss ausueben. Von wem dann wirklich die Macht ausgeht, ist im Einzelfall zu analysieren. Wirtschaftslobbies treffen auf Gewerkschaften, der Staat greift durch Reglementierungen ein, auf viele Lebensbereiche hat das Wirken von Wirtschaftslobbies nur sehr wenig Einfluss... welche Interessengruppen bestimmen denn Ihrer Meinung nach die Politik in der Bundesrepublik am meisten?
Die Frage ist vielleicht auch fuer die uebrigen Teilnehmer interessant.
Gruss, (...)

A.4.2 Beispiel für E-Moderator 2

Meine Damen und Herren,
 es lebe die Meta-Ebene: Wenn wir schon nicht über die Themen der StE 7 reden mögen, dann sollten wir doch wenigstens darüber reden, warum wir nicht darüber reden wollen! Frage also: Wie erklärt sich die Zurückhaltung bei einem Thema, das den meisten von uns durch Lektüre mindestens so vertraut ist wie die bisher besprochenen Gebiete? Zweitens aber habe ich ein wenig in Wolfgang Emmerichs Kleiner Literaturgeschichte der DDR von 1981 geblättert (die Neuauflage ist von 1996 und sehr viel weniger klein). Dort finden sich für unsere Fragen zwei gegensätzliche Stellungnahmen.

Die eine ist von Rolf Schneider: "Es gibt nur eine deutsche Literatur, die westdeutsche. Einige ihrer Autoren leben in der DDR." (S. 223) Die andere ist von Martin Walser: "Ich weigere mich an der Liquidierung von Geschichte teilzunehmen. ... Wir alle haben auf dem Rücken den Vaterlandsleichen, den schönen, den schmutzigen, den sie zerschnitten haben, daß wir jetzt in zwei Abkürzungen leben sollen. In denen dürfen wir nicht leben wollen. Wir dürfen, sage ich mir vor Kühnheit zitternd, die BRD so wenig anerkennen wie die DDR. Wir müssen die Wunde namens Deutschland offenhalten." (S. 225) Hat einer der beiden aus heutiger Sicht recht behalten?

Herzlichst grüßend (...)

A.4.3 Beispiel für E-Moderator 3

Herr (...). schrieb:

unter Punkt 2.2 Haus- und Grundbesitz: Die Masse der Anträge heißt es auf Seite 26 im letzten Satz: Für das gesamte Beitrittsgebiet wurde die Rückgabe von Vermögenswerten in Höhe von insgesamt 2,7 Millionen DM beantragt. Diese Summe scheint mir als entschieden zu gering angesetzt. Aller Voraussicht nach dürfte die Gesamtsumme der Anträge sich auf ein Vielfaches belaufen.

Liebe Mitlesende, lieber Herr (...),

ich bin richtig erschrocken, als ich das Zitat las, und konnte gar nicht glauben, dass es so falsch im Studienbrief steht. Es ist leider so: die Zahlenangabe ist falsch. In meinem Manuskript heißt es in der Einleitung: "Nachdem die Bundesregierung Hoffnungen auf die Wiederherstellung alter Eigentumsrechte geweckt hatte, sind 2,7 Mio. Anträge auf Rückgabe verlorener Vermögenswerte gestellt worden." Nun wurden daraus 2,7 Mio. DM, ohne dass ich das beim Durchlesen der im DIFF sehr gründlich redaktionell bearbeiteten Fassung bemerkt hätte. Ich bitte für meinen Teil um Verzeihung, das wäre ja ein Witz, 2,7 Mio. DM sind für den Bundeshaushalt peanuts. Aufmerksame Leser werden merken, dass die Zahl im Umfeld weiterer Angaben zur Zahl der Anträge auf Rückgabe steht. Da steht z.B., dass allein in Ostberlin und Brandenburg fast 1 Mio. Anträge eingingen. Das würde dann bedeuten, dass der durchschnittliche Wert einer Rückgabeforderung unter DM 2,70 gelegen hätte.

Zum Lastenausgleichsgesetz und seinen Novellierungen. Tatsächlich wäre auch dies ein lohnendes Thema für die STE gewesen. Da es aber um offene Vermögensfragen in Ostdeutschland geht, müsste der Hinweis genügen, dass in einer ähnlichen - in vieler Hinsicht aber auch sehr verschiedenen

Situation - ein anderes Vorgehen gewaehlt wurde. Damals war ja eine Rueckgabe der Vermoegenen von Ausgebombten, Vertriebenen und Kriegsfluechtlingen gar nicht moeglich. Herrn (...) ist fuer seine Ausfuehrungen und Zahlenangaben zu danken. Es gaebe natuerlich noch viel mehr zu dem Thema zu berichten. Die Befassung mit dem Vermoegen der SED, der Blockparteien und Massenorganisationen haette sicher noch ein Kapitel verdient. Auch hatte ich urspruenglich nahezu 10 Seiten zur Entwicklung von Eigentumstheorien von der Antike bis heute geschrieben, die gekuerzt werden mussten, um Seiten zu sparen. Ich bin gerne bereit die Langfassung des Beitrages an Interessenten abzugeben. Eine email an mich mit Ihrer Adresse reicht. Ich sende Ihnen dann eine Kopie zu.

Im =Uebrigen teile ich die Einschaetzung von Herrn (...) Ich sehe auch mit einer gewissen Beklemmung, dass manche fruehere Grossgrundbesitzer ihre Erben und Interessengemeinschaften dass Rad der Geschichte zurueckdrehen wollen. Genausogut koennte man die Eigentumsstrukturen des 13. oder 16. Jahrhunderts wiederherstellen wollen. Die nach dem 30jaehrigen Krieg aus Salzburg ausgewiesenen Protestanten muessten von Oesterreich, die nach Preussen vertriebenen Hugenotten von Frankreich entschaedigt werden. Keine Eigentumstheorie von der Antike bis heute betrachtet das Eigentum als ein =Ueberstaatliches Menschenrecht, das - um mit Schiller zu sprechen - "droben haenget, ewig, unveraenderlich". Auch das Bundesverfassungsgericht hat dies im Kern bestaetigt.

Zur Frage, ob ein bereits geleisteter Lastenausgleich in den heutigen Rueckgabeverfahren angerechnet wird? Ja, sie werden angerechnet. Aber Sie koennen sich vorstellen, dass auch hier Gerechtigkeit nur annaehrend erreichbar ist. Der Nachkriegslastenausgleich bezog sich ja nur auf Westdeutschland. Hier mussten zum Beispiel diejenigen, deren Haus nicht zerbombt war, in den Fonds einzahlen. Wer kriegsbedingte Verluste hatte, wurde aus diesen Mitteln entschaedigt. Eingliederungshilfen und Steuernachlaesse an DDR-Fluechtlinge, die erst ab den sechziger Jahren geleistet wurden, sind ein anderes Kapitel. Soweit solche Fluechtlinge Zinszuschuesse zum Wiederaufbau ihrer in der DDR verlorenen Betriebe oder Grunderwerbssteuerbefreiungen beim Bau eines Hauses in Westdeutschland erhalten haben, wird dies in heutigen Rueckgabeverfahren nicht mehr beruecksichtigt. Dies ist ein Grund dafuer, dass Guenther Grass von einer zweiten Enteignung der in Ostdeutschland geblieben Ostdeutschen spricht: Viele sollten die von Ihnen bewohnten Haeuser an Alteigentuemern zurueckgeben, die es in Westdeutschland aufgrund von staatlichen Hilfen, eines guenstigen Wirtschaftsumfeldes und natuerlich auch durch Ihren Fleiss bereits wieder weit gebracht hatten.

Herr H., ihre Fomulierung, dass in dieser Sache leicht die Gier das Hirn frisst, finde ich gut. Trotzdem: Es sind keineswegs irrationale Schnaepchenjaeger, die ihr verlorenes Eigentum zurueckfordern. Sie verhalten sich - mit Ausnahme der bis 1949 nach Besetzungsrecht Enteigneten - absolut ueberlegt und vor allem gesetzeskonform. Der Gesetzgeber hat sie geradezu aufgefordert. Auch die Grossgrundbesitzer konnten sich durch das Prinzip Rueckgabe ermutigt fuehlen. Sie sagen mit einer gewissen Berechtigung, dass es dem Gleichheitsgrundsatz widerstrebt, einer Gruppe das Eigentum zurueckzugeben und andere zu entschae digen, eine weitere Gruppe aber gaenzlich leer ausgehen zu lassen.

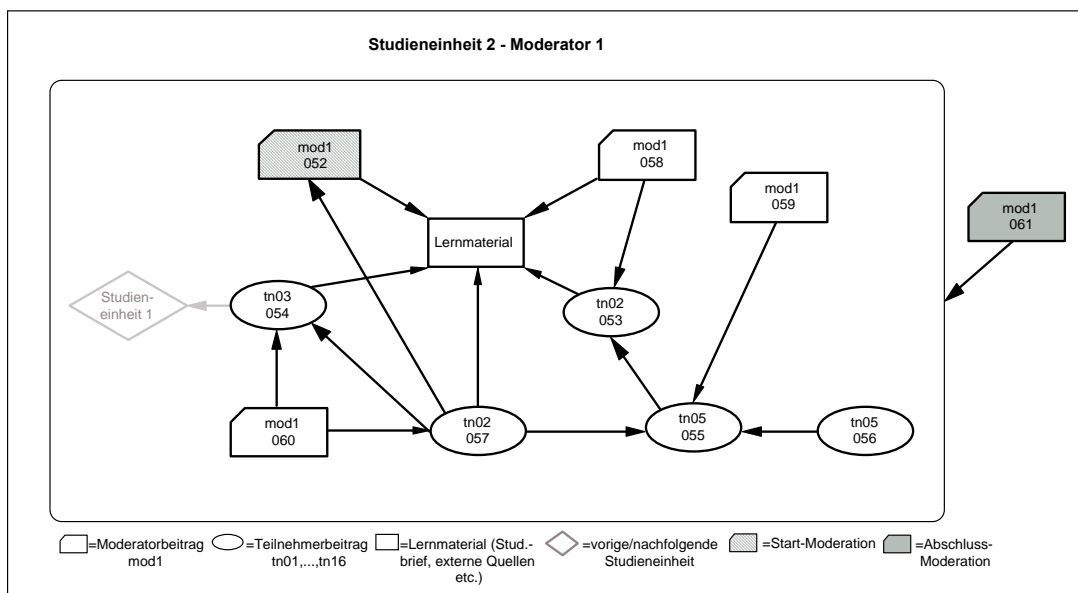
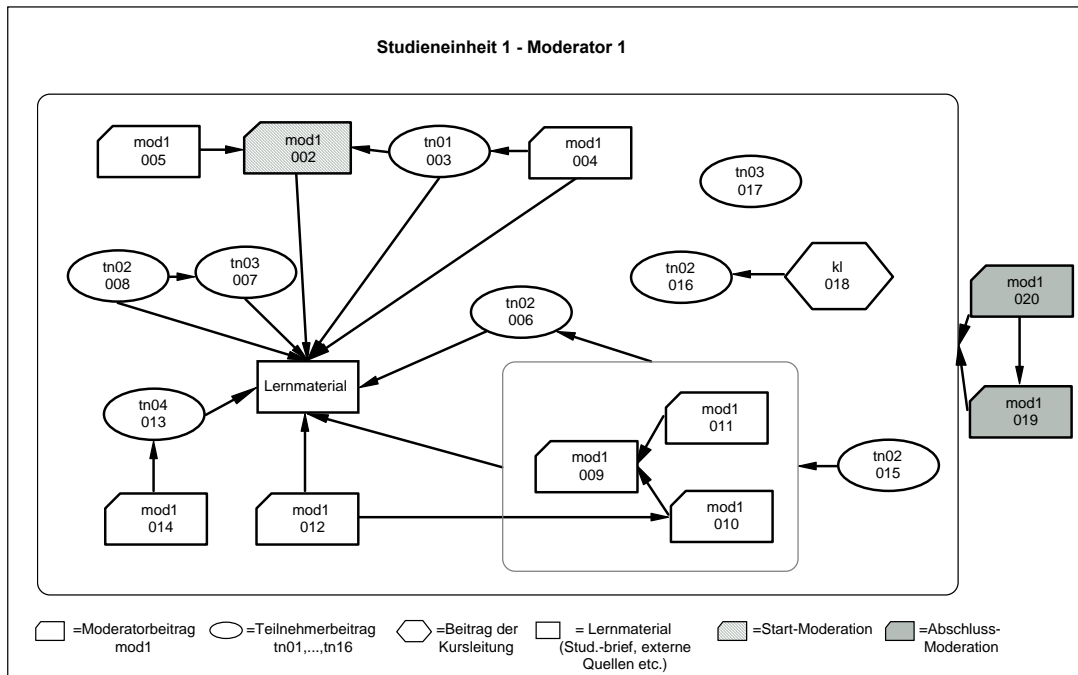
Fuer heute viele Gruesse,
Ihr (...)

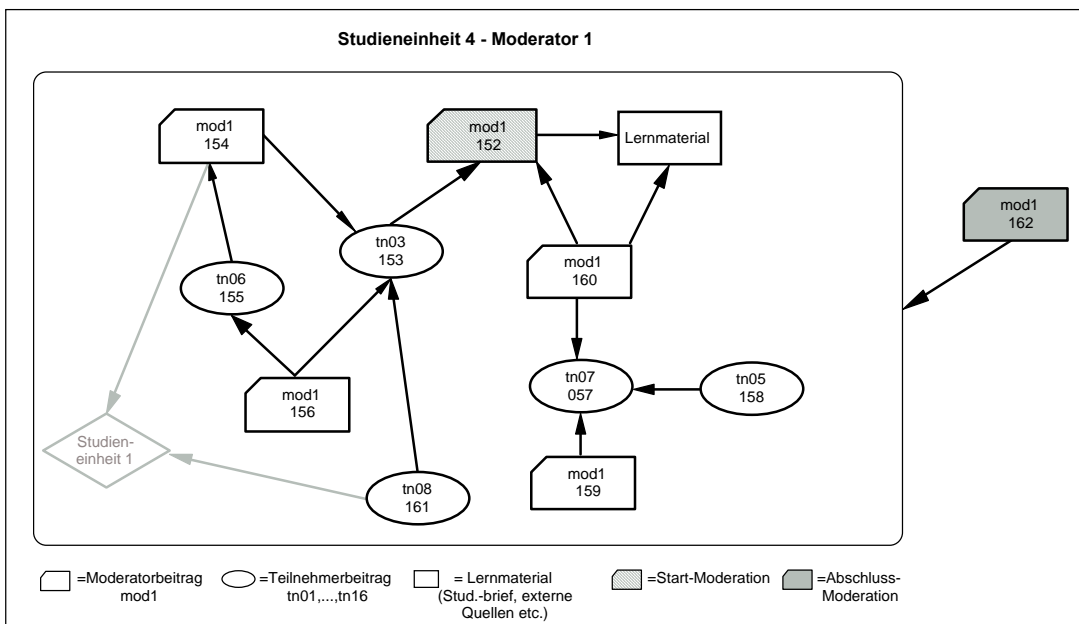
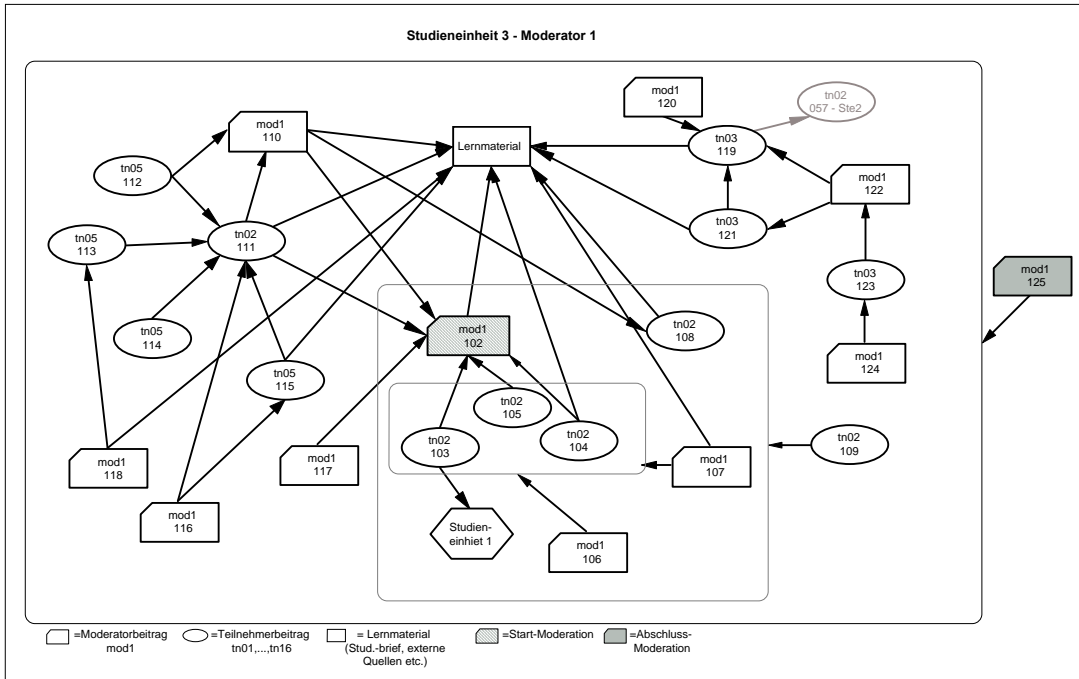
A.4.4 Beispiel für E-Moderator 4

Lieber Herr (...),
liebe GesprächsteilnehmerInnen,
ich habe mir Seite 11 ff von Studieneinheit 20 noch einmal angeschaut.
Vielen Dank fuer den Hinweis, er ist gut, ich kann ihn weiterempfehlen.
Ja, auch ich finde den Beitrag von Herrn L. ueber die "politischen
Generationen" sehr interessant.
Ich verstehe mich nicht als Teil der 89er-Generation und habe nur im
Jahre 1991 einmal in Leipzig (Moritzbastei) Jugendliche und Erwachsene
kennengelernt, auf die diese Bezeichnung (damals) vielleicht zutrifft.
Man haette sie dazu genau befragen muessen.
Schoene Gruesse (...)

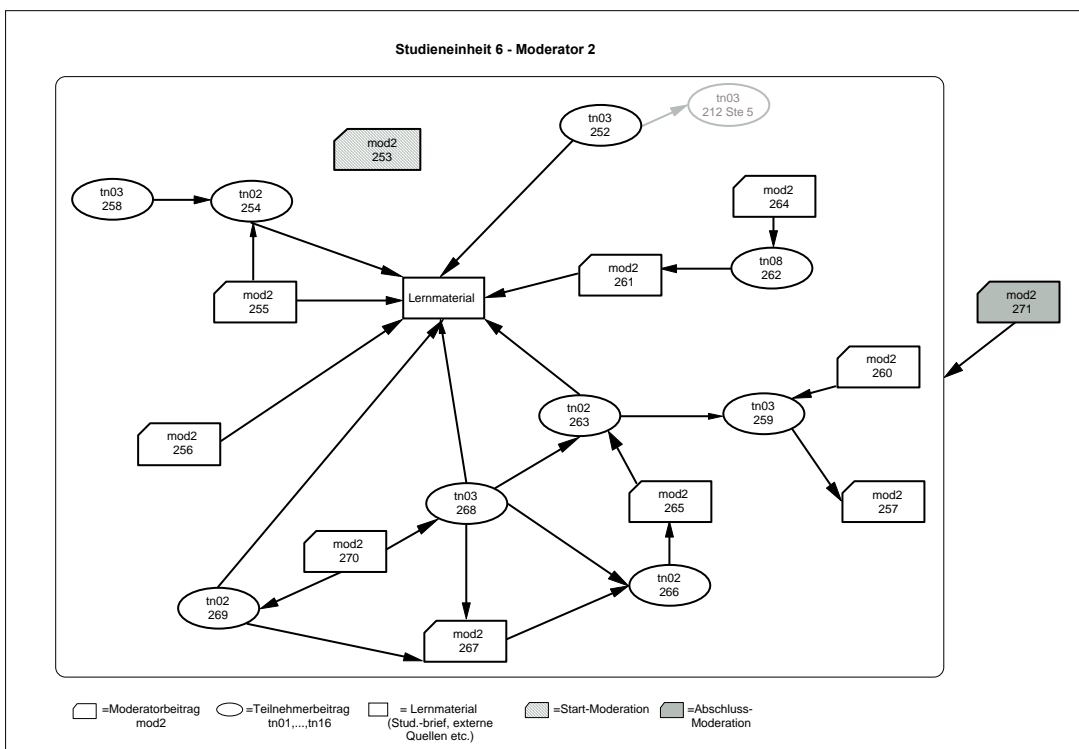
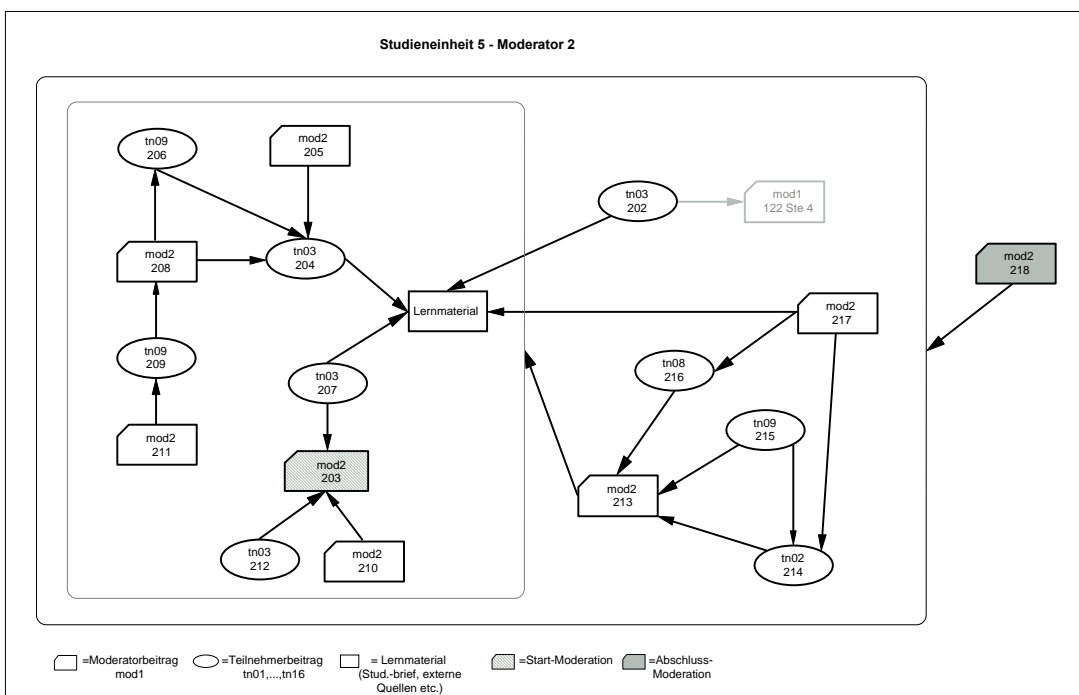
A.5. Gesprächszüge

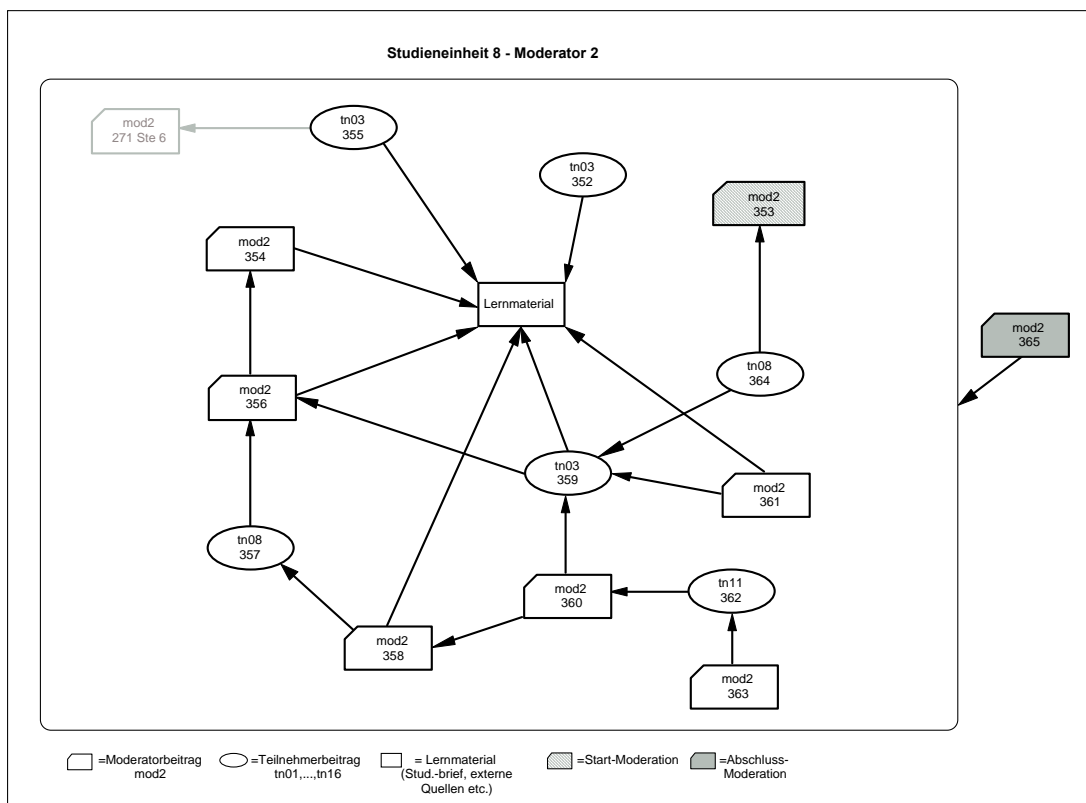
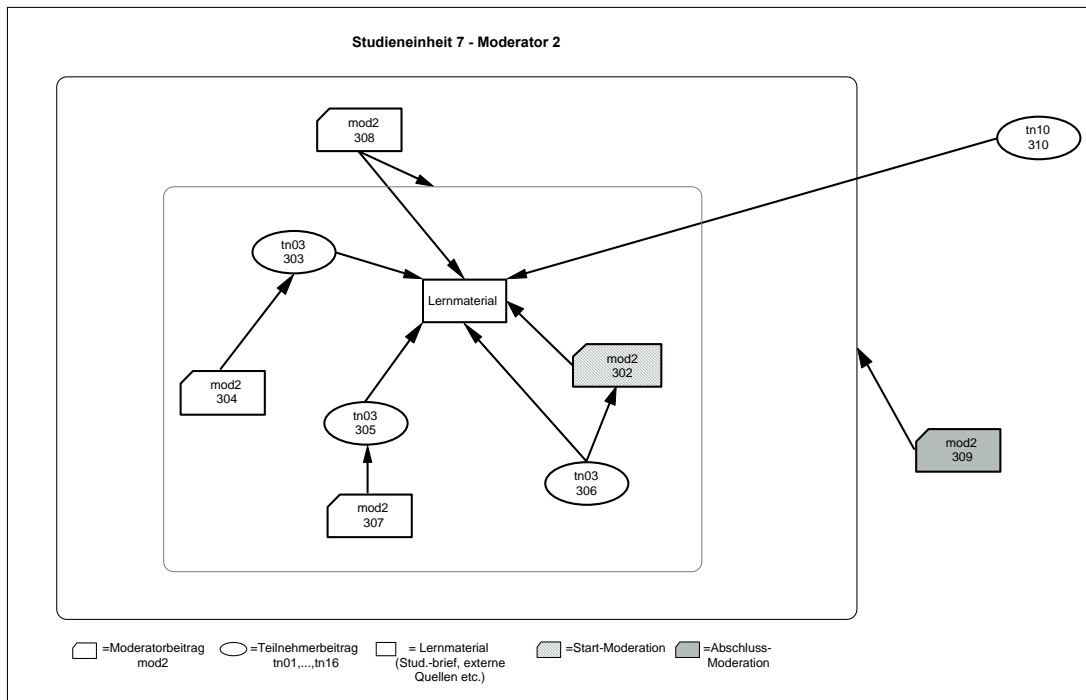
A.5.1 Gesprächszüge Moderator 1: Studieneinheiten eins bis vier

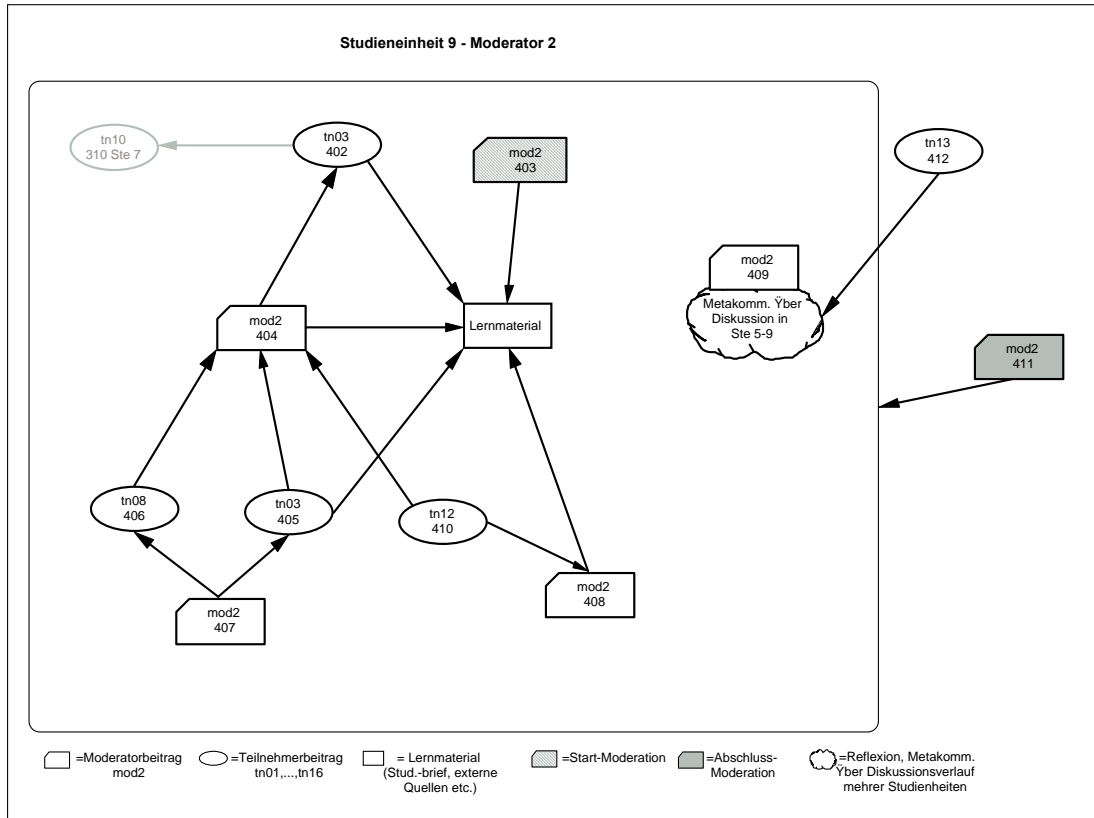




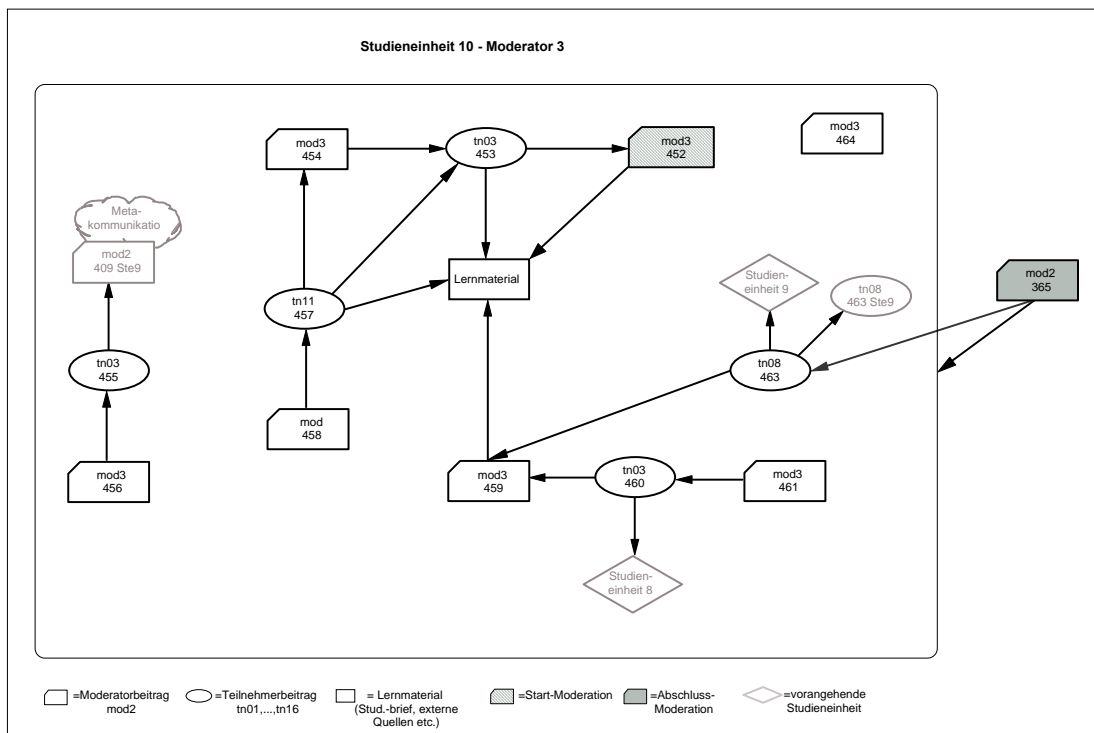
A.5.2 Gesprächszüge Moderator 2: Studieneinheiten fünf bis neun

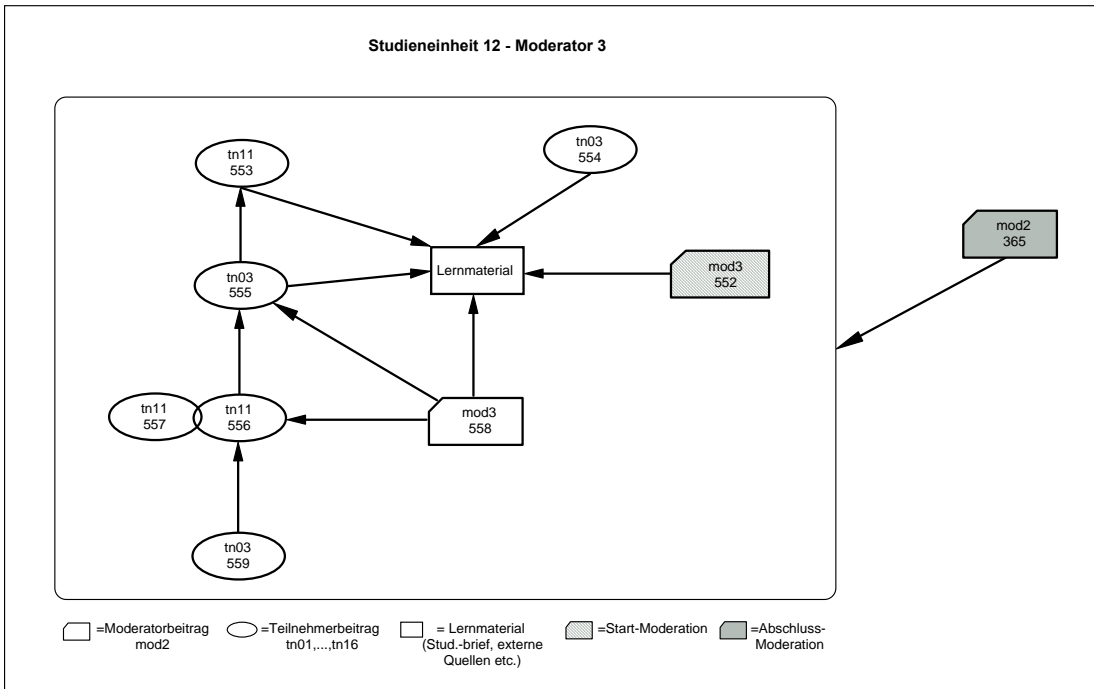
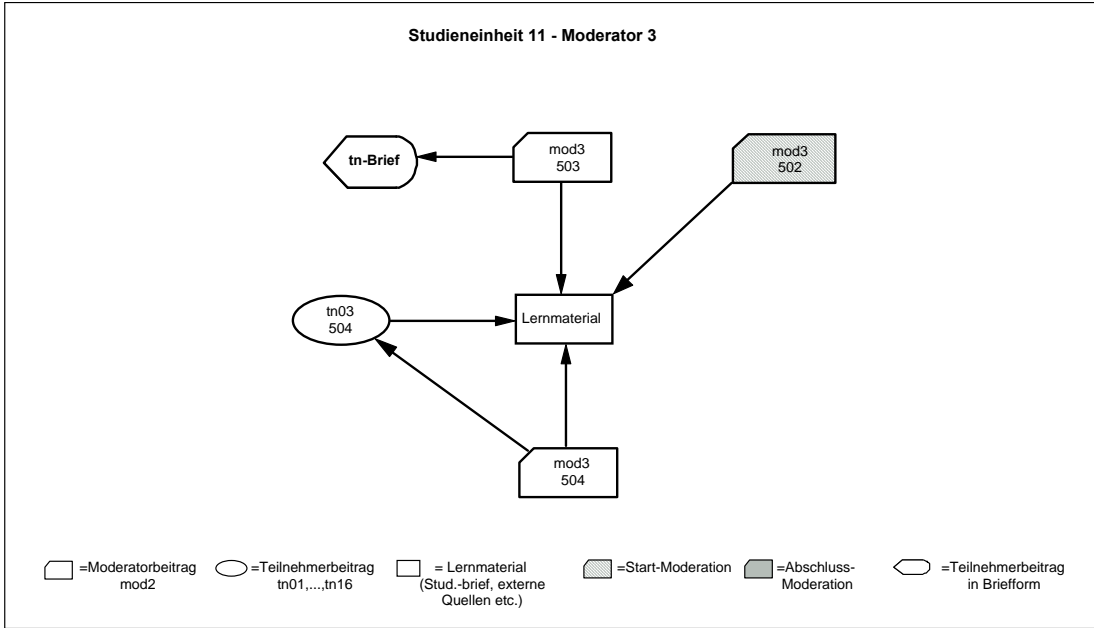


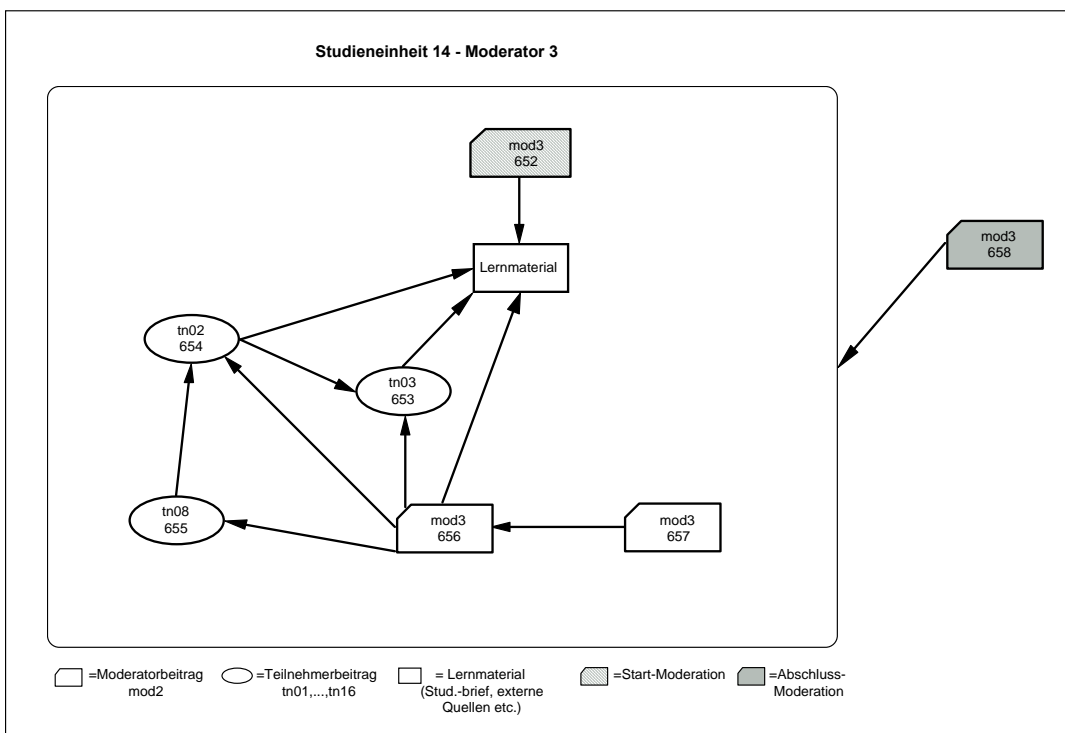
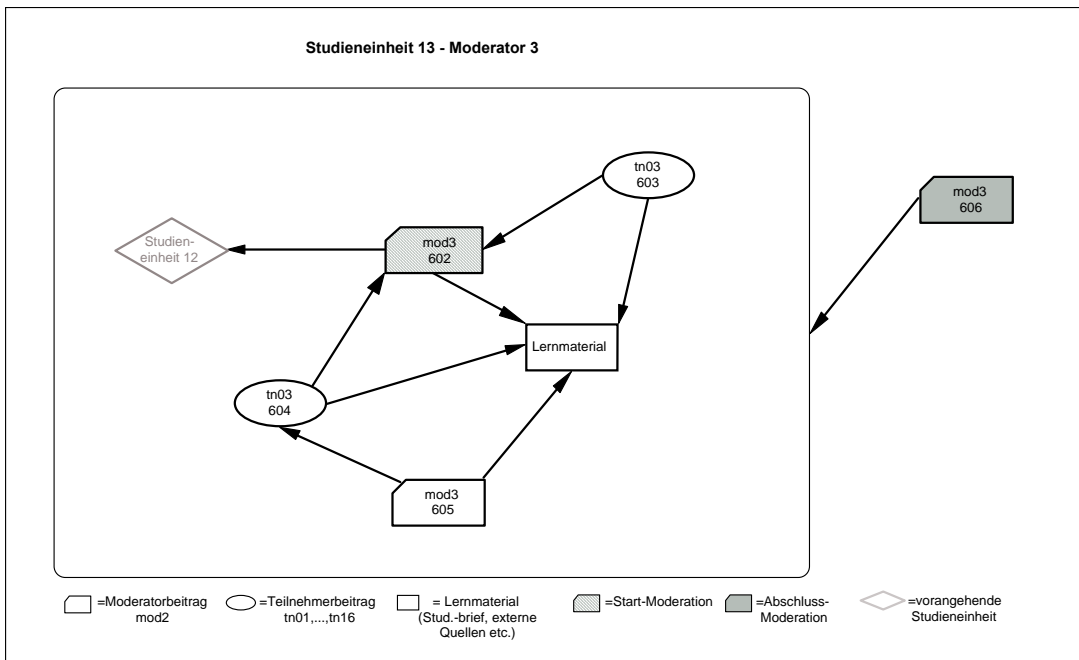


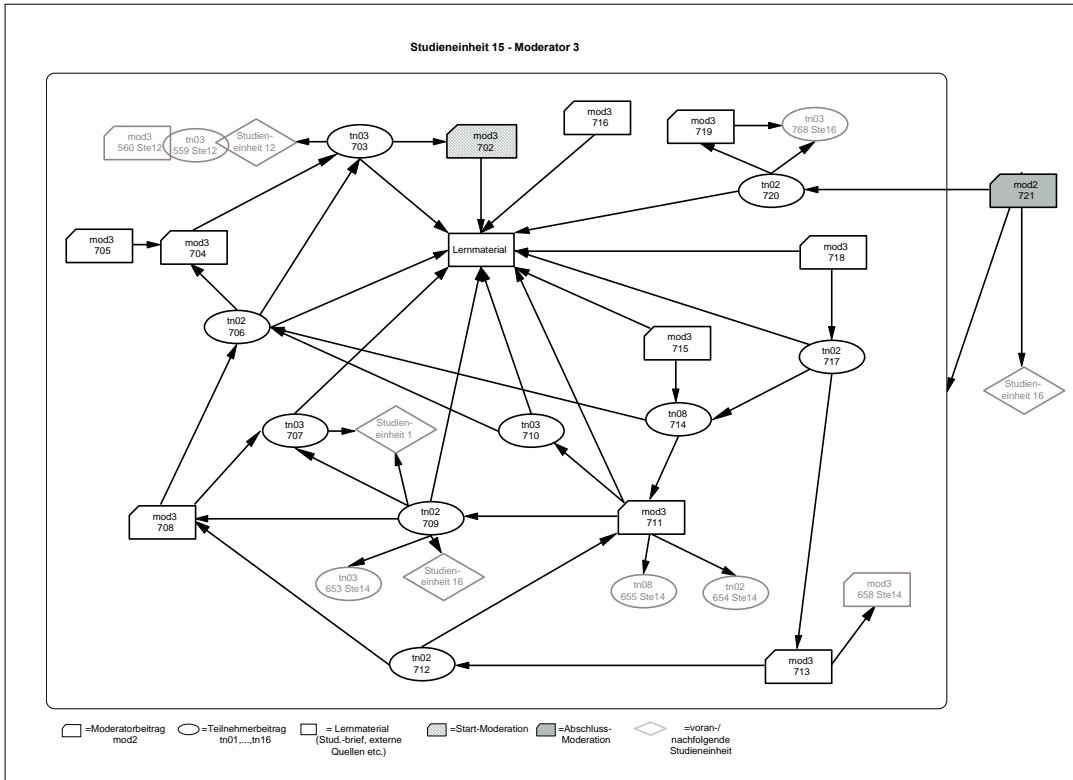


A.5.3 Gesprächszüge Moderator 3: Studieneinheiten 10 bis 15









A.5.4 Gesprächszüge Moderator 4: Studieneinheiten 16 bis 20

