

1 Anforderungen an Online-Moderatoren

Wenn Dozierende moderne Informations- und Kommunikationstechnologien in ihre Lehre integrieren, werden an sie – im Unterschied zur Präsenzlehre – andere Rollenerwartungen gestellt. Der Schwerpunkt liegt nicht länger auf der Erwartung, dass die Dozierenden selbst inhaltliches Wissen einbringen, d. h. als Experten fungieren, sondern auf ihrer Aufgabe, den Lehr- und Lernprozess technisch zu unterstützen. Weitere Rollenerwartungen bestehen darin, die Lernenden zu begleiten („Coach“), der Lerngruppe bei ihrer Entwicklung zu helfen („Teambildner“), Kommunikationsprozesse zu moderieren und durch das eigene Verhalten die Zusammenarbeit positiv zu beeinflussen („Rollenmodell“; vgl. Rautenstrauch, 2001). Zukünftige Tele-Tutoren können sich in diesem Abschnitt einen Überblick über ihre neuen Rollen und Aufgaben verschaffen und erste Schlüsse für die dafür erforderlichen Kompetenzen ziehen. Mit „E-Learning“ wird häufig die Erwartung verknüpft, dass ein neues didaktisches Zeitalter an Hochschulen eingeläutet wird. Allein durch den Einsatz von virtuellen Lernumgebungen und elektronischen Bildungsmedien soll das lerntheoretische Modell des „Drill-and-Practice“ durch das Paradigma des „selbstorganisierten Lernens“ abgelöst werden. Wie das „programmierte Lernen“ mit Lern-CDs (CBT, Simulationen) zeigt, reicht die mediale Vermittlung allein nicht aus, um selbstorganisiertes Lernen zu ermöglichen, da das Lernziel und der Lernweg festgelegt sind. Zwar wählen die Lernenden selbst aus, welche Lernangebote sie wahrnehmen und welche Wissensinhalte sie mit ihren bereits bestehenden Wissensstrukturen verknüpfen. Aber eine aktive Interpretation und Integration der Lernmaterialien durch die Lernenden wird nicht angeregt.

Folgt man der konstruktivistischen Didaktik, muss Wissen in kommunikativen, rückgekoppelten Prozessen immer wieder neu konstruiert werden. Eine Wissensvermittlung durch „Eintrichern“ und „Einpauken“ ist nicht möglich (vgl. Schulmeister, 2001). Durch den kommunikativen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und in der Lerngruppe werden die Vorteile des sozialen Lernens mit den Vorteilen des selbstorganisierten, selbstbestimmten Lernens verbunden. Kommunikationsmöglichkeiten und die Unterstützung der Kommunikationsprozesse durch eine Moderation sind also zentral, um Lernen in virtuellen Lernumgebungen zu ermöglichen (vgl. Siebert, 1997). Die Technik ersetzt keinesfalls die Bedeutung des Dozenten, sondern verändert lediglich seine Rollen und Aufgaben (siehe Tab. 1.1).

Tab. 1.1: Rolle der Tele-Tutoren und -Tutorinnen (nach Rautenstrauch, 2001)

Rolle	Aufgaben
Experte	Beantwortung fachlicher Fragen, Stimulation des Wissenstransfers, Kontrolle des Lernerfolgs, zusätzlicher Input
Technische Unterstützung	Orientierung in der Lernumgebung, Kooperation mit dem technischen Team, Vermittler im sozio-technischen System
Coach	Individuelle Begleitung der Lernenden, Zielvereinbarung mit den Lernenden, Aktivierung von Potenzialen, Vermittlung von Lern- und Zeitmanagementtechniken
Teambildner	Unterstützung der Gruppenarbeit und Gruppenbildung, Berücksichtigung der Effekte computervermittelter Kommunikation auf Gruppenprozesse
Moderator	Vorbereitung, Strukturierung und Motivierung von Diskussionen, Zusammenfassung und Ergebnissicherung, Orientierung in einem potenziell unverbundenen Nachrichtenangebot
Rollenmodell	Vermittlung von Medien-, Methoden- und Sozialkompetenz durch das eigene Vorbild

Auch für E-Learning ist der Dozent als *Experte* gefragt. Als Experte gibt der Tele-Tutor fachlichen Input, gestaltet Lernszenarien, unterstützt den Transfer der Lehrtexte auf die Praxis und kontrolliert wie im Präsenzseminar den Lernerfolg. Der Unterschied zur Präsenzlehre besteht darin, dass Medienkompetenz erforderlich ist, um die geeigneten Instrumente auszuwählen und anzuwenden, mit der diese Aufgaben in der gegebenen Lernumgebung bewältigt werden können.

Ein Tele-Tutor fungiert als *Vermittler zwischen sozialem und technischem System*. Auch wenn er nur in seltenen Fällen die Administration und Programmierung der Lernumgebung selbst verantwortet, muss er mit Administratoren und Programmierern kooperieren, um Fehler beseitigen und Fragen der Teilnehmenden beantworten zu können.

Beschränkungen durch Zeit und Raum fallen in virtuellen Seminaren weg. Es gibt nicht ein Lernangebot in einem bestimmten Raum zu einer festen Zeit, sondern es werden verschiedene Lernangebote parallel angeboten. Während manche Teilnehmende gerade lesen, recherchieren oder Arbeitsaufträge bearbeiten, diskutieren andere in Foren und Chats. Die Parallelität und Simultanität der Aktivitäten sind zentrale Unterschiede zum Präsenzseminar. Jeder Teilnehmende entscheidet selbst, wann und wo er die modularen Lernangebote wahrnimmt und welches Lernangebot er dabei auswählt. Die Lernprozesse verlaufen deutlich individueller als im Präsenzseminar. Dabei können jedoch die Kohärenz und Struktur von Lernangeboten zerstört werden, welche für die Verständlichkeit und das Lernen erforderlich sind (vgl. Kerres, 2001). Dieses Phänomen des „Getting lost in Cyberspace“ ist jedem bekannt, der schon einmal bei einer Internetrecherche Zeit und Raum vergessen und die Orientierung verloren hat. Aufgabe des Tele-Tutors als *Coach* ist es daher, sinnvolle Zusammenhänge herzustellen und eine zeitliche Strukturierung zu bieten. Die Aufgabe als Berater steigert die Inten-

sität und Dauer des Austauschs zwischen Tele-Tutor und den einzelnen Lernenden. Es entstehen Coaching-Prozesse, wie sie in Präsenzseminaren aufgrund der räumlichen und zeitlichen Beschränkung nicht möglich wären. Diese Möglichkeit sollte von Tele-Tutoren aktiv genutzt werden, um Lernziele mit den einzelnen Teilnehmenden zu formulieren, die Erreichung dieser Ziele zu planen, Techniken zur Selbstorganisation, zum Zeitmanagement und zum Lernen zu vermitteln und die Lernmotivation durch individuelles Feedback zu steigern.

Nicht nur die Lernprozesse sondern auch die Lerndialoge verlaufen parallel und simultan. Eine Frage im Forum, welche an den Tele-Tutor gerichtet wurde, wird von einem anderen Teilnehmer beantwortet, während der Tutor offline ist. Grundsätzlich werden Fragen unabhängig davon, an wen sie gerichtet sind, von jedem aufgegriffen, der sich für das Thema interessiert. So wird die dialogische Struktur von Sprecher und Zuhörer aufgebrochen und es finden wesentlich häufiger als in der Face-to-Face-Kommunikation Diskussionen in der gesamten Gruppe statt. Darüber hinaus werden in Diskussionsforen und Chats fast immer mehrere Themen parallel diskutiert. Auch hier können Kohärenz und Struktur verloren gehen, die für das gegenseitige Verständnis und die gemeinsame Wissenskonstruktion erforderlich sind. Deshalb erfordert die Moderation dieser Lerndialoge und Gruppendiskussionen Kenntnisse über die spezifischen Kommunikations- und Gruppenbildungsprozesse in computervermittelter Kommunikation (vgl. Gillam & Oppenheim, 2006). Während des virtuellen Seminars ist es die Aufgabe des Tele-Tutors als *Moderator*, durch sein Feedback sinnvolle Zusammenhänge und Struktur in den Lerndialogen und Gruppendiskussionen herzustellen. Dies geschieht in erster Linie durch den Verweis auf Nachrichten, die überlesen oder vergessen worden sind, und durch das Zusammenfassen von Nachrichten. Es geht insgesamt darum, ein Klima der wechselseitigen Bezugnahme und des Respekts herzustellen (vgl. Salmon, 2002).

Aufgabe des Tele-Tutors als *Teambildner* ist es, die Gruppenbildung und Koordination in diesen Gruppen durch die Auswahl der geeigneten Medien zur Kommunikation und der geeigneten Methoden der Gruppenarbeit zu unterstützen.

In der Moderation von Diskussionsforen und Chats dient der Tele-Tutor als *Rollenmodell* für medienangepasste Kommunikation und Interaktion. Es ist entscheidend für das Gruppenklima, wie er die Teilnehmenden anspricht, welchen Ton er dabei anspricht, in welchem Ausmaß er Bezug nimmt und auf Fragen eingeht, in welcher Unmittelbarkeit er antwortet und wie hoch seine Aufgabenorientierung und sozio-emotionale Orientierung ist. Insbesondere Teilnehmende mit wenigen Vorerfahrungen in computervermittelter Kommunikation und E-Learning werden das Verhalten des Tutors schnell kopieren oder zumindest ihren Interaktionsstil an das Rollenmodell des Tutors anpassen.

Diese Vielfalt der Rollen führt potenziell zu einer Rollenüberlastung von Tele-Tutoren. Daher ist eine intensive Vorbereitung auf die neuen Rollen notwendig. Ein Training zum Online-Moderator kann die erforderlichen Kompetenzen vermitteln, so dass die Teilnehmenden den unterschiedlichen Rollen Anforderungen gerecht werden können.

2 Kompetenzen für Online-Moderation

Als Experten und Vermittler zwischen sozialem und technischem System benötigen Tele-Tutoren medienbezogenes Fachwissen, welches in virtuellen Lernumgebungen angewendet werden kann. So sollten sie zum Beispiel wissen, wie sich das Fehlen nonverbaler Kanäle in der Kommunikation auswirkt. Zudem sind spezifische Kompetenzen zur sinnvollen Auswahl und zum effektiven Einsatz von Medien erforderlich. Als Experte, Moderator und Coach benötigt ein Tele-Tutor darüber hinaus didaktische Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen und soziale Kompetenzen. Als Teambildner braucht der Tele-Tutor vor allem Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz. Diese verschiedenen Kompetenzen dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssen verknüpft und auf das Medium bezogen trainiert werden, damit Tele-Tutoren ihrer Aufgabe als Rollenmodell für effektives Online-Lernen gerecht werden können.

Um ein Verständnis für den Kompetenzbegriff aus psychologischer Perspektive zu schaffen, soll dieser Begriff im folgenden Abschnitt zunächst kurz erläutert werden. Danach werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Definitionen von Medienkompetenz dargestellt, wobei insbesondere rein technisch orientierte Definitionen von umfassenderen Konzepten differenziert werden. Grundlage für die Entwicklung des Trainingskonzeptes, welches in Kapitel 3 und 4 vorgestellt wird, ist die Definition von Winterhoff-Spurk (1997). Auf Basis der in dieser Definition unterschiedenen drei Bereiche von Medienkompetenz können die veränderten Anforderungen an Dozierende in virtuellen Seminaren eingeordnet werden.

2.1 Der Kompetenzbegriff

In der Psychologie wird mit Kompetenz im Allgemeinen die Verfügbarkeit von Handlungen bezeichnet, die darauf abgestimmt sind, Anforderungen und Probleme in der Umwelt zu bewältigen (vgl. Bierhoff & Herner, 2002). Das bedeutet, dass Kompetenz die Fähigkeiten und Wissensstände beinhaltet, mit denen ein Individuum bewusst agieren und ein beabsichtigtes Ziel anstreben kann. Indem der Weg zu einer Lösung bekannt ist, unterscheidet sich Kompetenz von reinem Faktenwissen. Die individuellen Kompetenzen können ständig

weiterentwickelt werden, z. B. im Erfahrungsaustausch mit Kollegen oder durch das Beobachten und Lernen am Modell.

2.2 Definitionen für Medienkompetenz

Generell wird mit Medienkompetenz die Fähigkeit zum persönlichen Umgang mit Medien und ihren Inhalten beschrieben, der Begriff ist jedoch nicht einheitlich definiert. Trotz vieler Ähnlichkeiten weisen Medienkompetenz-Definitionen Unterschiede auf, die einerseits in der Zugehörigkeit der Autoren zu unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen und andererseits in der Unklarheit des Begriffs selbst zu suchen sind. Mit der Thematik der Medienkompetenz setzten sich vor allem Medienpädagogen auseinander (vgl. Tavangarian, 2001). Der Begriff wurde 1972 erstmalig von Baacke, einem Medienpädagogen, eingeführt.

Baacke (1996a/b, Baacke et al., 1999) versteht unter Medienkompetenz eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz im Sinne von Chomsky, Habermas und Luhmann (vgl. Kübler, 1999), erweitert um den Aspekt der Kommunikation mit technischen Hilfen. Er sieht Medienkompetenz aus mehreren Dimensionen zusammengesetzt. Die zwei Dimensionen „Medienkritik“ und „Medienkunde“ beziehen sich auf die Vermittlung neuer Technologien. Zwei weitere Dimensionen, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“, umfassen die Zielorientierung von Handlungen in und mit neuen Medien.

Nach Kübler (1999), ebenfalls Medienpädagoge, umfasst Medienkompetenz kognitive, analytische, evaluative, sozial-reflexive und handlungsorientierte Fähigkeiten. Hillebrand und Lange (1996), zwei Wirtschaftstheoretiker, unterscheiden zwischen fünf Elementen von Medienkompetenz: Selbstbestimmungs- und Orientierungskompetenzen, Selektions- und Entscheidungskompetenzen, instrumentell-qualifikatorische Aneignungskompetenzen, konstruktiv-qualifikatorische Aneignungskompetenzen und Lern- und Gestaltungskompetenzen. Darüber hinaus existiert eine Definition von Gapski und Lange (1997), die Medienkompetenz auf drei Ebenen ansiedelt: einer individuellen, einer qualifikatorischen und einer gesellschaftlichen Ebene. In beiden Definitionen wird jede Ebene bzw. jedes Element ausführlich beschrieben und weiter differenziert, was von Schell, Stolzenburg und Theunert (1999) allerdings als ein Zeichen für die Unbestimmtheit des Begriffs gesehen wird. Der Medienpsychologe Groebel (1998) versteht unter Medienkompetenz einen Anpassungsprozess an veränderte Lern- und Lebensformen als Folge neuer Technologien.

Batinic, Galais und Moser (1998, S. 126), ebenfalls Medienpsychologen, geben eine sehr knappe Definition von Medienkompetenz, indem sie beschreiben, dass von „einem Menschen mit Medienkompetenz erwartet wird, dass er die für ihn relevanten Informationen im Medium ohne größere Umwege findet und deren Qualität [...] sicher beurteilen kann“. Das Ziel von Groeben (2002)

ist eine empirisch operationalisierbare Ausdifferenzierung von Medienkompetenz. Er erarbeitete sieben Dimensionen:

1. Medienwissen/Medienbewusstsein
2. Medienspezifische Rezeptionsmuster
3. Medienbezogene Genussfähigkeit
4. Medienbezogene Kritikfähigkeit
5. Selektion von Mediennutzung
6. Partizipationsmuster
7. Anschlusskommunikation durch ggf. Medienwechsel

Diese Begriffsbestimmung von Medienkompetenz integriert bestehende medienpädagogische und -psychologische Ansätze und ergänzt diese um die medienbezogene Genussfähigkeit. Eine empirische Validierung der Konzeption steht noch aus. Die Konzeption von Groeben wurde als Grundlage für eine umfassende Messung von individueller Medienkompetenz verwendet (vgl. INCOBI, Richter, Naumann, Groeben, 2001).

Schiersmann, Busse und Krause (2002), Medienpädagogen und Informatiker, stufen Medienkompetenz als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen ein. Die Autoren geben keine explizite Definition des Begriffs. Stattdessen beschreiben sie „drei sich ergänzende Bausteine“ (ebd., S. 9): Kompetenz zur Handhabung und Nutzung von (Medien-, IuK-)Technik, Kompetenz zur Gestaltung von sozio-technischen Systemen mit Hilfe von (Medien-, IuK-)Technik, Kompetenz zur kundigen Kritik von (Medien-, IuK-)Technik (vgl. ebd., S. 64).

Eine soziologisch-medienpädagogische Definition wurde von Aufenanger (1998) aufgestellt. Diese und auch andere Definitionen decken ähnliche Aspekte der oben skizzierten Konzeptionen ab.

Die Literaturrecherche spiegelt Medienkompetenz als ein eher unstrukturiertes und weitläufiges Feld wider. Alle Dimensionen und Definitionen schwanken zwischen einer möglichst universellen Beschreibung und einer sehr speziellen Qualifikation. Viele Komponenten kommen ausschließlich in einer der dargestellten Definitionen vor. Stenzel (2000) kritisiert die Technikfixierung in der überwiegenden Anzahl der Konzeptionen und Definitionen. Als integrale Bestandteile des Begriffs „Medienkompetenz“, die in den meisten Definitionen enthalten sind, können zwei Komponenten festgehalten werden: erstens die versierte Handhabung von Software und Technik und zweitens eine reflexive Komponente, die die Kompetenz zur Selektion und kritischen Beurteilung von Medien beinhaltet.

2.3 Drei Bereiche der Medienkompetenz

Betrachtet man Medienkompetenz-Definitionen hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit, so muss man zwei Ansätzen den Vorzug geben: der Definition von Groeben (2002), die in ein Diagnoseinstrument überführt wurde, und der Definition von Winterhoff-Spurk (1997), die in ihrer klaren Struktur besonders als Grundlage für didaktische Konzeptionen geeignet ist. Die Definition von Winterhoff-Spurk fokussiert auf spezifische Inhalte und ist dennoch umfassend. Medien- oder Informationskompetenz beinhaltet nach der Definition von Winterhoff-Spurk soziale Fähigkeiten, technische Kompetenz, vor allem den versierten Umgang mit PC und Internet, und selbstbezogene Kompetenz, d. h. Selbstvertrauen im Umgang mit den neuen Medien. Die Facetten dieser Definition sind in **Tabelle 2.1** dargestellt:

Tab. 2.1: Drei Bereiche der Medienkompetenz nach Winterhoff-Spurk (1997)

Technische Medienkompetenz	Bedienung von technischen Geräten einschließlich Kenntnis der notwendigen Kommando- oder Programmiersprachen (z. B. Erstellen einer Homepage im Internet)
Soziale Medienkompetenz	Fähigkeit zur sozialkritischen Reflexion von Informationstechnologien sowie deren Nutzung als Mittel sozialer Kooperation (z. B. Tele-Learning)
Selbstbezogene Medienkompetenz	Fähigkeit, sich aktiv und reflexiv mit den Informationstechnologien und ihren Entwicklungen auseinanderzusetzen und sie angemessen in die eigenen Aktivitäten einzubinden (z. B. Teilnahme an Computerkursen)

Winterhoff-Spurk versteht unter Medienkompetenz die Kompetenz im Umgang mit den alten Massenmedien (Printmedien, Hörfunk, Fernsehen) und schlägt für den Umgang mit den neuen Medien (PC und Internet) den Begriff Informationskompetenz vor. Beide Kompetenzen zusammen sieht er als Teilbereiche der übergeordneten Kommunikationskompetenz. Sowohl Medien- als auch Informationskompetenz kann in die drei in **Tabelle 2.1** dargestellten Bereiche untergliedert werden.

3 Die Umsetzung: Training zur Steigerung von Medienkompetenz

Das dritte Kapitel leitet in die Darstellung eines konkret realisierten Trainingskonzeptes über. Dazu werden der modulare Trainingsaufbau und das didaktische Konzept des Trainings erläutert. Das didaktische Konzept setzt Prinzipien des Instruktionsdesigns und der konstruktivistischen Lerntheorie um.

3.1 Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Trainings

Das Trainingskonzept wurde im Rahmen der Entwicklung der Universität Göttingen zu einer „Notebook-Universität“ entworfen¹. Dozierende sollen befähigt werden, Seminarangebote virtuell aufzubereiten und anzubieten. Zu den erforderlichen Fähigkeiten gehören die Vorbereitung und Auswahl der geeigneten Online-Ressourcen und Online-Interaktionsmöglichkeiten, die Ablaufplanung von virtuellen Seminaren und die sozialen und kommunikativen Kompetenzen, um in einer textbasierten Lehr-/Lernumgebung Arbeitsprozesse begleiten und Gruppenprozesse moderieren zu können. Das Training ist somit als Weiterbildungsveranstaltung für Dozierende konzipiert. Der Schwerpunkt dieser Weiterbildung wird auf die Moderation von virtuellen Seminaren gelegt, da der Erfolg von E-Learning von der Qualität der tutoriellen Betreuung und der Vernetzung von Wissensstrukturen durch den kommunikativen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden abhängig ist.

Aufgrund der besonderen Zielgruppe müssen spezifische Rahmenbedingungen im Trainingskonzept berücksichtigt werden. Da die Zielgruppe der Dozierenden aufgrund ihrer Arbeitsbelastung in der Regel nur wenig Zeit für eine Weiterbildung aufwenden kann und sehr unterschiedliche Grade der Medienkompetenz angenommen werden müssen, soll das Training folgende Eigenschaften aufweisen.

1 Das Projekt zur Erweiterung der Universität Göttingen in eine Notebook-Universität wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Laufzeit 06/2002–12/2003).

- Das virtuelle Seminar soll auf 11 Wochen (Semesterdauer abzüglich Orientierungs- und Prüfungsphase) beschränkt werden.
- Es soll zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen online angeboten werden.
- Der Aufbau soll modular sein, so dass Inhalte bedarfsgerecht gewählt werden können.
- Der Online-Content soll kurz, übersichtlich und anschaulich gestaltet und alle Vertiefungs-Texte zum Download und Offline-Lesen angeboten werden.
- Die Übungen sollen optional sein, so dass zwischen Selbstlernübungen und angeleiteten Trainings gewählt werden kann.

Damit die Vorteile des modularen Aufbaus, der frei wählbaren Optionen und des individuell bestimmbaren Zeitpunkts und Orts zum Lernen tatsächlich genutzt werden können und nicht zu Frustration und Überforderung bei den Teilnehmenden führen, soll eine Strukturierung und Anleitung zum Lernen gegeben werden. Zusätzlich wurde zu diesem Zweck ein Blended-Learning-Modell gewählt, in dem Präsenz- und Online-Phasen abwechseln.

Bei einer Präsenz-Auftaktveranstaltung sollte ein Überblick über das Curriculum gegeben werden. Idealerweise könnte sich daran eine Übung für das Zeitmanagement der Weiterbildung anschließen.

Unmittelbar nach Beginn der Weiterbildung sollte der Trainingsbedarf mit Hilfe eines Fragebogens diagnostiziert werden. Der Fragebogen ermöglicht den Teilnehmenden, einen bedarfsgerechten Plan für die Online-Weiterbildung aufzustellen, indem sie folgende Fragen beantworten:

- Wo benötige ich Übungen und Training?
- Wo benötige ich Vertiefung?
- Welche Basiskompetenzen sollte ich noch erwerben?
- Sind für mich eher Selbstlernübungen oder angeleitete Trainings empfehlenswert?

Darüber hinaus sollte der Fragebogen eine Zuordnung der Teilnehmenden zur Gruppe der gering oder hoch Medienkompetenten erlauben, so dass bei der Einführung in die benutzte Lehr-/Lernumgebung die Gruppen getrennt werden können. Weiterhin sollte der Fragebogen den Veranstaltern erlauben, Daten für den ersten Messzeitpunkt einer späteren Evaluation zu erheben.

3.2 Das Curriculum

Der Lehrstoff wurde in vier Module unterteilt. Die Auswahl und Entwicklung des Lehrstoffes und der darauf aufbauenden Übungseinheiten orientiert sich eng an den zu vermittelnden Fähigkeiten und Kenntnissen für medienkompetentes Handeln nach Winterhoff-Spurk (vgl. Abschnitt 2.3). Des Weiteren sollen

die Trainingsteilnehmenden schrittweise an die besonderen Anforderungen der Online-Moderation im Vergleich zu klassischen Lehr-/Lernformen herangeführt werden. Sie sollen die Rollen kennenlernen, die sie als zukünftige Online-Moderatoren und -Moderatorinnen zu erfüllen haben (vgl. Abschnitt 1).

Modul I beginnt mit einer Präsenzaufaktveranstaltung, die einen Überblick über die Inhalte und den Ablauf des Curriculums bietet. Das didaktische Konzept des modularen Aufbaus und der Wahlmöglichkeiten für die Teilnehmenden wird dargestellt. Es wird darauf hingewiesen, dass diese maximale Unabhängigkeit beim E-Learning zu Zeitproblemen führen kann, wenn man keine aktive Zeitplanung betreibt. In einem zweiten Block sollte bereits eine erste inhaltliche Einführung in die Grundlagen der computervermittelten Kommunikation in Form eines Vortrags angeboten werden.

Da selten alle Teilnehmende die Präsenzveranstaltung besuchen können und sicherlich einige bestimmte Inhalte gerne nachlesen würden, werden zusätzlich alle Inhalte online zur Verfügung gestellt. Der Online-Content von Modul I enthält das Curriculum, die Ablaufplanung, einen Kalender, eine genaue Beschreibung der Module, Übungen und Arbeitsaufträge und die Folien des Vortrags zu Grundlagen der computervermittelten Kommunikation.

Über diese Inhalte hinaus stellt der Online-Content von Modul I die Vorteile des sozialen Lernens, die generellen Hindernisse von Gruppenarbeit, die Rollen des Online-Tutors und die sich daraus ergebenden Moderationskompetenzen kurz und überwiegend grafisch dar. Vertiefende Literatur und Beispielprotokolle werden im Online-Content zum Download als PDF-Dateien zur Verfügung gestellt.

Da das Modul I zur Orientierung über den Lehrstoff, der Eingewöhnung in die Lernumgebung und der Gruppenbildung dient, wird hier nur ein leicht durchzuführender Arbeitsauftrag gegeben. Der Arbeitsauftrag soll in erster Linie dazu dienen, dass die Teilnehmenden durch den Abgabetermin eine klare zeitliche Struktur vorgegeben bekommen und motiviert werden, die Phase des Zugangs und der Orientierung zu durchlaufen. Hier ist ein Arbeitsauftrag geeignet, der dazu motiviert, den Inhalt von Modul I durchzuarbeiten. Besonders geeignet scheint dazu ein dynamisch programmierter Fragebogen, der es den Teilnehmenden ermöglicht, entweder selbst oder mit Unterstützung der Tele-Tutoren ein individuelles Programm für ihre Weiterbildung zusammenzustellen. Dieser Fragebogen ist mit dem Evaluations-Messzeitpunkt 1 kombinierbar. Modul I ist auf eine Zeitdauer von zwei Wochen angelegt.

Modul II besteht wahlweise aus einer Präsenzveranstaltung und/oder dem Online-Content zu den Aufgaben des Tele-Tutors, technische Unterstützung zu bieten und zwischen dem sozialen und technischen System zu vermitteln. Dabei soll der unterschiedlich ausgeprägten Medienkompetenz der Teilnehmenden Rechnung getragen werden.

Die Gruppe der wenig Medienkompetenten könnte beispielsweise eine virtuelle Schnitzeljagd durch die Lernumgebung machen, damit exploratives