

Witt, Claudia de

## **Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften. Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus**

*Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 312-325*



Quellenangabe/ Reference:

Witt, Claudia de: Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften. Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 312-325 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87272 - DOI: 10.25656/01:8727

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87272>

<https://doi.org/10.25656/01:8727>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2011

## ■ *Thementeil*

---

### **Digitale Medien in der Hochschullehre**

## ■ *Allgemeiner Teil*

---

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten?  
Eine experimentelle Untersuchung

Methodische Schwächen bei dem Versuch  
Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte  
eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen

Bildung als öffentliches Gut und das Problem  
der Gerechtigkeit

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Digitale Medien in der Hochschullehre*

*Manuela Pietraß*

Digitale Medien in der Hochschullehre – Einführung in den thematischen Schwerpunkt ..... 307

*Claudia de Witt*

Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften: Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus ..... 312

*Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar*

Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationskripts können das fachliche Argumentieren verbessern ..... 326

*Manuel Pietraß*

Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung ..... 338

*Heidi Schelhowe*

Interaktionsdesign: Wie werden Digitale Medien zu Bildungsmedien? ..... 350

*Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder*

Digitale Prüfungsformate. Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen ..... 363

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Digitale Medien in der Hochschullehre“ ..... 375

## Allgemeiner Teil

*Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid*

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung ..... 385

*Gerhard Eberle*

Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen ..... 404

*Johannes Giesinger*

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit ..... 421

## Besprechungen

*Walburga Hoff*

Anne Schlüter (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung ..... 438

*Anna Lenski*

Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/Ralph Reimann (Hrsg.):  
Bildungspsychologie ..... 441

*Heinz-Elmar Tenorth*

Ulrich Binder: Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften ..... 443

*Klaus Zierer*

Martin Lehner: Allgemeine Didaktik ..... 445

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 448

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Digital Media in Academic Teaching*

*Manuela Pietraß*

Digital Media in Academic Teaching – An introduction ..... 307

*Claudia de Witt*

Communication in Online Learning Communities: Digital teaching in higher education as reflected by pragmatism ..... 312

*Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar*

Online Discussions in Academic Teaching: Cooperation scripts as a means of improving specialist debates ..... 326

*Manuela Pietraß*

Digital Presence – the didactic surplus value of media design ..... 338

*Heidi Schelhowe*

Interaction Design: How can digital media be turned into educational media? .... 350

*Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder*

Digital Examination Formats. On the changes in the examination culture and examination practice in modular courses of studies ..... 363

*Deutscher Bildungsserver*

Tips on links relating to the topic of „Digital Media in Academic Teaching“ ..... 375

*Beilagenhinweis:* Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Hogrefe Verlags, Göttingen, bei.

## Contributions

*Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid*

Do individual Values Influence Motivation and Learning Success in case of  
Conflicts between School and Leisure Time? An experimental investigation ..... 385

*Gerhard Eberle*

Methodological Weaknesses in Dagmar Haensel's Attempt to Sketch the History  
of the Reception of a „School Book“ ..... 404

*Johannes Giesinger*

Education as a Public Good and the Problem of Justice ..... 421

Book Reviews ..... 438

New Books ..... 448

Impressum ..... U3

## Mitteilung der Redaktion

Nach jahrzehntelanger Mitarbeit für die Zeitschrift für Pädagogik haben Herr Prof. Dr. Andreas Krapp und Herr Prof. Dr. Diether Hopf Ihren Abschied aus dem Herausgeberkreis bekanntgegeben. Die Redaktion bedankt sich im Namen aller Herausgeber und Herausgeberinnen herzlich bei Herrn Krapp und Herrn Hopf für das jahrelange Engagement, die stete Zuverlässigkeit und den besonderen Einsatz für die Zeitschrift für Pädagogik.

# Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften: Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus

**Zusammenfassung:** Der Artikel behandelt einen mediendidaktischen Ansatz der digitalen Hochschullehre, der auf den pädagogischen Pragmatismus von John Dewey zurückgeht. Deweys Ansatz wird dabei in dem Konzept der Community of Inquiry fortgeführt, das Grundlagen für eine forschende Online-Gemeinschaft beinhaltet. Dabei wird für das Erreichen einer akademischen Reflexions- und Urteilsfähigkeit die Kommunikation der Lernenden untereinander als wesentliche Voraussetzung gesehen. Am Beispiel der Fern-Universität in Hagen wird gezeigt, wie mit dem Einsatz digitaler Medien (E-Learning) im Bereich des Fernstudiums der kommunikative Austausch der Lernenden im Sinne einer lernenden Gemeinschaft gefördert werden kann.

## 1. Einleitung

E-Learning-Projekte in der Hochschullehre sollen innovativ sein, didaktischen Mehrwert besitzen und gleichzeitig nachhaltig implementiert werden. Diese Vorhaben gelingen aber lediglich, wenn die jeweiligen bestehenden Lernkulturen nicht nur die technologischen, sondern vor allem die neuen didaktischen Möglichkeiten der digitalen Interaktion und Kommunikation berücksichtigen. Bildungswissenschaftliche Konzepte des Pragmatismus haben in der Auseinandersetzung um kooperatives Online-Lernen in den Ansätzen der Lerngemeinschaften eine Aktualisierung erfahren. Insbesondere John Deweys pragmatisch orientierter Ansatz des forschenden Lernens findet in der Konzeption der Community of Inquiry eine Fortsetzung. In dieser Konzeption wird die für die akademische Qualifikation notwendige Reflexions- und Urteilsfähigkeit betrachtet. Für die Erreichung dieser Ziele werden die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Lernenden untereinander als wesentliche Voraussetzung gesehen.

Ein Fernstudium ist dabei besonders geeignet, diese Prozesse über E-Learning-Anwendungen zu unterstützen, beziehungsweise es erschließt sich relativ selbstverständlich, warum E-Learning gerade hier einen didaktischen Mehrwert besitzt. Das moderne Fernstudium steht für flexibles, orts- und zeitunabhängiges Lernen. Im Gegensatz zum Präsenzstudium verlaufen Interaktions- und Kommunikationsprozesse über die Studieninhalte wesentlich online über Lernplattformen und Webkonferenzsysteme, zukünftig auch zunehmend mit Web2.0-Anwendungen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2010). Präsenzveranstaltungen sind deshalb allerdings nicht „out“, sondern gehören auch im Fernstudium zu dem vielfältigen Angebot an Kommunikationsanlässen, um Studieninhalte zu reflektieren und anzueignen sowie berufsbezogene Kompetenzen zu erwerben. Am Beispiel des Studiums der Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen

soll gezeigt werden, welche Bedingungen der Online-Kommunikation im Fernstudium zu einer lernenden Gemeinschaft führen können und wie der Einsatz digitaler Medien den kommunikativen Austausch der Lernenden für gemeinsame Forschungsinteressen fördern kann.

## 2. Kommunikative Lernprozesse in einer Community of Inquiry

Im Zentrum einer Bildungstheorie, die sich am pragmatisch orientierten Denken John Deweys orientiert, stehen neben Interaktions- auch wesentlich Kommunikationsprozesse. Interaktion und Kommunikation stellen für Dewey die beiden Formen des forschenden Lernens dar.

Forschendes Lernen ist deshalb zum einen ein Erfahrungsprozess, der im interaktiven Handlungsvollzug eine aktive Seite im Sinne des praktischen Ausprobierens und eine passive Seite durch das Erleben der sinnlichen Rückwirkung auf das Handeln hat. Durch Reflexion werden die beiden Anteile einer Erfahrung vom Lernen verbunden (vgl. Dewey, MW 9: 1916/2003). Zum anderen sichert Kommunikation den Zusammenhalt der Interaktionsprozesse und nimmt gegenüber den praktischen Handlungen eine Leitungsfunktion ein. Sie ist die Art und Weise, wie etwas zum gemeinsamen Besitz aller in einer Gemeinschaft lebenden Menschen wird. Zu einem solchen gemeinschaftlichen und gemeinschaftsbildenden Besitz zählen z.B. gemeinsame „Ziele, Erwartungen, Wissen, ein kommunikatives Einverständnis ... und eine kognitive Ähnlichkeit“ (Dewey, MW 9: 1916/2003, übers. von Schäfer, 2005, S. 104). Kommunikationsprozesse sind also stets soziale Prozesse, die einen bestimmten Kontext, d.h. eine kommunikative Situation voraussetzen, und sprachliche Prozesse, in denen Denkprozesse eingebunden sind und Gedanken zum Ausdruck kommen (vgl. Dewey, LW 12: 1986/2002). Darüber hinaus sind Kommunikationsprozesse eine wichtige Grundlage für neue, kreative Ideen, die im sozialen Austausch entwickelt werden. „Durch Kommunikation wird die Bedeutung von Dingen und Verhältnissen in und für ganz bestimmte Handlungszusammenhänge bewusst gemacht, die immer schon in der Struktur des Interaktionsverhältnisses von Organismus und Umwelt existiert. ... Kreative Lösungsideen implizieren die Hervorbringung von neuen Bedeutungen“ (Buer, 2004, S. 135).

Durch Kommunikation lassen sich Grenzen und Barrieren zwischen einzelnen, Gruppen, Schichten, Klassen und Interessenverbänden überwinden. Ziel der Dewey'schen Bildungstheorie ist jedoch nicht die vollständige Interessenharmonie in einer gleich bleibenden harmonischen Gemeinschaft, sondern der fortschreitende bildende Kommunikationsprozess gemeinsamer spannungsreicher Erfahrung (vgl. Schäfer, 2005, S. 135-137). Eine gemeinsame Sprache ermöglicht konkrete Kommunikationsprozesse und damit den Austausch von Erfahrungen. Kommunikation ist die Voraussetzung für logisches Denken und für Prozesse forschenden Lernens.

Forschendes Lernen vollzieht sich durch soziale Interaktionen und in Gemeinschaften. Diese können sich sowohl in Präsenzform als auch online konstituieren. Es kommen

Menschen zusammen, die sich gemeinsam mit einem bestimmten Thema oder einer Problemstellung auseinandersetzen wollen. Dabei sind alle Beteiligten gleichberechtigt und durch aktives bzw. interaktives Lernen soll ein tieferes Verständnis der Inhalte erreicht, Wissen vermehrt, die individuelle Wissensentwicklung gefördert sowie Selbststeuerungskompetenz und Eigenverantwortung entwickelt werden.

Lernen im sozialen Austausch ist ein zentrales Merkmal des Community-Ansatzes. Davon geht auch der pragmatisch orientierte Ansatz aus. Allerdings beschreibt er im Gegensatz zu konstruktivistischen Ansätzen Lernen als eine Handlung, die bildende Erfahrungen ermöglicht und sich immer in einer konkreten Situation und Lebenswelt, also in einem zeitlichen und sozialen Kontext, vollzieht. Und wenn der Pragmatist Dewey von Zielen zwischenmenschlicher Interaktion und Erziehung spricht, dann weist dies über den „Wissenszuwachs“ Einzelner hinaus und bezieht sich auf Perspektiven für das Zusammenleben von Menschen und auf die Gesellschaft. Ihm geht es letztlich um die Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen in einer Gemeinschaft (vgl. Dewey, 1927).

Lerngruppen können durchaus funktional als unterstützendes Element des Wissenserwerbs für Individuen „genutzt“ werden. Damit ist dann ein Lernen in der Gemeinschaft gemeint, das dem Individuum das Lernpotenzial zuschreibt. Aus Sicht des Pragmatismus kommt der Interaktion beim Lernen hingegen eine wesentlich weiter reichende Perspektive zu. Eine Community of Inquiry im Sinne des Pragmatismus ist eine lernende Gemeinschaft, deren Lernpotenzial der Gruppe als Ganzes zugeschrieben wird (vgl. Kerres & de Witt, 2004). Hier ist die soziale Interaktion ein wesentliches Element für (medien-)didaktische Entscheidungen.

Das Community-of-Inquiry-Konzept ist als eine Ausprägung des Learning-Community-Ansatzes zu betrachten und wurde von Garrison und Anderson (2003) entwickelt. Bei diesem Konzept des forschenden Lernens beziehen sie sich zum einen auf Lipman (1991) mit seinem Ansatz des „Thinking in Education“, zum anderen auf die Grundprinzipien der „Inquiry“, der pragmatisch-experimentellen Methode von Dewey (MW 9: 1916/2003). Die Inquiry-Methode der kooperativen Problemuntersuchung und Urteilsfindung ist bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als experimentelle Methode des Lernens bezeichnet worden. Es geht im Inquiry-Prozess um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufenden Prozesses der Weiterentwicklung sein sollen (vgl. Speth, 1997; Czerwionka & de Witt, 2006). Der Inquiry-Prozess, der den Rahmen für Lernhandlungen bietet, umfasst fünf Phasen. Ausgehend von einer unbestimmten Handlungssituation, die durch Unsicherheit gekennzeichnet ist, wird das zugrunde liegende Problem näher bestimmt und eine Problemlösung entworfen. Der Lösungsentwurf muss anschließend vernünftig und rational, mit Hypothesen begründet werden, bevor er schließlich in konkrete Handlungen umgesetzt und die Bewährung der Problemlösung beurteilt werden kann (vgl. Dewey, MW 9: 1916/2003). Wissen entsteht aus der pragmatisch orientierten Perspektive eben durch Handeln und wird durch Handeln bewertet.

Unter einer Community of Inquiry verstehen Garrison und Anderson (2003) eine Gemeinschaft, in der „students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than being penned in by the boundary lines of existing disciplines“ (Garrison & Anderson, 2003, S. 27, zit. n. Lipman, 1991; vgl. Czerwionka & de Witt, 2006).

Das Community-of-Inquiry-Konzept besteht aus den drei Strukturelementen Cognitive Presence, Social Presence und Teaching Presence (Garrison & Anderson, 2003). Diese können sich förderlich auf die Lehr-Lern-Prozesse auswirken:

- Cognitive Presence wird definiert als „the extent to which the participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication“ (Garrison, Anderson & Archer, 2000, S. 94). Sie gilt als die für den Lernerfolg wesentlichste Komponente und als Voraussetzung für die Fähigkeit des kritischen Denkens, eines der grundlegenden Ziele z.B. in der universitären Bildung.
- Das zweite konstituierende Element einer Community of Inquiry ist Teaching Presence, die verstanden wird als „design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes“ (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001, S. 5). Zwar finden auch ohne eine solche aktive Unterstützung Lernprozesse statt, doch nur mit ihr können die vorhandenen Potenziale komplexer kooperativer E-Learning-Szenarien optimal ausgeschöpft werden (S. 5).
- Da Kommunikation eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von (neuen) Bedeutungszusammenhängen spielt, ist in einer Community of Inquiry neben den medialen Gegebenheiten das sozial-emotionale Umfeld von großer Bedeutung. Dieser soziale Rahmen wird bestimmt durch Social Presence, das dritte Kernelement in Communities of Inquiry. Als Social Presence beschreiben Garrison et al. (2000) „the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‚real‘ people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used“ (S. 94). Social Presence dient also in erster Linie der Unterstützung des innerhalb der Community geführten Diskurses.

Eine besondere Herausforderung in Online-Communities stellen dann noch die Besonderheiten der computervermittelten, textbasierten Kommunikation (z.B. das Fehlen nonverbaler Signale) dar (vgl. Czerwionka & de Witt, 2006); z.B. sind Foren ein passender Weg, um Diskurse zu initiieren und dabei das Gefühl der sozialen Distanz zwischen denjenigen zu reduzieren, die in Online-Umgebungen involviert sind (vgl. Palloff, 2007, zit. n. Gruenbaum, 2010). Dass Diskurse zwischen den Studierenden eine wichtige Grundlage für die gemeinsame Entwicklung von neuen Ideen und die Erschließung von Bedeutungszusammenhängen sind, ist unbestritten; deren Förderung

ist für die Lehrenden ein wichtiger Aufgabenbereich in Communities of Inquiry. Garrison und Anderson (2003) bezeichnen diese Aufgabe als „Facilitating Discourse“. Insbesondere die Förderung des Diskurses dient dazu, die Interessen, die Motivation und die Beteiligung der Studierenden aufrechtzuerhalten. Die Unterstützung des Diskurses ist entscheidend für die Lerngemeinschaft sowohl auf der Gruppenebene als auch auf individueller Ebene, weshalb Garrison und Anderson (2003) diesen Bereich auch als „heart of the e-learning experience“ (S. 68) bezeichnen. Den Diskurs unter den Studierenden angemessen zu unterstützen erfordert Sensibilität seitens der Lehrenden, da sich zu viel oder zu wenig Teaching Presence in diesem Zusammenhang nachteilig auswirken kann. „Facilitating Discourse“ beinhaltet neben sozialen Aspekten auch fachliche Hilfestellungen, weil sich im Diskurs nicht nur personen- oder gruppenbezogene, sondern auch inhaltliche Aspekte äußern.

Mit der Verlagerung der Teaching Presence von den Lehrenden zu den Lernenden sind bestimmte Anforderungen an alle Beteiligten verbunden: Lernende müssen Verantwortung für den Lernprozess übernehmen und Lehrende müssen dazu bereit sein, dies auch zuzulassen (Czerwionka & de Witt, 2006, S. 128). Didaktische Vorteile des Teaching-Presence-Modells bestehen u.a. darin, dass die Studierenden Kompetenzen hinsichtlich der Initiierung und Durchführung von Diskursen sowie der gemeinsamen Wissenskonstruktion und -anwendung in den Online-Lernprozessen erwerben. Damit ist der Anfang für forschendes Lernen im Online-Studium gemacht.

Die Forderung nach Lernen im sozialen Austausch, nach kommunikativen Lernprozessen, stellt ein Kernelement einer pragmatisch begründeten Mediendidaktik dar. Zwar wird den Medien eine bedeutende Funktion zugeschrieben, aber das didaktische Potenzial wird erst in den kommunikativen Handlungen der Lernenden sichtbar. Kommunikation ermöglicht das Mitteilen von Wissen in der Gemeinschaft und das Teilhaben an den Erfahrungen aller am Lernprozess Beteiligten. Damit verbindet der pragmatisch begründete Einsatz digitaler Medien eine fachliche Qualifizierung mit den potenzierten Fähigkeiten einer demokratischen Gemeinschaft.

Ziel dieser Forderung ist es daher nicht, wie in zahlreichen anderen Ansätzen, durch ein Lernen in der Gruppe lediglich einen individuellen Lernzuwachs der einzelnen Gruppenmitglieder zu erreichen. Angestrebt wird vielmehr eine lernende Gemeinschaft, in der der Gruppe insgesamt ein Lernpotenzial innewohnt (vgl. de Witt & Czerwionka, 2007). Unter einer Gemeinschaft verstehen Shaffer und Anundsen (1993) „a dynamic whole that comes about when a group of people are interdependent, share common practices, make joint decisions, identify themselves as parts of a whole that are more than the sum of their individual relationships, and make a lasting commitment to all stakeholders' well-being“ (Shaffer & Anundsen, zit. n. Gruenbaum, 2010).

Kommunikationsprozesse, die in Prozessen forschenden Lernens zum Ausdruck kommen, setzen einerseits eine Lerngemeinschaft voraus und bauen andererseits diese zugleich auf. Bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote ist außerdem „die gesamte Lernorganisation einschließlich der Einbettung eines Angebots in ein soziales System zu berücksichtigen. Lernende sind z.B. in Aktivitäten zu verstricken, durch die

sie die Konsequenzen ihres Handelns antizipieren lernen und verantwortungsvolle Entscheidungen treffen – sei es durch entsprechende Lern- und Übungsaufgaben, Kommunikationsformen oder durch das Eingebundensein in Interaktionssituationen. Es kommt darauf an, Lern- und Denkwege und -werkzeuge zu öffnen, um eigenständig mit Pluralitäten, Kontingenzen, neuen Erfahrungen einer komplexen, mediatisierten Umwelt umzugehen“ (Kerres & de Witt, 2002, S. 19-20). In diesem interaktiv-kommunikativen Forschungsprozess, den Dewey als Inquiry bezeichnet, formulieren die Studierenden geteilte Ziele und wenden Beispiele in ihrer Arbeit an, die an realen Situationen orientiert sind, bzw. verwenden Studieninhalte aus ihrem Lebensalltag.

### **3. Kommunikation im Fernstudium – Ansätze zur Förderung von Online-Lerngemeinschaften**

Kommunikative Prozesse sind besonders im Fernstudium von Bedeutung, um das Selbststudium durch soziale Lernprozesse zu erweitern und forschende Online-Lerngemeinschaften zu fördern. Hierbei unterstützt E-Learning in idealer Weise die Intention des Fernstudiums, orts- und zeitunabhängiges Lernen zu ermöglichen und durch dieses Lernen auf Distanz Studierende zu erreichen, die damit „am Herkunftsort im Arbeitsverhältnis oder in sozialen Bezügen ... verbleiben. So erreichen Bildungsprogramme auf Distanz in Unternehmen die Mitarbeiter an Standorten weltweit, oder Menschen in ländlichen, dünn besiedelten Gebieten können von entfernten, sonst unerreichbaren Bildungsangeboten profitieren“ (Junge, Klebl & Mengel, 2011). Grundlage für die Entstehung des Fernstudiums war außerdem die Asynchronität von Lehr- und Lernaktivitäten, die auch im modernen Fernstudium, an der FernUniversität in Hagen, fortgesetzt wird. Mit der zeitlichen Unabhängigkeit wird „eine flexible Integration der Lernzeit in den (Arbeits-)Alltag und in individuelle Lebensverläufe ermöglicht“. Mit der Unabhängigkeit des Lernenden und einer Flexibilisierung der Studiumsorganisation ist die Idee des Fernstudiums verbunden, einen unbeschränkten Zugang zu Bildungsprogrammen über alle Lebensspannen anzubieten (Junge et al., 2011).

Medien haben an der FernUniversität in Hagen schon seit ihrer Gründung einen besonderen Stellenwert. So bildeten von Anfang an vor allem Studienbriefe eine wesentliche Grundlage für das Studium, aber auch die Integration von digitalen Medien ist im aktuellen Leitbild der FernUniversität in Hagen festgehalten (vgl. FernUniversität Hagen, 2010a). Beispielsweise richten alle Fakultäten im Rahmen ihrer Studiengänge Kurs- und Modulumbgebungen auf der Lernplattform Moodle ein. Mit den E-Learning-Angeboten werden digitale Fernstudienmaterialien interaktiv und multimedial bereit gestellt sowie vor allem Kommunikations- und Kollaborationsprozesse in den online-basierten Lernumgebungen unterstützt. Das Selbststudium wird durch gemeinschaftliche Online-Lernprozesse erweitert.

Gerade für das Fernstudium ist E-Learning eine ideale Lernform, da von zu Hause oder an jedem anderen Ort weltweit studiert werden kann. Ergänzend zu der Lernplattform stellt die FernUniversität einen Virtuellen Studienplatz zur Verfügung, wo die Stu-

dierenden Organisatorisches wie z.B. die Rückmeldung oder Adressänderung erledigen und online Zugriff auf ihre Module bzw. Lehrveranstaltungen haben. Zusätzlich zu den virtuellen Lernumgebungen bieten die Studiengänge Präsenzveranstaltungen in Regional- und Studienzentren zum gemeinsamen Lernen an, auch wenn diese in Relation zu Präsenzuniversitäten geringer sind. Fachlich betreut werden die Fernstudierenden durch Lehrende und Tutoren, es werden Seminare, Vorlesungen, Praktika und Prüfungen durchgeführt. Klausuren finden deutschlandweit an Partneruniversitäten statt, mündliche Prüfungen i.d.R. in Hagen. Die Belegung der Module, die Anmeldungen zu den Prüfungen, zu den (Online-)Seminaren und (Online-)Vorlesungen finden nur online statt.

### 3.1 *Asynchrone Kommunikation und diskursives Lernen*

Im Studium ist neben den kognitiven Herausforderungen die soziale Interaktion ein wichtiger Bestandteil des didaktischen Konzepts, insbesondere in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplin. Über die Nutzung asynchroner und synchroner Kommunikationswerkzeuge erfährt die lernende Studierendengemeinschaft in Auseinandersetzung mit berufsqualifizierenden Inhalten die Bedeutung des sozialen Austauschs und des konstruktiven Miteinanders.

Im Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft z.B. bilden traditionellerweise die angesprochenen Studienbriefe die inhaltliche Grundlage; sie enthalten Übungsaufgaben und verlangen von den Studierenden, wissenschaftliche Informationen zu Themengebieten der Bildungswissenschaft zu reflektieren, zu diskutieren und anhand von aktuellen Bildungsproblemen einzuordnen. Dabei erarbeiten die Studierenden ihre Antworten nicht nur im Selbststudium und zur individuellen Vorbereitung auf die Prüfung, sondern kommunizieren und diskutieren über das gesamte Semester in der virtuellen Lernumgebung oder in virtuellen Lerngruppen via Webkonferenzen. Lehren und Lernen erfolgen online mittlerweile in allen Modulen dieses grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiums.

Jedes Modul hat eine eigene Umgebung auf der Lernplattform Moodle; es werden darin Foren angeboten, in denen die Studierenden in fachlichen Fragen von den Modulbetreuern begleitet werden und Projektideen z.B. für ihre empirische Hausarbeit diskutieren. Die Übungsaufgaben sind so konzipiert, dass sie den Erwerb zentraler Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens fördern (z.B. Literaturrecherche, Präsentationskompetenzen), aber auch kooperatives Lernen unterstützen. In Kombination mit dem virtuellen Klassenzimmer, dem Webkonferenzsystem von Adobe Connect Professional, diskutieren sie mit anderen Studierenden bzw. den Lehrenden über ihre Lösungsvorschläge. Online-Seminare werden asynchron, über die Lernplattform, und/oder durch eine Kombination von asynchroner und synchroner Online-Kommunikation in Einzel- und in Gruppenarbeit durchgeführt. Für Studierende an Präsenzuniversitäten erschließen sich die Potenziale dieser Online-Szenarien durch ihre Seminartaktung über das gesamte Semester in der Regel nicht in dieser Intensität und Weise. Zudem stehen

Lehrmaterialien wie multimediale und interaktive Aufgaben zur Selbstprüfung, (selbstproduzierte) Pod- und Vodcasts (über das Internet beziehbare Audio- und Videodateien) sowie nach Themen sortierte Webseiten für ein vertieftes Verständnis der Studieninhalte in den Lernumgebungen bereit. Darüber hinaus werden virtuelle Lesekurse angeboten. Mit diesen Lernszenarien werden kommunikative Handlungen bei den Studierenden aktiviert, die im Sinne des Konzepts der Community of Inquiry und des forschenden Lernens folgende Kompetenzen entwickeln, nämlich „Fragen zu formulieren, neugierig sein, Vermutungen anzustellen, Hypothesen aufzustellen, Probleme selbstständig zu erörtern, gedanklich oder tatsächlich zu lösen, Ergebnisse zu formulieren und darzustellen“ (Rautenstrauch, 2008, S. 33). Neben der Nutzung von Nachrichtenforen, Abstimmungen, Foren, Chats, Glossaren und Wikis aktivieren die Fernstudierenden auch selbst themenbezogene Foren, Audiodateien, Aufgaben oder Lösungsbeispiele.

Um hier eine lernende Gemeinschaft aufzubauen, sollen die sozialen Interaktionen nicht nur auf Ergebnisse des individuellen Lernens zielen. Die didaktische Konzeption ist vielmehr so angelegt, dass sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer modulspezifischen Lernumgebung durch das aufeinander bezogene Posting gegenseitig wahrnehmen und gemeinsame Bedeutungen der Bildungsinhalte erschließen. Damit geht es „im Wesentlichen darum, vertraute Denkweisen und Handlungen in einem kritisch-reflexiven Diskurs mit anderen Lernenden zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. ... Eine solche Form des Reflektierens bedeutet, bewusst Aufmerksamkeit auf Werte, Annahmen und eigene Überzeugungen zu legen, die Einfluss auf eigenen Interpretationen nehmen. Das Ziel ist es, über ein bewusstes Wissen und reflektiertes Können zu einer tiefgehenden Handlungskompetenz zu kommen“ (Duffy, Dueber & Hawley, 1998; Taylor, Marienau & Fiddler, 2000, zit. n. Rautenstrauch, 2008, S. 32).

Nach einer Befragung 2007 zur Lernplattform (vgl. Czerwionka, Glameyer & de Witt, 2007) begrüßen die Fernstudierenden ( $n = 359$ ) den Kontakt zu Lehrenden und Tutorinnen bzw. Tutorinnen in der Lernumgebung. Sie machen von der Möglichkeit Gebrauch, eigene Aufgabenlösungen in die Lernplattform einzustellen, und bewerten das entsprechende Feedback positiv. Sie schätzen insbesondere den Austausch mit Mitstudierenden und Lehrenden sowie den schnellen Zugang zu wichtigen Informationen. Sie fühlen sich innerhalb der virtuellen Lernumgebung „wohl“ (ohne jedoch die dortigen Kontakte in die „reale“ Welt zu übertragen), empfinden die Nutzung der Lernumgebungen als motivierend und haben letztlich von deren Nutzung stark profitiert. Diese Ergebnisse wiederholten sich auch in weiteren Evaluationen.

Ein zentrales Moment in einer Community of Inquiry liegt darin, dass Studierende selbst Verantwortung übernehmen und Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gang setzen und kontinuierlich betreiben. Ein virtuelles Studierendencafé in der Verantwortung von Studierenden und unabhängig von der Betreuung durch Lehrende hat sich in diesem Sinne als erfolgreich erwiesen. Weniger fachspezifische Inhalte als vielmehr den informellen Austausch rund um das Studium, von der Modulbelegung über die Organisation von Lerngruppen bis hin zu Tipps für Stipendien und Prüfungen, bietet dieses virtuelle Studierendencafé, das von Tutoren und Tutorinnen „ehrenamtlich“ be-

treut wird. Grundlage für die gute Kommunikation ist hier neben klaren Regeln, der sog. Netiquette, dass sich die Studierenden mit ihrem Studiengang identifizieren und Teil einer Lerngemeinschaft sind. Dies macht sich darin bemerkbar, dass die Studierenden aktuelle Bildungsprobleme und gesellschaftliche Entwicklungen über den eigentlichen Lerngegenstand hinaus zum Thema machen und ihre vielfältigen Positionen unabhängig von Impulsen Lehrender diskutieren.

### 3.2 *Synchrone Kommunikation und soziale Präsenz*

Während asynchrone Kommunikationsformen eher den Austausch, die Entwicklung gemeinsamer neuer Ideen und die Reduktion von Unsicherheiten unterstützen, können in synchronen Kommunikationsprozessen Informationen besser verdichtet und die Persönlichkeit der Teilnehmer im Sinne sozialer Präsenz näher gebracht werden (vgl. Dennis & Valacich, 1999). An der FernUniversität unterstützen der Lernraum Virtuelle Universität und die Lernplattform nun schon einige Jahre das Fernstudium neben den Studienbriefen, und seit gut zwei Jahren ist außerdem das virtuelle Klassenzimmer bzw. Live-Online-Collaboration Tool Adobe Connect Professional in allen Fakultäten an der FernUniversität in Hagen im Einsatz. Diese webbasierte Anwendung dient zur Durchführung von Live-Online-Veranstaltungen und findet ihren Einsatz beim synchronen E-Learning. Für Lehr-Lernprozesse ermöglichen diese webbasierten, virtuellen Klassenzimmer eine Online-Zusammenarbeit und -Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden in Echtzeit. Adobe Connect erlaubt dabei insbesondere die auditive und visuelle Kommunikation mittels Headset und Webcam. Es erweitert das bisherige Angebot der FernUniversität an Werkzeugen für die virtuelle Lehre und für ortsunabhängige kooperative Lehr-Lernprozesse.

Hier nutzen Lehrende und Studierende mittlerweile das synchrone audio-visuelle Kommunikations- und Kooperationstool auf verschiedene Weise. In dem virtuellen Klassenzimmer von Adobe Connect, für das die Live-Audio- und Videoübertragungen der Lehrenden und Studierenden charakteristisch sind, haben sich folgende Werkzeuge bewährt: ein Whiteboard für die gemeinsame Bearbeitung und Präsentation von Produkten wie Referate, ein paralleler Text-Chat, der für alle Teilnehmer oder auch für Einzelgespräche während der Sitzungen aktiviert werden kann. Das Hochladen und Präsentieren von PowerPoint-Folien, aber auch von Video-Aufzeichnungen und ein Abstimmungstool, z.B. für eine zeitnahe Abfrage des inhaltlichen Verständnisses und der Motivationslage, sind wichtige Elemente.

Die Einsatzszenarien für Adobe Connect sind vielfältig. An der FernUniversität werden vor allem folgende Arten von Online-Veranstaltungen durchgeführt:

Szenario	Anzahl Lehrende	Anzahl Studierende
Online-Vorlesungen/ -Vorträge	1-2 DozentInnen	bis zu 60 (100) Studierende
Online-Seminare	1-2 DozentInnen	bis zu 24 Studierende
Online-Kolloquien	1 Dozent/Dozentin	bis zu 10 Studierende
Online-Sprechstunden	1 Dozent/Dozentin	1-5 Studierende
Online-Selbstlerngruppen	keine DozentInnen	bis zu 10 Studierende

Tab. 1: Didaktische Szenarien im virtuellen Klassenzimmer

Diese Szenarien lassen sich anhand der Gruppengrößen, des Interaktionsgrads, der daraus resultierenden Aufwände hinsichtlich der Veranstaltungsvorbereitung sowie der Häufigkeit bzw. des Spektrums möglicher auftretender technischer Probleme unterscheiden. Dabei gilt erfahrungsgemäß, dass je mehr Teilnehmer und Teilnehmerinnen Bild und Ton übertragen, je mehr Interaktion seitens der Studierenden gefordert wird und je mehr synchrone Lernwerkzeuge zum Einsatz kommen, desto eher können technische Probleme auftreten. Während die ersteren genannten Szenarien, also die Online-Vorlesungen und Seminare, jeweils von ein oder zwei Lehrenden moderiert werden, bestehen Online-Selbstlerngruppen nur aus Studierenden. Das Szenario Online-Selbstlerngruppen erfährt bei den Studierenden wachsende Beliebtheit.

Einer Befragung unter Studierenden aller Fakultäten an der FernUniversität zufolge ( $n = 133$ ; FernUniversität in Hagen, 2010b), kann das virtuelle Klassenzimmer mit seinen Möglichkeiten der synchronen Kommunikation „als Schnittstelle zwischen den klassischen Präsenzveranstaltungen und der onlinebasierten Lernplattform betrachtet werden. ... Synchroner Webconferencing-Tools können im Fernstudium vor dem Hintergrund der Informations- und Wissensgesellschaft eine wichtige Rolle einnehmen, um den heterogenen Bedürfnissen der Fernstudierenden zu entsprechen“ (Junge et al., 2011). In der Evaluation des zweijährigen Pilotprojekts an der FernUniversität in Hagen (2010b) brachten die Studierenden die Besonderheiten des Virtuellen Klassenzimmers im Fernstudium bei den Aspekten „Komfort“ (Aussage: „Es ist für mich generell vorteilhaft zu Hause zu lernen.“) sowie „Zeit- und Kostenersparnis“ (Aussage: „Durch Online-Seminare erspare ich mir die Anreise (Zeit) und evtl. Übernachtungskosten.“) zum Ausdruck. Eine deutliche Mehrheit der Fernstudierenden empfindet es als komfortabel, von zu Hause aus zu lernen. Die Zeit- und Kostenersparnis ist aufgrund der besonderen Situation von Fernstudierenden ebenfalls von besonderer Bedeutung. Das Virtuelle Klassenzimmer ist offensichtlich das richtige Angebot für Studierende, die über begrenzte zeitliche und finanzielle Ressourcen verfügen. Dafür spricht auch, dass die vorgegebene Antwort zum begrenzten Angebot an Präsenzveranstaltungen (Aussage: „Ich habe ein Online-Seminar besucht, weil in meiner Region/meiner Stadt/meinem Land keine Präsenzveranstaltungen angeboten werden.“) nur bei knapp der Hälfte Zustimmung fand. Offensichtlich ist das Virtuelle Klassenzimmer auch für jene Studie-

rende eine Alternative, die in ihrer Umgebung kein Angebot an Präsenzveranstaltungen vorfinden.

Der Einsatz eines virtuellen Klassenzimmers bzw. Webkonferenzsystems im klassischen Fernstudium und in der virtuellen Lehre gilt zunehmend als Qualitätsprädikat. Denn die Studierenden der FernUniversität sind im Vergleich zu Studierenden von Präsenzuniversitäten weltweit verteilt, und durch die räumliche Distanz, durch die es in Relation zu anderen Universitäten wenig Präsenzveranstaltungen gibt, kann der direkte „Hör- und Sichtkontakt“ zu den Lehrenden oder Betreuenden – aber auch zu den Mitstudierenden – und somit der Anteil an „sozialer Präsenz“ als eher gering eingestuft werden. Soziale Präsenz ist allerdings ein wesentlicher Motivationsfaktor, der sich darin äußert, dass Studierende nicht nur fachspezifische Inhalte diskutieren, sondern sich dabei auch mit ihrer eigenen Persönlichkeit in kommunikative Interaktionsprozesse einbringen. „Die Interaktion in einer Community of Inquiry bedarf sozial-emotionaler Kontakte und einer positiven Gruppenatmosphäre“ (Witte, 1998), „in der Vertrauen und Offenheit gegeben sind“ (Rautenstrauch, 2008, S. 37). Um diese Offenheit im bildungswissenschaftlich orientierten Fernstudium für die Wissenskommunikation zu nutzen, wurde das virtuelle Klassenzimmer implementiert und mit der Lernumgebung kombiniert. Als Teil des Online-Seminars werden im virtuellen Klassenzimmer Referate in den Lerngruppen über das Whiteboard gemeinsam vorbereitet, präsentiert und diskutiert, so dass durch die synchrone Kommunikation mit den Lernpartnern deren Hypothesen unmittelbar in Frage gestellt oder auch theoretische Positionen bei der diskursiven Auseinandersetzung mit Problemstellungen kritisch-kreativ begründet werden (vgl. Mengel, 2011).

#### 4. Kommunikation in universitären Online-Lerngemeinschaften

Kommunikation ist eine wichtige Grundlage für das Entstehen und Wachsen einer Lerngemeinschaft. Eine Community of Inquiry ist eine „Wissensbildungsgemeinschaft, die in Auseinandersetzung mit Themen eine forschende und problemorientierte Lernhaltung einnimmt“ (Rautenstrauch, 2008, S. 33). Dabei haben Diskurse als didaktisches Element sowohl eine zentrale Bedeutung für Bildungsprozesse als auch innerhalb dieser Online-Lerngemeinschaften. Denn neben dem wissenschaftlichen Austausch und der „Entwicklung subjektiver Lernbegründungen“ unterstützen sie „die Aushandlung einer Definition eigenen professionellen Handelns“ (Arnold & Merkt, 2006, S. 35-36, zit. n. Rautenstrauch, 2008, S. 7) und damit ein Selbstverständnis im Sinne eines bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Habitus.

Für Studiengänge, seien es Fern- oder berufliche Weiterbildungsstudiengänge, die von räumlichen Distanzen und verhältnismäßig geringer sozialer Präsenz geprägt sind, bietet gerade die synchrone und asynchrone Kommunikation einen deutlichen Mehrwert für Fernstudierende und Lehrende. Hier ist auch eine zeitnahe Rückmeldung zur Unterstützung der Teaching Presence von großem Vorteil. Diese spielt bei Studierenden von Präsenzuniversitäten angesichts häufiger realer Treffen eine eher untergeordnete Rolle.

Gerade im Fernstudium, wie hier am Beispiel der Bildungswissenschaft, kann sich eine Community of Inquiry deshalb sehr gut entfalten, weil Cognitive, Teaching und Social Presence sich in den Online-Lernumgebungen verdichten. In der asynchronen Online-Kommunikation haben die Lernpartner ausreichend Zeit, sich mit den Beiträgen der anderen auseinanderzusetzen und eigene Beiträge und Positionen in die Fachdiskussion einzubringen. Auch treffen sich Lehrende und Studierende zeit- und ortsunabhängig, um Bedeutungen auszutauschen und gemeinsam zu konstruieren.

Auch in synchronen Szenarien ist eine Intensivierung der Kommunikation durch kürzere Rückmeldezeiten möglich; es lassen sich hier auch weitere unterstützende Werkzeuge einsetzen, wie der gemeinsame Präsentations- und Konstruktionsbereich im virtuellen Klassenzimmer, wo durch die Bild- und Tonübertragung mehr soziale Präsenz erreicht und das Community Building wesentlich unterstützt werden kann. An Präsenzuniversitäten gibt es dafür vorgesehene Seminarzeiten, geführte Diskurse außerhalb dieser Seminarzeiten scheinen hier eher „flüchtig“. Erfolgreich ist die lernende Online-Gemeinschaft dann, wenn die Verantwortung nicht mehr nur von den Lehrenden, sondern von jedem der beteiligten Studierenden ausgeht. Dabei kommt es für alle Beteiligten darauf an, „die Qualität der Interaktionen positiv zu beeinflussen“ (Rautenstrauch, 2008, S. 71). Dies gilt für Lehrende, die Moderationskompetenzen besitzen sollen, und für Studierende, die ein ernsthaftes Interesse an konstruktiver Teilnahme am Thema zeigen müssen. Allerdings haben Newman, Johnson, Cochrane und Webb (1996) herausgefunden, dass „Prozesse des kritischen Denkens stärker im Online-Lernen als im FtF-Lernen erfolgen“ (zit. n. Rautenstrauch, 2008, S. 65).

Mit einem Fernstudium, das die Möglichkeiten der synchronen und asynchronen Kommunikation professionell einsetzt, haben die Beteiligten eine wesentlich größere Chance, eine kohärente Gemeinschaft kontinuierlich über einen längeren Zeitraum aufzubauen und zu etablieren. Der Mangel an realer Präsenz, an direkter Einflussnahme auf Diskussionen oder an direktem Informationsaustausch kann durch unterstützende Maßnahmen in Online-Gemeinschaften ausgeglichen bzw. sogar aufgehoben werden. Zwar bringt die Online-Kommunikation auch Verzögerungen mit sich und sie macht eine orientierende Unterstützung bei komplexen Problemstellungen und Bildungsinhalten notwendig. Aber insgesamt können Beiträge mehrfach und flexibel eingesehen werden. Und auch wenn möglicherweise mehr Zeit für ein gemeinsames Problemverständnis notwendig ist, kann ein höheres Qualitätsniveau durch die Interaktion und Kommunikation und die darüber gemachten gemeinsamen Erfahrungen in einer Online-Lerngemeinschaft erreicht werden.

## Literatur

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. A., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Buer, F. (2004). Unsicherheiten im Beratungsdiskurs. Wozu Berater und Beraterinnen Philosophie brauchen – Pragmatismus zum Beispiel. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 11(4), 127-150.

- Czerwionka, Th., & de Witt, C. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *eLearning-Didaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 117-131). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Czerwionka, Th., Glameyer, Ch., & de Witt, C. (2007). *B.A. Bildungswissenschaft – moodle in action*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Dewey, J. (MW 9: 1916/2003). *Democracy and Education* [Demokratie und Erziehung]. Übers. von J. Oelkers (2009). Weinheim: Klinkhardt Verlag.
- Dewey, J. (LW 2: 1927). The Public and its Problems. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 2). Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (LW 12: 1938/2002). *Logic: The Theory of Inquiry* [Die Theorie der Forschung]. Übers. von M. Suhr (2002). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Dennis, A., & Valacich, J. (1999). *Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity*. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Duffy, T. M., Dueber, B., & Hawley, C. L. (1998). Critical Thinking in a distributed environment: a pedagogical base for the design of conferencing systems. In C. J. Bonk & K. S. King (Hrsg.), *Electronic collaborators – Learner-centred Technologies for Literacy, Apprenticeship and Discourse* (S. 51-78). Mahwah u.a.: Lawrence Erlbaum.
- FernUniversität in Hagen (2010a). *Leitbild der FernUniversität – Medieneinsatz*. <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/leitbild/Medieneinsatz.shtml> [22.11.2010].
- FernUniversität in Hagen (2010b). *Pilotprojekt Adobe Acrobat Connect Professional – Zwei Jahre Einsatz an der FernUniversität in Hagen*. Interner Projektbericht.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London/New York: Routledge Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet And Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gruenbaum, E. A. (2010). *Creating Online Professional Learning Communities and How to Translate Practices to the Virtual Classroom*. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=122-1> [22.11.2010].
- Hochschulrektorenkonferenz (2010). *HRK-Handreichungen. Herausforderung Web 2.0*. Beiträge zur Hochschulpolitik 2011. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Junge, Th., Klebl, M., & Mengel, S. (2011). Mit Online-Konferenzen zurück ins Klassenzimmer: Synchron Online-Lernszenarien im Fernstudium. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, 6(1).
- Kerres, M., & de Witt, C. (2002). *Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik*. [http://www.medienpaed.com/02-2/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf) [22.11.2010].
- Kerres, M., & de Witt, C. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In H. O. Mayer & D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 77-99). München: Oldenbourg Verlag.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mengel, S. (2011). Didaktische Szenarien für Live-E-Learning im virtuellen Klassenzimmer. Ein Erfahrungsbericht für die Praxis. <http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/bildmed/aktuelles-edit/erfahrungsbericht-virtuelles-klassenzimmer> [15.02.2011].
- Newman, D., Johnson, C., Cochrane, C., & Webb, B. (1996). An experiment in group learning technology: Evaluating critical thinking in face-to-face and computer supported seminars. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 4(1), 57-74.

- Rautenstrauch, Ch. (2008). *Theorie und Praxis der Medien- und Wissenskommunikation*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Schäfer, K.-H. (2005). Teil II: Kommunikation. In D. Garz, D. Piecha & K.-H. Schäfer (Hrsg.), *Entwicklung und Kommunikation als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Speth, M. (1997). John Dewey und der Projektgedanke. In J. Bastian, H. Gudjons, J. Schnack & M. Speth (Hrsg.), *Theorie des Projektunterrichts* (S. 19-37). Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Taylor, K., Marienau, C., & Fiddler, M. (2000), *Developing Adult Learners. Strategies for Teachers and Trainers*. San Francisco (USA): Jossey: Bass.
- de Witt, C., & Czerwionka, Th. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Witte, E. (1998). *Sozialpsychologie der Gruppenleistung*. Beiträge des 12. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers.

**Abstract:** The author discusses a media-didactic approach to digital teaching in higher education which has its origin in the pedagogical pragmatism of John Dewey. Dewey's approach is taken up and further developed in the concept of the Community of Inquiry, which contains fundamentals for an online community doing research. In this, communication among learners is considered an essential prerequisite for attaining the ability to reflect and judge on an academic level. Using the Hagen Open University as an example, the author shows how, in the field of open-university courses, the communicative exchange among students in the sense of a learning community can be promoted through the use of digital media (e-learning).

### **Anschrift der Autorin**

Claudia de Witt, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Universitätsstr. 11, 58097 Hagen, Deutschland  
E-Mail: [claudia.dewitt@fernuni-hagen.de](mailto:claudia.dewitt@fernuni-hagen.de)