
Jahrbuch Medienpädagogik 22: Die Gesellschaft der Medienpädagogik.
Herausgegeben von Christian Swertz, Mandy Schiefner-Rohs, Sven Kommer,
Franco Rau und Franziska Bellinger

Das Community of Inquiry Framework in der Online-Lehrer:innenbildung

Weiterentwicklung einer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben

Nora Cechovsky¹ 

¹ Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Zusammenfassung

Ein im Hochschulbereich bereits vielfältig erprobtes Rahmenkonzept zur Gestaltung von Online-Lehrveranstaltungen stellt das Community of Inquiry Framework (CoI) dar. Es zielt darauf ab, eine Interessensgemeinschaft zu entwickeln, um unter Berücksichtigung der kognitiven Präsenz, der Lehrpräsenz und der sozialen Präsenz die Schwächen der Online-Lehre auszugleichen. Basierend auf diesem Modell wird im Rahmen dieses Artikels die Weiterentwicklung einer Online-Lehrveranstaltung zur Entwicklung von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben in einem Bachelorstudium der berufspädagogischen Lehrer:innenbildung vorgestellt. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende wahrgenommen fühlen, wenn Lehrende transparente Informationen zur Lehrveranstaltung bereitstellen und ausführliches Feedback geben. Das Gruppengefühl wird insbesondere durch Diskussionen in Breakout-Rooms gefördert. Zur Förderung der kognitiven Präsenz eignet sich aus Sicht der Befragten ein praxisrelevantes Problem, das in einem durch ein offenes Gesprächsklima geprägten Online-Setting diskutiert werden kann. In Bezug auf die Lehrpräsenz ist für die Studierenden u. a. die rechtzeitige und transparente Information in Bezug auf die Anforderungen im

Rahmen der Lehrveranstaltung relevant. Die basierend auf diesen Wahrnehmungen weiterentwickelte Lehrveranstaltung wird im Rahmen des Artikels beschrieben.

The Community of Inquiry Framework in Online Teacher Training. Development of a Course on Academic Writing

Abstract

The Community of Inquiry Framework is a concept for the design of online courses that has already been tried and tested in the higher education sector. It aims to develop a community of inquiry (CoI) in order to compensate for the weaknesses of online teaching, taking into account cognitive presence, teaching presence and social presence. Based on this model, this article presents the further development of an online course for academic writing skills in a bachelor's degree programme in vocational teacher education. To this end, group discussions with students were conducted, transcribed and analysed. The results show that students feel noticed when teachers provide transparent information about the course and detailed feedback. A sense of belonging is promoted in particular by discussions in breakout rooms. To promote cognitive presence, students believe that a practical problem that can be discussed in an open discussion climate online is suitable. In terms of teaching presence, students consider timely and transparent information regarding the requirements of the course to be relevant. These aspects are considered in the further development of the course. The prototype of the course is described in the article.

1. Einleitung

Mit zunehmender Digitalisierung der Hochschullehre rückt die forschungs-basierte Gestaltung von Online-Lehrveranstaltungen verstärkt in den Fokus. In einer Fragebogenerhebung unter Studierenden einer Pädagogischen Hochschule zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der sozialen Präsenz in der Online-Lehre und der Studienzufriedenheit. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die soziale Präsenz beim Design von Online-Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen (Cechovsky et al. 2022). Im Rahmen von Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben gilt der Austausch zwischen Studierenden als eines der zentralen

lernförderlichen Elemente (Kruse 2016). Das Community of Inquiry (CoI) Framework ist ein hochschuldidaktisches Modell, das die soziale Präsenz neben der kognitiven und der Lehrpräsenz explizit berücksichtigt (Bozkurt und Zawacki-Richter 2021). Ein Ziel des Modells ist, das Potenzial von Online-Lehre zu nutzen (z. B. die Möglichkeit des asynchronen Lernens) und die potenziellen Nachteile (erschwerter soziale Interaktion) mittels sinnvollen didaktischen Designs auszugleichen bzw. diesen proaktiv entgegenzuwirken (Vaughan et al. 2013).

Dieser Beitrag zielt darauf ab, aufzuzeigen, wie eine Online-Lehrveranstaltung zur Förderung von Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben in einem berufspädagogischen Bachelorstudium anhand des CoI-Frameworks bedürfnisorientiert weiterentwickelt werden kann. Da die Wahrnehmung der Studierenden für den Aufbau eines lernförderlichen Klimas eine zentrale Rolle spielt (ebd.), wurden zwei Gruppendiskussionen mit Bachelorstudierenden geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Ausserdem wurde einschlägige Literatur herangezogen, um geeignete Lehrmethoden zur Förderung der Präsenzen zu identifizieren. Das Ziel war, das Potenzial der Online-Lehre zu nutzen (z. B. die Möglichkeit des asynchronen Lernens) und die potenziellen Nachteile (z. B. erschwerte soziale Interaktion) mittels eines sinnvollen didaktischen Designs auszugleichen (ebd.).

Im folgenden Kapitel wird das CoI-Modell beschrieben. Anschliessend werden die Vorgehensweise bei und Auszüge aus den Gruppendiskussionen mit Studierenden zur Wahrnehmung der Präsenzen in Online-Lehrveranstaltungen des Studiums vorgestellt (3). Basierend auf Erkenntnissen aus der Literatur und den Gruppendiskussionen wird das Lehrveranstaltungs-konzept beschrieben (4) und abschliessend kritisch diskutiert sowie ein Ausblick gegeben (5).

2. Community of Inquiry Framework

Das CoI-Framework, wie in Abbildung 1 dargestellt, basiert laut Angaben der Autor:innen auf einer sozial konstruktivistischen Lerntheorie – was jedoch nicht unumstritten ist (siehe dazu Annand 2019) – und gliedert die Anwesenheit der Studierenden in Lehrpräsenz, soziale und kognitive Präsenz (Stenbom und Cleveland-Innes 2024). Einem konstruktivistischen Ansatz folgend wird also angenommen, dass Lernende ihre eigene

Wirklichkeit basierend auf den gemachten Erfahrungen konstruieren. Das passiert durch internen und sozialen Austausch, Reflexion und Artikulation (Jonassen et al. 1995). Die Lehrpräsenz kann als Basis der anderen Präsenzen angesehen werden. Sie beinhaltet die Planung und Organisation der Lehrveranstaltung sowie die Moderation und direkte Instruktion (Stenbom und Cleveland-Innes 2024). Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass der Begriff «Präsenz» laut Xin (2012) hier etwas irreführend ist, da Präsenz nach Ansicht dieser Autorin erst mit der tatsächlichen Durchführung der Lehrveranstaltung – also im Moment der Kommunikation – entstehen kann, jedoch auch vorbereitende Massnahmen umfasst. Bei der Lehrpräsenz gilt es zu beachten, dass die Präsenz die Lehrenden als auch die Lernenden betrifft. Hier wird die Verantwortung geteilt, denn mit steigendem metakognitivem Bewusstsein können die Studierenden einen grösseren Anteil an Lehrpräsenz selbst übernehmen. Der Grad der Verantwortungsübernahme ist abhängig vom Inhalt, den Vorkenntnissen und den Fähigkeiten der Studierenden (Vaughan et al. 2023).

Akyol und Garrison (2011) beschreiben Metakognition als Wissen über, Überwachung und Regulation der Kognition. Die erste Subdimension beinhaltet das eigene Bewusstsein als Lernende:r im spezifischen Feld. Die beiden weiteren Subdimensionen zeigen sich erst bei der Bearbeitung konkreter Aufgaben. Die Überwachung der Kognition beinhaltet die Reflexion über den eigenen Lernprozess, während sich die Regulationsdimension auf die Steuerung des eigenen Lernprozesses bezieht. Die geteilte Metakognition beinhaltet nicht nur das Überwachen und Steuern des eigenen Lernprozesses, sondern auch des Lernprozesses der Gruppe (Garrison 2022). Zusammengefasst wird geteilte Metakognition folgendermassen definiert:

«shared metacognition is a process by which students take responsibility for and control of the processes of inquiry and learning. It represents awareness as well as personal and shared regulation of the learning process» (Vaughan et al. 2023, 49).

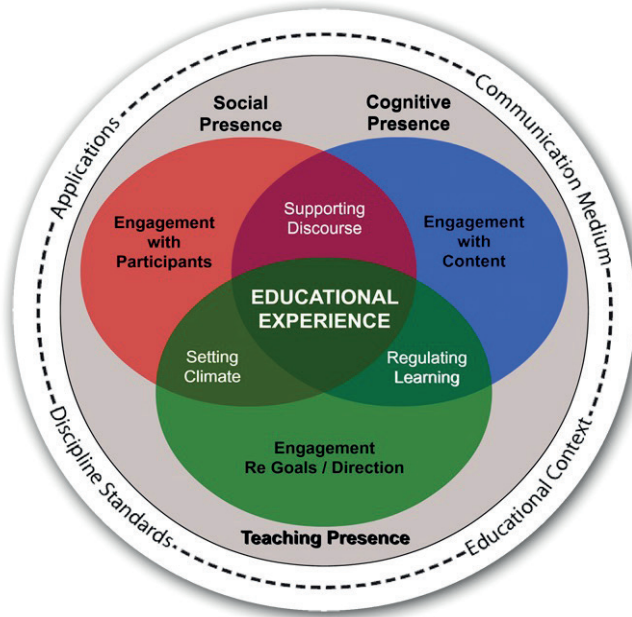


Abb. 1: The Community of Inquiry Theoretical Framework (The Community of Inquiry 2025) CC BY-SA 4.0

Vaughan et al. (2013, 17) definieren basierend auf den drei Subkategorien der Lehrpräsenz (Design, Moderation, direkte Instruktion) sieben Prinzipien. Diese wurden von den Autor:innen (2023, 6) unter Berücksichtigung des oben beschriebenen Konzepts der geteilten Metakognition weiterentwickelt und beinhalten folgende Aspekte:

- «1. Design for open communication and trust that will create a learning community.
2. Design for critical reflection and discourse that will support inquiry.
3. Establish community and cohesion.
4. Establish inquiry dynamics (purposeful inquiry).
5. Sustain respect and responsibility for collaboration.
6. Sustain inquiry that moves to resolution and shared metacognitive development.
7. Ensure that assessment is aligned with learning outcomes and growth for all students.»

Die soziale Präsenz beinhaltet das Teilen von Gefühlen und persönlichen Informationen, Humor, ein offenes Gesprächsklima sowie das Zusammengehörigkeitsgefühl. Die kognitive Präsenz folgt einem problemorientierten Ansatz. Hierbei löst ein Problem den Lernprozess aus und führt über die Explorationsphase und die Integration zur Lösung des Problems und somit zur Konstruktion von neuem Wissen (Stenbom und Cleveland-Innes 2024).

Durch die bewusste Gestaltung von Lehrveranstaltungen nach dem CoI-Modell werden die beschriebenen drei Präsenzen gefördert. Die Verantwortung für die Auswahl und den gezielten Einsatz von Methoden, um die Präsenzen aufzubauen, liegt bei der Lehrperson. Deren Zusammenspiel führt dazu, dass eine Gemeinschaft entsteht, in der ein kritischer Diskurs und eine persönliche Reflexion stattfinden. Diese Interaktion ermöglicht ein tieferes Verständnis und führt zu erfolgreichem und nachhaltigem Lernen (Ammenwerth et al. 2017).

Oyarzun et al. (2021) untersuchten die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Entwicklung einer CoI in synchronen und asynchronen Online-Kursen u. a. mittels Interviews. Die Ergebnisse zeigen, dass im Bereich der Lehrpräsenz die Schaffung einer einladenden Atmosphäre, der Anstoss zu Diskussionen sowie das relevante und zeitnahe Feedback als positiv wahrgenommen wurden. Die Lehrenden wurden als Kollege oder Kollegin gesehen, der bzw. die erreichbar ist, positive Rückmeldungen gibt und somit auch zur sozialen Präsenz beiträgt. Wahlmöglichkeiten im Rahmen von Arbeitsaufträgen wurden als förderlich für die soziale und kognitive Präsenz wahrgenommen. Die Ergebnisse stimmen grösstenteils mit den von Carrillo und Flores (2020) in einem Review analysierten 134 empirischen Studien zur Online-Lehre in der Lehrer:innenbildung überein. Als besonders lernförderlich erwiesen sich Massnahmen, die kontextbezogen, individualisiert, sozial, formativ und integriert gestaltet waren. Als weitere zentrale Faktoren zur Förderung der Präsenzen werden ein klarer Fokus auf die Lernenden, die Unterstützung produktiver Interaktionen durch die Lehrperson sowie die aktive Beteiligung aller im Rahmen der Online-Lehre beschrieben. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es schwer fällt, die Präsenzen klar voneinander abzugrenzen. Auch Xin (2012) thematisiert, dass die klare Struktur des CoI-Frameworks sich in der Praxis oft nur begrenzt wiederfindet. So verlaufen Online-Diskussionen häufig unorganisiert und unstrukturiert und resultieren trotzdem in sinnvollen Ergebnissen. Diesem Phänomen wird das Framework nur bedingt

gerecht. Ausserdem werden die Beziehungen zwischen den Präsenzen zu wenig berücksichtigt; Forschungen konzentrieren sich oft auf eine Präsenz und analysieren das Material ausschliesslich aus dieser Perspektive. Aus diesem Grund werden die im Rahmen dieses Artikels präsentierten Gruppendiskussionsergebnisse aus der Sicht aller drei Präsenzen analysiert.

3. Gruppendiskussionen mit Bachelorstudierenden

3.1 Zielsetzung und Methode

Dieser Artikel präsentiert einen Ausschnitt eines Design-Based Research Projektes zur Umsetzung des CoI-Frameworks in ausgewählten Lehrveranstaltungen an einer Pädagogischen Hochschule. Das Ziel des Projekts ist, die Qualität der Online-Lehrveranstaltungen zu steigern und das CoI-Modell in ausgewählten Lehrveranstaltungen zu implementieren. Ein Design-Based Research Projekt wird durch eine Diskrepanz in der Bildungspraxis angestoßen (Reinmann et al. 2024), in diesem Fall durch die Herausforderung, soziale Präsenz in der Online-Lehre zu fördern (Cechovsky et al. 2022). Das CoI-Framework wurde als theoretischer Rahmen ausgewählt und Gruppendiskussionen wurden geführt, um die subjektiven Wahrnehmungen in Bezug auf die im Modell enthaltenen Aspekte und auf die Online-Lehre zu ermitteln, damit diese zusammen mit dem Modell in die Gestaltung der Lehrveranstaltung einfließen können. Für die Gruppendiskussionen waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie nehmen die Lehramtsstudierenden die kognitive Präsenz, soziale Präsenz und Lehrpräsenz in den Online-Lehrveranstaltungen des Studiums wahr?
- Was nehmen sie in diesen Lehrveranstaltungen als besonders positiv/negativ wahr?

Es wurden zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt 9 Bachelorstudierenden im dritten Semester eines Lehramtsstudiums durchgeführt, die bereits an Online-Lehrveranstaltungen teilgenommen hatten. Die Gruppendiskussionen wurden über Microsoft Teams durchgeführt, eine dauerte ca. 80, die zweite ca. 50 Minuten. Es nahmen vier Frauen und fünf Männer

im Alter zwischen 21 und 45 Jahren teil. Alle bis auf eine Person waren neben dem Studium berufstätig.

Im Rahmen von Gruppendiskussionen können die kollektiven Meinungen von mehreren Personen gleichzeitig erhoben werden (Schreier et al. 2023). Dabei ist das Ziel, einen tieferen Einblick in die Lebenswelt der Teilnehmenden zu bekommen (Kühn und Koschel 2018). Laut Kühn und Koschel (2018) ist eine Gruppendiskussion dadurch charakterisiert, dass mehrere Personen zu einer Diskussionsrunde mit vorab festgelegtem thematischem Fokus eingeladen werden. Die Moderation erfolgte durch eine Moderatorin, die für eine angenehme Gesprächsatmosphäre sorgte und die Diskussion leitete. Da das Framework auf einem sozial-konstruktivistischen Ansatz basiert, eignet sich ein qualitativer Ansatz mittels Gruppendiskussion, um die subjektiven sowie im sozialen Austausch konstruierten Sichtweisen der Studierenden zu erheben (Jonassen et al. 1995). Während in Gruppeninterviews auch mehrere Personen gleichzeitig befragt werden, jedoch keine Interaktion zwischen den Befragten vorgesehen ist, werden in Gruppendiskussionen Informationen gerade durch die Interaktion der Gesprächsteilnehmenden gewonnen (Mäder 2013). Morgan (1997) beschreibt, dass durch Gruppendiskussionen Übereinstimmungen und Unterschiede in den Meinungen der Teilnehmenden bereits im Interviewprozess gewonnen werden können. Als Basis für die Gruppendiskussion wurde ein teilstrukturierter Leitfaden entwickelt. Ausserdem wurde die Moderatorin dahingehend instruiert, mittels Erzählanreizen und weiteren Gesprächstechniken die Diskussion zu vertiefen (Witzel 2000). Zu Beginn wurden die Teilnehmenden über das Projekt und die Rahmenbedingungen informiert. Anschliessend wurde die Bild- und Tonaufzeichnung gestartet.

Die Videos wurden anschliessend transkribiert. Hier wurden die Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription angewendet (Dresing und Pehl 2018). Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Verlauf der Auswertung wurde deutlich, dass die Abgrenzung zwischen den Präsenzen des CoI-Frameworks schwerfällt, da die Bereiche stark miteinander verbunden sind. So fühlen sich die Studierenden etwa besonders wahrgenommen (soziale Präsenz), wenn die Lehrenden auf Aufgaben ein ausführliches Feedback gaben (Lehrpräsenz). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Kategorien.

Präsenztyp	Kategorien	Förderliche Aspekte	Hemmende Aspekte
Soziale Präsenz	Wahrgenommen gefühlt durch Lehrperson	Aktuelle, gut aufbereitete Lehr-Lern-materialien Klare Aufgaben und ausführliches Feedback	
	Gruppengefühl gestärkt	Gruppenarbeiten in Breakout-Rooms	Gruppenarbeiten ausserhalb der syn-chronen Einheiten; Künstliche Hierarchien
Kognitive Präsenz	Angeregt worden, sich mit einem Thema weiter zu beschäftigen	Praxisrelevanz/persönliches Interesse	
	Lehrkräfte als Unterstützung bei der Problemlösung	Regeln der Kommunikation, Erreichbarkeit	
	Tiefere Einsichten erlangt	Offenes Gesprächsklima	Diskussion mit Prüfungscharakter; Negative Reaktion auf Fragen von Studierenden
	Besonders produktiv	Gruppenarbeit online gut umsetzbar	
Lehr-präsenz	Design und Organisation	Klare, rechtzeitige schriftliche Kommunikation von Lehrzielen, Rahmenbedingungen, Anforderungen, Aufgabenstellung, Abgabetermin und Beurteilungskriterien über eine einheitliche Lernplattform	
	Moderation	Abwechslung der Sozialformen; Pausen; Persönliches Feedback	
	Direkte Instruktion	Komplexe Aufgaben am Computer über Lehrvideos oder in Präsenz; Abwechslungsreiche Vorträge Kompetenz der/des Vortragenden; Expert:innen einbinden	

Tab. 1: Kategorien.

3.2 *Wahrnehmung der sozialen Präsenz*

Die Studierenden fühlten sich von der Lehrveranstaltungsleitung besonders wahrgenommen, wenn diese die Inhalte der Lehrveranstaltung an die Bedürfnisse der Gruppe anpasste. Dies zeigt sich z. B. im folgenden Interviewausschnitt:

«Das hat mir persönlich sehr gut gefallen, wenn sie [die Lehrenden] nachfragen «Okay, welche Themen soll ich denn machen, ist da schon was gemacht worden?». Dass sie wirklich ein, ähm ja ein sinnvolles Angebot nämlich bieten und ihr Angebot auch anpassen.» (G1, Z256–Z257, B2)

Ausserdem zeigte sich für die Studierenden soziale Präsenz durch transparente Vorgaben in Bezug auf die Aufgaben und ein ausführliches Feedback:

«Es [die Lehrveranstaltung] war transparent, ich habe genau gewusst, was ich zu tun habe. Ich habe alles verstanden. Es war vom Arbeitsaufwand nicht wenig, aber machbar und das Feedback war richtig gut. Nicht, weil ich so gut war, sondern weil sie das einfach so gut gegeben hat.» (G1, Z248–Z250, B4)

Darüber hinaus fühlten sie sich wahrgenommen, wenn die Unterlagen aktuell und gut aufbereitet waren. In den synchronen Einheiten fühlten sich die Studierenden besonders wahrgenommen, wenn es eine angenehme Gesprächsatmosphäre gab, bei der sie selbst aktiv sein konnten und die Kamera einschalteten:

«Ich fühle mich eigentlich so ziemlich in ALLEN Online-Lehrveranstaltungen wahrgenommen, weil ich glaube, die Professoren merken sehr schnell, dass wir total interaktiv sind. Also, man kann mit uns ruhig quatschen, bei uns ist nicht die Kamera aus und alle sind stummgeschaltet.» (G1, Z293–296, B3)

Es zeigte sich, dass für die Studierenden die soziale Präsenz stark mit der Lehrpräsenz einhergeht. Dies spiegelte sich auch in jenen Aspekten wider, die laut den Studierenden zu einer vertrauensvollen Atmosphäre im Online-Setting beitragen. Hierbei nannten sie die Beurteilung auf Augenhöhe:

«Also, es ist nicht irgendwo, wo man sich hinsetzen muss und seine Abgabe nochmal bis ins Detail durch[geht], weil jeder Beistrich kontrolliert wird. Natürlich wird exakt benotet und kontrolliert, aber, aber es ist NIE so, wo man sich denkt, ich muss mich jetzt so zusammenreissen, weil sonst kriege ich einen Fetzen [negative Note].» (G2, Z166-Z172, B6)

Dies bedeutet also, dass die Studierenden eine wohlwollende Beurteilung als vertrauensvoll erlebten. Auch das Gefühl, dass Lehrende mit den Studierenden gemeinsam arbeiteten, führte zu einer vertrauensvollen Atmosphäre.

Das Gruppengefühl im Online-Setting (group cohesion) wurde laut den Studierenden insbesondere durch Diskussionen in den synchronen Einheiten, die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt und Gruppenarbeiten in Breakout-Rooms gefördert:

«Ja also, ich finde, wenn man zum Beispiel in so Breakout-Rooms geschickt wird bei Gruppenarbeiten, das schafft schon ein bisschen mehr ähm Gruppengefühl und ist auch gut so zum, der soziale Aspekt ist da auch sehr wichtig zu beachten.» (G2, Z182–Z185, B8)

Als schwächend für das Gruppengefühl geben die Studierenden an, dass Gruppenarbeiten ausserhalb der synchronen Einheit durch den organisatorischen und zeitlichen Aufwand oft zu Problemen führen. Ausserdem wurde die Schaffung von künstlichen Hierarchien in Projekten von einer Person negativ wahrgenommen. Bei der folgenden Aussage zeigt sich insbesondere, dass die zugewiesene Rolle nicht zur Person passte:

«Ich finde auch allein die, diese geschaffene Hierarchie im Projektmanagement ähm habe ICH unangenehm empfunden. Einfach, weil ich die war halt, die den anderen gesagt haben, was [sie] tun sollen. Und das war für mich sehr unangenehm. Weil ich das eigentlich nicht bin, ich schaffe den anderen nicht gerne Sachen an. Ich bin lieber die, die gemeinsam tun und nicht sagt, du musst jetzt das machen und du das. Dass man das da aufzwingt und dann nicht mehr von der Lehrveranstaltungsleitung das übernommen wurde, das ja. Da habe ich schon oft Angst gehabt davor, dass das eigentlich jetzt für mich negative Auswirkungen auf das soziale Umfeld in der Gruppe hat. Ja.» (G1, Z505–Z512, B1)

Hier zeigt sich die oben angesprochene Herausforderung, dass sich die Präsenzen nicht klar voneinander trennen lassen (Carrillo und Flores 2020; Xin 2012). Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass der Lehrkraft (wie es auch Oyarzun et al. 2021 beschreiben) in Bezug auf die Wahrnehmung der Individualität der Studierenden eine zentrale Rolle zukommt. Bei der befragten Zielgruppe handelt es sich um eine heterogene Gruppe was die Vorerfahrungen und aktuellen Lebenssituationen betrifft. Die Studierenden sind grösstenteils beruflich und familiär stark eingebunden. Insofern erscheint nachvollziehbar, dass die Studierenden das Bedürfnis haben, dass ihre individuelle Situation im Rahmen der Lehrveranstaltung berücksichtigt wird. Dies kommunizieren sie primär über Aspekte, die die Lehrpräsenz betreffen. Insofern bestätigen die Ergebnisse die Erkenntnis von Oyarzun et al. (2021), wonach die Lehrpräsenz entscheidend ist für die soziale und kognitive Präsenz.

3.3 Wahrnehmung der kognitiven Präsenz

Die Studierenden gaben an, in Lehrveranstaltungen insbesondere dann dazu angeregt worden zu sein, sich intensiver mit einem Thema auseinanderzusetzen, wenn es um Wissen ging, bei dem sie das Gefühl hatten, es später zu benötigen, wenn sie Interesse an einem bestimmten Thema hatten oder sie glaubten, die Kompetenz in der Praxis zu benötigen:

«Ähm, ich weiss jetzt nicht, wie es geheissen hat, ich sage jetzt einfach InDesign. Sie kennen sich eh aus. Also da habe ich dann eigentlich, weil's anders als Photoshop wirklich Neuland war für mich, mich selbst sehr beschäftigt. Auch ausserhalb der Lehrveranstaltung, einfach, dass ich mal weiss, was geht denn da sonst noch.» (G1, Z574–Z576, B3)

Unterstützung durch Lehrende bei Aufgaben war insbesondere gegeben, wenn die Art, wie die LV-Leitung kontaktiert werden möchte, von Anfang an klar kommuniziert wurde, es das Angebot gab, sich bei Fragen zu melden, und es auf Fragen eine rasche Rückmeldung gab:

«In dem Fall ist für mich definitiv die Erreichbarkeit, die extrem positiv bei manchen herausgestochen waren, ist halt auch. Bei manchen dafür umgekehrt sehr negativ war, muss man auch ehrlich sagen. Weil das für uns einfach dann oft sehr wichtig war, dass man eine

Rückmeldung oder eine Aussage oder eine Präzisierung alleine schon bekommen haben. Und wenn da wer schnell geantwortet hat, war das schon sehr, sehr positiv. Ja» (G1, Z603–Z607, B2)

Tiefere Einsichten erhielten die Studierenden bei Online-Diskussionen insbesondere durch ein offenes Gesprächsklima. Andererseits wurden Diskussionen mit Prüfungscharakter und negative Reaktionen auf Fragen seitens der LV-Leitung als hemmend dafür empfunden, tiefere Einsichten zu erlangen:

«Und ähm was so in die Richtung Gruppendiskussion geht oder was getarnt wird unter dem ähm Namen Gruppendiskussion, hat dann aber, das ist mir jetzt schon zweimal so gegangen, so eine Art Prüfungscharakter, einen mündlichen Prüfungscharakter. (B1 nickt) Wo man dann einfach so gezielt gefragt wird und ja, B3, du warst da nicht dabei, du kennst das nicht. (lacht)» (G1, Z673–Z676, B4)

Besonders produktiv wurden Gruppenarbeiten erlebt, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, wenn sie während der synchronen Einheit stattfanden, der Auftrag praxisnah und die Eignung für eine Online-Gruppenarbeit gegeben war (z. B. eine sinnvolle Aufteilung der Gesamtaufgabe unter den einzelnen Gruppenmitgliedern).

«Ähm und da war die Aufgabenstellung so schön strukturiert, dass du halt wirklich das zu zweit machen kannst, quasi. Ein bisschen ein Theorieblock, ein bisschen ein Praxisblock, dass der eine macht das, die andere macht das. Ähm, weil wenn du wirklich eine Präsentation online aufteilst und du musst dich abwechseln, ist es immer ein bisschen schwierig, finde ich. Also ich finde auch die Aufgabenstellung ist immer so zum Wählen, dass es auch online umsetzbar ist. Und das war in dem Fall in meinen Augen so gewählt, ja.» (G2, 379–Z385, B6)

Es zeigt sich auch hier wie bei Oyarzun et al. (2021), dass die Studierenden es als förderlich für die kognitive Präsenz empfinden, sich selbst für ein (praxisnahes) Thema zu entscheiden. Ausserdem zeigt sich hier die Überschneidung zwischen sozialer und kognitiver Präsenz. Ein offenes Gesprächsklima wird als lernförderlich wahrgenommen.

3.4 *Wahrnehmung der Lehrpräsenz*

Die Aussagen zur Lehrpräsenz lassen sich nach der Literatur in folgende Unterkategorien gliedern: Design und Organisation, Moderation und direkte Instruktion (Garrison 2022; Cleveland-Innes et al. 2024).

Für die Studierenden schien in der ersten Kategorie insbesondere die klare, rechtzeitige, schriftliche Kommunikation von Lehrzielen, Rahmenbedingungen, Anforderungen, Aufgabenstellung, Abgabetermin und Beurteilungskriterien über eine einheitliche Lernplattform wichtig zu sein:

«[...] dass man gleich zu Beginn sozusagen eine Liste an Assignments sieht, die kommen wird oder einfach gleich online gestellt wird und bis wann das zu erledigen ist und sogar die Aufgabenstellungen stehen schon drinnen. Und das finde ich irre cool, dass man sich das dann schon schön einplanen kann. Lustigerweise haben wir es erst heute gehabt: Wir sind kurz vor den Ferien und eine Vortragende hat sicher schon die ganze Zeit gewusst, dass sie uns ein Assignment stellen wird. Und dann stellt sie uns halt so zur Verabschiedung noch ein Assignment rein, wo man sich dann denkt «Ich meine, eigentlich, wenn du es eh gewusst hast, stelle es doch gleich rein». Also ja. (B2 nickt, B1 nickt)» (G1, Z871-Z880, B3)

Als hilfreich wurde auch hervorgehoben, wenn die Aufgabenfunktion der Lernplattform (z. B. Microsoft Teams) genutzt wurde und auch positive Musterbeispiele für die Lösung der Aufgabe zur Verfügung gestellt wurden. Im Rahmen der zweiten Kategorie *Moderation* scheint die Abwechslung bei den Sozialformen relevant sowie das sinnvolle Einplanen von regelmässigen Pausen und das Geben von persönlichem, ausführlichem Feedback:

«Und auch das Feedback eben, was wir gekriegt haben, ähm sie hat sich immer persönlich Zeit genommen. Wir haben quasi vor unserem ersten Lehrauftritt noch mal eine persönliche Stunde gehabt, wo wir quasi das Stundenbild noch einmal durchgehen. Also das war wirklich ausführlichstes Feedback und wirklich so auf Augenhöhe, weil eben bei ihr» (G2, Z510-Z515, B6)

Im Rahmen der dritten Kategorie *direkte Instruktion* fanden die Studierenden es hilfreich, wenn komplexe Aufgaben am Computer in Präsenzeinheiten oder im Rahmen von Lernvideos besprochen wurden.

«Ähm, was für mich ein bisschen – also für mich nicht, weil ich bin ja oft ein Blitzgneisser [ironisch Schnelldenker] – aber diese Veranstaltungen, wo gemeinsam was am Computer gemacht wird und auch wenn man zwei Bildschirme hat, man möchte ja auch mitschreiben. Also braucht man eigentlich sogar einen dritten Bildschirm. Ich glaube, das überfordert manche manchmal. (B1 nickt, B2 nickt) Also ähm, da ist es vielleicht tatsächlich besser, eh so wie Sie es ja auch gemacht haben, dass man versucht, diese Dinge möglichst in die Präsenztermine zu legen, wo es heisst «Ich zeige euch jetzt was und ihr macht es jetzt mit». Ja. (G1, Z926-Z932, B3)

Wert legten die Studierenden ausserdem auf die fachliche Kompetenz der Vortragenden sowie auf die Einbindung von Expert:innen in Lehrveranstaltungen. Als besonders positiv wurde ein abwechslungsreicher Vortrag empfunden.

«Aber er hat eine gute Mischung von ähm man sieht nur ihn und er zeigt uns Webseiten oder ein Video. Und einmal war eine dritte Person da, eine Person, die selber im Rollstuhl sitzt. Ich weiss jetzt aber den Namen nicht mehr. Und dort hat die ganze Stunde eigentlich er erzählt. Genau.» (G2, Z471-Z474, B7)

Im Rahmen der Lehrpräsenz scheint insbesondere die klare, transparente und schriftliche Kommunikation relevant für die Studierenden. Dies könnte u. a. durch die heterogenen Lebenssituationen und vielfältigen Belastungen neben dem Studium bedingt sein. Ausserdem haben die Studierenden nur wenige Gelegenheiten, bei denen sie sich in Präsenz an der Hochschule zum Austausch treffen können. Eine bewusste Wahl von handlungsorientierten bzw. instruktionsorientierten Methoden, basierend auf dem Inhalt, wie von den Studierenden als positiv angemerkt, entspricht dem Constructive Alignment Ansatz (Biggs et al. 2022), der auch im Rahmen der Literatur zur konkreten Planung einer Lehrveranstaltung nach dem CoI-Framework einen hohen Stellenwert einnimmt.

4. Adaption der Lehrveranstaltung

Basierend auf den oben beschriebenen Implikationen aus den Gruppendiskussionen und der Literatur wurde Tabelle 2 nach dem *Constructive Alignment* Ansatz (Biggs et al. 2022) entwickelt. Ziel der Tabelle ist es, die Learning Outcomes sowie die darauf abgestimmten Lehr-/Lernmethoden und die Prüfungsformen darzustellen. Ordnet man die Learning Outcomes in die von Kruse (2016) vorgeschlagene Struktur des Forschungsprozesses und Schreibens ein, die Forschungsplanung, von Forschung berichten und Publikation des Textes umfasst, ist die Lehrveranstaltung auf den Bereich der Forschungsplanung und somit auf das Verfassen eines Exposés als Planungsgrundlage fokussiert.

Learning Outcomes	Lehr-/Lernmethoden	Prüfungsformen
Ich kann Forschungsfragen und einen Titel für eine Bachelorarbeit in meinem Fachbereich entwickeln.	Besprechen von Kriterien für Forschungsfragen und Titel; Analyse von Beispielen; Entwicklung erster Forschungsfragen zu einem Thema + Diskussion in der Gruppe	Entwicklung von Forschungsfragen und einem Titel zu einem selbst gewählten Thema, das für eine Bachelorarbeit geeignet wäre (20%)
Ich kann wissenschaftliche Literatur für eine Forschungsfrage finden und auswählen.	Interaktiver Vortrag + Online-Escape Room in Gruppen zum Suchen und Finden von wissenschaftlicher Literatur	Auswählen und Integrieren von mindestens drei wissenschaftlichen Quellen in die Einleitung (20%)
Ich kann einen Entwurf einer Gliederung für eine Bachelorarbeit erstellen.	Interaktiver Vortrag zu Kapiteln, die in einer Bachelorarbeit vorkommen sollen und zu Gliederungsprinzipien; Analyse von vorhandenen Arbeiten und Gliederungen; Analyse und Verbesserung von fehlerhaften Gliederungen	Erstellen einer vorläufigen Gliederung für das gewählte Thema (20%)
Ich kann eine einfache Einleitung für ein Bachelorarbeitsthema verfassen und dabei die Zitierregeln der eigenen Hochschule anwenden.	Analyse von Texten in Bezug auf den Schreibstil; Analyse einer Einleitung; Learning Snack zu fehlerhaften Formulierungen; Entwurf einer Einleitung + Peer Feedback; Analyse des Zitierleitfadens; Selbstlernvideo zum Zitieren mit Word	Verfassen einer Einleitung unter Anwendung der Zitierweise der eigenen Hochschule (40%)

Tab. 2: Constructive Alignment.

Die Studierenden gaben an, dass sie sich besonders wahrgenommen fühlen, wenn ihre Vorkenntnisse, Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf die Inhalte der Lehrveranstaltung berücksichtigt werden. Im Rahmen des Kursdesigns kann dies durch entsprechende Methoden realisiert werden. Durch die Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen werden die kognitive und die soziale Präsenz gefördert (Vaughan et al. 2023). Die Autor:innen beschreiben die Methode des *online needs assessment survey and discussion* als Möglichkeit zur Umsetzung einer Wissensabfrage im Vorfeld. Dazu werden über ein Online-Tool vorab Fragen zu den Vorkenntnissen und Erwartungen gestellt, die anschliessend im Rahmen der ersten synchronen Einheit in der Gruppe diskutiert werden. Da im Rahmen dieser Lehrveranstaltung auch, wie in der Literatur vorgeschlagen (Stenbom und Cleveland-Innes 2024), eine fragebogenbasierte Evaluation vorgesehen ist (siehe unten), ergibt sich hier die Möglichkeit, die Studierenden zu bitten, sich zu Beginn und am Ende anhand der Kompetenzen selbst einzuschätzen. Die Ergebnisse werden nach Abschluss der Erhebungen den Studierenden aggregiert zur Verfügung gestellt, um den subjektiven Lernzuwachs sichtbar zu machen. Ausserdem dienen sie als Basis zur Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung. Darüber hinaus wird den Studierenden die offene Frage «Was möchten Sie im Rahmen des Kurses unbedingt lernen?» gestellt, um die subjektiven Wünsche besser berücksichtigen zu können.

Ein weiterer Aspekt, der die Lehrpräsenz umfasst und dazu dient, soziale Präsenz aufzubauen, ist die transparente Kommunikation der Kompetenzen und Aufgaben sowie die Möglichkeit, mit der Lehrveranstaltungsleitung in Kontakt zu treten. Diese Informationen werden bereits zu Semesterbeginn über Ms Teams veröffentlicht (siehe Abbildung 2), um so den Studierenden Planungssicherheit zu geben. Die Formulierung der Learning Outcomes und der Aufgaben folgt dem *Constructive Alignment* Ansatz (Biggs et al. 2022). Sie sind so formuliert, dass sie bereits die Aufgabenstellungen beinhalten, nach der die Erreichung überprüft wird. Die ausgewählten Lehr-Lern-Methoden tragen dazu bei, die Learning Outcomes zu erreichen (siehe dazu Tabelle 2). In der ersten synchronen Einheit werden alle diese Aspekte noch einmal vollständig besprochen und bestehende Unklarheiten geklärt, weitere Anregungen zur Zusammenarbeit besprochen bzw. in einem partizipativen Prozess ergänzt, die, wie von den Studierenden beschrieben, die Basis für ein offenes Gesprächsklima bilden.

Willkommen im Team

der LV Wissenschaftliche Literatur und eigenes Schreiben

In diesem Team werden alle Aufgaben und Unterlagen, die Sie für die Lehrveranstaltung benötigen bereitgestellt. **Alle wichtigen Informationen erhalten Sie in der ersten Einheit.**

Unsere Ziele in dieser Lehrveranstaltung:

- Ich kann Forschungsfragen und einen Titel für eine Bachelorarbeit in meinem Fachbereich entwickeln.
- Ich kann wissenschaftliche Literatur für eine Forschungsfrage finden und auswählen.
- Ich kann einen Entwurf einer Gliederung für eine Bachelorarbeit erstellen.
- Ich kann eine einfache Einleitung für ein Bachelorarbeitsthema verfassen und dabei die Zitierregeln der eigenen Hochschule anwenden.

Die Aufgaben sowie eine Lernstrecke sind jeweils zwischen unseren LV-Terminen zu erledigen.

Sollten Sie Fragen haben, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Sie können mich per E-Mail  oder über den Teams-Chat erreichen.

Ich freue mich darauf, Sie kennenzulernen!

Abb. 2: Kommunikation in Microsoft Teams zu Semesterbeginn

In Tabelle 3 wird der Ablauf der Lehrveranstaltung dargestellt. Während der synchronen Einheiten ist es den Studierenden wichtig, dass ein Wechsel zwischen den Sozialformen erfolgt. Im Rahmen des CoI-Frameworks wird Lehrpräsenz nicht nur als Aufgabe der Lehrperson angesehen. Je nach Wissensstand der Lernenden können diese auch Lehrpräsenz übernehmen (Stenbom und Cleveland-Innes 2024). Da die Studierenden nur wenige Vorkenntnisse im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens aufweisen, wird zu Beginn die Instruktion stärker durch die Lehrperson erfolgen, während sie mit steigender Kompetenz diese Rolle verstärkt übernehmen können. Um während der direkten Instruktion Interaktion zu ermöglichen und formatives Feedback einzuholen, werden kurze Quizzes über Online-Tools wie etwa Learning Snacks eingesetzt oder Impulse zur Diskussion in Break-out-Rooms gegeben. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, geeignete Methoden auszuwählen, um die Kompetenzen im Sinne des *Constructive Alignments* zu erreichen. Dies soll dazu beitragen, dass die Studierenden die Aufgaben als relevant und praxisnah erleben. Der Schwerpunkt liegt auf Methoden, bei denen der Austausch in der Gruppe im Mittelpunkt steht, wie etwa ein Online-Escape Room zur Literaturrecherche. Für komplexe Themen, etwa die Verwendung der Zitierfunktion in Word, werden Lernvideos erstellt, die sich die Studierenden in der eigenen Geschwindigkeit

ansehen können. Um Rückmeldungen zum Verständnis der Lernenden zu erhalten, wird die Methode *Muddiest point* (Vaughan et al. 2023) eingesetzt.

In der vorletzten Einheit übernehmen die Studierenden mehr Verantwortung im Rahmen der Lehrpräsenz und geben sich gegenseitig Peer-Feedback auf einen ersten Entwurf einer Einleitung. Diese Methode dient dazu, die geteilte Metakognition aufzubauen (Vaughan et al. 2023). Die Autor:innen schlagen die Methode des *formativen Peer-Assessments* vor. Dies bringt Lernerfolg auf beiden Seiten und Studierende übernehmen die Lehrpräsenz. Auch Kruse (2016) betont aus schreibdidaktischer Sicht die Relevanz von Feedback unter Studierenden, das folgende vier Funktionen erfüllen kann: (1) Unterstützung des Schreibprozesses, (2) Förderung des kritischen Denkens und fachlichen Verständnisses, (3) Bewältigung sprachlicher und rhetorischer Herausforderungen sowie (4) die Vernetzung unter den Schreibenden. Da in der vorletzten synchronen Einheit der Schwerpunkt auf dem Verfassen einer Einleitung liegt, verfassen die Studierenden in einem ersten Schritt einen Entwurf für eine Einleitung und stellen sich ihre Entwürfe in Breakout-Rooms gegenseitig vor. Anschliessend werden die wichtigsten *Learnings* im Plenum gesammelt. Zur Förderung des informellen Austauschs werden ausreichend Pausen eingeplant. Die Studierenden werden motiviert, in Kleingruppen *Coffee Breaks* in dafür angelegten Breakout-Rooms abzuhalten bzw. ihnen wird die Möglichkeit kommuniziert, die Online-Besprechung früher zu starten, um sich mit Kolleg:innen auszutauschen. Dabei wird sowohl die kognitive als auch die soziale Präsenz gestärkt. In der letzten synchronen Einheit hat jede:r Studierende die Möglichkeit, an einer individuellen Coachingeinheit mit der Lehrveranstaltungsleitung teilzunehmen. Hier kann auf individuelle Herausforderungen bei den Aufgaben eingegangen werden bzw. können weitere Schritte in Bezug auf die Bachelorarbeit diskutiert werden.

	Inhalte	Methode
1. Parallel zu allen Einheiten	Bereitstellung der Materialien über Teams Kanal zum Austausch + Fragen Erreichbarkeit über den Teams Chat	
2. Semesterbeginn	Befragung über Forms zu Erwartungen und Erfahrungen; Kommunikation der Rahmenbedingungen, Aufgaben über MS Teams	Online needs assessment survey (Vaughan et al., 2023, S. 32)

	Inhalte	Methode
3. synchrone Einheit 1	Besprechung der Befragung; Regeln der Zusammenarbeit, der Anforderungen, Ablauf und Ziele; Der Weg zur Bachelorarbeit Forschungsfrage und Titel	Diskussionen in Breakout-Rooms; Analyse von fertigen Bachelorarbeiten Kaffeepause
4. asynchrone Lernzeit 1	Aufgabe 1: Forschungsfrage und Titel + Individuelles Feedback	Check-in Microsoft Teams; Austausch mit Kolleg:innen über einen Diskussionskanal; Austausch mit LV-Leitung über Teams Chat
5. synchrone Einheit 2	Prozessreflexion (muddiest point bei Aufgabe 1); Literaturrecherche, Quellenauswahl	muddiest point mit Wortwolke; Online Escape Room; Kaffeepause
6. asynchrone Lernzeit 2	Lernstrecke zum Zitieren	Erklärvideo zum Zitieren + Zitierübung; Analyse des Zitierleitfadens; Austausch mit Kolleg:innen über einen Diskussionskanal; Austausch mit LV-Leitung über Teams Chat
7. synchrone Einheit 3	Besprechung von Unklarheiten beim Zitieren; Gliederung; Wissenschaftliches Schreiben; Erster Entwurf einer Einleitung	Sammlung von Fragen und Herausfor- derungen über digitales Whiteboard; Analyse von Gliederungen; Analyse von Textsorten und einer Ein- leitung; Learning Snack zum wissenschaftlichen Schreiben; Erster Entwurf einer Einleitung + Peer- Feedback
8. Asynchrone Lernzeit 3	Aufgabe 2: Einleitung + Literaturangaben und vorläufige Gliederung	Check-in Microsoft Teams; Möglichkeiten zum Austausch mit Kol- leg:innen über einen Diskussionskanal; Möglichkeiten zum Austausch mit LV- Leitung über Teams Chat
9. Synchrone Einheit 4	Individuelles Feedback	Sprechstunde, um Feedback zu vertie- fen bzw. Unklarheiten auszuräumen
10. Evaluation	Datenbasierte Weiterentwick- lung des Prototyps	Fragebogenerhebung (CoI-Fragebogen, geteilte Metakognition und offene Fragen) Weiterentwicklung des Kursdesigns

Tab. 3: Ablauf der Lehrveranstaltung

Zwischen den synchronen Aufgaben arbeiten die Studierenden allein an Aufgaben zur summativen Überprüfung der Kompetenzerreichung, die am Ende die Grundlage der Benotung ergeben. Sowohl aus Sicht der Studierenden als auch der Literatur zum CoI-Modell ist es hier wichtig, den Studierenden Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Aufgabe einzuräumen (Vaughan et al. 2023). Dies ist auch aus motivationspsychologischer Sicht relevant, wie etwa die Self-Determination Theory zeigt (Ryan und Deci 2020). Im Rahmen der Aufgabe erarbeiten die Studierenden Schritt für Schritt ein Exposé für eine Bachelorarbeit. Dieses Textgenre dient zur Planung von Forschung und ist daher die Basis für eine Bachelorarbeit (Kruse 2016). Inhaltlich können sie entweder auf Grundlage eines bereitgestellten wissenschaftlichen Artikels ein Thema ableiten oder ohne eine solche Bezugnahme ein Thema wählen. Die zwei in den asynchronen Zeiten zu entwickelnden Aufgaben stellen nach Reeves (2000) *summative Leistungsfeststellungen* dar. Die Studierenden legen Wert auf eine Beurteilung, die auf Augenhöhe stattfindet und transparent ist. Zur Beurteilung werden Raster zur Verfügung gestellt, die auch in den synchronen Einheiten besprochen werden. Dabei wird darauf geachtet, dass das Feedback zeitnah nach Abgabe der Aufgabe und vor der nächsten synchronen Einheit gegeben wird.

«The role of a teacher in a Community of Inquiry is to provide ongoing and meaningful assessment feedback in order to help students develop the necessary metacognitive skills and strategies to take responsibility for their own learning» (Vaughan et al. 2023, 96).

Anson (2023) weist darauf hin, dass Feedback zu Texten von Studierenden über Online-Tools tiefgehend gestaltet sein muss, jedoch nie das persönliche Gespräch ersetzen kann. Deshalb werden in der letzten synchronen Einheit individuelle Gespräche mit den Studierenden geführt.

Dieser nach dem CoI entwickelte Kurs kann als Prototyp angesehen werden, der in einem iterativen Prozess konstanter Weiterentwicklung unterzogen wird (Vaughan et al. 2023). Dies entspricht auch dem Design Based-Research-Ansatz (Reinmann, Herzberg, und Brase 2024). Eine Möglichkeit, den Kurs zu evaluieren, stellt der basierend auf wissenschaftlichen Kriterien entwickelte Fragebogen von Arbaugh et al. (2008) dar, der auch in deutscher Sprache verfügbar ist (Norz et al. 2023).

5. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Im vorliegenden Artikel wird beschrieben, wie ein weit verbreitetes Modell in der Online-Hochschullehre, das CoI-Framework, eingesetzt werden kann, um eine Online-Lehrveranstaltung im Bereich der berufspädagogischen Lehrer:innenbildung weiterzuentwickeln. Das Modell bildete die Basis für die Gruppendiskussionen. Der Diskussionsleitfaden orientierte sich an den drei Präsenzen. In der Auswertung der Gruppendiskussionen zeigte sich, dass sich in den Antworten der Studierenden die Präsenzen stark überschneiden und sich nur schwer voneinander trennen lassen. Beispielhaft wird das ausführliche Feedback, das sie erhalten, von den Studierenden als förderlich für die soziale Präsenz im Sinne eines *wahrgenommen Werdens* beschrieben. Im theoretischen Modell wäre es eher der Lehrpräsenz zuzuordnen, etwa als Teil der moderierenden Tätigkeit. Hier wird zum Beispiel von Stenbom und Cleveland-Innes (2024) formatives Feedback genannt, das die Studierenden dazu motiviert, weiter zu forschen, das also wiederum die kognitive Präsenz fördert. Die komplexen Prozesse zwischen den Präsenzen und die Überschneidungen in Bezug auf verschiedene für die Lehre relevanten Aspekten liefern zahlreiche Ansatzpunkte für weitere Forschungsprojekte.

Ausserdem soll einschränkend angemerkt werden, dass die Einschätzungen der Studierenden sich nur auf jene Aspekte beziehen, die sie tatsächlich erlebt haben (also nicht auf vorbereitende Tätigkeiten der Lehrenden) und ihre subjektive Sichtweise repräsentieren.

Das in diesem Artikel beschriebene weiterentwickelte Lehrveranstaltungsdesign kann als Prototyp betrachtet werden, der nach dem Design-Based Research Ansatz getestet und basierend auf Erfahrungen und der Evaluation anschliessend weiterentwickelt wird. Das Design wurde bereits mit in der Hochschullehre erfahrenen Kolleginnen diskutiert und basierend auf deren Feedback adaptiert. Dies entspricht den Empfehlungen der Literatur zur Konzipierung von Lehrveranstaltungen nach dem CoI-Modell (Vaughan et al. 2023). Die Bedürfnisse und Sichtweisen der Studierenden spielen eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung. Sie sollten jedes Semester neu berücksichtigt werden und zu Anpassungen des Designs führen können. Dies ist insbesondere relevant, wenn man berücksichtigt, dass das Modell auf einem sozial-konstruktivistischen Ansatz basiert und die gewonnenen Erkenntnisse auf kollaborativ konstruierten Realitäten

beruhen und somit nur sehr eingeschränkt übertragbar sind (siehe dazu auch Annand 2019).

Einschränkend muss angemerkt werden, dass nicht alle Aspekte aus der Literatur bzw. aus den Gruppendiskussionen berücksichtigt werden konnten. So bietet eine Lehrveranstaltung im Ausmass von einer Semesterwochenstunde wenig Zeit und Möglichkeiten für eine ausführliche Umsetzung im Rahmen der in der Literatur vorgeschlagenen Aspekte des CoI-Modells. Aus diesem Grund wurden etwa Massnahmen zum Teambuilding unberücksichtigt gelassen. Dies erscheint als sinnvolle Vorgehensweise, da sich die Studierenden bereits aus dem Vorsemester kannten und zu Studienbeginn an sogenannten *Kennenlerntagen* teilgenommen haben. Abschliessend soll nicht ausser Acht gelassen werden, dass aktuelle Entwicklungen im Kontext der Online-Hochschulbildung – wie etwa Annand (2019) es fordert – die Generierung neuerer Modelle bedingen, die etwa den Einsatz künstlicher Intelligenz berücksichtigen.

Literatur

- Akyol, Zehra, und D. Randy Garrison. 2011. «Assessing metacognition in an online community of inquiry». *The Internet and Higher Education* 14 (3): 183 – 90. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>.
- Ammenwerth, Elske, Werner O. Hackl, Michael Felderer, und Alexander Hörbst. 2017. «Gruppendiskurse im virtuellen Lernraum. Förderung und Evaluierung der Critical Inquiry». In *Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft*. 5. bis 8. September 2017 Chemnitz, herausgegeben von Christoph Igel, 170 – 76. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.2556/01:16130>.
- Annand, David. 2019. «Limitations of the Community of Inquiry Framework». *International Journal of E-Learning & Distance Education* 34 (2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242715.pdf>.
- Anson, Chris M. 2023. «Teacher Feedback Tools». In *Digital Writing Technologies in Higher Education*, herausgegeben von Otto Kruse, Christian Rapp, Chris M. Anson, Kalliopi Benetos, Elena Cotos, Ann Devitt, und Antonette Shibani, 183 – 202. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_12.
- Arbaugh, J. B., Martha F. Cleveland-Innes, Sebastian R. Diaz, D. Randy Garrison, Philip Ice, Jennifer C. Richardson, und Karen P. Swan. 2008. «Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample». *The Internet and Higher Education* 11 (3 – 4): 133 – 36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>.

- Biggs, John B., Catherine So-kum Tang, und Gregor Kennedy. 2022. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Fifth edition. SRHE and Open University Press Imprint. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Bozkurt, Aras, und Olaf Zawacki-Richter. 2021. «Trends and Patterns in Distance Education (2014 – 2019): A Synthesis of Scholarly Publications and a Visualization of the Intellectual Landscape». *irrodL* 22 (2): 19 – 45. <https://doi.org/10.19173/irrodL.v22i2.5381>.
- Carrillo, Carmen, und Maria Assunção Flores. 2020. «COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices». *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 466 – 87. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>.
- Cechovsky, Nora, Johanna Pichler, und Kerstin Schaferl. 2022. «Soziale Interaktion und Soziale Präsenz in der Distanz- und Präsenzlehre an der Hochschule». In *Hochschuldidaktik gestern – heute – morgen: Tagungsband 10. Tag der Lehre der FH OÖ*, herausgegeben von Gisela Schutti-Pfeil, Antonia Darilion, und Barbara Ehrenstorfer, 48 – 58. Linz.
- Cleveland-Innes, Martha F., Stefan Stenbom, und D. Randy Garrison, Hrsg. 2024. *The Design of Digital Learning Environments. Online and Blended Applications of the Community of Inquiry*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003246206>.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl, Hrsg. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2024/06/Praxisbuch_09_02_Web2.pdf.
- Garrison, D. Randy. 2022. «Shared Metacognition in a Community of Inquiry». *Online Learning* 26 (1): 6 – 18. <https://eric.ed.gov/?id=ej1340664>.
- Jonassen, David, Mark Davidson, Mauri Collins, John Campbell, und Brenda Bannan Haag. 1995. «Constructivism and computer-mediated communication in distance education». *American Journal of Distance Education* 9 (2): 7 – 26. <https://doi.org/10.1080/08923649509526885>.
- Kruse, Otto. 2016. «Wissenschaftliches Schreiben forschungsorientiert unterrichten». In *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung*, herausgegeben von Andreas Hirsch-Weber, und Stefan Scherer, 29 – 53. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9_3.
- Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. 2. Aufl. 2018. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>.
- Mäder, Susanne. 2013. «Die Gruppendiskussion Als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen». *Zeitschrift für Evaluation* 12 (1): 23 – 51.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Morgan, David. 1997. *Focus Groups as Qualitative Research*. California: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>.

- Norz, Lisa-Maria, Hackl, Werner, O., Nils Benning, Petra Knaup-Gregori, und Elske Ammenwerth. 2023. «Development and Validation of the German Version of the Community of Inquiry Survey». *Online Learning* 27 (1): 468–84. <https://eric.ed.gov/?id=ej1382734>.
- Oyarzun, Beth, Charlotte Hancock, Spencer Salas, und Florence Martin. 2021. «Synchronous meetings, community of inquiry, COVID-19, and online graduate teacher education». *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 37 (2): 111–27. <https://doi.org/10.1080/21532974.2021.1890653>.
- Reeves, Thomas C. 2000. «Alternative Assessment Approaches for Online Learning Environments in Higher Education». *Journal of Educational Computing Research* 23 (1): 101–11. <https://doi.org/10.2190/GYMQ-78FA-WMTX-Jo6C>.
- Reinmann, Gabi, Dominikus Herzberg, und Alexa Kristin Brase. 2024. *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik. Zukunft der Hochschule 7*. Bielefeld: transcript.
- Ryan, Richard M., und Edward L. Deci. 2020. «Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions». *Contemporary Educational Psychology* 61:101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Schreier, Margrit, Gerald Echterhoff, Jana F. Bauer, Nicole Weydmann, und Walter Hussy. 2023. *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9>.
- Stenbom, Stefan, und Martha F. Cleveland-Innes. 2024. «Introduction to the Community of Inquiry theoretical framework». In *The Design of Digital Learning Environments. Online and Blended Applications of the Community of Inquiry*, herausgegeben von Martha F. Cleveland-Innes, Stefan Stenbom, und D. Randy Garrison, 3–25. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003246206-2>.
- The Community of Inquiry. 2025. «The Community of Inquiry: About The Framework». <https://www.thecommunityofinquiry.org/framework>.
- Vaughan, Norman D., Deborah Dell, Martha F. Cleveland-Innes, und D. Randy Garrison. 2023. *Principles of Blended Learning: Shared Metacognition and Communities of Inquiry*. Issues in distance education series. Athabasca, Alberta: AU Press.
- Vaughan, Norman D., D. Randy Garrison, und Martha F. Cleveland-Innes. 2013. *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Issues in distance education. Edmonton, AB: AU Press Athabasca University.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das Problemzentrierte Interview». *Forum qualitative Sozialforschung* 1 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.
- Xin, Cindy. 2012. «A Critique of the Community of Inquiry Framework». *IJEDE* 26 (1). <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/755>.