

Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung

Hatten die Skeptiker/innen in der Erwachsenenbildung also doch Recht!? „Ohne einen direkten Lehrenden-Lernenden-Kontakt kann eine Seminarsituation nicht erfolgreich sein.“

Die computerbasierten Konzepte zur Gestaltung moderner Lehr-/Lernszenarien, wie Computer Based Training (CBT) oder ausschließlich online, webbasierte und virtuelle Arrangements scheinen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden trotz aller multimedialen Anreize nicht automatisch zum selbstorganisierten Lernen zu veranlassen.

Im medienpädagogischen Diskurs erfährt derzeit vielmehr der Begriff des „Blended Learning“ einen Bedeutungszuwachs, der nach Argumenten und empirischen Ergebnissen sucht. Im Blended Learning – gemischten Lernsettings – wechseln sich Präsenzphasen (klassische Seminarsitzungen) und technologiebasierte Phasen (Onlinephasen) miteinander ab. Die klassische Seminarsituation, in der sich Lehrende und Lernende gegenüber sitzen, scheinen auch für das Lernen von Erwachsenen unentbehrlich zu sein. Man könnte zu dem Schluss gelangen, dass die computerbasierten Elemente lediglich zur Unterstützung dieses Prozesses dienen. Wenn man sich jedoch den Möglichkeiten und den radikalen Veränderungen durch die Virtualisierung der Lebenswelt ernsthaft nähert, so muss man zu dem Resultat gelangen, dass hier von einer neuen Didaktik, d. h. einem Paradigmenwechsel ausgegangen werden muss (vgl. Meder 2002, S. 2).

1. Medienpädagogische Forschungsperspektiven

Die rasanten technologischen Veränderungen führen zu medienpädagogischen Forschungsdefiziten bzw. zum Vorwurf von konjunkturabhängigen Szenarien-Diskursen in der Medienpädagogik (vgl. Wittpoth 1998). Die pädagogische Praxis, insbesondere die der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die in Abhängigkeit zum betrieblichen, wirtschaftlichen Arbeitsprozess agiert, muss sich kontinuierlich mit den sich verändernden Informations- und Kommunikationstechnologien auseinandersetzen. Häufig führt das zu einer vorauseilenden und unreflektierten Praxis. Im Rahmen politischer, kultureller und allgemeiner Bildung kann dieses Phänomen ebenfalls beobachtet werden, doch haben jene Bereiche die Chance und ausdrücklich die Aufgabe, die Medien und deren gesellschaftliche Auswirkungen ins Zentrum der Lernsettings zu stellen. Bei einem geschärften Blick auf *alle* Bereiche der Erwachsenenbildung fällt dennoch auf, dass die bewusste Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz oder respektive der *Medienbildung* vernachlässigt bzw. gescheut wird.

Die grundsätzliche Skepsis der Erziehungswissenschaft gegenüber der Integration von Medien in den Lehr-/Lernprozess ist sicherlich berechtigt angesichts der Erfahrungen der Schulforschung zum programmierten Unterricht und der überhöhten Versprechungen von multimedialen Lernszenarien (Sprachlabore, CBT). Anzumerken ist jedoch zugleich, dass sich innerhalb der Disziplin die junge Teildisziplin der Medienpädagogik, mit Forschungsschwerpunkten zum Bereich der Neuen Medien, ausdifferenziert und an Profil gewinnt. Der in der Vergangenheit vernachlässigte Forschungsblick lässt sich beklagen, jedoch sollte die Erziehungswissenschaft den medienpädagogischen Perspektiven und ihren wissenschaftlichen Diskursen konstruktiv gegenüberstehen.

Des Weiteren mangelt es in der Erwachsenenbildung an einer grundlegenden kritischen Auseinandersetzung mit der prominent gewordenen konstruktivistischen Erwachsenenbildung bzw. der Integration des Konstruktivismus in die Pädagogik (vgl. Zeuner 2003; Kerres u. a. 2002). Die Überprüfung der verschiedenen lerntheoretischen Ansätze auf die Anwendung von technologiegestützten Lernsettings, angefangen von den behavioristischen über die kognitivistischen und instruktionalistischen bis hin zu den konstruktivistischen Ansätzen, hat offenbar zur Folge, dass konstruktivistische Lernumgebungen, wie beispielsweise Web Based Training (WBT) und Simulationen als *die* Lernarrangements angesehen werden, die zu einem höheren Lernerfolg führen (vgl. Mader 1999, S. 45; S. 104). Überdies fügen sich die konstruktivistischen Ideen zum selbstorganisierten Lernen in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs zum lebenslangen Lernen im Sinne des selbstverantwortlichen Lernens und der Abschiebung der Weiterbildungsverantwortung auf das Individuum reibungslos ein. Dieser „Viabilitätskonstruktion“ sollte sich m. E. die Erwachsenenbildung kritisch zuwenden und sie öffentlich diskutieren.

1.1 E-Learning in der Erwachsenenbildung

Den Diskussionen zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung ist zunächst voranzustellen, dass die Erwachsenenbildung in ihrer Ausdifferenzierung mit den verschiedenartigen Trägerschaften, Institutionen und Bereichen höchst unterschiedliche Ansprüche und Ziele mit der Verwendung von Neuen Medien und somit dem E-Learning verfolgt. Darüber hinaus tragen die mannigfachen und kaum einheitlich verwandten Begrifflichkeiten des Themenfeldes E-Learning zur Unübersichtlichkeit bei (vgl. Dichanz u. a. 2002, S. 46; Back u. a. 2001, S. 29; Seufert u. a. 2002). Der derzeitige wissenschaftliche Diskurs bietet über die bisherigen empirischen Untersuchungen konstruktive Einordnungen, wengleich noch nicht von einer allgemeingültigen Definition des Begriffes E-Learning auszugehen ist.

Der Begriff des E-Learning = „electronic learning“ (vgl. Back u. a. 2001) wird im Zusammenhang mit dem Einsatz der Neuen Medien in Lernsituationen verwendet. Unter dem Einsatz Neuer Medien werden multimediale und computergestützte Anwendungen verstanden. Zu beachten ist, dass man zum einen von Szenarien, die computerbasiert und offline nutzbar sind (CBT, DVD etc.) und zum anderen von netzwerkbasierendem Lernen

(Intranet; Internet [WBT, internetgestütztes Lernen, Onlinelernen]) sprechen kann. So lässt sich zum Beispiel diskutieren, inwieweit eine Powerpoint-Präsentation tatsächlich als E-Learning bezeichnet werden kann. M. E. bedeutet dies vielmehr die Nutzung computerbasierter Software zur verbesserten Darstellung von Texten, Bildern, Audio, Animationen oder integrierten Videosequenzen etc., d. h. eine optimierte Form der Overheadfolien, die mit audiovisuellen Sequenzen ergänzt werden kann. Auch die bloße Ablage von verschiedenen Dokumenten auf einem Server bzw. der Homepage der Lehrenden ist noch kein E-Learning im engeren Sinne. Worin liegt nun der qualitative Sprung bzw. der Mehrwert des Einsatzes von Neuen Medien in der Erwachsenenbildung?

2. Didaktischer Mehrwert des E-Learning

Nach Seufert findet E-Learning statt, „... wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele)kommunikative Technologien integriert sind“ (Seufert u. a. 2002, S. 45). Dieses Definitionsangebot weist auf einen zentralen Aspekt in der Debatte um den Einsatz der Neuen Medien in der Erwachsenenbildung hin. Der Mehrwert digitaler Medien ergibt sich nicht mit der Einführung des Mediums an sich, sondern hängt von der Qualität des didaktischen Konzeptes ab. D. h. der gezielte, medienpädagogisch begründete Einsatz der Technologien steht im Fokus der Auseinandersetzung. Die stets benannten Vorteile des E-Learning, wie Kosten- und Zeiterparnis, ein höherer Lernerfolg, die individuelle Entscheidung über Inhalte, Ort und Zeit (learning on demand) müssen zugleich kritisch geprüft werden.

Im Folgenden wird dieses anhand von Blended-Learning-Szenarios dargestellt. Kennzeichnend für Blended Learning oder Hybrides Lernen ist die Vermischung von zwei unterschiedlichen Lernarrangements (vgl. Kerres 2001; Kerres 2002; Seufert u. a. 2002, S. 22–23). Einerseits gibt es Präsenzphasen und andererseits Onlinephasen. In welchem anteiligen Verhältnis die Phasen stehen sollten, kann nicht pauschal bestimmt werden. Sicherlich, so zeigt die Praxis, ist mindestens eine Präsenzphase zu Beginn und am Ende des Lernsettings sinnvoll. Wie viele weitere Präsenzphasen innerhalb eines Seminars geeignet sind, ist von der inhaltlichen und somit der eigenen didaktischen Gestaltung abhängig.

Die Methodenvielfalt der erwachsenenbildnerischen Seminare bietet vom Lehrenden- oder Lernendenvortrag, der Einzel- und Gruppenarbeit bis hin zum Rollenspiel u. a. zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten. In Onlinephasen werden die Methoden über verschiedene Tools, wie WBT, Chat, E-Mail, Whiteboard, Foren oder Ordner- und Dateiablagensystemen bereitgestellt. Eine Besonderheit stellen die Lernplattformen dar, denn sie ermöglichen eine Bündelung verschiedener Tools (vgl. Müller u. a. 2002, S. 166; Schulmeister 2000). Ferner soll in den Onlinephasen das World Wide Web als Recherchehilfe genutzt werden. Dieses als eine Aufforderung im Sinne von „recherchieren Sie mal im Netz“ zu verstehen, stellt eine verkürzte Integration Neuer Medien in das Lehr-/Lernsetting dar. Sobald die Verwendung des Internets eingefordert wird, muss es selbst auch zum

Lerngegenstand werden. Die Informationsrecherchen- und Selektionskompetenz kann nicht den (Meta-)Datenbanken oder Suchmaschinen überlassen werden.

2.1 Interaktionsbeziehungen im Blended Learning

Im Blended Learning müssen einerseits die Methoden der Präsenzveranstaltungen und andererseits die technologiebasierten Methoden sinnvoll miteinander verknüpft werden. Die Technologien sind folglich weder willkürlich noch einfach begleitend neben der Präsenzlehre einzusetzen. Es geht um die gezielte Umsetzung didaktischer Konzepte mit entsprechenden Methoden bzw. Tools. Hierzu ist die Entwicklung von spezifischen, d. h. dem Lerngegenstand gegenüber angemessenen Verknüpfungsstrategien zwingend notwendig, denn erst diese Verknüpfungsstrategien führen zu neuartigen Lehr-/Lernsettings im Design des Blended Learning. Die bekannten Lernszenarien, wie zum Beispiel die Projektarbeit, das Planspiel, die Gruppenarbeit oder das kollaborative Lernen (vgl. Forschungen am Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme) gestalten sich vor diesem Hintergrund völlig neu. Bei einer genauen Betrachtung von Blended-Learning-Szenarien ergeben sich sowohl für die Präsenz- als auch für die Onlinephasen demzufolge veränderte Interaktionsbeziehungen (kursive Kennzeichnung).

In klassischen Seminarsituationen werden vorrangig die *Lehrende-Teilnehmer/innen* und *Teilnehmer/innen-Teilnehmer/innen*-Beziehungen beobachtet und untersucht. Die Medienpädagogik setzt sich überdies mit dem Einsatz von Medien in Lehr-/Lernsettings auseinander (*Lehrende-Technologie* und *Teilnehmer/innen-Technologie*). Zudem (er)fordern die *Neuen Medien* eine verschärfte interdisziplinäre Analyse, da sie die konkrete Lernsituation, und die grundlegend veränderten Gesellschaftsprozesse widerspiegeln. Über Begrifflichkeiten, wie Wissens- und Informationsgesellschaft, Globalisierung und Virtualisierung wird derzeit versucht, den Bedeutungszuwachs von Informationen und Wissen in der Weltgesellschaft wiederzugeben (vgl. Mandl u. a. 2001). Aus diesem Grund wird hier eine *neue Didaktik* diskutiert, denn das Lernen und Lehren, die Wissensvermittlung verändern sich vor diesem Hintergrund radikal. Der Rohstoff Information, wie auch die Erzeugung, Speicherung und Verarbeitung, Gewinnung und der verantwortungsvolle Umgang mit Wissen ist eine strategische, volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Größe geworden (vgl. Catenhusen 1999). Demzufolge erhält Wissen und allgemein Bildung, verstanden als lebenslanger Lernprozess, eine Dimension, die nicht mehr allein im Rahmen traditioneller Lehr-/Lernsettings bewältigt werden kann und darf. Denn nur über eine reflexive Anwendung von technologiebasierten Lernarrangements kann die Virtualisierung der Lebenswelt kritisch – im Sinne bildungstheoretischer Diskurse – mitgestaltet werden. Welche Konsequenzen das für den konkreten Bildungsprozess und die Gestaltung webbasierter Lernsituationen hat, wird im Folgenden kurz dargestellt. Es zeigt sich, dass sowohl in der Präsenz- als auch Onlinephase durch die Technologien eine quantitative und qualitative Erweiterung von Interaktionsbeziehungen erreicht werden kann.

Zunächst ist zu beachten, dass die Hard- und Softwarevoraussetzungen zum Teil sehr unterschiedlich sind (*Technologie-Technologie*). D. h., vor dem ersten Lernsetting sollten die Teilnehmer/innen über die technische Ausstattung informiert sein und computerbasierte Störungen, die im Seminarverlauf entstehen, sollten schnellstmöglich behoben werden. Sicherlich fehlen hierfür häufig noch die optimalen technischen Supportstrukturen, doch finden sich zumeist kreative Lösungsstrategien. Damit verändert sich das Anforderungsprofil an die Lehrenden massiv, denn sie müssen die virtuellen Lernumgebungen nicht nur (be)nutzen können, sondern auch die Medien als Gegenstand und Ort von Bildung begreifen (vgl. Buschmeyer 1997). In den Onlinephasen agieren die Lehrenden mit neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten – sie avancieren zum E-Tutor oder Onlinetrainer (vgl. Rautenstrauch 2001). Ebenfalls haben die Teilnehmer/innen die Chance, sich in der virtuellen Lernumgebung, gerade auch in der Auseinandersetzung mit den anderen, neu kennen zu lernen. An dieser Stelle, initiiert durch die Lehrenden, gewinnen im Rahmen sowohl der face-to-face wie auch der virtuellen Kommunikation die Verknüpfungsstrategien und die medienpädagogischen Aspekte an zentraler Bedeutung.

2.2 Verknüpfungsstrategien

Zum Einstieg in die Onlinephase erweist sich eine moderierte Chatkommunikation als nützlich, denn die Chatbeiträge sind der Alltagskommunikation sehr ähnlich und die Verwendung von spezifischen Symbolen wie ☺, ☹ lockert die webbasierte Begegnung auf. Bei Diskussionsforen oder Newsgroups wird im Gegensatz zur klassischen Seminarsituation auf schriftlich fixierte Beiträge Bezug genommen, hier besteht nicht die Möglichkeit, nonverbal oder im Sinne eines Zwischenrufs Missverständnisse oder Ähnliches sofort zu klären. Dieses kann einerseits eine Hemmschwelle bedeuten, andererseits kann aber auch die Verschriftlichung der Gedanken und Statements zu einer elaborierten inhaltlichen Diskussionen beitragen. Dieses Phänomen ist auch bei der Ablage von Dokumenten auf den Plattformen zu beobachten. Die wechselseitige Beobachtung und Bezugnahme auf die jeweiligen Präsentationen erzeugt zum Teil einen bewussteren Umgang mit den verwendeten Texten und Diskussionsbeiträgen.

Des Weiteren bieten viele der Lernplattformen eine sehr einfache Erstellung von persönlichen Homepages (mit Bild) an, um den virtuellen Kontaktaufbau zu erleichtern (vgl. Plattformen Stud.IP und c::web). Bei geographisch getrennten gemeinsamen Lerngruppen, die sich nicht direkt oder gar nicht kennen lernen können, erweisen sich gerade diese persönlichen Seiten als die Tools, die die Anwenderkompetenz schulen. Die Teilnehmendenmotivation hinsichtlich der Selbstbeschreibung im virtuellen Raum sollte genutzt werden, um die Ängste im Umgang mit den Technologien abzubauen und um zugleich die Entstehung von virtuellen Identitäten etc. kritisch zu diskutieren. Es hat sich gezeigt, dass die ersten Präsenzveranstaltungen ihren inhaltlichen Schwerpunkt neben der grundsätzlichen Beachtung der pädagogischen Anfangssituation auf die Steigerung der Anwender/innenkompetenz im Sinne der Entwicklung von Nutzungsstrategien der Technologien legen sollten. Die Mediennutzung steht demnach zunächst im Fokus des Lernset-

tings (vgl. Baacke 1997). Die verschiedenen webbasierten Kommunikationsformen, wie z. B. die Funktion und Bedeutung von Chat- oder Forenkommunikation, die „Umgangsformen“ in Videokonferenzen und die Zusammenarbeit in virtuellen Teams müssen stets, und d. h. in beiden Lernsettings, thematisiert werden.

Die drei weiteren von Baacke aufgeführten Dimensionen Medienkritik, Medienkunde und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, S. 99) sollten m. E. erst nach einer gewissen Onlineerprobungsphase diskutiert werden, denn die Teilnehmer/innen verfügen erst zu einem späteren Zeitpunkt über eigene Erfahrungen und können sich so den Dimensionen intensiver zuwenden. Das von Baacke entwickelte bildungstheoretisch angefüllte Medienkompetenzkonzept, welches stets durch den „Diskurs der Informationsgesellschaft“ (Baacke 1998) aktualisiert wird, bietet zahlreiche Anschlussfähigkeiten für eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Neuen Medien (vgl. Hug 2001).

Die hier kurz dargestellte grundlegende Verknüpfungsstrategie sichert zunächst vorrangig die Mediennutzung. Die Bedeutung der oben genannten weiteren Dimensionen sollte zudem auch über den eigentlichen Lerngegenstand, d. h. den Inhalt der Veranstaltung erzeugt werden. Die neuen, erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten und -bedeutungen müssen in den unterschiedlichen Phasen immer wieder gemeinsam thematisiert und reflektiert werden. Diese methodisch-didaktischen Kernelemente – die Verknüpfungsstrategien – müssen im Blended-Learning-Szenario implementiert sein, damit der Mehrwert des Blended Learning erzielt werden kann, denn eine virtuelle Lernumgebung allein sichert noch keinen Lernerfolg.

Pädagog/inn/en stehen grundsätzlich in der Verantwortung, mit den Teilnehmer/innen in einen kritischen Diskurs über den gesellschaftlichen Wandel zu treten, um den jeweils eigenen reflexiven lebenslangen Lernprozess anzuregen. Vor dem Hintergrund des anwachsenden Wissens bzw. Nicht-Wissens, das insbesondere durch die Daten- und Informationsflut über die Neuen Medien erzeugt wird, muss die Medienpädagogik weitere grundlegende Aspekte für Lernarrangements herausarbeiten, um den Wissenstransfer zu ermöglichen.

Literatur

- Baacke, D. (1997): Medienkompetenz. Tübingen
- Baacke, D. (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. [Internet: www.gmk-net.de/auf002.htm (Stand 15.11.2003)]
- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien. Zürich
- Buschmeyer, H. (1997): Multimedia als Herausforderung für die Aktualisierung der Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: Jahrbuch des Landesinstitutes. Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Beispiel und Beiträge aus dem Landesinstitut, S. 161–172
- Catenhusen, W.-M. (1999): Die Hochschulen und die Wissensgesellschaft. Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der GEW-Sommerschule am 30.08.1999 auf Sylt. In: Mandl, H./Winkler, K. (2001): Auf dem

- Weg zu einer neuen Lernkultur. Der Beitrag der neuen Medien in der Aus- und Weiterbildung. 50 Jahre DIPF – Symposien im Frankfurter Römer 24.–25.09.2001. [Internet: www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50mandl_volltext.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Dichanz, H./Ernst, A. (2002): E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „electronic learning“. In: Scheffer, U./Hesse, F. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 43–66
- Hug, T. (2001): Neue Medien – alte Pädagogik? Anmerkungen zur Frage des Lernens mit platten Formen in Zeiten des Internet. In: *erziehung heute*, H. 2, S. 30–33
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München
- Kerres, M. (2002): Online- und Präsenzlehre in Hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Strategien, Instrumente, Fallstudien. CD-ROM. Köln, S. 1–19
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: Kerres, M./de Witt, C. (Hrsg.): MedienPädagogik. [Internet: www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Mader, G./Stöckl, W. (1999): Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmungen und aktuelle Befunde. Innsbruck
- Mandl, H./Winkler, K. (2001): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Der Beitrag der neuen Medien in der Aus- und Weiterbildung. 50 Jahre DIPF – Symposien im Frankfurter Römer 24.–25.09.2001. [Internet: www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50mandl_volltext.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Meder, N. (2002): Web-Didaktik. [Internet: www.rz.uni-frankfurt.de/neue_medien/standardisierung/meder_text.pdf (Stand 15.11.2003)].
- Müller, R./Dürr, J. (2002): Plattformen und Programme. Grundlegende Verfahren und Tools des E-Learning. In: Scheffer, U./Hesse, F. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 164–184
- Rautenstrauch, C. (2001): Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld
- Sauter, A./Sauter, W. (2002): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied
- Schulmeister, R. (2000): Gutachten für das BM:BWK. Selektions- und Entscheidungskriterien für die Auswahl von Lernplattformen und Autorenwerkzeugen. [Internet: www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Plattformen.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Seufert, S./ Mayr, P. (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn
- Wittpoth, J. (1998): Was macht die Erwachsenenbildung mit den Medien? In: REPORT. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung, H. 42, S. 14–22
- Zeuner, C. (2003): Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. Zur Genese einer Diskussion. In: Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften. Flensburger Universitätszeitschrift, H. 14, S. 79–89

Plattformen

c::web. [Internet: www.amma.de]

Stud.IP. [Internet: www.studip.de]