



Ricarda T. D. Reimer

21.8.2003

### **Medienpädagogische Gestaltungsideen zur Integration von E-Learning in der Hochschullehre**

Derzeit stehen viele Hochschulen vor wichtigen strategischen Entscheidungen: Wie viel E-Learning braucht eine Hochschule im Jahre 2003? Das Management, hier das Rektorat, die Verwaltung und die Hochschulgremien müssen trotz immer knapper werdenden finanziellen Ressourcen und bei gleichzeitigem Wettbewerbsdruck neue Wege in der Hochschuldidaktik beschreiten. In der Moderne (er-)geht es den Organisationen bei der Ausdifferenzierung eines spezifischen Profils scheinbar gleichsam wie den Menschen beim Basteln ihrer eigenen Patchworkbiografie.

Um richtungweisende Veränderungsprozesse in Organisationen voranzutreiben, benötigt man erfolgreiche Beispiele. Im abschliessenden Teil dieses Beitrags wird Mitstreiter/innen computer-/webbasierter Lernsettings in der Hochschule ein Erfahrungsbericht präsentiert, um den gewinnbringenden Einsatz technologiebasierter Lehr-/Lernprozesse zu verdeutlichen.

#### **Aktuelle Verortungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft**

Die unterschiedlichsten Formen von Multimediaprojekten finden auf europäischer, bundes- und landespolitischer Ebene eine erhöhte Aufmerksamkeit. So ist zum Beispiel auf Bundesebene das mit ca. 25 Millionen Euro geförderte «Notebook-University» Programm und die «Campus Source» Initiative zu nennen (BMBF<sup>1</sup>) und aus vorrangig Landesmitteln die

<sup>1</sup> «In den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit geförderten interdisziplinären Projekten zur Mensch-Technik-Interaktion arbeiteten insgesamt 102 Forschungsgruppen mit einem Förderumfang von 82,6 Millionen Euro. Die Gesamtmittel belaufen sich auf 152,2 Millionen Euro» (zitiert nach Informationsdienst Wissenschaft – idw –

Initiative «Schulen ans Netz». Des weiteren lässt sich feststellen, dass ebenso die Wirtschaft derartige Initiativen, wie die «Bildungschance Internet» unterstützt (Eine Kooperation zwischen der «Deutschen Telekom», «Schulen ans Netz», «Frauen ans Netz» und «TV TODAY»<sup>2</sup>).

Demnach stellt sich auch die Wirtschaft verstärkt auf die weitere Form der Vermittlung – E-Learning an der Hochschule – ein. Die Hardware und insbesondere die Softwaretools auf dem Markt differenzieren sich zunehmend aus, d. h. zum einen erfordern die unterschiedlichen Fachdisziplinen spezifische E-Learningtools (Lernplattformen, elektronische Tafeln u. w.), zum anderen ist ein Anstieg von Anbietern von Content (Seminarinhalten) zu beobachten.<sup>3</sup>

In der Wissenschaft stehen die Diskussionen über den Nutzen, Mehrwert und die veränderte Qualität durch E-Learningszenarios noch am Anfang. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld und die vermehrten wissenschaftlichen Begleitungen sind im Prozess. In den Hochschulen wird der Einzug dieser veränderten Lernkultur zumeist durch Motivation und Interessen einzelner Mitarbeiter/innen bestimmt. Bisher ist erst eine Minderheit der Vertreter/innen der Hochschulen in der Lage, die Notwendigkeiten und demzufolge auch die Ansprüche gegenüber den technologischen und didaktischen Erfordernissen für neue Lernumgebungen zu formulieren. Für dieses verhaltene Handeln sind mehrere Perspektiven zu kennzeichnen.

#### **Spezifische Problemfelder aus der Sicht von Wissenschaftsdisziplinen**

Nicht in allen Fächern sind die Beobachtung der rasanten Entwicklung der Hardware und die damit verbundene Sicht auf die technischen Umsetzungsmöglichkeiten selbst Diskussions- oder Forschungsgegenstand. So blicken beispielsweise die Informatik und die Medizin permanent auf die technologischen Neuerungen, denn der Gegenwarts- und Zukunftsbezug ihrer Forschungsdiskurse erwartet eine stetige Aktualisierung des Wissens gegenüber diesen Aspekten.

Innerhalb der Pädagogik hingegen stehen die Innovationen und die Er-

---

Pressemitteilung, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 03.06.2003).

<sup>2</sup> Im Internet unter: <<http://www.schulen-ans-netz.de>>; <<http://www.frauen-ans-netz.de>>; <<http://www.telekom.de>>; <<http://www.tv-today.de>>.

<sup>3</sup> Die (Lehrbuch-)Verlage erweitern ihre Geschäftsbereiche um multimediale Anwendungen für den Bildungsbereich.

kenntnisse nicht in einem direkten Zusammenhang zur technologischen Entwicklung. Vielmehr ist hier häufig ein Widerstand gegenüber dem Einsatz von Technik zu finden. Die Folge dessen ist, dass pädagogische, sprich mediendidaktische Betrachtungen noch zu wenig ins Zentrum (hochschul-)didaktischer Fragen gerückt werden. Obwohl an einigen Hochschulen Zentren für Hochschuldidaktik etabliert sind und bei Einstellungen und Habilitationsverfahren ein geschärfterer Blick auf die pädagogische Qualifizierung gerichtet wird, ist das wissenschaftliche (Lehr-)Personal nicht verpflichtet sich im Rahmen seiner Tätigkeit mit didaktischen Themen zu beschäftigen bzw. weiterzubilden.

### **Pädagogische Perspektiven in allen Disziplinen**

Im Rahmen einer bewussten Implementierung von E-Learningszenarios in die Hochschule ist die Schulung von Mitarbeiter/innen unverzichtbar. Das hat zur Folge, dass sich alle Fächer mit didaktischen Perspektiven und so mit spezifischen pädagogischen Inhalten auseinandersetzen sollten. Dieser implizite Bedeutungszuwachs der pädagogischen Disziplin wird aber nur ungerne mitgetragen, denn die generellen Akzeptanzschwierigkeiten der recht jungen Disziplin der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik innerhalb der Wissenschaftscommunity scheinen vielerorts immer noch verankert zu sein; wengleich sich hier ein Diskurs auf hohem Niveau etabliert hat (vgl. Luhmann/Schorr 1982; Luhmann/Schorr 1996).

### **Richtungsweisende Vorhaben**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die oben kurz benannten Problemfelder und die pädagogischen Perspektiven auf die gesamte Hochschullehre zu einer vermehrten Forschung und Entwicklung zu genuin E-Learning-, web- oder online-Szenarios führen sollten. Die eingangs erwähnte Frage, wie viel E-Learning braucht eine Hochschule, kann erst dann diskursiver bearbeitet werden. Die Forschungsvorhaben und wissenschaftlichen Projekte müssen von der gesamten Universität mitgetragen werden, damit die Generierung von Erfahrungsberichten, die Sammlung von Best-Practice-Beispielen, die Entwicklung von Konzeptionen und Modellen, die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Projekten und die Erhebung von empirischen Daten vorangetrieben werden kann. Diese Vorhaben sind auch verbunden mit der Bedeutsamkeit der Ansätze zum «Lebenslangen Lernen».

### **Auf zum E-Learning in der Hochschullehre**

Der Einsatz von Lernplattformen, die Virtualisierung von Hochschulseminaren, die Nutzung technologiebasierter Lernsettings, so die Aussage vieler Dozent/innen von E-Learningseminaren, erfordert ein Mehr an Zeit, an vielfältigem Engagement, an Spontaneität, an erhöhter Flexibilität, an individueller Beratung, an vielgestaltiger Kreativität, an reichhaltigen Methodenkenntnissen, an Technik- bzw. Computerkenntnissen, an intensiverer Vorbereitung und finanzieller Unterstützung. Trotz dieser Mehraufwendung machen sich immer mehr Dozent/innen auf den vermeintlich beschwerlichen Weg des E-Learning in der Hochschullehre. Wie ist dieser Widerspruch zu (er-)klären?

### **Prämissen**

Die Integration von E-Learningarrangements in Bildungseinrichtungen, der Einsatz moderner Technologien ist für die Hochschullehre auf dem Weg ins 21. Jahrhundert unerlässlich. Die Notwendigkeit dieser Entscheidung basiert auf unterschiedlichen Entwicklungen, so z. B. auf der Sicherung der Anschlussfähigkeit der Hochschulabsolvent/innen auf dem Arbeitsmarkt. Bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit neuen Medien bzw. der Software, z. B. Internetrecherche, Microsoft Office, Präsentationssoftware, werden in vielen Berufsfeldern als selbstverständlich angesehen. Ferner bestimmt der erhöhte Wettbewerbsdruck zwischen nationalen und internationalen Hochschulen den «Markt» und so gehören in einigen wenigen Hochschulen technologiebasierte Veranstaltungen bereits zum Organisationsprofil. Die traditionelle Lehre gelangt z. B. durch den Einsatz von Kommunikations- und Medientechnologien zum Teil zu abwechslungsreicheren Lehr-/Lernangeboten. Eine Integration von E-Learning in die Hochschullehre bedeutet zunächst die Implementierung einer weiteren – zusätzlichen – Möglichkeit der Seminargestaltung, die technologiegestützt durchgeführt wird. Hierbei bietet die Idee des *Blended Learning* – oder detaillierter des Hybriden Lernens (vgl. Kerres 2001) – die geeignetste Form moderne Technologien in die Lehre der Präsenzuniversität zu integrieren. Von dieser Organisationsform wird im Folgenden weiterhin ausgegangen.

Eine optimale Gestaltung der Onlinephasen kann durch die Verwendung von *Lernplattformen* in Kombination mit Autorenwerkzeugen gewährleistet werden. Lernplattformen sind zumeist webbasierte komplexe virtuelle Lernräume für Gruppen, die ein Vielfaches an sonst einzelnen

Softwaretools miteinander verknüpfen (vgl. Schulmeister 2001, 165ff). An dieser Stelle sei anzumerken, dass man nicht von einer bestimmten Lernplattform, Lernsoftware oder eines spezifischen Tools zu einer Kausalbeziehung über den Lernprozess beim Lernenden schliessen kann. Eine isolierte Betrachtung der Interaktion zwischen Lernenden und Medium reicht nicht aus. Entscheidend sind nicht die technologischen Bedingungen, sondern die didaktische Gestaltung – die inhaltliche Einbindung der Hard- und Software – in das jeweilige Lernsetting. Grundlegend ist der konkrete Lehr-/Lernkontext. Die situative und individuelle (biografische Anschlussfähigkeit; Vorwissen; Motivation) Eingebundenheit der Lernprozesse der Lernenden sind die wesentlichen Faktoren. Das führt zu einer stärkeren Situations- und Subjektorientierung (vgl. Wittwer 1992). Des weiteren gilt es zu beachten, dass Lernarrangements nach dem Design des Blended Learning zudem auf zwei unterschiedlichen Lernumgebungen beruhen: online und offline. Dieser Aspekt hat tief greifende Folgen für die Didaktik und Evaluation.

### **Eine Didaktik für E-Learningszenarios?**

Es kann keine *eine* didaktische Antwort zu E-Learningarrangements von der Qualität eines Konzeptes oder eines Modells geben. Es reicht auch nicht aus, die durch Technologien unterstützten Lernsettings auf die Basis lerntheoretischer Ansätze zu stellen. Sicherlich bieten die vielfach gut begründeten kritischen Einwände gegenüber den behavioristischen Vorstellungen zum Lernen und die damit verbundene Verschiebung über kognitivistische und instruktionalistische hin zu konstruktivistischen Ansätzen neue Perspektiven auf Lernsettings (vgl. Kerres/de Witt 2002). Dennoch stellt m. E. die veränderte Lehrhaltung von der Belehrungs- zur Befähigungsdidaktik noch keinen Paradigmenwechsel dar (vgl. Ehlers 2002, 5) Selbst Siebert – ein Vertreter der konstruktivistischen Erwachsenenbildung – schrieb 1998, dass der Konstruktivismus keine neue Didaktik oder Methodik sei, sondern die Ideen schliessen vielmehr an die Konzepte der Teilnehmerorientierung und Handlungsorientierung an (vgl. Siebert 1998, 181). Kerres und de Witt verweisen zudem in der Kritik gegenüber dem Paradigma des Konstruktivismus auf die reformpädagogischen Initiativen des beginnenden 20. Jahrhunderts (vgl. Kerres/de Witt 2002, 10).

### **Mediendidaktik ist immer auch Medienbildung**

Man muss konstatieren, dass bisher nur sehr zögerlich ein wissenschaftlicher Diskurs geführt wird, der eine lerntheoretische **und zugleich** bildungstheorieorientierte Auseinandersetzung gegenüber E-Learningarrangements vorantreibt. Erfolgreiche technologieunterstützte Lernsettings basieren auf didaktischen Konzepten (Seminarplanungen), die gepaart sind mit einem reflektierten Wissen über Lerntheorien und bildungstheoretischen Beiträgen. Aus diesem Grund kann der Nutzen und Mehrwert von E-Learningszenarios bisher nur unzureichend erklärt und begründet werden. In den Schriften zu dem vom BMBF geförderten Projekt *L3-Lebenslanges Lernen in der Weiterbildung*<sup>4</sup> äussert Meder, dass sich ein Paradigmenwechsel in der Web-Didaktik vollziehen wird. Das Lernen im 21. Jahrhundert wird radikal anders sein. Wenngleich Meder den Begriff der *Web-Didaktik* favorisiert, so liegt dieser Vorstellung ein Bildungsideal zugrunde (vgl. Meder 2002, 2). Im Rückgriff auf Baackes Ausführungen zum Medienkompetenzbegriff lassen sich sehr deutlich kritische Aspekte wieder finden, die ergiebige Betrachtungsweisen für eine bildungstheoretische Debatte anbieten (vgl. Meder 1999, 30ff und Ehlers 2002, 17). Die Dimensionen der Vermittlung umfasst *Medienkritik* und *Medienkunde*. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen, d. h. in *Mediengestaltung* und *Mediennutzung* (vgl. Baacke 1997, 99). Nach Baacke stellt diese Dimensionierung einen Entwicklungsvorschlag dar und keine Festschreibung. Er selbst kritisiert und ergänzt den Begriff und warnt vor einer «subjektiv-individualistischen Verkürzung» (Baacke 1997, 99) des Begriffes, wenn man kein Gestaltungsziel angibt, das auf einer gesellschaftlichen Ebene liegt und nennt den «*Diskurs der Informationsgesellschaft*» (Baacke 1997, 99). Ein solcher Diskurs ist wichtig, weil damit alle gesellschaftlichen Probleme einbezogen werden, die die Medienkompetenz «*auf dem Laufenden*» (Baacke 1997, 99) halten (vgl. Post 2001).

Die Wechselwirkung zwischen Informatik bzw. technologischen Entwicklungen und Gesellschaft bestimmt das Leben des Einzelnen und der gesamten Gesellschaft.<sup>5</sup> Die Informations-, Wissens- oder Medien-gesellschaft ist und wird durch diese Vermischung gekennzeichnet. Der

<sup>4</sup> Im Internet unter: <<http://www.l3.de>>

<sup>5</sup> Die Initiative D21 greift Fragen zur «Digitalen Spaltung» der Gesellschaft auf (Wer hat Zugang zu Medien und somit zu Information? Welche Folgen hat die «neue» Ungleichheit? Im Internet unter: <<http://www.initiative21.de>>

Mensch, verstanden als aktiver Mitgestalter seiner eigenen Lebenswelt, bestimmt durch sein Handeln die Art und Weise der Virtualisierung und Medialisierung mit.

Die Aufgabe der (Medien-)Pädagogik und eines jeden (E-Learning) Lehrenden ist demzufolge die kritische Auseinandersetzung mit den aktuellen Beschreibungsformen über Gesellschaft (Pongs 1999; Willke 2001; Luhmann 1997a/b; Sennet 1998; von Hentig 2002). Denn das Bildungsziel, so Kerres und de Witt, ist «letztendlich die Partizipation des Menschen an der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft» (Kerres/de Witt 2002, 20).

Anhand des nachfolgenden Beispiels werden einzelne der bisher benannten Gesichtspunkte verdeutlicht. Die Seminarevaluationen und integrierten Feedbackschleifen haben gezeigt, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden trotz der Begeisterung gegenüber den vielfältigen technischen Möglichkeiten eine kritisch-reflexive Haltung im Bereich des E-Learning unentbehrlich ist.

#### **Ein Beispiel eines universitätsübergreifenden Seminars im Design von «Blended Learning»**

In diesem Teil des Beitrages steht die Darstellung des Seminarkonzeptes des Blended Learning Seminars «*Konstruktivistische Impulse für die Berufliche Bildung*. Virtuelles Kooperationsseminar mit mehrtägiger Exkursion – eine Kooperation zwischen den Universitäten Bielefeld und Flensburg» im Vordergrund. Hier werden Teile des Seminars an der Universität Flensburg am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschrieben.

Zwei unterschiedliche webbasierte Plattformen<sup>6</sup> dienen zur Unterstützung des Seminars. Die Seminarteilnehmer/innen setzten sich inhaltlich mit den «neueren erkenntnistheoretischen Diskussionen» und den Ideen der konstruktivistisch-didaktischen Erwachsenen- und Berufsbildung auseinander. Im Mittelpunkt standen konstruktivistische Erkenntnistheorien und deren Auswirkungen auf die Praxis der Erwachsenen- und Beruflichen Bildung.

«Ich gebe aber auch gerne zu, dass mir das Seminar teilweise zu abgehoben theoretisch war. ... Ich sehe die Pädagogik für mich eher als ein Mittel zum

<sup>6</sup> Teamspace – in den ersten Seminarphasen. Im Internet unter: <http://www.teamspace.de>.

c::web – ab der vierten Seminarphase und zur Gestaltung der Homepage. Im Internet unter: <http://www.amma.de>.

Zweck, nämlich um in Zukunft das berufliche Fachwissen an Auszubildende weitergeben zu können. Ich bitte die überzeugten Pädagogen unter Euch, mir das zu verzeihen. Natürlich brauche auch ich Theorie und Grundlagen, was ich gar nicht abstreiten will. Ich hätte mir einfach zusätzlich einen gewissen Praxisbezug gewünscht.» (Auszug aus einer Seminarkritik)

#### **Seminarentwicklung und pädagogische Grundhaltung der Lehrenden**

Die Dozentin und der Dozent des Seminars selbst machten nicht vor den Anforderungen an eine konstruktivistische Bildungsarbeit halt (vgl. Arnold/Siebert 1999, 91 nach Arnold 1993, 53). Beispielsweise werden die Lehrenden nicht mehr als *Wissensexperten* verstanden und somit kommt es zu einer Aufweichung des hierarchischen Verhältnisses von Dozent/in und Teilnehmer/innen.

Im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Ermöglichungs- oder Anregungsdidaktik ist ein weitgehend von den Akteuren selbstgesteuertes Seminarkonzept realisiert worden. So haben sich z. B. die Studierenden selbst Inhalte erarbeitet und diese für die anderen Teilnehmer/innen in unterschiedlichster Form aufbereitet. Zusätzlich wurde aktiv in virtuellen Teams gearbeitet. In der Vorankündigung und in der ersten Seminarsitzung legten die Dozenten bereits bewusst ihre didaktischen Prinzipien, die Lernziele und die Scheinkriterien des Seminars offen, um darüber mit beiden teilnehmenden Gruppen (Universität Flensburg/Universität Bielefeld) online und offline zu diskutieren. Auch an dieser Stelle reflektierten wir kontrovers den Vorwurf, dass dem konstruktivistischen Handlungsbegriff eine politische und öffentliche Perspektive fehle (Arnold/Siebert 1999, 121). Positiv beschrieben bieten sich mir als Pädagogin und Dozentin durch die unzähligen Viabilitätskonstruktionen vielfältige Anknüpfungspunkte, um irritierende Lernumgebungen (Lernzieldebatte) vor dem Hintergrund eines demokratischen und menschenrechtsorientierten Bewusstseins zu schaffen. Zum Teil nutzen die Dozenten des Seminars inhaltlichen Positionierungen, um die unterschiedlichen Perspektiven auf den jeweiligen Seminaregegenstand zu verdeutlichen (Rollenspiel). Überdies bereichern bewusst gesetzte provozierende Thesen etc. die Lernsituationen.<sup>7</sup> Grundsätzlich tauschten sich die Dozentin und der Dozent regelmäßig per E-Mail, Chat und Telefon über das Seminaregeschehen aus.

<sup>7</sup> In den Ausführungen «Theater der Unterdrückten» von Augusto Boal findet man einige spannende Ideen, die auf Seminarsituationen gut zu übertragen sind.

Aber nicht nur die Seminarentwicklung und -begleitung wurde thematisiert, auch wir nutzen die Situation des Teamteaching zur Erweiterung unserer eigenen Methoden- und Handlungskompetenz.

### Die Seminarphasen im Überblick

Unser Hochschulseminar – an zwei unterschiedlichen Standorten – gliederte sich in fünf gemeinsame Seminarphasen: In der 1. Phase wurden in beiden Universitäten zur gleichen Zeit die gleichen Themen behandelt. Zunächst setzten wir uns mit erkenntnistheoretischen Schwerpunkten auseinander. Die Seminargruppen erhielten dieselben Handouts und die gleiche Literaturliste. Die gesamten Dokumente lagen für alle auf der Plattform zum Download bereit. Darüber hinaus arbeiteten universitätsübergreifende Teams zu verschiedenen Themen und bereiteten die inhaltlichen Schwerpunkte der 2. Phase vor.

In Flensburg kamen zum ersten Mal alle Seminarteilnehmer/innen zum gemeinsamen Präsenzseminar zusammen (2. Phase). Im Zentrum der 3. Phase standen aufgabenorientierte universitätsübergreifende Gruppenarbeiten, dessen Ergebnisse im Bielefelder Präsenzseminar im Mittelpunkt standen (4. Phase). Das gemeinsame Produkt, die Fertigstellung einer Homepage zum Seminar, wurde in der abschliessenden 5. Phase von den Teilnehmer/innen selbstständig vorangetrieben.

Einzelne Aspekte des Seminarverlaufes werden zur Verdeutlichung hervorgehoben, z. B. kollaborative Arbeitsformen des E-Learning, wechselseitige Universitätsbesuche, d. h. die besonderen Formen der Präsenzphase (Blockwochenenden mit Workshopcharakter). Darüber hinaus sind bestimmte Tools der Plattform, wie z. B. Chat, Dateienpool, Pinnwand in ihrer Anwendung empirisch ausgewertet worden. Abschliessend werden mit einzelnen Aussagen generelle Ergebnisse der Seminarevaluation verdeutlicht.

### Blended Learning Design in der 1. Phase

«Besonders wichtig war es mir auch, das Blended Learning-Prinzip kennen zu lernen. Das ist sicherlich ein Thema, das mich in der Zukunft noch weiter beschäftigen wird. Gerade in Bezug auf Berufsschulunterricht in der Form des Blockunterrichts könnte man doch darüber nachdenken, in welchem Umfang man die Schüler zwischen den einzelnen Blöcken per Internet-Lernplattform betreuen könnte» (Auszug aus einer Seminarkritik).

In der ersten «gemeinsamen» Seminarveranstaltung<sup>8</sup> legten die Dozentin und der Dozent ihre Vorstellungen über den gemeinsamen Lernprozess offen. Sie stellten keinen vorläufigen Seminarplan vor. Vielmehr verwiesen sie auf ihre Ideen und Gestaltungsvorschläge anhand vorbereiteter Materialien (Darstellung der Seminarphasen, Didaktische Prinzipien, Kriterien zum Scheinerwerb, Lernziele). In dieser Sitzung wurde ein Anfang für die über das ganze Semester fortlaufende Diskussion gesetzt, um sich über die oben aufgeführten Aspekte kritisch auszutauschen.

### Materialauszüge<sup>9</sup>:

Die Kriterien des Scheinerwerbes werden sich in diesem Seminar von der klassischen Hausarbeit dem Referat + schriftl. Ausführungen etc. sehr unterscheiden.

Hier steht vielmehr die Gestaltung virtueller Lernumgebungen im Vordergrund.

Sowohl inhaltliche als auch mediendidaktische und medien-gestalterische Aspekte sind zentrale Aufgaben in diesem Seminar – die sinnvolle Verknüpfung dessen.

Sie entwickeln und planen in einem universitätsübergreifendem Team die Lerninhalte der Seminarsitzungen, die Sie anschliessend selbst gestalten.

Sie bearbeiten die im Netz (Lernplattform) aufbereiteten Aufgaben.

Sie bereiten Texte in unterschiedlichen Variationen auf.

Sie organisieren den Student/innenaustausch (Blockseminar, Kulturprogramm, Mitwohnmöglichkeit ...).

### Lernziele

#### Theorieverständnis

- Erkenntnistheoretische Grundüberlegungen
- Verständnis Konstruktivismus
- Verständnis Berufliche Bildung
- Bedeutung von virtuellen Lernformen/-umgebungen in der beruflichen Bildung

#### Gemeinsames Produkt

- Gestaltung einer «Homepage zum Seminarthema»

<sup>8</sup> Gleiche Zeit – anderer Ort!

<sup>9</sup> Die eingerückten Textabschnitte stellen die im Seminar bereitgestellten Materien dar. Alle von den Dozenten angefertigten Materialien wurden auf der Plattform hinterlegt.

- Texte (Zusammenfassungen & ...)
- Visuelle Aufbereitungen von Inhalten
- Etablierung eines Diskussionsforums

*Erwerb von «Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen»*

- Organisation des Wochenendes (fachlich &...)
- Organisation des Kulturprogramms
- Organisation der Unterbringung

Der inhaltliche Einstieg in den gemeinsamen Lernprozess ist in den darauf folgenden Seminarsitzungen durch unterschiedliche Assoziationsverfahren, Sammlung von Kenntnissen aus anderen Fachbereichen, Beschreibungen von Lebenserfahrungen und textbasierten Diskussionen angeleitet worden. Zudem führten die Dozentin und der Dozent in den Umgang mit der Lernplattform ein. Besonderen Wert legten sie auf die Darstellung der Pinnwand, Chat-, Email-, und Dateienfunktion mit den up- und download Funktionen (vgl. Rautenstrauch 2001). Es wurde bewusst (noch) keine kritische Diskussion zum Medium initiiert, denn zunächst sollten die Seminarteilnehmer/innen ihre eigenen Erfahrungen sammeln. Hierfür hatten universitätsübergreifende Teams<sup>10</sup> ca. zwei Wochen Zeit. Die Teams stellten sich der Aufgabe sich mit einem der Wissenschaftler (Ernst von Glasersfeld; Heinz von Foerster; Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela) auseinander zusetzen. Die Studierenden entnahmen den vorangegangenen gemeinsamen Diskussionen etc., dass diese Vertreter wesentliche Beiträge zum Themenfeld geleistet haben. Die Dozentin und der Dozent verstanden sich in dieser Teamphase als Lernbegleiter – es wurden keine Vorgaben gegeben. Die Studierenden machten sich auf den Weg ihren Lernprozess (inhaltlich und organisatorisch) selbst zu managen. Die Selbstorganisationskompetenz der Gruppe wurde aufgrund der geographischen Distanz besonders herausgefordert. Aus diesem Grund wurde aber auch die Sinnhaftigkeit der verschiedenen Kommunikationstools schnell deutlich. Die Chatkommunikation gewann nach anfänglichen

<sup>10</sup> Die erste Teambildung fand über Interesse statt, d. h. die Teilnehmer/innen kannten frühzeitig die Autorennamen und konnten sich nach erster eigener Internetrecherche und sozialen Beziehungen für eine Gruppe entscheiden. Die konstituierende Koordination übernahmen die Dozenten per Gruppenmails. Der zweite Teambildungsprozess (für die dritte Phase) wurde per Zufallsprinzip (Zettel) durchgeführt.

Schwierigkeiten<sup>11</sup> zunehmend an Bedeutung (z. B. Ideensammlung).<sup>12</sup> Die Teamtreffen im Chat wurden über die Pinnwand veröffentlicht. Die E-mailkommunikation ist zumeist für den Austausch von Dokumenten und Terminplanungen eingesetzt worden.

Unser gemeinsames Ziel, die optimale Vorbereitung des Blockwochenendes, wurde von allen Personen mitgetragen. Sicherlich erzeugte auch die ungewisse Situation Ansporn und Motivation.<sup>13</sup>

### **Präsenzphase in Flensburg (2. Phase)**

Gestaltung der pädagogischen Anfangssituation (2)<sup>14</sup>

Das Flensburger Seminarteam begrüßte die Bielefelder Seminargruppe und stellte den von ihm ausgerichteten Ablauf des Wochenendes vor, das heisst sowohl die inhaltlichen als auch die organisatorischen und kulturellen Aspekte. Im Anschluss daran verwies der Bielefelder Seminarleiter kurz auf seine Präsenz und teilte allen Studierenden mit, dass er stets für Fragen etc. ansprechbar und gespannt auf das sei, was ihm in Flensburg begegne.

Um nicht in die klassische Vorstellungsrundensituation zu gelangen, entschieden wir uns für einen Einstieg, bei dem sowohl der soziale als auch der inhaltliche Bezug hergestellt werden konnte. Unter der Überschrift «A short story: Erzähle von deiner ersten Verwunderung mit dem Computer!» sprachen die Studierenden in Zweiergruppen über die eigens erlebten Erfahrungen im Umgang mit Computern. In der folgenden Runde verdoppelte sich die Teilnehmer/innenzahl der Gruppe und nun wurde die gegenwärtige «reale – konstruierte» Situation thematisiert: «Nehmt den Raum wahr: Diskutiert über den Affen der auf dem Beamer sitzt und Euch beobachtet!»

<sup>11</sup> Wie beziehe ich mich auf eine Person im Chat? Wie vermeidet man Missverständnisse? Wie geht man mit Chatmitgliedern um, die fehlen? Wer und wie sammelt man die Chatdiskussionsergebnisse?

<sup>12</sup> Ich war sehr erstaunt über die recht stringenten Diskussionsverläufe im Chat. Es kam selten zu einer kontraproduktiven Vermischung von inhaltlichen und privaten Kommunikationen. Zudem begannen die Chatteilnehmer/innen die Anfangssituationen immer positiv und freundlich.

<sup>13</sup> Aussage einer Studierenden: «Wir werden hier unser Bestes geben, wir haben eine gute Ausbildung – nur unsere Bibliothek gibt nicht viel her.»

<sup>14</sup> Wir nutzen die Gelegenheit, um uns explizit mit der aktiven Gestaltung von pädagogischen Anfangssituationen auseinanderzusetzen. Im normalen Seminarstudienverlauf obliegt die Vorbereitung der ersten Sitzung immer den Dozenten.

Mit der abschliessenden Runde wurde ein Blick in die Zukunft gerichtet und der Bezug zur Beruflichen Bildung hergestellt. «Seit visionär: Welche Bedeutung wird die Berufliche Weiterbildung zukünftig noch haben?» Im anschliessenden Plenum wurden die Inhalte der drei Runden kritisch diskutiert und die irritierenden Elemente als belebend erfahren. Darüber hinaus nutzten die Teilnehmer/innen die Zeit, um über die Universitäten, die Studiengänge etc. zu reden.

Ein weiterer offizieller Teil des Seminars – Filmvorführung von Matrix<sup>15</sup> – fand am Abend bei Speis´ und Trank ausserhalb der Universität in der Flensburger Phänomenta<sup>16</sup> statt. Die Idee zu diesem Event entstand in einem Chat zum Thema Konstruktivismus.

Die Blockveranstaltung wurde von den universitätsübergreifenden Themengruppen vorbereitet. Nachdem die Teilnehmer/innen am Vormittag ein wenig Zeit (nun in Präsenz) für die endgültige Vorbereitung hatten, begann der gemeinsame und teamübergreifende Lernprozess. Die drei Teams präsentierten ihre Ergebnisse in den unterschiedlichsten Formen. So zum Beispiel brachten die Teilnehmer/innen der Gruppe Maturana/Varela in Anlehnung an das Buch «Der Baum der Erkenntnis» und des damalig bevorstehenden Weihnachtsfestes einen Tannenbaum mit in die Universität. Sie nahmen den Baum zum Anlass um über lebende Systeme, System-Umwelt-Differenzen etc. mit den anderen Seminarteilnehmer/innen zu diskutieren. Am Ende der Gesamtgruppendifkussion hingen an dem Baum viele runde bunte Kärtchen (Kugeln) mit den zentralen Begriffen von Maturana und Varela.<sup>17</sup> Diese detaillierte Beispielsbeschreibung wird im Folgenden durch eine systematische Betrachtung abgelöst.

#### 14. Systematische Betrachtung des E-Learningbeispiels<sup>18</sup>

Folgende vier Faktoren bestimmen die Effektivität eines Lernarrangements:

- Lernumgebung (1)
- Lernende (2)

<sup>15</sup> Ich befürwortete spontan diesen im Chat entstanden Vorschlag und fand ich im Internet zahlreiche Kommentare und Beiträge zu den Stichworten: Matrix, Film, Konstruktivismus.

<sup>16</sup> Im Internet unter: <<http://www.phaenomenta.com>>

<sup>17</sup> Alle Teams haben sich von der offenen Haltung gegenüber der Präsentationsformen inspirieren lassen – die klassischen mündlichen Vortragsformen wurden mit inhaltlich wertvollen Powerpoint Präsentationen und der Moderationsmethode unterstützt.

<sup>18</sup> Nach Fricke 1995, 405.

Lernthema (3)

Lernergebnis (4)

- (1) Zum einen lernten wir zwei verschiedenartige virtuelle Lernumgebungen kennen, zum anderen kann man von zwei unterschiedlichen Präsenzumgebungen sprechen. Die grundsätzlichen Unterscheidungen liegen in den seminaristischen Präsenzphasen an den jeweiligen Universitäten und in den Präsenzphasen der gemeinsam gestalteten Wochenenden.

Die Flensburger Seminargruppe nutzte den modernen Computerraum der Universität.<sup>19</sup> Des weiteren stand den Teilnehmer/innen grundsätzlich ein Moderationskoffer und ein Flipchart zur Verfügung. Falls zusätzliche Materialien benötigt wurden, so war dieses in schwierigeren Fällen der Dozentin mitzuteilen. Die Studierenden sollten sich in ihren Gestaltungs- und Materialwünschen nicht eingeschränkt fühlen.

Beide Plattformen erschliessen sich in ihrer Anwendung dem Benutzer sehr schnell. Die Seminarmitglieder konnten ihre eigenen Texte jederzeit auf die Plattform stellen, ergänzen, löschen etc. Die virtuelle Pinnwand wurde zusehends genutzt. Alle Teamchattreffen wurden dort «veröffentlicht» und Hyperlinks zu aufschlussreichen Seiten angeboten. Das kooperative Arbeiten in den virtuellen Lernumgebungen ergab sich sicherlich auch aus der geografischen Distanz heraus. In der Evaluation wurde von den Teilnehmer/innen die Nützlichkeit dieser zusätzlichen Kommunikations- und Kooperationstools besonders hervorgehoben. In den offenen Fragen, den Anmerkungen, fügten sie hinzu, dass diese Möglichkeiten auch bei den jeweils hiesigen Untergruppen sehr nützlich waren. Zum Abschluss haben die Seminarteilnehmer/innen Seiten für das Seminar und eigene Homepages auf der Lernplattform erstellt. Diese individuelle Präsentationsmöglichkeit sollte man nicht vernachlässigen, denn hier besteht für die Studierenden die Chance sich «neu» darzustellen bzw. dieses auszudrücken.

Die übersichtliche Gestaltung und die einfach zu bedienenden Tools haben sicherlich zum Erfolg des Seminars beigetragen, wenngleich die

<sup>19</sup> Die Universität Flensburg ist im August 2002 in einen Neubau gezogen. Rund 80 Prozent der Seminarräume verfügen über einen fest installierten Beamer, in den Hörsälen liegen Netzwerkanschlüsse (Internet) für die Studierenden, ein Grossteil der Universitätsfläche ist mit WLAN ausgestattet, ein hochmodernes Sprachlabor, mehrere Multimediäräume und Computerräume runden das Bild dieser modernen Universität ab.

Seminargruppen die vielseitigen Möglichkeiten der Lernplattform c::web aus zeitlichen Gründen nicht ausschöpfen konnten. Dieser Plattform hinterliegt eine flexible didaktische Konzeption und man merkt der Plattform an, dass sie speziell für Hochschulen und weitere Bildungseinrichtungen entwickelt worden ist. Darüber hinaus ist die Plattform ein einfach zu bedienendes Contentmanagementsystem.

- (2) Die Dozent/innen nutzten in den unterschiedlichen Seminarphasen spezifische Methoden, um die Lernenden mit ihren individuellen Kompetenzen zu entdecken. Die Meinung der Lernenden zum Seminar wurden durch Methoden des Feedbacks während des gesamten Seminarverlaufs eingeholt. Somit konnte die gemeinschaftliche Verantwortung gegenüber dem E-Learningsetting gestärkt werden. Zudem wurden Unzufrieden- und Unklarheiten schneller thematisiert und bearbeitet.
- (3) Vor dem zweiten Gruppenprozess thematisierten die Dozentin und der Dozent explizit die Nutzung und den Umgang mit den neuen Medien verknüpfend mit soziologischen Betrachtungsweisen. Zur weiteren inhaltlichen Aufbereitung des Stoffes wurde bereits in den vorherigen Textstellen Bezug genommen.
- (4) Im nachfolgenden Fazit wird das Lernergebnis kurz diskutiert.

## 15. Fazit

Die inhaltlich guten und kreativen Präsentationsformen der Gruppen, die anregenden Diskussionen der Präsenzveranstaltungen und die Seminarsitzungen der Bielefelder und Flensburger Universität verdeutlichen, dass die auf Vertrauen und Respekt basierte «reale und virtuelle Kommunikation» sehr anregend und gewinnbringend für alle Beteiligten gewesen ist. Die Lernplattformen boten den Teilnehmer/innen optimale Voraussetzungen für die inhaltliche Auseinandersetzung und die Organisation der Teamprozesse.

Die bewusste Übergabe der Lern- und Lehrprozesse an die Teilnehmer/innen des Grund- und Hauptstudiums wurde nicht als Überforderung angesehen, sondern vielmehr als Chance sowohl den eigenen Lernprozess selbstverantwortlich als auch den gemeinsamen Lernprozess ins Zentrum des Seminars zu stellen. «Einerseits war ihr Lehrstil in der Kombination mit den Internetmedien ungewohnt und interessant, andererseits haben die Inhalte eine ganz andere Sichtweise aufgezeigt und zum Nachdenken angeregt» (Auszug aus einer Seminarkritik).

Ein Wechsel von der Instruktion zum gemeinsamen Lernen ist den Lernenden und Lehrenden gelungen (vgl. Schulmeister 2002, 169). Zu diesem Ergebnis führte eine Seminarveranstaltung im Design des Blended Learning.

### *Wie viel E-Learning braucht eine Hochschule im Jahre 2003?*

Im Mittelpunkt einer Präsenzuniversität stehen die Studierenden, die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und Professor/innen. Diese Personen stehen auch für die Reputation der Hochschule, d. h. durch die öffentliche Anerkennung von Forschung und Lehre. Die zu Beginn des Textes benannten zunehmenden Entscheidungen unter Unsicherheiten müssen die Verantwortlichen der Hochschulen treffen. Die Integration von E-Learning steht ausser Frage. Das «wie viel» muss stets neu vor dem Hintergrund medienpädagogischer Gestaltungsideen mit der Hochschulöffentlichkeit diskutiert werden, denn nachhaltige Veränderungen in der Hochschule können nicht ohne die konsequente Einbeziehung der Studierenden und des gesamten Personals gelingen.

*Ihnen liegt mit diesem Beitrag ein Beispiel vor, so die Hoffnung der Autorin, welches als Anregung zur Initiierung eines technologiegestützten Seminars an Ihrer Hochschule dient. Anbei meine e-mail: reimer@uni-flensburg.de J.*

## Literatur

- Arnold, Rolf. *Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik*. Frankfurt, 1993.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 4). Hohengehren, 1999.
- Baacke, Dieter. *Medienkompetenz*. Tübingen, 1997.
- Boal, Augusto. *Theater der Unterdrückten*. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt, 1979.
- Fricke, Reiner. «Evaluation von Multimedia.» In: *Information und Lernen mit Multimedia*. Hrsg. v. Issing, Ludwig J./ Klimsa, Paul. Weinheim, 1995. S. 400-413.
- Ehlers, Ulf. «Qualität beim E-Learning: Der Lernende als Grundkategorie bei der Qualitätssicherung» In: *Online-Zeitschrift MedienPädagogik*. <http://www.medienpaed.com/02-1/ehlers1.pdf>. 2002.



- Kerres, Michael. *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München, 2001.
- Kerres, Michael ; de Witt, Claudia. «Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik.» In: *Online-Zeitschrift MedienPädagogik*.  
 <[http://www.medienpaed.com/02-2/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf)>. 2002.
- Luhmann, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd. 1. Frankfurt, 1997a.
- Luhmann, Niklas. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd. 2. Frankfurt, 1997b.
- Luhmann, Niklas; Schorr, K.-E. (Hrsg.): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. Frankfurt, 1982.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.). *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt, 1996.
- Pongs, Armin. *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*. Bd. 1. München, 1999.
- Post, R. *Die Aus- und Fortbildungskonzepte der Freien Radios im BFR (Bund Freier Radios) und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzkonzept*. Bielefeld, 2001. (unveröffentlichte Diplomarbeit.)
- Siebert, Horst. «Zur Diskussion des Lehren und Lernens in der Erwachsenenbildung.» In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Hrsg. v. Knoll, Joachim H. Bd. 26. Köln 1998. S. 173-182.
- Meder, Norbert. «Bildung und Internet.» In: *Internet und Bildung – Perspektiven für die Informationsgesellschaft*. Hrsg. v. Langkau, Th./ Schicha, Ch./ Trampe, W. (IKÖ-Insitut für Informations- und Kommunikationsökologie e. V. Diskussionsforum, Bd. 4). Duisburg, 1999.
- Meder, Norbert. *Web-Didaktik*. 2002. <[http://www.rz.uni-frankfurt.de/neue\\_medien/standardisierung/meder\\_text.pdf](http://www.rz.uni-frankfurt.de/neue_medien/standardisierung/meder_text.pdf)> (04.06.2003).
- Rautenstrauch, Christian. *Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession*. Bielefeld, 2001.
- Schulmeister, Rolf. *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München, 2001.
- Schulmeister, Rolf. *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. München, 2002.
- Sennet, Richard. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin, 1998.
- Willke, H.. *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt, 2001.

Wittwer, W.. *Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Bildung*. Weinheim 1992.

von Hentig, Hartmut. *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim, 2002.

### Plattformen

c::web. Im Internet unter: <<http://www.ammma.de>>

teamspace. Im Internet unter: <<http://www.teamspace.de>>