

E-Learning in der Hochschulpraxis: Wie Lehren und Lernen nicht auf der (virtuellen) Strecke bleiben

CLAAS-PHILIP ZINTH / JULIA SCHÜTZ

Die Anforderungen an eine zukunftsorientierte Hochschulentwicklung sind eng mit dem Einsatz neuer Medien verknüpft, welche sich sowohl institutionell, personell und hochschulpolitisch niederschlagen werden. Neben der technischen Integration neuer Lehrformen spielen insbesondere die organisatorischen und didaktischen Implikationen eine zentrale Rolle. Als ein wichtiger Aspekt zur Qualitätssicherung der Hochschullehre bei steigender Studierendenzahl spielen die neuen Medien dahingehend eine Rolle, dass durch den Einsatz innovativer Lehrtechnologien eine verbesserte Betreuung und Beratung der Studierenden angestrebt wird (vgl. Albrecht 2003, S. 83). Häufig wird die Annahme vertreten, dass E-Learning hier eine kostensparende Variante darstellt, die gleichzeitig durch den „Neuigkeitseffekt“ die Lernmotivation der Teilnehmenden steigert (vgl. Meister 2001, S. 167). Die generellen Befürworter des E-Learnings zeigen neue didaktische Handlungsmöglichkeiten auf, z. B. Lernen durch Exploration (insbesondere durch Navigieren, Browsing, Searching, Connecting und Collecting, vgl. Peters 2000), während die empirische Bestätigung erhöhter Lerneffekte im E-Learning noch aussteht. Der folgende Beitrag fordert die Lehrenden dazu auf, die didaktischen Aspekte des E-Learnings stärker in den Blick zu nehmen, damit sich ein lernförderlicher Einsatz computer- und internetbasierter Lehr- / Lernszenarien endlich in der (Hochschul-)Praxis etablieren kann. Denn die gängigste Variante von E-Learning an deutschen Hochschulen – soweit wagen wir uns vor – besteht häufig in der bloßen Informationsdistribution aktueller Seminarinhalte. Didaktische und methodische Überlegungen bleiben dabei ganz offensichtlich auf der Strecke.

1 Eine kurze Begriffsbestimmung

E-Learning ist kein gänzlich einheitlich verwendeter Begriff: Im Allgemeinen sind durch E-Learning Formen des computer- und internetbasierten Lehrens und Lernens

in mehr oder minder komplexen Formen angesprochen. Doch deren Kontexte sind vielfältig: So meint E-Learning die individuelle „Abarbeitung“ spezifischer technologiegestützter Lern-Produkte wie Computer- oder Web-Based-Trainings durch Lernende. E-Learning findet überdies auch statt, wenn zur Organisation und Koordination von kooperativen Lernprozessen spezifische Lernplattformen genutzt werden, die auf die Ermöglichung von Kommunikation und Kollaboration zwischen Lehrenden und Lernenden abzielen. Über E-Learning – also über die synchrone oder asynchrone Nutzung computer- und netzgestützter Informations- und Kommunikationsmedien in Lernprozessen – wird in erster Line die Flexibilisierung formaler Lernprozesse in Hinblick auf Zeit und Ort erreicht; die Unmittelbarkeit des Lehrens und Lernens wird somit aufgehoben (vgl. Zimmer 2001).

In Lehr-Lern-Prozessen können computer- und netzgestützte Technologien nun ausschließlich oder lediglich anteilig, also in Ergänzung zu herkömmlichen Lehr-Lern-Arrangements genutzt werden. Hier zeigt sich die Abgrenzung zu Blended Learning-Konzepten, in denen E-Learning mit herkömmlicher Präsenzlehre vor dem Hintergrund der jeweiligen Anforderungen zu einem didaktisch sinnvollen Konzept verbunden wird (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004). Blended Learning hat sich also für die Kombination von virtuellen Phasen des Lernens in Verbindung mit Präsenzlehre etabliert und wird heute insbesondere im Bereich der Aus- und Weiterbildung „reinen“ E-Learning-Szenarien vorgezogen. Das Konzept des Blended Learnings basiert auf einer allgemeinen Ernüchterung und einer Erwartungsenttäuschung gegenüber ausschließlich virtuellen Lern-Szenarien, die häufig nicht in der Lage sind, Lernprozesse zu initiieren und die Lernenden über den gesamten Zeitraum der Bildungsmaßnahme hinweg zu motivieren, zu unterstützen und zu begleiten.

Um eine Orientierung bezüglich der Varianten von E-Learning zu geben, legt Gabi Reinmann-Rothmeier eine Eingrenzung vor (vgl. auch Abbildung 1), welche drei Formen des E-Learning unterscheidet (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003):

- E-Learning by distributing: Über neue Medien werden den Lernenden (lediglich) Informationen und Inhalte bereitgestellt, die sich diese – meist ohne Unterstützung durch Lehrende – selbstbestimmt erarbeiten.
- E-Learning by interacting meint, dass sich Lernende didaktisch und medial aufbereitete Inhalte in Interaktion mit einem technischen System und durch dessen Feedback eigenständig erarbeiten. E-Learning by interacting findet demgemäß in Anwendung von WBTs und CBTs statt.
- E-Learning by collaborating: Lernende, die räumlich von einander getrennt sind, werden zur gemeinsamen, kooperativen Aufgaben- und Problemlösung im virtuellen Raum angeregt und hierbei bestenfalls durch Lehrende bzw. Teletutoren unterstützt.

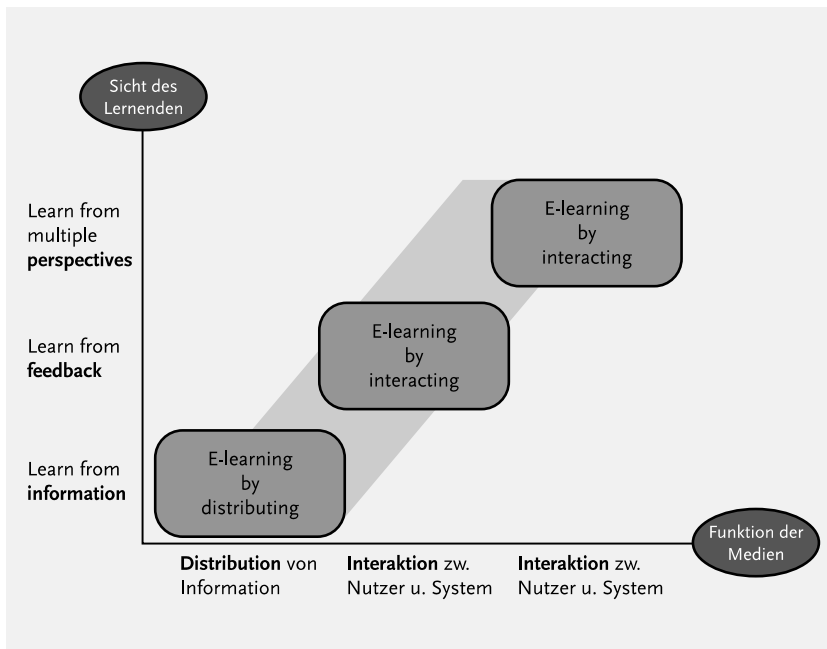


Abb. 1: Verschiedene E-Learning-Varianten, in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier 2003, S. 33

2 Lerntheoretische Implikationen

Didaktisches Denken ist im Zusammenhang von E-Learning oftmals unterkomplex repräsentiert und unterkomplex gebunden an die Möglichkeiten, die im Rahmen von E-Learning möglich sind (vgl. Arnold 2006). Um didaktische Implikationen für E-Learning-Prozesse abzuleiten, ist Lernen zunächst einmal lerntheoretisch zu verorten. Peter Faulstich und Christine Zeuner betonen, dass Handelnde in pädagogischen Verhältnissen – so auch im Kontext von E-Learning – ein Verständnis von Lernen benötigen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Demgemäß ist es relevant, technologie- und netzgestütztes Lehren und Lernen vor dem Hintergrund lerntheoretischer Überlegungen zu analysieren.

Der Begriff E-Learning steht oftmals in einem direkten Verhältnis zu eindirektionalen Lernprogrammen, deren Inhalte in spezifischen Instruktionsstrukturen gebunden sind und von den Lernenden mehr oder minder linear abgearbeitet werden können. Resultat ist eine medial vermittelte Außensteuerung des Lernenden im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Denkens behavioristischer Paradigmatik.

Aus lerntheoretischer Sicht liegt hier eine verkürzte Sicht auf Lernen und die Gefahr vor, in sogenannte Herstellungssillusionen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006) bzw. Vermittlungssillusionen (vgl. Arnold 2006) der Annahme zu verfallen, man könne Lernen

über die mediale Darbietung von Inhalt erzeugen. Selbiges gilt im Übrigen, wenn Lernmaterialien – also Texte, Bilder, Graphiken, Lernprogramme, Filme, etc. – im Rahmen interaktiver oder kollaborativer Arrangements zwar auf Servern abgelegt, jedoch nicht hinreichend didaktisch eingebettet sind. Um gelingendes E-Learning zu ermöglichen, reicht die bloße Bereitstellung von Inhalt meist nicht aus (vgl. auch Ehlers 2004). Susanne Kraft stellt heraus: *„Nicht der Einsatz und die Nutzung der neuen Medien an sich bringt positive Lerneffekte, sondern es bedarf einer didaktisch begründeten und sinnvollen Einbindung in Lernarrangements.“* (Kraft 2003, S. 164). Im Sinne des von Klaus Holzkamp beschriebenen Lehrlernkurzschlusses (vgl. Holzkamp 1993 und 1996) hat die mediale und technologiegestützte Darbietung spezifischer Inhalte nicht immer gleich Lernen zur Folge. Ein Medium kann Wissen nicht auf den Lernenden „transportieren“, sondern Lernprozesse lediglich anregen (vgl. Kerres 2005). Somit ist der Betrachtungsrahmen zu erweitern, um eine Dimension, die den „E-Lernenden“ in den Fokus der Betrachtung rückt, die „Technik“ als Mittel zum Zweck und als Form der Lernerunterstützung begreift. Dabei ist unbestritten, dass die Herstellung themenspezifischer digitaler Inhalte didaktischer Konzeption sowie einer möglichst aneignungsförderlichen medialen Aufbereitung bedarf (vgl. Strittmatter/Niegemann, 2000; vgl. Kerres 2005)

Stellt man sich die Frage nach gelingendem E-Learning und dessen didaktischer Unterstützung, so ist diese zunächst vor dem Hintergrund einer für menschliches Lernen angemessenen lerntheoretischen Folie zu beantworten.

Eine solche findet sich in der subjektwissenschaftlichen Perspektive von Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993 und 1996). Entgegen gängiger Sichtweisen auf Lernen rückt Holzkamp das lernende Subjekt in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen und vollzieht einen Perspektivenwechsel: Er betrachtet Lernen nicht als von außen bedingt, sondern als innerlich begründet. Die grundlegende Intention Holzkamps ist es, im Gegensatz zu einer bedingungsanalytischen Abhandlung im Sinne von Ursache-Wirkungs-Determiniertheiten einen subjektbezogenen Begründungsdiskurs des (Lern-) Handelns zu führen.

„Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum „Lernen“ dann, wenn die Lernprozesse – etwa durch „Verstärkung“, „Instruktion“, „Lernziel“-Vorgaben, „Lehren“ – von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales, d. h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern.“ (Holzkamp 1996, S. 21)

Dieser Begründungszusammenhang ist es, der die subjektwissenschaftliche u. a. von der gemäßigt-konstruktivistischen Perspektive auf Lernen (vgl. Arnold/Siebert 1995) abhebt, die zur einflussreichen lerntheoretischen Perspektive in den Erziehungswissenschaften gewachsen ist. Motivationale, Lernprozesse begründende Aspekte erscheinen in einer konstruktivistischen Perspektive jedoch nur ansatzweise vorzuliegen (vgl. Ludwig 1999), das Verhältnis zwischen Mensch und gesellschaftlichen Bedin-

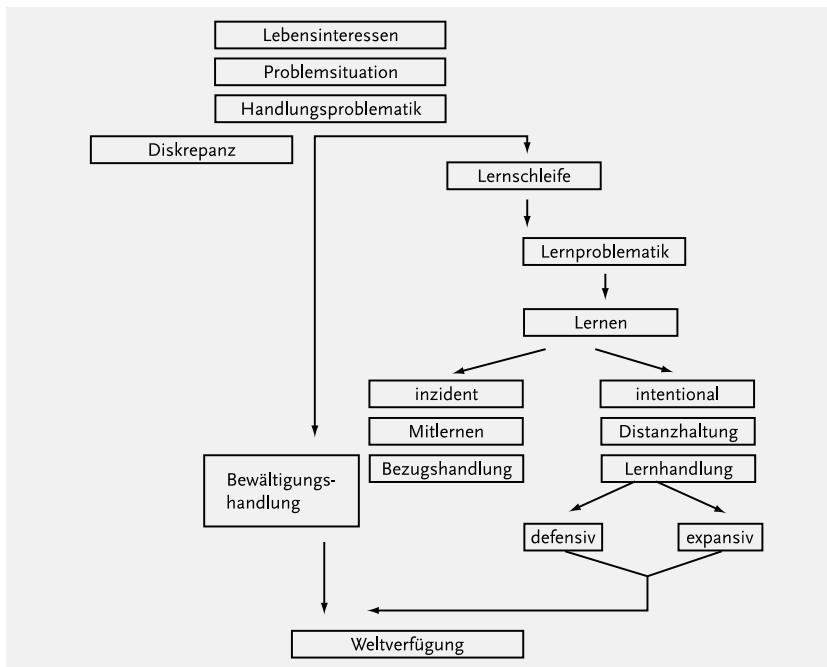


Abb. 2: Grundbegrifflichkeiten der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie.

Quelle: Faulstich 2003, S. 221

gungen bleibt dabei unbestimmt (vgl. Gücker 2007). Die Sicht auf Begründungen des Lernhandelns ist jedoch grundlegend nützlich für die Unterstützung von Lernprozessen – auch im Rahmen von E-Learning.

Lernhandlungen liegen spezifische und je individuelle Lernbegründungen und Diskrepanzerfahrungen bezüglich spezifischer Lerngegenstände zu Grunde. Ziel intentionaler, also bewusster Lernhandlungen ist eine Überwindung dieser Diskrepanzen im Sinne einer Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeiten sowie die Aneignung spezifischer, mit dem Lerngegenstand verbundener Bedeutungen. Lernen kann gemäß der subjektwissenschaftlichen Perspektive bestimmt werden als subjekteigene Übernahme von Handlungsproblematiken in Lernschleifen, um auf der Grundlage empfundener Diskrepanzerfahrungen bezüglich eines Lerngegenstandes bestimmte Handlungs- und Bedeutungsoptionen im Sinne einer erweiterten Weltverfügung realisieren zu können (vgl. Abbildung 2).

Nach Holzkamp können solch intentionale Lernhandlungen nun entweder als eher expansiv oder eher defensiv charakterisiert werden (vgl. Holzkamp 1996). Expansives Lernen bedeutet zu lernen, weil man es für sich selbst als hilfreich empfindet; es ist also motivational begründet. Defensiv zu lernen bedeutet hingegen, Lernanforderungen nachzukommen, um nicht Nachteile zu erleben, die durch ein Nicht-Lernen ent-

stehen könnten. Defensiv Lernprozesse scheinen – abseits des Ziels der Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit und Aneignung spezifischer mit dem Lerngegenstand verbundener Bedeutungen – gekennzeichnet zu sein von der Überwindung von Lernanforderungen im Sinne einer Bewältigungshaltung. Entsprechende Anforderungen können als Fremdbestimmung im Prozess bewertet werden, die ggf. Lernwiderstände zur Folge haben. Lernwiderstände entstehen dann, wenn Lernende im Lernprozess ihre jeweils eigenen Interessen nicht verwirklicht sehen. Als mögliche Folge werden Lernprozesse nicht mehr uneingeschränkt forciert – es wird widerständig gelernt.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive hat didaktische Konsequenzen, auch für virtuelle Lehr-Lernformen, da Lernen in einer solchen Perspektive ohne gewisse Grade an Eigentätigkeit der Lernenden undenkbar erscheint und auf Selbstbestimmung im Prozess abzielt. Zentral scheint dabei, inwieweit die Lernenden eigenen Bedeutsamkeiten im Lernprozess nachkommen, eigene Lerninteressen einbringen und den Lernprozess ein Stück weit demgemäß gestalten können (vgl. Faulstich 2003), inwieweit also expansives Lernen möglich wird bzw. Chancen dazu gegeben sind. Gelingendes Lernen steht immer in Beziehung zu Interessen und Gründen der Lernenden.

In einer didaktischen Perspektive ist es die Aufgabe von Lehrenden, Selbstbestimmungsgrade in virtuellen Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen, zum Beispiel über (vgl. hierzu auch Gnahs 2004, S. 98):

- Das Schaffen von zeitlichen Spielräumen
- Die Konfrontation der Lernenden mit unterschiedlichen Sichtweisen
- Das Aufzeigen von Lernmöglichkeiten des Anschlusslernens
- Hilfestellung bei Lernproblemen, Lernberatung
- Das Aufzeigen von Wegen zum Selbstlernen
- Das Aufbereiten von Materialien für Selbstlernprozesse
- Das Initiieren von Projektarbeit und Gruppenarbeit
- Das Herstellen von Praxisbezug
- Das Schaffen von Möglichkeiten zur Einbringung von Teilnehmerinteressen
- Die Ermöglichung von Diskussionen über das Lernen (Metadiskussion) sowie von Reflexion des Lern- und Lehrgeschehens

In einer Analyse virtuellen Lernens in WBT´s zeigt Anke Grotlüschen auf, dass virtuelles Lernen aufgrund stark fremdbestimmter Lernstrukturen defensives Lernen fördert. *„Die Lernenden sehen sich in einem Geflecht von gewohnter, unterstellter oder auch akut erkennbarer Fremdbestimmung. Sie stoßen auf vorstrukturierte, nach Lektionen sortierte Inhalte, auf eine scheinbar eindeutige Ergebnissicherung durch Tests, auf tutoriell dominierte Interaktionsstrukturen und Rückmeldung, auf fremddefinierte Prioritäten, in zeitlicher und methodischer Hinsicht, auf materiell definierte räumliche Einschränkungen, auf eine undurchschaubare Technik und ein vorab geklärtes Lernarrangement mit wenig oder gar keiner Präsenz.“* (Grotlüschen 2004, S. 207). Die Fremdbestimmung geht zu Lasten der Reflexion eigener Interessen und Handlungsbezüge. Eine bewusste Übernahme von Lernproblematiken als Voraussetzung expansiven Lernens scheint im

E-Learning weniger gegeben als in Präsenzlehre. Soll demnach expansives Lernen gestärkt werden, braucht es in verstärktem Maße reflektierte Lernproblematiken.

In Ausführung der Kategorie des expansiven Lernens kommt der Bedeutsamkeit von Lerninhalten und -aufgaben eine entscheidende Rolle zu. Ob und inwieweit in E-Learning-Szenarien expansives Lernen möglich und gefördert wird, hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit die Lernenden die Aufgaben und Inhalte als sinnvoll im Kontext erweiterter Handlungsoptionen und Bedeutungsstrukturen erleben. Lernaufgaben dienen somit nicht nur zur Aktivierung, quasi als Anlass eines Lernprozesses. Vielmehr sind sie vor dem Hintergrund eines möglichst expansiven Lernens von Lehrenden und Lernenden gemeinsam auszuhandeln bzw. festzulegen (vgl. Zimmer 1998 oder auch Arnold u. a. 2004). Entsprechende Überlegungen sind wiederum einzubetten in ein didaktisches Gesamtkonzept sowie in ein Lernszenario, welches neben den inhaltlichen Festlegungen und der Sozialform auch die Planung des Gesamttablaufs beinhaltet.

Die Fokussierung selbstbestimmten Lernens in Hinblick auf E-Learning ist neben der lerntheoretischen Relevanz auch deswegen von Bedeutung, da im Zuge der zunehmenden Nutzung netzbasierter Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten Lernen mehr und mehr selbstbestimmt und informell erfolgt sowie in gewissem Maße verstärkt von Lehre abgekoppelt erscheint. Selbstbestimmt zu lernen ist also eine Tendenz, die sich im Rahmen der gesellschaftlich verankerten verstärkten Nutzung netzbasierter Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten per se ergibt. Rolf Arnold spricht hier von einer „Formalisierung des Informellen“, da E-Learning bezogen auf die Aneignungssituation des Lernenden eher informellem Lernen gleicht, obwohl sich Lernende auf gewisse Rahmenbedingungen einlassen, vorgegebene oder vorgeschlagene Inhalte durcharbeiten, sich in virtuellen Räumen verabreden und dort zusammenkommen (vgl. Arnold 2006, S.13).

Eine besondere Form des selbstbestimmten Lernens ist das kooperative Lernen, bei dem sich Lernende vor dem Hintergrund gemeinsamer Lerngegenstände in ihrem Lernhandeln synergetisch aufeinander beziehen. Kooperative Lernprozesse sind als kommunikative, dialogorientierte Beziehungen zu verstehen, die reziprok sind. Dabei erweisen sich eine am Problem orientierte Arbeitsteilung, eine kooperative Wissensdistribution unter den Lernenden und die Möglichkeit kritischer Reflexionen des Prozesses sowie der eingebrachten Beiträge als besonderes gewinnbringend im Lernprozess (vgl. Holzkamp 1993). Demgemäß ist auch E-Learning bestenfalls nicht lediglich als individuelles Lernen im Sinne von E-Learning by distributing zu verstehen. Vielmehr sind die Möglichkeiten und Potentiale des kooperativen Lernens – analog zu nicht virtuellen, also „herkömmlichen“ Lehr-Lern-Arrangements – in E-Learning-Arrangements zu integrieren, zumal über moderne Informations- und Kommunikationstechnologien hier die Voraussetzungen und vielfältige Möglichkeiten gegeben sind.

Aus didaktischer Sicht heißt selbstbestimmt zu lernen nicht, unbegleitet zu lernen – dies gilt sowohl für das didaktisch Herkömmliche als auch und insbesondere für vir-

tuelle Lehr-Lern-Arrangements, um Lernende zum einen in Bezug auf die inhaltliche Aneignung spezifischer Themen, zum anderen in Hinblick auf das ggf. ungewohnte computer- und netzgestützte Lernen nicht sich selbst zu überlassen. Zu vermeiden ist letztlich die Überforderung der Lernenden (vgl. hierzu auch Kraft 2003). Als didaktische Anforderungen ist folglich die Bereitstellung von spezifischen Unterstützungsstrukturen als Begleitung der Lernenden im virtuellen Raum sicherzustellen. Der Betreuung der Lernenden in virtuellen Lernprozessen kommt eine entscheidende Bedeutung für gelingendes Lernen zu. In diesem Kontext ist auch die Rolle der Lehrenden neu zu denken. Vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Folie sorgt der Lehrende nicht mehr dafür, dass gelernt wird. Vielmehr kommt es darauf an, den Lernenden in seiner lernenden Selbstbestimmtheit zu fördern, wobei – es klang bereits an – Lehr-Lernaktivitäten (im Rahmen technologiegestützten Lernens) stets in ein didaktisches Gesamtkonzept einzubetten sind. Gemäß den lerntheoretischen Ausführungen ist dies ein Konzept, das Lernen nicht kurzschlüssig aus Lehre ableitet.

Ein entsprechendes Konzept findet sich unter Einbezug der dargelegten lerntheoretischen Implikationen in der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki (vgl. Klafki 1886). Klafki zielt in seiner didaktischen Konzeption ab auf die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden (beschrieben über die Kategorie Bildung) in deren Kontext es konsequent erscheint, Selbstbestimmung der Lernenden entlang der lerntheoretischen Implikationen auch über selbstbestimmtes, möglichst expansiven Lernens zu fokussieren und zu fördern. Klafki betont, dass Lehr-Lern-Arrangements im Sinne des Selbstbestimmungsprinzips *für* Lernende und zusammen *mit* ihnen geplant werden müssen (vgl. Klafki 1986). Vor diesem Hintergrund entwickelt Klafki ein Modell zur didaktischen Planung von Lehr-Lern-Arrangements, welches vier Komplexe umfasst, die in reziproken, also wechselseitigen und sich bedingenden Beziehungen zueinander stehen und auch im Kontext von E-Learning leitend sein können:

1. In Analogie zur Kategorie eines möglichst expansiv und weniger defensiv begründeten Lernens betont Klafki, dass Themen und Ziele von Lehr-Lern-Prozessen mit den Lernenden zusammen begründet werden müssten.
2. Neben dem Begründungszusammenhang steht der Komplex der thematischen Strukturierung. Hier gilt es bspw. die Sachstruktur und Perspektiven auf das Thema zu explizieren sowie Formen zur Erweisbarkeit von Lernerfolg zu bedenken.
3. Der dritte Komplex umfasst die Thematisierung der Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten – auch der Mediennutzung.
4. Der vierte Komplex fokussiert auf die Erarbeitung einer konkreten Lehr-Lern-Prozessstruktur, die den Ablauf, die Sozialform und methodische Elemente thematisiert.

Die hier kurz angerissene didaktische Grundkonzeption kann nun vor dem Hintergrund der lerntheoretischen Implikationen für didaktisches Handeln auch im Rahmen von E-Learning seine Berechtigung und Anwendung finden. Dabei ist nicht zu übersehen, dass hier nicht von der Technik aus didaktisch zu denken ist, sondern Technik

ein Komplex unter sich wechselseitig bedingenden Anderen ist, die von Lehrenden *und* Lernenden (ggf. unter Einbezug fachdidaktischer Anforderungen) miteinander in Beziehung zu setzen sind. Dies gilt auch für E-Learning-Prozesse.

3 E-Learning an Hochschulen

Die Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland mussten und haben sich unter dem wachsenden Innovationsdruck schnell auf den Einsatz der neuen Technologien eingelassen. Entstanden ist ein virtueller Hochschulraum, der sich insbesondere durch die uneinheitliche Verwendung zahlreicher E-Learning-Tools auszeichnet. Inzwischen – davon ist zumindest auszugehen – verfügt wohl jede deutsche Hochschule über ein virtuelles Angebot zum Beispiel in Form einer Lernplattform, welche der Unterstützung der Präsenzlehre dient. Häufig verfügt eine Hochschule über eine ganze Palette an E-Learning-Tools, die im besten Fall von einer regionalen Schnittstelle verwaltet werden, im schlechtesten Fall durch einzelne Fachbereiche oder auch Institute initiiert und – solange personelle und finanzielle Mittel dafür vorhanden sind – weitergeführt werden. Dass diese infrastrukturellen Unterschiede einerseits die Kooperationsbereitschaft und insbesondere auch die Kooperationsfähigkeit zwischen den Hochschulen eindämmen, zeigt sich in verschiedenen Einzelinitiativen bereits durchgeführter Projekte (vgl. hierzu auch Schütz 2006). Andererseits – und das steht völlig außer Frage – trägt der Einsatz neuer Medien zu zahlreichen Verbesserungen der Studienorganisation und zur Distribution vermittelter Seminarinhalte bei. Den Studierenden der Web 2.0-Generation begegnet E-Learning an der Hochschule häufig als zusätzliches „Serviceangebot“ engagierter Lehrender. In unterschiedlicher Aufmachung werden Vorlesungsskripte, Literaturlisten und Vortragsfolien in die virtuelle Lernumgebung integriert. Der Kontakt zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden wird oftmals durch das zusätzliche Angebot einer virtuellen Sprechstunde, eines Forums oder Chats ergänzt. Didaktische Implikationen spielen hierbei jedoch eine untergeordnete Rolle: Selbstlernphasen oder angeleitete Chats, die durch E-Tutoren begleitet werden, stellen die Ausnahme dar, nicht die Regel.

Es wird deutlich, dass die Unterstützung der regulären Lehre im Hochschulbetrieb ein wichtiger und sinnvoller Bestandteil heutiger Lehr- und Lern-Arrangements ist, auf den weder die Lehrenden noch die Lernenden verzichten können. Die Bereitstellung und Archivierung von Seminarinhalten, z. B. der Vorlesungsskripte oder Protokolle erleichtern den Beteiligten die Studienorganisation und somit auch das Lernen. Warum erfolgreiches E-Learning trotzdem so selten ist, begründet Dieter Wesp unter anderem mit dem eigentlich stärksten Argument für den Einsatz neuer Medien: der Entkoppelung räumlicher und zeitlicher Festlegungen. Da E-Learning theoretisch jederzeit und jedenorts möglich ist, so Wesp, wird der Aufwand von den Lernenden deutlich unterschätzt, so dass Abbrecherquoten von mehr als 50 % keine Seltenheit sind (vgl. Wesp 2003). E-Learning funktioniert eben nicht „einfach so und nebenbei“. E-Learning bedarf auf Seiten der Lernenden ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz

und – auch das wird häufig nicht deutlich – stellt noch immer eine Form des Einzellernens dar, das im Falle eines förderlichen Szenarios durch kommunikative und kollaborative Settings protegiert wird. Auf Seiten der Lehrenden, die über die bloße Informationsdistribution hinaus ein Interesse verfolgen E-Learning als neue Variante in ihre Hochschullehre zu integrieren, findet sich ebenfalls ein hohes Maß an Unterschätzung gegenüber den neuen Technologien: diese müssen bedient werden, die Studierenden benötigen konkrete Einweisungen in die virtuelle Lernumgebung und: virtuelle Seminarphasen verlangen *eben doch* ein didaktisches Konzept. Ableiten lässt sich hieraus die Notwendigkeit einer auf E-Learning zielenden didaktischen Kompetenz seitens der Lehrenden.

4 Auf dem Erfolgsweg mit E-Learning

Die Kritik am E-Learning zielt vielfach auf die technischen Barrieren und die Überforderung der Lernenden. Die Auffassung, dass die Lehrenden noch unzureichend auf die (auch heute noch) neue Aufgabe vorbereitet wären, die Präsenzlehre im Hochschulraum durch virtuelle Szenarien zu ergänzen und zu bereichern, bleibt hingegen oft unbeachtet. Welche Faktoren sollten zukünftig mehr Berücksichtigung finden um mit E-Learning auf Erfolgskurs zu gehen? Ein zentraler Ansatz besteht in der Medienkompetenzförderung (vgl. bspw. Baacke 1997) der Lehrenden, welche neben dem grundlegenden Wissen über das Medienangebot und die Medienpräferenzen auch praxisbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit diesem Medienangebot benötigen. Die hierfür notwendigen Voraussetzungen sind in einem umfassenden Weiterbildungsprogramm (Beispiel: mediendidaktische Fragestellungen, Erstellung von Content, Wikis etc.) und in einer institutions- und segmentübergreifenden Vernetzung (Medienkompetenzförderung im Fokus des lebenslangen Lernens) der Lehrenden zu begreifen. Zudem muss im Rahmen einer umfassenden Medienkompetenzförderung im Bereich des Hochschulsystems auch ein Bewusstsein geschaffen werden, das den Umgang mit Medien als natürlichen Bestandteil der studentischen Lebenswelt begreift. Die an zahlreichen Hochschulen gegründeten Kompetenzzentren für Neue Medien (Beispiel: Goethe-Universität) bilden einen ersten Schritt auf diesem steinigem Weg. Dabei ist deutlich zu betonen, dass Medienkompetenzförderung in diesem Kontext meint, Lernprozesse von Lehrenden zu unterstützen. Im Sinne nachhaltigen Lernens – nachhaltig für die Subjekte sowie letztlich auch für die Organisation – gilt es auch hier ein möglichst expansives Lernen (vgl. Kapitel 2) zu ermöglichen; d. h. gerade solchen Hochschullehrern und Dozenten einen entsprechenden Kompetenzerwerb systematisch zu ermöglichen, die den Lernprozess für sich motivational begründen, ihn als nützlich empfinden und ihre eigenen Interessen verwirklicht sehen. Ziel sollte sein, dass Vorteile und Möglichkeiten von E-Learning erlebbar werden und letztlich Eingang in eine reflektierte Gestaltungspraxis finden. Bedeutend ist, dass in der Umsetzung und Gestaltung von E-Learning Erfolgsbeispiele möglich werden, die dazu beitragen, dass E-Learning überhaupt gelingt und langfristig bei Lernenden und Lehrenden an Akzeptanz gewinnt.

Literatur

- Albrecht, R. (2003):** E-Learning an Hochschulen – die Implementierung von E-Learning an Präsenzhochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive. Braunschweig
- Arnold, P.; Kilian, L.; Thilloßen, A.; Zimmer, G. (2004):** E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg
- Arnold, R. (2006):** Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik. In: Arnold, R.; Lermen, M. (Hrsg.): eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler, S. 11–29
- Baacke, D. (1997):** Medienpädagogik. Tübingen
- Arnold, R., Siebert, H. (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Ehlers, U. (2004):** Von der Konjunktur des E-Lernenden. Nutzerorientierung als Grundlage für Qualität und Didaktik webgestützten Lernens. In: Zinke, G., Härtel, M. (Hrsg.): E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern. Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen. Bielefeld
- Faulstich, P. (2003):** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München und Wien
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2006):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Aufl. Weinheim und München
- Grotlischen, A. (2004):** Begründungslogik virtuellen Lernens. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Gücker, R. (2007):** Wie E-Learning entsteht. Untersuchung zum Wissen und Können im Beruf Medienautor/in. München
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. und New York
- Holzkamp, K. (1996):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema »Lernen«. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 21–30
- Kerres, M. (2005):** Didaktisches Design und eLearning: Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hrsg.): eLearning. Eine Multiperspektivische Standortbestimmung. Bern u. a.
- Klafki, W. (1986):** Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In: Gudjons, H.; Teske, R.; Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg
- Kraft, S. (2003):** Online-Lehren und -Lernen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt ENTER. In: Thissen, F. (Hrsg.): Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule. Berlin und Heidelberg, S. 161–172
- Ludwig, J. (1999):** Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 45. Heft 5. September/Oktober 1999, S. 667–682
- Peters, O. (2000):** Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen, S. 159–187

- Reinmann-Rothmeier, G. (2003):** Didaktische Innovationen durch Blended-Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern u. a.
- Sauter, A.; Sauter, W.; Bender, H. (2004):** Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München
- Schütz, J. (2006):** E-Learning in der Erziehungswissenschaft. Ein Beispiel aus der Praxis der Universität Frankfurt/M. In: Der pädagogische Blick 1/2006, S. 37–45
- Strittmatter, P.; Niegemann, H. M. (2000):** Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt
- Wesp, D. (2003):** Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist – Thesen und Erfahrungen. In: Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 173–180
- Zimmer, G. (1998):** Aufgabenorientierte Didaktik. Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt- und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 125–166
- Zimmer, G. (2001):** Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, P.: Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung. Munster, S. 126–146