

Christine Dallmann, Ralf Vollbrecht

Lernen mit Medien Wiederkehrendes und Aktuelles in der E-Learning-Debatte

Kultura i Polityka : zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks.
Józefa Tischnera w Krakowie nr 16, 29-44

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Christine Dallmann, Ralf Vollbrecht*

LERNEN MIT MEDIEN. WIEDERKEHRENDES UND AKTUELLES IN DER E-LEARNING-DEBATTE

Abstrakt

Mit neuen Medien von der Schrift bis zum Computer ging stets die Frage nach deren Nutzen für die Pädagogik und speziell die Mediendidaktik einher. Vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung aber auch in der Schulbildung kreisen diese Debatten bis heute um den zentralen Begriff E-Learning. Im Folgenden soll zunächst die Karriere dieses Begriffs nachgezeichnet sowie die pädagogischen Argumentationsmuster der Debatten kritisch reflektiert werden. Dabei stößt man auch auf „wiederkehrende Erwartungen“ (Schrape 2012) und Begründungen, was vermuten lässt, dass die Disziplin sich früherer Erkenntnisse nicht konsequent vergewissert. Wie auch in der Medienwirkungsdebatte gibt es in der Debatte um das Lernen mit Medien viel alten Wein in neuen Schläuchen.

Stichworte

E-Learning, Pädagogik, Mediendidaktik, Medienpädagogik, Lernen

29



Lernen wird elektrisch

Von allen Begriffen, die in den Überlegungen zum Einsatz von Medien in Lernprozessen hervorgebracht worden sind, ist der Terminus E-Learning wohl der schillerndste. E-Learning (engl.: electronic lear-

* **Christine Dallmann, M.A.** – erziehungswissenschaftlerin und Medienforscherin, ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Medienpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden und promoviert dort zu medienpädagogischen Deutungsmustern von Pädagoginnen und Pädagogen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkompetenz, Mediensozialisationsforschung.

Ralf Vollbrecht, Prof. Dr. phil. – erziehungswissenschaftler und Medienforscher, ist seit 2000 Professor für Medienpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik, Jugend- und Medienforschung, Sozialisationsforschung.

Prof. Dr. Ralf Vollbrecht und Christine Dallmann, M.A. geben seit 2013 gemeinsam die Open-Access-Zeitschrift „Medienwelten – Zeitschrift für Medienpädagogik“ heraus.

ning), das man wörtlich als elektronisches Lernen oder besser als elektronisch unterstütztes Lernen bezeichnen könnte, umfasst gewöhnlich alle Formen des Lernens, bei denen elektronische Medien für Präsentation und Distribution von Lernmaterialien sowie für die Kommunikation mit und zwischen Lernenden zum Einsatz kommen. Genau genommen bezieht sich E-Learning allerdings nicht auf das Lernen oder die Aneignung von Lernstoffen, sondern es geht auf der Vermittlungsebene um eine technische Unterstützung des *Lehrens*, so dass eher von E-Teaching die Rede sein müsste. Es wird also weder das Lernen elektrisch (wie der Begriff suggeriert), noch geht es im engeren Sinne überhaupt um das Lernen selbst. Insofern ist die Karriere des Begriffs E-Learning in der Mediendidaktik äußerst erstaunlich, zumal er auch keinem wissenschaftlichen Kontext entstammt, sondern zunächst von Wirtschaft und Politik propagiert wurde.

Von programmierter Unterweisung und Tele-Kolleg zum Personal Computer

30

Schaut man sich die Veröffentlichungen zum E-Learning rückblickend an, so findet sich trotz aller technischen Neuerungen eine bemerkenswerte Kontinuität in den Erwartungen an die Verbesserung des Lernens und des Bildungssystems insgesamt. Die älteren Leserinnen und Leser erinnern sich womöglich noch an die ersten Vorläufer des E-Learnings in den 1960er Jahren unter dem Terminus „programmierte Unterweisung“. Hintergrund ist die neue Verfügbarkeit von Großrechnern an den Universitäten, auf die theoriehistorisch betrachtet mit der Vorstellung der Mathematisierung der Einzelwissenschaften und speziell nun auch der Human- und Sozialwissenschaften reagiert wurde (vgl. Lüthy 1968). Kybernetik und Geisteswissenschaft werden nun zusammen gedacht, die Praxis des Unterrichtens sollte nicht länger dem Zufall und der Kompetenz der Lehrenden überlassen werden und die Erfolge des Fordismus sollten auch auf die Wissensproduktion in Schulen und Weiterbildung übertragen werden.

Die Lernprozesse wurden daher in kleine Schritte zerlegt und die Schülerinnen und Schüler dann in entsprechenden Programmen von Fragemodul zu Fragemodul geleitet, wobei richtige Antworten zu neuen Lernaufgaben führten, während falsche Antworten zurück zu Definitionen und Informationstexten leiteten, die dann wiederum in eine der Ausgangsfrage entsprechende Aufgabe mündeten. Diese Lernprogramme auf Grundlage damals neuester psychologischer Erkenntnisse wurden medial sowohl in Buchform umgesetzt als auch

mit kleinen Maschinen, mit denen jeweils nur die aktuelle Aufgabe zugänglich war. So sollte das Lernen individualisiert (Zielinsky 1966: 17), beschleunigt und vor allem effizienter werden. Der mediale Fortschritt sollte – so Kahlert in einer kritischen Würdigung damaliger Argumente – „umwälzende Bedeutung für das Bildungssystem“ (Schramm 1963: 5) haben, dazu beitragen, „Unmündigkeit zu überwinden“ (ebd., 34), die „Orientierung an Lern- und Erkenntnismöglichkeiten des Schülers“ unterstützen (Schöler 1966: 34) sowie „Erfolgslebnisse und die Erfahrung von Selbstständigkeit“ (Jouhy 1964: 19) fördern (alles zit. n. Kahlert 2012: 1). Interessanterweise sind viele Argumente (und entsprechend theoretisch fundierte Lernprogramme) dieser Zeit auch seit den 1990er Jahren wiederzufinden, ohne dass in der Mediendidaktik auf die damaligen Erfahrungen reflektierend zurückgegriffen wurde, um aus dem Scheitern (innerhalb weniger Jahre) dieses reduktionistischen Programms zu lernen.

Weit erfolgreicher waren Fernlern- und Weiterbildungsangebote wie das Funkkolleg und das Telekolleg. Als Weiterbildungsangebot im Medienverbund von Radiosendungen und gedruckten Arbeitsunterlagen sollte das 1966 gestartete *Funkkolleg* der von Picht ausgerufenen deutschen Bildungskatastrophe (die bekanntlich mit der Pisa-Studie 2003 wiederbelebt wurde) entgegengewirkt werden. Gemäß der Forderung nach „Bildung für alle“ ist dieses Angebot offen für alle Interessierten, richtete sich anfangs auch speziell an bestimmte Berufsgruppen wie Lehrer in Hessen, denen eine ergänzende Qualifizierung für Sozialkunde per Fernstudium angeboten werden sollte. Auch das fernsehbezogene *Telekolleg* stammt aus dieser Zeit (1967) und sollte Erwachsenen den Erwerb der Mittleren Reife, später auch der Fachhochschulreife ermöglichen. Das Telekolleg wurde 2002 abgelöst vom *Telekolleg Multi-Medial*, einem „Fernseh-Unterrichtssystem“ in Zusammenarbeit mehrerer Fernsehsender und Kultusministerien, in dem mittels Fernsehunterricht, Selbststudium mit schriftlichem Begleitmaterial und ergänzendem Gruppenunterricht gelernt wird.

Der Home Computer bzw. Personal Computer, also ein eigener Rechner, der den bloßen Zugang zum Großrechner in den 1980er Jahren ablöste, veränderte zwar stark die Arbeitswelt (und auch die Weiterbildung für entsprechende Berufe), teilweise auch die Arbeitsbedingungen von Pädagogen, hatte aber zunächst keinen großen Einfluss auf E-Learning. Dem stand zunächst einmal der Zeitgeist mit der verbreiteten Angst vor dem Überwachungsstaat („1984 schon heute“, Volkszählungsurteil) und den Kontrollmöglichkeiten durch den flächendeckenden Einsatz von Computern entgegen. Zudem waren die damaligen Heimcomputer für die meisten Nutzer bessere Schreibmaschinen, mit

denen man zusätzlich spielen oder mit Basic oder Logo programmieren konnte. Von Bedeutung waren sie in der Schule nur für die informationstechnologische Grundbildung und den Informatikunterricht. Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine kritische Lehrerschaft damals dem Einsatz von Computern in der Schule überwiegend skeptisch gegenüber stand.

Lernen im Netz

Erst in den neunziger Jahren wurden die Computer deutlich leistungsfähiger und zum Home Entertainment System (Stichwort: Multimedia), das entsprechende pädagogische Hoffnungen und Ansätze (Multimedia-Didaktik) hervorbrachte. Das Konzept „Information und Lernen mit Multimedia“ (Issing/Klimsa 1995) erfährt mit dem Internet eine zusätzliche Aufwertung und wird zunächst zu „Information und Lernen mit Multimedia und Internet“ (Issing/Klimsa 2002) ergänzt und später auf „Online-Lernen“ (Issing/Klimsa 2009) verkürzt. Darin spiegelt sich auch die Abkehr von der Sichtweise, in der das Internet vorrangig als Informationsquelle gesehen wurde, und die Hinwendung zu einer die Kommunikationsaspekte integrierenden Vorstellung, die auch anspruchsvollere Lernkonzepte ermöglichte.

32

Mit der Vernetzungsstruktur des Internets entwickelte sich eine Debatte um Lernen mit Hypertext (vgl. Tergan 2002: 104 ff.) im Kontext konstruktivistischer Didaktik. Gegen diesen Hype wurden aus Pädagogik und Psychologie auch kritische Einwände laut, die beispielsweise auf die Gefahr des Orientierungsverlusts aufgrund der Unübersichtlichkeit des Netzes („lost in hyperspace“) oder der Fülle an Informationen („cognitive overload“) hinwiesen. Die damalige Annahme, dass Hypertext das Lernen per se begünstigt, hat sich als nicht zutreffend erwiesen. Als entscheidend werden heute kontextuale Bedingungen und vor allem Eigenschaften und Voraussetzungen auf Seiten des lernenden Subjekts gehandelt (vgl. Brüggem 2007: 92).

Das Ich im Netz

Die Vorstellung vom lernenden Subjekt bezieht sich in der E-Learning-Debatte meist nicht auf die Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, sondern beschränkt sich auf funktionale Lernprozesse. Dabei wird lerntheoretisch die Notwendigkeit einer stärkeren Autonomie des lernenden Subjekts begründet. Die Selbst-

steuerung der Lernprozesse wird dem Individuum sowohl zugestanden als auch abverlangt. Mit großer Geste wird das selbstgesteuerte Lernen (oder auch selbstorganisierte oder selbstregulierte Lernen) im E-Learning-Kontext als bahnbrechende Errungenschaft gehandelt, obwohl Selbststeuerung des Lernens bekanntermaßen ein altbewährtes didaktisches Prinzip ist. Zudem wurde Selbststeuerung in der Rationalität multimedialer Lernprogramme z.B. schon in der bloßen nutzerseitigen Beeinflussung des Abspieltempos gesehen (vgl. Weidenmann 1997: 202), wird allerdings in Verbindung mit dem Internet anspruchsvoller auch auf Lernwege im weiteren Sinne und beispielsweise auch auf die Definition von Lernzielen bezogen. Inwieweit angesichts der generellen Lern- und Ausstattungsbedingungen in Hochschulen und Schulen eine auch inhaltlich verstandene Selbststeuerung überhaupt möglich oder bloße Ideologie ist, wäre zu hinterfragen. Zumal Selbststeuerung ja sowohl Bereitschaft als auch bestimmte Kompetenzen aufseiten der Subjekte voraussetzt, die nicht von vornherein als gegeben anzunehmen sind.

Die Annahmen zu Vorteilen der Selbststeuerung finden sich heute in Überlegungen zu E-Portfolios als technisch manifestierte Selbstreflexion des Lernprozesses. Das Lernen wird hier jedoch objektiviert und ontologisiert. Entgegen der Behauptung, dass dabei ganzheitliches Lernen stattfindet oder ermöglicht wird, stehen E-Portfolios in der Tradition eines Kompetenzbegriffs, der auf vermeintliche Schlüsselkompetenzen und ein feingliedriges Konglomerat einzelner Fähigkeiten und Wissensbestandteile verweist. Auch hier geht es – wie z.B. beim eProfilPASS des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – nicht alteuropäisch um die Bildung des Subjekts, sondern um Kompetenzmessungen mit dem Zweck des Qualifizierungsnachweises und der (internationalen) Vergleichbarkeit. Das kann man wollen oder auch nicht.

33

Das Wir im Netz

Eine andere Entwicklungslinie geht über die Betrachtung individueller Lernfortschritte hinaus. Während sich die für den Lernprozess als förderlich angesehene Interaktivität von Multimedia zunächst auf die Interaktion zwischen Mensch und Medien bezog, entstand mit dem Web 2.0 – über E-Mail, Forum und Chat hinausgehend – eine neue Situation, in der sowohl das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden als auch das Verhältnis der Lernenden untereinander neu fokussiert wurde.

Versuche, die sozial-kommunikative Unterstützung allein über Medien zu gewährleisten, haben sich allerdings nicht bewährt. Trotz kritischer Einwendungen waren die Erwartungen an „E-Learning in Reinform“ (Dewe/Weber 2007: 80) hoch und wurden enttäuscht. Vernachlässigt wurden vor allem notwendige und didaktisch durchdachte Betreuungskonzepte, in denen zudem individuelle Unterschiede und Anforderungen auf Seiten der Lernenden angemessen Berücksichtigung finden. Dieser Erkenntnis folgt das Konzept des Blended Learning, in dem die Vorteile verschiedener Lern-Settings in der Kombination von Online- und Präsenzphasen zum Tragen kommen sollen. Neben einigen pragmatisch-organisatorischen Vorteilen (zeitliche und örtliche Flexibilität, Bereitstellung und Austausch von Inhalten) zeichnen sich Blended-Learning-Konzepte durch die Zusammenarbeit (Kollaboration und Kooperation) der Lernenden sowie die Begleitung des Lernprozesses durch Lehrende aus. Die Begleitung erfolgt in Präsenzphasen in klassischen Lehrformen sowie online durch tutorielle, auch individuelle Betreuung. In der Ergänzung von Selbststeuerung des Lernprozesses durch den Lernenden einerseits und seiner Begleitung durch den Lehrenden andererseits liegt die Vermutung optimalen Lernerfolgs. Jedoch fehlt es auch hier allzu oft an gezielten didaktischen Konzeptionen; die bloße Kombination verschiedener Settings führt nicht zu den erhofften Vorteilen.

34

Angeregt durch die „Communities of Practice“ sind Vorstellungen zum kooperativen und kollaborativen Lernen mit möglichst authentischen Lernsituationen. Das Problem dabei ist, dass authentische Gruppenprozesse kaum oder gar nicht künstlich erzeugt werden können. Der Versuch der Gestaltung informeller formeller Lernprozesse kommt einer Aufforderung zur Spontaneität gleich. Diese Erkenntnis ist zwar vereinzelt vorhanden (z.B. Schiefner/Kerres 2011: 143 f.), an entsprechenden Forschungsaktivitäten und Praxiskonzepten mangelt es jedoch.

Die informelle Zusammenarbeit in Web Communities geht heute mit Web 2.0-Anwendungen sehr viel weiter. Im Zusammenhang mit dem theoretisch unterkomplexen Konzept des Konnektivismus sowie der OER-Bewegung (open educational resources) werden neue offene Formen des Lernens diskutiert. In MOOCs¹ (massive open online courses) werden Inhalte für offene Lerngruppen angeboten, wobei zum Teil auch eine Nutzerbeteiligung mittels verschiedener kommunikativer Funktionen entstehen soll. Offensichtlich bestehen jedoch Schwierigkeiten, der grundlegenden Idee der Offenheit tatsächlich

¹ z.B. <http://howtomooc.org/> – MOOC über die Konzeption und Durchführung von MOOCs

gerecht zu werden, wie sich auch im vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der „iversity GmbH“ initiierten Wettbewerb „MOOC Production Fellowship“² zeigt. Dort geben 2013 nur 4 von über 200 Einreichenden an, ihre Inhalte unter Creative-Commons-Lizenzen bereitzustellen³. Weitaus gewichtiger ist jedoch die derzeit noch offene Frage, inwiefern eine formale Beteiligung z.B. durch Kommentieren und Twittern tatsächlich individuelle Lernprozesse oder vielmehr eine neue Beliebigkeit befördert.

Das E-Learning im Netz

Niegemann (vgl. 2008: 12 f.) sieht die Durchsetzung des Begriffs E-Learning Mitte der 1990er Jahre in Verbindung mit der Verbreitung des Internets, konstatiert jedoch noch 2008: „E-Learning bedeutet oftmals individuelles Lernen mit Hilfe eines computergestützten Lernprogramms. Lernende sind somit aufgefordert, sich den dargebotenen Lernstoff ohne Unterstützung von außen anzueignen“ (ebd., 65). Angesichts darüber hinaus gehender Entwicklungen greift der Begriff in dieser Auslegung heute zu kurz und ist damit überholt. Inzwischen gibt es verschiedene Tendenzen, den Begriff E-Learning zu ersetzen oder neu zu füllen. Eine Variante stellt der an „Web 2.0“ anknüpfende Begriff „E-Learning 2.0“ (z.B. Ehlers 2009) dar. Jedoch ist nicht zu erkennen, dass es sich dabei um ein grundlegend neues Konzept des E-Learnings handelt. Das Gleiche gilt für Online-Lernen oder Mobiles Lernen (auch: mobile learning oder m-learning) – Begriffe, die sich ebenfalls schlicht aus technischen und nicht aus lerntheoretischen Aspekten begründen (vgl. auch Hug 2010: 194).

35

Karussell der Argumente

In allen wiederkehrenden Argumenten finden sich vor allem wirtschaftliche (Kosteneinsparungen) und weniger pädagogisch begründete Vorteile (vgl. Niegemann 2008: 14). Das Ziel, Lernprozesse zu optimieren und zu effektiveren (vgl. De Witt 2005: 216) und das Interesse an der Qualitätsverbesserung des Lehr-Lern-Prozesses, das dem

² Man fragt sich angesichts der Beeinflussbarkeit und Manipulierbarkeit von Internetabstimmungen, ob der Stifterverband gut beraten ist, wissenschaftliche Förderungen einem derart fragwürdigen Verfahren auszusetzen.

³ vgl. <http://howtomooc.org/moocs-openness-als-killerkriterium-republica-2013/> (10.05.2013)

zunächst motivierenden Kostenaspekt folgte (vgl. Dittler 2011: 5), lassen ebenfalls eine wirtschaftliche Logik erkennen. Fraglich bleibt, ob sich die Qualität von Bildung tatsächlich anhand von Verfahren der Qualitätssicherung und standardisierung analog der Qualität wirtschaftlicher Prozesse und Produkte beurteilen und steuern lässt.

Mit Blick auf Technik lässt sich statt eines Vorausdenkens ein Hinterherlaufen der Pädagogik hinter technischen Entwicklungen konstatieren, die umstandslos als Segen für die Didaktik interpretiert werden, ohne dass sie aufgrund einer didaktischen Notwendigkeit (weiter-)entwickelt worden wären. Selbst in lerntheoretischen Auseinandersetzungen werden neue Konzepte, zuletzt der Konnektivismus heraufbeschworen, die „wenig bis gar nichts mit Pädagogik und Didaktik zu tun haben“ (Pasuchin 2011: 160). Der aktuelle Trend besteht in der Anschaffung von Tablets an Schulen. Neben Einzelinitiativen entwickelten mehrere deutsche Bundesländer parallel Projekte zum Tablet-Einsatz in Schulen. Die Projekte haben jedoch eher experimentellen Charakter, da der Anschaffung der Technik kaum didaktische Konzeptionen vorausgehen. Auch bei der Auswahl infrage kommender Apps sind didaktische Überlegungen voranzustellen und als Ausgangspunkt zu setzen, nicht die bloße Existenz neuer Hard- und Software (vgl. Rösch/Maurer 2014). Vor allem jedoch dürfen die Lehrerinnen und Lehrer neben den Lernenden als zentrale Akteure nicht übergangen werden. Das wirtschaftliche Interesse an der Ausstattung der Schulen ist indes immens.

Entgegen technologisch-pädagogischer Machbarkeitsphantasien ist daran zu erinnern, dass nicht das Vorhandensein von Medien ihren Einsatz in Lehr-/Lernkontexten erzwingt, sondern dass ein nennenswerter und sicher erwartbarer pädagogischer Mehrwert – auch im Sinne eines Anschlusses an mediale Alltagswelten – den Aufwand rechtfertigt, in zuvor durchdachter Weise entsprechende Medien einzusetzen. Leider empfiehlt auch die Enquetekommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages die Ausstattung von Schulen mit freier Soft- und Hardware nicht etwa nach pädagogischen Erwägungen, sondern „sofern es wirtschaftlich sinnvoll ist“ (Enquetekommission 2011: 34).

Die empirischen Ergebnisse zum Einsatz digitaler Medien kann man als durchwachsen bezeichnen. So stellen beispielsweise 80 % der befragten Lehrer eine motivierende Wirkung des PC-Einsatzes auf Schülerinnen und Schüler fest, gleichzeitig sehen aber zwei Drittel die Gefahr von Ablenkung (vgl. Eickelmann/Schulz-Zander 2008: 173). Zur Förderung lernschwacher Schüler waren jeweils die Hälfte der Lehrer der Ansicht, dass dies mit Computer und Internet besser

gelänge bzw. eben gerade nicht (ebd., 178). Auch der Einsatz von Lernplattformen wurde mit großen Unterschieden mal als motivierend, andererseits als benutzerunfreundlich und zeitraubend beschrieben (vgl. Mayr/Resinger/Schratz 2009: 21). Der Tenor vieler Veröffentlichungen lautet heute, dass man eben ein gutes didaktisches Design mit einer einfachen und intuitiven Benutzerführung mit hoher Interaktivität haben müsse, ansprechende Kommunikationsmöglichkeiten, eine sinnvolle Kombination von textlichen, auditiven und bildhaften Informationen und eine geeignete Sequenzierung der Lernaufgaben. Man muss also einfach alles richtig machen, damit die Digitalisierung der Pädagogik zu einem großen Erfolg wird (vgl. Kahlert 2012: 8 f.).

Das Grundproblem des Diskurses liegt darin, dass zwar immer wieder gefordert und auch zutreffend beschrieben wird, was sowohl von Seiten des Mediums (Hard- und Software) als auch an Wissen und Handlungskompetenzen von Lehrenden sowie nicht zuletzt an pädagogischer Steuerungskompetenz in der interaktiven Anwendungssituation alles zusammenkommen muss, damit aus einem Medieneinsatz ein pädagogisch fruchtbarer Moment entsteht (vgl. z.B. die „Erfolgsbedingungen für computerunterstütztes kooperatives Lernen“ von Zottmann/Dillenbourg/Fischer 2007), andererseits jedoch die Gelingensbedingungen außer Reichweite solcher Sollens-Didaktiken sind. Es ist daher wenig erstaunlich, dass sich die meisten Praktiker mit ihren Problemen allein gelassen fühlen – angesichts von Forderungen wie der, dass „der Lehrende das Wechselspiel zwischen individuellen Lernmechanismen, Kleingruppen-Interaktionen und Aktivitäten der Klasse“ oder „die gestalteten Aktivitäten in Echtzeit dem aktuellen Geschehen im Klassenzimmer anpassen“ müsse, wie Kahlert (2012: 8) kritisch anmerkt.

Von außen erhofft man sich Hilfe von der Aus- und Fortbildung von Lehrern und Pädagogen. Man müsse ihnen nur die notwendigen Kompetenzen vermitteln, und diese finden sich beispielsweise als Standards der KMK für die Lehrerbildung. Welches Ausmaß die Steuerungsfantasien derzeit bereits angenommen haben, zeigt sich daran, dass das „Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ (2004: 7–13) allein für die Bildungswissenschaften 84 Kompetenzen bzw. Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte benennt, zu denen dann noch Kompetenzerwartungen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hinzukommen. Wie diese Informationen zu steuerungsrelevanten Aspekten in komplexen Unterrichtssituationen tatsächlich beachtet werden können, bleibt unklar. „Hier ist eine sozial-technologische Denkweise am Werk, die die Digitalisierung zum Prinzip erhebt und eine Anpassung der Pädagogik verlangt.“ (Kahlert 2012: 9).

Schon Ihbe (2001) warnte vor Standardisierungen, die über technische Aspekte hinausgehend auch Bildungsziele und -inhalte erfassen, wie wir es seit „Bologna“ erleben. Sowohl das Lehren als auch das Lernen sind an den Universitäten heute kurzfristig-prüfungsorientiert und zielen nicht auf den Aufbau systematischen Wissens. Im Bachelor-/Master-System wurde das Prüfungswesen aufgebläht und damit angesichts von Personalnot ein Bedarf an technischen Lösungen und Standardisierungen (z.B. E-Assessments) erzeugt. Wenn eine Prüfung mehr als Wissensreproduktion sein soll, kommen solche Verfahren jedoch schnell an ihre Grenzen. Schärfstens zu kritisieren sind Standardisierungen, die „zu einer Vereinheitlichung von Auffassungen, von Sichtweisen oder didaktischen Darstellungsweisen der Lerngegenstände tendieren [...]. Die ökonomischen Verlockungen sind groß, doch die gesellschaftlichen Folgen wären nachhaltig und fatal, da wissenschaftliche Bildung, Kompetenz- und Kreativitätsentwicklung auf eine Ausweitung und nicht auf eine Einengung des Gesichtsfeldes und der Denkräume aus sein“ (Ihbe 2001: 39) müssen.

E-Learning unter Beobachtung

38

Da es offensichtlich wenig weiterführend ist, einerseits ständig die innovativen Potenziale der unterschiedlichsten Medien im Kontext von E-Learning zu beschwören oder andererseits sich tatsächlichen Vorteilen des Medieneinsatzes zu verweigern, käme es darauf an, differenzierter auf die jeweiligen Beobachterperspektiven einzugehen. Einen solchen Ansatz verfolgt auch Nittel, der in seinen Überlegungen zu E-Learning aus Sicht der Innovationsforschung darauf hinweist, dass es einen großen Unterschied ausmacht, „ob die Akteure von der Warte der (Bildungs-) Politik, der Organisation oder der Profession dem E-Learning den Charakter einer Innovation attestieren“ (Nittel 2010: 184). Nittel argumentiert hier mit Alfred Schütz, indem er auf die unterschiedlichen Sinnwelten der Akteure mit ihren unterschiedlichen Rationalitätsstandards, Erkenntnisstilen und Denkweisen verweist, die wiederum mit unausgesprochenen Unterstellungen und Hintergrunderwartungen im E-Learning-Diskurs verbunden sind. Es geht also um unterschiedliche Bedeutungszuweisungen aus bildungspolitischer, organisatorischer und professioneller Perspektive.

Für die Bildungspolitik, die E-Learning seit den 1990er Jahren unter dem Gesichtspunkt von Innovation betrachtet, wird diese als unausweichlicher Sachzwang behandelt. Nittel verweist auf den „machtpolitischen Mehrwert des Themas“, der unter anderem aus der Unter-

stellung eines permanenten Reformbedarfs des Erziehungssystems resultiere, der wiederum mit der Herausbildung immer neuer E-Learning-Szenarien korrespondiert, aber auch aus der Anschlussfähigkeit an Reformstrategien in Wirtschaft und Wissenschaft sowie europapolitischen Zielen wie der europäischen Integration (EU als dynamischster wissensbasierter Wirtschaftsraum), die hochgradig anschlussfähig für nationale Bildungspolitik im Sinne des Ausbaus von E-Learning ist und zudem anschlussfähig an einen technikaffinen Zeitgeist und die gängige Kritik am herkömmlichen Bildungssystem. Anders gesagt: für die Politik ist E-Learning ein Gewinnerthema und wenn es in der Praxis nicht funktioniert, braucht man halt noch mehr Weiterbildung und besser angepasste Technik (vgl. Nittel 2010: 192 f.).

Aus Sicht von Organisationen wie beispielsweise Schulen und Hochschulen ist Nittel zufolge die Entscheidung für die Einführung von E-Learning davon abhängig, ob der erwartbare Nutzen im Hinblick auf die Organisationsziele angesichts des finanziellen Aufwands und der Risiken durch Störung eingespielter Routinen vertretbar ist. „Mit der konsequenten Implementierung von E-Learning steht zudem das einmal justierte Verhältnis von fremd- und selbstorganisiertem Lernen in einer Bildungsinstitution zur Disposition“ (Nittel 2010: 195). Dabei geht es auch um Kontrollansprüche der Organisation etwa hinsichtlich Anwesenheitspflichten an Hochschulen, während physische Anwesenheit angesichts der eingesetzten technischen Medien sachlich unwichtiger wird.

Zu Fragen wäre auch nach der Relationierung von Kompetenzpartnern innerhalb der Organisation. An Hochschulen beispielsweise sind dies in der Regel zentrale Einrichtungen als Dienstleister für den Medieneinsatz in der Lehre, wobei es zu einer Vermischung von IT-Dienstleistungen mit pädagogischen Aufgaben sowie pädagogischen Forschungsbemühungen kommt. Aus dieser historisch gewachsenen Situation resultiert das Problem, dass es einerseits zu Rollendiffusion zwischen Dienstleistung und Forschung kommt, andererseits ein Großteil des Personals eher im Hinblick auf Kommunikationstechnik qualifiziert ist und die disziplinäre Breite und Tiefe der Pädagogik nicht abgebildet wird. An Schulen gestaltet sich diese Verantwortungsdiffusion derart, dass zwar einzelne Verantwortliche für medienpädagogische Fragestellungen benannt werden (so z.B. die „Pädagogischen IT-Koordinatoren“ in Sachsen), diese in der Praxis jedoch als Ansprechpartner für sämtliche IT-Fragen innerhalb der Schule dienen, so dass pädagogische Fragen neben technischen (Support-)Fragen – sofern auf dieser Ebene überhaupt thematisiert –, völlig vernachlässigt werden.

In Organisationen geht es auch um die Realisierung neuer Arbeitsformen. Auch im Rahmen der Personalentwicklung, etwa hinsichtlich der Schnelligkeit und Eigenverantwortlichkeit des Erwerbs neuer beruflicher Kompetenzen kann E-Learning eine Option sein. Auch hier spielen Kosten-/Nutzen-abwägungen eine große Rolle, denn die Kosten für die Entwicklung eines Online-Kurses betragen nach Schätzungen der Bertelsmann-Stiftung etwa das 10- bis 30fache im Vergleich zu den Entwicklungskosten eines traditionellen Präsenztrainings (vgl. Schaper/Konradt 2004). Eine Befragung der Top 500-Unternehmen im Auftrag von Bitcom ergab, dass 2009 zwar gut die Hälfte (55 %) E-Learning einsetzt, aber der Anteil an den Ausgaben für Aus- und Weiterbildung im Durchschnitt nur bei 2 bis 3 % des Aus- und Weiterbildungsbudgets liegt. Die tatsächlichen Kosten nennen nur wenige Firmen, von denen die meisten nur zwischen 10.000 und 100.000 € jährlich für E-Learning ausgeben (vgl. MMB 2010), was in der Studie als „ausbaufähig“ annotiert wird.

40

Aus Professionssicht kann E-Learning eine positive innovative Funktion zugeschrieben werden, wenn es gelingt, das professionelle Kerngeschäft zu entlasten, d.h. „die Qualität der pädagogischen Dienstleistung in der Weise zu steigern, dass subalterne Routinetätigkeiten, also nicht den Kern der pädagogischen Arbeit tangierende Arbeiten an computergestützte Supportstrukturen delegiert werden“ (Nittel 2010: 196), so dass Lehrerinnen und Lehrer ihren eigentlichen pädagogischen Tätigkeiten besser und intensiver nachkommen können. Das ist jedoch nicht ohne Weiteres der Fall, da tatsächliche Entlastungen von Routinetätigkeiten durch neue Belastungen (graue Arbeit) oft mehr als kompensiert werden, weil der Aufwand für die Einarbeitung in (sich ständig verändernde) neue E-Learning-Szenarien nicht zu unterschätzen ist, zudem Verwaltungsaufgaben zunehmend an Lehrende delegiert werden und neue Abhängigkeiten von Technik entstehen. Eine funktionierende Technik wird auch allzu oft einfach vorausgesetzt und zusätzliche Belastungen für die Lehrenden systematisch unterschätzt. Auch Lehrende verfolgen jedoch ein subjektives Kosten-/Nutzenkalkül. Zu wenig Beachtung findet zudem die Umsetzung der technisch und didaktisch konzipierten Anwendungen, die zwar zur Verfügung gestellt werden, jedoch erst dann innovativ wirken können, wenn sie von den Nutzern angenommen werden und diese davon tatsächlich als einer neuen Praxis profitieren. Der Blick in die Schule zeigt, dass z.B. angeschaffte interaktive Whiteboards von einem Großteil der Lehrenden noch eher als Fremdkörper im Klassenraum betrachtet oder nach ihrer Anschaffung, die zusammen mit dem gern angenommenen Computer-Arbeitsplatz finanziert wird, gleich im Keller

eingelagert wurden. Das bloße Angebot von Schulungen zum Umgang mit den interaktiven Tafeln gewährleistet noch nicht die Annahme durch die Nutzer.

Auch beim „elektrischen Lernen“ gibt es – wie immer bei Bildungsbemühungen – einen Bildungs-Widerstand. Dieser „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) resultiert unter anderem daraus, dass die Beteiligten technisch genötigt werden, gut funktionierende Lehr- und Lern-Routinen für eine vermeintlich bessere, aber völlig ungewisse und noch unbekannt Alternative aufzugeben und dadurch ihr (professionelles) Wissen und ihre Handlungskompetenzen teilweise entwertet werden. Im E-Learning-Diskurs ist mit Foucault (1978) eine Gouvernementalität als eine Form des Regierens und der Selbst-Führung zu erkennen, die auf die Widerständigkeit des Subjekts trifft und diese nicht vollständig in ihr Kalkül einbeziehen kann.

Generell wird die Perspektive der Lernenden, um die es doch eigentlich gehen sollte, in den E-Learning-Diskursen zu wenig betrachtet. Überwiegend tauchen die Lernenden im Rahmen von Sollens-Didaktiken und Kompetenzkonstruktionen auf. Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden werden nur sozialtechnokratisch erfasst, ohne die Differenz zur Alltagsrealität zu reflektieren. Im Baukasten- und Moduldenken der modernen Bildungswissenschaften mit seinen Standardisierungsbemühungen wird jedoch so getan, als ob Lebenswelt und System didaktisch miteinander versöhnt werden könnten, obwohl E-Learning nur die Systemperspektive erfassen kann, während sich kommunikativ handelnde Subjekte „stets im Horizont einer Lebenswelt“ verständigen (Habermas 1981: 107).

41

Bibliographie

- Axmacher, Dirk (1990), *Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer 'Paratheorie des Widerstands' gegen Weiterbildung*. In: „PROKLA. Z.f. politische Ökonomie und sozialistische Politik“, 20. Jg., 1990, Nr. 73, s. 54–74.
- Brüggen, Niels (2007), *Lernendenorientierung in der didaktischen Gestaltung von online-vermittelten Bildungsangeboten*. In: Schorb, B. (Hrsg.), *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation*, München, s. 89–106.
- De Witt, Claudia (2005), *Integration von e-Learning in die Bildung*, In: Kleber, H. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*, München, s. 204–217.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE): eProfilPASS. URL: https://www.eprofilpass.de/media/img/207_gr.png [15 sierpnia 2014].
- Dewe, Bernd/Weber, Peter J. (2007), *Einführung in moderne Lernformen*, Weinheim.

- Dittler, Ullrich (2011), *E-Learning: Lernen, Wissen und Bildung auf dem Weg in die Postmedialität*, In: Dittler, U. (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*, München, s. 1–27.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2009), *Qualität für neue Lernkulturen des „Next Generation“ E-Learning*, In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.), *Online Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München, s. 339–356.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2011), *Qualität im E-Learning aus Lernericht*, Wiesbaden.
- Eickelmann, Birgit/Schulz-Zander, Renate (2008), *Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien*, In: Bos, W. u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15*, Weinheim/München, s. 157–193.
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags: *Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“*. Medienkompetenz (Drucksache 17/7286). Berlin 2011.
- Foucault, Michel (2004), *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (Orig. 1978).
- Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt am Main.
- Hug, Theo (2009), *Mobiles Lernen*, In: Hugger, K-U./Walber, M. (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, Wiesbaden 2009, s. 193–211.
- Ihbe, Wolfgang (2001), *Lebenslanges Lernen – Neue Medien und Bildungstechnologien*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden*, Heft 50 (5/6) 2001, s. 35–42.
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.) (1995), *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim.
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.) (2002), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*, Weinheim.
- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.) (2009), *Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München.
- Issing, Ludwig J./Strzebkowski, Robert (2001), *Multimedia und Hypermedia – Aktives Lernen mit Spaß*. In: Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen 2001*, s. 301–316.
- Jouhy, Ernest (1964), *Programmierter Unterricht. Zur bildungspolitischen und psychologischen Problematik der programmierten Instruktion*. In: Edelstein, W. & Schäfer, W. (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis, H. 3: Programmierter Unterricht. Erste Fragen und Antworten*, s. 15–19.
- Kahlert, Joachim (2012), *Apps, Tablets, Cloud-Computing – die Pädagogik der Zukunft?* Vortrag zum Thema „Digitale Bildungswelten – Zukunft der Schule?“ (Goethe-Universität Frankfurt, 15. und 16. November 2012) URL: www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/schulbuchkonferenz/schulbuchkonferenz-frankfurt-2012/sbk12-vortrag-kahlert/ [15 sierpnia 2014].
- Köhler, Thomas / Kahnwald, Nina / Reitmaier, Martina (2008), *Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet*, In: Batinic, B./Appel, M. (Hrsg.), *Medienpsychologie*, Heidelberg, s. 477–501.
- Lüthy, Herbert (1969), *Die Mathematisierung der Sozialwissenschaften. Festrede gehalten von Herbert Lüthy am Hochschultag der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- u.*

- Sozialwissenschaften*. In: Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur. Zürich: Ges. Schweizer Monatshefte, Vol. 48, 1969, 10, s. 972–986.
- Mayr, Kerstin / Resinger, Paul / Schratz, Michael (2009), *E-Learning im Schulalltag*, Bad Heilbrunn.
- Moser, Heinz (2008), *Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*, Baltmannsweiler.
- MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung 2010: Telefonische Befragung zum Einsatz von eLearning in deutschen Großunternehmen (Schlussbericht zur Studie). Essen/Berlin.
- Niegemann, Helmut / Domagk, Steffi / Hessel, Silvia u.a. (2008), *Kompendium multimediales Lernen*, Springer.
- Nittel, Dieter (2010), *E-Learning als Gegenstand pädagogischer Innovationsforschung*, In: Holten, R. (Hrsg.), *E-Learning in Hochschule und Weiterbildung: Einsatzchancen und Erfahrungen*, Bielefeld, s. 183–201.
- Pätzold, Henning (2006), *Schon wieder „anytime – anywhere“? Möglichkeiten und Grenzen mobilen Lernens in der Weiterbildung*, In: Arnold, R./Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Hohengehren, s. 75–90.
- Pasuchin, Iwan (2009), *Medienkompetenz im E-Learning. Eine medienpädagogische Perspektive auf mediendidaktische Diskurse*. In: Dittler, U./Krameritsch, J./Nistor, N. u.a. (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*, Berlin.
- van der Pot, Johan H.J (1985), *Die Bewertung des technischen Fortschritts*, Assen.
- Reinmann, Gabi (2005), *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen und Konzeptionen innovativer Lernumgebungen*, Lengerich.
- Rösch, Eike / Maurer, Björn (2014), *Apps in der Schule*. In: merz, 58. Jg., H. 3/2014, s. 25–30.
- Schaper, Niklas / Konradt, Udo (2004), *Personalentwicklung mit E-Learning*. In: Hertel, G./Konradt, U. (Hrsg.), *Human Resource Management im Inter- und Intranet*, Göttingen, s. 274–293.
- Schiefner, Mandy / Kerres, Michael (2011), *Web 2.0 in der Hochschullehre*. In: Dittler, U. (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*, München, s. 127–138.
- Schöler, W. (1966), *Die didaktische Grundstruktur und der methodische Aufbau einer Programmstunde*. In: Giesen, K. (Hrsg.), *Programmierte Unterweisung in Industriebetrieben und Schulen*, Essen, S. 22–32.
- Schramm, Wilbur (1963), *Programmierter Unterricht heute und morgen*, Berlin/Bielefeld, s. 5–34.
- Schrage, Jan-Felix (2012), *Wiederkehrende Erwartungen. Visionen, Prognosen und Mythen um neue Medien seit 1970*, Boizenburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder : Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. 2004 URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [15 sierpnia 2014].
- Tergan, Sigmar-Olaf (2002), *Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven*, In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*, Weinheim, s. 99–112.

- Wache, Michael, *E-Learning - Bildung im digitalen Zeitalter*. o.J. URL: www.ihl-zittau.de/de/dnl/bildung_im_digitalen_zeitalter.1360.pdf [15 sierpnia 2014].
- Weidenmann, Bernd (1997), „Multimedia”: *Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle?* In: *Unterrichtswissenschaft*, 25. Jg. H. 3 1997, s. 197–206.



Christine Dallmann – doktorantka, badaczka zagadnień mediów i pedagogiki. Od 2011 roku pracownik katedry Pedagogiki Mediów w Instytucie i na Wydziale Pedagogiki Politechniki w Dreźnie, gdzie przygotowuje pracę doktorską poświęconą zagadnieniu obchodzenia się nauczycieli z fenomenem nowych mediów w pracy dydaktycznej. Główne obszary badań: kompetencje w zakresie posługiwania się nowymi mediami i zagadnienia socjalizacji związane z mediami.

Ralf Vollbrecht – profesor pedagogiki, dr nauk filozoficznych i badacz mediów. Od 2000 roku profesor Katedry Pedagogiki Mediów w Instytucie i na Wydziale Pedagogiki Politechniki w Dreźnie. Główne obszary badań: pedagogika nowych mediów, wpływ nowych mediów na socjalizację uczniów.

Prof. dr hab. Ralf Vollbrecht i Christine Dallmann od 2013 roku wydają pismo: „Medienwelten – Zeitschrift für Medienpädagogik”.

Abstrakt

44

Pojawieniu się mediów, począwszy od pisma, a skończywszy na komputerze, towarzyszyło pytanie o ich wykorzystanie w pedagogice, a w sposób szczególny, w dydaktyce medialnej. Współczesna debata związana z nowymi mediami, koncentruje się wokół pojęcia e – lerningu zarówno w pracy z dorosłymi, jaki i młodzieżą szkolną. W niniejszym artykule zarysowana została ewolucja pojęcia e-lerningu wraz z próbą zanalizowania toczącej się na ten temat dyskusji naukowej. Autorzy nawiązują do „powracających oczekiwań” (Schrape 2012), świadczących o tym, że dyscyplina nowych mediów nie ugruntowała swoich wcześniejszych zdobyczy poznawczych. Tak, jak w debacie dotyczącej skutków funkcjonowania mediów, tak i w dyskusji poświęconej nauczaniu przy pomocy nowych mediów, pojawia się echo dawnej argumentacji.

Słowa kluczowe

E-Learning, pedagogika, dydaktyka mediów, pedagogika mediów