



© Oliver Kraus, Lichtklick Bewerbungsfotos

Anna-Theresa Dreher



© artop

Jens Hüttner

Anna-Theresa Dreher

Nach Beendigung des Studiums der Erziehungswissenschaften (B.A.) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit einer Abschlussarbeit zum Thema „Lernkulturen im Unternehmen“ bei der Robert Bosch GmbH entschied sie sich für das Masterstudium „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Abschlussarbeit hat sie in Zusammenarbeit mit Jens Hüttner und der artop GmbH angefertigt.

theresa.dreher@gmail.com

Jens Hüttner

Seit knapp 30 Jahren ist Jens Hüttner als Trainer, Coach und Berater in Organisationen tätig. Als Mitbegründer von artop verantwortet er seit vielen Jahren den Bereich Ausbildung von Trainerinnen und Trainern. Seine eigenen aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Training und Moderation, Organisationsentwicklung, Führung in modernen Arbeitswelten und Selbstbestimmung/Selbstmanagement sowie die Qualifikation im Bereich Usability/User Experience.

huettner@artop.de
www.artop.de

Lernimpulse im Blended Learning – theoretisch fundiert mit dem Konstruktivismus

Die fortschreitenden technologischen Entwicklungen haben die Praxis der Weiterbildung massiv geprägt, seit digitale Medien Einzug in die Weiterbildung gefunden haben (vgl. Hüther 2005). Gerade auf der Lehr- und Lernebene zeigt sich, dass digitale Medien als didaktisches Mittel antizipiert und breit eingesetzt werden. So existieren diverse Lernplattformen für die Bereitstellung didaktischer Materialien, interaktive Lernumgebungen, Lernapps und weitere Angebote. Diese digitalen Medien eröffnen einen Möglichkeitsraum für neue Lernszenarien, womit eine Reihe von neuen Lernpotenzialen eröffnet wird. Hierbei wird allerdings verkannt, dass digitale Medien nicht per se die Motivation erhöhen, den Lernerfolg verbessern und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen (vgl. Kerres 2003): Eine Lernapp oder eine interaktive Lernumgebung kann nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie didaktisch eingebettet wird. Aus diesem Grund wird eine „angepasste Didaktik“ (Schrader 2016, S. 19) gefordert, welche betont, dass die Verwendung digitaler Medien im Lehr- /Lernprozess einer mediendidaktischen Gestaltung bedarf. Digitale Medien müssen als spezifische Gestaltungsaufgabe begriffen werden, wobei ein suchender Blick in die Weiterbildungslandschaft zeigt, dass viele Angebote diesem Anspruch nicht gerecht werden. So scheint es nicht zu verwundern, dass die Praxis der Weiterbildung als verhaltene Modernisierung bezeichnet wird (vgl. ebd.). Kurzum: Es gibt noch viel Handlungsbedarf ...

Wenn wir die aktuellen Angebote von Entwicklern und Anbietern genau betrachten, dann stellt sich folgende Frage: Warum und wie werden digitale Lernangebote angepriesen? Was sind ihre Hauptargumente? Sowohl von der Anbieterseite als auch vonseiten der Organisationen, die sie einführen wollen, sind folgende Aussagen vor allem typisch:

- Höhere Einnahmen als Trainer
- Einsparungen aufseiten des Auftraggebers/Unternehmens z.B. durch Zeitersparnis und die Verringerung von Reisekosten und Raumkosten am Lernort
- Einsparung von Arbeitszeit als Lernzeit – viele Angebote werden „vermutlich“ zu Hause oder unterwegs konsumiert, das Lernen wird in die Privatzeit verlegt.

- Die Lernangebote können unabhängig von Zeit und Ort und auch mehrfach genutzt werden – durch Wieder-Nutzung entsteht Gewinn.

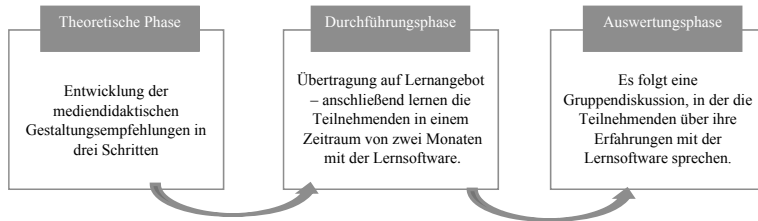
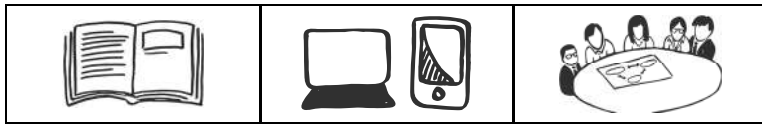
Wir finden allerdings kaum Begründungen, die sich explizit auf das veränderte Lernen fokussieren. Aber dies ist doch eigentlich die zentrale Frage bei der Einführung von neuen Lerntools: Was ist der spezifische Nutzen der Methode für die Lernenden? Was sind Bedürfnisse der Lernenden im Zusammenhang mit digitalen Medien?

In dem vorliegenden Beitrag möchten wir exemplarisch nachvollziehbar machen, wie eine solche „angepasste Didaktik“ in der Praxis aussehen kann. In einem kleinen Projekt wurde ein mediendidaktisches Konzept theoretisch hergeleitet und erarbeitet, anschließend sind wir mit diesem Konzept direkt ins „Feld“ gegangen. Das Konzept wurde exemplarisch umgesetzt und von Lernenden evaluiert. Die Rückmeldungen der Lernenden bieten Hinweise für Kolleginnen und Kollegen bei der Nutzung und Umsetzung digitaler Lernangebote.

Anwendung in der Weiterbildung

Wir berichten über das Lernen mit einer Lernsoftware im Kontext einer Trainerausbildung. Diese Ausbildung findet in 12 Modulen Präsenzzeit, Gruppensupervision und Trainings in der Praxis statt (ca. 270 Stunden), die seit 15 Jahren mit einer webbasierten Plattform unterstützt wird. Auf dieser Plattform liegen z.B. zusätzliche Materialien, Buchverweise und Protokolle bereit und es gibt Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation untereinander. Das etablierte System soll erweiternd mit kleinen, digital vermittelten Lernimpulsen zur Wiederholung und Vertiefung für die Lernenden angereichert werden. Wir haben im Rahmen einer Masterarbeit theoriegeleitet ein mediendidaktisches Konzept mit Bezug zu einer anerkannten Lerntheorie – nämlich der konstruktivistischen – entwickelt. Das Ziel war es, einerseits aus der Perspektive der Teilnehmenden der Trainerausbildung nachzuvollziehen, wie das mediendidaktische Konzept seine Wirkung entfalten kann, und andererseits zu erfassen, welche Lernbedürfnisse und Wünsche bei den Lernenden im Zusammenhang mit der Lernsoftware auftauchen.

Wir haben unser Projekt in drei Phasen unterteilt:



1. Theoretische Phase: Entwicklung eines mediendidaktischen Konzeptes

1. Das Wählen eines mediendidaktischen Bezugspunktes

Wir haben uns an dem Mediendidaktiker Michael Kerres orientiert, der die Entwicklung von medienbasierten Lernangeboten in fünf Planungsschritte bzw. didaktische Felder unterteilt:

1. Projektziele
2. Zielgruppe
3. Lerninhalte und -ziele
4. didaktische Struktur/Methode
5. Lernorganisation

Bei der didaktischen Struktur/Methode wird beispielsweise diskutiert, nach welchem Kriterium die Lerneinlagen aufbereitet werden sollen. Sollen diese in einer *vorgegebenen* zeitlichen Abfolge bearbeitet werden, oder unterliegt es der *freien* Entscheidung der Lernenden, wann sie welche Lerneinlage bearbeiten möchten? Beispielsweise bei dieser Frage wird deutlich, dass es einen lerntheoretischen Bezugspunkt braucht, der bei Entscheidungen unterstützt.

2. Lerntheoretischer Bezugspunkt: Konstruktivismus

Was bedeutet Lernen im konstruktivistischen Sinne?

Konstruktivismus und Lernen in Kurzform

„Dass es Dir oder mir so scheint, heißt nicht, dass es so ist.“ (Arnold 2014, 00:50)

Die grundlegende Annahme des radikalen Konstruktivismus zeigt sich in der Ablehnung der Denkweise, man könne die Welt aus einem objektiven Blickwinkel heraus betrachten: Die Erkennenden betrachten Gegenstände durch ihre Vorurteile und Wirklichkeitskonstruktionen heraus und strukturieren den Gegenstand damit bereits vor. Das Verstehen der Welt folgt demnach keinen objektiven Kriterien, sondern das Individuum konstruiert sich sein Bild der Wirklichkeit anhand von Erfahrungen, die es macht (vgl. v. Glasersfeld 1998).

Übertragen auf das Lernen im konstruktivistischen Sinne bedeutet dies, dass Lernen ein selbstorganisierter Prozess ist, der von außen nur angeregt, aber nicht erzeugt werden kann. In diesem Zusammenhang ist *Anschlusslernen* eine wesentliche Komponente bei der Gestaltung von Seminaren. Die Individuen besitzen eine Lernbiografie, welche mit positiven und negativen Erfahrungen besetzt sein kann. Lernangebote sollten sehr offen gestaltet werden. Es können grundsätzlich zwei Lernvorgänge unterschieden werden: das *bestätigende* und das *erweiternde* Lernen (vgl. Schöffter 1997 zit. in Siebert 1998). Gerade das erweiternde Lernen ist mit einer Veränderung der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen verbunden. Um erweiterndes Lernen zu ermöglichen, sind *Perturbationen* – Störungen – sinnvoll, die dazu führen, dass das Individuum angeregt wird, seine bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. In diesem Zusammenhang ist auch das *Differenzerfahren* zentral: also die Wahrnehmung, dass andere Menschen andere Wirklichkeitskonstruktionen haben und ein Andersdenken möglicherweise Sinn macht und dass es mehr Möglichkeiten gibt, über Gegebenheiten nachzudenken, sie anders zu konstruieren, als bisher individuell vermutet (vgl. Siebert 2006).

3. Ableitung von mediendidaktischen Gestaltungsempfehlungen

Abgeleitet aus beiden theoretischen Zugängen wurden didaktische Gestaltungsempfehlungen formuliert. Es werden hier exemplarisch zwei Gestaltungsempfehlungen vorgestellt:

- Es sollten mehrere Lerneinlagen gleichzeitig zur Verfügung gestellt werden und von einer vorgegebenen Reihenfolge ist abzusehen. Im konstruktivistischen Sinne besitzt jedes Individuum eine andere Lernbiografie, welche wiederum in anderen Lernbedürfnissen resultiert. Daher ist eine individuelle Auswahl von verschiedenen möglichen Lerneinlagen passend und angemessen.
- Es sollte eine Kommunikation über das Forum angeregt werden. Die Trainer sollen diese Kommunikation beispielsweise durch das Stellen von Fragen anregen. Im konstruktivistischen Sinne ermöglicht die Kommunikation mit anderen Teilnehmenden das Differenzverfahren: Im Austausch untereinander wird deutlich, dass verschiedene Sichtweisen existieren, und es kann zu individuellen „Wirklichkeitserweiterungen“ kommen.

Die mediendidaktischen Gestaltungsempfehlungen wurden exemplarisch auf die Elemente der Lernsoftware übertragen.

2. Durchführungsphase: Lernen mit der Lernsoftware



Zusätzlich zur Präsenzzeit und der Webplattform wurde zwischen drei Präsenz-Terminen (Modulen) explizit zwei Monate lang die Lernsoftware zum Lernen angeboten. Den Lernenden wurden über die Lernsoftware Lerneinlagen /Lernimpulse in unterschiedlicher Art, Dauer und Häufigkeit zugänglich gemacht. Die 14 Lernenden erhielten jeweils eine kurze Mail, wenn neue Lernimpulse zur Verfügung standen. Die Nutzung durch die Lernenden war freiwillig. Thematisch ging es ganz konkret um zwei Themenfelder aus der Arbeitswelt von Trainerinnen und Trainern: Rollenspiel und Gruppendynamik. Zu diesen Themen wurden den Lernenden beispielsweise YouTube-Videos, Texte und Grafiken zur Verfügung gestellt.



3. Auswertungsphase

Die Lernenden wurden in der strukturierten Gruppendiskussion gefragt, welche Erfahrungen sie mit der Lernsoftware, den Lernimpulsen und damit indirekt mit der theoriegeleiteten Umsetzung gemacht haben. Weiterhin wurden Wünsche und Verbesserungsvorschläge aufgenommen. Die Diskussion wurde protokolliert und anschließend inhaltlich ausgewertet. Hier haben wir einige Ergebnisse zusammengetragen:

1. Die konstruktivistischen Implikationen sind zeitintensiv!

Die Teilnehmenden haben die Lernsoftware leider zu selten benutzt, der (vermutete) Aufwand schreckt ab. Hierbei wurde von uns unterschätzt, dass die Umsetzung der konstruktivistischen Implikationen in einen hohen Zeitaufwand bei den Lernenden und Lehrenden mündet. Allerdings decken sich die Verbesserungsvorschläge und Wünsche der Lernenden mit den theoretisch entwickelten Gestaltungsempfehlungen.

Eine stetige Begleitung der Impulse und deren Rezeption durch die Lehrenden (möglichst persönlich) ist aufwendig und doch notwendig.

2. Kurze Lerneinlagen: In der Kürze liegt die Würze! Ein Irrglaube?

Die Teilnehmenden möchten mit kürzeren (sehr kurzen) Lerneinlagen lernen. Hier wird auf einer übergeordneten Ebene auf das sogenannte „Mikrolernen“ Bezug genommen, welches das Lernen „anytime“ und „anywhere“ (vgl. Pätzold 2006) ermöglichen soll. Hier zeigt sich das Thema „Zeit“ als eine zentrale Kategorie im Zusammenhang mit dem Lernen (vgl. Schmidt-Lauff 2018). Der Zeitfaktor scheint im Hinblick auf das Lernen mit digitalen Medien in den Hintergrund getreten. Es wird allerdings verkannt, dass Lernen Zeit bedarf und nicht immer nur nebenher und zwischendrin stattfinden kann. Diese Sichtweise führt dazu, dass sich die Bewertung über das Lernen an sich verändert hat. Im Mittelpunkt steht ein kurzfristiger Wissenserwerb: „Es verändert sich die stofflich-inhaltliche Ausrichtung von Bildung und Wissen in kurzfristiges Anpassen und Abgreifen knapper Informationen. Folge davon ist eine prozessbezogene Abwertung von Bildungsvorgängen und Lernen.“ (ebd., S. 39) Dieser kurze, selektive Zugriff auf Lerninhalte bei Bedarf im Netz-

werk (menschlich und digital) führt zu der Idee des Konnektivismus als Lerntheorie für das digitale Zeitalter. Es existieren noch keine gesicherten Forschungsergebnisse, die darlegen, ob und wieweit es sich bei dieser Lernform um ein nachhaltiges Lernen handelt.

Sich ohnmächtig dem Diktat der Zeitkürze zu unterwerfen, ist nicht hilfreich – Lernimpulse brauchen oft ihre Zeit, Lernen korrespondiert mit Tiefe und Zeit für Wiederholung und Reflexion. Anhören und Ansehen darf nicht verwechselt werden mit (oft notwendiger) Aneignung.

3. Lernen setzt Anstrengung voraus: Falsch! Am Anfang war ... Spaß

Weiter war im Verlauf der Gruppendiskussion das Thema „Lust und Spaß“ sehr präsent. So wurde deutlich, dass Lernen unmittelbar mit einem Lustgefühl verbunden sein soll, die Lernenden wünschen sich zum Beispiel Lerneinlagen mit Gamification. Hier findet sich auf einer theoretischen Metaebene Bezug zum Edutainment: Hierbei geht es um spielerisches Lernen und ein digitales Lernangebot, das mit spielerischen Elementen aufbereitet werden kann. Durch Edutainment soll Abstand genommen werden von der veralteten Auffassung, dass das „ernste“ Lernen mit Anstrengung, Mühe und Überwindung verbunden ist (vgl. Aufenanger 2005). Interesse und Motivation sind als wesentliche Voraussetzung für gelingendes Lernen anzusehen (vgl. Krapp/Weidemann 2001, zit. in Aufenanger 2005, S. 70), und daher kann Spaß als etwas Lernförderliches verstanden werden. Gleichzeitig – und das ist die Kehrseite – unterstellt der Begriff des Edutainments, dass sich jedes Lernen mit Spaß kombinieren lassen muss. Spaß beim Lernen ist allerdings nicht immer planbar und sehr subjektiv: Ob eine Lerneinlage als spaßig wahrgenommen wird, ist hoch individuell und kann daher nur bedingt geplant werden. Außerdem gibt es Themen, die aus pädagogischer Sicht sinnvoll zu lehren sind, auch wenn es möglicherweise zum Ausschluss von Spaß führt (vgl. Aufenanger 2005).

4. Auf der (endlosen) Suche nach dem besten Lernangebot!?

Weiter formulieren die Teilnehmenden der Gruppendiskussion, dass sie sehr verwöhnt sind durch Online-Angebote. Die Lerneinlage muss daher

auf den ersten Blick ansprechend sein, da im Internet noch („unendlich“) viele weitere spannende Lerneinlagen warten. Dies resultiert in einer starken Selektion, weil die Anspruchshaltung sehr hoch und die Auswahl an Online-Angeboten unbegrenzt ist. Dieses Phänomen verweist auf die von Postman (1988) entworfene Dialektik von Informationsfülle und Wissensverlust. Es existiert durch das Internet eine schier unbegrenzte Auswahl an potenziellen Lerngegenständen. Diese Auswahl überfordert zum einen die Individuen und zum anderen entsteht das Gefühl des „Verpassens“, weil es unmöglich ist, sich mit allen Lerngegenständen zu beschäftigen. Hier zeigt sich ein Dilemma: Im Internet existiert eine Fülle von Lernmöglichkeiten und es erscheint äußerst herausfordernd, eine (sinnvoll hergeleitete) Lerneinlage so aufzubereiten, dass sie mit den anderen Attraktionen („Lerneinlagen“) im Internet konkurrieren kann. Das bekannte Phänomen des FOMO (fear of missing out), das zwanghafte Befürchten in der digitalen Welt, eine soziale Interaktion, etwas Besonderes oder ein wichtiges Ereignis zu verpassen und sofort nicht mehr auf dem Stand der Dinge zu bleiben, entfaltet auch in unserer Lernwelt seine tragische Wirkung. Natürlich kann es immer sein, dass man Lerneinlagen findet, die attraktiver sind. Aber diese spiralförmige Suche kann (wird) ins Endlose gehen: Keiner weiß, ob es noch eine bessere Lerneinlage gibt, und so befindet sich der Lernende überspitzt ausgedrückt auf einer endlosen Suche.

Wir befinden uns ständig im Wettkampf mit anderen Angeboten und sollten nicht versuchen, noch lustiger und cooler zu sein als andere – der Weg zum Fremdschämen ist kurz und wird leider (zu) häufig überschritten.

Die Nutzung von digitalen Möglichkeiten in Lernumgebungen ist kein Selbstläufer. Es bedarf einer sorgfältigen didaktischen und inhaltlichen Planung und Umsetzung, gestützt durch ein theoretisch fundiertes Konzept durch Trainer – auch Anbieter könnten hier aussagekräftiger werden und ein Alleinstellungsmerkmal generieren.

Literaturverzeichnis

- Arnold, A. (2014). Emotionales Führen. YouTube: 17.11.2011. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=T5YC6jHbj9E&t=1819s> (zuletzt aufgerufen am 11.10.2019)
- Aufenanger, S. (2005). *Edutainment*. In: Hüther, J., Schob, B. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed. S. 69-73.

- v. Glasersfeld, E. (1998). *Die Radikal-konstruktivistische Wissenstheorie*. In: Bensele, F., Blanck, B., Greshoff, R., Keil-Slawik, R., Loh, W. (Hrsg.). *Ethik und Sozialwissenschaften*. Streitforum für Erziehungskultur. Heft 4. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 503-511.
- Hüther, J. (2005). *Erwachsenenbildung und Medienpädagogik*. In: Hüther, J., Schob, B. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed. S. 82-88.
- Kerres, M. (2003). *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. In: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.). *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Münster: Waxmann. S. 31-45.
- Pätzold, H. (2006). *Schon wieder „anytime – anywhere“? Möglichkeiten und Grenzen mobilen Lernens in der Weiterbildung*. In: Arnold, R., Lermen, M. (Hrsg.). *E-Learning-Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 75-90.
- Postman, N. (1988). *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). *Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R., v. Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften. S. 319-338.
- Schrader, J. (2016). *Digitale Medien und die Bildung Erwachsener. Wie ist der Status quo und was sind die Erfolgsfaktoren?* Journal „Bildung für Europa“ (25). S. 19-21.
- Siebert, H. (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel.