

**Pädagogische Unterstützungsmodelle für Blended-Learning-Szenarien:
Konsequenzen aus drei empirischen Annäherungen an inhaltliche und
prozessuale Supportbedarfe**

erscheint in: Der pädagogische Blick, Heft 3/2004 (Juventa)

Blended Learning ist eine Variante von Lernszenarien, die sich derzeit durchsetzt, indem sie sowohl klassische Lernsituationen als auch E-Learning-Anteile integriert. Dabei wird dem Wunsch Rechnung getragen, *E-Learning als eine Methode unter mehreren* zu betrachten und jeweils dann einzusetzen, wenn es sich besonders empfiehlt. Somit entpuppt sich Blended Learning bereits auf konzeptioneller Ebene als Gegenstand pädagogischer Entscheidungen. Einige Anhaltspunkte gibt die Evaluation einer Online-Tutoren-Ausbildung:

"Stärken der Präsenzphasen waren dabei das gegenseitige Kennenlernen, die Steuerung der Gruppendynamik (...) sowie das Bündeln der inhaltlichen Lernergebnisse. Als Stärken der Online-Phasen haben sich das individuelle Aneignen von Lerninhalten, das praktische Üben und Erleben von Teletutoring sowie das selbstgesteuerte Arbeiten an eigenen Projekten bewährt. Wichtig ist dabei die inhaltliche Verzahnung der Komponenten sowie ein Methodenwechsel bei den Übergängen zwischen Online- und Präsenzphasen." (Bührmann/ Buschmeyer 2003, S. 47)

Insofern wird es in diesem Beitrag darum gehen, pädagogische Unterstützung innerhalb verschiedener Blended-Learning-Szenarien im Rückgriff auf zwei empirische Untersuchungen zu betrachten. Daraus sind dann Konsequenzen zu ziehen für Supportformen, die weit über die Vermittlung von Inhalten hinausreichen. Hier zeichnen sich didaktische Umformungen ab, die mit verschiedenen Begriffen belegt werden. Rolf Arnold spricht von *Ermöglichungsdidaktik*, Peter Faulstich und Christine Zeuner bezeichnen das Phänomen als *Vermittlungsdidaktik*, Horst Siebert postuliert einen Trend von der Vermittlungsdidaktik zur *Autodidaktik* (Arnold 2004, S. 232ff, Faulstich/ Zeuner 1999, 19ff Siebert 2003, S. 11ff). Trotz der begrifflichen Unterschiede weisen alle genannten Ansätze in dieselbe Richtung, nämlich auf einen Perspektivwechsel vom Lehrhandeln zum Lernhandeln. Hier wird deutlich, dass nicht mehr das Vermitteln von Inhalten – im Sinne eines Nürnberger Trichters – das Leitparadigma pädagogischer Arbeit darstellt. Vielmehr lässt sich solchem Interventionismus entgegengehalten, dass jegliches Lernen dem pädagogischen Dritten unverfügbar bleibt. Es geht also darum, das bekannte *Didaktische Dreieck* von Inhalt, Lehrenden und Lernenden so zu drehen, so dass der Lernende nicht

zufällig, sondern aufgrund seiner *übergeordneten Bedeutung* für den Lernprozess grafisch an oberster Stelle steht¹.

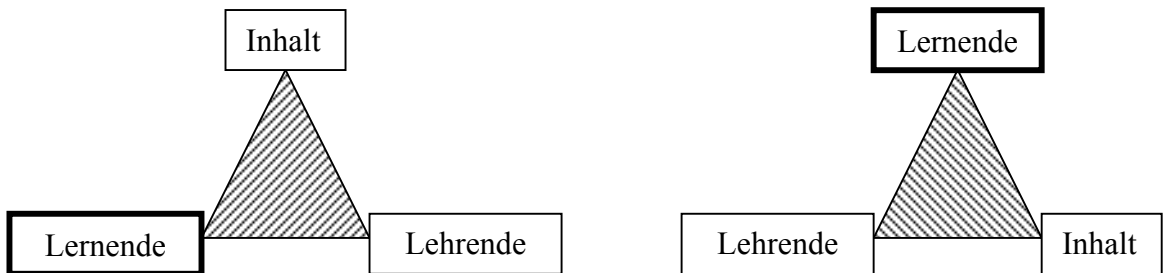


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck, gedreht zum Lernerorientierten Didaktischen Dreieck

Dieser knapp skizzierte gemeinsame Trend enthält höchst unterschiedliche Theoriebezüge, wie in der aktuelleren Auseinandersetzung erneut deutlich wird (publiziert in Faulstich/ Ludwig 2004). Zudem entsteht ein *Lernerorientiertes Didaktisches Dreieck* in erster Linie aus theoretischen Überlegungen. Das bedeutet, ihm fehlen noch explizite empirische Kontrastierungen.

Die als Begründung angeführte Unverfügbarkeit des Subjekts (Holzkamp 1993) verweist jedoch nicht darauf, dass Lehre nunmehr überflüssig sei, sondern dass Pädagogik eine genaue Vorstellung vom Lernen benötigt, um angemessenen Support zu bieten. Christel Schneider nimmt hier eine wichtige Unterscheidung vor, indem sie von Lehrenden fordert, Lernen anzuregen, jedoch nicht zu steuern (Schneider 2003, 154). Wie lässt sich diese Forderung begründen und in pädagogische Supportformen verarbeiten?

Als erste Annäherung werden einige Zeichnungen von Studierenden vorgestellt, sie befinden sich auf einer Galerieseite der unterstützenden Website (LernSite.net). Im Anschluss an diese eher impressionistische Herangehensweise nutze ich empirische Ergebnisse aus der Studie „Widerständiges Lernen im Web“ (Grotluschen 2003). Weiterhin verwende ich Ergebnisse der Evaluation eines EU-geförderte Projektes mit dem Namen „Information Technology and Communication Competence – Bridge to the Market“ (Grotluschen/ Brauchle 2004).

Auf Basis dieser Ergebnisse habe ich Hinweise zu pädagogischen Unterstützungsformen recherchiert, die sich in vier Modelle unterscheiden lassen. Hier geht es darum, in aller Vorläufigkeit Ergebnisse der aktuellen Debatte aufzugreifen und einen Systematisierungsvorschlag anzubieten.

(1) Erste Annäherung: Impressionen

Betrachten wir die Impressionen von Pädagogik-Studierenden, die an virtuell unterstützten Seminaren der Universität Hamburg teilgenommen haben. Sie haben mit Hilfe von Foren und Chat, mit Web-Seiten, Online-Lehrmaterialien und Präsenzveranstaltungen studiert. Nach einigen Wochen haben sie ihre virtuellen Lernerfahrungen festgehalten, indem sie in kleinen Grüppchen gemeinsame Zeichnungen angefertigt haben. Als Ergebnis zeigt sich sowohl eine erhöhte *Flexibilität* als auch eine gestiegene *Konfusion* im Lernprozess.

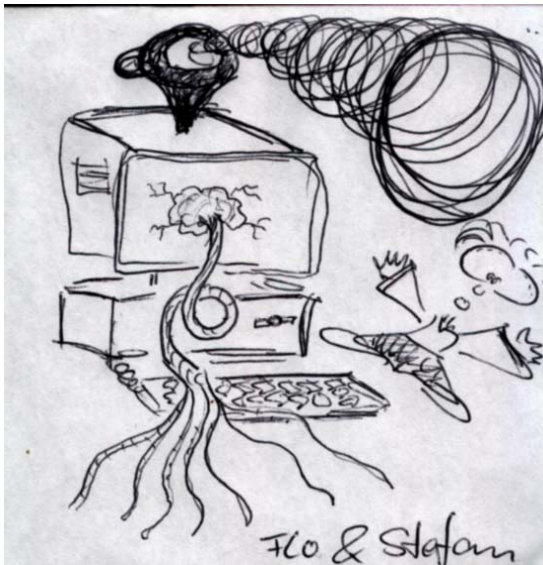


Abbildung 2: Klarheit im Auge des Tornados

Abbildung 3: Irrelevante Entfernungen

Die erste Graphik (Abb. 2) zeigt einen Computer, an den sich im oberen Bereich ein Trichter anschließt. Aus diesem Trichter entsteht ein Sturm, welcher von den Studierenden als ‚Tornado‘ bezeichnet wird. Daneben befindet sich eine Figur mit geweiteten Augen und erhobenen Händen, die offensichtlich – sagen wir es erneut mit den Worten der Studierenden – etwas ‚neben sich steht‘. Aus dem Rechner windet sich ein Kabel, das in vielerlei Richtungen verläuft und damit die Netzanbindung dieses Rechners symbolisiert. Die Erläuterung der beiden Studenten zu ihrer Zeichnung lautete: „Es herrscht Klarheit im Auge des Tornados, jedoch Unübersichtlichkeit an seinen Rändern.“ Gemeint ist, dass innerhalb dieses Sturmes Klarheit und Faszination vorherrscht. In der Mitte des Tornados befindet man sich, wenn man sich auf einen Bestandteil des Lernens konzentriert, zum Beispiel auf ein multimediales Modul, einen Chat oder einen Forenbeitrag. Der Weg dorthin mitsamt

der Suche und Auswahl von Informationen fällt jedoch schwer und ist durch unübersichtliche Verwirbelungen gekennzeichnet.

Neben diesem als *Konfusion* bezeichneten Charakteristikum von E-Learning, gibt es ein weiteres Kennzeichen, welches immer wieder hervorgehoben wird - hier von Studentinnen gemeinsam gezeichnet (Abb. 3). Man sieht auf dem Bild zwei Sonnen, eine mürrische und eine fröhliche. Die mürrische Sonne scheint über Berge auf eine dunkelhaarige Frau vor einem Rechner, im deren Hintergrund sich Tannenbäume befinden. Die fröhliche Sonne scheint über dem Meer, im Hintergrund befindet sich eine Palme, vorn sieht man eine gelockte Person, ebenfalls vor einem Computer. Dargestellt sind zwei verschiedene Weltteile, die durch unterschiedliches Klima, spezifische Vegetation und verschiedene Kulturen beschrieben werden. Dazwischen ist eine Entfernung symbolisiert, in dem die Computerkabel ins Leere laufen. Gemeint ist, dass Entfernungen keine Rolle spielen beim E-Learning - so sagen es die Studierenden. Das weltweite Netz erlaubt Kommunikation und gemeinsames Lernen auch über weite räumliche und zeitliche Distanzen hinweg. Dieses Element erhöhter *Flexibilität* scheint das bekannteste Charakteristikum von E-Learning darzustellen.

Diese Charakteristika, Konfusion und Flexibilität, sind Reaktionen auf verschiedene Achsen von Selbstbestimmung, die durch E-Learning und Blended Learning neu organisiert werden. Ich greife dabei auf die Definition der Konzertierte(n) Aktion Weiterbildung von 1998 zurück (Gnahn/ Griesbach/ Seidel 1998, S. 11). Hier wird Selbst- und Fremdbestimmung auf verschiedenen Achsen gefasst, zum Beispiel hinsichtlich der Lernorte, Lernzeiten, Lerninhalte und Lernmethoden. Erhöhte Grade von Selbstbestimmung (Faulstich 1999, 36) können sowohl in organisierten Lernformen als auch außerhalb von Institutionen verwirklicht werden. Auch die Zeichnungen beziehen sich auf institutionalisiertes Lernen.

Weiterhin möchte ich eine theoretische Einschränkung vornehmen, bevor wir uns den empirischen Ergebnissen zuwenden. Ich möchte die Begrifflichkeit expansiven und defensiven Lernens (Holzkamp 1993, S. 183 und S. 193) dahingehend interpretieren, dass sie ebenfalls als zwei theoretische Pole einer Achse betrachtet werden. Empirisch hat sich deutlich gezeigt, dass expansive und defensive Lerngründe als Konglomerat auftauchen. Sowohl das *Interesse am erweiterten*

Weltaufschluss als auch die *Bedrohung eines ausgeglichenen Zustandes* spielen bei dem Beginn und der Durchführung von Lernaktivitäten eine Rolle. Das Entscheidende für den Gedanken pädagogischen Supports ist dabei, dass diese Gründe nicht nur vermischt, sondern in sich auch veränderbar sind. Sie können sich im Verlaufe eines Lernprozesses positiv oder negativ entwickeln. An dieser Stelle ist der Support von pädagogischem Personal gefragt.

(2) Zweite Annäherung: Widerständiges Lernen

Betrachten wir in aller Kürze empirische Ergebnisse aus der Studie „Widerständiges Lernen im Web“. Befragt wurden neun Teilnehmende sowie drei Lehrende aus zwei verschiedenen E-Learning-Kursen. Diese fanden teils ohne, teils mit Präsenzauftritt statt und erstreckten sich über Zeiträume von vier bis acht Wochen. Gelernt haben sowohl Arbeitssuchende als auch Beschäftigte in Unternehmen. In qualitativen Interviews wurde den Erlebnissen und Erfahrungen dieser Personen nachgespürt. Mittels Grounded Theory wurde anschließend ein dreistufiges Kategoriensystem entwickelt, welches die Ergebnisse systematisiert.

Auf der *individuellen Ebene* stellt sich deutlich heraus, dass alle befragten Teilnehmenden die Lektionen, ihre Lerninhalte, die ihnen per Web-Based-Training vorgehalten wurden, linear durchgearbeitet haben. Sie haben nach einer anfänglichen Stöberphase das Durcharbeiten abgeschlossen und sich hinterher verschiedenen Tests und Übungen unterzogen. Die Interviewpartner waren trotz der Tests nicht imstande, über die gelernten Inhalte im Gespräch zu berichten.

Auf der *interaktionellen Ebene* gab es Chats und Diskussionsforen sowie die Möglichkeit, Tutoren und Mitlernende per E-Mail zu kontaktieren. Hier stellt sich heraus, dass es keine von Lernenden initiierten inhaltlichen Fragen gab. Technisch-organisatorische Fragen gab es demgegenüber reichlich. Zudem wurden die Foren recht spärlich benutzt. Sie wurden weitgehend als Pinnwände verwendet, jedoch nicht zur inhaltlichen Diskussion benutzt.

Auf der *institutionellen Ebene* zeigt sich eine massive Prioritätenkonkurrenz, die bei den Arbeitssuchenden etwas geringer ist als bei den Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen. Dennoch verweist die häufig berichtete Eile beim Lernen darauf, dass die Begründung für die Prioritätenproblematik komplexere Faktoren enthält als reinen Zeitmangel.

In vertiefter Interpretation lassen sich einige systematische Probleme virtuellen Lernens festhalten, nämlich Mängel bei inhaltlichen Bedeutsamkeitszuschreibungen und bei operativen Planungsprozessen. Die auf individueller Ebene festgestellte passiv-lineare Lernweise bedeutet vor allem, dass keine Reflexion auf die subjektive Wichtigkeit des Lerninhaltes stattfindet. Diese, im Detail recht vielfältige Begründungslage führt zu defensivem Lernen mit linearem Durcharbeiten der Lektionen, Abbrüchen, wiederholten Multiple-Choice-Tests (bis sie richtig sind), vermiedenen Tests mit offenen Fragen (sie werden ja ohnehin nicht bewertet) sowie vergessenen Inhalten. Zum Schluss wird der Erfolg vergessen bzw. bleibt nicht formulierbar, wie mit Hinweis auf Frigga Haugs aktuelles Werk (2003) zu vermuten ist. Als Begründung für nicht gestellte Fragen wird meistens angegeben, die eigene Frage sei nicht so wichtig gewesen. Geht man diesem Indikator nach, zeigen sich durchaus massive, jedoch verdeckte Interessen (ungefragte Fragen).

Ein Beispiel soll die Problematik illustrieren: Die Lerninhalte bezogen sich im ersten Kurs auf Internetkenntnisse, im zweiten Kurs auf Bewerbungstrainings. Innerhalb des Bewerbungstrainings stellte sich heraus, dass mehrere Personen der Gruppe anstehende Vorstellungsgespräche haben. Der Trainer regte an, dass diese Personen sich einen Chat oder eine andere Interaktion einrichten, um sich gemeinsam auf die Gespräche vorzubereiten. Diese Vorbereitungstreffen haben nicht stattgefunden. Die Lernenden lassen erneut erkennen, dass es an Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes mangelt, weiterhin wird angegeben, man kenne die anderen ja auch nicht so richtig. Zusammengefasst stellt die mangelnde Passung zwischen Lerninhalten und Lerninteressen ein enormes Problem virtuellen Lernens dar. Der abwesende Lehrende hat hier kaum Möglichkeiten, aus diffusen Äußerungen oder nonverbalen Regungen der Lernenden eine nachfragende Interessenklärung in Gang zu setzen. Eine relevante, inhaltliche Supportaufgabe wird jedoch die virtuelle Diagnose und Identifizierung von Lerninteressen sein.

Auch die wahrgenommene und durchaus als lästig empfundene Eile wird nicht weiter reflektiert. Es finden Abbrüche statt, es wird lückenweise und in kurzen Abschnitten gelernt, es wird durchgehastet und das Gelernte vergessen. Die Prioritätenkonkurrenz wird nirgends durchbrochen. Es besteht aber weiterhin bei allen Befragten eine dauerhafte Mythologie freier Zeiteinteilung (als besonderer

Vorzug von E-Learning). Zugleich bleibt keine Zeit, um auf dieses Prioritätenproblem zu reflektieren und das Lernprinzip zu ändern, z.B. nicht linear vorzugehen und auch das Unwichtige mitzunehmen, sondern bei zeitlichen Problemen eben ausschließlich das zu lernen, was ich hier und jetzt für wichtig halte. Diese Struktur erfordert operativen Support durch Lehrende.

(3) Dritte Annäherung: Brücken für Benachteiligte

Mit diesem Kenntnisstand begann eine zweite Studie in einem anderen Rahmen. Es handelt sich um das EU-finanzierte Projekt „Information Technology and Communication Competence – Bridge to the Market (icc-d.de)“. Dieses hat benachteiligte Lerner als Zielgruppe. Es erstreckt sich über mehrere Jahre und wird von der Universität Hamburg evaluiert. Im ersten Block des Projektes wird Standardsoftware mit Unterstützung von Computer-Based-Training (auf CD-ROM im Klassenraum) unterrichtet. Der Grund für dieses didaktische Szenario besteht darin, dass die Zielgruppe erste Schritte mit Lernsoftware erst einmal dort unternehmen soll, wo sie das Lernen gewohnt ist, nämlich in organisierten und tutoriell geführten Formaten. Weiterhin findet eine Mischung von konventionellen Übungen, Lehrgesprächen und virtuellen Anteilen statt. Erwünscht ist auch, dass die Lernenden sich gegenseitig helfen können, weil sie als Gruppe im selben Raum sitzen.

Die Zielsetzung in diesem ersten Durchlauf ist erhöhtes Fachwissen, ggf. das Bestehen des ECDL (European Computer Driving Licence). Weiterhin ist eine Zielsetzung des Projektes Selbstlernkompetenzen gerade bei benachteiligten Personen zu erhöhen. Die Universität Hamburg begleitet dies mit einer mehrstufigen Erhebung. Einerseits werden vor jedem Kurs Eingangsfragebögen verteilt, die sich in einer syllabusgebundenen Selbsteinschätzung an die Lernenden wenden und herausfiltern sollen, welche Vorkenntnisse schon vorhanden sind und welche Lerninteressen vorliegen. Nahezu derselbe Fragebogen wird als Ausgangsbefragung erneut vorgelegt und erfragt Veränderungen in den Lerninteressen und insbesondere Veränderung auf Basis des feststehenden Syllabus, nämlich des ECDL-Curriculums (ecd.l.de). Diese relativ kurze Eingangs- und Ausgangsbefragung wird ergänzt durch eine intensive Beobachtung innerhalb der Kurse, die mit Hilfe eines Beobachtungsrasters halbstandardisierte qualitative Daten hervorbringt. Weiterhin

verwenden wir die Prüfungsergebnisse zur Einschätzung von Fallanalysen, Längsschnitt- und Querschnittauswertungen.

Fallanalyse

Für diese Schilderung soll besonders die Fallanalyse einer 26jährigen Handwerkerin hervorgehoben werden. Wir haben sie aufgrund ihres Verhaltens „Frau Bockig“ genannt. Sie ist ABM-Kraft in einem Hamburger Beschäftigungsträger und wird in diesem Rahmen zur Qualifizierung in einen Excel-Kurs gesandt.

Frau Bockig äußert im Eingangsfragebogen auf die Frage, ob sie sich vorstellen könne, dass ihr Excel Vorteile bringe, dass sie mit Hilfe des Kalkulationsprogramms „ihre monatlichen Zahlung geordnet“ bekommen möchte. Diese Einschätzung ändert sich im Kursverlauf wenig, konkretisiert sich jedoch in der Ausgangsbefragung am Ende des Kurses: Sie möchte ihre Haushaltsplanung, Einnahmen und Ausgaben, sowie ihre Schuldenrückzahlung ausrechnen und planen können.

Ein kurzer Blick auf den Vergleich von Eingangs- und Ausgangsfragebogen zeigt, dass Frau Bockig fast alle Inhalte leidlich beherrscht. Sie schätzt sich nicht als sicher ein, kreuzt jedoch an, sie könne „mit etwas Ausprobieren“ durchaus drucken, formatieren, Dateien erstellen und Ähnliches. Im Bereich der fortgeschrittenen Kenntnisse gibt sie an, sie könne noch keinen dieser Schritte. Die fortgeschrittenen Elemente beherrscht sie laut syllabusgebundener Selbsteinschätzung in der Ausgangsbefragung durchweg. Sie hat sich insofern positiv verändert, hat jedoch auch gute Vorkenntnisse mitgebracht.

Beobachtung

Frau Bockig äußert über sich selbst, sie würde Excel nicht beherrschen und sie hätte große Schwierigkeiten mit dem mathematischen Hintergrund des Programms. Sie traut sich nicht zu, die ECDL-Prüfung zu bestehen. Dies steht im Widerspruch zu ihrer Eingangserhebung und auch zu den Veränderungen zwischen Eingangs- und Ausgangserhebung.

Im Verlauf des ersten Vormittages des zweiwöchigen Kurses findet die Konfrontation mit dem Computer Based Training per CD ROM statt. Alle anwesenden Teilnehmenden sind gehalten, eine Lernsoftware zu öffnen, sich dort vorgegebene Module anzusehen, mit Hilfe dieser Lektionen zu lernen, hinterher Übungen auszuführen und sich, wenn sie möchten, einem Selbsttest zu unterziehen. Die Lernsoftware ist insofern in drei Bereiche (Lernen, Üben, Testen) untergliedert.

Bei dieser ersten Konfrontation mit Lernsoftware lässt sich in der Beobachtung deutlich feststellen, dass Frau Bockig sich einer eher gelangweilt-provokanten Haltung hingibt. Sie drückt das durch Gesten und Körperhaltung aus und unterstreicht es durch eigene Aussagen. Ihre Haltung vor dem Rechner ist zurückgelehnt, halb unter den Tisch gerutscht und von häufigem Gähnen begleitet. Sie sucht offenbar nach Anweisungen, denn sie wechselt rastlos zwischen Handout-Betrachtungen und dem Bildschirm. Sie führt Nebengespräche in der Bankreihe, sie schaut, wie die Nachbarn agieren, sie reinigt ihr Mousepad, kontrolliert ihre Fingernägel, tuschelt mit einer weiteren Nachbarin neben sich, tuschelt mit einer Nachbarin schräg gegenüber und äußert: „Zehn Minuten noch bis zur Pause“.

Diese Langeweile, aber auch die darin verborgene zunehmende Provokation, setzt sich auch in Kooperation mit der Bankreihe fort. Frau Bockig erscheint relativ unselbständig mit der Lernsoftware und ihrem Lernprozess. Sie weiß zum Beispiel nicht, wie sie mit dem Inhaltsverzeichnis umgehen könnte, sie sucht keine interessanteren Stellen auf; sie holt sich keinerlei Hilfe vom Dozenten. Sie äußert sich verärgert und lautstark über das Programm mit den Worten:

„Das ist ein Sch...programm. Es sagt mir, dass ich etwas falsch mache, ich weiß dann aber nicht, was. Das frustriert mich. Ich werde da aggressiv. Und jetzt ist es erst morgens. Ich hasse Mathe, und ich hasse Excel!“

Frau Bockig kommentiert ihre Herangehensweise selbst in der Feedbackrunde. Sie beklagt, dass ihr beim Lernen mit der Software die Orientierung fehle, wo sie selbst stünde und wie weit sie sein solle. Sie schätzt, dass sie immer „ziemlich weit hinten geblieben“ sei. Mehr Führung durch den Trainer bei der Arbeit mit der Lernsoftware hätte ihr geholfen.

In den Äußerungen von Frau Bockig sind einige Möglichkeiten der pädagogischen Unterstützung angelegt. Einerseits fehlt eine Diagnose von Widerständen: Der Dozent könnte sich produktiv der Langeweile annähern, indem er sich und sie fragt, warum sie sich lustlos verhält und an welcher Stelle sie feststeckt. Er könnte unterstützen, indem er inhaltliche Fehler mit ihr gemeinsam diagnostiziert. Er kann Übungen kontrollieren, Fehler analysieren und nachschauen, ob die mathematische Frage wirklich das Problem ist (es stellt sich im weiteren Verlauf heraus, dass Excel keine ungewöhnlichen mathematische Fertigkeiten verlangt). Der Dozent kann neben der inhaltlichen Klärung eine Prozessklärung vornehmen, könnte ihr interessantere

Lektionen vorschlagen, ihr helfen, mit dem Inhaltsverzeichnis umzugehen. Frau Bockig könnte lernen, anhand von Überschriften einzuschätzen, ob sie bereits etwas kann oder nicht. Sie kann lernen, im Zweifelsfall kurz in eine Lektion hineinzuschauen, wenn die Überschriften ihr nicht sagen, ob sie die Inhalte kennt oder nicht kennt. Weiterhin kann pädagogischer Support darauf hinweisen, dass Frau Bockig verstärkt die Übungen ausführen sollte, um anschließend die Tests zu versuchen. Notwendig erscheint auf jeden Fall ein Feedback: Ist Frau Bockig wirklich „ziemlich weit hinten?“ Was ist bei fehlgeschlagenen Übungen falsch?

Frau Bockig kann sich nicht vorstellen, dass sie so - mit Hilfe der Lernsoftware - eine Grundlage für eine Prüfung hat: „Da gibt es keinen Strohalm, an dem ich mich festhalten könnte.“ Sie hat jedoch die ECDL-Prüfung im ersten Anlauf bestanden, hat drei weitere Kurse besucht und alle weiteren Prüfungen auf Anhieb bestanden. Seit Dezember 2003 ist sie im Besitz des Zertifikats ECDL START, das heißt, sie hat innerhalb eines halben Jahres alle Kurse und Prüfungen absolviert. Für die Interpretation der Fallanalyse bedeutet das, dass ihre Bockigkeit ein Hinweis auf *inhaltliche Unterforderung* bei *prozessualer Überforderung* ist. Ihre Ausgangsqualifikation und ihre Lernfähigkeit würden ihr durchaus gestatten, in wesentlich fortgeschrittenere Bereiche der Excel-Lernsoftware vorzudringen. E-Learning ist in beiden referierten Studien eine Herausforderung an die *Selbststeuerung von Lernprozessen*, sowohl innerhalb von Klassenräumen als auch am Arbeitsplatz oder zu Hause. Dementsprechend angeregt verläuft derzeit die Diskussion um Supportmodelle für Blended-Learning-Szenarien.

(4) Pädagogische Supportmodelle

Die Diskussion um Support beim Online-Lernen ist in vollem Gange und wird sowohl aus der Praxis als auch aus der Forschung und Evaluation derzeit sehr bereichert. Ein intensiver Diskurs fand auf der Oldenburger EDEN²-Konferenz statt, die im März 2004 unter dem Titel „Supporting the Learner“ über 85 Beiträge vereinte. Es herrscht insofern kein Mangel an Supportmodellen, jedoch scheinen sie unverbunden nebeneinander zu stehen. Die Differenzierung in verschiedene Zielgruppen, Inhalte, Blended-Learning-Konzepte und auch die Hinzuziehung unterschiedlicher Theoriesysteme führen derzeit in eine Vielzahl von Supportversuchen. Ich möchte hier an vier Beispielen eine Strukturierung der

Supportmodelle vorschlagen, aus denen die pädagogisch Handelnden nach ihren Bedarfen kreativ schöpfen können. Nach Durchsicht verschiedenster Berichte und Erhebungen lassen sich m.E. Regelkreismodelle aus einer handlungsregulatorischen Traditionslinie rekonstruieren, die besonders in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung favorisiert werden. Zweitens werden Phasenmodelle geschildert, die im Rahmen von berufsbegleitenden (Master-)Studiengängen erkennbar wurden. Dasselbe Szenario findet sich in der Hochschulprojektlandschaft, hier wird jedoch ein drittes Modell vorgeschlagen, nämlich eine funktionsbezogene Differenzierung der Supportanstrengungen. Quer zu diesen Differenzierungen lassen sich einige weitere Ergebnisse bündeln zu einem Metaebenenmodell des pädagogischen Supports.

Regelkreismodelle

Zunächst ist unabhängig von virtuellen oder konventionellen Szenarien ein Steuerungsmodell verbreitet, mit welchem vollständige Handlungen im Gegensatz zu taylorisierten Teilhandlungen beschrieben werden. Exemplarisch wird dies bei Gerhard Zimmer deutlich:

„Pädagogische Handlungen bestehen – wie andere Handlungen auch, vielleicht aber deutlich ausgeprägter – aus den Elementen: Begründung, Ziel, Inhalt, Methode, Kontrolle und Bewertung“ (Zimmer 2001, 128).

In diesem Sinne lassen sich die oben geschilderten Ergebnisse aus verschiedenen Blended-Learning-Szenarien interpretieren. Dabei sind verschiedene pädagogischen Handlungen festzuhalten. Um Bedeutsamkeit zu entwickeln und Lernzeiten zu priorisieren, erscheint ein Minimum an Steuerung notwendig. Diese Steuerung wird anfangs stärker geführt sein und kann sukzessive in die Hände der Lernenden übergehen. Es handelt sich um folgende Aspekte:

1. eine inhaltliche Diagnose, mit der die Bedeutung der Inhalte formuliert werden;
2. eine konkretisierte Zielklärung und Eingrenzung der relevantesten Inhalte;
3. eine Prozessdefinition hinsichtlich der operativen Vorgehensweise beim Lernen;
4. eine oder mehrere Zwischenkontrollen und ggf. die Diagnose und Lösung von Problemen;

5. eine selbst- oder fremdkontrollierte Auswertung, bei der die Ergebnisse im Verhältnis zu den Zielen gewürdigt werden.

Frau Bockig hätte entlang der für sie relevanten Schuldenproblematik lernen können. Sie hätte im Gespräch mit dem Dozenten erkennen können, dass sie die Inhalte der ersten Kapitel bereits kennt und überspringen kann. Sie hätte als Prozessdefinition eine Vorgehensweise in den höheren Kapiteln mit Übungen und Feedback durch den Dozenten vereinbaren können. Weiterhin hätte sie im Selbsttest, im Peergespräch oder mit Hilfe der Lehrkraft einschätzen können, ob sie guten oder nur mäßigen Erfolg hatte.

Regelkreismodelle werden derzeit im Lernfelderkonzept der Berufsschulen für den Präsenzunterricht verwendet und stellen in mehreren E-Learning-Projekten das Herzstück dar (Virtuelles Autohaus, Meisternetz).

Phasenmodelle

Neben der Idee eigener Handlungsregulation greifen immer wieder auch Hinweise auf den Prozess des Lernens, der von der Anfangssituation bis zum Abschiedsritual einen differenzierbaren Weg nimmt. Die konkrete pädagogische Unterstützung ist somit nicht an allen Stellen des Prozesses gleich, es wird zum Beispiel anfangs mehr Führung verlangt als während intensiver Phasen des Selbststudiums oder in der Prüfungsbesprechung:

"The early stage of the module represented a period when learners needed to know from teachers what they expected of them. They were looking for confirmation on whether they were 'on the right lines', using the most appropriate resources and whether they had interpreted the assignment guidelines correctly." (Morgan 2004, S. 257)

Die Frühphase eines berufsbegleitenden Aufbaustudiengangs ist offensichtlich charakterisiert durch intensive Klärungsprozesse und enge Führung. Hier spielt auch eine sehr klassische Lerndefinition mit hinein, mit der die Lernenden herauszufinden versuchen, was von ihnen erwartet wird. Dieses passiv-rezeptive Muster wird vermutlich eher zu Beginn längerer Lernphasen anzutreffen sein. Wenn diese in moderner didaktischer Form konzipiert sind, sollte es gelingen, die Lernenden auch zum produktiven Umgang mit erhöhter Unsicherheit zu bewegen. Entscheidend ist jedoch in dieser anfänglichen, noch von geringen Fachkenntnissen und hohen Unsicherheiten geprägten Phase eine *schnelle Korrektur*, bevor ein Lerner viel Zeit

und Mühe darauf verwendet, sich mit verfehlten oder abwegigen Prozessen aufzuhalten.

In späteren Phasen ist eine gewisse Ruhe erkennbar, während in einer dritten Phase vor allem das Feedback eine Rolle spielt, mit dem Lernerfolge und eventuelle Übungsstücke bewertet werden. Die bisher nur diffus berichteten Phasen scheinen in erstens *Auftakt* (mit Kennenlern- und Klärungsprozessen), zweitens *produktives Studium* (allein oder in Gruppen) und drittens *Prüfungsphase* (mit Vorbesprechung und Feedback) differenzierbar zu sein. Im zitierten Bericht dienen die Aktivitäten der Tutoren und Tutorinnen als Beschreibungskriterien. Damit unterscheidet sich dies Modell von einem Regelkreismodell, welches durch die Aktivitäten der Lernenden strukturiert wird.

Funktionsmodelle

Ein drittes Modell untergliedert die pädagogischen Supports danach, wie sie in einer ausdifferenzierten Wertschöpfungskette abgebildet werden. Die inhaltliche und prozessuale Steuerung des Lerngeschehens wird einerseits dahingehend interpretiert, dass die Lehrenden weniger Inhalte vermitteln und verstärkt Lernprozesse steuern. Die Berufsbezeichnungen spiegeln das Phänomen: Coach, Tutor/in, Autor/in und Mentor/in nehmen verschiedene Seiten des Geschehens wahr. In der Regel wird die Inhaltserstellung (Autorenschaft) von der Prozessbegleitung (Mentoring) getrennt. Beispielsweise wird in einem großen Hochschulprojekt zwischen Gruppentutor/innen und Fachtutor/innen unterschieden. Die Aufgaben des Gruppentutors umfassen die Online-Sozialisation, Motivation, Kommunikation innerhalb der Lerngruppe sowie interne Gruppenprozesse. Der Fachtutor stellt und korrigiert Aufgaben und Prüfungen, stellt und beantwortet Fragen zum Themenfeld und bewertet die Leistungen (zusammengefasst aus Figure 1: Communication between students and tutors, Nübel/ Kerres 2004, S. 327). Diese strenge Trennung von Prozess und Inhalt erscheint mit Blick auf die empirische Lage etwas vorschnell.

Laut Aussage der Dozenten im evaluierten Projekt (ICC) ist es notwendig, vollkommen unsystematisch alle Inhalte *gleichzeitig* parat zu haben, da man in der Betreuungsrolle von einem Lerner zum nächsten wechselt. Die Lernenden stehen jedoch dank der Flexibilität von E-Learning in vollkommen verschiedenen Themenfeldern. Die Lehrenden stehen also vor dem Problem, sich erst in den

aktuellen Lerngegenstand des Lerners eindringen zu müssen, bevor sie eventuelle inhaltliche oder prozessuale Probleme diagnostizieren und beheben können. Zudem müssen sie ihr Fachwissen erheblich flexibler abrufen und reproduzieren können.

Metaebenenmodelle

Es gibt mehrere weitere Techniken, mit denen der problematischen Supportlage einiger Blended-Learning-Szenarien begegnet werden kann. Sie lassen sich quer zu Regelkreis-, Phasen- oder Funktionsmodellen als Metaebenenmodelle fassen. Charakteristisch ist, dass sie erneut den Lerner in den Mittelpunkt stellen und in bester aufklärerischer Tradition die Erweiterung seiner Eigenständigkeit fördern. Hier wird nicht durch einen Regelkreis, sondern durch Reflexionen auf das jeweils eigene Lernen formulierbar gemacht, welche Inhalte und welche Prozessaspekte anstehen. Je nach Zielgruppe fällt die Fähigkeit zur Selbststeuerung unterschiedlich aus. Für eine Teilgruppe der benachteiligten Lerner konstatieren Brüning und Kuwan: "Deutlich zu Tage tritt bei manchen Nichtteilnehmern eine fehlende Zielorientierung, die einher geht mit einem Zurückfallen in Passivität." (Brüning/Kuwan 2002, S. 174). Hier kann eine enge Führung Wirkung zeigen, jedoch wäre eine erhöhte Eigenständigkeit erst erreicht, wenn den Lernenden deutlich wird, ob sie sich mit der Passivität schaden oder nützen. Es geht bei Metaebenenmodellen insofern um eine reflektiertere Herangehensweise an eigene Lerninhalte und Lernprozesse.

In diesem Sinne sind einige Vorschläge zur „Überwindung der defensiven Lernstruktur“ (Grotluschen 2003, S. 312) in einer kurzen Übersicht konzipiert. Diese Tabelle bietet Ansätze, mit verstärkten Reflexionsschritten nicht nur das konkrete Lernen, sondern die dahinterliegende Handlungssteuerung sichtbar zu machen. Dazu gehört besonders die *Angeleitete Reflexion*, mit der inzwischen gute Erfahrungen in den zitierten Universitätsseminaren gemacht wurden. Es handelt sich um ein Set an inhaltsbezogenen Satzanfängen, die von den Studierenden fortgeführt werden, so dass sie ihre jeweils eigenen vergangenen, gegenwärtigen und zukunftsgerichteten Bezüge zum Lerngegenstand reflektieren können. Sie gliedern dadurch konkretisierte Lerninteressen aus, die für sie selbst bedeutsam sind.

Ähnliche Reflexionsschritte werden bei längeren Lernprozessen durch den Einsatz von Lerntagebüchern erzielt (Haug 2003, 179ff). Erfolgreich ist hier zum Beispiel

eine Studentin, die ihre Langeweile ähnlich wie Frau Bockig erlebt, sie jedoch niederschreibt und nunmehr erkennen kann, *weshalb* sie gelangweilt ist. Auf dieser Basis gelingt ihr die Überwindung des Problems. Dasselbe Phänomen wird über den Einsatz von Lernverträgen berichtet.

"Learners appreciate the transparency provided by the learning contract. They are always up to date [Im Original als Aufzählung, AG]: What do they plan to learn next? (learning objectives) What is the learning progress? (achievement of objectives) What is the schedule (individual time planning)? (Nunnenmacher/ Jechle 2004, S. 333)

Diese explizierten Lernziele, die Zielerreichung und die Zeitplanung dienen als Mittel, sich der eigenen Lerninteressen bewusst zu werden. Weiterhin werden sie als gute Strukturierungshilfe angesehen, und insgesamt wird berichtet: „Learners feel the method provides good assistance for self-directed learning“ (Nunnenmacher/ Jechle 2004, S. 333). Ähnlich wird von Franz E. Weinert propagiert, deklaratives und prozedurales Wissen im Lernprozess zu reflektieren, um daran die inhaltspezifisch angemessenen Metakompetenzen zu entwickeln (Weinert 2000, S. 98).

(5) Support als genuin pädagogisches Handlungsfeld

Insgesamt stellen sich verschiedene Supporttypen dar, die ihre Angemessenheit je situationsspezifisch unter Beweis stellen müssen. Sie alle verweisen darauf, das Selbstgesteuertes Lernen nicht einfach als *machbar* oder *unbrauchbar* polarisiert werden kann, sondern dass es darauf ankommt, die Fähigkeit zum Selbstbestimmten Lernen zu entwickeln.

"My basic thesis with regard to this objective is that the best support we can provide for online learners is to enable them to become autonomous learners" (Peters 2004, S. 22)

Diese Zuspitzung von *Support für Blended Learning* als *Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten* entzieht die Diskussion der Polarisierung und führt sie in die Fragen nach differenzierten Supportmodellen zurück. Die lernprozessbezogenen pädagogischen Handlungen, ob sie nun als Regelkreismodell, als Phasenmodell, als Metaebenenkonzept oder als Funktionsmodell aufgebaut sind, sind eingebettet in das Gesamtsetting professioneller Handlungen in Blended-Learning-Szenarien. Als Aufgabenfelder identifizierte Silke Steinbach-Nordmann vor zwei Jahren die Kernpunkte Makrodidaktik, Mikrodidaktik, Projektmanagement, Beratung, Integration, Aus- und Weiterbildung sowie Qualitätssicherung. Alle Felder sind

variantenreich mit Beispielen unterfüttert (Steinbach-Nordmann 2002, S. 135). Insgesamt stellt sich erneut heraus: Supportformen von mikrodidaktischer Lernprozess-Unterstützung bis hin zur Bedarfsanalyse im Personalwesen oder der didaktischen Strukturierung bei der Drehbuchentwicklung bzw. Lehrgangskonzeption sind genuin pädagogische Handlungsfelder. Sie stellen „Habitustragende Kernbereiche“ dar (Gieseke 1996, S. 704), sind im Tätigkeitsprofil verankert und in gewissem Ausmaß resistent gegenüber Veränderungen im Berufsfeld (Nittel 2000, S. 160) und sollten insofern auch ihren Niederschlag in zukünftigen Verbleibserhebungen finden. Die bisherige Zuordnung der Arbeitsfelder definiert den Bereich Internet/Neue Medien ebenso wie Verlagswesen, Personalwesen und Unternehmensberatung noch immer als nicht-pädagogische Felder (vgl. Krüger/ Rauschenbach 2003, S. 77). Es wäre wünschenswert, die professionstypischen Handlungen in solchen Arbeitsbereichen im Verlauf des Pädagogik-Studiums stärker herauszuarbeiten. Jedoch ist zu befürchten, dass in der Organisation der Bachelor- und Masterstudiengänge die Professionsspezifika eher weniger reflektiert werden, sondern bei grundsätzlicher Kapazitätsknappheit dem gegenwärtigen Vorrang der unspezifischen „Schlüsselqualifikationen“ weichen müssen (vgl. zum Überblick der Studiengänge Horn/ Wigger/ Züchner 2004). Pädagogischer Support ist jedoch weitaus spezifischer und in übergreifenden Theoriesystemen verankert. Die Ausdifferenzierung pädagogischer Kernbereiche sollte besonders im Hinblick auf Blended-Learning-Szenarien voranschreiten, um den oft vereinzelt arbeitenden Pädagog/innen als Handreichung zu dienen.

Literatur:

- Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen - Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 232-245.
- Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.
- Buschmeyer, Hermann (2003): Ausbildung zur Teletutorin/zum Teletutor in der Weiterbildung. Konzept und Evaluation des ersten Ausbildungsdurchgangs. Soest.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen". Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a. M. S. 24-39.

- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2004, Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.
- Gieseke, Wiltrud (1999): Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebbarkeit? Aus: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt a. M. S. 678-714.
- Gnahn, Dieter; Griesbach, Karin; Seidel, Sabine (1988): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster u.a..
- Grotlüschen, Anke; Brauchle, Barbara (im Druck, 2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Evaluation des Projekts ICC - Bridge to the Market. Münster.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York.
- Horn, Klaus-Peter; Wigger, Lothar; Züchner, Ivo (2004): Neue Studiengänge - Strukturen und Inhalte. Aus: Tippelt, Rudolf; Rauschenbach, Thomas; Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 15-38.
- Krüger, Heinz-Herrmann; Rauschenbach, Thomas (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München.
- Morgan, Jane (2004): On-line Communication, Interaction and Learning Confidence: Supporting Health and Social Care Professionals studying Part-Time. Aus: Bernath, Ulrich; Szücz, Andreas (Hrsg.): Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning. Proceedings of the 3rd EDEN Research Workshop. Oldenburg. S. 253-259.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nübel, Ilke; Kerres, Michael (2004): Splitting Tutor Roles: Supporting Online-Learners with Group Tutors and Subject Tutors. Aus: Bernath, Ulrich; Szücz, Andreas (Hrsg.): Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning. Proceedings of the 3rd EDEN Research Workshop. Oldenburg. S. 324-328.
- Nunnenmacher, Ute; Jechle, Thomas (2004): The Use of Contract Learning in the Framework of Online-Learning - Practical Experiences and Results from Evaluation. Aus: Bernath, Ulrich; Szücz, Andreas (Hrsg.): Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning. Proceedings of the 3rd EDEN Research Workshop. Oldenburg. S. 329-334.
- Peters, Otto (2004): Visions of autonomous learning. Keynote Speaker's Hand Out at: 'Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning'. Oldenburg.

- Schneider, Christel (2003): Moderation von Online-Seminaren - Reflexionen aus der Praxis. Aus: Apel, Heino; Kraft, Susanne (Hrsg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld. S. 137-157.
- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Auflage München/Unterschleißheim.
- Tippelt, Rudolf; Rauschenbach, Thomas; Weishaupt, Horst (2004, Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Weinert, Franz E. (2000): Lernen des Lernens Aus: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Materialien des Forum Bildung 3. Berlin. S. 96-100.
- Zimmer, Gerhard M. (2001): Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. Aus: Arnold, Patricia (Hrsg.): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung. Münster, New York, München u.a., S. 126-146.

Autorin:

Anke Grotluschen, Dr. phil, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg, Leitung: Prof. Dr. Rolf Schulmeister, Vogt-Kölln-Str. 30, Hs. E, 22527 Hamburg, 040 42883 2045 oder 040 42838 3751, grotlueschen@lernsite.net

¹ Diese Metapher ist im Verlauf hochschuldidaktischer Veranstaltungen gemeinsam mit Peter Faulstich entstanden.

² European Distance and E-Learning Network