

(Keine)

Lust Lust

auf virtuelles Lernen

Gabi Reinmann-Rothmeier

ÜBERBLICK

„(Keine) Lust auf virtuelles Lernen“ – ein solcher Titel klingt vielleicht erst einmal etwas befremdlich. Bei „Lust auf ...“ denkt man eher an eine Plakatwand mit *Magnum*-Eis und andere Werbekampagnen für Genussmittel aller Art. Kann man Lust auf Lernen haben? Rollt die Edutainmentwelle wieder an? Eigentlich hat sich diese ja – im Gegensatz zum Infotainment – nicht sonderlich durchgesetzt. Und doch soll der vorliegende Beitrag zeigen, dass dieser Titel Sinn macht, denn: Ohne eine „Lust“ ist die schönste Lernumgebung nichts Wert, und „Keine Lust haben“ ist ein ernst zu nehmendes Phänomen, das Lernen in hohem Maße behindern kann. Dazu ist erst einmal zu klären, welche Form von „Lust“ tatsächlich eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lernen darstellt – wobei es an dieser Stelle gar nicht darauf ankommt, ob die neuen Medien zum Einsatz kommen oder nicht.

Anschließend werden zwei Beispiele für virtuelles Lernen¹ in der Hochschullehre vorgestellt. Mit diesen Beispielen soll gezeigt werden, dass es keine absoluten Kriterien dafür gibt, welche Konzepte zum virtuellen Lernen besser sind als andere. Im Fokus wird

dabei der Begriff der Passung stehen – der Passung zwischen einem Konzept virtuellen Lernens und dem Kontext, in dem es umgesetzt wird. Zudem sollen die Beispiele anschaulich machen, dass unabhängig vom Konzept die Detailgestaltung eine wichtige Rolle spielt. Zum einen geht es dabei um die Stimmigkeit, mit der einzelne didaktische Elemente miteinander verbunden werden. Zum anderen geht es um den Anwendungsbezug, der beim Lernen vor allem durch geeignete Aufgaben erreicht werden kann. Schließlich wird noch ein Thema angerissen, das bei Lehr-Lernproblemen eher selten zur Sprache kommt – nämlich die vorhandene oder fehlende Begeisterung seitens des Lehrenden, denn: Gerade beim virtuellen Lernen ist Lust auch auf der Dozentenseite vonnöten.

VORSICHT FALLE!

Als erstes stellt sich die Frage, welche Form von Lust eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lernen darstellt und welches Lustverständnis eher wenig zum Thema Lernen beiträgt. In den 90er Jahren machte sich der Glaube breit, Lernen mit Multimedia und Internet spare Zeit und Geld, erhöhe die Effektivität und – jetzt kommt es – mache auch viel mehr

Spaß als herkömmliches Lernen. Fast alle diese Erwartungen haben sich als falsch oder zumindest als übertrieben herausgestellt: Nicht wenige Lernende sind beispielsweise in die Schnelligkeitsfalle getappt: Die Hoffnung, etwa mit einem CBT wesentlich schneller eine Fremdsprache zu lernen als auf anderem Wege, lässt sich meist nicht erfüllen. Denn Lernen ist eine Aktivität, die sich nicht beliebig beschleunigen lässt. Lernen braucht seine Zeit – ob mit oder ohne neue Medien. Besonders hart getroffen hat vor allem Unternehmen die Kostenfalle: Die Erwartung, e-Learning spare nicht nur Zeit beim Lernen, sondern auch bares Geld in der Weiterbildung, wurde in hohem Maße enttäuscht – die Folgen sind bekannt: Sparmaßnahmen in Unternehmen und Pleiten auf dem e-Learning-Markt.

Auch eine Effektivitätsfalle beim Lernen mit neuen Medien gibt es – und hier hat es sogar manchen Wissenschaftler kalt erwischt: Seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre mehren sich Studien, die dem Lernen mit Multimedia und Internet keine grundsätzlichen Vorteile für das Lernen zusprechen. Da bleibt nichts anderes übrig, als der Öffentlichkeit unpopuläre Aussagen wie „Es kommt darauf an ...“ zuzumuten.

Und schließlich gibt es da noch die Spaßfalle, womit wir wieder bei unserem Lustthema sind: Mit dem Siegeszug des Computers gab man sich vielerorts der Hoffnung hin, mit der Mühsal des Lernens sei nun endlich Schluss – „Bildung light“ sozusagen. Doch die Annahme, Lernen könne

1) Keine Lust habe ich im Folgenden auf eine philosophische Auseinandersetzung mit der Frage, ob das reale Phänomen des Lernens überhaupt je „virtuell“ sein kann oder was angesichts der medienvermittelten Wahrnehmung von Wirklichkeit eigentlich noch nicht virtuell ist. Ich handhabte das hier ganz pragmatisch und verwende den Begriff virtuelles Lernen synonym zu „e-Learning“ und verstehe beide als Oberbegriff für alle Arten von Lernen mit neuen, also digitalen Medien, und das schließt Lernen mit lokal installierter Software wie CD-ROMs ebenso ein wie Lernen über das Internet.

immer Spaß machen, ist ein Trugschluss, denn Lernen ist in vieler Hinsicht auch Arbeit – verbunden mit Konzentration und Anstrengung. Dass dies nicht nur ein Pädagogensatz, sondern Tatsache ist, zeigen u. a. die niedrigen Akzeptanzwerte von e-Learning-Angeboten, wie sie in einigen Studien der letzten Jahren publik wurden. Hierfür gibt es natürlich mehrere Ursachen, aber eine davon dürfte wohl die Unlust am Lernen vor dem Bildschirm sein.

LUST ALS FRAGEZEICHEN?

Unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und Spaß im Sinne von Unterhaltung, die man konsumieren kann – das ist ein Lustverständnis, das für das virtuelle Lernen eher abträglich erscheint. „Lust auf virtuelles Lernen“ hat einfach wenig gemein mit Lust auf Vanilleeis mit Schokoladenüberzug. Umgekehrt aber ist auch klar, dass keine Lust auf Lernen oder virtuelles Lernen eine fatale Angelegenheit ist: Sprüche wie „Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man das den Unterricht“ sind vielen bekannt – und die Hochschullehrer unter den Lesern wissen, dass Scherze dieser Art von der Realität nicht weit entfernt sind: Wem ist die schläfrige Atmosphäre in Seminaren und Vorlesungen nicht vertraut, die vor allem dann eintritt, wenn der Lernstoff z. B. nicht prüfungsrelevant ist?

Niel Postmann hat vor etlichen Jahren den klugen Satz formuliert: „Als Fragezeichen kommen unsere Kinder in die Schule, als Punkt verlassen sie diese.“ Viele spüren die Auswirkungen dieser Situation in jedem Semester aufs Neue. Unlust ist etwas, was Lernen nicht nur erschweren, sondern gar unmöglich machen kann.

Was aber soll man unter „Lust auf Lernen“ nun verstehen? Ich behaupte einmal, dass es vor allem drei Faktoren gibt, die man als Lehrender beachten muss, wenn man Lust auf Lernen oder

virtuelles Lernen wecken will:

- a) Man muss erstens für eine positive Grundstimmung und Akzeptanz sorgen, denn mit Ärger oder Frust im Bauch ist kein motiviertes Lernen möglich – ich nenne das mal den „Wohlfühl-Faktor“.
- b) Man muss zweitens dafür sorgen, dass Lernende neugierig werden, dass sie aktiv etwas tun, etwas bewirken und entdecken können – ich nenne das in Anlehnung an die Entwicklungspsychologie den Faktor „Funktionslust“.
- c) Und man muss drittens dafür sorgen, dass sich Lernende nicht im Stich gelassen fühlen, dass sie in Kontakt treten mit anderen Lernenden und ein ausreichendes Maß an Betreuung erfahren – ich nenne das den Faktor der „sozialen Eingebundenheit“, wie man ihn aus der Motivationspsychologie kennt. Sicher: Neu sind Forderungen dieser Art keineswegs – bereits die Reformpädagogen vor mehr als hundert Jahren haben auf diese gefühlsgesteuerten Voraussetzungen erfolgreichen Lernens aufmerksam gemacht. Trotzdem gehören Akzeptanzprobleme, Motivationsdefizite, mangelndes Interesse, fehlende Neugier, Trägheit und Konsumhaltung heute wieder zu den größten „Feinden“ des e-Learning. Allerdings ist das gewiss kein Schicksal, dem man sich fügen muss.

ZWEI BEISPIELE FÜR VIRTUELLES LERNEN AUS DER HOCHSCHULE

Im Folgenden sollen zwei Beispiele zum virtuellen Lernen in der Hochschule vorgestellt und an diesen gezeigt werden, dass man gefühlsgesteuerte Voraussetzungen für erfolgreiches virtuelles Lernen – in Grenzen – durchaus erreichen kann. Dabei handelt es sich zum einen um ein virtuelles Seminar zum Thema Wissensmanagement – eine e-Learning-Veranstaltung – und zum anderen um eine semi-virtuelle Vorlesung zum Thema Medienpädagogik – eine „Blended Learning“-Veranstaltung, wie man die Mischung von Face-to-face-Methoden und verschiedenen

Medien derzeit nennt. Dabei gilt Blended Learning als eine Sonderform des e-Learning – das nur zur Begriffsklärung. Für das, was deutlich werden soll, ist es notwendig, die Geschichte der beiden Seminare in aller Kürze zu erzählen und etwas genauer auszuführen, was wir da im Einzelnen gemacht haben. Denn nur so wird später deutlich, was mit Stichworten wie **Passung, Stimmigkeit und Anwendungsbezug genau gemeint ist.**²

DAS VIRTUELLE SEMINAR ZUM WISSENSMANAGEMENT

Zu Beginn des Jahres 1998 haben wir³ an der LMU München am Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie das Konzept für ein virtuelles Seminar zum Wissensmanagement entwickelt – eine reine „e-Learning“-Veranstaltung, die nur zu Beginn und am Ende jeweils eine Präsenzveranstaltung umfasst. Alle Aktivitäten dazwischen finden ausschließlich im virtuellen Raum statt. Die Teilnehmer können sich in ganz Bayern über die *Virtuelle Hochschule Bayern* einschreiben.

Das besondere Charakteristikum des virtuellen Seminars ist die konsequente Problem- und Teamorientierung beim Lernen; das heißt: Das Seminar hat für die Lernenden einen explorativen Charakter, und es gibt ein hohes Maß an Interaktion zwischen allen Beteiligten. In Kleingruppen von vier bis maximal sechs Studierenden werden pro Semester fünf Arbeitsaufträge mit Bezug zu realen Fragestellungen im Wissensmanagement erledigt. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass man sich mit dem Lernmaterial aktiv und kreativ auseinandersetzen muss.

2) Bei dieser „Geschichte“ ist es stellenweise erforderlich, dass ich die Ich-Form wähle, weil jede andere Formulierung einfach falsch wäre.

3) Heinz Mandl, Nic Nistor und Gabi Reinmann-Rothmeier

So lautet eine Aufgabe z. B., ein Faltblatt zu erarbeiten, das Mitarbeiter eines Unternehmens von der großen Bedeutung der Wissensnutzung überzeugen soll. Für die kooperative Bearbeitung der Aufgaben ist es notwendig, dass die Studierenden zum Teil Arbeitsteilung betreiben, zum Teil aber auch gemeinsam neues Wissen konstruieren – und das alles im virtuellen Raum, denn die Zusammenarbeit erfolgt ausschließlich auf elektronischem Wege. Hierzu hat jede Gruppe ein eigenes Online-Forum zur Verfügung. Die Inhalte, die man zur Aufgabebearbeitung braucht, liegen in Form von Texten vor, die in einem Reader zusammengestellt sind; auf einzelne Artikel kann man auch online zugreifen.

INSTRUKTIONALE MASSNAHMEN IM VIRTUELLEN SEMINAR

Die Bearbeitung der Aufgaben in virtuellen Teams stellte sich bald als eine sehr hohe Anforderung heraus. Anfangs hatten wir das virtuelle Seminar relativ offen gestaltet. Aber auf der Basis von Evaluationsergebnissen wurden zunehmend mehr instruktionale Maßnahmen in die Lernumgebung integriert, um die Studierenden zu unterstützen: Inzwischen gibt es erstens eine genaue Taktung der Aufgaben, also feste Abgabetermine für die Lösungen, um die Orientierung zu erhöhen und Chaos zu verhindern.

Zweitens müssen die Gruppen bei jeder Aufgabebearbeitung einen neuen Moderator bestimmen, der die Gruppenprozesse lenkt und für eine pünktliche Abgabe der Lösungen sorgt – eine rotierende Moderation also.

Jede Gruppe erhält drittens ein individuelles Feedback auf alle Lösungen; für einen Teil der Aufgaben werden zudem Vergleichslösungen bereit gestellt. Viertens geben wir den Studierenden eine Reihe von Gruppenregeln an die Hand, die verbindlich sind und

auf die auch entsprechend geachtet wird. Fünftens formuliert jede Gruppe zu Beginn des Seminars eigene Sanktionsmaßnahmen, z. B. für Trittbrettfahrer und andere Konflikte in der virtuellen Teamarbeit. Schließlich wird seitens der Dozenten eine hohe virtuelle Präsenz sicher gestellt, um den Lernenden das Gefühl zu geben, dass sie nicht im Hyperspace verloren gehen.

DIE ERFAHRUNGEN BEIM VIRTUELLEN SEMINAR

Die Dropout-Rate lag bei allen fünf Seminaredurchführungen bei maximal ca. 7 %, das heißt: Bei durchschnittlich 28 Anmeldungen fielen im Laufe des Semesters in der Regel höchstens zwei Teilnehmer aus. Die Rückmeldungen in den Feedbackrunden am Ende des Semesters waren durchweg positiv. Im Februar 2001 erfolgte eine Online-Befragung bei den 26 Teilnehmern des vierten Durchgangs, bei der sich die hohe Akzeptanz und Zufriedenheit genauer beschreiben lässt. Den eben beschriebenen instruktionalen Maßnahmen im virtuellen Seminar wurden von den Befragten auf einer Fünfer-Skala durchgehend die Noten sehr gut bis gut erteilt: Für sehr gut befanden die Seminarteilnehmer die Feedbackgestaltung, die rotierende Moderation und die Gruppenregeln; die Note gut erteilten sie der Aufgabengestaltung und der Selbstverpflichtung und die Note sehr gut bis gut der Betreuung und Unterstützung seitens der Dozenten. In einer offenen Frage sollten die Studierenden angeben, wovon sie im virtuellen Seminar am meisten profitiert haben. Eine Inhaltsanalyse der insgesamt 50 genannten Aspekte erbrachte folgendes Ergebnis: Mit Abstand am meisten profitiert haben die Studierenden von der Virtualität des Seminars: Dreizehnmal wurde dabei die virtuelle Kooperation in Kleingruppen im Besonderen, fünfmal die Erfahrung mit einem virtuellen Seminarangebot im Allgemeinen, viermal die Zeit- und

Ortsunabhängigkeit bei der Seminarteilnahme und dreimal das Klima in der virtuellen Gruppe genannt. Ebenfalls häufig wurden einzelne Maßnahmen der didaktischen Gestaltung des virtuellen Seminars als besonders gewinnbringend für das Lernen eingeschätzt: Nicht zuletzt profitierten die Studierenden nach eigenen Angaben auch vom Seminarinhalt, also vom Thema Wissensmanagement und dem damit verbundenen Praxisbezug. Bezieht man neben den subjektiven Einschätzungen der Studierenden die Qualität der Aufgabenlösungen und der Abschlussdokumentationen mit ein, kann man das virtuelle Seminar zum Wissensmanagement auch aus einer objektiven Warte als erfolgreich bezeichnen.

VON MÜNCHEN NACH AUGSBURG

Im Oktober 2001 habe ich die LMU München verlassen und damit auch die Leitung des virtuellen Seminars abgegeben. Ich habe eine Professur für Medienpädagogik in Augsburg übernommen. Die dortige Situation im Wintersemester 2001/2002 war so, dass fast 600 Studierende in der Lehre „versorgt“ werden wollten; die Stimmung unter den Studierenden war eher schlecht – zu oft hatte es schon einen Wechsel an der Professur gegeben. Während ich als Assistentin in München kleine Seminare und einen innovativen Ansatz wie e-Learning umgesetzt habe, stehe ich nun – ohne Mitarbeiter – in überfüllten Seminarräumen; selbst Teilnehmerbegrenzungen von 40 Studierenden sind kaum durchzusetzen. Virtuelle Lernangebote kennen die Studierenden allenfalls vom Hörensagen. Unweigerlich stellt sich mir die Frage: Muss ich mich verabschieden von hoch-interaktiven Seminaren, vom Einsatz der neuen Medien und Pionierarbeiten wie dem „virtuellen Wissensmanagement-Seminar“? Muss ich mich der Kraft des Faktischen beugen und – wie ein Kollege – nur noch Vorlesungen mit Abschlussklausur-

ren abhalten, um das Mengenproblem zu bewältigen? Gegen Jahresende komme ich zu dem Entschluss: Nein! Dann eben die neuen Medien in die Präsenzlehre einbauen, und zwar so, dass es die Studierenden nicht überfordert. Es entsteht die Idee zur semivirtuellen Vorlesung mit dem Ziel, über die zentralen Bereiche der Medienpädagogik eine breite und doch fundierte Orientierung zu geben.

DIE SEMIVIRTUELLE VORLESUNG ZUR MEDIENPÄDAGOGIK

Das didaktische Grundkonzept

der semivirtuellen Vorlesung ist schnell erklärt: Alle zwei Wochen gibt es eine Vorlesung face-to-face (wie gehabt); dazwischen lernen und vertiefen die Studierenden den jeweiligen Themenblock eigenständig anhand einer neu erstellten CD-ROM. Die Vorlesungstermine strukturieren jeden Inhaltsbereich vor und geben Möglichkeiten zur Diskussion der vorangegangenen Inhalte. Die CD-ROM enthält eigens geschriebene Hypertexte, verpackt in kleine Informationseinheiten mit Übersichtsgrafiken, weiterführender Literatur und Links zu ähnlichen Inhalten z. B. an anderen Hochschulen. Auch in der semivirtuellen Vorlesung werden problemorientierte Aufgaben eingesetzt. Im Unterschied zum virtuellen Seminar werden die Aufgaben in Face-to-face-Gruppen bearbeitet, da alle Studierenden vor Ort sind. Zudem sind die Aufgaben einfacher zu bearbeiten – der explorative Charakter des Lernens ist weniger ausgeprägt; stärker akzentuiert ist im Vergleich dazu die angeleitete Informationsaufnahme durch Vorlesung und CD-ROM. Trotzdem haben wir bei den Aufgaben darauf geachtet, dass sie einen persönlichen Bezug ermöglichen: So wurden z. B. aktuelle Aktivitäten der Fachschaft oder die derzeitigen Bemühungen um ein Medienzentrum in Augsburg als Aufgabenkontexte herangezogen. Die Gruppenlösungen wer-

den zu festen Terminen für alle sichtbar in ein Online-Forum gestellt. Ein solches mussten wir⁴ uns für das Sommersemester 2002 allerdings erst beschaffen: In München hatten wir für das virtuelle Seminar das Glück, einen begabten Studierenden zu haben, der dem Institut eine gut funktionierende Plattform „gebaut“ hat – was aber auch einige Jahre Zeit in Anspruch genommen hat. In Augsburg gab es zunächst keine Möglichkeit für e-Learning-Aktivitäten an unserer Fakultät. Aber wir bekamen „Asyl“ an der TU München und konnten dort einen BSCW-Server der Informatiker mitnutzen. Das BSCW ist eine für Universitäten kostenlose Plattform, die stabil und einfach zu handhaben ist und mit ihren Funktionen für die semivirtuelle Vorlesung auch völlig ausreichend war.⁵ Kurz vor dem Sommersemester 2002 testen wir das BSCW und die Hypertexte; wir brennen 160 CD-ROMs und überlegen, was im April wohl passieren wird, wenn wir jedem Studierenden eine CD-ROM in die Hand drücken, per e-Mail eine Einladung ins BSCW schicken und nur noch alle zwei Wochen eine Face-to-face-Sitzung haben. Mitte April 2002 fällt der Startschuss: 135 Studierende beginnen mit der semivirtuellen Vorlesung zur Medienpädagogik. Die Bezeichnung „e-Learning“ oder „Blended Learning“ wird unterlassen – es soll niemand beunruhigt werden.

DIE ERFAHRUNGEN BEI DER SEMIVIRTUELLEN VORLESUNG

Die Dropout-Rate der Pilotdurchführung im Sommer lag bei unter 4 %: Am Semesterende waren von den 135 Studierenden noch 130

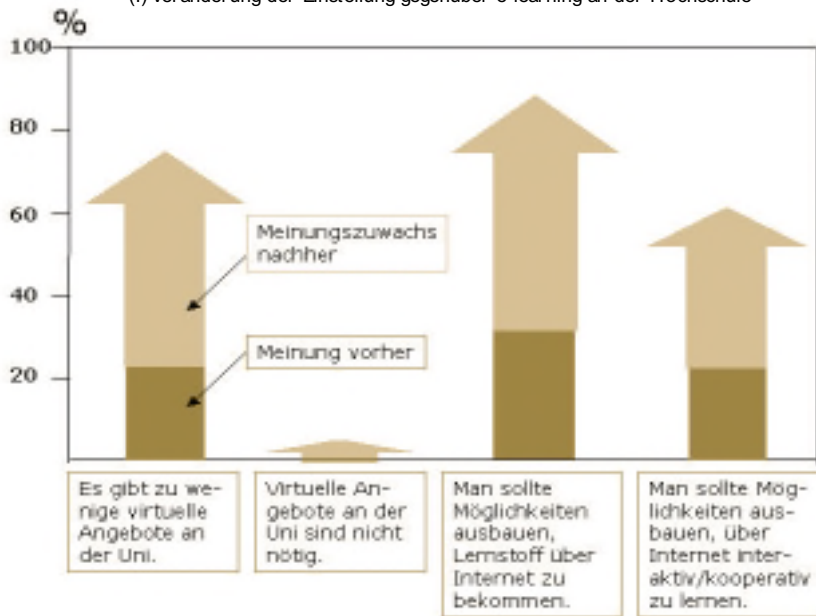
dabei – und das obwohl eine umfangreiche Befragung vor der Veranstaltung offenbarte, dass über 88 % der Studierenden keine oder kaum Erfahrung mit e-Learning hatten. Auch bezeichnete sich fast ein Drittel der Teilnehmer vor der Veranstaltung als besorgt, etwa im Hinblick auf mögliche Überforderung durch die neue Methode. Die extrem niedrige Dropout-Rate bescheinigt der semivirtuellen Vorlesung eine hohe Akzeptanz. Auch gaben fast alle Studierenden in der Abschlussbefragung an, in Zukunft gerne ähnliche Veranstaltungen wie die semivirtuelle Vorlesung besuchen zu wollen. Entsprechend stieg auch die Forderung der Befragten, mehr virtuelle Lernangebote an der Hochschule zu machen. Die nachfolgende Abbildung (I) zeigt, dass die Studierenden nach der semivirtuellen Vorlesung eine andere Einstellung zum Thema virtuelles Lernen haben als vorher.

Von Akzeptanzproblemen, wie man sie z. B. beim e-Learning in Unternehmen kennt, kann also beim Blended Learning in der Hochschullehre im hier geschilderten Fall keine Rede sein. Natürlich waren wir auch daran interessiert, ob und was die Studierenden in der semivirtuellen Vorlesung gelernt haben, was sie also von der Methode mitgenommen und an Inhalten erworben haben: Unsere Beobachtungen im Verlauf der Pilotdurchführung haben ergeben, dass es im Umgang mit den virtuellen Elementen der Vorlesung kaum Schwierigkeiten gab. Bei der Abschlussbefragung hatten über 70 % der Studierenden das Gefühl, dass sich ihre technischen Fertigkeiten im Umgang mit dem Online-Element etwas oder sehr verbessert haben; beim Offline-Element waren nur knapp über 30 % dieser Ansicht. Hier liegt der Schluss nahe, dass die CD-ROM – wie erhofft – selbsterklärend war. Zudem gaben fast 72 % an, dass sich ihre Strategien bei der Nutzung des BSCW verbessert haben; bei

⁴ „Wir“ meint hier meine Person und meine studentischen Mitarbeiter Frederic Adler und Heidi Faust.

⁵ Jetzt bietet das Rechenzentrum übrigens auch den BSCW an – die Bemühungen haben gefruchtet!

(I) Veränderung der Einstellung gegenüber e-learning an der Hochschule



der Nutzung der CD-ROM sahen knappe 50 % verbesserte Nutzungsstrategien – also ein deutlicher Zuwachs in einigen Bereichen der Medienkompetenz.

Auch in Bezug auf den Aufbau neuen Wissens bei den behandelten Themen können wir zufrieden sein: Mit einigen Schwankungen bei den einzelnen Themenblöcken war die große Mehrheit der Studierenden der Ansicht, dass sie bei den Inhalten der Vorlesung einen hohen bis sehr hohen Wissenszuwachs erreichen konnten. Unterstützt wird diese Selbsteinschätzung durch eine Analyse der Aufgabenlösungen: Fast alle Lösungen zeichneten sich dadurch aus, dass die neu erworbenen theoretischen Konzepte ohne nennenswerte Fehler umgesetzt und im Rahmen der Aufgaben auch kreativ angewandt wurden. Nach Ansicht der Studierenden war für den Wissenserwerb in der semivirtuellen Vorlesung die Medien- und Methoden-Mischung von großer Bedeutung. Alle drei wesentlichen Elemente der semivirtuellen Vorlesung – das Face-to-face-Element, das Offline-Element (CD-ROM) und das Online-Element (BSCW) – wurden als

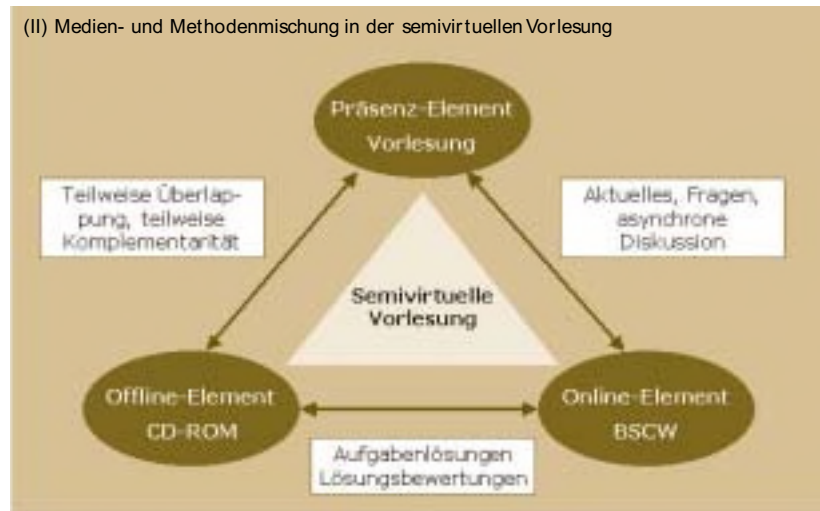
wichtig für das Lernen erachtet. Das Prinzip der „Mischung“ von Medien und Methoden, wie es für das Blended Learning charakteristisch ist, erfährt also eine positive Einschätzung. Auch der Anwendungsbezug der Aufgaben und die kooperative Aufgabenbearbeitung wurden von den Studierenden als vorteilhaft für das eigene Lernen beurteilt: Über 63 % der Studierenden waren der Meinung, dass die kooperative Bearbeitung der Aufgaben kontinuierliches Lernen gefördert haben; und ein kontinuierliches und verteiltes Lernen

hielten fast alle befragten Studierenden für günstig. Dass die Aufgaben erste Anwendungsmöglichkeiten der Lehr-Lerninhalte aufzeigen, meinten 91 % der Studierenden und äußerten sich damit sehr zufrieden mit dem Anwendungsbezug der Lehr-Lerninhalte in der semivirtuellen Vorlesung.

ERFOLG DURCH PASSUNG

Beide virtuellen Lernangebote – das virtuelle Seminar zum Wissensmanagement und die semivirtuelle Vorlesung zur Medienpädagogik – waren also ein Erfolg: abzulesen an den niedrigen Dropout-Raten, an der relativ hohen Qualität der Aufgabenlösungen und an der geäußerten Akzeptanz und Zufriedenheit der Studierenden. Fakt ist: Sowohl im virtuellen Seminar als auch in der semivirtuellen Vorlesung waren die Studierenden mit hohem Engagement, mit Motivation und Interesse an den Inhalten und an der Methodik dabei. Sie haben die angebotene Lernumgebung akzeptiert und sie zeigten sich zufrieden – sie hatten, so könnte man also behaupten, Lust am virtuellen Lernen. Fazit: Reines e-Learning lässt sich in der Hochschule ebenso erfolgreich implementieren und durchführen wie Blended Learning – das zeigen die beiden Beispiele. Dabei kann man nicht sagen, ein Konzept zum virtuellen Lernen wäre besser als das

(II) Medien- und Methodenmischung in der semivirtuellen Vorlesung



andere. Vielmehr ist zu folgern: Jedes Konzept muss zunächst einmal in den jeweiligen Kontext passen. Die Kontexte in München und Augsburg haben sich in vieler Hinsicht unterschieden:

a) Da ist zum Einen die Teilnehmerzahl: 28 Anmeldungen für ein Seminar ist eine gänzlich andere Situation als 135 Studierende, die in einer Vorlesung alle einen Schein erwerben wollen. Individuelle Rückmeldungen an jede Gruppe und eine hohe Interaktivität während der Veranstaltung ist bei 28 Teilnehmern machbar. Bei 135 Teilnehmern dagegen muss man andere Wege finden, um ein aktives und kooperatives Lernen sicherzustellen. Nicht jedes Konzept zum virtuellen Lernen passt also zu jeder Teilnehmerzahl!

b) Da sind zum Zweiten die Ressourcen: Ein Dozent mit zwei bis vier Stunden Lehre an einem Lehrstuhl mit mehreren Mitarbeitern kann wesentlich mehr Zeit für ein virtuelles Lernangebot aufwenden als ein Professor mit 600 Studierenden ohne Mitarbeiter. Ausreichend Zeit und Personen machen in der virtuellen Lehre z. B. ein aufwändiges Betreuungskonzept möglich, wie es im virtuellen Seminar verwirklicht wurde. Zeit- und Personalnotstand dagegen erfordern Formen der Betreuung, die im Anspruch niedriger, aber dennoch effektiv sind – in der semivirtuellen Vorlesung haben wir einen solchen Balanceakt versucht. Ähnlich ist es bei den technischen Ressourcen: Kann man auf eine technische Infrastruktur zurückgreifen, ist reines e-Learning leichter realisierbar als unter technischen Mangelbedingungen; Blended Learning-Konzepte dagegen setzen weniger technischen Aufwand voraus. Die vorhandenen Ressourcen haben also wesentlichen Einfluss darauf, welches Konzept zum virtuellen Lernen Aussicht auf Erfolg hat!

c) Eine dritte Variable sind die Vorerfahrungen mit virtuellen

Lernangeboten und die Medienkompetenz seitens der Studierenden: Je weniger konkrete Erfahrungen Lernende mit den neuen Medien haben und je weniger Kompetenzen in der Nutzung virtueller Lernangebote vorausgesetzt werden können, umso weniger hoch darf man die Anforderungen schrauben – insbesondere bei der virtuellen Kommunikation und Kooperation. Reine e-Learning-Angebote empfehlen sich nur dann, wenn man annehmen kann, dass gewisse Vorkenntnisse, zumindest aber eine sichtbare Bereitschaft zur Aneignung notwendiger Fähigkeiten vorhanden sind. Hier waren die Situationen in Augsburg und München sehr verschieden. Jedes Konzept zum virtuellen Lernen muss also die vorhandene Medienkompetenz der Zielgruppe berücksichtigen!

d) Auch die Prüfungsrelevanz von Lehr-Lerninhalten ist zu beachten: Angesichts der angespannten Lehrsituation in Augsburg ist jede Medienpädagogik-Vorlesung notgedrungen prüfungsrelevant. Das virtuelle Seminar zum Wissensmanagement dagegen ist ein Zusatzangebot. Je geringer die Prüfungsrelevanz ist, desto höher ist die Chance, dass es so etwas wie Selbstselektion bei den Studierenden gibt, dass also vor allem diejenigen kommen, die von vornherein ein hohes Maß an Interesse und Engagement mitbringen. Nicht jedes Konzept zum virtuellen Lernen ist also für jeden Inhalt geeignet!

e) Und schließlich sind da noch Klima und Kultur: Als Dozent sollte man sich durchaus fragen, wie aufgeschlossen man im eigenen Umfeld gegenüber den neuen Medien in der Lehre ist, und ob es so etwas wie Innovationsfreudigkeit bei den Studierenden und bei den Dozenten gibt. Je neuartiger virtuelles Lernen in einer Hochschule, einer Fakultät oder einem Fachbereich ist, umso mehr bewähren sich Konzepte, die anschlussfähig sind an das Traditionelle, die

das Neue schrittweise und nicht im Hauruck-Verfahren einführen. Von daher war die semivirtuelle Vorlesung sehr gut geeignet für den Augsburger Kontext; für das virtuelle Seminar in München wäre eine solche behutsame Vorgehensweise nicht notwendig gewesen. Ein Konzept zum virtuellen Lernen sollte also auch zu **Klima und Kultur passen!**

SCHLÜSSEL-SCHLOSS-PRINZIP

Die Gegenüberstellung der beiden Konzepte zum virtuellen Lernen und den Hochschulkontexten, in denen sie umgesetzt wurden und werden, zeigt: Es gibt keine absoluten Kriterien, anhand derer man z. B. behaupten könnte, semivirtuelle Vorlesungen sind besser als virtuelle Seminare oder umgekehrt – was natürlich auch für andere Konzepte gilt. Worauf es ankommt, ist, dass es zwischen dem Konzept des virtuellen Lernens und dem Kontext, in dem es zur Anwendung kommt, eine Passung gibt. Man könnte auch von einer Art Schlüssel-Schloss-Prinzip sprechen: So wie der klobige Kellerschlüssel nicht in das moderne Haustürschloss und der Garagenschlüssel nicht ins Briefkastenschloss passt, so passt, wie wir gesehen haben, auch nicht jedes Lernkonzept in jeden beliebigen Bildungskontext – jedenfalls nicht mit gleichem Erfolg. Der Erfolg nämlich ist abhängig davon, dass es einem gelingt, Merkmale der Situation mit Merkmalen des Konzepts in eine möglichst gute **Übereinstimmung zu bringen.**

EINE STIMMIGE KOMPOSITION

Übereinstimmung – oder besser Stimmigkeit – ist auch in der Detailgestaltung eines virtuellen Lernangebots notwendig. Damit sind wir beim zweiten Punkt in der Beantwortung der Frage, was notwendig ist, um Lust auf virtuelles Lernen zu machen. Nun ist strategisches Denken und die Entwicklung von Grundideen und Konzepten eine Sache. Die andere

ist die, eine gute Idee im realen Kontext auch umzusetzen. Doch der Teufel liegt bekanntlich im Detail – gerade bei virtuellen Umgebungen, bei denen man alles explizit machen muss, was in der Präsenzlehre meist nebenher läuft:

Wie kombiniere ich die ausgewählten Medien und Methoden auf der Mikroebene? Wie gestalte ich die Lernmaterialien, damit sie mit den Aufgaben korrespondieren und wie formuliere ich die Instruktionen? Was muss ich bei der Zeitplanung beachten? Wie sollen die Gruppen sinnvoller Weise arbeiten? Wie kann ich diese unterstützen? Kurz: Wie sollen all die vielen Einzelelemente, die eine virtuelle Lernumgebung ausmachen, miteinander verbunden werden?

Es gibt kein e-Learning- und kein Blended Learning-Buch, das diese Fragen konkret beantwortet – und das ist nicht verwunderlich. Denn hier geht es um die stimmige Komposition von äußeren Merkmalen der Lernumgebung, von Inhalten und Darstellungsformen, von Aufgaben, Instruktionen, Rückmeldungen usw. Leitkriterium für eine solche Komposition ist das primäre Ziel des Lernangebots. Den Begriff der Komposition kann man an dieser Stelle ruhig wörtlich nehmen, denn eine stimmige Zusammenstellung didaktischer Elemente hat durchaus etwas von der Komposition etwa eines Musikstücks, für das neben musikalischem Wissen und Können auch Erfahrung und erfahrungsgebundene Intuition benötigt wird.

Was heißt das in Bezug auf die beiden Beispiele?

a) Das virtuelle Seminar hat sich auf die Fahne geschrieben, dass sich die Lernenden aktiv, konstruktiv und explorativ mit Fragen des Wissensmanagements auseinandersetzen, dabei aber auch Fertigkeiten zur virtuellen Kooperation aufbauen. Entsprechend soll

ein hohes Maß an Interaktion sichergestellt werden. Dreh- und Angelpunkt sind von daher problemorientierte Aufgaben, die in virtuellen Teams bearbeitet werden. Alle weiteren didaktischen Elemente sind darauf abgestimmt: ausführliche Online-Instruktionen für die Aufgabebearbeitung, eine Auswahl von Texten, die man als Werkzeug für die Aufgabebearbeitung braucht, Regeln für den Ablauf der virtuellen Gruppenarbeit sowie intensive Betreuung und Rückmeldungen während des Seminars.

b) Die semivirtuelle Vorlesung hat sich zum Ziel gesetzt, Orientierungswissen zu verschiedenen Schwerpunkten der Medienpädagogik aufzubauen und schrittweise einzelne Aspekte von Medienkompetenz zu verbessern. Zudem soll ein kontinuierliches Lernen gewährleistet werden. Im Zentrum steht daher die mediendidaktische Aufbereitung der Inhalte: Dies erfolgt in Form von Hypertexten auf einer CD-ROM und in Face-to-face-Vorlesungen – beides zusammen fördert den Aufbau mentaler Modelle. Darauf abgestimmt sind Aufgaben für Face-to-face-Gruppen, die einen persönlichen Bezug ermöglichen und die praktische Relevanz der Inhalte verdeutlichen; die Rückmeldungen sind angesichts der hohen Teilnehmerzahl kurz, aber regelmäßig. Eine stimmige Komposition didaktischer Elemente zusammen mit einer grundlegenden Passung zwischen dem zugrundeliegenden Konzept und dem Kontext der Veranstaltung – das hat in jedem Fall einen positiven Einfluss auf die Akzeptanz der Lernumgebung: Wenn das Lernangebot im geschilderten Sinne einfach „passt“ und „stimmt“, lassen sich Lernende eher darauf ein. Erinnert sei an dieser Stelle an den „Wohlfühl-Faktor“, der oben als wesentlich für die Lust am virtuellen Lernen ausfindig gemacht wurde. Passung und Stimmigkeit eines virtuellen Lernangebots erscheinen mir die Voraussetzungen dafür, dass sich Lernen-

de auch in einer virtuellen Lernumgebung wohlfühlen können.

VOM WISSEN ZUM HANDELN – DER ANWENDUNGSBEZUG

Für ein erfolgreiches Lernen reicht das allein aber natürlich nicht aus. Zum Wohlfühlen muss auch das Interesse, die Neugier – sozusagen Postmans „Fragezeichen“ – und der Wunsch nach eigener Aktivität kommen. Dazu müssen Lernende die Möglichkeit haben, selbst aktiv und kreativ zu sein, und sie müssen erkennen können, wozu sie etwas lernen. Neben anderen Faktoren hat hier vor allem der Anwendungsbezug etwa von Aufgaben einen hohen Nutzen. In beiden Konzepten zum virtuellen Lernen spielen Aufgaben eine tragende Rolle – Aufgaben, die entweder mit kleinen authentischen Fallgeschichten arbeiten oder reale Vorkommnisse aus dem Kontext der Lernenden oder andere realitätsnahe Probleme aufgreifen. In einer Zeit, in der Informationsfluss herrscht und nicht etwa Informationsknappheit ist es auch an den Hochschulen kein Tabu mehr, den Aufbau handlungsrelevanten Wissens zu fordern.

Allerdings: Auch diese Forderung ist keineswegs neu – für eine stärkere Verbindung von Denken, Handeln und Problemlösen in möglichst authentischen Kontexten haben bereits Vertreter der deutschen Reformpädagogik und des amerikanischen Pragmatismus gestellt. Die Praxis des Lernens – auch des virtuellen Lernens – tut sich allerdings bis heute schwer damit, so etwas wie Anwendungsbezug konsequent umzusetzen. Zum einen gibt es strukturelle Hindernisse für anwendungsbezogenes Lernen, die z. B. in Massenuniversitäten und verschulerten Studiengängen geradezu angelegt sind. Zum anderen gibt es psychologische Barrieren, die selbst dann wirken, wenn es „nur“ um die Integration von anwendungsbezogenen Aufgaben in Form von Fallgeschichten oder authentischen

Problemstellungen geht: Letztere zu finden oder zu entwickeln, macht nämlich viel Mühe.

Dazu kommt, dass die Betreuung aufwändig wird, wenn man den Anwendungsbezug ernsthaft zu einem Bestandteil der Lernumgebung macht – eine automatisierte Feedbackgestaltung, wie man das vor allem beim e-Learning erhofft, kommt hier nicht in Frage. Hoher Aufwand bei der Erarbeitung von anwendungsbezogenen Aufgaben zieht also auch noch hohen Aufwand bei der Betreuung nach sich – für viele Lehrende nicht unbedingt ein Anreiz. Wenn man sich aber dazu entscheidet, diese beiden Dinge auf sich zu nehmen, stellen sich Phänomene ein, die letztlich „Lust auf virtuelles Lernen“ machen: Authentische Situationen, in denen man das Gelernte anwenden soll, machen neugierig und wecken Interesse am Gegenstand; Instruktionen in anwendungsbezogenen Aufgaben fordern zum aktiven Tun und zur ersten Umsetzung des Gelernten auf; der authentische Charakter von Aufgaben kann den Ehrgeiz wecken, eine wirkungsvolle Lösung zu entdecken und gestalterisch tätig zu werden. Wer erinnert sich? Eingangs wurde dieses Phänomen als „Funktionslust“ bezeichnet und neben dem „Wohlfühlen“ als zweiter Faktor dafür ausgemacht, dass jemand Lust auf virtuelles Lernen hat. Aufgaben der genannten Art haben eine weitere positive Nebenwirkung: Vor allem authentische Aufgaben unterscheiden sich von konstruierten Übungsaufgaben durch einen Grad an Komplexität, der es sinnvoll erscheinen lässt, dass man sie nicht allein, sondern in der Gruppe bearbeitet. In reinen e-Learning-Umgebungen bietet sich die virtuelle Teamarbeit an, die allerdings voraussetzungsreich ist und Unterstützung erfordert. In Blended Learning-Umgebungen kann man auch auf Face-to-face-Gruppen zurückgreifen. Dass beide Varianten Sinn machen, haben die Beispiele zum virtuellen Seminar und

zur semivirtuellen Vorlesung gezeigt. Gleichzeitig haben komplexe anwendungsbezogene Aufgaben für die Lernenden den Vorteil, dass eine intensivere Betreuung notwendig wird.

Anwendungsbezogene Aufgaben bieten also Möglichkeiten, die „soziale Eingebundenheit“ zu erhöhen – auch ein Faktor, der bei der „Lust am virtuellen Lernen“ erwähnt wurde. Und in der Tat: Lernende brauchen den Kontakt mit Mitlernern und mit dem Dozenten; sie wollen Feedback auf ihr Tun, und viele von ihnen schalten ab, wenn sie sich im Stich gelassen fühlen. Für die Gestaltung eines virtuellen Lernangebots heißt das: Die Lernumgebung muss Anlässe für direkte oder virtuelle Kooperation bieten. Aber auch der Dozent muss präsent sein – direkt oder virtuell; er muss sich Zeit nehmen für Antworten und Rückmeldungen, und er muss da sein, wenn er gebraucht wird – eine grauenvolle Vorstellung für das e-Learning in Unternehmen, das Kosten sparen soll – noch haben wir an der Hochschule hierzu eine **andere Auffassung.**

LUST DES DOZENTEN?

Der Einsatz an Zeit und Energie

für ein anwendungsbezogenes und kooperatives Lernen ist in der Tat hoch – vor allem für den Lehrenden. Und er wird diesen Einsatz nur bringen, wenn er sich selbst für das, was er tut, begeistern kann: Das ist es, was zu Beginn des Beitrags mit der Lust des Dozenten gemeint war: Ein frustrierter und gelangweilter Dozent, für den das Lehren lästiges Beiwerk der universitären Forschung ist, kann keine Lust zum Lernen entfachen – ob mit oder ohne die neuen Medien. Umgekehrt weiß jeder aus eigener Anschauung: Menschen mit Begeisterung sind mitreißend – und es gibt wohl kein besseres Anreizsystem in der Bildung als den engagierten Lehrer, der mit Begeisterung bei der Sache ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Lust auf virtuelles Lernen – das ist sicher etwas anderes als Lust auf *Magnum*-Eis. „Vorsicht Falle!“ könnte die Devise heißen, wenn man hier die alte Hoffnung auf eine Art „Lernen im Schlaf“ wieder erwecken will. Lust auf virtuelles Lernen – das ist dann von hoher Bedeutung, wenn man damit sagen will, dass Lernen nur möglich ist in einer Umgebung, in der man sich wohlfühlen kann, dass erfolgreiches Lernen immer auch mit einer Art Funktionslust zu tun hat, dass motiviertes Lernen meist ein Lernen in sozialer Eingebundenheit ist. Nach dieser neuen „Lustdefinition“ wurden zwei Beispiele vorgestellt – das virtuelle Seminar und die semivirtuelle Vorlesung – diese dienten nicht der Selbstbeweihräucherung, sondern sie sollten anschaulich machen, warum folgende drei Punkte den kognitiven und emotionalen Erfolg eines virtuellen Lernangebots wesentlich beeinflussen: Zum Einen die Passung zwischen dem Konzept virtuellen Lernens und dem Kontext, in dem es umgesetzt wird, zum Zweiten die stimmige Komposition der didaktischen Elemente einer Umgebung, und zum Dritten der Anwendungsbezug. Wenn unsere Kinder die Schule als Punkt verlassen, dann sollten sie wenigstens aus der Hochschule das eine oder andere Fragezeichen mitnehmen. Sollte es virtuellen Lernumgebungen gelingen, dass junge Menschen wieder das Fragen lernen, dass sie fragen wollen und tatsächlich Fragen stellen, dann wäre das der größte Erfolg, den uns die neuen Medien bescheren könnten. Ob das virtuelle Seminar und die semivirtuelle Vorlesung in dieser Hinsicht etwas bewirkt haben, lässt sich nicht sagen – man kann es nur hoffen. Dass die eigene Begeisterung und die Lust am virtuellen Lehren die Akzeptanz der neuen Medien, das Interesse am Gegenstand, die Motivation zum Lernen und die Neugier auf Neues erhöhen können, das wollte dieser Beitrag zeigen.