

Beat MÜRNER¹ & Laura POLEXE (Olten)

Digitale Medien im Wandel der Bildungskultur – neues Lernen als Chance

Zusammenfassung

Neue Lernformen wie selbstreguliertes Lernen und Lerntechnologien wie die Einbindung online-gestützter Videos werden im didaktischen Diskurs mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur in Verbindung gebracht. Diese Arbeit wirft einen theoretisch fundierten Blick auf den Forschungsstand zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre und den dadurch entstehenden vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung innovativer Lernszenarien. Digitale Medien unterstützen unter anderem den flexiblen Ablauf individueller Lernprozesse, erleichtern die Einbindung neuer Lernformen in formale Bildungsangebote und fördern selbstreguliertes Lernen. Hierfür sind allerdings neben dem Nutzen auch gewisse Hemmnisse zu berücksichtigen. Um das Potential digitaler Medien optimal zu nutzen, muss ein tiefgreifender Wandel der Bildungskultur stattfinden.

Schlüsselwörter

Digitale Medien, neue Lernformen, E-Learning

How digital media are changing education – New learning as an opportunity

Abstract

The goal of this paper is to provide a solid theoretical background on the use of digital media in higher education by providing information of didactic interest and presenting conclusions about the challenges and opportunities associated with new learning arrangements. Digital media facilitate individual learning processes. Furthermore, they provide freedom in choosing learning topics. New ways of learning are being integrated in formal learning settings and are thereby supporting self-regulated learning and competency in dealing with new technologies. This brings a need for a profound change in education culture, which would reduce existing barriers and foster a new learning and teaching culture.

Keywords

New learning culture, digital media, e-learning

¹ E-Mail: beat.muerner@fhnw.ch

1 Neugestaltung und Wandel der Bildungskultur

Die vergangenen Jahre waren geprägt durch eine weitreichende Neugestaltung des Lernens und Zusammenarbeitens. Am auffälligsten war die rasante Verbreitung digitaler, insbesondere sozialer Medien. Während deren Mehrwert im Bereich des Marketings und in der persönlichen Verwendung selten hinterfragt wird, sehen sich Bildungsverantwortliche mit widersprüchlichen Einschätzungen in Bezug auf den Einsatz in der Lehre konfrontiert. Daher stellt sich die Frage nach dem Potential neuer Lerntechnologien wie der Möglichkeit, Videokonferenzen zwischen Teilnehmenden zu organisieren, die sich an weit voneinander entfernten Orten befinden. Um dieses Potential zu nutzen, ist ein Wandel der Bildungskultur erforderlich, der eng mit Veränderungen der Hochschullandschaft zusammenhängt. Es ist unser Ziel, eine kritische Diskussion über den Wandel der Bildungskultur in Hochschulen mittels digitaler Medien anzuregen. Wir gehen zunächst auf die Veränderungen der Hochschullandschaft ein, um von da aus auf den Wandel des Bildungsbedarfs Studierender zu kommen, der mit wachsender Heterogenität einhergeht. Dabei möchten wir auf digitale Medien im Zusammenhang mit der neuen Lernkultur (TERHART, 1997) aufmerksam machen sowie auf den Mehrwert und die Hindernisse, die mit neuen Lernformen und Lerntechnologien in Verbindung gebracht werden.

1.1 Hochschulreformen und Wissensgesellschaft

Wissenschaften befinden sich seit Jahren im Wachstum – Wissenschaft und Gesellschaft verschränken sich immer mehr, was zu einem Differenzierungsprozess innerhalb der Wissenschaften führte (WEBER, 2013, S. 150). In der Vergangenheit hatte Wissenschaft hauptsächlich eine Aufklärungsfunktion und wurde mehr oder weniger um ihrer selbst willen betrieben. Seit den 1980er Jahren kam ein kritisches Element hinzu: Wissenschaft hinterfragte nicht nur Phänomene der Gesellschaft, sondern auch sich selbst. Dies mag Einflüssen von aussen geschuldet sein, da von Wissenschaft gesellschaftliche, wirtschaftliche, individuelle und kollektive Nützlichkeit erwartet wird (ebd. S. 151). Die Entwicklung blieb jedoch nicht ohne Wirkung auf die Produktion von Wissen; die Hochschulräume mussten sich zum einen neu formieren und zum anderen anerkennen, dass sich auch andere Netzwerke und wissensproduzierende Einrichtungen ausserhalb des klassischen Hochschulsystems etablierten (z. B. Forschungseinrichtungen wie die Helmholtz-Gesellschaft in Deutschland oder die *research centres* des angelsächsischen Raums).

Die Veränderungen im Bildungsbereich werden gemäß MEIER & SEUFERT (2012) meist auf drei gesellschaftliche Entwicklungstrends zurückgeführt: *Technologische Fortschritte* trugen zu einer weitgehenden Digitalisierung der Arbeitswelt und zunehmend auch von Bildungsangeboten bei. Neben technologischen Einflüssen wird auf die Bedeutung von *Individualisierungsprozessen* hingewiesen, die nach BECK (1986) ein Merkmal moderner Gesellschaften darstellen. Standardisierte Lebensläufe verlieren an Bedeutung, während individuell geformte Biographien (ebd.) an ihre Stelle treten. Damit verbunden verstärken sich individuelle Unterschiede in den Vorkenntnissen und Lebenslagen von Lernenden. Diese Hete-

rogenität führt zu einem wachsenden Bedarf an maßgeschneiderten Bildungsangeboten mit weitgehend flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten (MEIER & SEUFERT, 2012). Parallel zu diesen Entwicklungstrends entstand eine *neue Lernkultur*, anfangs abseits bestehender Bildungsorganisationen doch mit zunehmendem Einfluss auch auf die Hochschulbildung.

Wenn hier von einer „Lernkultur“ die Rede ist, so beziehen wir uns auf die Definition, die die Dimensionen Organisation, pädagogische Interaktion und Individuum vereint (JENERT et al., 2009, S. 11). Unter Lernkultur verstehen wir demnach ein Ineinandergreifen bestehender Elemente mit Neuerungen und Veränderungen (aus psychologischer, hochschuldidaktischer, technologischer etc. Sicht). Hochschulen bleiben weiterhin Orte der Erzeugung, Vermittlung und des Erwerbs von Wissen. Doch sie sehen sich verstärkt mit prozessualen Herausforderungen konfrontiert, die von der Umsetzung der Bologna-Reform und dem resultierenden Wettbewerb (und der damit einhergehenden Internationalisierung) bis hin zur integrierten Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für Lehre, Forschung und Administration reichen. Im Rahmen der Lehre wird davon ausgegangen, dass nun nicht mehr die zu vermittelnden Inhalte an erster Stelle stehen, sondern die Resultate von Lernprozessen. Es geht um einen „shift from teaching to learning“ – im Fokus stehen die Studierenden, deren Lernen und damit zusammenhängend deren Bedürfnisse. Oft wird die Bologna-Reform als für Veränderungen maßgebender Prozess im Hochschulbereich bezeichnet, ohne auf die erwähnten (wissens)gesellschaftlichen Veränderungen hinzuweisen. Dies spiegelt sich in Gesetzen und Entwürfen wider, die festlegen, dass günstige Rahmenbedingungen für eine Lehre und Forschung von hoher Qualität zu schaffen sind. Weiterhin sollen Durchlässigkeit und Mobilität zwischen den europäischen Hochschulen gefördert werden sowie einheitliche und vergleichbare Strukturen, Übergänge und Abschlüsse. Solche Forderungen sind durchaus von hoher Relevanz. Der Fingerzeig auf die Notwendigkeit einer (politisch und von außen gewollten) Reform und damit gekoppelter Veränderungen des Lehr- und Lernverständnisses ruft allerdings bei vielen Lehrkräften aus dem Hochschulbereich (und nicht nur bei diesen) Widerstand hervor, da sie sich nicht mit „Bologna“ identifizieren. Um Nachhaltigkeit zu sichern, bedarf es der Einsicht, dass Wandel nicht durch einen isolierten „Prozess“ hervorgerufen wird. Vielmehr sollten unter anderem ein Blick auf Diversität als Chance geworfen und digitale Medien als ein Motor der Öffnung von Hochschulen verstanden werden.

1.2 Entgrenzung des Lernens und Heterogenität an Hochschulen

Hochschulen wurden durch den Bologna-Prozess einem starken Wandel ihrer traditionellen Strukturen ausgesetzt. Angestrebt wird unter anderem die Etablierung von Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens. Dazu müssen Strukturen und Angebote so gestaltet werden, dass „Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden, um jedem entsprechend seiner Fähigkeiten die Chance zu einem Lernen zu ermöglichen“ (HANFT, 2013, S. 13). Vonseiten der Hochschulen (nach PRENGEL, 2006, S. 49 immer noch „monokul-

turelle Mittelschichtseinrichtungen“) bedarf es einer größeren Offenheit gegenüber nicht traditionellen Zielgruppen und eines ausdrücklichen Bekenntnisses zu Diversität. Der Zugang zu Hochschulen ist stark geregelt, oft fast undurchlässig. Zwar ist man seit Jahren darum bemüht, Zugangswege zu erleichtern. Für eine nachhaltige Öffnung ist aber mehr notwendig als die Formulierung von Konzepten und Bekenntnissen; es braucht einen Abgleich vieler Stufen und Tätigkeitsfelder, von der Lehre bis hin zur Personalentwicklung und dem Akzeptieren der neuen Lernkultur. Im Bildungsbereich geht es, wenn von Diversity oder Vielfalt die Rede ist, hauptsächlich um Chancengleichheit, kulturelle und ethnische Vielfalt, Barrierefreiheit oder Förderung benachteiligter Gruppen bis hin zum Umgang mit und zur Integration von gesundheitlich bzw. psychisch beeinträchtigten Studierenden (LUCIAK, 2008, S. 48ff.). Ziel ist paradoxerweise fast immer die Realisierung von Homogenität (gleiche Bildungsergebnisse). Erst in letzter Zeit kam die Diskussion individueller Biographien im Rahmen des Life Long Learning in Gange. So spannend diese Diskussion ist, so innovativ auch die technischen Entwicklungen und Möglichkeiten der letzten Jahre sind (beispielsweise der Einsatz multimedialer Lernprogramme) – alles kratzt nur an der Oberfläche und bleibt im Rahmen standardisierter und nicht adaptiver Lernelemente: Gleiche Angebote gelten für alle, aber mit der Wahl individueller Lernwege. Ein Weg wäre eine „Strategie der kleinen Schritte“, wie sie KLIPPERT (2010, S. 90ff.) beschreibt.

2 Neue Lernkultur und Lernformen

Die neue Lernkultur wurde nach TERHART (1997) maßgeblich durch lerntheoretische Weiterentwicklungen inspiriert, durch den Kognitivismus sowie den Konstruktivismus. Neue Erkenntnisse über den individuellen Lernprozess rückten die Bedeutung individueller Wissensbildung und sozialer Interaktionen in den Vordergrund (ebd.). Lernen in der neuen Lernkultur wird von SACHER (2009) als selbstgesteuert, situiert und problemorientiert, intra- und intersubjektiv vernetzt, sozial eingebettet und mit vielen Anschlussmöglichkeiten an die individuelle Lernbiographie beschrieben. Die neue Lernkultur umfasst zuvor nicht oder kaum berücksichtigte Lernformen wie das *selbstregulierte Lernen*, das *informelle Lernen*, das *soziale Lernen* oder das *lebenslange Lernen*. Selbstreguliertes Lernen gilt dabei als grundlegend für viele andere Lernformen (FRIEDRICH & MANDL, 1997). Eine Ursache für die Verbreitung der neuen Lernformen wird nach FRIEDRICH & MANDL (1997) in der Wissensexplosion aufgrund technologischer und wissenschaftlicher Fortschritte gesehen. Wissensvermittlung der herkömmlichen Form stößt infolge der raschen Wissensveralterung immer häufiger an inhaltliche und strukturelle Grenzen (ebd.). Wissen muss auf neuen, individuell bestimmten Wegen erschlossen werden. Damit wird die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu einer „Schlüsselqualifikation in der Informationsgesellschaft“ (ebd., S. 238). Wissensbildung findet längst nicht mehr an erster Stelle in formalen Bildungsangeboten und Organisationen statt. Es wird geschätzt, dass bis zu 70 % des Lernens aus informellen Lernprozessen besteht (OVERWIEN, 2005). In seinem „Next Learning Unwrapped“ geht der Bildungsmanager NIK VAN DIEM (2012) sogar von 90 % aus. Er zählt zum informellen Lernen das „Social Learning“, das „On-Demand Learning“ in der Form digitaler Lernarrangements sowie das „Career Learning“

wie beispielsweise das On-the-job-Lernen im Rahmen von Projektarbeiten. Damit wird es gemäß OVERWIEN (2005) unerlässlich, mit formaler Bildung an informelles Lernen anzuschließen. Neue Lernformen erfordern die „Neubewertung eines außerschulischen Kompetenzerwerbs und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen Lernarten und -formen“ (ebd., S. 342). Lernprozesse beschränken sich dabei immer seltener auf abgeschlossene Lebensphasen. Schulische Fähigkeiten und Kenntnisse stellen häufig nur noch eine Basis für die individuell benötigten Wissensbestände dar. Dadurch wird die Förderung des lebenslangen Lernens nach KERRES & LAHNE (2009, S. 347) ein zentrales Anliegen der „Weiterentwicklung des Bildungssystems“. Bildung ist in der Wissensgesellschaft ein Bestandteil der persönlichen Identität und eine Voraussetzung der kulturellen Teilhabe. Bildungsangebote sollten sich nicht vorrangig an institutionellen Vorgaben und tradierten Erwartungen orientieren, sondern die aktuellen „individuellen Bedürfnisse“ (ebd., S. 347) in den Mittelpunkt stellen. Alle Elemente des didaktischen Konzepts sollten auf die Teilnehmenden abgestimmt sein und ineinandergreifen, da Vorwissen sowie die Fähigkeit der Teilnehmenden, selbstgesteuert zu lernen, eine maßgebende Rolle spielen. Um diesen vielfältigen Anforderungen der Hochschulbildung gerecht zu werden, wird der Einsatz digitaler Medien von MANDL et al. (1998, S. 108) als „geradezu prädestiniert“ bezeichnet.

3 Mehrwert neuer Lerntechnologien

In der Bildungspolitik wird der Einsatz digitaler Medien häufig als wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der Bologna-Richtlinien bezeichnet (REINMANN, 2005, S. 11): Zentrale Merkmale der Hochschulbildung wie „Modularisierung, Flexibilisierung und Interdisziplinarität machen den Einsatz neuer Medien aus organisatorischer, aber auch aus pädagogisch-didaktischer Sicht geradezu notwendig“. Im gemeinsamen europäischen Hochschulraum bilden neue Kommunikations- und Kollaborationstechnologien einen wichtigen Wettbewerbsfaktor, nicht zuletzt weil deren Verwendung zu den selbstverständlichen Erwartungen Lehrender und Lernender an eine moderne Hochschule zählt. Als Begründung des Einsatzes digitaler Medien in der Hochschulbildung wird zumeist der didaktische Mehrwert genannt, der sich damit in Verbindung bringen lässt. Ohne wahrnehmbaren Nutzen stoßen mediengestützte Lernszenarien bei knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen kaum auf Akzeptanz (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004).

3.1 Flexibilität und selbstgesteuertes Lernen

Heutige Lernende möchten in der Regel überall auf ihre Lernmaterialien zugreifen können und über den Ort und die Zeit ihres Lernens bestimmen. Neue Lerntechnologien unterstützen *Freiheiten im Ablauf der individuellen Lernprozesse und weitgehend flexible Gestaltungsmöglichkeiten bei den Lerninhalten*. Mediengestützte Lernszenarien erlauben eine zuvor nicht gekannte individuelle „Selbstbestimmung über das Lerntempo“ (ebd., S. 6). Dies kann sich bei unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lebenslagen positiv auf die erzielten Lernresultate auswirken. Erweiterte Wahlmöglichkeiten werden häufig mit höherer Lernmotivation in Verbindung gebracht, einer wichtigen Komponente des selbstregulierten Lernens. In einer em-

pirischen Studie wurden gemäß KLEIMANN et al. (2008, S. 10) von 58 % der Studierenden „elektronische Videoaufzeichnungen/Videopodcasts von Veranstaltungen [...] als ‚sehr nützlich‘ bis ‚nützlich‘ eingeschätzt.“ Videoaufzeichnungen von Lehrveranstaltungen und die Bereitstellung digitaler Lernmaterialien unterstützen die Entwicklung von Teilzeitstudiengängen, die einen Beitrag zur im Bologna-Prozess angestrebten Ausweitung des Hochschulzugangs auf neue Bevölkerungsgruppen und zur Förderung der Chancengleichheit leisten können.

Häufig verfügen Lernende nicht über die erforderlichen *Fähigkeiten für selbstreguliertes Lernen*, denn dieses ist als Folge seiner vielen Komponenten voraussetzungsreich (REINMANN, 2008). Der gut eingespielte Umgang mit Facebook, Twitter & Co bringt nicht automatisch die an Hochschulen benötigten Fähigkeiten mit sich. Digitale Medien ermöglichen die Entwicklung offener Lernumgebungen, in denen die für neue Lernformen benötigten Fähigkeiten eingeübt werden können (REINMANN et al., 2006). Multimediale Angebote fördern dabei „die Authentizität von Lernsituationen“ (KERRES & LAHNE, 2009, S. 355), sie ermöglichen wirklichkeitsnahe Übungsformen wie Simulationen, Visualisierungen und Animationen. Medienvielfalt kann sich positiv auf die erzielten Lernresultate und den kompetenten Umgang mit Medien auswirken. *Medienkompetenz* ist ein vieldimensionales Konstrukt: Es bezieht sich nach KERRES (2010, S. 9) neben technischen Fähigkeiten „auf die grundlegende Möglichkeit, an kulturellen – zumeist mediatisierten – Leistungen und Wissensbeständen teilhaben und an gesellschaftlicher Kommunikation partizipieren zu können“. Die Förderung von Medienkompetenz wird gemäß KERRES (ebd.) inzwischen zu den Kernaufgaben von Bildungsorganisationen gezählt. Diese sollten Lernende dazu „befähigen, Medien für ihre Interessen, etwa des Lernens [...] zu nutzen“ (ebd., S. 2).

3.2 Neue Rollen und Wege in der neuen Lernkultur

Die Modernisierung der Lehre macht vor den Lehrenden und Lernenden keinen Halt: Lehrpersonen erhalten in der neuen Lernkultur *neue Aufgaben und Rollen als Begleitende individueller Lernprozesse* (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004) zugewiesen, während den Lernenden immer häufiger selbstgesteuerte und kooperative Aufgaben gestellt werden, für deren Bewältigung sie auf den Einsatz neuer Lerntechnologien angewiesen sind und eine kompetente technische und fachliche Betreuung benötigen. Nach JADIN & ZÖSERL (2009, S. 44) ändert sich dadurch die Rolle der Lehrenden „vom Vortragenden zum Begleiter und Coach, während unter den Studierenden das eigenständige, explorierende und selbst organisierte Lernen in den Vordergrund rückt.“ Der Wandel der Lernkultur verändert auch das wissenschaftliche Arbeiten: Dieses wird zunehmend zu einem sozialen Prozess und ist nur noch selten ein mehrheitlich individuelles Unterfangen (BARJAK, 2006). Dadurch gewinnt der gemeinsame Austausch von Wissen in Gruppen an Bedeutung. In empirischen Studien zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Intensität der Kollaboration von Forscherinnen und Forschern und ihrer Verwendung des Internets (ebd.). Digitale Medien unterstützen das gemeinsame Lernen in Communities, sie ermöglichen es, „Räume zu schaffen, in denen kooperative Austauschprozesse angeregt“ (KERRES & LAHNE, 2009, S. 355) werden. Dadurch entstehen neue Wege der Wissenskommunikation bei-

spielsweise im Rahmen von Videokonferenzen oder in sozialen Netzwerken, in denen Kontakte gepflegt werden, die anders kaum zu realisieren sind.

4 Hindernisse und Lösungen auf dem Weg zur neuen Bildungsorganisation

Das Interesse an neuen Lernformen und Lerntechnologien ist in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik groß, die damit verbundene neue Lernkultur allerdings erst in Teilen der Lehrpraxis angekommen. In der Literatur finden sich uneinheitliche Einschätzungen zum Sinn der Verwendung digitaler Medien in der Lehre, neben entschiedenen Befürworterinnen und Befürwortern gibt es auch kritische Stimmen. In einer quantitativen Lehrendenbefragung im Rahmen des Qualitätsmanagements der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zeigt sich eine geringe Bereitschaft zum Einsatz neuer Lerntechnologien: „Die Lehrenden [...] würden kaum mehr eLearning einsetzen, auch wenn sie mehr Ressourcen dafür hätten“ (FACHSTELLE KFD SZSA, 2012). EDINGER et al. (2013, S. 2) bilanzieren in einer Studie zur Medienverwendung: „Zu den wichtigsten Ergebnissen der empirischen Analysen zählt, dass Social Media zwar bekannt sind, aber kaum in Lehr- und Lernkontexten eingesetzt werden, obwohl sie eine zeitgemässe Lehre im Sinne des Paradigmenwechsels hin zur Lerner-zentrierten Lehre fördern, Hierarchien aufbrechen, ein informelles Lernen ermöglichen und Kollaborationen unterstützen könnten.“ Diese Beobachtungen führen zur Frage, weshalb die skeptische Haltung bei vielen Lehrpersonen anhält, obwohl Entwicklungen in Politik und Didaktik in eine andere Richtung weisen. Welche Faktoren verlangsamen die Einbindung neuer Lernformen und Lerntechnologien und damit den Wandel in Bildungsorganisationen? SEUFERT & EULER (2003) entwickelten ein Modell von fünf Dimensionen, die für das Gelingen einer nachhaltigen Integration mediengestützter Lernformen zentral sind. Zu diesen „fünf konsensfähigen Dimensionen“ (REINMANN, 2005, S. 11) werden die pädagogisch-didaktische, die soziokulturelle, die organisatorisch-administrative, die ökonomische und die technische Ebene gezählt. Unterstützungsmaßnahmen auf diesen Dimensionen können die Integration neuer Lerntechnologien fördern, Hemmnisse deren Verwendung erschweren (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004; REINMANN et al., 2006; SEUFERT & EULER, 2003; 2004). Ist die Anwendung technischer Systeme beispielsweise problematisch, werden nach SEUFERT & EULER (2003, S. 17) „bereits zu viele Energien und Ressourcen in die Stabilität der Technik aufgebraucht und eine Abwehrhaltung kann sich schnell breitmachen“.

4.1 Hohe Anforderungen an Fähigkeiten und akademische Lernkultur

Auf der pädagogisch-didaktischen Dimension sind die „pädagogischen Potenziale des Medieneinsatzes, die einen nachhaltigen Lernerfolg“ (ebd., S. 6) unterstützen, zentral. Die Bedeutung der „methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen“ (ebd., S. 11) ist unbestritten, doch die Entwicklung und der Einsatz neuer innovativer Lernumgebungen stellen hohe Anforderungen an die *Fähigkeiten und*

Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden. Medienkompetenzen sind für den Einsatz digitaler Medien eine zentrale Voraussetzung, denn wer „die Technik routiniert zu bedienen weiß und im Umgang mit ihren Möglichkeiten geschult ist, wird ihr positiver begegnen als der Laie, den das Unvertraute eher erschreckt“ (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004, S. 100). Allerdings kann die Fähigkeit zum kompetenten Medieneinsatz nicht automatisch vorausgesetzt werden und auch die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen muss erst gelernt werden. REINMANN (2008, S. 10) bemerkt, dass Lernende „relativ unabhängig von Hochschule, Fach und Veranstaltungsart eher schlecht mit offenen Lernangeboten zurechtkommen“.

Der Einsatz neuer Lernformen und Lerntechnologien in Bildungsangeboten wird durch die *akademische Lernkultur* zudem wenig gefördert. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass ihre Nutzung zu einem Verlust an Kontrolle über die Lehrenden führen kann, ähnlich der fehlenden Kontrolle über die Inhalte von Web-2.0-Anwendungen. Beispielsweise gelingt die Einbindung informeller Lernprozesse in formale Bildungsangebote nicht ohne weiteres: Informelles Lernen ist ein unsystematischer und unkontrollierter individueller Lernprozess, dadurch wird eine gezielte Steuerung erschwert. Eine Bewertung „der Lernaktivitäten durch die Lehrperson widerspricht den Prinzipien informellen Lernens“ (REDAKTIONSTEAM E-TEACHING.ORG, 2006, S. 2). Gerade soziale Medien sind am besten geeignet für Anwendungen, die allen offen stehen und kaum Bewertungsformen enthalten. Lernszenarien an Hochschulen sind dagegen meistens für einen klar definierten Personenkreis konzipiert und mit Leistungsanforderungen versehen. Darüber hinaus reicht gemäß KLEIMANN & WANNEMACHER (2004, S. 99) eine gute didaktische Gestaltung allein nicht aus: „Da der didaktische Mehrwert [...] nur realisiert werden kann, wenn gut gemachte Lernsysteme auch eingesetzt werden, ist die curriculare Integration mediengestützter Veranstaltungen“ unerlässlich.

4.2 Organisatorische und technische Veränderungen

Neben der Lernkultur sind Änderungen auf der *organisatorisch-administrativen Ebene* erforderlich. Ein „hoher Formalisierungsgrad engt Handlungsspielräume und kreative Freiheit ein“ (SEUFERT & EULER, 2003, S. 33). Es geht nach REINMANN (2005, S. 5) darum, „ungünstige systemische Hindernisse aus dem Weg zu räumen.“ Um das Potential digitaler Medien zu nutzen, müssen sich Bildungsorganisationen insgesamt wandeln. Organisationsstrukturen sollten „innovationsfördernde Rahmenbedingungen“ (SEUFERT & EULER, 2003, S. 31) ermöglichen. In der „Flexibilisierung der Organisation“ findet sich nach SEUFERT & EULER (2004, S. 31) ein Schlüssel für die Integration neuer Lernformen und Lerntechnologien. Entscheidungswege sollten kurz und transparent gehalten und bestehende bürokratische Hürden weitgehend abgebaut werden (SEUFERT & EULER, 2003). Doch organisatorische Strukturen verfügen über eine erstaunliche Beharrlichkeit. Für den Wandel der Bildungsorganisation ist deshalb „der Rückhalt der Hochschulleitung“ mitentscheidend (REINMANN, 2005, S. 12). Fehlt das „Commitment der Entscheidungsträger“ (SEUFERT & EULER, 2003, S. 19), wird die Integration neuer Lernformen und Lerntechnologien schwierig.

Die *ökonomische Dimension* bezieht sich auf die „Effizienz und Effektivität des Ressourceneinsatzes“ (ebd., S. 6). Ausreichend verfügbare Ressourcen sind zentral

für den Erfolg der angestrebten Veränderungen. Alle Maßnahmen zur nachhaltigen Integration neuer Lernformen und Lerntechnologien sind „auf die Bereitstellung von ausreichenden Mitteln zur Finanzierung von Personal, Soft- und Hardware angewiesen“ (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004, S. 99).

Schließlich ist die *technische Infrastruktur* zu berücksichtigen: Die Akzeptanz neuer Lerntechnologien ist abhängig von der wahrgenommenen Einfachheit ihrer Bedienung (perceived easiness of use) sowie ihrem wahrgenommenen Nutzen (perceived usefulness) (DAVIS, 1989). In empirischen Studien zeigt sich, dass die Verbreitung neuer Technologien mit diesen Faktoren signifikant zusammenhängt (ebd.). Dies widerspiegelt sich in Expertinnen- und Experteninterviews, die mit Lehrpersonen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zur Medienverwendung in der Lehre durchgeführt wurden²:

„Wir wollten [...] im Internet auf der Lernplattform arbeiten und sind teilweise an der Technik gescheitert, obwohl ich meinte, diesmal in der Vorbereitung an alles gedacht zu haben [...] Es ist ein schwerer Stand als Dozentin, wenn man so viele technische Hürden nehmen muss, um Blended Learning zu betreiben. Da kann einem schon die Freude vergehen [...] Nach einem solchen Tagesanfang dreißig Leute wieder zu motivieren ist sehr anstrengend“ (Lehrperson, 17.8.2012).

Im Hinblick auf die Akzeptanz neuer Lerntechnologien sollten deshalb deren „Zuverlässigkeit, Modifizierbarkeit und Nutzerfreundlichkeit“ (KLEIMANN & WANNEMACHER, 2004, S. 98) im Mittelpunkt der Weiterentwicklungsbestrebungen stehen.

5 Fazit

Aufgrund von Reformen und vielfältiger Veränderungen auf gesellschaftlicher, technologischer, ökonomischer und lerntheoretischer Ebene sehen sich Hochschulen mit einem weitreichenden Wandel des Lehr- und Lernverständnisses konfrontiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die in der didaktischen Diskussion häufig thematisierte neue Lernkultur bereits in Gänze in der akademischen Lehrpraxis angekommen ist. Dieser Artikel versuchte aufzuzeigen, dass neben dem unbestrittenen Potential digitaler Medien in der Lehre auch die damit in Verbindung gebrachten Hemmnisse zu berücksichtigen sind. Hier wird denn auch weiterer Erkenntnis- und Forschungsbedarf gesehen: Die neue Lernkultur, die sich an Hochschulen zu etablieren beginnt, geht einher mit einer Modernisierung der Lehre, welche auf Flexibilität und selbstgesteuertes Lernen setzt. Digitale Medien können als ein Motor der Veränderung wirken, wobei noch einige bedeutende Hindernisse auf dem Weg zur neuen Bildungsorganisation zu überwinden sind. Dabei sind Veränderungen auf allen Ebenen von Bildungsorganisationen gefordert, mit dem

² Im Rahmen des Dissertationsprojekts von Beat Mürner über den wechselseitigen Einfluss von Hochschulentwicklung und individuellen Lehrvorstellungen und Lehrerfahrungen wurden 2012 vier explorative Leitfadeninterviews durchgeführt, deren Auswertung noch nicht abgeschlossen ist.

Ziel, neue Lernformen und Lerntechnologien als das zu nutzen, was sie sind: didaktische und technische Instrumente, die herkömmliche Lernumgebungen ergänzen und erweitern können und sollen, um die Modernisierung der Hochschulbildung optimal zu gestalten.

6 Literaturverzeichnis

- Barjak, F.** (2006). The Role of the Internet in Informal Scholarly Communication. *Journal Of the American Society For Information Science And Technology*, 57(10), 1350–1367.
- Beck, U.** (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Davis, F. D.** (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease Of Use, And User Acceptance. *MIS Quaterly*, 319–339.
- Edinger, E.-C., Klammer J. & van der Vlies, S.** (2013). *Lehren und lernen mit Wiki, Facebook, Twitter und Co.? Education Permanente 2*. <http://blogs.fhnw.ch/SMinLehre/files/2013/06/EDINGER-KLAMMER-VANDERVLIES-2013-Social-Media.pdf>, Stand vom 11. Juni 2013.
- Fachstelle KFD SZSA** (2012). *Studienevaluation Bachelor Soziale Arbeit. Befragung der Lehrenden der HSA FHNW im Feb./März 2012*. Unveröffentlicht. Olten: Studienzentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H.** (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Erwachsenenbildung. Serie I. Pädagogische Psychologie. Band 4* (S. 237–293). Göttingen: Hogrefe.
- Hanft, A. & Brinkmann, K.** (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Jadin, T. & Zöser, E.** (2009). Medienkompetenz – Förderung Studierender im Hochschulkontext? In *CSPC E-Learning ZFH. E-Dossier (6), E-Learning aus Sicht der Studierenden: Befragungen – Statistiken – Thesen, aber auch Konsequenzen?* (S. 43–48). http://www.phzh.ch/PageFiles/24077/CSPC_eDossier_06.pdf, Stand vom 16. Juni 2011.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhart, A.** (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP-Arbeitsberichte. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Kerres, M.** (2010). Schule und Internet: Pädagogische Aspekte der Entwicklung von Kompetenz für aktives Medienhandeln. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58(4).
- Kerres, M. & Lahne, M.** (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 347–357).

- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M.** (2008). *Studieren im Web 2.0: Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste*. HISBUS-Kurzinformation (21). <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>, Stand vom 6. März 2011.
- Kleimann, B. & Wannemacher, K.** (2004). *E-Learning an deutschen Hochschulen: Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung*. Hannover: HIS GmbH. http://www.his.de/pdf/pub_hp/hp165.pdf, Stand vom 6. Juli 2011.
- Klippert, H.** (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer*. Basel: Beltz.
- Luciak, M.** (2008). Diversity Management an europäischen und US-amerikanischen Institutionen höherer Bildung. In K. Iber & B. Virtbauer (Hrsg.), *Diversity Management* (S. 39–52). Göttingen: v&r unipress.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. & Gräsel, C.** (1998). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“*. Bonn: BLK. http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/blk_heft66.pdf, Stand vom 26. Juni 2012.
- Meier, C. & Seufert, S.** (2012). *Social Business Learning. Antriebskräfte – Potenziale – Umsetzung*. St. Gallen: Universität St. Gallen. http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Dateien_zum_Herunterladen/Whitepaper_Social_BusinessLearning_2012-11-19.pdf, Stand vom 26. Dezember 2012.
- Prengel, A.** (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Overwien, B.** (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Erziehungswissenschaft*, 8, 339–355.
- Redaktionsteam e-teaching.org** (2006). *Informelles Lernen*. http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Informelles_Lernen_Langtext.pdf, Stand vom 6. Juni 2012.
- Reinmann, G.** (2005). *Lernort Universität? E-Learning im Schnittpunkt von Strategie und Kultur (Arbeitsbericht Nr. 10)*. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/160/279>, Stand vom 26. Juni 2012.
- Reinmann, G.** (2008). *Selbstorganisation im Netz: Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen (Arbeitsbericht Nr. 18)*. Medienpädagogik http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_18.pdf, Stand vom 29. Mai 2011.
- Reinmann, G., Sporer T. & Vohle, F.** (2006). Bologna und Web 2.0. In R. Keil, M. Kerres, & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (S. 263–278). München: Waxmann.
- Sacher, W.** (2009). Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 284–308). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seufert, S. & Euler D.** (2003). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Arbeitsbericht 1*. <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2003-06-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf>, Stand vom 6. Juli 2011.
- Seufert, S. & Euler, D.** (2004). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Ergebnisse einer Delphi-Studie. SCIL-Arbeitsbericht 2*. [www.zfhe.at](http://e-learning-</p></div><div data-bbox=)

reviews.com/publications/reports/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf, Stand vom 6. Juli 2011.

Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa.

Van Dam, N. (2012). *The Next Learning Framework*.

<http://de.slideshare.net/nvandam/next-learning-framework>, Stand vom 15. Januar 2014.

Weber, K. (2013). Strukturelle Ambivalenz des Mittelbaus und seine Förderung im neu formierten schweizerischen Hochschulraum. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz* (S. 147–169). München: Rainer Hampp.

Autor/in



lic. phil. Beat MÜRNER || Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit || Riggensbachstr. 16, CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/sozialarbeit

beat.muerner@fhnw.ch



Dr. Laura POLEXE || Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit || Riggensbachstr. 16, CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/sozialarbeit

laura.polexe@fhnw.ch