

Forschungsbericht Nr. 2

12. Juli 07

Erscheint in: Bergamin P., Pfander G. (2007): *Medien im Bildungswesen*. Bern, h.e.p.

Medienkompetenz: Ein Schlüsselfaktor zur Umsetzung von Blended Learningszenarien an Hochschulen

Konzeptionelle Betrachtungen zur Entwicklung einer nachhaltigen Förderung der Medienkompetenz von Lehrenden.

*Per Bergamin und Barbara Brunner-Amacker,
Institut für Fernstudien- und eLearningforschung IFeL*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Begriffliche Annäherung an ein Konzept.....	3
2.1	Definition.....	3
3	Medienkompetenz entwickeln.....	6
3.1	Die Perspektive des Individuums	6
3.2	Perspektive der Lehrmethode	6
3.3	Perspektive der Nachhaltigkeit.....	7
4	Das Referenzkursmodell an der Fernfachhochschule Schweiz.....	9
4.1	Ausgangslage	9
4.2	Definition der Referenzkurse.....	9
4.3	Entwicklung einer hochschulweiten Medienkultur.....	11

Zusammenfassung

Dieser Artikel geht der Frage nach, welche Rolle Medienkompetenz für die Umsetzung von modernen Blended Learning Szenarien spielt. Es geht darum, den häufig unpräzise genutzten Begriff Medienkompetenz für das praktische Handeln nutzbar und die relevanten Kompetenzen sichtbar zu machen. Um die Entwicklung von Medienkompetenz real zu fördern, wird die rein individualistische Betrachtungsweise, welche vor allem die Qualifizierung von Lehrpersonen in den Vordergrund stellt, durch die Perspektiven der Lehrmethoden (unterschiedliche Formen der Virtualisierung der Lehre) und die der Nachhaltigkeit (Entwicklung einer Medienkultur) ergänzt. Im Rahmen des Referenzkursmodells der Fernfachhochschule Schweiz werden entsprechende Prozesse und Angebote umgesetzt. Es wird gezeigt wie die Qualität von Online-Kursen nachhaltig garantiert, stetig verbessert und wie eine „schulweite Medienkultur“ entwickelt werden kann.

1 Einleitung

Nach der ersten Begeisterung für eLearning, das Lehren und Lernen mit Neuen Medien, hat sich seit den neunziger Jahren überall eine berechtigte Ernüchterung breit gemacht. Die Konsequenz aus diesen ersten Begeisterungstürmen ist der überlegte und sinnvolle Einsatz der Neuen Medien in Lernszenarien. Neue Medien sollen nicht eingesetzt werden, weil sie angeschafft wurden oder weil andere auch damit arbeiten, sondern weil sie der Unterstützung des Lernprozesses von Lernenden dienen. Die didaktisch-methodischen sowie auch die technischen Möglichkeiten haben sich in dieser Hinsicht stark weiterentwickelt. Unter dem Begriff Blended Learning sammeln sich heute die Konsequenzen der gemachten Erfahrungen. Die neuen Medien sollen im Wechselspiel mit Präsenzunterricht je nach Lehr- und Lernmodell sinnvoll kombiniert und eingesetzt werden. Dies setzt jedoch einen kompetenten Umgang sowohl der Lehrenden als auch Lernenden mit den entsprechenden Medien voraus. In diesem Beitrag steht die Medienkompetenz der Dozierenden sowie deren Entwicklung im Vordergrund.

2 Begriffliche Annäherung an ein Konzept

2.1 Definition

Der Begriff Medienkompetenz ist heute zu einem Schlagwort für viele Bemühungen zum Leben und Lernen in der Informationsgesellschaft geworden. Er wird heute so oft ohne Überlegungen zum Bedeutungsgehalt genutzt, dass sich diesbezüglich eine gewisse Frustration breit macht. Erpenbeck (2004) drückte es so aus: „Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich“ (S. 15). Wenn ein Begriff in so vielen unterschiedlichen Zusammenhängen auftaucht, wird er unscharf und mehrdeutig und man „wird ihn deshalb für die eigenen Zwecke perspektivieren müssen...“ (Sutter & Carlton, S. 129). Unter Perspektivierung verstehen wir zum Einen die Definition für sich und zum Anderen die Eingrenzung dieser im Hinblick auf eine reale Handlungsperspektive, in unserem Fall auf die von Hochschullehrenden im Rahmen von Blended Learning Szenarien. Ohne diese Eingrenzungen bleiben wir auf einer abstrakten Ebene, die wie schon erwähnt, lediglich einer unscharfen Begrifflichkeit das Wort reden würde.

In einem erzieherischen Kontext werden im Gegensatz zu einem informationstechnischen Kontext Medien als Träger von Informationen verstanden, die in einer bestimmten kommunikativen Absicht erstellt wurden: „...instructional media as the physical means by which an instructional message is communicated“ (Reiser & Gagné, 1983). Kerres (1998, S.15/16) geht noch einen Schritt weiter und unterscheidet zwischen Lehr- und Lernmedium. Das Erstere dient der Kommunikation von Lehrenden indem es die entsprechenden Aussagen unterstützt, verdeutlicht, erklärt, bildlich darstellt etc., während das Zweite der Beschäftigung von Lernenden mit einem Lerngegenstand dient. Zentral ist dabei die Tatsache, dass grundsätzlich verschiedene Formen von Medien in die Definitionen eingeschlossen sind, also z.B. „alte“ und neue Medien. Im Rahmen unserer Überlegungen liegt der Fokus jedoch auf den neuen Medien, da es insbesondere um die Umsetzung von Blended Learning-Szenarien geht. Als neue Medien werden jene Medien definiert, welche im weitesten Sinne auf digitalen Datenträgern gespeichert sind und deren Verbreitung der Daten über Internetdienste erfolgt.

Bei der Definition des Begriffs Kompetenz lehnen wir uns an Weinert (2001) an, der diese bezeichnet als „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27). Der Begriff kann auch in Abgrenzung zur Performanz beschrieben werden. Im Unterschied dazu sind Kompetenzen nicht direkt beobachtbar „und nur teilweise aus Äusserungen und Handlungen erschliessbar“ (Gapski, S. 15). Es kann nicht genug betont werden, dass Kompetenz mehr ist „als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschliesslich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (Gapski, S. 16).

In unserem Kontext geht es nun auch darum, den Begriff Blended Learning zu definieren: „Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden in einem Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensaustausch losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen in klassischen Präsenztrainings“ (Sauter und Sauter, 2002, S. 66). Ein wichtiges Element des Blended Learnings ist der Methodenmix mittels dem „die Optimierung von Lernprozessen zur Erreichung individueller Lernziele unter Nutzung aller dafür geeigneter Lehr-Lernmethoden“ (Hanft & Müskens in Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 30) angestrebt wird. Es zeigt sich, dass durch das so definierte Blended Learning grundsätzlich kein Primat irgendeiner Lehr- und Lernform, sei es im Kontext eines traditionellen Präsenzunterrichts oder eines medienvermittelten Unterrichts gibt. Eine Festlegung geschieht vielmehr vom Betrachtungsstandpunkt der Ausbildung her. So werden Präsenzhochschulen wohl eher ein Primat der klassischen Präsenz und Fernstudien-Hochschulen eher ein medienvermitteltes Primat vorziehen. Vom klassischen Standpunkt der Präsenzlehre hat Gapski (2006, S. 16) eine Übersicht zu relevanten Definitionsversuchen zur Medienkompetenz zusammengestellt (siehe nächste Seite).

Bei Arnold et al (2004) steht weniger die Präsenzlehre sondern die des Mediums im Vordergrund: „Medienkompetenz bezieht sich zunächst auf die technisch sachgerechte Handhabung von Hard- und Software. Darüber hinaus geht es aber auch um semantische Kompetenz – das Verstehen und die kritische Bewertung der medial vermittelten Botschaften und Bedeutungsebenen – und um pragmatische Kompetenz, das heisst Handhabungs- und Anwendungskompetenz, die es ermöglicht, mithilfe der Medien die eigenen Intentionen zu vermitteln, die Medien den eigenen Interessen entsprechend zu nutzen und mit ihnen zu interagieren“ (S. 155).

Für beide Standpunkte lassen sich grundlegende Dimensionen beschreiben. Sutter und Charlton nennen die folgenden (S. 129):

- Medien verstehen
- Medien beherrschen
- Medien verwenden
- Medien gestalten
- Medien bewerten.

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Groeben (2002)	Tulodziecki (1998)
Kognitive Dimensionen	Medienkunde	Medienwissen / Medialitätsbewusstsein	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen
Moralische Dimensionen	Medienkritik	Medien-spezifische Rezeptionsmuster	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten
Soziale Dimensionen	Mediennutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	Mediengestaltungen verstehen und bewerten
Affektive Dimensionen	Mediengestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion / Kombination von Mediennutzung	Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung analysierend erfassen
Handlungsdimensionen		Partizipationsmuster	
		Anschlusskommunikationen	

Tab. 1: Elemente verschiedener Definitionen von Medienkompetenz

Versucht man zu klären, welche Fähigkeiten hinter diesem mehrdimensionalen Ansatz stehen lassen sich grundsätzlich vier aufzählen:

- Kognitive Fähigkeiten: Kenntnisse über Strukturen, Organisationsformen und Funktionsweisen sowie über den „Ablauf“ und Inhalt der Medien
- Analytische und evaluative Fähigkeiten: Fähigkeiten, Medien bzw. ihre Inhalte auf vielfältige Kriterien hin einzuschätzen und zu beurteilen.
- Sozial reflexive Fähigkeiten: Fähigkeiten, die jeder selbst sowie Familien und Gruppen mit den Medien bzw. hinsichtlich ihrer Inhalte ausbilden sollen, indem individuelle Nutzungsweisen, Gewohnheiten, Bedürfnisse, Verlockungen und Kompensationen an sich erfahren, beobachtet, und bewusst gemacht werden (sollen) (vgl. auch emotionale Intelligenz).

Kübler (1999)

Die Frage stellt sich nun, wie sich die Fähigkeiten im Rahmen der Organisation und Organisationsentwicklung von Hochschulen entwickeln lassen, wobei es grundsätzlich immer um didaktische Fragestellungen und Argumentationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung geht, denn „letztlich müssen sich eLearning-Konzepte an der Frage messen lassen, inwieweit sie die ausgewiesenen fachlichen und überfachlichen Lernziele erreichen, und dies zudem besser als diese mit weniger aufwändigen Lernszenarien möglich wäre“ (Euler, 2004, S.58). Auf der Webseite von e-teaching.org drückt sich ein Autor oder eine Autorin betreffend eLearning-Projekten noch deutlicher aus: „Was passiert, wenn Fördermittel auslaufen, Mitarbeiter wechseln, die Evaluation beendet ist und das Projekt auf genügend Konferenzen vorgestellt wurde? Profitieren Studierende weiterhin von den Multimedia-Entwicklungen oder sprudelt der Medienenthusiasmus nur solange, bis der Geldhahn zuge dreht wird?“¹

¹ <http://www.e-teaching.org/projekt/nachhaltigkeit/index.html> (21.05.07)

3 Medienkompetenz entwickeln

An verschiedenen Stellen werden Vorschläge zur Medienkompetenzentwicklung von Hochschullehrenden gemacht (u.a. Schulmeister, 2005). Wir nehmen drei heraus, die jeweils unterschiedliche Perspektiven darstellen.

3.1 Die Perspektive des Individuums

Bei Rainer Albrecht (2003) steht die Qualifizierung der Lehrenden im Vordergrund. Dabei wird davon ausgegangen, dass bei der Entwicklung von Medienkompetenz² bei Lehrenden vier konstitutive Aspekte des gesamten Handlungsfeldes eLearning betroffen sind. Für jeden Aspekt braucht es Kompetenzen, um didaktisch folgerichtige Entscheidungen treffen zu können. Beim Aspekt Technologie geht es um die Beurteilung und Nutzung von IUK-Basis- und eLearningtechnologien wie Lernplattformen, Groupware, Autorentools etc. Im Rahmen der Organisation von Lehrveranstaltungen geht es um Entscheidungen in der Umsetzung von Unterrichtsmethodiken wie z.B. der Ergänzung von Präsenzveranstaltungen mittels Medien, Präsenzlehre im Wechsel mit virtuellen Unterrichtsformen oder der Durchführung einer „reinen virtuellen Lehre“. Es geht aber auch darum, grundlegende didaktische Strategien festzulegen wie z.B. ob angeleitetes, selbstgesteuertes oder kollaboratives Lernen im Vordergrund steht. Und nicht zuletzt geht es auch darum, dass das Lernmaterial und die Lernumgebung in der Übungsprogramme, Präsentationsprogramme, Hypertext, tutorielle Programme etc. eingesetzt werden, beurteilt wird,

Die hier aufgeführten Aspekte des Handlungsfeldes eLearning lassen sich in drei Kompetenzbereiche und didaktisch-methodische Konzeptionen einteilen, je nach Erfahrung der jeweiligen Hochschullehrenden:

Kompetenzbereich	Didaktisch-methodische Konzeption
Basiskompetenzen	Hochschuldidaktische Weiterbildung (Methodenmix aus EDV-Schulung, Workshop und fallbasiertem Lernen)
Konzipieren, Planen, Bewerten	Hochschuldidaktischer Workshop
Produktion digitalen Lehrmaterials	Hochschuldidaktischer EDV-Schulung

(Albrecht, 2003, S.224)

Tab. 2: Didaktische Methoden zur Förderung von verschiedenen Kompetenzbereichen des Handlungsfeldes eLearning

Dieser Ansatz, welcher die Förderung der Kompetenzen über Qualifizierungsangebote für die am eLearning beteiligten Individuen in den Vordergrund rückt, hat den Vorteil einer einfachen Umsetzbarkeit. Allerdings sind für die nachhaltige Kompetenzentwicklung weitere Massnahmen notwendig.

3.2 Perspektive der Lehrmethode

Claudia Bremer (2006) formuliert dazu eine Virtualisierungsstrategie. Sie geht davon aus, dass bei der Einführung von eLearning strategische Entscheidungen zu treffen sind. Dabei stellt sie im Sinne einer zunehmenden Virtualisierung der Lehrmethoden

² in diversen Publikationen wird anstatt der Begriff Medienkompetenz aufgrund der Einschränkung im Rahmen der Nutzung von Medien über die neuen IuK-Technologien der Begriff eKompetenz verwendet

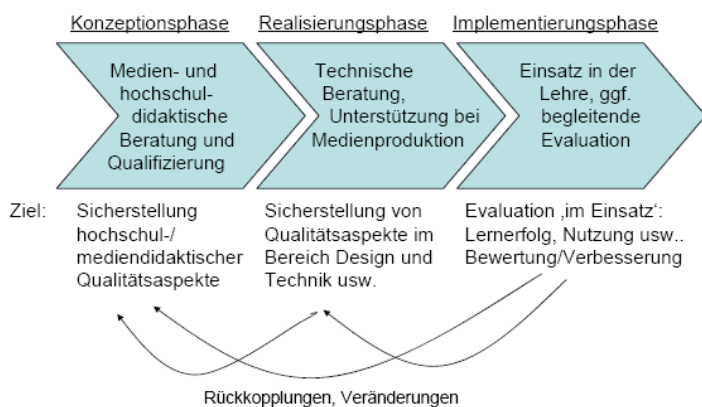
drei Konzepte dar, die von der Ergänzung der Präsenzlehre bis zu vollständigen netzbasierenden Veranstaltung reichen. Die folgende Grafik zeigt einen Überblick:



(Bremer 2006, S. 13)

Abb. 1: Konzepte zur Virtualisierung der Lehre

Zur realen Umsetzung der entsprechenden Strategiekonzepte stellt sich die Frage nicht alleine danach, was die Hochschullehrenden können müssen, sondern wie können die angestrebten Ziele erreicht werden. Dahinter steht die Überlegung im Rahmen von Weinerts Kompetenzdefinition, dass Kompetenz nicht alleine eine Fähigkeiten auf der kognitiven Ebene sondern auch eine Handlungsorientierung verbunden mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten beinhaltet. Hier wird vorgeschlagen, neben der Qualifizierung in der Konzeptionsphase der Angebote ein gutes Supportsystem bestehend aus mediendidaktischer Beratung und Qualifizierung, technischer Beratung und Unterstützung des Produktionsprozesses während der Realisierungsphase einzuführen sowie während der Implementierung den Einsatz in der Lehre über Evaluationsprozesse zu bewerten und zu verbessern:



(Bremer, 2006, S. 197)

Abb. 2: Phasen der Implementierung von eLearning in der Lehre

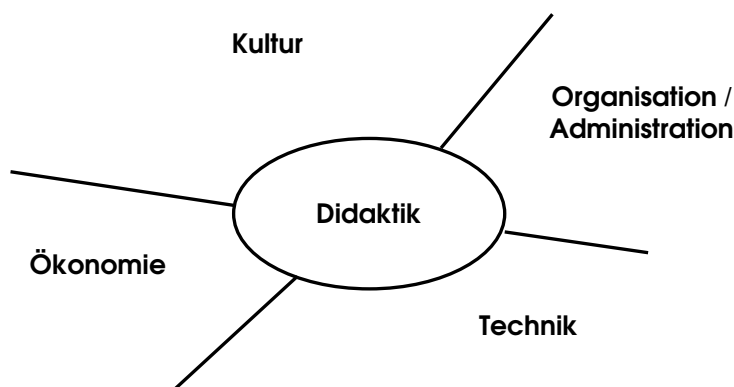
Es geht also nicht alleine darum, die Kompetenz der in der Lehre tätigen Lehrpersonen zu entwickeln, sondern die Kompetenz der Organisation zu fördern, indem auf organisatorischer Ebene in Ergänzung zu strategischen Entscheidungen entsprechende unterstützende Angebote wie z.B. zur Sicherstellung der Qualität der Prozesse, des Inhaltes, des Lernerfolges etc. gemacht werden.

3.3 Perspektive der Nachhaltigkeit

Wenn wir davon ausgehen, dass die in den vorhergehenden Abschnitten dargestellten Qualifizierungen und begleitenden Angebotsformen eingeführt sind, geht es darum im Sinne einer Nachhaltigkeit die Prozesse zu verstetigen bzw. in

dauerhafte Tätigkeiten überzuführen. Dabei geht es jedoch nicht um Stabilität der Tätigkeit, sondern um die Dauerhaftigkeit der Strukturen, die einen anhaltenden Wandel in der Lehre nach sich ziehen, um „Ergebnisse und Erkenntnisse während und nach der Programmlaufzeit in den beteiligten Institutionen und darüber hinaus in weiteren Institutionen zu nutzen“ (Kruppa, Mandl & Hense, 2002, S. 7).

Euler (2004) stellt fünf Dimensionen dar, welche für die Entwicklung von eKompetenz an Hochschulen relevant sind. Wie schon erwähnt steht im Mittelpunkt die didaktische Dimension. Bei der Umsetzung von eLearning im Hochschulunterricht lassen sich dabei drei Felder unterscheiden: die Gestaltung von eMedien, die Gestaltung von Lernphasen mit Hilfe von Formen der eCommunication (z. B. eTutoring, eModerating) sowie das gesamt-didaktische Design von Kursen oder Bildungsprogrammen unter Verwendung von eMedien und / oder Varianten der eCommunication (Euler, 2003). Die zweite Dimension greift ökonomische Gesichtspunkte auf wie die dauerhafte Finanzierung einer Basisinfrastruktur (z.B. Technik, Personal) oder den ökonomischen Mehrwert, welcher mit der Einführung von eLearning erzielt werden soll und den Einsatz der entsprechenden Ressourcen rechtfertigt. Die dritte, die technische Dimension bezieht sich auf die problemadäquate Bereitstellung der technischen Funktionalitäten für die Umsetzung der mediengestützten Lernumgebungen wie z.B. Stabilität, Usability etc. Die organisatorisch-administrative Dimension zielt auf die organisatorische Gestaltung der Strukturen und Prozesse insbesondere auf die Effizienz und Transparenz der Organisationsabläufe ab. Bei der vierten Dimension, geht es um die Integration neuer Medien in den alltäglichen Lehr- und Lernprozess und die damit verbundene Anpassung von Gewohnheiten und Einstellungen von Lehrenden und Lernenden und nicht zuletzt der dauerhaften Erhaltung und Weiterentwicklung des Erarbeiteten. In diesem Sinne kann man auch von der lernenden Organisation sprechen. Folgende Grafik zeigt den Überblick.



(in Anlehnung an Euler, 2004, S. 58)

Abb. 3: Elemente zur Förderung der Nachhaltigkeit beim Implementieren von eLearning

Unsere Erfahrungen zeigen, dass gerade für die Entwicklung und nachhaltige Umsetzung von Medienkompetenz alle drei Perspektiven berücksichtigt werden müssen. Es geht dabei um die Entwicklung der Medienkompetenzen der Individuen, die der Organisation durch Bereitstellung von Supportprozessen sowie der nachhaltigen Verankerung der effektiven Nutzung von Medien im alltäglichen Lehrprozess durch die laufende Anpassung an die aktuellen Bedürfnisse bzw. die

Kumulierung der Erfahrungen und deren Verwertung für neue Herausforderungen. Wir werden im folgenden Abschnitt ein Modell darstellen, welches zeigt, wie an der Fernfachhochschule Schweiz durch die laufende Entwicklung einer Online-Lehrumgebung für die Studierenden unter der Berücksichtigung aller drei Perspektiven Medienkompetenz entwickelt wird. Die Massnahmen beruhen auf dem hier dargestellten Verständnis von Medienkompetenz auf vier Grundsätzen:

- der Qualifizierung der Lehrenden
- sukzessive Implementierung von eLearning im Unterricht (Phasenmodell)
- Erfahrung & Anwendung werden als parallel laufender Prozess gesehen
- eine entsprechende „Medienkultur als Unternehmenskultur“ muss notwendigerweise entwickelt werden.

4 Das Referenzkursmodell an der Fernfachhochschule Schweiz

4.1 Ausgangslage

Die Ausgangslage zur konsequenten Einführung von eLearning im Rahmen eines Blended Learning Szenarios an der Fernfachhochschule Schweiz ist durch diverse spezifische Gegebenheiten geprägt. Das Fernstudium zeichnet sich dadurch aus, dass die Fernstudierenden berufsbegleitend und zum grossen Teil „auf Distanz“ studieren. Zudem sind die Fernstudierenden meistens älter und haben mehrere Jahre Berufserfahrung. Diese Situation führt dazu, dass sich das Fernstudium durch eine relativ grosse zeitliche und geografische Flexibilität auszeichnet. Aufgrund ihrer Berufserfahrung stehen für die Studierenden praxisorientierte Fragestellungen am Ausgangspunkt ihres Lernprozesses. Eine entsprechende Praxisorientierung muss sich aufgrund dieser Tatsache sowohl in den verwendeten Lernmaterialien als auch in den Kompetenzen der Lehrenden widerspiegeln. Ziel dabei ist, dass sich die Absolventen und Absolventinnen eines Studienganges in ihrer Berufstätigkeit durch eine hohe Problemlösefähigkeit, Kreativität und methodische Kompetenz auszeichnen.

Aufgrund der im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Gegebenheiten baut das Unterrichtskonzept (Blended Learning Szenario) der Fernfachhochschule Schweiz auf drei Studienformen auf: Selbststudium zuhause, Onlinestudium mit Unterstützung durch die Lernplattform Moodle und Präsenzstudium. Das Verhältnis Fernstudium und Kontaktstudium beträgt 80:20. Der Einsatz von Medien bzw. medialer Lehre insbesondere die Unterstützung der Lehr- und Lernprozesse über Onlineaktivitäten spielen eine tragende Rolle. Im Rahmen der Entwicklung und des Einsatzes sowie der Bereitstellung von Online-Studienmaterialien und -Studienaktivitäten wurde das so genannte Referenzkursmodell entwickelt. Im Vordergrund stehen zwei Zielfaktoren: Qualität der Online-Studieninhalte und Nachhaltigkeit der Entwicklungs-, Organisations- sowie Lehr- und Lernprozesse.

4.2 Definition der Referenzkurse

Unter „Referenz“ verstehen wir ein Bezugssystem für die Durchführung von Onlinekursen in einem Blended Learning Szenario. Dabei werden folgende drei Schwerpunkte referenziert:

- Didaktische Qualität durch didaktische Standards für die Lehre

- inhaltliche Orientierung der Materialien (Texte, Übungen, Beispiel, Vertiefungen etc.) bezugnehmend auf einen Modulplan und methodische Standards
- Empfehlungen für Interaktion und Kommunikation in den Kursen unter Berücksichtigung sowohl der individuellen Lern- als auch der organisatorischen Prozesse im Sinne des herbertschen pädagogischen Taktes (Bijan, Oelkers und Neumann, 1979).

In diesem Sinne dient ein Referenzkurs den Dozierenden zur Orientierung und als Lehrmaterialpool für die Durchführung von Einzelkursen mit Studierendengruppen und -klassen.

Die Grundlage des Unterrichts an der Fernfachhochschule bildet das „Didaktische Tetraeder“. Bei diesem Ansatz gehen wir davon aus, dass neben dem Zusammenwirken der drei Elemente Lehrender, Lernender und Inhalt, wie im klassischen didaktischen Dreieck dargestellt und von Haugan & Hopmann (2004, S.82) für die digitale Zukunft überarbeitet, noch ein viertes Element, die Gemeinschaft, eine konstituierende Rolle spielt. Um den Unterricht real umsetzen zu können, stehen die verschiedenen Elemente des Tetraeders in Beziehungen zueinander, diese werden durch verschiedene Faktoren, wie in folgender Grafik aufgeführt, geprägt:

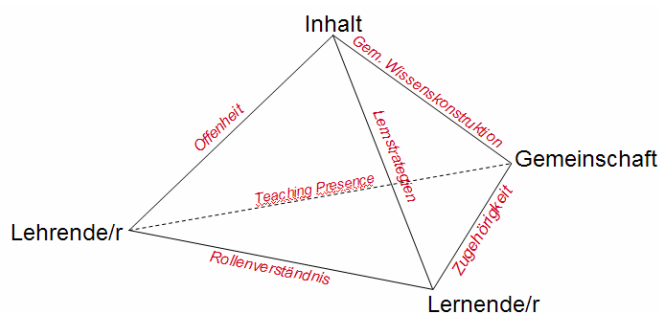


Abb. 4: Das didaktische Tetraeder und seine Beziehungsfaktoren

Der Bezug zur Qualität des Unterrichts im Referenzkursmodell wird dadurch hergestellt, dass die Online-Materialien und -aktivitäten auf der Basis von Unterrichtsstandards entwickelt, evaluiert und adaptiert werden. Exemplarisch sei hier ein Standard aus dem Abschnitt Methodik dargestellt: Das begleitete Online-Studium besteht aus Übungen, Tests und problembasierten gemeinschaftlichen Aufgabenstellungen. Es ermöglicht den Kontakt mit Dozierenden und Mitstudierenden zwischen den Präsenzveranstaltungen und während den Phasen der Prüfungsvorbereitung.

Das Referenzkursmodell dient neben der Qualitätssicherung und dem Sichern der Nachhaltigkeit insbesondere dem Faktor „Wissen“ von Lehrenden und Lernenden. Die Referenzkurse werden anhand einer gemeinsamen Planung von mehreren Dozierenden erstellt. Sie unterliegen im Rahmen des Produktionsprozesses einer Evaluation (anhand bestimmter Kriterien) durch ein spezialisiertes Institut. Zu Beginn der Planung des jeweiligen Semesters erhalten die Dozierenden eine Kopie des entsprechenden Referenzkurses in Form eines Einzelkurses. In demselben Arbeitsgang werden auch die Studierenden den Kursen zugeordnet. Die Dozierenden passen in der Folge die Einzelkurse an ihre Unterrichtssituation an. Am Ende des Semesters werden die Erfahrungen aus den Einzelkursen in einem

Trainer-/innenforum dargestellt, ausgewertet und systematisiert. Die Resultate fließen in die Überarbeitung der Referenzkurse ein. Somit erfolgt eine Verstetigung der Erkenntnisse und Erfahrungen sowie die Erhöhung der Dauerhaftigkeit von Produktions- und Organisationsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Die folgende Grafik zeigt eine Prozessübersicht:

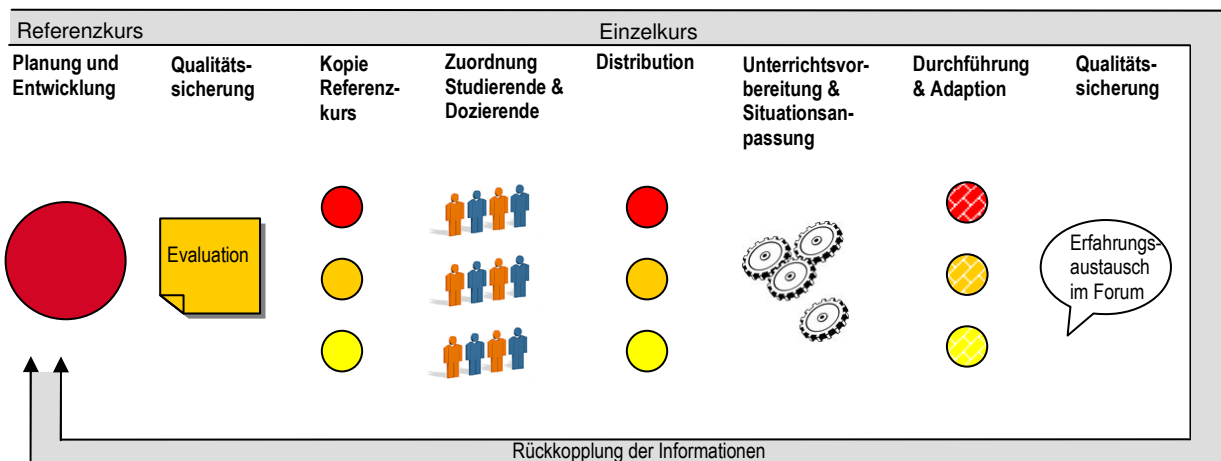


Abb. 5: Prozess zum nachhaltigen Einsatz von Online-Lehrmaterialien und -aktivitäten

4.3 Entwicklung einer hochschulweiten Medienkultur

Im Rahmen der Umsetzung des Modells an der Abteilung Wirtschaftswissenschaften der Fernfachhochschule Schweiz wurden aufgrund der Erfahrungen im Rahmen der Zielsetzung der Entwicklung von Medienkompetenz der gesamten Hochschule - nicht nur der einzelnen Individuen sondern einer Medienkultur insgesamt - folgende Massnahmen durchgeführt:

1. Ausbildung der Referenzkurs-Entwickler durch das Institut für Fernstudien- und eLearningforschung IFeL sowie durch Experten und Expertinnen
2. Qualifizierung der Dozierenden im Rahmen des Weiterbildungskonzeptes der Fernfachhochschule
3. Erstellung und Überarbeitung der Referenzkurse durch Beauftragte der Fachbereiche
4. Begleitung der Planung der Referenzkurse der Fachbereiche durch verantwortliche Person aus der Qualitätssicherung
5. Support der Referenzkursentwickler durch einen externen, technischen und didaktischen Dienst
6. Evaluation der Referenzkurse durch das Institut für Fernstudien- und eLearningforschung IFeL
7. Distribution der Einzelkursaufschaltung (inkl. Studierendenzuordnung) über einen zentralen Dienst
8. Informationsveranstaltung zur Nutzung der Einzelkurse durch die Fachbereiche
9. Diskussion, Auswertung und Systematisierung der Erfahrungen bei der Kursdurchführung durch die Dozierenden
10. Rückkoppelung der Erfahrungen und Entwicklung der Erkenntnisse der Einzelkursdurchführung in die Planung der Weiterentwicklung der Referenzkurse.

Die Qualifizierung der Dozierenden und der Referenzkursentwickelnden sowie die organisatorischen Prozesse der Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Kurse werden so in einen Regelkreis integriert. Durch die laufende Weiterverwendung, Überarbeitung sowie Anpassung von Referenzkursen entsteht eine „schulweite Medienkultur“. Innerhalb dieser wird auf Effizienz in der Online-Lehrmaterialentwicklung, Offenheit der didaktischen und methodischen Nutzung und Stabilität sowohl der technischen als auch organisatorischen Abläufe im Sinne der nachhaltigen Nutzung von qualitativ hochstehenden Lehrmaterialien im Rahmen von Blended Learning Szenarien Wert gelegt.

Literatur

Albrecht R. (2003): E-Learning an Präsenzhochschulen. Die Implementierung von E-Learning aus hochschuldidaktischer Perspektive. Berlin: Verlag im Internet GmbH.

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2004). eLearning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.

Bett, K., Wedekind, J. & Zentel, P. (Hrsg.). (2004). Medienkompetenz für die Hochschullehre. Münster: Waxmann.

Bijan, A.-A., Oelkers J. und Neumann D. (1979): Pädagogische Theorie und Erzieherische Praxis, Stuttgart, UTB für Wissenschaft

Bremer, C., (2004): E-Learning Strategien als Spannungsfeld für Hochschulentwicklung, Kompetenzansätzen und Anreizsystemen In C. Bremer & K.E Kohl., (Hrsg.): E-Learning Strategien und E-Learning Kompetenzen an Hochschulen. Bielefeld, Bertelsmann Verlag

Bremer (2006): Qualitätsicherung im eLearning: Implementierungsansätze für die Hochschule. In A. Sindler et al (Hrsg.): Qualitätssicherung im eLearning, Münster, Waxmann

Euler, D. (2003): eLearning zwischen Qualitätserwartung und Rentabilitätsdruck. Kongressdokumentation des 1. SCIL Kongresses an der Universität St. Gallen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik

Euler, D. (2004): Einfach, aber nicht leicht – Kompetenzentwicklung im Rahmen der Implementierung von E-Learning an Hochschulen. In: K. Bett & J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre. Münster, Waxmann, S. 55-71

Erpenbeck, J. (2004): Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: QUEM Bulletin 6, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e.V., S. 1-7

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Haugan, J. und Hopman, St. (2004): Die allgemeine Didaktik im Zeitalter von Online-Lernen: Digitale Zukunft analoge Vergangenheit. In: U. Rinn, D. M. Meister (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Münster, Waxmann

Kerres, M. (1998). Multimediale und Telemediale Lernumgebungen. München, Wien: Oldenbourg

Kruppa, K., Mandl, H. & Hense, J. (2002). Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK (Forschungsbericht Nr. 150). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsbericht Nr. 150, Juni 2002

Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, F., Stolzenbrug, E. & Theunert, H. (Hrsg.). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, kopaed.

Gapski, H. (Hrsg.). (2006). Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf, kopaed.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning. Bern: Hans Huber. "

Reiser, R.A. & Gagné, R.M. (1983). Selecting Media for Instruction. Engelwood Cliffs, NJ, Educational Technology Publication.

Sauter A.-M., Sauter. W. (2002) : Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied: Luchterhand

Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (Hrsg.). (1999). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, kopaed.

Schulmeister, R. (2005): Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“?. Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation. In: M. Kerrres, R. Keil-Slawik (Hrsg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotentiale und Strukturwandel, Münster, Waxmann

Sutter, T. & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz – und einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.).(2002). Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag (S. 17-32).