

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nadine Maihack

Blended Learning in der Weiterbildung

Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen
am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie

Heft Nr. 10, April 2015

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nadine Maihack

Blended Learning in der Weiterbildung

Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen
am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie

Heft Nr. 10, April 2015

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-113830

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11383/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung und Kontextualisierung	7
2	Theoretische Rahmung	11
2.1	Begriffliche Differenzierung	11
2.2	Forschungsstand und zugrundeliegende Hypothesen	15
2.3	Kurzcharakteristik der Institution Lahn-Dill-Akademie	17
2.4	Kurzcharakteristik des Lernmanagementsystems „Fronter“	17
3	Empirie, Methode und Datenbasis	18
3.1	Ausgangslage, Konzeption und Status quo	18
3.2	Erhebungsinstrument – Der Fragebogeneinsatz an der VHS	19
3.3	Evaluationsdurchführung und Datenvorbereitung	20
4	Ergebnisse und Analyse der Lernplatfformevaluation	21
4.1	Datenbasis	21
4.2	Chronologischer Querschnitt der Ergebnispräsentation	21
4.3	Gesamtanalyse der inhaltlichen Befunde	23
5	Akteursspezifische Handlungsoptionen und Entwicklungsperspektiven	27
5.1	Handlungsoptionen, Akteursbeteiligung und Partizipation von Teilnehmern	27
5.2	Partizipation von Kursleitern	29
5.3	Partizipation von Fachbereichsleitern und administrativem Personal	48
6	Resümee und Ausblick	62
	Anmerkungen	67
	Literatur- und Quellenverzeichnis	70

1 Einführung und Kontextualisierung

Die Entwicklungsgeschichte von der Informations- zur Wissensgesellschaft vollzieht sich seit den 90er Jahren. So haben während der vergangenen Jahre globale Ausbreitungen und technische Veränderungsprozesse zunehmend unsere Alltagsstrukturen beeinflusst und zu einer vermehrten Nutzung von technischen Geräten geführt. Dabei stellt die virtuelle Schnelligkeit, zunehmende Flexibilität und Mobilität von Individuen wie auch die Anfragen nach neuen Lernverknüpfungen deutsche Bildungseinrichtungen¹ vor große Herausforderungen hinsichtlich ihrer Lehr- und Lernmethoden. Digitale Medien werden gegenwärtig verstärkt in Lehrprozessen genutzt und der Prozess des selbstgesteuerten Lernens vermehrt in der Bildungspraxis thematisiert (vgl. Mandel/Seiler Schied 2010; Aeppli 2005). Auch der pädagogische Perspektivenwechsel von behavioristischen Lernansichten hin zu kognitiv-konstruktivistischen Ansichten² führte dazu, dass sich zu bereits etablierten traditionellen Methoden, wie dem Frontalunterricht, zunehmend virtuelle Lernarrangements fügen (vgl. Aeppli 2005). Diese Veränderung und der stetig wachsende mediale Konsum veranlassen Bildungseinrichtungen in zunehmendem Maße sich neuen Gegebenheiten anzupassen um dem digitalen Zeitalter innovativer Lernmethoden zu folgen und die Interessen und Bedürfnisse der Lerner zeitgemäß zu befriedigen. So müssen auch Einrichtungen der Weiterbildung³ (WB) den bestehenden Entwicklungen nachkommen, um sich im Weiterbildungssektor zu etablieren und auf neue Lerngegebenheiten adäquat reagieren zu können. Hierzu stehen zahlreiche virtuelle Konzepte zur Verfügung, die jedoch als rein virtuelle Lernangebote kaum realisierbar sind.

Aus diesem Grund wurde in der Vergangenheit vermehrt auf das Konzept des Blended Learning gesetzt, welches als Ergänzung zur Präsenzlehre die virtuelle Erscheinungsform von Lernvermittlung darstellt. Dieses Konzept hat sich in den letzten Jahren verstärkt in Schulen und differenten Bildungsinstitutionen etabliert. Inwieweit digitales Lernen jedoch Einrichtungen der allgemeinen WB beeinflusst und verändert, wurde bisweilen nur geringfügig betrachtet. Daher erscheint es auch nicht ungewöhnlich, dass bisherige Studien und Publikationen vorwiegend auf der Grundlage von Sekundarstufe und Tertiärbereich beruhen. Dass die Thematik jedoch weitreichender als die schulische Grundausbildung ist, zeigt schon die ansteigende Bedeutsamkeit von Medienpädagogik im außerschulischen Bereich. So greifen nicht nur Studenten auf virtuell angebotene Lerninhalte zurück, sondern auch in zunehmendem Maße Teilnehmer (TN) in allgemein- oder berufsbildenden WB-Institutionen⁴. Was mitunter den Trend bestätigt, dass sich vermehrt einer digitalen Lernumgebung aufgrund zeitlicher Ressourcen und mobiler Flexibilität zugewandt wird (vgl. ebd.).

Im Kontext der gegenwärtigen Wissensgesellschaft kommt der Wissensvermittlung eine gesteigerte Bedeutung zu. Wie Klimsa/Issing (2009) in ihrem Handbuch offerieren, hat mit dem wachsenden Aufkommen von Computern und der multimedialen Vernetzung die Wende in neue Lernwelten begonnen. Daher setzten seit etwa den 60er Jahren Pädagogen vermehrte Hoffnungen und Erwartungen in diverse Selbstlernmedien, um Lernen sowohl autonomer als auch ökonomischer und individueller zu gestalten. Klassische Lernformen⁵ werden zunehmend durch mediengestützte Lernmethoden ergänzt. Mit der privathäuslichen Etablierung und digitalen Vernetzung von Computern wurde die Thematik des selbstorganisierten und technisch unterstützten Lernens verstärkt in den Fokus der Bildungsarbeit gerückt, woraus sich neue spezifische Anforderungen für Bildungsverantwortliche ergaben und ein neues pädagogisches Handlungsfeld eröffnete (vgl. Ojstersek 2007). Da Lernansprüche in den vergangenen Jahren zugenommen haben, führte dies zu einem erhöhten Einsatz von technikerunterstützten Lehr-/Lernkonzepten. Obwohl technikerunterstützte Lernarrangements eine erhöhte Anwendung in Bereichen der Sekundarstufe und Tertiärbereich fanden werden multimediale Lernformen bisweilen nur zögernd in Institutionen der WB eingesetzt (vgl. Lehner/Fredersdorf 2004).

Da virtuelle Informationsbeschaffungen aufgrund technologischen Fortschrittes und der immens sinkenden Halbwertszeit von Wissen aus dem Bildungswesen jedoch nicht mehr wegzudenken sind muss ein vermehrter Einzug in den Bereich der Aus- und Weiterbildung stattfinden (vgl. Baumbach et al. 2004). Eine mögliche Option sich dem digitalen Systemumbau und den veränderten Lernprozessen anzupassen, ist die Anwendung von E-Learning und der dazugehörige Einsatz von Lernplattformen. Da sich aus gegebenen Kontexten auch die Institutionen der Volkshochschulen⁶ (VHS) mit der Relevanz dieser Thematik auseinandersetzen, haben entsprechende Methoden und Instrumente Einzug in den Alltag der VHS gefunden (vgl. Dittler/Jechle 2009). So unterstützen unterschiedliche elektronische Arrangements die Unterrichtseinheiten (UE). Dabei hat insbesondere das Konzept des digital ergänzenden Unterrichts Einzug in die UE gefunden und agiert mittels computerbasierender Lernprogramme in Ergänzung zur Präsenzlehre. Auch die Lahn-Dill-Akademie⁷ (LDA), Abteilung VHS, erkannte den Handlungsbedarf hinsichtlich digitaler Lernmedien und führte ein entsprechendes Unterrichtsmodell ein. Hierbei handelt es sich um das Konzept Blended Learning, das durch Kombination von Präsenzlehre und digitaler Ergänzung der Lernplattform Fronter eine Synthese zweier Lernmodelle impliziert.

Bisweilen dominieren diverse Publikationen zur Thematik, die jedoch vermehrt wissenschaftlich theoretisch orientiert sind und nur geringfügig die Implementierung und praktische Umsetzung von Blended Learning fokussieren (vgl. Baumbach et al. 2004).

Diesbezüglich bezieht sich der Themenschwerpunkt auf die Darstellung von Ergebnissen, die sich aus der praktischen Anwendung einer Lernplattform an der LDA ergeben haben. Dabei wird weniger auf subjektive Befunde eingegangen als vielmehr auf die unzureichende Lernplattformnutzung, die sich aus der Evaluationsdiagnose ergab. Demgemäß bezieht sich der zentrale Gegenstand auf die Identifizierung potenzieller und praxisnaher Maßnahmen, die eine vermehrte Anwendung und Nutzung der Lernplattform implizieren und somit eine dauerhafte Etablierung gewährleisten. Expliziter bedeutet dies, dass eine Erstellung von Handlungsoptionen erfolgt, die sich aus den vorangehenden Ergebnissen der Lernplattformevaluation in Bezug auf beteiligte Akteure der VHS generieren lassen, um die Lernplattform optimal einzusetzen. Dabei stellt die Arbeit mitunter einen Auftakt zur Identifizierung von Handlungsmaßnahmen und Entwicklungsperspektiven, die nicht nur im Kontext der LDA umgesetzt werden können, sondern einen Transfer zu weiteren Bildungseinrichtungen ermöglichen, wenn vergleichsweise konvergierende Strukturen der entsprechenden Einrichtungen vorliegen. Hierdurch kann versucht werden zu einer fundierten Analyse hinsichtlich der Implementierung von technologieunterstützten Lernarrangements und deren Praktikabilität beizutragen, um sowohl eine didaktische Qualität hervorzubringen als auch die Bedürfnisse der Lerner zu flankieren.

Dabei dient die Arbeit als theoretisches Unterstützungsinstrument, das einen wirkungsvollen Lernplatteininsatz realisieren kann ohne dem digitalen Medium entsagen zu müssen. Da sich die zugrundeliegende Thematik auf ein explizit zu behandelnden Gegenstand bezieht, nämlich welche Handlungsoptionen für beteiligte Akteure der VHS hinsichtlich einer verbesserten Lernplattformnutzung denkbar wären, handelt es sich an dieser Stelle um eine Grundlagenforschung mit praxisbezogenem Anwendungsbezug. Demzufolge liegt eine empirische Überprüfbarkeit an dieser Stelle nicht vor, da die Handlungsmaßnahmen auf theoretischer Basis beruhen und zunächst in der Praxis erprobt werden müssten, um adäquate Ergebnisse zu präsentieren. Dabei richtet sich die Arbeit im Wesentlichen an die verantwortlichen Administratoren und Fachbereichsleiter (FBL) der VHS, die dafür Sorge tragen, dass das ausgewählte Blended Learning Modell optimalen Einsatz findet, um sowohl zum gegenwärtigen Lernerfolg der TN als auch zum Konzept des lebenslangen Lernens⁸ (LLL) beizutragen.

Gegenwärtig befindet sich die Blended Learning Forschung noch weitestgehend in ihren Anfängen und es existiert keine einheitlich vorherrschende Begriffsdefinition in der Praxis, die das Konzept allgemeingültig beschreibt (vgl. Baumbach et al. 2004). Die Betrachtung der Thematik erscheint daher aus mehreren Gründen relevant. Zum einen besteht ein institutionsabhängiges Interesse an der Untersuchung elektronisch unterstützten Lernarrangements, bei dem potenzielle Optimierungsmaßnahmen in der

außerschulischen Lehre der VHS angestrebt werden können. Zum anderen bewirken unzureichende Studien und insuffiziente Forschungen eine explizitere Betrachtung der Thematik, die ein erhebliches Forschungspotenzial impliziert, woraus praktische Erkenntnisse zur realistischen Umsetzung hervorgehen könnten, die über den idiosynkratischen Kontext der VHS eine erhebliche pädagogische Relevanz präsentieren. Zwar implizieren die meisten Veröffentlichungen einen Transfer zu Blended Learning oder verweisen kapitelbedingt auf die kombinierte Methode hin, dennoch zeigt sich literarisch betrachtet, dass gegenwärtige Publikationen den Fokus vermehrt auf den Bereich des reinen E-Learning legen (vgl. Kopp/Mandl 2009). Der bisher unzureichende wissenschaftliche Rahmen führt ferner dazu, neue Aspekte zu eruieren und spezifische Auswirkungen virtueller Lernmethoden zu analysieren um auf die Thematik aufmerksam zu machen und so eine Optimierung moderner Lernarrangements⁹ in Organisationen der WB zu ermöglichen. Zudem haben neue pädagogische Ansprüche und der digitale Lernwandel zur Folge, dass neue Wege zur Umsetzung gefunden werden müssen, die eine Konzeption langfristiger Betreuungskonzepte für den stetig wachsenden Einsatz von Blended Learning erforderlich machen (vgl. Ojstersek 2007).

Der literarische Hintergrund dieser Arbeit beruht vorwiegend auf Literatur der Sekundarstufe und des Tertiärbereichs, kann jedoch im Kontext der vergleichsweise charakteristisch konvergierenden Strukturen von WB-Institutionen auf den Quartärbereich transferiert werden. Zudem werden überwiegend mediendidaktische, sozialpsychologische und allgemeinpädagogische Theorien zur Erstellung von Handlungsoptionen herangezogen. Da bisweilen kaum Analysen im Bereich der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten vorliegen, versucht die Illustration der hier aufgeführten Optionen einen ersten Schritt darzustellen, der entsprechende Gestaltungskonstrukte für Blended Learning Konzepte in WB-Organisationen zulässt (vgl. Kopp/Mandl 2009). Die vorangestellte Lernplattformanalyse soll an dieser Stelle nicht als repräsentative Studie verstanden werden, sondern lediglich auf die resümierenden Ergebnisse des Lernplatformeinsatz an der VHS verweisen, um ein erstes Verständnis zu vermitteln und die Grundlagen zur Erstellung der Handlungsoptionen zu liefern. Den daraus resultierenden Handlungsoptionen wird hierdurch jedoch keine Allgemeingültigkeit oder Garantie zugesprochen. Um einen fundierten Einblick in die Thematik zu gewährleisten findet eröffnend eine begriffliche Differenzierung sowie theoretische Rahmung der Grundlagen statt. Ausgehend vom aktuellen Stand verweist die Arbeit bündig auf die Empirie und das eingesetzte Erhebungsinstrument, worauf die Darstellung der zugrundeliegenden Datenbasis und die chronologische Ergebnispräsentation der Lernplatformevaluation folgen. Durch die Analyse und Interpretation der inhaltlichen Befunde wird ein Übergang geschaffen, der im Hauptteil potenzielle Handlungsoptionen vorstellt, die im

Kontext beteiligter Akteure betrachtet werden. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee, welches zentrale Ergebnisse summiert und anhand kritischer Würdigung offen gebliebene Fragen fokussiert, um abschließend praxisbezogene Anregungen zu formulieren und Ausblicke zu identifizieren.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Begriffliche Differenzierung

E-Learning

Obwohl der thematische Fokus das Konzept des Blended Learning manifestiert, soll der Vollständigkeit halber ein Querschnitt des E-Learnings vorgenommen werden um eine Abgrenzung und Disposition der Begrifflichkeiten zu gewährleisten. E-Learning beschreibt ein virtuell, meist durch Telekommunikationsnetze unterstützendes Lernen, bei dem das „E“ auf die elektronische Mitwirkung hinweist. Dabei wird je nach Kontext synonym die Bezeichnung computerbasierendes, computergestütztes Lernen, sowie onlinebasierendes oder multimediales Lernen verwendet (vgl. Bruns 2006; Rey 2009). Im gegenwärtigen Diskurs wird E-Learning als allgemeine Begriffseinheit diverser technikerunterstützender Lehr-/Lernarrangements mittels Computer und Internet verstanden, bei der unterschiedliche Informations- und Kommunikationstechniken zum Einsatz kommen, die sowohl subjektive Selbststeuerung von Lernprozessen gewährleistet als auch kollektive Nutzung gestattet (vgl. Brödel 2009). Die Ausprägung neuer kognitiver Aneignungsprozesse stellt dabei ein Charakteristikum des E-Learnings dar, da insbesondere die Option einer zeit- und ortsunabhängigen Nutzung eine gewisse Flexibilität und Freiheit impliziert (vgl. Kraft o.J.). Historisch betrachtet lässt sich die Entwicklungsgeschichte computerunterstützender Lerntechnologien auf die linearen Lehrprogramme der amerikanischen Psychologen Burrhus F. Skinner und James G. Holland zurückführen, die auf Grundlage operanter Konditionierung²² einfache Lernmaschinen entwickelten, die nebst Lehrkräften in Schulen eingesetzt wurden. Gegen Mitte der 1980er Jahre kam es in Deutschland zu einer thematischen Renaissance, die jedoch einen aus- und fortbildenden Lernschwerpunkt, insbesondere in Großkonzernen wie Siemens oder der Deutschen Post, innehatte. Durch die Verbreitung des Internets und zunehmende Etablierung von Computern, wurde Ende der neunziger Jahre der Aufschwung webbasierter Lernmethoden gefördert und vorangetrieben. Entwicklungsfortschritte sorgten nachfolgend für die Erweiterung von Angebotsoptionen und ermöglichten eine digitalunterstützte Lernrevolution, die bis heute andauert. Aufgrund des technischen Fortschrittes, eines schier unbegrenzten multimedialen Angebots und stetig steigender Vernetzungsoptionen beschritt E-Learning im 21. Jahrhundert den Weg des mobilen Lernens, der sich heute in erster Linie durch interaktive Lernmethoden

auszeichnet und durch vereinfachte onlinebasierende Lernarrangements in Bildungsinstitutionen etabliert hat (vgl. Niegemann et al. 2004; Klimsa/Issing 2009).

Blended Learning

Da insbesondere in Deutschland klassische Unterrichtsmodelle noch dominierend eingesetzt werden, erzielte der Grundgedanke eines didaktisch selbstgesteuerten Lernbausteins, wie es E-Learning vorsieht, nicht die gewünschten Bildungseffekte und auch die propagierte revolutionierende Etablierung von E-Learning konnte sich nicht flächendeckend durchsetzen, wodurch diese zukunftsweisende Methode zunehmend revidiert wurde. Diesbezüglich wird seitens des bildungsverantwortlichen Personals versucht, eine Kombination von elektronisch virtueller und präsenzbestimmter Methoden einzurichten, um bestmögliche Bildungserfolge zu gewährleisten (vgl. Kolhoser 2004; Kraft o.J.; Holten/Nittel 2010). Der Einsatz eines neuen Paradigmas, das sogenannte Blended Learning, abgeleitet vom engl. „blender“ (Mixer), beschreibt metaphorisch ein gemischtes Lernen und bezieht sich auf die Kombination klassischer Lernmodelle in Präsenzform und elektronisch unterstützender Lernmedien. Dabei verbindet das Konzept zwei verschiedene Ansätze und Lernumgebungen miteinander, die sich gegenseitig unterstützen (vgl. Sauter et al. 2004). Blended Learning vereint dabei die Vorteile traditioneller und virtueller Lernmethoden und kann als hybrides Lernmodell definiert werden, wobei sich die Nachteile klassischer Präsenzveranstaltungen, wie mangelnde Flexibilität, nivellieren lassen. Das Konzept beschreibt ein organisiertes und betreutes Lernarrangement, bei dem elektronische Medien auf mehrdimensionaler Ebene den Lernprozess der Präsenzphasen virtuell ergänzen (vgl. Volkmer 2004). Die Idee, Online- und Präsenzelemente didaktisch zu kombinieren, ist nicht neu. Bereits in den 1990er Jahren wurde Blended Learning eingesetzt und ist bis heute in Betrieben und etwaigen Bildungseinrichtungen anzutreffen.

Der Paradigmenwechsel hin zu hybriden Lernarrangements impliziert dabei nicht nur die Möglichkeit eines Lernmethodenwechsels, sondern auch die vermehrte Auseinandersetzung mit innovativen Lernmethoden. Technisch betrachtet wird Blended Learning durch sogenannte Learning-Management-Systeme (LMS) umgesetzt (vgl. Holten/Nittel 2010; Mader 2007). Allgemein betrachtet ist keine anerkannte Definition vorherrschend und der Blended Learning Begriff wird in diversen Kontexten aufgrund seiner Mannigfaltigkeit verwendet (vgl. Mandl/Kopp 2006). Ungeachtet vielfältiger Erklärungsversuche herrscht bei allen Definitionen der Konsens, dass Blended Learning eine Kombination aus Präsenzlehre und computerunterstützten Lernelementen darstellt. Zudem herrscht Einigkeit über die grundlegenden Vorzüge, die sich insbesondere auf Zeit- und Ortsunabhängigkeiten beziehen, sowie mögliche Kostenreduzierung für Institutionen und Lernende. Ebenfalls konform gehen die Definitionen mit den Her-

ausforderungen und Barrieren einher. Hier kann beispielhaft auf die mangelnde mediendidaktische Dozentenqualifikation und fehlende Supportkapazitäten hingewiesen werden, sowie auf TN- Heterogenität und deren unterschiedliche Lerncharakteristika (vgl. Würffel 2011). Blended Learning vereinigt die Vorteile zweier Veranstaltungsformen, kann jedoch auch die Nachteile dieser verstärken. So ist nicht nur ein flexibler Einsatz möglich, sondern eine kontextbezogene Anpassungsfähigkeit erforderlich. Die Chance auf Erhöhung von Eigenaktivität und TN-Verantwortung kann durch Blended Learning gesteigert werden und zum Konzept des LLL beitragen, jedoch auch gegenständig und negativ auf die Lerner-Disziplin wirken. Hinsichtlich der Vorteile, Chancen und Möglichkeiten wächst die Bedeutsamkeit von Blended Learning in Schulen und erhöht aufgrund flexibler Einsatzmöglichkeiten und hybriden Handhabung den Einsatz in WB-Einrichtungen und Hochschulen (vgl. Woltering 2010). Zusammengefasst kann aufgezeigt werden, dass Blended Learning eine Kombination aus Präsenzlehre und computerunterstützten Lernelementen impliziert, wobei das Konzept sowohl klassische also auch virtuelle Lernprozesse enthält und einen Oberbegriff für elektronisch unterstützte Lernmodelle darstellt. Die gegenwärtige Begriffsdefinition verweist dabei vermehrt auf differente Lehr- und Lernarrangements, denen keine fundierten empirische Studien zugrunde liegen, die mediale und traditionelle Lernmodelle untersuchen, umso zu einer allgemeingültigen Definition von Blended Learning beizutragen. Dies liegt mitunter daran, dass die Transparenz der Grenzen zwischen Präsenzveranstaltungen und Onlinesequenzen in der Praxis nicht eindeutig zu identifizieren sind (vgl. Kraft o.J.; Häfele/Maier-Häfele 2004). Diesbezüglich wird E-Learning als Bestandteil von Blended Learning angesehen und ist demzufolge stets miteinbegriffen was auch dieser Arbeit zugrunde liegt (vgl. Bruns 2006).

Lernplattformen

Lernplattformen, synonym verwendet als virtuelle Lernumgebung oder LMS, sind webbasierte Softwaresysteme¹¹, die die Möglichkeit bieten unterschiedliche Inhalte, sowie Lehr- und Lernmaterialien onlinebasierend zu verwalten und zu nutzen (vgl. Mader 2007). Hierfür werden Arbeitswerkzeuge, sogenannte Tools, für webbasierte Anwendungen bereitgestellt (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2004). Lernplattformen verfügen über die Funktion der Daten- und Kursverwaltung und beinhalten Verschlüsselungsmechanismen, die zur Nutzungssicherheit beitragen. Im Allgemeinen sind Lerner als passwortgeschützte Benutzer auf der virtuellen Lernumgebung registriert. Durch Rollen- und Rechtevergabe¹² können Lerner auf die Lernplattform und diverse Materialien zugreifen und entsprechend ihrer zugewiesenen Rechten auf dieser agieren. In der Regel verfügen Lernplattformen über diverse Methodentools, die den Benutzern die Option virtueller Kommunikation und Lehre ermöglichen (vgl. Schulmeister 2005). Der techni-

sche Support wird sowohl von administrativem Personal der jeweiligen Bildungseinrichtung wie auch durch Lernplattformanbietern durchgeführt. Ein Computer sowie ein netzwerkfähiger Browser¹³ und ein Internetzugang sind dabei grundlegende Voraussetzungen zur Lernplattformnutzung (vgl. Issing/Klimsa 2009).

Evaluation

Evaluation beschreibt eine systematische Analyse und Bewertung von subjektiven Meinungsdaten, die über Anwendungen, Prozesse und Produkte Auskünfte geben. Evaluation bedeutet in diesem Kontext Beurteilung und ermöglicht eine fachgerechte Darstellung über reine Sachverhalte hinaus, um verwertbare Informationen für künftige Entscheidungsprozesse zu erhalten (vgl. Nüssli 2010; Kuper 2011). Sie beinhaltet eine methodische Überprüfung von Funktionalität, Qualität und Wirkungszuständen gewisser Objekte oder Verfahren. Die charakteristische Eigenschaft einer Evaluation liegt in der eingehenden Betrachtung und hat zum primären Ziel, Daten und Informationen systematisch zu erfassen und zu bewerten. Zudem besitzt sie einen Durchführungs-, Entwicklungs- und Kontrollzweck und fungiert als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (vgl. Kromrey 2005). Der Evaluationsbegriff ist nicht eindeutig abgegrenzt und weißt keine allgemeingültige Definition auf. Diesbezüglich können unterschiedliche Nutzungsarten dokumentiert werden, die von quantitativen Bestimmungen über systematische Rückmeldungen bis hin zu wissenschaftlichen Messungen reichen. Ebenso kann Evaluation als sozialwissenschaftliches Instrument verstanden werden, das einer Effizienz- und Erfolgskontrolle, vorwiegend im Bereich der Modell- und Prozessprüfung, dient (vgl. Jelitto 2010; Kuper 2005).

Überdies kann Evaluation aus Sicht empirischer Methodologie betrachtet werden. Hierbei stellt sie einen spezifischen Typus von Sozialforschung dar, der sowohl Daten- und Informationsbeschaffung als auch Handlungs- und Maßnahmeoptionen zum primären Gegenstand hat (vgl. Kromrey 2005). Die Mannigfaltigkeit des Begriffes erschwert die Einordnung des Gegenstandes. Stellt man die vorherrschenden Definitionen jedoch gegenüber, können Gemeinsamkeiten identifiziert werden. Hierbei handelt es sich um ein methodisches Erfassen und begründendes Bewerten von Prozessen, sowie um konstruktive Gestaltungs- und Steuerungsmaßnahmen und Reflexion (vgl. Reischmann 2006). Aufgrund vielfältiger Begriffsdefinition ist Evaluation je nach Kontext in verschiedenen Bereichen und Disziplinen anwendbar, wobei stets an die Standards und Qualitätsmerkmale angeknüpft werden muss. Standardverfahren der Datenerhebung beziehen sich dabei hauptsächlich auf quantitative und qualitative Erhebungsmethoden. Die Qualitätsmerkmale von Evaluation beruhen diesbezüglich auf den Gütekriterien¹⁴ empirischer Forschung und werden als Objektivität¹⁵, Reliabilität¹⁶ und Validität¹⁷ definiert. Zudem hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGE-

val) Standards zur Gewährleistung guter Evaluation entwickelt, um einen allgemeingültigen Rahmen für Evaluation festzulegen. Demnach sollte sie nebst genannten Gütekriterien vier zusätzliche Eigenschaften aufweisen. Hierbei handelt es sich um die Zusätze der Durchführbarkeit¹⁸, Fairness¹⁹, Genauigkeit²⁰ und Nützlichkeit²¹ (vgl. Hackl 2012; Arnold et al. 2013). Ferner ermöglicht Evaluation eine Transparenzsteigerung und Integration beteiligter Dritter und kann zur Erhöhung der Zufriedenheit, sowie Effektivität und Effizienz einer Veranstaltungs- oder Prozessdurchführung führen und im Kontext der VHS zu curricularer²² Integration der Lernplattform beitragen (vgl. Sauter et al. 2004; Glowalla et al. 2009).

2.2 Forschungsstand und zugrundeliegende Hypothesen

Der aktuelle Forschungsstand bezieht sich primär auf die Implementierung und Umsetzung von Blended Learning im schulischen Bereich und ist bisweilen nicht ausreichend wissenschaftlich im Weiterbildungssektor fundiert. Daher setzten Bildungseinrichtungen derartige Konzepte bislang nur bedingt und unter erhöhter Zurückhaltung ein. Gegenwärtige Ansätze und Theorien betrachten vorwiegend die Implementierung von LMS und weniger die subjektiven Anwendungs- und Nutzungsimpulse der beteiligten Akteure. Auch die Analyse praktischer Umsetzung und langfristiger Wirkung von Blended Learning sind weitestgehend unbekannt. Ebenso geringfügig analysiert die derzeitige Forschung die institutionellen Barrieren und Herausforderungen. Betrachtet man zudem gegenwärtige Publikationen so verweist die Mehrheit dieser auf rein elektronische Lernkonzepte. Dies ist möglicherweise dem zugrunde zu legen, dass Blended Learning als intransparente Methode das Konzept des E-Learnings miteinschließt, obwohl Einrichtungen vermehrt die Kombination von Präsenzveranstaltung und elektronischer Unterstützung praktizieren (vgl. Lehner/Fredersdorf 2004). Verweist man auf lernpsychologische Studien, so zeigen diese, dass elektronisch unterstützendes Lernsetting im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen eine Lern- und Kommunikationsveränderung der Lernenden hervorrufen. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass Lernende mit gänzlich neuen Lernsituationen konfrontiert werden, die insbesondere durch hohe schriftliche und literarische Inhalte sachbezogene Kontexte aufweisen und zu einer Veränderung im Lernverhalten führen. Ebenso verweisen Studien darauf, dass verminderte Präsenzen von Lehrenden zur Reduzierung von Lerner-Verantwortung führen können. Dass sich aus multimedialen Lernmodellen auch soziale Isolationen ergeben können, wird in einigen Studien nur spärlich ausgeführt, obwohl ein wissenschaftliches Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass ein potentieller Sozialkompetenzverlust schwerwiegende Folgen mit sich bringen kann. Ebenfalls zeigen Lernstudien, dass negative Begleiteffekte durch unstrukturierte Aufbauprozesse und unzureichende Hilfestellungen eintreten können und zu ablenkenden Aktionen, wie im Internet surfen,

verleiten. Zudem ist aus lerntheoretischer Sicht bekannt, dass Lernbemühungen bei geringer Aufsicht vernachlässigt werden, sodass sich folglich ein unbefriedigender Lerneffekt einstellen kann. Des Weiteren zeigt sich eine notdürftige und mangelhafte Blended Learning Anwendung bei Lernern, die noch unerfahren im Gebrauch und Umgang digitaler Medien sind und so leicht zu Überforderung neigen. Ferner erscheinen Lerner oftmals nicht in der Lage, ihr eigenes Lernverhalten angemessen zu organisieren und sind daher auf die Anwesenheit eines Lehrenden angewiesen. Dieses Bild gilt unabhängig vom individuellen Alter oder Geschlecht. Das strategische Ziel eines bildungsökonomischen Angebots in der WB lässt zudem unerfahrene Lerner durch das Raster individueller Betreuung fallen (vgl. Lehner/Fredersdorf 2004).

Die oftmals angeführte Begründung einer unabhängigen und kostengünstigen Lernmethode ist nur bedingt als wahrhaft zu bezeichnen. Zum einen besteht keine hundertprozentige Autonomie, da i.d.R. vorgefertigte Rahmenlehrpläne vorliegen. Zum anderen muss aufgrund von Präsenzphasen sowohl der Personalkostenanteil der Präsenzkraft bedacht werden, als auch anfallende Lizenzgebühren zur Lernplattformnutzung. Hinzu kommt die Schwierigkeit und Herausforderung für Bildungseinrichtungen den zugrundeliegenden Rentabilitätsgehalt für entsprechende Lernarrangements zu ermitteln. Auch wenn wirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnungen vorhanden sind, die von den Bildungseinrichtungen genutzt werden können, so bleibt die Frage offen, ob elektronisch ergänzende Lernmodelle im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen generell als kostengünstigere Methoden eingestuft werden können. Im Allgemeinen kann nach aktuellen Studien nicht belegt werden, dass elektronisch unterstützende Lernarrangements erfolgreicher zu bewerten sind als reine Präsenzveranstaltungen. Auch zeigt sich, insbesondere bei TN betrieblicher Fort- und Weiterbildung, dass sie weniger Ambitionen haben an elektronisch unterstützenden Settings teilzunehmen, als bildungsverantwortlich Anbieter hierzu vermehrt tendieren (vgl. ebd.). Dies zeigen auch die Ergebnisse des vorangestellten Forschungsprojektes, welches sich mit der Korrelation der Erwartungshaltung²³ der VHS und den Nutzungsanwendungen der TN in Kursen mit Lernplattformunterstützung auseinandersetzte. Nach Betrachtung der Evaluationsergebnisse kann vermutet werden, dass eine Umsetzung nach derzeitigen Vorstellungen der VHS nicht durchführbar ist, da die TN-Nutzung unmittelbar mit der individuellen Motivation, sowie Betreuung und Präsenz der KL und FBL korreliert. Die Hypothese geht daher davon aus, dass die Art der Betreuung ausschlaggebend für die Lernplattformnutzung ist. Zudem wird auf Grundlage der Evaluationsergebnisse vermutet, dass eine Divergenz der Erwartungen und Vorstellungen der VHS mit den tatsächlichen Nutzungsanwendungen der TN auf die Freiwilligkeit der Kursbesuche und die institutionellen Strukturen und das KL-Engagement zurückzuführen sind.

2.3 Kurzcharakteristik der Institution Lahn-Dill-Akademie

Der kreisangehörige Eigenbetrieb LDA, mit Sitz in 35683 Dillenburg, wird durch die VHS und die Musikschule gebildet. Die VHS erfüllt einen gesetzlichen Bildungsauftrag und arbeitet auf Grundlage des hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG). Die LDA steht in der Verantwortung des Lahn-Dill-Kreises (LDK) und finanziert sich durch Zuschüsse des Landes Hessen sowie durch Drittmittel²⁴ des Landkreises und durch die Einnahmen aus Teilnehmergebühren. Der Personalbestand der LDA zählt 13,31 Vollzeitäquivalente (VZÄ), davon 3 VZÄ im Leitungsbereich und 5,16 VZÄ im Bereich der VHS. Parallel sind drei Pädagogen für sechs Fachbereiche²⁵ verantwortlich. Nebst hauptberuflich Angestellten dozieren rund 170 freiberufliche KL an der LDA, wobei die Kurse und Veranstaltungen sowohl in gebäudeeigenen Unterrichtsräumen, wie auch in weiteren Städten und Gemeinden stattfinden. Die primäre Aufgabe des LDA besteht in der Durchführung, Organisation und Planung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in der allgemeinen und beruflichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Der Lernerfolg der TN steht dabei im Fokus der Bildungsarbeit, weswegen ein besonderes Augenmerk auf die professionelle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gelegt und ein teilnehmerorientiertes Lernarrangement angestrebt wird. Um der Bevölkerung des LDK ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot anzubieten und die Lernenden in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, entschied sich die VHS für die *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW)²⁶ (vgl. Selbstreport LQW 2010).

2.4 Kurzcharakteristik des Lernmanagementsystems „Fronter“

Die Lernplattform Fronter ist eine aus Norwegen stammende virtuelle Lernumgebung, die der Pearson Mediengruppe²⁷ angehört. Fronter findet insbesondere im Rahmen schulischer Bildungseinrichtungen Anwendung und ist international führend in diesen eingesetzt. Dabei dient die Lernplattform primär der virtuellen Ergänzung des Präsenzunterrichts und agiert als schulähnliches Konstrukt an außerschulischen Orten des Lehrens und Lernens. Der zeit- und ortsunabhängige Zugriff ermöglicht die Organisation, Durchführung und Dokumentation von Lernoptionen und trägt zur Förderung des LLL bei. Fronter kann demnach als konstruktiv-außerschulische und pädagogische Unterstützungsform abgebildet werden, die sowohl von Schülern und Dozenten als auch von Eltern und etwaigen Bildungsinteressenten genutzt werden kann. Dabei bietet die Lernplattform diverse Tools und Optionen, die den Lernprozess unterstützen und fördern sollen und fungiert nebst autonomer Wissensaneignung auch als Bereitstellungssystem von Lernmaterialien. Darüber hinaus kann Fronter als Austausch- und Kommunikationssystem die virtuelle Interaktion und soziale Kompetenz zwischen registrierten Nutzern²⁸ unterstützen. Dabei beinhaltet der Grundbaustein der Plattform eine Startseite, eine Chat- und E-Mailfunktion, sowie vielfältige Möglichkeiten virtueller

Mitteilungen. Optionen der Aufgaben- und Archivrubriken runden das virtuelle Instrument ab. Je nach Anforderungen und Bedarfe der Institution kann eine individuelle Anpassung der Nutzungswerkzeuge und Funktionen gegen Aufpreis vorgenommen werden. Ein Sammelsurium von rund hundert verschiedenen Tools steht den Bildungseinrichtungen dabei zur Verfügung (vgl. <http://de.fronter.info>; Maihack 2014). Der Zugang zu Fronter ist unmittelbar über einen Link der VHS Homepage möglich. Unter <https://www.lahn-dill-akademie.de/> können sich TN mit dem vom Administrator zugewiesenen Benutzernamen und Passwort direkt im virtuellen Kursraum einloggen.

3 Empirie, Methode und Datenbasis

3.1 Ausgangslage, Konzeption und Status quo

Ausgangslage und Implementierung

Gegenwärtig bestehen neue Bildungsanforderungen, die primär den elektronisch unterstützten Bereich betreffen. Technologische Entwicklungsprozesse haben dazu geführt, dass auch die VHS den Anforderungen neuer Lernmedien nachgekommen ist und Blended Learning eingeführt hat. Dabei waren sowohl Technologieaspekte als auch pädagogische Gründe, wie lerntheoretische Paradigmen, ausschlaggebend für die Implementierung einer LMS. Diesbezüglich fiel die Wahl nach umfangreichen Recherchen auf die virtuelle Lernumgebung Fronter. Die Implementierung der Lernplattform erfolgte nach Durchführung eines Pilotprojektes im zweiten Semester 2011 und wurde erstmals regulär im ersten Semester 2012 (21-)²⁹ ausgeschrieben. Hierbei handelte es sich um Kurse aus den Bereichen EDV, Gesundheit und Deutsch als Fremdsprache (DaF), sowie um Abiturvorbereitungskurse in Mathematik und Physik. Die Auswahl der zugrundeliegenden Kurse ergab sich aus der Umsetzbarkeit der Lernplattform im Kurs, die lediglich als ergänzendes Anreicherungsmodell zur Präsenzlehre verstanden werden sollte und diesbezüglich nur über Basisbausteine der Lernplattformtools verfügt. Mit der Einführung von Fronter versuchte die VHS in erster Linie ein innovatives Lernmedium bereitzustellen, welches sowohl den zeit- und ortsunabhängigen Wissens- und Materialaustausch ermöglicht, als auch das selbstgesteuerte Lernen der TN fördert und eine Ressourcenreduzierung beinhaltet (vgl. Maihack 2014).

Evaluationsgegenstand und Status quo

Da es sich um die Einführung eines neuen Lernmodells handelte, sah sich die LQW zertifizierte VHS dazu verpflichtet, sowohl aus institutionellem Interesse als auch auf Grundlage der Umsetzbarkeit und Qualitätssicherung, die lernplattformunterstützten Kurse semesterbegleitend zu evaluieren, um einen vertiefenden Einblick über die TN-Nutzungsanwendung zu erhalten und diese mit den apodiktischen Erwartungen der

VHS vergleichen zu können. Dabei wurde die Evaluation mittels einer Zwischenform summativer Evaluation³⁰ durchgeführt. Ihr primärer Gegenstand war dabei die Explikation der Applikation von Fronter. Der spezifische Hintergrund bestand darin zu analysieren, inwieweit die Erwartungshaltungen und Vorstellungen der VHS mit dem teilnehmerorientierten Anwendungs- und Nutzungsverhalten korrelierten oder inwieweit sich signifikante Abweichungen hierzu deduzieren ließen. Derzeit befindet sich der Einsatz der Lernplattform im siebten Durchführungssemester und wird bis heute in den Bereichen EDV, Gesundheit und in Abiturvorbereitungskursen umgesetzt. Im aktuellen Semester 51- werden 13 Kurse im Bereich Blended Learning angeboten, wobei die Abiturvorbereitungskurse als elektronisch unterstützende Kurse dominierend hervortreten. Ergänzend werden semesterbegleitende Evaluationen vorgenommen, um eine entsprechende Analyse vorzunehmen. Dabei wird die Lernplattformnutzung als ausschlaggebendes Merkmal definiert, wobei die Beurteilung darauf ausgelegt ist, einen fundierten Einblick und eine aussagekräftige Bewertung der Lernplattform zu ermöglichen, um zur Optimierung des Lernplatformeinsatzes beizutragen und eine langfristige Etablierung an der VHS zu ermöglichen (vgl. Maihack 2014; Selbstreport LQW 2010).

3.2 Erhebungsinstrument – Der Fragebogeneinsatz an der VHS

Um den Einsatz, die Anwendung sowie Wirkung von Blended Learning zu beurteilen, können prinzipiell fünf Forschungsansätze aufgeführt werden. Hierbei handelt es sich um Feldforschung³¹, experimentelle Forschung³², den Design-Based-Research-Ansatz³³ sowie den integrativen Forschungsansatz³⁴ und die Evaluationsforschung, auf deren Grundlagen in dieser Arbeit eingegangen wird (vgl. Kopp/Mandl 2009). Da in erziehungswissenschaftlichen Kontexten die Befragungstechnik mittels standardisierter Fragebögen³⁵, insbesondere bei der Erfassung bisher unbekannter Felder, als bevorzugte Methode eingesetzt wird und es in der zugrundeliegenden Evaluation primär um die Einschätzung der Lernplattformnutzung ging, kam die Erhebung mittels Fragebogen zum Einsatz. (vgl. Maihack 2014; Rey 2009). Durch die Instrumentenwahl konnte eine forschungsökonomische Befragung durchgeführt werden, die in erster Linie vor dem Hintergrund einer strukturierten Evaluationsvorlage geschah. Durch vorab festgelegte Antworten konnten die Ergebnisse anhand gleicher Merkmale identifiziert und eine große Anzahl an Daten der Grundgesamtheit erfasst und in Bezug gesetzt werden (vgl. Mummendey/Grau 2008).

Überdies eignen sich Fragebögen vorzugsweise bei großen Stichproben³⁶, die sich über bestimmte Zeitspannen erstrecken und kontinuierliche Gegenüberstellungen ermöglichen, sowie eine hohe Validität und größtmögliche Objektivität der Ergebnisse gewährleisten können. Zudem wurde diese standardisierte Methode ausgewählt, da sie

im Vergleich zu qualitativen Formen, wie bspw. Interviews, eine Kosten-, Zeit- und Personalressourceneinsparung impliziert und sich hierdurch nebst Bezugssystemidentifizierung eine kontrollierte und standardisierte Informationsgewinnung herleiten lässt, die einen größtmöglichen Anonymitätsgrad gewährleisten (vgl. Stigler 2012; Maihack 2014; Reinders/Ditton 2011). Der quantitative Instrumenteneinsatz wurde so konzipiert, dass er sich dem graphischen Gestaltungslayout bereits existierender Kursevaluationsbögen anpasste und somit dem weitestgehend einheitlichen Evaluationssystem der VHS entspricht. Der in Papierform vorliegende Fragebogen setzt sich dabei aus 10 geschlossenen und 5 offenen Items³⁷ zusammen. Die geschlossenen Fragen umfassen eine 6-stufige Antwortskala mit Einfachnennung, deren Bewertungsschema als visualisierte semiotische Skala³⁸ charakterisiert und gekennzeichnet werden kann. Die kategorisierende Bezeichnung bezog sich von „++“, was einer „sehr gut“-Bewertung gleichkommt bis hin zu der Bezeichnung „- -“, was einer „sehr schlecht“-Bewertung entspricht, sowie der Antwortkategorie „nicht genutzt / trifft nicht zu“.

3.3 Evaluationsdurchführung und Datenvorbereitung

Zur Evaluationsdurchführung wurden jeweils zu Veranstaltungsbeginn Evaluationsbögen an die KL ausgehändigt. Das Sample³⁹ bezog sich auf TN und KL, die nach Beendigung des Kurses den Lernplattformeinsatz anonym bewerten sollten. Die Datenauswertung erfolgte auf deskriptiver Ebene anhand der lernplattformgenutzten Evaluationsrückläufe. Die erhobenen Daten wurden quantifiziert, wobei eine Umwandlung der semiotischen Informationen in nutzbare Zahlenformate stattfand, um so eine angemessene Häufigkeitsdarstellung der Merkmalsausprägungen zu gewinnen. Hierzu wurden tabellarische Excel-Übersichten angefertigt, die sich aus einzelnen Tabellenblättern mit jeweils einem zugrundeliegenden Kurs und einer Gesamtevaluationsübersicht zusammensetzten.

Abbildung 1 Farbliche Berechnungskategorisierung

Grün:	Wenn "++" + "+" größer/gleich 80%
Gelb:	Wenn "++" + "+" kleiner 80% und "+/-" größer/gleich 10%
Rot:	Wenn "++" + "+" kleiner 80% und "+/-" kleiner 10% und "-" + "--" größer/gleich 5%
Blau:	Wenn "++" + "+" kleiner 80% und "+/-" kleiner 10% und "-" + "--" kleiner 5% und "nr/tnz" größer 0%

Darstellung nach eigener Berechnungsgrundlage

Aus Orientierungsgründen und der Möglichkeit schnelleren Eingriffs notwendiger Optimierungsmaßnahmen, wurde mittels farblicher Markierungen gearbeitet, die dem Prinzip eines Ampelsystems⁴⁰ nachgebildet wurden (Abbildung 1). Die darauf aufbauende graphische Darstellung der Ergebnisse erfolgte in Säulen- und Tortendiagrammen⁴¹.

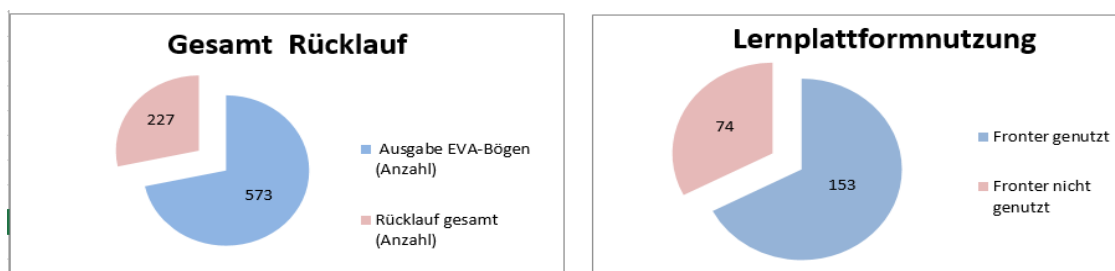
Die Ergebnispräsentation bildete den Abschluss der Evaluation und informierte sowohl zuständige FBL als auch KL (vgl. Maihack 2014).

4 Ergebnisse und Analyse der Lernplatfformevaluation

4.1 Datenbasis

Die dargestellten Ergebnisse, die mit gerundeten Prozentwerten ausgewiesen werden, bezogen sich auf das Datenmaterial jener TN, die die Lernplattform im Kurskontext nutzten. Der Datenbasis liegt ein Evaluationszeitraum von insgesamt vier Semestern, beginnend ab dem Semester 21- bis einschließlich 32-, zugrunde. Dabei setzte sich die Grundgesamtheit aus 573 Evaluationsbögen in 54 Kursen zusammen. Nachstehende Graphik verweist sowohl auf den Brutorücklauf (n) von 227 Evaluationsbögen (40%), als auch auf die Lernplattformbeteiligung mit einer Quote von 153 Rückmeldungen (67%). Dieses Ergebnis impliziert, dass die Mehrheit der TN, ausgehend vom Rücklauf (n= 227), die Lernplattform ergänzend zur Präsenzveranstaltung nutzten.

Abbildung 2 Gesamtrücklauf Lernplatfformevaluation und Lernplatfformnutzung



Graphiken nach eigenen Berechnungen

Generell war ein Rückgang der Evaluationen zu verzeichnen. Dies mag sowohl an zunehmend verringerten LMS-Kursangeboten liegen, als auch am mangelnden TN-Interesse. Ein vollständiger Fragebogenrücklauf war nur in fünf von insgesamt vierundfünfzig Fällen zu identifizieren (vgl. Maihack 2014).

4.2 Chronologischer Querschnitt der Ergebnispräsentation

Evaluationssemester 21-

Das Semester 21- war mit insgesamt 18 Kursen das umsetzungsreichste lernplatfformunterstützende Semester. Zur Evaluation der Kurse wurden 177 TN- Fragebögen ausgehändigt, von denen 80 Evaluationsbögen (45%) zur Datenerhebung beitrugen, wobei 52 TN (65%) die Lernplattform im Kurskontext nutzten. Insgesamt erlangte Fronter mit 36 Prozent im ersten Durchführungssemester eine positive (+; *gut*) Gesamtbewertung. Die erhobenen Daten wiesen darauf hin, dass eine relativ gute Nutzungsanwendung (31%) vorlag, wobei insbesondere TN der Abiturvorbereitungskurse die Materialbeschaffung mit gut (36%) bewerteten. Das Anmeldeverfahren wurde als überwie-

gend positiv (39%) bewertet, wobei vereinzelte Schwierigkeiten zu verzeichnen waren, die einen erschwerten Lernplattformzugang verursachten. Im ersten Durchführungssemester wurde Fronter lediglich von einem Gesundheitskurs über die Präsenzveranstaltung hinaus genutzt. Zudem verwiesen Rückmeldungen darauf, dass nur geringfügige Zusatzanwendungen hinsichtlich Übungszwecken in Excel-Kursen stattfanden. Ferner wurde die didaktische Umsetzung in EDV- und Gesundheitskursen, sowie die KL-Zusammenarbeit bemängelt (vgl. Maihack 2014).

Evaluationssemester 22-

Im Durchführungssemester 22- wurde Fronter in insgesamt 14 Kursen eingesetzt. Zur Evaluation wurden 154 Fragebögen an die TN ausgehändigt, wobei sich der Rücklauf auf 62 Evaluationsbögen (40%) belief, von denen 34 TN (55%) die Lernplattform im Kontext ihres Kurses nutzten. Die Ergebnisse des zweiten Semesters ließen erneut auf eine durchschnittlich positive Rückmeldung schließen. Dabei bewerteten 35 Prozent der Lernplattformnutzer den Einsatz von Fronter mit „gut“. Erneut nutzten TN der Abiturvorbereitungskurse die Lernplattform lediglich zur Materialbeschaffung. Das Anmeldeverfahren wurde im Vergleich zum vorherigen Semester schlechter bewertet (*gut*, 16 %), wohingegen die Nutzerfreundlichkeit auf der Lernplattform mit durchaus positiven Rückmeldungen (*gut*, 32%) bewertet wurde (vgl. ebd.).

Evaluationssemester 31-

Im Semester 31- kam die Lernplattform in insgesamt 11 Kursen zum Einsatz. Dabei wurden 114 Evaluationsbögen zur Beurteilung ausgehändigt. Der Rücklauf bezog sich auf 51 Evaluationsbögen (45%), wobei 39 TN (76%) Fronter im Kontext ihres Kurses nutzten. Eine durchschnittlich hohe Zufriedenheit in der Gesamtbewertung (*gut*, 45%) implizierte auch im dritten Durchführungssemester eine überwiegend positive Bewertung der Lernplattform. Lediglich das Anmeldeverfahren und die unzureichende KL-Präsenz wurden negativ bewertet. Die Abiturvorbereitungskurse stellten eine Mehrheit von 6 der 11 angebotenen Kurse dar, sodass wiederholt von einer reinen Materialbeschaffung auszugehen war. Des Weiteren zeigte sich, dass die Lernplattform ausschließlich in Excel-Kursen zu einem präsenzveranstaltungsergänzenden Einsatz kam (vgl. ebd.).

Evaluationssemester 32-

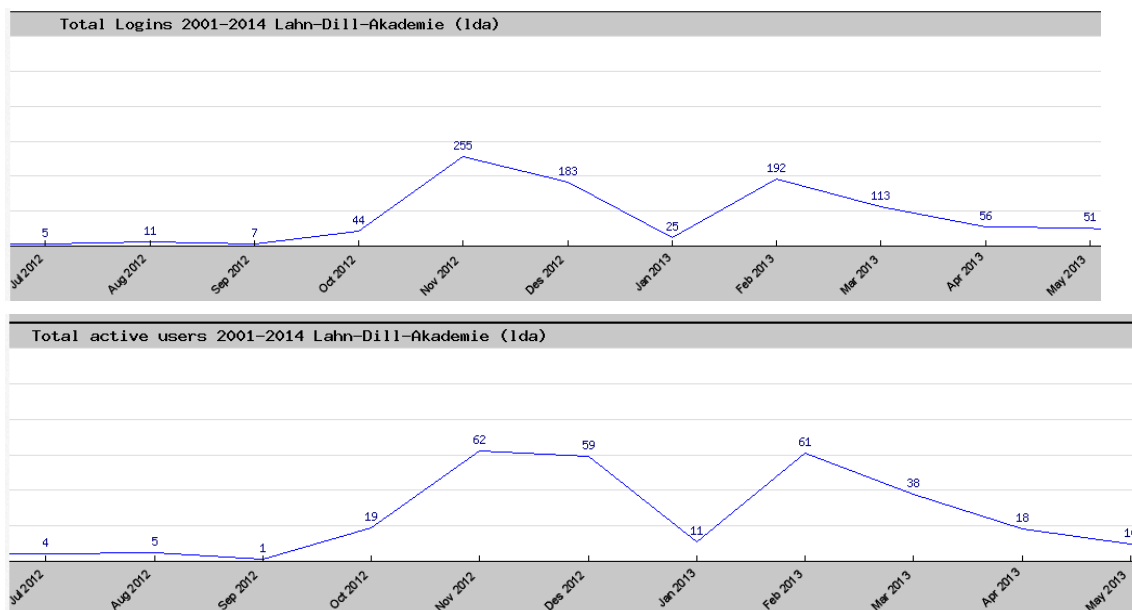
Im forschungsabschließenden Semester wurde Fronter in 11 Kursen eingesetzt, für die Beurteilung der Lernplattform wurden 128 Evaluationsbögen ausgehändigt. Hieraus ergab sich ein Gesamtrücklauf von 34 Fragebögen (27%), wobei 28 TN (82%) angaben, die Lernplattform ergänzend zur Präsenzveranstaltung genutzt zu haben (vgl. ebd.). Die Gesamtevaluation zeigt, dass auch im Semester 32- ein überwiegend positi-

ves Resümee (*gut*, 44%) erreicht wurde. Das Anmeldeverfahren befand sich in einer überwiegend positiven Bewertung (*gut*, 29%) und während die Abiturvorbereitungskurse abermals die dominierende Position einnahmen, kristallisierte sich mit einer Anzahl von 6 Blended Learning Kursen erneut eine TN-Mehrheit heraus, die Fronter lediglich zur Materialbeschaffung nutzte. Ferner kam die Lernplattform in vier Kursen überhaupt nicht zum Einsatz, was laut offenen Antwortkategorien auf die begrenzten UE zurückzuführen war, sowie das mangelnde KL-Interesse. Lediglich ein Kurs aus dem Gesundheitsbereich nutzte Fronter über die Präsenzveranstaltung als ergänzende Methode (vgl. Maihack 2014).

4.3 Gesamtanalyse der inhaltlichen Befunde

Die Lernplattform Fronter wurde über einen Zeitraum von insgesamt vier Semestern (2012 bis 2013) evaluiert. Das Anwendungs- und Nutzungsverhalten der TN wurde dabei mittels Fragebögen erfasst. Die Grundgesamtheit bezog sich auf 573 TN, wovon sich 227 TN ($n=227$; 40%) an der Befragung beteiligten. Hiervon gaben 67 Prozent (153 TN) an, die Lernplattform im Kontext ihres Kurses auf unterschiedlichste Weise genutzt zu haben.

Abbildung 3 Exemplarischer Ausschnitt Fronter-Nutzungsstatistik



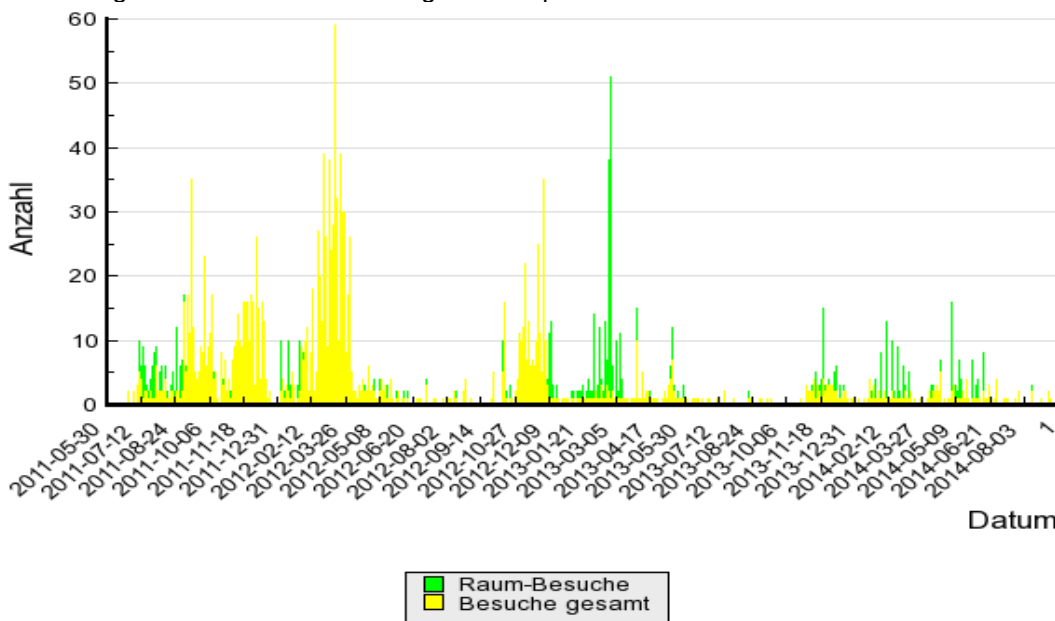
Graphik übernommen von LDA Fronter-Statistik (vgl. <https://fronter.com/Ida/main.phtml>).

Ziel und Zweck der Lernplatformentwicklung lagen dabei primär in der Überblicksverschaffung der TN-Nutzungsanwendungen und potenziellen Optimierungs- und Umsetzungsmaßnahmen. Die Gesamtdarstellung der inhaltlichen Befunde zeigte, dass der Lernplatformentinsatz nicht zwangsweise zum vorgesehenen Anwendungserfolg führte und ein Zusammenhang zwischen TN-Nutzung und KL-Betreuung und Präsenz zu identifizieren war. Abbildung 3 stellt einen exemplarischen Ausschnitt der Login und

Nutzungsanwendung von Fronter dar, der verdeutlicht, dass eine enorme Divergenz zwischen den Logins auf der Lernplattform und der aktiven Nutzung zu verzeichnen ist. Dieses Ergebnis konnte semesterübergreifend festgestellt werden, sodass sich hieraus ein ungenügender Anwendungs- und Nutzungsaspekt herleiten lässt. Die erste Euphorie der Lernplattform ist wie die Analysen zeigen, rückläufig.

Zeigen sich noch zu Beginn des Lernplatfformeinsatzes erhöhte Beteiligungen, so offenbart sich in den folgenden Semestern ein deutlicher Abfall, sowohl in der allgemeinen Beteiligung als auch in den Kurseinsätzen. Die gesamtverzeichneten Kurse (gelb) aus Abbildung 4 stellen dabei die allgemeinen Lernplatfformbesuche dar, worunter auch Administratoren, FBL und KL fallen. Demgegenüber zeigt sich, dass die Raumbesuche (grün), sprich die eigentlichen Kursraumaktivitäten, stark von den allgemeinen Besucherzahlen abweichen, sodass hier ebenfalls eine unzureichende Anwendung abzuleiten ist.

Abbildung 4 Statistische Darstellung der Lernplatfformbesuche



Graphik übernommen LDA Fronter-Statistik (vgl. <https://fronter.com/lda/main.phtml>).

Die Problematik des Anmeldeverfahrens wurde über alle Semester hinweg durch einzelne TN bemängelt, sodass sich daraus eine unzureichende Nutzung der Lernplattform ergab. Zudem offerierten TN über alle Semester hinaus, die angebotenen Kommunikationstools nicht in Anspruch genommen zu haben. Dies konnte laut offener Antwortkategorie darauf zurückgeführt werden, dass die überwiegend jüngeren TN aus Abiturvorbereitungskursen bereits in diversen sozialen Netzwerken, wie Facebook, interaktiv miteinander kommunizierten und die Kommunikationswerkzeuge daher als „überflüssig“ und „sinnlos“ bewerteten. Zudem stellten einzelne TN offenkundig ihr Desinteresse an der Lernplattform dar. Hierbei handelte es sich vorwiegend um TN aus

EDV-Kurse ab 55 Jahren. Über die bereits aufgeführten Ursachen einer mangelnden Lernplattformnutzung hinaus konnte festgestellt werden, dass weder bei TN noch bei KL in der Durchführungsphase eine notwendige Medienkompetenz aufgebaut werden konnte. So wurde von einer TN-Minderheit die Lernplattform aufgrund mangelnder Kenntnisse als ungeeignet angesehen, da insbesondere PC-Anfänger Probleme mit der Lernplattform hatten und überfordert waren.

Zurückgreifend auf die theoretischen Annahmen kann nach Analyse der Evaluationsergebnisse die Hypothese insofern bestätigt werden, dass einige TN explizit die unzureichende Betreuung und Präsenz der KL bemängelten und hieraus eine unzureichende TN-Nutzung rechtfertigten. Zudem offerierten einige TN, dass seitens der KL kein übermäßiges Interesse an der Lernplattform bestand und ihnen daher keine Möglichkeit geboten wurde, sich mit der Lernplattform intensiver auseinanderzusetzen. Wünsche, wie bspw. detaillierte Einführungen und Besprechungen oder die Bereitstellung von Lösungsaufgaben, wurden durch KL nicht ausreichend berücksichtigt und als Kritik geäußert. Vermehrt TN aus Abiturvorbereitungs- und Gesundheitskursen hatten Schwierigkeiten mit der Lernplattformstruktur. Hierbei wurde unter anderem die umständliche Anmeldung über die VHS-Homepage bemängelt. Weswegen ein weiterer Grund für die unzureichende Nutzung in der Lernumgebung selbst liegen könnte. Da LMS i.d.R. durch Informatiker entwickelt und konzipiert werden, fehlt es oftmals an medienpädagogischem Wissen und didaktischer Umsetzbarkeit. Dass Lernplattformen ggf. nicht immer mit pädagogischen Handlungen und didaktischen Modellen korrelieren ist daher nicht verwunderlich und so kann es schnell dazu führen, dass technische Anforderungen und mediale Umsetzungen über didaktische Konzepte dominieren (vgl. Ballis 2009). Dieser Problematik hat die VHS zwar versucht entgegenzuwirken, indem sich pädagogischen FBL intensiv mit der Auswahl geeigneter Lernplattformen beschäftigten, dennoch ist diese Auseinandersetzung mit der Lernumgebungsauswahl kein Garant für eine optimal didaktische Lernplattformumsetzung. Ein weiterer Grund unzureichender Lernplattformnutzung kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass insbesondere junge TN der Abiturvorbereitungskurse ein zunehmendes Interesse an sozialer und direkter Interaktion mit anderen TN und KL bevorzugen. Dies kann einer sozialen Komponente geschuldet sein, bei der ein schnellerer und direkter Austausch der Beteiligten stattfinden kann (vgl. Schulmeister 2005).

Eine weitere Ursache der unzureichenden Nutzung besteht unter Umständen im Erfolgsdruck der sich rentierenden Lernplattform. Obwohl die VHS, insbesondere aus ökonomischen Gründen, den Einsatz optimieren muss, wird sich zu geringfügig mit den Evaluationsergebnissen auseinandergesetzt, um langfristig eine Verbesserung zu schaffen. Dies lässt sich in erster Linie aus dem Grund rechtfertigen, dass die Lern-

plattform zusätzlich zum Institutionsalltag besteht und derzeit keine außerplanmäßigen personellen Ressourcen für die Lernplattformumsetzung geschaffen werden können (vgl. Ballis 2009; Maihack 2014). Der Kostenaufwand, der sich trotz unzureichender Nutzung für die VHS ergibt, stellt die Verantwortlichen vor eine Herausforderung, da entsprechende Kosteneinsparungen nur durch erhöhte Adressatennutzung erreicht werden können (vgl. Niegemann et al. 2004). Ein eingeschränktes Anwendungs- und Nutzungsverhalten konnte zudem aufgrund unzureichender Internetverbindungen identifiziert werden. Dabei wurde die Lernplattformnutzung auf Grund langer Ladezeiten der Internetseite auf das Nötigste begrenzt. Überdies besaßen nicht alle TN einen eigenen häuslichen Computer, um die Lernplattform nebst Präsenzveranstaltung zu nutzen. Dessen ungeachtet begrüßten eine Reihe TN aus Abiturvorbereitungskursen die Einführung der Lernplattform, waren jedoch von der geringfügigen Nutzung enttäuscht. Da, laut KL-Aussage, die Lernplattform, lediglich zum Download der Materialien fungieren sollte (vgl. Maihack 2014).

Aber auch die Unzufriedenheit einzelner KL war feststellbar. Diese bemängelten in erster Linie das Anmeldeverfahren, den zeitlichen Aufwand sowie die geringfügige zusätzliche Honorierung. Ebenso plädierten einige KL für erhöhten Erklärungsbedarf und zusätzliche Einarbeitung. Einzelne KL forderten sogar explizite TN-Einführungen, da sich diese sonst nicht ausreichend auf der Lernplattform zurechtfinden würden. Zudem offerierten einige KL, dass sie aus zeitlichen Gründen die Lernplattform in ihren UE nicht zum Einsatz brachten. Betrachtet man überdies die hohe Anzahl unbeantworteter Items, insbesondere in EDV-Kursen ab 55 Jahren, ergibt sich eine Erschwernis in der Entwicklung potenzieller Handlungsoptionen. Zudem ergibt sich durch die hohe Tendenz zur „mittleren“ Beantwortung, sowie der Kategorieauswahl „*nicht zutreffend*“, die Schwierigkeit einer aussagekräftigen Analyse und Interpretation der zugrundeliegenden Nutzungsanwendung.

Summiert man abschließend die faktischen Ergebnisse der zugrundeliegenden Evaluation, so kann zwar ein homogenes Nutzungsverhalten der TN festgestellt werden, welches sich jedoch primär in der Materialbeschaffung widerspiegelt (vgl. Lehner 2004). Hierdurch lässt sich nur bedingt eine Korrelation zwischen vorgesehenen Erwartungsvorstellungen der VHS und den tatsächlich stattfindenden Nutzungsanwendungen der TN identifizieren. Dies stellt allerdings keinen ausreichend annehmbaren Zustand dar, weswegen es dringend notwendig ist, Lösungen und Wege zu finden um diesen Zustand zu korrigieren (vgl. ebd.). Präzise betrachtet lässt sich also aus der zugrundeliegenden Evaluation die zukunftsprognostische Perspektive der Lernplattform ableiten, so dass der Rentabilitätsfrage von Fronter nachgegangen werden muss und ein erhöhter Handlungsbedarf bei der Lernplattformumsetzung besteht.

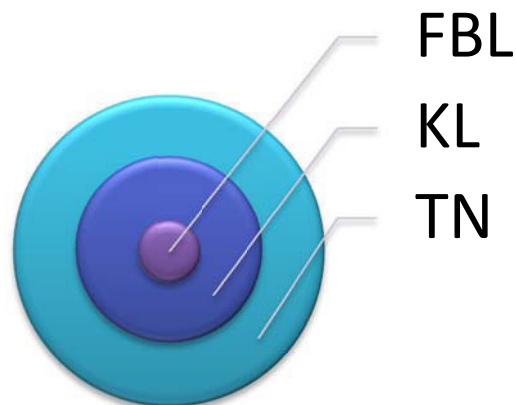
5 Akteursspezifische Handlungsoptionen und Entwicklungsperspektiven

5.1 Handlungsoptionen, Akteursbeteiligung und Partizipation von Teilnehmern

Literarisch betrachtet existieren divergente Theorien, Erkenntnisse und Lösungsansätze hinsichtlich elektronisch unterstützender Lernumgebungen. Die Implementierung, Konzeption und Umsetzung von Blended Learning ist gegenwärtig so heterogen angesiedelt, dass sie sich in Aufgaben- und Anwendungsfeldern unterscheidet und in unterschiedlichen Tätigkeits- und Einsatzbereichen wiederzufinden ist. Diesbezüglich wurden nachfolgende Optionen speziell für die VHS Dillenburg ausgearbeitet, wobei eine bedingte Literaturdarstellung erfolgt, wenn vergleichsweise parallel charakteristische Merkmale vorlagen, die auf die VHS transferiert werden konnten. Nachfolgend wurden Handlungsoptionen zur Nutzungsoptimierung und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur langfristigen Etablierung identifiziert, die sich aus den analysierten Ergebnissen der Lernplattformevaluation deduzieren lassen. Dabei beruhen sämtliche Handlungsoptionen auf Überlegungen, die sich aus ressourcenbedingter Durchführbarkeit und institutioneller Angemessenheit realisieren lassen. Die zugrundeliegenden Handlungsoptionen sind daher weder als allgemeingültige Optimierungsmaßnahmen für Blended Learning Konzepte in der WB zu verstehen, noch bieten sie einen vollständigen Überblick über mögliche Handlungsmaßnahmen.

Die ausgearbeiteten Handlungsoptionen stellen lediglich Anregungen und theoretische Ansätze dar, die in der Praxis eingesetzt und erprobt werden müssten, um entsprechend adäquate Resultate hervorzubringen. Dabei obliegt die konkrete Umsetzung und Durchführung, sowie Orientierung an empfohlenen Maßnahmen bei den Verantwortlichen der VHS, wobei mögliche Nutzungskorrelationen und Divergenzen nicht gesondert aufgeführt werden, sondern im potentiellen Maßnahmenrepertoire inbegriffen sind. Da sich die Problematik unzureichender Nutzungsanwendung auf diverse Akteure zurückführen lässt, findet eine Maßnahmendarstellung auf unterschiedlichen Ebenen statt. Hierzu wird die Partizipation beteiligter Akteure in Clustern betrachtet. Da keine ganzheitliche Darstellung erfolgt wird exemplarisch differenziert. Damit eine Optimierung realisiert werden kann, benötigt die VHS sowohl digitale Werkzeuge, als auch eine entsprechende institutionelle und organisatorische Kultur, die dies ermöglicht (vgl. Mader 2007). Grundsätzlich lassen sich an der VHS drei relevante Akteure als Schlüsselfiguren benennen, die jedoch nicht gleichermaßen zum Erfolg des Lernplatfformein-satzes beitragen können. Dabei handelt es sich um die Akteursgruppe der TN, die als eigentliche Nutzungsanwender agieren, um KL als zentrale Umsetzungsglieder und unter einem Punkt zusammengefasst die Gruppe der FBL und des administrativen Personal, wozu zuständige Leitungskräfte sowie Verwaltungsangestellte zählen.

Abbildung 5 Anteilsdarstellung Fronter



Graphik nach eigener Erstellung

Da die Optimierung von Fronter in erster Linie den administrativ verantwortlichen FBL und KL obliegt, wird sich der Fokus maßgeblich auf diese Akteure beziehen. Um einen schematischen Überblick über die Beteiligung und Relation der jeweiligen Akteursgruppen zu gewährleisten verdeutlicht Abbildung 5 die bestehenden Anteile an bzw. auf der Lernplattform. Obwohl die TN derzeit einen geringfügigen Lernplattformgebrauch repräsentieren, obliegt ihnen der größte Nutzungsanteil, der sowohl von der VHS geplant wurde, als auch künftig angestrebt werden soll. Die KL, als mittleres Kreiselement, agieren als zweithäufigste Akteursgruppe auf der Lernplattform und fungieren als Bindeglied zwischen TN und FBL. Der innere Kreis, bestehend aus FBL und administrativem Personal, ist am geringfügigsten in den Lehr-/Lernprozess und die direkte Lernplattforminteraktion involviert, dennoch stellt diese Gruppe die entscheidende Komponente dar, die für die Etablierung oder Eliminierung verantwortlich ist.

Partizipation von Teilnehmern

Die Beteiligung und Mitwirkung von TN, als eigentliche Anwender, kann nur sekundär betrachtet werden, da hier keine direkten Handlungsoptionen seitens der VHS realisierbar sind. Dennoch sollen TN der Vollständigkeit halber an dieser Stelle aufgeführt werden, wenngleich auch nur ein begrenzter Einfluss auf die Anwendung und Nutzung besteht. Denn anders wie in allgemeinbildenden Schulen hat die VHS weder die Autorität noch die Intension ihre TN unter Zwang zum Unterrichtsbesuch zu nötigen, weswegen das Kriterium der Freiwilligkeit der Kursbesuche ein zentrales Problem impliziert. Wie also kann es der VHS gelingen den Lernplatformeinsatz auf TN-Ebene zu erhöhen und eine dauerhafte Nutzung hervorzurufen? Diese Frage lässt sich nicht unproblematisch beantworten, da seitens der VHS nur geringfügige bis kaum verfügbare Optionen zur Verfügung stehen, da kein vertragliches oder gesetzliches Verhältnis, im Sinne eines Arbeits- oder Schulverhältnis besteht, worin mögliche Anwendungen eingefordert werden könnten. Daher erscheint es an dieser Stelle schwer zu ermitteln

welche Partizipation von TN ausgehen könnten, da weder auf qualitativer Ebene Aussagen über die Intensionen und Bedürfnisse existieren, noch ein zusätzliches Verständnis darüber besteht, welche Gründe zur Nichtnutzung der Lernplattform vorliegen.

Diesbezüglich ist die direkte Partizipation der TN hinsichtlich einer Nutzungssteigerung nur bedingt zu beeinflussen. Hier spielen Aspekte wie intrinsische Motivation, die Fähigkeit zum Selbstlernen oder auch das eigene Interesse und subjektive Intension eine zentrale Rolle, auf die außenstehenden Akteure kaum Einfluss haben. Die VHS kann allenfalls versuchen durch Anreize eine entsprechende Steigerung dieser Aspekte hervorzurufen, die auf mediendidaktischen und lerntheoretischen Methoden und Theorien aufbauen, die jedoch keinesfalls den entscheidenden Selbstlernprozess oder die Bereitschaft zur Teilnahme gewährleisten. Daher besteht die große Herausforderung darin, TN die Vorzüge des zugrundeliegenden Konzeptes und des Mediums zu offerieren und ein entsprechendes Bewusstsein hinsichtlich neuer Modelle zu schaffen und eine Sensibilisierung neuer Situationen hervorzurufen um die TN entsprechend zu instruieren und eine eigenständige Partizipation zu bewirken. Da die Frage nach direkter TN-Mitwirkung aufgrund vorhandener Datenbasis und institutioneller Handlungsbeschränkungen nicht zu beantworten ist und die TN-Partizipation indirekt mit der Beteiligung anderer Akteursgruppen korreliert, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Partizipation von TN eingegangen, sondern der Fokus im Folgenden auf die leitenden und ausführenden Akteure gelegt.

5.2 Partizipation von Kursleitern

Nebst TN stellen KL zentral fungierende Schlüsselfiguren im Blended Learning Konzept dar. An der VHS können KL auf unterschiedlichste Weise auf der Lernplattform agieren, sodass sich hieraus Handlungsoptionen identifizieren lassen, die ungeachtet der abgebildeten Optionen stets vor der abhängigen Variable der individuellen KL-Bereitschaft betrachtet werden müssen und lediglich als Auswahl möglicher Maßnahmen zu verstehen sind.

Ausbau und Professionalisierung von Schlüsselkompetenzen und Dozentenqualifikation

Obwohl sich elektronisch unterstützende Lernmethoden im weiterführenden Bildungssystem etabliert haben, lassen sich die Euphorie und der enorme Boom der siebziger Jahre nicht mehr erkennen. Die Herausforderungen und Probleme, die sich dabei herauskristallisieren, können mitunter auf mangelnde Dozentenqualifikation oder ungeeignete didaktische Konzeptionen zurückzuführen werden (vgl. Niegemann et al. 2004). Diese Überlegungen liegen auch den verantwortlichen FBL zugrunde, wobei bestehende Studien die Annahme bestätigen, dass mangelnde Lehrbetreuungen und Qualifikatio-

nen zu unzureichenden Nutzungsanwendungen beitragen (vgl. Ojstersek 2007). Vergewärtigt man sich die Evaluationsergebnisse, so erschwert eine unzureichende Professionalisierung die Handhabung, sodass möglicherweise seitens der KL kein oder nur geringfügiger Lernplattformeinsatz stattfindet. Dies könnte mitunter der Tatsache geschuldet sein, dass KL oftmals nur Fachexperten sind und sich mit der Lernplattform per se nicht auskennen oder sich ggf. unsicher in der virtuellen Lernumgebung bewegen und hierdurch eine mangelnde Betreuung erzeugen.

Da KL jedoch eine Schlüsselfunktion beim Blended Learning zukommt, ist es von zentraler Bedeutung diese entsprechend zu qualifizieren und weiterzubilden. Dabei wird KL in diesem Konzept eine neue Charakteristik zugeschrieben, bei der sie nicht mehr nur als Lehrende, sondern sind vielmehr Begleiter auf der Lernplattform agieren. Dieser neuen Rolle müssen sich KL bewusst werden. Dass dies kein einfaches Unterfangen darstellt, lässt sich leicht erklären. So folgten Lehrende Jahrhunderte lang einer gewissermaßen einheitlichen klassischen Tradition von Lehre, die nun durch die Digitalisierung der Lernwelt verändert wird. Daher ist es nicht nur wichtig, die klassischen Lehrhandlungen durch mediendidaktische Lernarrangements zu ergänzen, sondern auch die mediendidaktische Qualifikation zu erweitern und KL explizit auf die neue Lehrrolle vorzubereiten. Zunehmend müssen die Fähigkeiten als Moderator ausgebaut und eine Aufbereitung und Neugestaltung von Lerninhalten für digitale UE erarbeitet werden.

Literarisch betrachtet hat bislang nur eine unzureichend mediendidaktische Professionalisierung der Lehrenden stattgefunden, sodass an dieser Stelle angesetzt werden müsste, um die Professionalisierung von Schlüsselkompetenzen und Dozentenqualifikation auszubauen. An der VHS übernehmen bisher langjährig beauftragte Dozenten die Betreuung der Lernplattformkurse. Diese sind jedoch mehrheitlich nicht in Medienpädagogik ausgebildet. Daher sind die KL nur geringfügig geschult ein Blended Learning Konzept didaktisch nach gegenwärtigen lernpsychologischen Standards auszurichten und zu konzipieren. Dass sich hieraus dürftige Lehrkompetenzen und unzureichende multimediale Lernkonzepte ergeben, steht außer Frage. Zudem kann eine Unvollständigkeit an methodisch-didaktischem Repertoire vorliegen, dass zu fehlenden kommunikativen und lernbedingten Mängeln führen kann, sodass hier Handlungsbedarf in der Professionalisierung und Erweiterung der KL-Qualifikation besteht. Um dies zu verdeutlichen kann auf drei Grundregeln in der Betreuung onlinebasierter Lernarrangements verwiesen werden, die eine Steigerung der Lernplattfornutzung hervorbringen können. Hierfür muss der KL in erster Linie eine leitende und beratende Aufgabe übernehmen. Zudem müssen KL für TN auf der Lernplattform präsent sein und sich eine moderierende Funktion aneignen (vgl. Mader 2007; Meister 2001).

Ohne KL-Unterstützung ist es nicht möglich entsprechende Konzepte umzusetzen, um eine Optimierung des Lernplattformeinsatzes zu gewährleisten. Demzufolge ist es von zentraler Bedeutung, dass KL sowohl Fachkenntnisse als auch soziale und technische Fähigkeiten aufweisen. Daher sollte mit der Lernplattformeinführung in den jeweiligen Kursen parallel deren Medienkompetenz geschult und gefördert werden, damit diese als unterstützende Tutoren⁴² eingesetzt werden und als Umsetzungskomponente agieren können. Diesbezüglich ist es notwendig, dass KL im Kontext onlinebasierten Lernens eine gewisse Medienkompetenz aufzeigen, die sich im Wesentlichen durch vier medienkompetente Aspekte auszeichnet. Zum einen müssen Dozenten gesellschaftliche Prozesse analytisch erfassen können, um eine gewisse *Medienkritik* bilden zu können. Zum andern müssen sich KL mit dem Aspekt der *Medienkunde* auseinandersetzen, der sich auf gegenwärtige Mediensysteme bezieht. Dieser Aspekt befähigt den KL selbst mit dem vorliegenden Medium zu arbeiten und sich darauf zurechtzufinden.

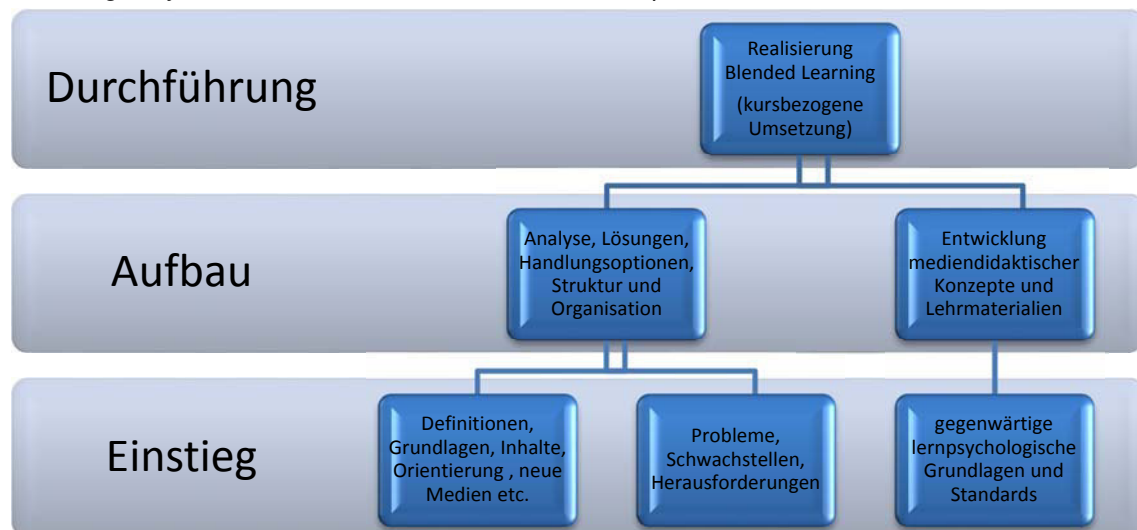
Die *Mediennutzung* impliziert Zweierlei: Erstens sollen Medien rezeptiv, also im Sinne einer Lernplattfornutzung angewandt werden und zweitens sollen interaktive Angebote zugänglich gemacht werden. Die sogenannte *Mediengestaltung* befasst sich abschließend mit den innovativen Gestaltungsmöglichkeiten einer Lernplattform. Hier spiegelt sich in erster Linie die didaktische Umsetzung der Lehrinhalte wider (vgl. Katzlinger 2009). Wie zu sehen ist, haben sich die Aufgaben und Inhalte durch die Implementierung von Fronter generell verändert und avancieren von einer rein instruierenden zu einer stärker beratenden und moderierenden KL-Tätigkeit. Lehre im Sinne einer rein fachlichen Wissensvermittlung in Präsenzveranstaltungen tritt vermehrt in den Hintergrund und soll durch zunehmend selbstgesteuerte Lernprozesse in Onlinephasen ergänzt werden. Die befremdliche Unterrichtsentwicklung und Neuqualifizierung ist nicht zwangsweise negativ zu bewerten. Vielmehr gehen neue Chancen und Herausforderungen für KL einher und macht weder sie noch die Präsenzveranstaltungen überflüssig, sondern bereichert durch die unterstützende Berater- und Onlinefunktion.

Wie die Ergebnisanalyse gezeigt hat, war eine erhöhte Abbruchrate von TN zu verzeichnen, sowie eine sehr geringe autonome Lernplattfornutzung. Niegemann et al. (2004) beschrieben dies mit der Schwimmfähigkeit eines Nichtschwimmers, der ebenso wenig schwimmen erlernt wenn man ihn kurzerhand ins Wasser wirft, wie sich plötzlich eine autonome TN-Fähigkeit einstellen kann, selbstbestimmt zu lernen. KL müssten demzufolge dahingehend ausgebildet werden, diesen Prozess unterstützend zu begleiten, um effiziente Ergebnisse und eine vermehrte selbstgesteuerte Lernplattfornutzung zu erzielen. Des Weiteren müssen KL ein gewisses Maß an sozialpsychologischen Kenntnissen ausbilden, um entsprechende lernmotivierende Stimuli zu erzeugen. Der KL muss zudem dahingehend qualifiziert werden, neue virtuelle Lehrpläne

zu erstellen und befähigt werden, die Lernplattform als Ergänzungsmedium anzusehen, indem zum Präsenzunterricht abgestimmte Inhalte enthalten sind. Hierbei ist nicht immer das gesamte Werkzeug- und Methodenrepertoire eines Lehrenden notwendig, sondern vielmehr die Ausbildung einer Sensibilisierung zur sinnigen Umsetzung und flexiblen Gestaltung.

Diesbezüglich benötigen KL nebst inhaltlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zusätzliche Medienkompetenzen und eine Professionalisierung die sie zum zweckmäßigen Mittelein- und Umsatz befähigt. Dies könnte in Form von Rollengesprächen in KL-Schulungen erfolgen, die dazu beitragen neue Charakteristika zu identifizieren sowie einhergehende Aufgaben, Dynamiken und Barrieren oder individuelle Ängste im Umgang mit der Lernplattform anzusprechen um anhand dessen eine entsprechende KL-Qualifizierung zu gewährleisten. Um die Medienkompetenz entsprechend auszubilden und zu steigern, wäre es notwendig vorab oder über die Kursdauer hinweg begleitende medienpädagogische Fort- und Weiterbildung für KL anzubieten, die im Durchführungs- und Organisationsplan der VHS fest verankert sind und einen ergänzenden Fortbildungsaspekt und kursleiterspezifischen Austausch ermöglichen (vgl. Döring/Fredersdorf 2004). Eine mögliche Fort- und Weiterbildungsumsetzung zur Professionalisierung und Erweiterung von mediendidaktischen KL- Qualifikationen soll anhand nachfolgender Graphik illustriert werden.

Abbildung 6 Systematischer Aufbau interner Dozentenqualifikation



Graphik nach eigener Erstellung

Wie Abbildung 6 darstellt, könnte ein mögliches Fortbildungsseminar angeboten werden, welches sich durch einen allgemeinen Einstieg auszeichnet, der zunächst auf Grundlagen aufbaut, um anschließend durch semesterbegleitende Aufbauseminare zur erfolgreichen KL-Qualifizierung beitragen kann. Da es sich hier um Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der KL handelt, die mit unterschiedlichem Aufwand und Kosten

verbunden sind, ist abzuwägen, in welchem Umfang entsprechende Qualifizierungen angestrebt werden sollen und welcher Nutzen hiermit einhergeht. Alternativ und weit- aus kostengünstiger wäre die Option zusätzlicher Literaturbereitstellung für KL, die ebenfalls zur Optimierung der mediendidaktischen Konzeption beitragen könnte. Der Vorteil einer reinen Literaturbereitstellung, statt aufwendig gestalteter Fort- und WB-Maßnahmen, liegt insbesondere in der zeitlichen und personellen Unabhängigkeit.

Da an der VHS durchaus erhöhte Fluktuationen aufgrund semesterbedingter Honorar- verträge bestehen können, die zu ständigen WB-Maßnahmen führen würden, stellt sich die Fortbildungsmöglichkeit via Fachliteratur als zweckmäßige Alternative dar. Nachteilig wäre hier jedoch eine unzureichende Literaturnutzung aufgrund mangelnder KL- Motivation. Weswegen hier eine detaillierte Analyse der Fortbildungsrentabilität vo- rausgehen müsste. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass das Gelingen oder Scheitern eines Fronter-Kurses in hohem Maße von der Kompetenz, Professiona- lisierung und Qualifikation eines KL abhängig ist, weswegen es unerlässlich ist nebst bestehenden Eignungen den Ausbau und die Professionalisierung von Schlüsselkom- petenzen und Dozentenqualifikationen anzustreben und eine mediendidaktische Erwei- terung zu integrieren, damit KL professionell agieren können (vgl. Schlüter 2004).

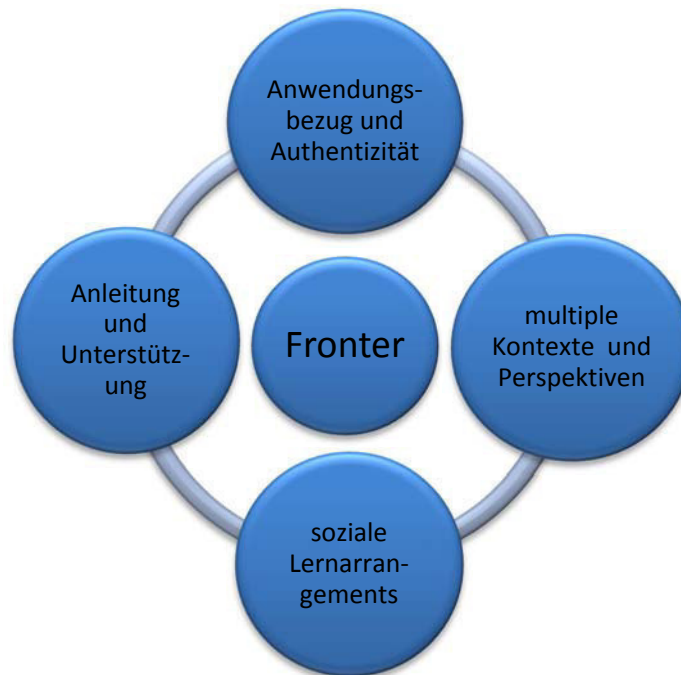
Didaktische Konzeption und Implementierung von Lerntheorien

Damit Blended Learning erfolgreich in den Kursen umgesetzt werden kann, muss die Unterrichtsgestaltung didaktisch auf die TN hin konzipiert werden. KL müssen sich da- her im Klaren sein, welche didaktische Umsetzung⁴⁴ sie in ihrem Kurs anwenden und welche Seminarziele sie anstreben (vgl. Mandl/Kopp 2006). Kenntnisse über unter- schiedliche Lerntheorien sind für die Entwicklung und Umsetzung von virtuellen Lernar- rangements unentbehrlich, da sich Erklärungsversuche und Hypothesen über Wis- sensaneignung explizit auf die Gestaltung von Lernsituationen und die Lernumgebung auswirken (vgl. Arnold et al. 2013). Daher ist es unumgänglich sich mit konventionellen Lerntheorien auseinanderzusetzen. Grundsätzlich kann von drei Lerntheorien im Be- reich der virtuell unterstützenden Modelle gesprochen werden, die eine wesentliche Wirkung auf die Lernplattformnutzung haben. Dabei handelt es sich zum Ersten um die Lerntheorie des Behaviorismus, der Lernen durch Verstärkung impliziert. Als zweite Theorie kann auf den Kognitivismus verwiesen werden, der Lernen durch Einsicht und Erkenntnis hervorruft. Als dritte Theorie kann der Konstruktivismus aufgeführt werden, der Lernen durch individuelle Erfahrung, Erlebnisse und Interpretation definiert (vgl. Meir, S. o. J.). Betrachtet man die unterschiedlichen Theorien, so eignet sich die beha- vioristische Lerntheorie mehrheitlich zum Erreichen einfacher Lernerfolge, die überwie- gend zur Erweiterung des Faktenwissens dient und sich weniger mit Problemlösungen beschäftigt (vgl. Arnold et al. 2013).

Damit Blended Learning didaktisch nutzbringend umgesetzt und angewandt werden kann, muss von einer konstruktivistischen Lernauffassung ausgegangen werden, bei der Wissen nicht in identischer Form von einem auf das andere Individuum übertragen kann, sondern aktiv und selbständig in unterschiedlichen Handlungskontexten erworben werden muss. Dem KL muss diese didaktische Konzeption von Blended Learning bewusst sein, um eine effektive Umsetzung zu gewährleisten. Hierzu muss der KL versuchen den TN zu einer aktiven Rolle zu bewegen. Er stellt sich dabei zunehmend in den Hintergrund und agiert vermehrt als Unterstützer oder Berater. Die didaktische Konzeption sollte daher aus folgenden Aspekten bestehen. Zum einen aus einem aktiven Konstruktionsprozess, bei dem Wissen nur durch selbständige und disziplinierte TN-Beteiligung erworben und dieses in vorhandene Wissensstrukturen eingebaut werden kann. Zum anderen stellt Lernen einen emotionalen Prozess dar. Demzufolge ist es von zentraler Bedeutung positive Emotionen und Freude im Lernprozess zu erfahren. Ebenso charakterisiert Lernen einen sozialen Prozess und ist stets an einen situativen Hergang gebunden, der durch KL in deren didaktische Überlegungen aufgegriffen werden muss, um eine erfolgreiche Lernplattformumsetzung zu gewährleisten (vgl. Mandl/Kopp 2006).

Da in der mediendidaktischen Konzeption eine zentrale Aufgabe liegt, müssen KL entsprechende didaktische Entwürfe vorlegen und die Notwendigkeit bestehender Lerntheorien einschätzen. Dabei kann aus den dargestellten didaktischen Aspekten exemplarisch auf nachfolgende Gestaltungskonzeption (Abbildung 7) verwiesen werden, die dem KL eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit und Gestaltungsstruktur für die Fronter-Kurse auf Grundlage konstruktivistischer Theorien bietet. Dem müsste allerdings eine grobe Wissens- und Bedarfsanalyse vorangehen, die sowohl den gegenwärtigen Stand, als auch zugrundeliegende Lerntheorien und die Bereitschaft zur Lernplattformnutzung aufgreift, sodass eine Abstimmung der virtuellen und präsenzstattfindenden Sequenzen erfolgen und ein entsprechendes Unterrichtskonzept gestaltet werden kann. Um den Einsatz von Fronter zweckmäßig zu gestalten muss ein gewisser Grad an Anweisung und Hilfestellung gewährleistet werden. Zudem müssen multiple Kontexte und Perspektiven, sowie soziale Lernarrangements bedacht werden. Ferner muss bei der Gestaltung der Inhalte darauf geachtet werden, dass authentische Situationen integriert und reale Probleme bearbeitet werden können. Dies fördert die Anwendungsbereitschaft und den Wissenszuwachs. Daher läge eine mögliche didaktische Konzeption im Ansatz des sogenannten „*Learning by doing*“. Die Aufgaben wären so zu konzipieren, dass sie sowohl reale Situationen aufgreifen als auch den Aspekt einer Selbstaneignung durch experimentieren ermöglichen (vgl. Niegemann et al. 2004).

Abbildung 7 Gestaltungsmethoden für Fronter



Graphik modifiziert nach Kopp/Mandl 2009

TN können auf diese Weise instruiert werden Lösungen zu erarbeiten, bei denen sie bspw. in authentische Problemlösungssituationen versetzt werden, die sie weitestgehend autonom und aktiv bearbeiten müssen. Dabei muss die Lernumgebung nach konstruktivistischem Ansatz so gestaltet sein, dass sie einen Perspektivenwechsel ermöglicht, wodurch ein Wissenstransfer gefördert werden kann. In Mathematikkursen könnte dadurch auf weitere naturwissenschaftliche Disziplinen verwiesen werden, um den Transfer von Wissen zu fördern und kognitive Fähigkeiten⁴⁵ zu erweitern. Zudem muss die didaktische Konzeption anleitend und lerntheoretisch unterstützend sein, da insbesondere im Umgang mit digitalen Medien nebst zu erlernender Unterrichtsinhalte immer auch eine Schwierigkeit im Lernplattformgebrauch bestehen kann. KL müssen bei der Entwicklung didaktischer Konzepte im Sinne konstruktivistische Theorie vermehrt in den Hintergrund rücken und eine Balance zwischen Konstruktion, also dem selbstgesteuerten aktiven Lernen und einer Instruktion, sprich anregender und unterstützender, sowie beratender und erklärender Anleitung schaffen. Unter dieser Prämisse lassen sich konkrete Gestaltungsgrundsätze deduzieren und anfertigen (vgl. Kopp/Mandl 2009). Hieraus ergibt sich für KL im Allgemeinen weder ein Mehraufwand, noch wird eine bedingt zusätzliche Qualifikation benötigt, da der KL in einem entsprechenden Szenario vermehrt in den Hintergrund tritt und seine Lehrtätigkeit reduziert, was einer Arbeitsentlastung gleichzusetzen ist. Das könnte im Grunde genommen sogar zu einer Kostenersparnis für die VHS führen, wenn bspw. vereinzelte Präsenzstunden durch onlinebasierende UE ersetzt werden würden und eine präsenzbestimmte Honorierung entfällt.

Einsatz und Entwicklung differierender Lernkonzepte und neuer Lernmaterialien

Obwohl didaktische und methodische Ähnlichkeiten existieren, bringt der Einsatz virtueller Lernumgebungen pädagogische Veränderungen mit sich. Dies betrifft sowohl Kurs- und Unterrichtskonzepte, als auch Strukturveränderungen und die Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien (vgl. Arnold et al. 2013; Kraft o.J.). Neurobiologisch erscheint es wenig sinnvoll Lerninhalte auf immer gleichförmige Weise zu vermitteln. Auch psychologische Erkenntnisse in der multimedialen Lerntheorie haben gezeigt, dass im Durchschnitt ein erhöhter Lernerfolg einsetzt, wenn eine Kombination aus unterschiedlichen Darstellungsweisen vorliegt. Lernen ist demnach erfolgreicher und die Motivation erhöht, je mehr Sinne angesprochen werden. Diesbezüglich sollte bei der Entwicklung entsprechender Lernarrangements eine begründete Kombination von Online- und Präsenzphasen gegeben sein, die sowohl auf Text, wie auch auf Ton-, Bild- oder Videomaterialien zurückgreifen (vgl. Kraft o.J.). Zwar liegen bisweilen kaum Studien über erfolgreiche Audioeinsätze vor, dennoch untersuchten Barron/Kysilka (1993) den Einsatz und Einfluss von Audiogestaltung auf die Lernleistung. Hier zeigte sich, dass die Lernleistung im Allgemeinen zunahm. Dessen ungeachtet lassen sich hier gleichwohl Herausforderungen und Nachteile identifizieren, die sich insbesondere in der Konzentration widerspiegeln. Da eine rein auditive Darstellung eine enorme Aufmerksamkeit und Vorstellungskraft voraussetzt, ist nicht zwingend eine Wissensaneignung gewährleistet. (vgl. Niegemann et al. 2004).

Diesbezüglich sollten KL auf eine abwechslungsreiche Inhaltsdarstellung achten. Hier könnten bspw. didaktische Audiogestaltungen in Sprachkursen vorgenommen werden, die durch Bild- und Videosequenzen eine Darstellungsabwechslung ermöglichen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass Darstellungskombinationen nur dann nützlich sind, wenn sie im zweckdienlichen Kontext angewandt werden. Dieser Fall würde bspw. vorliegen, wenn es sich in der Darstellungsform um Text- und Graphikkombinationen handelt. Abstand sollte von Kombinationen genommen werden, die die Aufnahmekapazität überstrapazieren und so zu einer multimedialen Überlagerung und psychischen Lernüberlastung führen, wie es bei gleichzeitig schriftlicher und auditiver Darstellungskombinationen vorkommen kann. KL sollten demzufolge Assets, sprich variable Elemente wie Textdateien, Graphiken, Audio- und Videodateien, in angemessenem Maße und förderlicher Kombination einsetzen (vgl. ebd.). Für KL ist es daher unerlässlich ein zweckmäßiges Mittelmaß an Darstellungsmethoden für die elektronische Wissensvermittlung zu konzipieren. Nebst didaktisch sinnvoll gestaltetem Einsatz von audiovisuellen Kombinationen kann ebenfalls das didaktische Konzept des eigenaktiven Lernens empirisch gestützt werden. Hierbei ist für den KL kaum ein Mehraufwand fest-

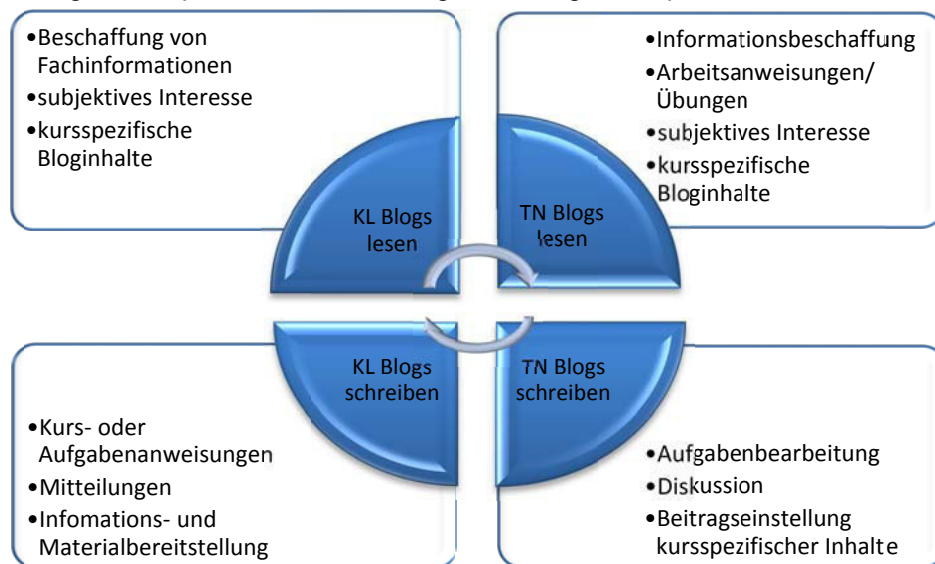
zustellen, wenn erst einmal entsprechende Stimuli zur selbständigen Informationsgewinnung gesetzt wurden.

Diese Stimulationssetzung kann in Form von individualisierten Lernangeboten vollzogen werden, die durch gestalterische Präsentationsprogramme oder vielfältige Anwendungsoptionen die forschende Lernneugier anregen (vgl. Schulz-Zander/Tulodziecki 2009). Dabei könnte die Lernneugier der TN bspw. durch kleinere Lernexperimente gefördert werden, die insbesondere in Abiturvorbereitungs- oder Ernährungskursen realisierbar wären. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um komplexe Experimente handeln. Schon Aufgabenübertragungen an TN fördert die autonome Auseinandersetzung mit der Thematik und kann den Selbstlernprozess begünstigen und gleichzeitig eine Arbeitsentlastung der KL implizieren. Verständlicherweise ist der Einsatz einer derartigen Unterrichtskonzeption nicht in allen Kursen möglich und müsste im Kontext der Durchführbarkeit geprüft werden. Nichtsdestotrotz könnte eine entsprechende Umsetzung den Kreativitäts- und Autonomieprozess der TN fördern. Eine weitere Möglichkeit neuer Lernkonzepte könnte im Ansatz des „Cognitive Apprenticeship“, der sogenannten Meisterlehre liegen. Dieser Ansatz bezieht sich zwar primär auf die Handwerkslehre, kann jedoch durch übereinstimmende Charakteristika auf die Blended Learning Kurse transferiert werden. Das Kursangebot zeigt, dass nicht nur allgemein-schulische Fächer wie Mathematik mit der elektronischen Lernumgebung arbeiten, sondern auch Kurse aus den Bereichen Gesundheit, Sprachen, Arbeit und Beruf, auf die der Cognitive Apprenticeship expliziter übertragen werden kann. Bei diesem Ansatz geht es grundsätzlich darum, vom „Meister“ zu lernen. Dabei geht der Ansatz davon aus, dass der Lerner anfangs noch eine starke Unterstützung durch den Lehrenden benötigt. Dieser unterstützt den Lernenden schrittweise; zu Beginn verstärkt und zunehmend mindernd bei der Erreichung von Selbständigkeit (vgl. Adams 1997).

Die KL sollten diesbezüglich zu Kursbeginn eine erhöhte Betreuung und Begleitung übernehmen und sich Schritt für Schritt aus dem Aneignungs- und Lernprozess der TN entfernen, sodass zunehmend ein autonomes Lernen stattfinden kann. Grundlegend impliziert Blended Learning für die Zeitabschnitte der Onlinephasen eine räumliche Distanz. Daher müssen KL bei der Ausarbeitung von Unterrichtskonzepten und Erstellung von Lernmaterialien subjektiv entscheiden, ob vermehrt synchrone oder asynchrone Lernszenarien in den onlinebasierten UE angestrebt werden sollen. Prinzipiell kann sowohl die synchrone, sprich die an unterschiedlichen Orten verteilte Unterrichtssequenz durch Video- oder Chatkommunikation, als auch die asynchrone, eine zeitlich versetzte Lehr-/Lernhandlung wie Wikis⁴⁶ oder Forenbeiträge, angewandt werden (vgl. Arnold et al. 2013). Im Fall der VHS wird hinsichtlich zeit- und ressourceneinsparender Gründe vermehrt für eine asynchrone Methode plädiert, da KL in diesem Fall keine

zusätzliche Anwesenheit auf der Lernplattform absolvieren müssen. Durch Einspeisung von Fragen oder Aufgaben in die virtuellen Kursräume kann auch ohne direkte KL-Präsenz eine Bearbeitung durch TN vollzogen werden. Wikis, die sich in besonderem Maße dazu eignen, Aufgaben, Texte oder Beiträge im Kollektiv zu gestalten, könnten in der Weise arrangiert werden, dass Begriffe oder Themen vorgegeben werden, die durch die TN kollektiv auf der Lernplattform ausgearbeitet werden. Auch der Einsatz von sogenannten Blogs⁴⁷ kann zu einer zunehmenden Lernplattformnutzung führen, die keiner zusätzlichen Ressource bedarf. Hierbei kann sowohl ein Informationsaustausch zwischen TN stattfinden als auch die Bearbeitung von Übungsaufgaben oder Beiträgen erfolgen (vgl. Arnold et al. 2013). Der Vorteil, der sich hieraus für KL ergibt, liegt in der Passivität sowie der Arbeits- und Aufwandsreduzierung von Unterrichtsmaterialien. So können Lerninhalte und Materialien für TN zugänglich gemacht werden, die durch diese eigenständig erarbeitet wurden, was zusätzlich den autonomen Lernprozess unterstützt. Die VHS erfährt durch diese Konzeption keine Nachteile, da sich bereits implementierte Werkzeugmodule auf der Lernplattform befinden, die für diese Zwecke genutzt werden können. Die Schwierigkeit dieser Umsetzung besteht dagegen in der intrinsischen Motivation und Bereitschaft der TN, auf die KL nur bedingt Einfluss haben.

Abbildung 8 Exemplarisches Muster Blogumsetzungskonzeption



Graphik modifiziert nach Arnold et al. 2013.

Abbildung 8 stellt exemplarisch eine Umsetzungsmöglichkeit des Blogesinsatzes dar, wobei die Inhalts- und Anwendungsmöglichkeiten illustrativ dargestellt sind. Ein Blog kann die Interaktion zwischen TN und KL beinhalten. Darüber hinaus wäre ebenfalls ein kursübergeordneter KL-Austausch denkbar, der bspw. in Form von Dozenten-Blogs konstruktiv genutzt und gestaltet werden könnte. Da Fronter für einige KL lediglich als Materialbeschaffungsmedium fungiert müssen die Materialien entsprechend aufbereitet

und angepasst werden. Die Lernplattformnutzung zur reinen Informations- und Materialbereitstellung ohne jegliches didaktisches Umsetzungskonzept sollte jedoch grundsätzlich vermieden werden. Daher ist es von fundamentaler Bedeutung, dass KL-Konzepte, sowie die Entwicklung von UE und Lernmaterialien didaktisch so aufbereitet werden, dass Lerninhalte und Materialien unterstützend eingesetzt werden können (vgl. Al-Ani 2012; Schulmeister 2005). Hierfür sind vorkursbedingte Handlungen notwendig, die sich speziell auf kursleiterspezifische Auseinandersetzung, sowie Materialerstellung beziehen. Darauf aufbauend muss eine didaktische Fusion der online- und präsenzbestimmten Phasen erfolgen, die nachbreitende Maßnahmen und abschließende Bewertungen zulassen, die stets vor dem Hintergrund lernerorientierter Lehre stehen.

Abbildung 9 Musterbeispiel Kurskonzept



Graphik nach eigener Erstellung

Ein mögliches Kurskonzept an der VHS könnte wie in Abbildung 9 exemplarisch dargestellt aussehen, wobei hier von einer kursübergreifenden Gestaltungsbasis ausgegangen wurde, bei der die Themenblöcke keine fixen Bestandteile beinhalten, sondern empfohlene Inhaltsaspekte aufweisen, die variabel genutzt werden können und dem jeweiligen Kurskontext expliziter anzupassen wären. Um entsprechend neue Lernkonzepte zu entwickeln, müssten jedoch auch dazugehörige Ressourcen einbezogen werden, um einen sinnvollen Kontext im mediendidaktischen Sinne zu schaffen. Hierfür bedarf es sowohl kreativer Bemühungen als auch der Einbindung orts- und zeitunabhängiger Unterrichtskonzepte. Hierdurch erhalten TN grundsätzlich einen neuen Grad an Selbständigkeit. Dennoch ist es notwendig feste Lernzeiten für Onlinesequenzen in der Kurskonzeption einzuplanen und in das neue Unterrichtskonzept einzubinden.

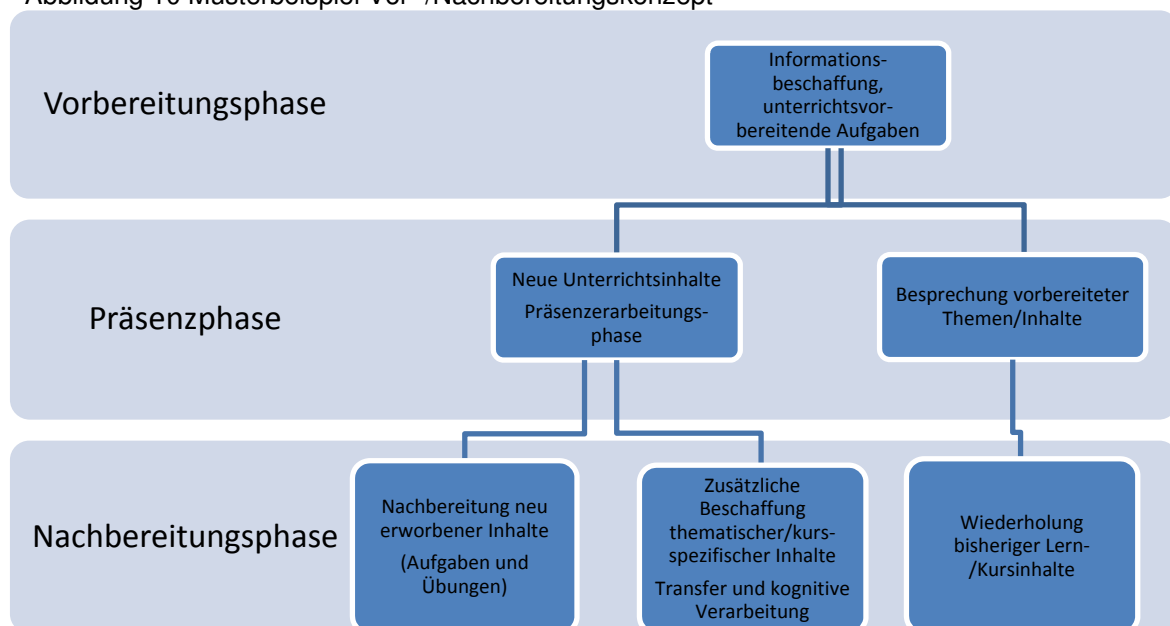
Denn insbesondere bei der Durchführung neuer Methoden benötigen TN eine zusätzlich Anleitung und ein gewisses Maß an Vorgabe und Struktur, sonst können Lernhandlungen unter Umständen nicht stattfinden, da i.d.R. ohne Instruktion keine grundlegende Eigenaktivität im Lernprozess vorauszusetzen ist (vgl. Arnold et al. 2013). Dieser Sachverhalt lässt sich auch aus den Ergebnissen der Lernplattformanalyse herleiten. So verweist die Analyse der Lernplattformevaluation darauf, dass TN zu einer geringeren Anwendung von Fronter tendierten, wenn keine hinreichenden Anweisungen oder Lernanforderungen seitens der KL gestellt wurden. Dieses Ergebnis lässt sich in erster Linie aus den offenen TN-Antworten herleiten, da den TN mehrheitlich nicht bewusst war, aus welchen Gründen und in welchem Umfang eine entsprechende Lernplattformnutzung vollzogen werden sollte. Hier muss vermehrt an die KL appelliert werden, diese festen Online-Lernzeiten nebst regulär geplanter Präsenzlehre in ihrem Unterrichtskonzept zu integrieren. An dieser Stelle könnte die Möglichkeit einer gemeinsamen Aushandlung und Erarbeitung von Unterrichtsinhalten bzw. Onlinephasen hilfreich sein.

Dabei kann sich eine „Win-Win- Situation“⁴⁸ einstellen, die für KL eine Arbeitsentlastung bei der Unterrichtsgestaltung impliziert und TN eine Selbstgestaltung zuspricht, die sie zur aktiven Mitwirkung befähigt. Diese Handlungsoption kann sich in der Umsetzung jedoch als zwiespältig erweisen, da eine aktive Mitgestaltung nur in geringfügigem Maße durchzuführen ist und bei unzureichender Selbstdisziplin oder Eigeninitiative zu erheblichen Schwierigkeiten führen kann (vgl. ebd. 2013). Zudem lässt sich eine derartige Konzeption aufgrund begrenzter UE nur bedingt umsetzen. Daher kann an dieser Stelle rechtfertigend argumentiert werden, dass hierfür eine Erhöhung der UE notwendig wäre, was jedoch mit zusätzlichen Kosten und personellen Ressourcenaufwendungen einhergehen würde. Des Weiteren sollte die Entwicklung neuer Lernkonzepte die Bereitstellung neuer Unterrichtsmaterialien auf virtueller Basis beinhalten. Hier könnten unter anderem Skripte oder Tafelbilder sowie Lernmaterialien online zur Verfügung gestellt werden, die das Bewahren von Informationen und Unterrichtsinhalten steigern. An dieser Stelle kann auf Wiederholungsübungen oder Lernkartenverwaltung verwiesen werden, die das Behalten von Lerninhalten fördern. Aufgaben, die den Lernprozess regulieren, könnten zudem in Übersichtstabellen dargestellt werden (vgl. Niegemann et al. 2004). Dies bedeutet i.d.R. einen minimalen Mehraufwand für KL, erspart im Gegenzug jedoch zeitliche Ressourcen oder zusätzliche Kosten wie bspw. für Kopien.

Zudem kann eine schnelle Korrektur und Anpassung veränderter Lernmaterialien vorgenommen werden, ohne einen vollständigen Materialaustausch vornehmen zu müs-

sen (vgl. Bruns 2006). Generell sollten KL bei der Konzipierung neuer Unterrichtskonzepte und Lernmaterialien die Vor- und Nachbereitung für Onlinephasen berücksichtigen. Hier kann in etwa Material zur Vorbereitung der nächsten Präsenzveranstaltung bereitgestellt werden, was den Vorteil hat eine TN-Homogenität für die Präsenzveranstaltung zu schaffen. Auch eine Nachbereitung der Präsenzveranstaltung kann auf onlinebasiertem Wege erfolgen und bspw. durch erarbeitete Lösungen den TN zur Korrektur und Vertiefung zur Verfügung gestellt werden. Die Onlinephase kann demnach der produktiven Vor- und Nachbereitung der Präsenzphase dienen und nachträglich den Lernerfolg erhöhen. Die konstruktive Vor- und Nachbereitung erweist sich dabei nicht nur effizient für TN und KL, sondern auch für Nachfolgekurse, da jederzeit auf archivierte Lernplattformmaterialien zugegriffen werden kann und sich hierdurch ein zusätzlich wachsendes Sammelsurium von Unterrichtsmaterialien verwirklichen lässt, was KL infolgedessen unterrichtsvor- und nachbereitende Arbeit erspart. Abbildung 10 illustriert nachfolgend ein mögliches Unterrichtskonzept, welches Vor- und Nachbereitungsphasen beinhaltet.

Abbildung 10 Musterbeispiel Vor- /Nachbereitungskonzept

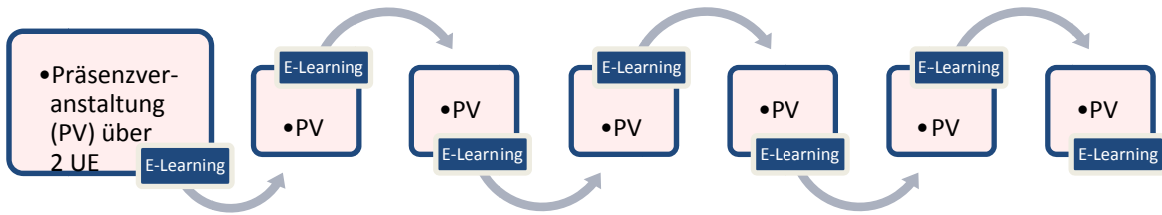


Graphik modifiziert nach Baumbach 2004

Da in der Konzeption neuer Unterrichtsmodelle sowohl die Präsenzveranstaltungen als auch die Onlinephasen didaktisch sinnvoll eingesetzt und geplant werden müssen, ist es hilfreich eine einheitliche Struktur des Kursablaufes zu erstellen. Die Anfertigung von Ablaufstrukturen ermöglicht nicht nur KL eine Orientierung, sondern bietet auch TN eine strukturierte Kurs- und Lernübersicht. Abbildung 11 stellt exemplarisch eine Kursstruktur vor, die keine starren Elemente aufweist, sondern je nach Bedarf variiert werden kann. So kann anders als in der Graphik dargestellt, einleitend und abschließend eine Onlineveranstaltung stattfinden oder zu Kursbeginn eine Onlinephase geplant

werden. Ergänzend könnten auch digitale Bearbeitungen in den Präsenzphasen arrangiert oder reine Onlinephasen angelegt werden.

Abbildung 11 Didaktische Umsetzungsdesign eines Blended Learning Kurses



Graphik modifiziert nach Lehner 2004; Ojstersek 2007

Wie die Kombinationsvielfalt der Phasenvarianten zeigt, gibt es beim Blended Learning eine weite Spannweite an Umsetzungsmöglichkeiten. Diese müssten je nach Kursumfang und Kontext entsprechend angepasst bzw. konfiguriert werden, um ein kursbezogenes und didaktisch-nutzbringendes Konzept zu gestalten (vgl. Ojstersek 2007). In Abiturvorbereitungskursen wäre bspw. ein Ablaufschema wie in Abbildung 11 denkbar. Dabei kann sich das schematische Beispiel auf gängige Abiturvorbereitungskurse beziehen, die im Umfang von 7 Veranstaltungsterminen und einer Stundenanzahl von 21 UE, die Onlinephasen als Bindeglied zwischen den Präsenzveranstaltungen integriert. Der dargestellte Umsetzungsprozess könnte dabei in 90 Minuten (2UE) Präsenzlehre und in jeweils 45 Minuten (1 UE) E-Learning aufgeteilt werden. Dabei könnte zu Kursbeginn eine entsprechende Einführungsveranstaltung stattfinden, in der die Lernplattform sowie Lern- und Unterrichtsziele erörtert würden. Darauf aufbauend könnte eine erste Präsenzveranstaltung mit ergänzenden Onlineeinheiten folgen, bei der mögliche Wissensdefizite anhand von Übungen ausgeglichen werden könnten oder ein zusätzlicher Wissenserwerb durch Aufgabenbearbeitung außerhalb der Präsenzveranstaltungen erlangt werden (vgl. Lehner 2004). In Sprach-, Ernährungs- und Gesundheitskursen wäre ebenfalls ein derartiges Ablaufszenario sinnvoll eingesetzt, bei dem die Arbeitsaufträge entsprechend angepasst werden müssten und bspw. zur selbstgesteuerten Erstellung von Wörterbüchern, Glossaren oder Rezeptsammlungen eine entsprechende Lernplattformnutzung bewirken würden. Ebenso könnten Videosequenzen von Sport- und Fitnessübungen online zur Verfügung gestellt werden.

Der KL- und Ressourcenaufwand der durch dieses Szenario einhergehen würde, ist geringfügig einzustufen, da in den Onlinephasen die TN nach Instruktion überwiegend autonom agieren und nach Materialeinspeisung auf der Lernplattform stets auf diese zurückgegriffen werden kann und keinerlei zusätzliche Bemühungen bestehen. Zudem wäre bei der Entwicklung differierender Lernkonzepte und neuer Lernmaterialien denkbar, dass KL sogenannte Wissensbausteine für die TN bereitstellen, die Fortschritte

oder den Wissenszuwachs aufzeigen umso weitere Anreize zur Lernplattformnutzung zu schaffen (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2004). Fronter stellt im Allgemeinen passende Tools zur Verfügung, die durch die KL lediglich eingesetzt werden müssten. Prinzipiell sollten KL einen hinreichenden Ablaufplan und eine didaktisch zweckmäßige Struktur zur Verfügung stellen, die sowohl die Präsenzphasen als auch die Onlineeinheiten abbilden. Hierin könnten nebst zeitlichem Ablauf auch Seminarziele und Inhalte vermerkt sein. Die zugrundeliegende Ablaufstruktur sollte im besten Fall auf der virtuellen Lernumgebung hinterlegt sein, sodass diese stets durch alle Beteiligten eingesehen werden kann. Hilfreich wäre hier eine Darstellung der jeweiligen Einheiten und Inhalte, die durch den Umfang und die Umsetzung explizit abgebildet werden.

Den KL sollte bei der Entwicklung von Kurskonzepten und Materialien grundsätzlich bewusst gemacht werden, dass die Onlinesequenzen als Bindeglied zwischen den Präsenzveranstaltungen zu verstehen sind und kein eigenständiges Unterrichtskonstrukt bilden. Dieses Verständnis erleichtert den KL womöglich zusätzlich die Struktur- und Unterrichtsgestaltung. Da sich nicht jeder Unterrichtsinhalt für die elektronisch festgelegte Merkmals- oder Umsetzungsliste eignet müssen KL grundlegend prüfen, ob ein Lernplatformeinsatz für den jeweiligen Kontext zweckmäßig erscheint und in welchem Umfang multimediale Methodenkombinationen zur Wissensvermittlung genutzt werden können. Diesbezüglich müssen KL je nach Kurscharakteristiken entscheiden und die Kurskonzepte sowie Lernmaterialien entsprechend konzipieren und anpassen. KL müssen dahingehend erkennen, welche Inhalte sinnreich und zweckdienlich auf der Lernplattform eingebracht werden können und welche in der Präsenzveranstaltung durchgeführt werden müssten, weswegen es stets einer vorkursbezogenen Analyse und gründlichen Konzeption von Material- und Unterrichtsgestaltung bedarf, um einen möglichst didaktisch förderlichen Lernplatformeinsatz zu gewährleisten (vgl. Schulmeister 2005; Mader 2007).

Identifizierung und Klassifizierung von TN

Prinzipiell sollte eine Anpassung von Lerninhalten und Materialien mit den Bedürfnissen und Interessen der TN erfolgen, sodass eine langfristig effektive Lernplattformumsetzung gewährleistet werden kann. Bisweilen wurden jedoch kaum Analysen hinsichtlich der TN-Belangen vorgenommen, obwohl speziell TN eine auffallend vielfältige Gruppe abbilden. Da die TN ein sehr heterogenes Klientel darstellen, welches sich grundlegend in altersspezifischen Kontexten, wie auch in Intensionen, Motivationen oder kognitiven Fähigkeiten unterscheidet, ist es empfehlenswert und unerlässlich sich mit zusätzlichen Rahmenbedingungen und anteiligen Aspekten, wie der TN-Identifizierung, zu beschäftigen und die Sicht der TN vermehrt in den Fokus der analytischen Arbeit zu rücken (vgl. Leutner 2009; Kraft o.J.). Da KL letzten Endes auf teil-

nehmerspezifische Anforderungen reagieren müssen, müssen sie in der Lage sein, entsprechende Einschätzung vornehmen zu können, um die Unterrichtsgestaltung und Lernmaterialien dahingehend zu konzipieren. Im Allgemeinen findet in der pädagogischen Ausbildung (Studium) eine entsprechende Qualifizierung statt. Da an der VHS jedoch auch KL dozieren, die keine staatlich anerkannte Lehrbefähigung, im Sinne eines Pädagogik- oder Lehramtsstudium besitzen, müssten diese eine entsprechende Zusatzqualifikation erwerben oder zumindest über die TN-Heterogenität aufgeklärt und sensibilisiert werden.

Diese geschulte Wahrnehmung und TN-Klassifikation könnte dadurch erlangt werden, dass durch Selbststudium eine Anpassung und TN-Identifizierung auf mediendidaktischer Ebene stattfindet oder durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eine vergleichbare Qualifikation zur TN-Einschätzung erworben wird. Letzteres könnte in Form von KL-Workshops stattfinden. KL müssen jedoch nicht nur hinsichtlich der vorhandenen Fähigkeiten und Motivationen TN-Identifizierungen vornehmen können, sondern auch kulturelle und geschlechterspezifische Aspekte berücksichtigen. So zeigen sich möglicherweise erhebliche Unterschiede in der Lernplattformnutzung in DaF-Kursen, die auf kulturelle oder politische Aspekte⁴⁹ zurückzuführen sind. Auch in Kursen, die geschlechterbezogen ausgeschrieben sind, wie bspw. *EDV für Frauen*, kann eine entsprechend divergente Nutzung hinsichtlich geschlechterspezifischer Eigenschaften bestehen. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der TN ist es daher von zentraler Bedeutung eine entsprechende TN-Klassifizierung und Identifizierung vorzunehmen. Dass dies in den oftmals komprimierten UE nicht ausreichend stattfinden kann ist problematisch zu bewerten. Da die Identifizierungs- und Klassifizierungsaspekte prinzipiell von nennenswerter Wichtigkeit sind, sollten KL zumindest versuchen, eine geringfügige Eingruppierung vorzunehmen, die einen weitestgehend konformen Rahmen für die Lernplattformnutzung und Kursbesuch schafft.

Steigerung und Förderung intrinsischer und extrinsischer Motivation

Die TN-Motivation ist als Schlüsselrolle zu definieren. Denn ohne entsprechende Motivation ist eine effektive Lernplattformnutzung gegenstandslos. Lehrende der VHS sollten daher versuchen jegliche Demotivation zu vermeiden, um eine motivationsfördernde Lernumgebung zu schaffen und eine erfolgreiche Lernplattformnutzung zu gewährleisten. An dieser Stelle sind ermutigende Anregungen oftmals schon ausreichend, die ohne aufwendige KL-Bemühungen einhergehen. Hierbei sollten KL die TN nicht nur zu Beginn ermutigen, sich mit der Lernumgebung auseinanderzusetzen, sondern dazu beitragen die Motivation über den gesamten medienunterstützten Lernprozess zu stärken. Die Problematik die sich hieraus ergeben könnte, liegt in der Freiwilligkeit der Kursbesuche. Da der Zugang und die Intension der VHS abweichend zum schulischen

Kontext zu bewerten sind, bei dem Lehrer durchaus einen erhöhten Einfluss auf die Schülerbeteiligung aufgrund von Notenvergabe haben, bestehen hier neue Herausforderungen für KL entsprechende Impulse hervorzurufen, die ohne bewertende Einflussnahme erfolgen. Grundsätzlich könnte den TN der Effekt des LLL nahegelegt werden, um entsprechende Anreiz zu schaffen und eine TN-Motivation hervorzurufen. Hierfür steht bspw. den TN der Lernplattformzugang über die reguläre Kursdauer bis zum Semesterende zur Verfügung. Des Weiteren könnten KL einige Vorteile erörtern, die mit der Lernplattformnutzung einhergehen und so eine Steigerung der Motivation hervorrufen. Hier kann auf den Vorzug einer zeit- und ortsunabhängigen sowie erhöhten Flexibilität der Wissensaneignung verwiesen werden.

Zudem könnte die TN-Autonomie in den Fokus gerückt werden, sodass TN eigenständig erfahren, welche Verantwortung sie hinsichtlich ihres Lernzuwachses einnehmen können, was wiederum dazu beitragen könnte die Selbstdisziplin der TN anzuregen (vgl. Niegemann et al. 2004). Ein weiteres Beispiel zur Motivationsförderung wäre im Bereich der intrinsischen Motivation, sprich der von innen herkommenden Motivation, denkbar. Hier wird aus der Sache an sich eine Motivation hervorgerufen, was bedeutet, dass TN aus innerer Wissensbegierde etwas lernen oder anwenden möchten (vgl. Tesser et al. 2010). Dies umzusetzen gelingt bestmöglich in Form spielerischer Anwendungen, da hier zunehmend freizeithliche Gestaltungen statt Lernaktionen wahrgenommen werden. Unter anderem könnten KL durch Quizfragen entsprechende Stimuli erzeugen, die eine Lernplattformnutzung in unterhaltsamer Weise erhöhen. Auch könnte die Motivation durch Gestaltung kleinerer Projekte mit abwechslungsreichen Darbietungen erhöht werden. Hier könnte in etwa die Erstellung eines kollektiven Kochbuches oder einer Formelsammlung den selbstorganisierten Lernprozess anregen und die Motivation begünstigen (vgl. Mader 2007).

Die Entwicklung intrinsisch motivierender Lernumgebungen kann dabei insbesondere durch die Optimierung nachfolgender Kriterien stattfinden. Erstens durch die Anregung von Herausforderungen. Hierbei spricht man von der sogenannten *Challenge*. Dabei wird die Existenz einer Herausforderung unter Prämissen persönlicher Zielbedeutungen konstruiert, sodass der Lernende bereit ist, die Herausforderung anzunehmen. Bei dieser Gegebenheit wird ein Kampfgeist erzeugt, der zur Entwicklung intrinsischer Motivation führt. Zweitens die Förderung von Neugier (*Curiosity*), die sich des natürlichen Entdeckungstriebes des Menschen bedient und abschließend die Möglichkeit beteiligter Kontrolle (*Control*), die eine Kontrollierbarkeit darstellt, die Lernenden eine gewisse eigenverantwortliche Kontrolle zuschreibt (vgl. Wagner 2009). Ebenfalls denkbare Optionen um eine Motivationssteigerung zu erzeugen liegen im Kontext extrinsischer Motivation⁵⁰. Aus der Erstellung von Zertifikaten und Zeugnissen könnte ein Anreiz zur

Erhöhung der Lernplattformnutzung resultieren. Da die extrinsische Motivation auf belohnende Elemente ausgelegt ist, die Individuen für gewöhnlich anstreben, wäre die Erstellung zusätzlicher Bescheinigungen oder Zertifikate als geeignetes Instrument denkbar (vgl. Tesar et al. 2010). Inwieweit KL letzten Endes Einfluss auf die TN-Motivation haben, kann an dieser Stelle nicht abgebildet werden, da hierzu weitere Analysen notwendig wären.

Interaktionsgestaltung

Beim Blended Learning ist die Interaktion von zentraler Bedeutung, da hier zusätzlich soziale Kompetenzen ausgetauscht und gefördert werden. Daher ist es notwendig entsprechende Kommunikationsinhalte sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch in virtuellen Sequenzen zu integrieren. Dies kann im Falle der VHS durch Foren- und Chatfunktionen oder direkte Interaktionen im Unterricht geschehen. Wie die Ergebnisanalyse der Evaluation gezeigt hat, beeinflusst die KL-Präsenz die Lernplattformnutzung. Daher müssen KL dafür Sorge tragen, den Kursraum zu beleben und entsprechende Interaktionsgestaltungen zu fördern. Bekanntermaßen ist es so, wenn TN feststellen, dass auf der Lernplattform keine oder nur geringfügige KL-Aktivitäten stattfinden, werden sie ebenfalls nicht bemüht sein auf der Lernplattform aktiv zu agieren. Wie die Ergebnisse der Lernplattformevaluation ebenfalls gezeigt haben, nutzten die TN der Fronterkurse weder den vorhandenen Chat noch die bereitgestellten Foren. Um den interaktiven Austausch dennoch zu fördern muss der KL dazu anregen, die Interaktions- und Kommunikationswerkzeuge auf der Lernplattform zu nutzen. Hier bedarf es keines vermehrten Aufwandes, um die Nutzung der Kommunikationswerkzeuge zu erhöhen. Schon schlicht gestellte Diskussionsfragen oder Dialogmöglichkeiten können den interaktiven Austausch fördern und zur Toolnutzung beitragen (vgl. Engelen 2004; Issing 2009).

Ausreichend wäre auch, über die Mitteilungsfunktion und den Kalender, Informationen einzustellen die bspw. auf neue Lernmaterialien und Aufgaben hinweisen, um eine entsprechende Lernplattformpräsenz zu signalisieren. Welchen Umfang KL-Aktivitäten auf der Lernplattform einnehmen, ist sekundär. Von zentraler Bedeutung ist, dass KL prinzipiell eine aktive Präsenz und Interaktion auf der Lernplattform aufzeigen (vgl. Arnold et al. 2013). Ein Nachteil, der sich für Lehrende bei der Umsetzung erfolgreicher Lernplattforminteraktion identifizieren lässt, liegt in der Anonymität der Lernplattform. So besitzen KL nur eine eingeschränkte und unpersönliche Möglichkeit mit TN in Interaktion zu treten. Dies stellt mitunter eine der größten Schwachstellen computerbasierter Lernumgebungen dar und ist nicht explizit auf den Fall der Lernplattform Fronter zurückzuführen; könnte aber mitunter ein Grund für die unzureichende Interaktionsgestaltung dieser sein. Die lernplattformbedingte Interaktion lässt sich zudem nur er-

schwert umsetzen, da insbesondere zeitliche Faktoren der begrenzten UE ein zentrales Kriterium darstellen. Eine Möglichkeit dies dennoch zu realisieren, bestünde in der Anwendung vorgefertigter Aufgabenstellungen. Diese Optionen würden eine Zeiterparnis zur Folge haben und sogleich entsprechende Tools mit einbeziehen, sodass sich vermehrt dem aktiven Kommunikations- und Interaktionsaustausch gewidmet werden könnte. Hier würde sich erneut die Funktion des Chats als geeignetes Instrument erweisen. Im Chat könnten einschlägige Diskussionen geführt werden, die eine Interaktion fördern. Hierzu müssten KL jedoch die Bereitschaft zeigen, sich außerhalb des Präsenzunterrichtes mit der Lernplattform auseinanderzusetzen und entsprechenden Diskussionsanregungen zu erstellen und ins Medium einzuspeisen oder ggf. mündlich in Präsentphasen zu kommunizieren (vgl. Niegemann et al. 2004).

Um die Interaktion zu verbessern wäre es zudem denkbar, eine virtuelle Sprechstunde anzubieten oder einen Frage-Antworten-Chat zu eröffnen. Hier könnten TN bspw. einmal wöchentlich für eine UE Fragen stellen, Probleme und Schwierigkeiten erörtern oder Anregungen äußern. Da KL zunehmend Unterrichtsvorbereitungszeiten einsparen wenn Aufgaben und Übungen zum Selbststudium bereitgestellt werden, könnten diese Stunden für Sprechzeiten oder virtuelle Präsenz genutzt werden. Hierfür müsste keine zusätzliche Honorierung erfolgen, da Vor- und Nachbereitungszeiten bereits im KL-Honorar inbegriffen sind. Zudem könnte die Interaktion begünstigt werden, indem Fragen durch andere TN beantwortet oder Hilfestellungen angeboten werden würden. Hinsichtlich dessen müssten KL nicht einmal gegenwärtig auf der Lernplattform anwesend sein und hätten abermals keine zusätzlichen Aufwendungen zu erbringen, da die TN vermehrt in die Verantwortung gestellt werden würden (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2004). Da Lernprozesse immer auch Kommunikationsprozesse darstellen, insbesondere beim Konzept des Blended Learning, müssen KL versuchen diese Interaktionen mit sich selbst und den TN aufrechtzuhalten (vgl. Wilms 2004).

Ferner kann das Bilden von virtuellen Arbeitsgruppen, z.B. beim Sprachtausch oder der Zusammensetzung kleiner „Hausaufgabengruppen“ im Bereich der Abiturvorbereitungskurse eine Option sein, die Lernplattformnutzung zu erhöhen und einen kommunikativen Effekt auf wechselseitiger Ebene zu erzielen. Auch eine informative Interaktion könnte zu vermehrter Nutzung beitragen. Hierbei könnten zusätzliche Anwendungen in Form von Hyperlinks bereitgestellt werden und das selbstgesteuerte Lernen fördern und den Einsatz der Lernplattform nachhaltig steigern (vgl. Niegemann 2009). Dies sind ebenfalls Möglichkeiten, die keinen erhöhten Ressourcenaufwand implizieren und somit an der VHS realistisch umsetzbar wären. Zudem betrifft die Interaktionsgestaltung nicht nur den Kontakt zwischen TN und KL, sondern kann sich auch auf den Kontext der KL untereinander beziehen. Demzufolge dient Fronter einem übergeordne-

ten interaktiven Austausch, der entsprechend durch KL gestaltet werden müsste, um erfolgreich umgesetzt und praktiziert werden zu können.

Nach Betrachtung der potenziellen KL-Maßnahmen ist festzuhalten, dass KL eine entscheidende Rolle beim erfolgreichen Lernplattformeinsatz zukommt. Sie sind nicht nur gestaltendes Lehrpersonal, sondern auch Vermittler, Begleiter und vor allem Unterstützer im Prozess neuer Lernarrangements. Dass sich hieraus neue Herausforderungen und Verantwortungen ergeben, liegt auf der Hand. Dennoch ist es notwendig und unerlässlich KL aktiv mit in den Gestaltungs- und Umsetzungsprozess einzubeziehen und ihnen eine aktive Schlüsselrolle zuzuschreiben. Dabei müssen keine utopischen Veränderungen der bereits bestehenden Konzepte vorgenommen werden, vielmehr sind die Bemühungen und das Engagement der KL bei der Umsetzung der dargestellten Handlungsoptionen von Bedeutung, die jedoch nicht als Patentrezept für einen exorbitanten Nutzungseinsatz gelten.

5.3 Partizipation von Fachbereichsleitern und administrativem Personal

Die Partizipation von FBL und administrativem Personal kongruiert stellenweise mit denen der KL. Obwohl diese Akteursgruppe nicht direkt in den Lehr- /Lernprozess der Lernplattform involviert ist und nicht unmittelbar in Interaktion mit den TN steht, trägt sie dennoch zum Einsatz und Erfolg von Fronter bei und kann diese erheblich beeinflussen, da diese Akteursgruppe letzten Endes die Entscheidungsgewalt über das Bestehen oder die Eliminierung der Lernplattform innehat. Das Arbeitsfeld dieser Gruppe bezieht sich vorwiegend auf die organisatorische Ebene, was die potenziellen Handlungsoptionen der FBL widerspiegeln. Elementar und maßgebend bei dieser Akteursgruppe ist eine Berücksichtigung der einfließenden Ressourcen. Da der effektive Einsatz und die dauerhafte Implementierung von Fronter zunächst einen Ressourcenaufwand für die VHS impliziert, muss vorab eine Analyse der zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgen, bevor entsprechend Änderungen vorgenommen werden können. Hierbei handelt es sich sowohl um ökonomische als auch um zeitliche und personelle Ressourcen (vgl. Kraft o.J.). Daher werden bei der Darstellung der nachfolgenden FBL-Partizipationen nur jene Handlungsoptionen abgebildet, die unter Ressourcenwahrung an der VHS realisierbar wären.

Institutionelle Verankerung und Bewusstmachung neuer Organisationsanforderungen

Oftmals werden elektronisch unterstützende Lernplattformen nicht ausreichend im Institutionsgeschehen etabliert oder im zugrundeliegenden Curriculum eingebettet, sondern verlaufen als gesondertes Lernmodell parallel zum herkömmlichen Alltagsbetrieb. Eine Einbindung in Organisations- und Lernstruktur ist jedoch unabdingbar, wenn eine dauerhafte Etablierung und optimale Nutzung angestrebt werden soll. Auch wenn es

sich im Fall der VHS ausschließlich um ein ergänzendes Lernmedium handelt, bedarf dieses einer ebenfalls ernstzunehmenden Wichtigkeit. Hierzu sollten grundlegende institutionelle Rahmenbedingungen eingeführt werden, die eine konkrete Umsetzung rationalisieren, umso einen optimalen Lernplattformeinsatz zu gewährleisten (vgl. Klimsa 2009). Die zuständigen FBL müssen die neuen institutionsspezifischen Anforderungen, wie zusätzliche KL-Ausbildung oder Ressourcenaufwendungen, berücksichtigen und thematisieren. Dazu muss sowohl eine Schaffung erhöhter Transparenz zwischen den beteiligten Akteuren stattfinden, als auch die Erstellung und Entwicklung flexibler Anpassungsmechanismen, die sich an den Bedürfnissen, Nachfragen und Inhalten orientieren. Hierbei erfordert der Einsatz von Fronter eine Integration in die bereits bestehenden Institutions- und Qualifizierungskonzeptionen, um die Lernplattform langfristig in der Organisationsstruktur zu verankern (vgl. Sauter 2004).

Dies bedeutet im Falle der VHS, dass das Blended Learning Konzept einschließlich der eingesetzten Lernplattform ebenso bedeutungsvoll zu gewichten wäre wie etwaige andere Kursangebote. Hierzu muss eine erweiterte Bewusstmachung bei leitenden FBL hervorgerufen werden, die für potenziellen Nutzen wie auch Grenzen und Herausforderungen sensibilisiert. Zu diesem Zwecke sollten entsprechende Anweisungen, Umsetzungsmodelle und Durchführungsmechanismen in Positionspapieren oder ähnlichen institutionellen Niederschriften verankert werden. Zudem sollte bei FBL eine vermehrt Bewusstmachung aufgebaut werden, die die Bildung neuer Organisationsanforderungen beinhaltet. Im Hinblick darauf sollte diese Akteursgruppe dahingehend sensibilisiert werden, dass eine künftige Bindegliedfunktion zwischen KL und TN Einzug nehmen kann, die bisweilen an der VHS nicht vorzufinden war und die VHS womöglich in den Hintergrund pädagogischer Arbeit rücken lässt, da eine vermehrte Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden stattfindet, die FBL und die Institution selbst ausschließt, wodurch sich zusätzlich neue Organisationsanforderungen und Herausforderungen ergeben könnten.

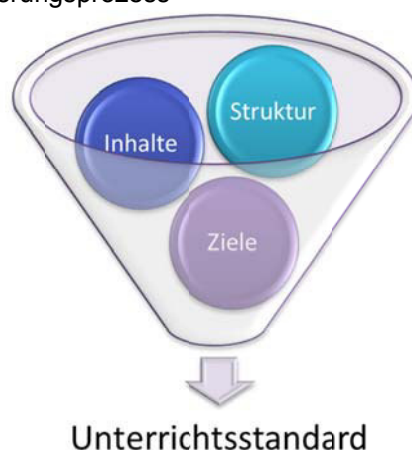
Implementierung von Standards

Die Erstellung und Implementierung von Blended Learning Standards könnten eine potenzielle Hilfestellung und Unterstützung für beteiligte Akteure implizieren. Dabei bieten Standards die Möglichkeit ein einheitliches Fundament zu erschaffen, welches für alle Beteiligten gleichermaßen gültig ist und an dem sich grundsätzlich orientiert werden kann, um einen homogenen Rahmen zu gewährleisten. Hierbei könnten sich potenzielle Standards auf den Austausch und Transfer von Unterrichtsmaterialien beziehen oder primäre Lernziele fokussieren. Auch die Standardisierung von Unterrichtskonzepten und KL-Qualifizierung könnten erfolgen. Hierbei läge der Fokus speziell in der Bildung inhaltlicher Standards, die eine Beschreibung von KL-Kompetenzen und

Unterrichtsinhalten oder die Manifestierung von Wissensziele zum Gegenstand hätten. Ferner könnten standardisierte Prozess- und Ablaufphasen festgesetzt werden, die einheitliche Strukturen vorgeben und den organisatorischen Rahmen berücksichtigen oder gar bilden. Auch Standards zu Mindestanforderungen oder anzuwendender Methoden könnten geregelt werden, die ein Minimum an Umsetzung definieren. Des Weiteren könnten Optionen in der Entwicklung von Qualitätsstandards bestehen, die zur Sicherung erfolgreicher Lehre beitragen könnten. Nachfolgende Abbildung illustriert exemplarisch eine Option zur Entwicklung von Standards, bei der die kreisförmigen Elemente im Trichter mögliche Indikatoren zugrunde legen, die zur Bildung eines entsprechenden Standards beitragen. Die trichterförmige Darstellung verdeutlicht dabei die Synthese der Bestandteile zu einem Ganzen, wobei der Fokus auf dem Endergebnis, in diesem Falle dem zu entwickelnden Standard, liegt. Diese sind optional und können je nach Standard angepasst und variiert werden.

In Abbildung 12 handelt es sich um die Entwicklung eines unterrichtsbezogenen Standards, der Unterrichtsinhalte, Ziele und Strukturen beschreiben soll, die es ermöglichen einen einheitlichen Rahmen zu schaffen und Umsetzungsmaßstäbe zu gewährleisten. Generell lassen sich durch die Implementierung von Standards auch Barrieren, Defizite und Problematiken identifizieren, sodass eine Korrektur oder Optimierung in Angriff genommen werden kann (vgl. Arnold 2013). Die zu erarbeitenden Standards sollten dabei so detailliert wie möglich beschrieben werden, um Missdeutungen auszuschließen. Hierzu sollten Indikatoren gewählt werden, die sich explizit auf die Lernplattform und deren Kontext, wie bspw. Inhalte, Umsetzungen, Nutzen oder Ziele beziehen.

Abbildung 12 Standardisierungsprozess



Graphik modifiziert nach Ziener 2011

Aufbau einer konstruktiv strukturierten Lernumgebung

Um Lernprozesse neu zu gestalten und langfristig auszubauen, sollte Blended Learning grundsätzlich auf Basis organisierter und animierender Anreize beruhen. Denn nur

so kann gewährleistet werden, dass Wissensaneignung in Eigenverantwortung generiert werden kann (vgl. Wilms 2004). Dies kann möglicherweise dadurch umgesetzt werden, dass eine bereits vorhandene Unterrichtsstruktur, ähnlich wie in der Sekundarstufe, die Grundlage für Onlineeinheiten bildet. Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass es sich nicht nur um TN im schulfähigen Alter handelt, sondern auch um ein breites Klientel außerhalb der Schulphasen, denen je nach Alter entsprechende Strukturen nicht mehr hinreichend präsent sind. Grundsätzlich sollte ein konstruktives Gesamtkonzept vorliegen, welches sowohl die unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden, als auch ein entsprechend schlüssiges Rahmenkonzept beinhaltet. Dabei ist es im Wesentlichen wichtig, zielgruppenorientiert vorzugehen und die Gesamtumsetzung von Präsenz- und Onlinephasen optimal zu kombinieren (vgl. Arnold et al. 2013). Demzufolge ist es von zentraler Bedeutung, ein einheitliches Umsetzungskonzept der Lernplattform, welches sich vorwiegend auf die Rahmenbedingungen wie Zugänge, Organisation etc. bezieht, zu entwickeln und einheitlich für die Fronterkurse einzuführen. Um eine chronologische Struktur im Sinne von Rahmenbedingungen zu verwirklichen wäre die Einführung von „*Richtlinien zum effektiven Lernplatformeinsatz*“ eine mögliche Option. Diese Richtlinien könnten dem Lernkonzept eine Formation geben und zum Aufbau einer konstruktiv strukturierten Lernumgebung beitragen.

Hierbei sollte die Abfolge von Einführung und Aufbau, die Anwendung und Nutzung sowie die abschließende Evaluation von Fronter integriert sein, um den Gesamtprozess zu fokussieren. Eine mögliche Prozessbeschreibung könnte wie folgt aussehen:

Abbildung 13 Richtlinien strukturierter Prozessbeschreibung



Graphik nach eigener Erstellung

Ein Grundkonzept, welches Richtlinien wie in Abbildung 13 darstellt, sollte herangezogen werden, um den gesamten Umsetzungsprozess in einen organisatorischen Rahmen zu setzen. Dabei müsste sich der Bereich der Einführung und des Aufbaus mit Aspekten beschäftigen, denen die Zugangsoptimierung und Ablaufstruktur zugrunde

liegt und allgemeine Lernziele und Hilfestellungen ebenso zum Gegenstand haben wie strukturierte und organisatorische Gesichtspunkte. Hierbei handelt es sich mitunter um die Erteilung kursrelevanter Informationen, Rechte- und Zugangsbereitstellung sowie technischer Unterstützung, mit deren Hilfe FBL effektiv und präventiv agieren und zum Lernplattformerfolg beitragen können. Der Bereich der Anwendung und Nutzung sollte sich darauf aufbauend mit der tatsächlichen Anwendung und Konzeption von Fronter beschäftigen, die sowohl die Unterrichtsinhalte und didaktischer Umsetzung einschließen als auch die Beteiligung von KL und TN fokussiert. Den Abschluss sollte stets eine Evaluation bilden, die das Konzept sowie die Lernplattformumsetzung und den Gebrauch eruiert. Damit es sich um einen vollständigen Prozess handelt muss der Evaluation stets eine Optimierungs- oder Reaktionsphase folgen, in der Korrekturen angestrebt werden können. Die vereinfachte Illustration von Prozessrichtlinien wie in Abbildung 13 ermöglicht den FBL nicht nur eine einheitliche Struktur, sondern auch einen übergeordneten Einblick über den Blended Learning Einsatz an der VHS, der zum Aus- und Aufbau einer konstruktiv strukturierten Lernumgebung beitragen kann.

Analyse zur Kurseignung

Prinzipiell eignet sich nicht jedes Kursangebot für eine Blended Learning Konzeption. Daher sollte grundsätzlich eine Kurseignungsprüfung vor dem Hintergrund alters- geschlechter-, sowie ressourcenspezifischer Merkmalsausprägungen und kursbedingter Umsetzbarkeiten stattfinden. Da elektronisch ergänzende Lernangebote überwiegend in großen Gruppen und umfangreichen UE unterstützend eingesetzt werden, sollten FBL vorab prüfen, ob ein Lernplattformeinsatz in kleineren Kursen, wie bspw. in Computerkursen mit generell geringer TN-Zahlen, nutzbringend und realisierbar erscheint (vgl. Issing 2009). Auch Kurse aus dem Gesundheits- und Ernährungsbereich müssten auf ihre Tauglichkeit hin geprüft werden, da hier insbesondere eine Deplatzierung der Lernplattform, laut Ergebnisanalyse, durch die TN offeriert wurde, da TN in diesen zunehmend an praktischen Kurselementen interessiert waren. Hier wäre durch die FBL eine entsprechende Kurseignung durchzuführen, die sich vor allem mit der Umsetzung und Anwendbarkeit befasst und vermehrt im Kontext der Kursgestaltung zu betrachten wäre. Sollte Fronter ausschließlich als Materialbeschaffungsmedium fungieren, erscheint es relativ unzweckmäßig. Ist die Intension der Lernplattformnutzung hingegen die eines kommunikativen Austausch- oder lernbedingten Begleitmediums, so kann durchaus eine Kurseignung festgestellt werden.

Ebenso sollte eine Kursprüfung hinsichtlich des zugrundeliegenden Durchschnittsalters stattfinden. Insbesondere in Kursen ab 55 Jahren ließ sich eine verminderte Nutzung ableiten, sodass hier möglicherweise eine altersbedingte Ursache zu identifizieren und überprüfen wäre. Hier könnte mittels Kursanalyse die Eignung vorab festgestellt und

der Lernplatfformeinsatz entsprechend durchgeführt oder abgesetzt werden. Ein weiterer zentraler Aspekt läge in der Überprüfung zeitlicher Umsetzungsressourcen. Da die Evaluationsergebnisse ersichtlich darauf verweisen, dass ein mangelnder Einsatz aufgrund geringer UE vorlag, wäre hier zu überprüfen inwieweit bisherige UE zur Lernplatfformnutzung ausreichend sind oder ggf. deren Aufstockung vorgenommen werden müsste. Prinzipiell sollte eine Kurseignungsprüfung vorgenommen werden, die sich sowohl mit den Rahmenbedingungen als auch mit den TN beschäftigt, um einen erfolgreichen Einsatz der Lernplatfform zu gewährleisten. Um eine entsprechende Kursanalyse durchzuführen, wäre es denkbar, dass sich zuständige FBL mit den Kurszielen sowie Inhalten auseinandersetzen und mittels festgelegter Merkmals- oder Umsetzungslisten eine derartige Kursprüfung vornehmen. Dabei wäre der Fokus auf die Nutzungsmöglichkeiten zu legen, die je nach Kurskontext in unterschiedlichem Maße vorliegen. Nachfolgende Mustervorlage könnte als Analysehilfe zur Kurseignung verwendet werden, die stets vor einem geplanten Lernplatfformeinsatz durchzuführen wäre.

In der abgebildeten Darstellung 14 verweisen die linksbündigen Graphiken auf den jeweiligen Fachbereich, in dem eine Kurseignungsprüfung vorgenommen werden soll. Der beinhaltete Fragenkatalog verweist an dieser Stelle nur exemplarisch auf mögliche Fragen und kann je nach Kontext und Bedarf ergänzt oder variiert werden. Eine derartige Aufstellung könnte durch einfache und schematische Weise zur Analyse der Kurseignung beitragen.

Abbildung 14 Checkliste Kurseignung



Graphik nach eigener Erstellung

Ebenfalls sollte eine Kursanalyse hinsichtlich der ökonomischen Rentabilität durchgeführt werden, die insbesondere in Kursen durch Drittmittelfinanzierung, unabdingbar ist. Dass nach durchgeführter Analyse mögliche Kurse aus dem Angebot wegfallen, ist anzunehmen. Dennoch kann durch Kurseignungsanalysen eine homogenere Zielgruppe ermittelt werden, auf die der Lernplatfformeinsatz optimierender angepasst werden könnte.

Zugangsoptimierung und Einführungsphasen

Die Anmelde- und Einführungsphase von Fronter ist nach Evaluationsergebnissen als außerordentlich kritisch zu betrachten. Daher ist eine Simplifizierung und Optimierung der technischen Zugangsoptionen anzustreben, um einen zunehmenden Lernplattformgebrauch zu erlangen. Dabei bezieht sich die primäre Voraussetzung auf einen barrierefreien Lernplattformzugang, wobei hier vermehrt der Zugang durch Logindaten und weniger die netzbasierten Voraussetzungen zu verstehen sind. Die TN benötigen an dieser Stelle eine erhöhte Instruktion sowie genauere Anleitung zur Lernplattformanmeldung, damit keine frühzeitigen Abbrüche zu verzeichnen sind. Die sogenannte „Drop-out-Quote“⁵¹ sollte minimiert, im besten Fall eliminiert werden (vgl. Katzlinger 2009). Da hauptsächlich FBL die Aufgabe zukommt, für den technisch reibungslosen Ablauf zu sorgen, von dem unter Umständen die LMS-Nutzung abhängig ist, müssen diese schon vor dem Einsatz zu einer optimalen Anwendung beitragen. Eine potenzielle Überlegung wäre in diesem Fall den TN schon vor Kursbeginn den Lernplattformzugang mit entsprechend detaillierterer Zugangsbeschreibung und Anleitung zur Verfügung zu stellen. Hierdurch wäre eine zusätzliche Homogenisierung der TN denkbar, da bereits vorab eine Auseinandersetzung mit der Lernplattform stattfinden könnte, die bspw. eine TN-Konformität erzeugt. Diese Handlungsoption wäre zudem ohne zusätzlichen Ressourcenaufwand möglich, da Zugangsdaten in jedem Fall durch das administrative Personal erstellt und an die TN übermittelt werden.

Diese Arbeit würde künftig lediglich vor regulären Präsenzveranstaltungen vollzogen werden. Um eine optimale Anwendung zu gewährleisten, sollte die Einführung auf der Lernplattform vorab stattfinden. Insbesondere für TN mit geringfügiger Onlineerfahrung könnte eine Einführung in organisatorische und technische Abläufe hilfreich sein und ein vorzeitiges Resignieren und eintretende Abbruchraten verhindern. Hierzu sollten ausführliche Einweisungen in das System erfolgen, sodass TN nicht nur potenzielle Ängste genommen werden, sondern der Präsenzunterricht anschließend zügig vorstattengehen kann. Hierbei könnten zu Kursbeginn Auftaktsitzungen, sogenannte „*Kick Off-Veranstaltung*“ als Einführungsveranstaltungen angeboten werden, die speziell Rahmenbedingungen beinhaltet ohne sich auf spezifische Unterrichtsinhalte zu beziehen. Dies wäre eine denkbare Alternative zur gegenwärtigen Situation, bei der die Einführung in der ersten Präsenzsitzung vorgenommen wird. Grundsätzlich sollte in einer solchen Einführungsveranstaltung eine allgemeine Lernplatfformeinweisung erfolgen und auf organisatorische und technische Fragen eingegangen werden. Da die vorab erworbenen Kenntnisse und Einblicke in die Lernplattform ausschlaggebend für den Erfolg und die Nutzung der Lernplattform sein können, ist es sinnig entsprechende Anleitungen zum Gegenstand der Auftaktveranstaltung zu machen (vgl. Schlüter 2004).

Diese allgemeine Einführung könnte sowohl durch KL, die hierfür ein zusätzliches Honorar erhalten würden, welches auf die Kursgebühr umzulegen wäre, abgehalten werden, als auch durch FBL oder administratives Personal im Zuge ihrer Arbeitszeit. Da der Einsatz virtueller Kursräume für die meisten TN „Neuland“ darstellt, sollte ihnen die Möglichkeit geboten werden, sich vor regulärem Kursbeginn mit dem Medium auseinanderzusetzen, wobei darauf zu achten wäre, dass keine Kursabbrüche aufgrund von Überforderung zu verzeichnen wären. Eine Vorabbeschäftigung mit Fronter könnte durch Einladung mit Kurzbeschreibung und vorzeitig bereitgestellten Zugangsdaten erfolgen (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2004). Dazu könnte man bspw. in den Fronterkursen standardgemäß die E-Mail Adresse bei der Kursanmeldung erfassen und TN die Zugangsdaten und Informationen vorab zukommen lassen. Dies würde sogar eine Kostenersparnis für die VHS implizieren, da derzeit die Zugangsdaten per papierförmigem Informationsblatt ausgehändigt werden. Demnach könnte eine Serienbriefvorlage künftig eine mögliche Alternative darstellen, die eine Ressourceneinsparung zur Folge hätte, da durch diese Option eine effiziente Übermittlung stattfinden könnte.

Förderung extrinsischer Motivation

Zur Förderung extrinsischer Motivation muss auf den Stimulus des Belohnungssystems gesetzt werden. Um entsprechende Anreize für die Lernplattformnutzung zu aktivieren könnten bspw. virtuelle Zusatzfeatures und Anwendungen in Form von Spiel-, Video- oder Audioprogrammen freigeschaltet werden, die bei häufiger Lernplattformanwendung den TN als Belohnung zur Verfügung gestellt werden. Da die graphische Gestaltung, durch Bilder, Videos oder Musik jedoch nicht allein zu gesteigertem Lernerfolg oder einer vermehrten Lernplattformnutzung führt, sollte seitens der FBL versucht werden, eine sowohl anreizende als auch motivierende Lernumgebung zu schaffen, die durch optische Anreize aber auch durch wissensbasierende Anregungen zum vermehrten Gebrauch beiträgt (vgl. Niegemann et al. 2004). Diese Zusatzfeatures sollten sich stets an den Kurskontext anpassen und zur Lernzielerreichung eingesetzt werden und nicht nur spielerische Effekte beinhalten. Zudem könnte ein entsprechender Anreiz durch kostenlose Materialbereitstellung bewirkt werden. Hierbei wird den TN nicht nur suggeriert etwas kostenlos zu erhalten, sondern die VHS kann darüber hinaus variable Kosten, wie Kopierkosten, einsparen. Auch die Ausstellung von Bescheinigungen oder Zusatzzertifikates könnten zur Förderung extrinsischer Motivation beitragen. In diesem Falle könnte die Lernplattformnutzung durch entsprechenden Zertifikaterhalt honoriert werden. Dieses könnte bspw. in Form einer einfachen Bescheinigung bei häufiger Nutzungsanwendung, gemessen an Logins oder Aufgabenbearbeitung, ausgestellt werden. Auch die Ausstellung einer Art „*E-Learning-Führerschein*“, der die Lernplattform-

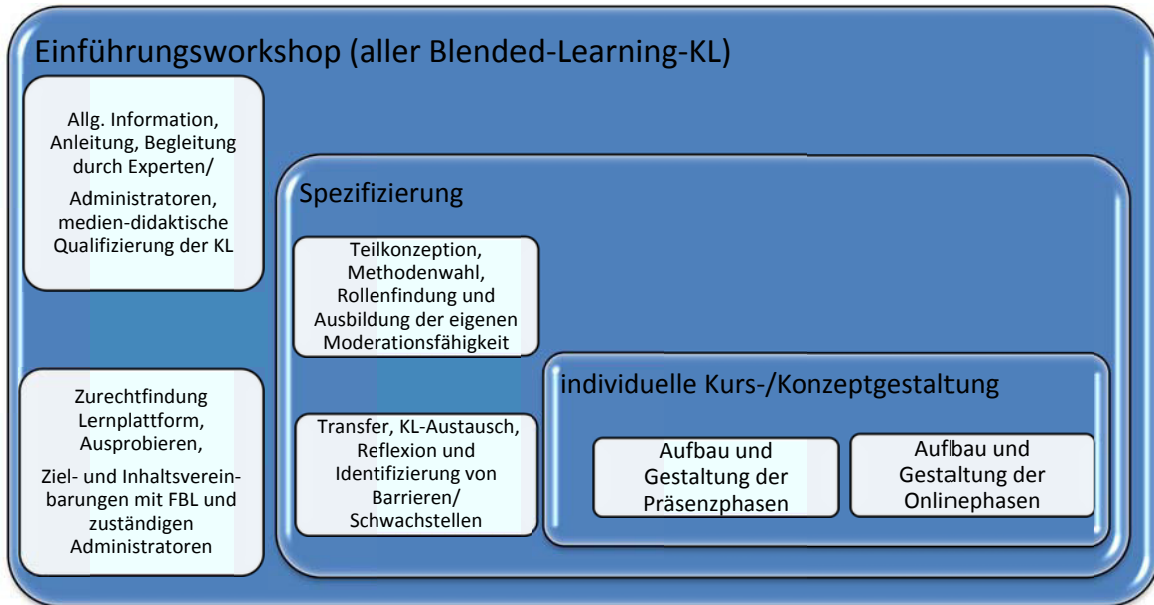
nutzung bescheinigt, wäre eine potenzielle Möglichkeit extrinsischer Motivationsförderung.

Zur Ausstellung solcher Zertifikate wäre ein minimaler Kostenaufwand einzukalkulieren, der auf die Kursgebühren umgelegt werden könnte. Der personelle Aufwand, der mit dieser Maßnahme einhergehen würde, müsste dagegen einkalkuliert werden, da eine administrative Feststellung der Logins und Lernplattformbeteiligung vorgenommen werden müsste. Inwieweit dies durch FBL umzusetzen wäre oder auf beteiligte KL übertragen werden könnte, müsste gesondert analysiert werden. Das administrative Personal könnte zudem einen exklusiven Zugang für konsequent aktive Nutzer einrichten, der zusätzliche Vorteile und Zugangsbereiche, wie kursübergreifende Materialien oder zusätzliche Raumberechtigungen, zur Verfügung stellt. Hierdurch kann ein verlockender und begehrenswerter Anreiz bei Nutzern hervorgerufen werden, der ganz im Sinne einer Privileg-Stellung steht und anknüpfend eine extrinsische Motivation zur Lernplattformnutzung bewirken könnte (vgl. Arnold et al. 2013; Maihack 2014).

Optimierung der Dozentenqualifikation

Da die Nutzung und Qualität der Lernplattform größtenteils von den KL abhängig ist, sollte zunehmend in deren medienpädagogische Aus- und Weiterbildung investiert werden. Diesbezüglich sollten entsprechende Trainings- und Fortbildungsangebote für KL konzipiert und eingesetzt werden, die eine Optimierung des Lernplatformeinsatzes gewährleisten. Da an der VHS generell die Möglichkeit von KL-Fortbildungen besteht, sollten sich diese für Dozenten der Fronterkurse vermehrt auf mediendidaktische Inhalte beziehen und als medienpädagogische Qualifikationen ausgelegt werden. Hierdurch ist nicht nur eine Qualifikationssteigerung der KL und Unterrichtskonzeption zu erwarten, sondern auch eine vermehrte Nutzung, da zunehmend auf die mediendidaktischen Bedarfe von TN eingegangen werden kann. Um auch KL einen optimalen Einstieg zu ermöglichen und deren Kompetenzen und Qualifikationen zu erhöhen, sollte diesen ebenfalls eine entsprechende Lernplatformeinführung gewährt werden. Nachfolgende Abbildung stellt exemplarisch einen Einführungsworkshop dar, der KL bei ihrer mediendidaktischen Umsetzung unterstützen kann und deren Qualifikation ausbaut. Dieser sollte nebst medienpädagogischer Qualifikations- und Weiterbildungsseminaren vor Beginn des Blended Learning Kurses durchgeführt werden, um KL speziell auf die Lernplattform Fronter und die didaktische Konzeption dieser vorzubereiten.

Abbildung 15 Musterbeispiel KL-Workshop



Graphik nach eigener Erstellung

Zum Abschluss eines Fronterkurses spätestens jedoch zum Ende eines Durchführungssemesters sollten FBL für Anregungen und Fragen seitens der KL zur Verfügung stehen, um möglichst schnell und flexibel auf Veränderungen oder Probleme hinsichtlich der Lernplattform reagieren zu können. So kann grundsätzlich gewährleistet werden, dass Dozenten eine fundierte Einführung und Qualifizierung erhalten und in Kooperation mit FBL ein entsprechendes Konzept erstellt werden kann, das zur Standardisierung von Unterrichtsprozessen und Dozentenqualifikation führen kann, welches wiederum zur Qualität von Lehre beiträgt und somit auch den LQW bedienen kann.

Wechsel und Korrektur des Evaluationsinstrumentes

Da die Ergebnisse der Rohwertdaten auf ein vergleichsweise zur vorliegenden Nutzungsanwendung divergentes (positiveres⁵²) Ergebnis in der Gesamtresonanz hinweisen, ergibt sich hieraus eine besondere Herausforderung für die Evaluationsverantwortlichen, die möglicherweise einen Austausch des Evaluationsinstrumentes oder eine Optimierung im Sinne einer Fragebogenüberarbeitung vornehmen oder die Datenerhebung durch qualitative Methoden ergänzen müssten. Prinzipiell könnte ein Wechsel des Erhebungsinstrumentes in Betracht gezogen werden, um Verhaltensweisen hinsichtlich der Nutzung zu erfassen. Hier könnten bspw. in Form von Gruppendiskussionen oder stichprobenartigen Einzelinterviews die existenten Anwendungsanreize und Gründe identifiziert und deutlicher dargestellt werden als in der Evaluation mittels Fragebögen. In diesem Fall wäre es nicht notwendig alle Kurse derart zu eruiieren, sondern stellvertretend aufgrund identischer Voraussetzungen und Gegebenheiten eine Übertragung auf andere Kurse vorzunehmen. Zudem weist der derzeitige Evaluationsbogen keine geschlechterspezifische Klassifizierung auf, sodass hier unter Um-

ständen Nachholbedarf in der Fragebogenkonzeption hinsichtlich des Genderaspektes besteht, da sich hieraus ggf. geschlechterspezifische Nutzungsanwendungen identifizieren lassen.

Ferner sollte eine Rubrik im offenen Antwortteil des Evaluationsbogens eingeführt werden, in der auf zusätzliche Lernwerkzeuge aufmerksam gemacht wird, bei dem TN explizit aufzeigen können, welche Tools sie als sinnvoll erachten und aktiv angewandt haben und welche vermindert oder gar nicht in Anspruch genommen wurden. Auch offene Items zur Erfassung von Verständlichkeit und Handhabung würden detailliertere Analyse ermöglichen. Eine weitere Option läge in der Erstellung eines onlinebasierten Fragebogens, der direkt auf der Lernplattform integriert wäre. Hiermit könnte nicht nur eine schnellere und kostengünstigere Evaluation vorgenommen werden, sondern auch unter zeitlich unabhängigen Prämissen eine Beurteilung stattfinden. Vorzüge, die mit dieser Option einhergehen, liegen vorwiegend in der finanziellen Ressourcenersparnis durch die Abwendung bisheriger Papierfragebögen und der platzsparenden Datenaufbewahrung. Nachteile bzw. Herausforderungen lassen sich besonders in der Gefahr von Mehrfachnennungen bei offener Bewertungsberechtigung identifizieren, sowie einer verringerten Evaluationsbeteiligung aufgrund von bereits bestehenden Schwierigkeiten und Resignationen im Lernplattformkontext (vgl. Rey 2009). Zudem impliziert die Aufbereitung, Umgestaltung und Einführung neuer Evaluationsinstrumente zunächst einen erhöhten Aufwand für die verantwortlichen Akteure der VHS. Inwieweit dieser im angemessenen Verhältnis zur Datengewinnung steht, vermag an dieser Stelle jedoch nicht gesagt sein.

Ausbau und institutionsübergreifende Erweiterung der Lernplattform

Die Ausweitung der Lernplattform wäre als weitere Handlungsoption zu nennen. Hier kann sowohl der Ausbau und die Erweiterung der Lernplattform selbst in Form von zusätzlichen Werkzeugen aufgeführt werden, als auch eine Implementierung in der ebenfalls ansässigen Musikschule. Hier kann exemplarisch auf multimedial psychomotorische Lernbedingungen hingewiesen werden, die sich z.B. in der Erlernung eines Musikinstrumentes, wie in etwa dem Erlernen des Gitarrenspiels, widerspiegeln (vgl. Fredersdorf 2004; Hessler 2014). Der Vorteil, der sich aus der Ausbreitung auf die Musikschule ergibt, liegt in erster Linie in der zusätzlichen Nutzung und Auslastung vorhandener Lizenzen. Da die Lernplattform bereits an der VHS implementiert ist, bedarf es keiner zusätzlichen Anschaffungen. Lediglich die Bereitstellung neuer Kursräume und die Bereitschaft der Musikschuldozenten sind als Prämissen zugrunde zu legen. Wobei sich Ersteres als geringfügiger und einmaliger Aufwand darstellen lässt. Die Bereitschaft der betroffenen Dozenten stellt eine erhöhte Schwierigkeit dar, da eine entsprechende Lernplattformpräsenz gegeben sein müsste und bspw. Trainings- oder

Übungssequenzen sowie Materialien auf der Lernplattform eingespeist werden müssten. Die konkrete Umsetzung eines solchen musikschulbedingten Szenarios könnte derart umgesetzt werden, dass für Musiksüler auf der Lernplattform Bild-, Ton- oder Videosequenzen zur Verfügung gestellt werden, die diese bei der Erlernung eines Musikinstrumentes unterstützen würden.

Hinzu könnten Notenblätter zu Übungszwecken bereitgestellt werden, sodass ein kontinuierlicher Lern- und Übungsprozess über die Präsenzveranstaltung hinaus vollzogen werden kann. Insbesondere bei der Erlernung eines Musikinstrumentes ist es zwingend erforderlich, einen kontinuierlichen Übungsprozess umzusetzen, was durch die ergänzende Methode des Blended Learning realisiert werden könnte. Der Mehraufwand für Dozenten ist auch hier im Vergleich zum Lernnutzen als minimal einzustufen. Bei potenziell zunehmender Nutzung durch die Musikschule müssten die Lizenzkäufe erhöht werden, die jedoch auf die Kursgebühren umgelegt werden könnten, weswegen keine finanziellen Nachteilen für die LDA existieren, solange monetäre Aspekte wie Lizenzkäufe oder Folgekosten für Dienstleistungen miteinkalkuliert werden (vgl. Arnold et al. 2013). Auch wenn sich das hier dargestellte Beispiel als anfänglich unvorstellbar erweist, bietet es dennoch eine potenzielle Handlungsoption, die nicht nur eine langfristige Etablierung an der VHS beinhaltet, sondern eine abteilungsübergreifende Einführung in der Musikschule ermöglichen könnte und so zu einer zusätzlichen Lernplattformnutzung beitragen würde. Die spezifische Umsetzung müsste in Kooperation mit den Verantwortlichen der Musikschule erfolgen, weswegen an dieser Stelle nicht detaillierter auf diese Handlungsoption eingegangen wird, da bisweilen lediglich von einer Implementierung an der VHS ausgegangen wurde und die zugrundeliegenden Handlungsoptionen auf der Analyse der Lernplatfformevaluation der VHS beruhen.

Zusätzliche Handlungsoptionen

Eine weitere Option zur Erhöhung des Lernplatfformeinsetzes wäre die Anwendung auf unterschiedlichen Ebenen. Hier sollte ggf. versucht werden die Lernplattform nicht nur auf der Lehr-/ Lernebene effektiv einzusetzen, sondern auch auf organisatorischer oder verwaltungstechnischer Ebene. Mögliche Alternativen wären auf der Makroebene⁵³ zu identifizieren, die eine institutionsübergreifende Kooperation mit anderen VHS oder WB-Trägern ermöglichen würde. Hier wäre es vorstellbar mit anderen Bildungseinrichtungen zu kooperieren und eine zunehmende Vernetzung hervorzurufen, bei der alle Beteiligten von den Erfahrungen und Lernplatfformumsetzungen profitieren würden. Dies könnte über mögliche Schnittstellen über die Lernplattform selbst in einer Art institutionsübergreifendem Administratoren-Forum geschehen. Die daraus resultierenden Erfahrungen zu teilen, ermöglicht unter Umständen neue Anwendungen und Zugänge im WB-Sektor. Ein institutionsübergreifender Austausch oder Perspektivenwechsel

kann daher nur von Vorteil sein. Müsste jedoch in Angemessenheit seiner Realisierbarkeit betrachtet werden (vgl. Arnold et al. 2013). Auf der Mesoebene wären MA-Schulungen oder der interaktive MA-Austausch denkbar. Hier könnte das Verwaltungspersonal bspw. aktuelle Ankündigungen wie Kursänderungen oder Ausfälle in einem einheitlichen Medium zügig kommunizieren, was zusätzlich eine Ressourcensparung impliziert. Auf der Mikroebene wäre zudem ein persönliches Lern- oder Verwaltungsangebot über den Kurskontext oder Mitarbeiterschulungen hinaus vorstellbar (vgl. Kaltenbaek 2009).

Abschaffung der Lernplattform

Da die Lernplattformnutzung derzeit als überwiegend unzureichend zu bewerten ist, sollte nebst dargestellten Erhaltungsoptionen auch die Möglichkeit einer Eliminierung in Betracht gezogen werden, die eine Herauslösung der Lernplattform aus dem Gesamtprogramm der VHS zur Folge hätte. Da insbesondere finanzielle und personelle Ressourcen zu beachten sind, könnte die Abschaffung der Lernplattform eine potenzielle Handlungsoption darstellen, mit der ggf. eine Kosten- und Aufwandsminimierung einhergehen würde, was vorsichtig geäußert als Vorteil angesehen werden kann. Da für die Verantwortlichen der VHS die persönliche und innovative Weiterbildung der TN von Bedeutung ist, sollte jedoch versucht werden die Lernplattform als virtuell fortschrittliches Unterrichtskonzept zu erhalten und eine verstärkte Etablierung statt Eliminierung anzustreben. Dennoch müssen die verantwortlichen FBL schlussendlich entscheiden, ob die Erhaltung der Lernplattform langfristig gesehen rentabel erscheint oder eine Abschaffung in Erwägung gezogen werden müsste.

Impraktikable Handlungsoptionen

Auf einige Gesichtspunkte der Lernplatfformevaluation, hat die VHS keinerlei Einfluss. Diese Aspekte beziehen sich maßgeblich auf technische und außerinstitutionelle Bereiche. Bspw. stehen der VHS nicht die Kapazitäten zur eigenständigen Supportführung zur Verfügung, sodass hier nur ein begrenzter Spielraum, im Rahmen der von Fronter vorgegebenen Optionen, möglich ist. Diese Beschränkung erschwert unter Umständen die didaktische Arbeit und die pädagogische Umsetzung. Hier kann seitens der VHS keine weitere Lösung gefunden werden, da eine von Fronter gesteuerte System- und Lernplattformumstellung zur Anpassung einzelner Institutionen nicht vorgenommen werden kann und zusätzliche, an dieser Stelle nicht bekannte, Variablen einfließen würden.

Progressive Entwicklungsperspektiven

Die zugrundeliegende Arbeit stellt bereits einige potenzielle Handlungsoptionen vor. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit weiterer Entwicklungsperspektiven, die bislang

nicht in Betracht gezogen wurden jedoch als Alternativlösungen fungieren können. Ohne eine detaillierte Darstellung vorzunehmen können diese ebenso eingesetzt werden. Zentral beim Einsatz von Alternativlösungen ist die Erprobung, Kontrolle und Analyse dieser Alternativen um adäquate Ergebnisse zum Lernplatfformeinsatz zu erhalten und eine perspektivische Diagnose der Lernplattform abzugeben (vgl. Niegemann et al. 2004). Bspw. könnte die VHS bei der Bundeszentrale für politische Bildung umfangreiches Themenmaterial gegen Selbstkostenanteil erwerben, um sich mit der Thematik vertiefend auseinanderzusetzen und präventiv gegen die Abschaffung der Lernplattform zu wirken. Hier besteht die Möglichkeit auf medienpädagogisches Informationsmaterial zurückzugreifen, welches für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beteiligter KL geeignet wäre. Auch der Deutsche Bildungsserver bietet zahlreiche Informationen und Hilfestellung hinsichtlich dargestellter Thematik. Das Internetportal Medi@Culture bietet zudem Informationen zum Thema Medienbildung, -praxis und -kultur, die sich speziell auf den außerschulischen Bildungskontext beziehen (vgl. Mader 2007). Da TN vorzugsweise zu Beginn eines elektronisch unterstützenden Kurses vorbereitet und informiert werden sollten könnte als perspektivische Alternativmaßnahme eine sogenannte „Guided Tour“ auf der Lernplattform angeboten werden. Diese geführte Tour würde nicht nur das Konstrukt und die Struktur von Fronter präsentieren, sondern auch auf die Anwendung und Nutzung hinweisen. Hierzu müsste jedoch mit den Verantwortlichen der Lernplattform abgeklärt werden, inwieweit eine solche virtuelle Tour umsetzbar wäre und welche Kosten damit einhergehen würden. Dies wäre insofern von Vorteil, da eine personenunabhängige Einführung auf der Lernplattform realisierbar wäre, die jederzeit zur Verfügung stehen würde.

Eine weitere Entwicklungsperspektive bestünde zweifelsohne in der Abschaffung der Lernplattform Fronter und in der Anschaffung eines anderen LMS wie z.B. Moodle. Hierzu müsste allerdings ein eigenständiges Projekt zur Überprüfung erfolgen, welches der bereits stattgefundenen Implementierung der Lernplattform Fronter kongruent wäre. Dass sich hieraus eine Etablierung anderer Lernumgebungen herleiten lässt, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Eine weitere Entwicklungsperspektive könnte darin bestehen ein mediendidaktisches Leitbild für das Blended Learning Konzept zu entwerfen. Diese Leitbildkonzeption könnte in Kooperation mit KL stattfinden und würde eine einheitliche Grundlage zum Lernplatfformeinsatz gewährleisten und nachhaltig zur Optimierung des mediendidaktischen Prozesses und des elektronisch unterstützenden Konzeptes führen. Hierin sollte das Gesamtkonzept, der Zweck und Inhalt sowie Methoden-/Umsetzungs- und Lernziele formuliert werden. Dies könnte zudem ein strategisches Entwicklungsziel des nächsten LQW darstellen. Um den Lernplatfformeinsatz dauerhaft zu optimieren und den Lernerfolg der TN langfristig zu sichern, wäre

dies ein gelungenes strategisches Entwicklungsziel, auf das die VHS aufbauen könnte. Zu diesem Zwecke könnten Qualitätsstandards für die Anwendung und Umsetzung der Lernplattform formuliert werden, die sich bspw. auf Lernmethoden, Ziele und Inhalte beziehen oder auf die multimediale Lernumgebung selbst sowie auf geplante Kooperationen eingehen (vgl. Arnold 2013).

Wie die Handlungsoptionen der FBL darstellen, zeigen sich durchaus realistische Maßnahmen, die zum erfolgreichen Lernplatformeinsatz beitragen könnten. Dabei treten FBL und administrativ Verantwortliche nicht nur als organisatorische Akteure auf, sondern sind maßgeblich an der Umsetzung beteiligt. Daher ist die Partizipation dieser Akteure von zentraler Bedeutung, da es sich letzten Endes um die Akteursgruppe handelt, die sowohl über die Etablierung als auch Eliminierung entscheidet.

6 Resümee und Ausblick

Signifikante Ergebnisse und Resümee

Das Konzept selbstgesteuerten Lernens wird in der gegenwärtigen Bildungspraxis stark thematisiert. Digitale Medien finden vermehrt Einsatz in Bildungsprozessen und der pädagogische Perspektivenwechsel führt dazu, dass sich zu traditionellen Methoden zunehmend virtuelle Lernarrangements fügen, die allerdings mit diversen Bemühungen für Bildungsanbieter einhergehen. Die Darstellung des E-Learnings suggeriert mitunter die Notwendigkeit eines präsenzergänzenden Lernarrangements, womit die VHS in ihren Auffassungen und Intensionen konform ist. Diesbezüglich fand die Einführung eines Blended Learning Konzeptes statt, das die Vorteile präsenzbestimmter und elektronisch unterstützender Methoden kombiniert, um künftig eine Positionierung als innovativer Dienstleistungsanbieter im Bildungssektor zu realisieren. Wie der Kurzverweis der Evaluationsanalyse gezeigt hat, sieht sich die VHS mit neuen Anforderungen und Herausforderungen der Lernplattformnutzung konfrontiert. Die gegenwärtig unzureichende Anwendung lässt sich dabei partiell auf die insuffiziente KL-Anwendung zurückführen, die hierdurch eine verminderte TN-Nutzung zur Folge hat. Die vorangestellte Hypothese, dass die Art der Betreuung durch KL und FBL ausschlaggebend für die Lernplattformnutzung ist, impliziert zudem deren enorme Relevanz bei der Umsetzung und wurde diesbezüglich vermehrt in den Fokus der abgebildeten Handlungsoptionen gerückt. Da die VHS bemüht ist der Bevölkerung des LDK eine vielfältige, qualitative und innovative Bildungsmöglichkeit zu gewähren, liegt es im Grunde im Ermessen dieser die Lernplattform langfristig in der Institution zu etablieren und eine dauerhafte Nutzung anzustreben. Daher wurden vorwiegend Handlungsoptionen identifiziert, die eine

dauerhafte Etablierung und kontinuierliche Nutzung ermöglichen, statt eine Eliminierung herbeizuführen, wobei eine Abschaffung nicht ausgeschlossen werden kann.

Dabei handelt es sich primär um die Partizipation und Mitwirkung beteiligter Akteure vor dem Hintergrund wie diese agieren müssten, um eine vermehrte Nutzung hervorzubringen. Diesbezüglich wurden Strukturierungs- und Rahmenverbesserungen, sowie Veränderungsmöglichkeiten in didaktischen Konzepten und technischen Gegebenheiten abgebildet, die durch exemplarische Illustrationen ergänzt wurden. Aufgezeigt wurden dabei nur jene Handlungsoptionen, die unter Kenntnisnahme der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu realisieren wären. Zur Erstellung der Handlungsoptionen wurden hauptsächlich mediendidaktische, sozialpsychologische und allgemeinpädagogische Theorien verwendet, deren literarischer Hintergrund vorwiegend auf die Sekundarstufe sowie den Tertiärbereich des deutschen Bildungssystems zurückzuführen sind, jedoch im Kontext der vergleichsweise charakteristisch konvergierenden Strukturen der VHS auf diese transferiert werden konnten. Dabei stellt die Arbeit einen Versuch dar, sowohl spezifische Handlungsmaßnahmen für die VHS zu identifizieren als auch Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven abzubilden, die einen Transfer zu anderen Bildungseinrichtungen des Quartärbereichs ermöglichen, um dazu beizutragen eine fundierte Betrachtung zur Umsetzung technologieunterstützender Lernarrangements hervorzubringen, die bisweilen noch nicht ausreichend erfasst wurden. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die Lernplattform durchaus Potenzial zur dauerhaften Etablierung hat. Hierfür müssten jedoch Veränderungen vorgenommen werden. Dies würde auf der TN-Ebene einen prinzipiellen Perspektivenwechsel bedeuten, der die Vorteile selbstgesteuerten Lernens vermehrt in den Fokus rückt und an die Eigendisziplin der TN appelliert. Auf KL-Ebene müssten grundsätzliche Umstrukturierungen im didaktischen Konzept und eine Anpassung mediendidaktischer Methoden vorgenommen werden. Ferner müsste eine medienpädagogische Fort- und Weiterbildung stattfinden, die die neue KL-Rolle beinhaltet. Auf Ebene der FBL und des administrativen Personals muss eine Analysefähigkeit zur Kurseignung aufgebaut, sowie eine Sensibilisierung für die zusätzlichen Aufwendungen und Herausforderungen geschaffen werden.

Die aus den Evaluationsergebnissen entstandenen potenziellen Handlungsoptionen beruhen auf rein theoretischer Basis und wurden speziell auf die Charakteristika der VHS formuliert, um dieser geeignete Maßnahmen an die Hand zu geben, mit denen der Lernplatformeinsatz optimiert und eine bestmögliche Umsetzung gewährleistet werden kann. Die abgebildeten Handlungsoptionen sind dabei weder als allgemeingültige Optimierungsmaßnahmen zu verstehen noch bieten sie einen vollständigen Überblick über potentielle Handlungsmaßnahmen oder Alternativen. Die zugrundeliegenden

Handlungsoptionen sind lediglich als Anregungen und theoretische Ansätze zu verstehen und nicht als Garant für optimale Lernplattformeinsätze zu interpretieren. Die abschließende und ausführende Umsetzung vorgeschlagener Handlungsoptionen und Optimierungsmaßnahmen obliegt schlussendlich den Verantwortlichen der VHS.

Kritische Würdigung und offen gebliebene Fragen

Die dargelegte Thematik zeigt in geringfügigem Ausmaß, wie anfällig und komplex Blended Learning Konzepte sein können und wie schwierig es ist hinreichende Handlungsoptionen unter ressourcenspezifischer Bedingungen zu formulieren. Die vorgestellten Maßnahmen bieten bisweilen nur theoretische Handlungsoptionen, die in der Praxis noch umgesetzt, erprobt und ebenfalls eruiert werden müssten weswegen an dieser Stelle nicht von einer praktischen Anwendung gesprochen werden kann. Darüber hinaus bleibt offen, wie Umsetzungen in unterschiedlichen WB-Einrichtungen aussehen würde und ob ein genereller Transfer zu anderen Institutionen vorgenommen werden kann. Da bei der Lernplattformevaluation mittels quantitativem Erhebungsinstrument gearbeitet wurde, konnten subjektive TN-Bedürfnisse weniger berücksichtigt werden. Diese zu ermitteln läge jedoch im Sinne einer ergänzenden Erhebung zur Optimierung des Lernplattformeinsatzes, da TN möglicherweise eine erhebliche Schlüsselrolle im Blended Learning Konzept zukommt. Hierbei stellt sich prinzipiell die Frage, inwieweit TN in die Verantwortung gezogen werden könnten. Des Weiteren bleibt unbeantwortet welche Wirkung die Diversität der Beteiligten auf die Lernplattform hat. Hier wird bspw. nicht auf die Genderperspektive, kulturelle Hintergründe oder den soziodemographischen Wandel eingegangen, die mit generellen Herausforderungen und Veränderungen einhergehen. Ebenso sollte der Effektivitäts- und Nutzungsgehalt von KL ermittelt werden, der die KL-Bereitschaften aufgrund semesterbegrenzter Honorartätigkeiten beeinflussen könnte. Darüber hinaus wären pädagogisch didaktische Fragen interessant, die eine Erfassung der Einflüsse und Faktoren für die Qualitätssteigerung von Lehre ermöglichen würden (vgl. Bruns 2006).

Offen bleibt zudem, ob die mangelnde Nutzung in Sprachkursen, insbesondere in DaF-Kursen, auf sprachliche Barrieren und mangelnde kulturelle Kenntnisse zurückzuführen wäre. Gleichermäßen unzureichend dargestellt werden die Wirkungen der Kombination von Präsenz- und Onlineunterricht. Obwohl das Konzept eine innovative Möglichkeit zum Selbststudium bietet, wird an der VHS nicht eruiert, welche Alternativen für TN bestehen würden. Durch ein vorgegebenes Kursprogramm sind TN vermehrt daran gebunden bei Kursinteresse den Umstand des Blended Learning Einsatzes in Kauf zu nehmen. Ebenso wurde der technische Ausbau der Lernplattform nicht in den Fokus gestellt, da hier kein direkter Einfluss seitens VHS zugrunde liegt. Dass sich hieraus jedoch zentrale Ergebnisse ableiten ließen, lässt sich dadurch rechtfertigen, dass Her-

steller von LMS i.d.R. keine medienpädagogische Ausbildung absolviert haben und Lernplattformen nicht zwangsweise didaktisch befriedigend erstellt sein müssen. Dass die Lernplattform bereits seit sieben Semestern an der VHS im Einsatz ist verweist darauf, welche Bedeutung ein derartiges Konzept im Kontext der WB impliziert. Welche langfristigen Wirkungen der Lernplatfformeinsatz auf die beteiligten Akteure hat bleibt allerdings unbeantwortet. Auch die generelle Nachhaltigkeit des Konzeptes an der VHS ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu überprüfen und bedarf eines weiteren Forschungsansatzes. Da lediglich Handlungsoptionen aufgezeigt wurden, die im institutionsspezifischen Alltag umzusetzen wären, ergibt sich eine eingeschränkte institutionsabhängige Betrachtungsweise, die impliziert, dass hier nur unter Vorbehalt ein Beitrag zur allgemeinen Blended Learning Forschung bestehen kann, der möglicherweise jedoch Anreize für weitere Studien hervorbringt die Thematik fundierter zu analysieren und zukunftsprognostische Maßnahmen zu deduzieren.

Anregungen und Ausblick

Elektronisch unterstützende Lernarrangement sowie multimediale Lernmodelle werden in den kommenden Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen. Weiterbildungsexperten gehen sogar davon aus, dass Blended Learning einen führenden Rang⁵⁴ in der Fort- und Weiterbildung einnehmen wird. Insbesondere die Zunahme eines orts- und zeitunabhängigen Lernens, welches außerhalb festgeschriebener Lehrpläne stattfindet, wird an Nachfrage gewinnen. Dennoch ist der Einsatz elektronisch unterstützender Lernplattformen kein Garant für erfolgreiche Lernentwicklung und Wissensaneignung. Vielmehr müssen nebst technischen Grundausstattungen und multimedialer Aufbereitung, lernpsychologische und medienpädagogische Grundlagen gegeben sein, um individuelle Bildungs- und Lernerfolge zu ermöglichen. Zugrundeliegende Blended Learning Ansichten und Prognosen gehen daher weit auseinander. Sie reichen von außerordentlicher Euphorie bis hin zu ernüchternder Resignation. Dennoch werden Blended Learning Konzepte und die Anwendung multimedialer Lernarrangements zukünftig eine zentrale Rolle einnehmen, die nicht zuletzt auf die Entwicklung zur Wissens- und Informationsgesellschaft zurückzuführen ist (vgl. Sauter et al. 2004).

Insgesamt betrachtet steht die Blended Learning Forschung noch in den Anfängen ihrer Arbeit und verursacht in der Praxis wiederkehrende Schwierigkeiten. Daher wäre es grundsätzlich notwendig, die Konzeption von Blended Learning nicht nur im schulischen Kontext zu thematisieren, sondern vermehrt auch in den Weiterbildungssektor zu transferieren. Summiert betrachtet gibt es hierfür keine wissenschaftlich fundierten Studien, die didaktische Empfehlungen für die Praxis beinhalten und aussprechen, sodass allgemein geringe Erkenntnisse über mediendidaktische Anwendungs- und Umsetzungsmethoden in WB-Institutionen existieren. Daher sollte die VHS auf Grund-

lage der hier aufgeführten Handlungsoptionen versuchen eine entsprechend langfristige Lernplattformetablierung zu erzielen, um ggf. einen praxisorientierten Beitrag zum Blended Learning Konzept in WB-Einrichtungen beizusteuern. Dabei erscheint für eine langfristige und konstruktive Etablierung von enormer Wichtigkeit, dass die Lernkonzepte mediendidaktisch überarbeitet werden, die KL medienpädagogisch fort- und weitergebildet werden und sich den subjektiven Interessen und Belangen der KL und TN vermehrt zugewandt wird. Der technologische Fortschritt und der zunehmende Einsatz von Blended Learning sind dabei nicht zu unterschätzen. Inwieweit eine zusätzliche Erweiterung auf bspw. mobiles Lernen via Smartphones denkbar wäre, um sich dem Technologiefortschritt weiterhin anzupassen, vermag an dieser Stelle nicht prognostiziert werden. Dennoch könnte dies eine strategische Konzeption sein, die bei langfristiger Lernplattformetablierung, als nächstes Ziel angegangen werden könnte, da zunehmend virtuelle und mobile Bildungs- und Lernwerkzeuge den Markt erobern werden.

Im Falle der VHS Dillenburg, als ländlich bestimmter Bildungsanbieter mit vorwiegend kreativ-gesundheitsbezogenen Kursangeboten, sollte der Technikeinsatz in einem nutzbringenden Verhältnis angestrebt werden und in die institutionellen Strukturen einfließen. Dabei ist die Lernplattform als unterstützendes Medium gedacht und nicht als Wundermittel der innovativen Wissensaneignung zu verstehen und muss den Modifikationen entsprechend angepasst werden. Um aus den dargestellten Handlungsoptionen eine erste Empfehlung für die Praxis auszusprechen, wäre es ratsam zunächst mit der Analyse zur Kurseignung zu beginnen und eine vermehrte institutionelle Verankerung anzustreben, die durch die Entwicklung von Standards vorangetrieben werden könnte, um die Lernplattform zunehmend publik zu machen. Darauf aufbauend sollte die KL-Qualifizierung in Angriff genommen werden, da ohne KL-Präsenz und Partizipation eine Umsetzung des Blended Learning Konzeptes nicht realisierbar ist. Parallel dazu sollten eine Optimierung der technischen Aspekte und eine TN-Klassifizierung erfolgen, worauf aufbauend eine konstruktive Umgestaltung der Unterrichtskonzepte und Materialien folgen müsste. Maßnahmen, die sich auf die Ausdehnung der Lernplattform beziehen oder im Kontext neuer LMS stehen, könnten sekundär angewandt werden, da es sich hier vorbehaltlich um Alternativlösungen handelt.

Anmerkungen

- 1 Unter Bildungseinrichtungen werden im Arbeitskontext alle Einrichtungen verstanden, die zum Erwerb von Wissen beitragen. Dies schließt sowohl das allgemeine Schul- und Universitätswesen, als auch die allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung ein.
- 2 Lernen nach behavioristischen Ansätzen wird durch äußere Stimuli beeinflusst. Nach kognitiv-konstruktivistischer Sicht wird Lernen zu einem aktiv konstruktiven und selbstgesteuerten Prozess (vgl. Appeli 2005).
- 3 Als Einrichtungen der WB werden alle Institutionen verstanden, die über den schulischen Sektor hinausgehen und sich an allgemeiner und beruflicher Fort- und Weiterbildung beteiligen. Die WB ist dabei dem Quartärbereich des deutschen Bildungssystems zuzuordnen.
- 4 Institutionen werden im Kontext dieser Arbeit synonym zu Organisationen und Einrichtungen der WB benannt, wobei ein begrifflicher Austausch der Synonyme stattfinden kann.
- 5 Als klassische Lernformen können das Modelllernen, sowie die klassische oder operante Konditionierung, ohne detaillierte Ausführung, aufgeführt werden.
- 6 Die VHS stellen die bedeutendsten und bekanntesten Institutionen der allgemeinen und beruflichen WB dar. Da Strukturen, Abläufe und Bildungsaufträge prinzipiell bei VHS kongruent sind, wird im Folgenden nur noch auf die VHS Dillenburg als zugrundeliegendes Beispiel eingegangen (vgl. Krüger/Rauschenbach 2006).
- 7 Die LDA ist ein Eigenbetrieb der auf Beschluss des Kreistages am 01.01.1996 gegründet wurde (vgl. Selbstreport LQW 2010).
- 8 Das Konzept des LLL impliziert die gesellschaftlichen Veränderungen die eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Wissen voraussetzt bzw. anstrebt.
- 9 Als Lernarrangements werden didaktisch aufbereitete Lernmaterialien für selbständige Wissensaneignung verstanden. Hierbei bezieht sich das Arrangement auf Struktur, Ablauf und Umsetzung von virtuellen Lernsituationen (vgl. Buggenhagen/Schellenberg 2001).
- 10 Operante Konditionierung beschreibt eine Verstärkung auf dargelegte Verhaltensweisen von Individuen. Was bedeutet, dass die Anwendung des Verstärkers ausdrücklich vom Verhalten abhängig ist, wobei der Verstärker als Konsequenz eines gezeigten Verhaltens zu verstehen ist (vgl. Wolter 1998).
- 11 Webbasierte Softwaresysteme sind internetfähige und computergestützte Programme, die zur Ausführung spezielle Funktionen bereitstellen und auf einem Server installiert sind.
- 12 Unter Rollen- und Rechtevergabe versteht man diverser Befugnisse. Hierbei wird differenziert in Administratoren, denen ein uneingeschränkter Zugang zusteht, sowie in Lehrende und Lernende, die mit eingeschränkten Zugriffsrechten agieren (vgl. Schulmeister 2005).
- 13 Browser beschreiben Computerprogramm, die dazu ausgelegt sind, eine Darstellung von Internetseiten zu ermöglichen. Als bekannte netzfähige Browser können ohne vertiefende Erklärungen der „Internet Explorer“ und „Mozilla Firefox“ genannt werden.
- 14 Evaluationen müssen nach DeGEval-Standards (2002) durchgeführt werden. Dabei definieren sie Kriterien, die die Qualität erhobener Daten überprüfen und bewerten. Generell sind drei Hauptkriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) zu nennen, die über zugrundeliegende Qualität erhobener Daten entscheiden und im Verhältnis zueinander stehen und gleichermaßen für qualitative und quantitative Forschung gelten (vgl. Arnold et al. 2013; Nuissl 2010).
- 15 Objektivität bedeutet, dass Daten anwenderunabhängig erhoben werden können und unter Verwendung gleicher Instrumente übereinstimmende Ergebnisse erzielen. Objektivität beschreibt demnach, in welchem Maß die Befragten, unabhängig des tätigen Forschers, zu gleichen Ergebnissen gelangen (vgl. Arnold et al. 2013; Erzberger 1998).
- 16 Reliabilität (Zuverlässigkeit) eines Messinstrumentes beschreibt das Maß für die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen. Dabei gibt sie Auskunft darüber, in welchem Umfang Ergebnisse reproduziert werden können und stellt sicher, dass erhobene Daten bei gleichen Voraussetzungen zeitstabil bleiben (vgl. Erzberger 1998; Nuissl 2010).
- 17 Validität (Gültigkeit) beschreibt die inhaltliche Übereinstimmung von Merkmalen der Messinstrumente. Die Validität gibt dabei den Genauigkeitsgrad eines Messinstrumentes an und kann in Konstrukt-, Inhalts- und Kriteriumsvalidität unterschieden werden. Demnach wird mit der Validität überprüft, ob das Messinstrument auch wahrhaftig das erfasst, was das Instrument messen soll (vgl. Erzberger 1998).
- 18 Die Durchführbarkeit beinhaltet die Zumutbarkeit eingesetzter Methoden und fordert eine realistisch durchdachte, diplomatisch sowie ökonomisch geplante und durchgeführte Evaluation (vgl. Arnold et al. 2013).

- 19 Die Fairness beschreibt die Gewährleistung der Rechtewahrung, sowie den respektvollen Umgang und Schutz beteiligter Akteure (vgl. Arnold et al. 2013).
- 20 Genauigkeit beinhaltet klare und hinreichende Aussagen über Gegenstände, Prozesse oder Vorgehensweisen und stellt sicher, dass gültige Daten und Informationen aus der Evaluation hervorgehen (vgl. Arnold et al. 2013).
- 21 Die Nützlichkeit stellt sicher, dass die Evaluation am zugrundeliegenden Evaluationszweck ausgerichtet ist und den Informationsbedarf der Forscher deckt (vgl. Arnold et al. 2013).
- 22 Curricular bedeutet in diesem Fall die Integration der Lernplattform in den institutionellen Lehrrahmen der VHS, wobei hier vermehrt der organisatorische Umsetzungsprozess in semesterbedingte Lehr-, Struktur- und Unterrichtskonstrukte zu verstehen ist.
- 23 Die Erwartungshaltungen und Vorstellungen umfassen insbesondere die Bereitstellung eines Medium zur Ergänzung des Präsenzunterrichtes, welches einen KL-, TN- und Materialaustausch ermöglicht und zusätzlich eine zeit- und ortsunabhängige digitale Wissensvermittlung gewährleistet, die das Selbststudium der TN fördert und semesterübergreifende agiert. Zudem sollte ein Instrument zur Unterrichtsgestaltung bereitgestellt werden, dass das Konzept des LLL und die Auseinandersetzung mit neuen Medien und Technologien fördern und vorantreiben. Dabei sollte ein Netzwerk von Informationen- und Austauschmöglichkeiten geschaffen werden, dass den Lernprozess über die Präsenzveranstaltungen hinaus unterstützt und begünstigt. Ferner sollte die Lernplattform als Innovationsinstrument fungieren, um dem Trend neuer digitaler Lernmodelle zu folgen (vgl. Maihack 2014).
- 24 Hier kann beispielhaft auf Fördermittel von der Agentur für Arbeit oder aus dem europäischen Sozialfond verwiesen werden.
- 25 Fachbereiche bestehen in den Rubriken Politik, Gesellschaft, Umwelt-, Kultur und Gestalten, Gesundheitsbildung, Sprache sowie Arbeit und Beruf (Selbstreport LQW 2010).
- 26 LQW definiert ein Verfahren zur Qualitätssicherung, welches die Lernenden konsequent in den Fokus der Bildungsarbeit stellt. Hierbei müssen Anforderungen in verpflichtenden Qualitätsbereichen in einem Selbstreport veröffentlicht werden, die durch externe Gutachter bewertet und durch Testat zertifiziert werden (vgl. Arnold 2013; artset-lqw.de).
- 27 Die Pearson Mediengruppe ist ein marktführender britischer Medienkonzern, der sich auf mediale Bildung spezialisiert hat (vgl. pearson.com).
- 28 Registrierte und berechnete Nutzer sind TN, die durch den Erwerb einer kostenpflichtigen Nutzungslizenz den Zugang zur Lernplattform erhalten. Diese setzt sich im Falle der VHS aus den jeweiligen Kursgebühren und einer zusätzlichen Nutzungsgebühr für Fronter zusammen. Derzeit verfügt die VHS über 250 Lizenzen p.a. Die erhobene Lizenzgebühr beträgt derzeit 4,50€ /TN für Standardkurse und 2,50€/TN für Tageskurse. Beteiligte KL erhalten eine zusätzliche Vergütung für Mehraufwand von 0,50€ pro UE.
- 29 Die VHS-Semesterbezeichnungen setzen sich aus der letzten Ziffer des aktuellen Jahres an erster Stelle und der zugrundeliegenden Semesterhälfte an zweiter Stelle zusammen. Daraus resultieren folgende Kursbezeichnungen: 1. Semester 2012 (21-), 2. Semester 2012 (22-), 1. Semester 2013 (31-) usw. Aufgrund der Übersichtlichkeit werden fortan die Kurzbezeichnungen für die Semesterdarstellungen verwendet.
- 30 Als Zwischenform summativer Evaluation wird an dieser Stelle verstanden, dass die Beurteilung abschließend vorgenommen wurde. Dennoch eine Einflussnahme und Optimierung der Lernplattform vorsah, sodass formative Evaluationselemente, die auf Verbesserung abzielen, in die Evaluation integriert wurden (vgl. Nuisl 2010; Maihack 2014).
- 31 Bei der Feldforschung versucht der Forscher möglichst unauffällig in das zu untersuchende Feld einzudringen, um entsprechende Ergebnisse zu generieren (vgl. Kopp/Mandl 2009).
- 32 Experimentelle Forschung untersucht Situationen die i.d.R. kontrolliert durchgeführt werden. Im Kontext von Lernumgebungen geht es insbesondere darum zu untersuchen inwieweit kontrollierte Situationen Einfluss auf das Lernverhalten haben (vgl. Kopp/Mandl 2009).
- 33 Der Design-Based-Research-Ansatz beschäftigt sich mit der praktischen Gestaltung von Lernumgebungen speziell in Schule, Hochschule und WB, um daraus theoretische Ergebnisse abzuleiten (vgl. Kopp/Mandl 2009).
- 34 Der integrative Forschungsansatz befasst sich mit Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis. Dabei werden praxisrelevante Problemstellungen mit theoretischen Annahmen in Kontext gesetzt (vgl. Kopp/Mandl 2009).
- 35 Standardisierte Fragebögen sind wissenschaftliche Messinstrumente, bei denen Probanden durch Fragen zu einem Antwortverhalten angeregt werden sollen, um daraus systematisch Daten und Informationen zu erhalten. Dabei stellt der Fragebogen in der empirischen Forschung eines der bedeutsamsten quantitativen Untersuchungsverfahren dar und bietet die Möglichkeit, durch vergleichsweise geringen Aufwand, eine größtmögliche Datensammlung und Stichprobenuntersuchung vorzunehmen (vgl. Reinders 2011).

- 36 I.d.R. bezog sich die Befragung auf eine große TN-Anzahl (>100) pro Semester.
- 37 Items entsprechen Fragen oder Aussagen. Geschlossene Items stellen eine begrenzt definierte Anzahl an Antwortkategorien zur Verfügung, wohingegen offene Items Fragetexte beinhalten, die Probanden eine individuelle und freie Antwort ermöglichen (vgl. Post 2009).
- 38 Da es sich weniger um verbale Benennungen als vielmehr um allgemein bekannte Zeichen handelt, wurde auf den Begriff der Semiotik zurückgegriffen, dessen Gegenstand Signal- und Zeichensysteme definiert (vgl. Figge 2009). Die Bezeichnung einer semiotischen Skala wurde jedoch nur alternativ zur verbalisierten Skala eingesetzt. Der Vorteil einer solchen Skalenart liegt darin, dass die Skalierung vorgibt was unter den dargestellten Skalenpunkten zu verstehen ist, wodurch eine diffuse Skaleninterpretation weitestgehend ausgeschlossen ist (vgl. Maihack 2014; Porst 2009).
- 39 Ein Sample bezeichnet die Summe der Objekte, die in eine Befragung einbezogen werden und als Stellvertreter für eine größere Zahl aller Befragten stehen (vgl. Nuisl 2010).
- 40 Eine grüne Markierung entspricht einem positiven Ergebnis und wird abfallend bis zu einer negativ rot markierten Bewertung klassifiziert. Eine zusätzlich vierte blaue Markierung klassifizierte den „nicht relevant (nr)/trifft nicht zu (tnz)“- Bereich (vgl. Maihack 2014).
- 41 Die Illustration mittels Tortendiagramms wurde gewählt, wenn es sich um zwei Merkmalsausprägungen handelte. Die Darstellung mittels Säulendiagrammen erfolgte bei allen weiteren Kategorien (vgl. Maihack 2014).
- 42 Ein Tutor kann als Berater, Ausbilder oder Lehrer verstanden werden, der insbesondere im Bereich der digitalen Lernumgebungen die Funktion eines pädagogischen Betreuers und Unterstützers übernimmt (vgl. Niegemann/Hessel et al. 2004).
- 44 Didaktische Umsetzungen sind. u. A. Lernen durch Eigenerfahrung, Lernen von Strategien oder Problemlösungslernen (vgl. Niegemann/Hessel et al. 2004).
- 45 Diese Arbeit definiert kognitive Fähigkeiten als Verarbeitungsprozesse, die genutzt werden, um Wissen (hierzu zählt sowohl Denken als auch Wahrnehmung) in jeglicher Form zu generieren, auszubauen und zu bewahren.
- 46 Wiki's (hawaiianisch für schnell) beschreiben Ansammlungen von Inhalten, die durch unterschiedliche Personen bearbeitet werden (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2004; Arnold 2013).
- 47 Ein Blog beschreibt eine tagebuchähnliche Aufzeichnung, in der fortlaufend kurze Beiträge verfasst und eingestellt werden können. Der Blog wird i.d.R. von mindestens einem Individuum betrieben, das Informationen zur Verfügung stellt (vgl. Arnold 2013).
- 48 Die englische Bezeichnung der Win-Win-Situation stellt einen Zustand dar, bei dem alle Beteiligten einen Nutzen/Vorteil aus dem zugrunde liegenden Zustand erzielen können.
- 49 Hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass in Ländern, die sich bspw. in Kriegs- oder Krisensituationen befinden, der Umgang mit digitalen Medien bislang in geringerem Ausmaß oder differentieller Umsetzung erfolgt und eine abweichende Etablierung wie in Deutschland oder in der EU vorzufinden ist.
- 50 Extrinsische Motivation beschreibt eine von außen gesteuerte Lernmotivation, die durch Anerkennung, Zertifikate oder Belohnungssysteme erfolgen kann (vgl. Issing/Klimsa 2009).
- 51 Drop-out-Quote (Abbrecher- oder Ausfallquote) beschreibt die Anzahl an TN, die aufgrund technischer Barrieren Fronter meiden bzw. aufgrund erschwelter Zugänge verweigern.
- 52 Ursachen der Widersprüchlichkeit könnten darauf zurückgeführt werden, dass TN Antworten auf der ersten Seite schönen, um keinen schlechten Eindruck zu hinterlassen oder der Fragebogen nicht ausreichend detailliert formuliert wurde (vgl. Mummendey/Grau 2008).
- 53 Mikro-, Meso-, und Makroebene beinhalten unterschiedliche Betrachtungsweisen von Gegebenheiten. An dieser Stelle werden die Ebenen auf die LDA bezogen und nicht im übergeordneten gesellschaftlichen Kontext verstanden. Die Mikroebene bezieht sich dabei auf Individuen (TN, MA), die Mesoebene betrachtet das Konstrukt des Blended Learnings aus übergeordneter Perspektive und der Vereinigung mehrerer Individuen und kann als Bindeglied zwischen Mikro- und Makroebene verstanden werden. Die Makroebene beschreibt die abteilungs- und institutionsübergreifende Beteiligung und Kooperation an Fronter.
- 54 Hierbei wird sich auf eine Umfrage des Sprachspezialisten *digital publishing AG* mit 103 Rückmeldungen von Weiterbildungsexperten, auf einem internationalen Kongress für Sprache und Beruf, bezogen (Durchführung 28.-30.10.2011). Hierbei handelt es sich zwar primär um die Entwicklung von Blended Learning im beruflichen Weiterbildungskontext, dennoch kann hier die Bedeutsamkeit der Thematik verdeutlicht werden (vgl. speexx.com).

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Al-Ani, A. (2012): Die Edupunks kommen! In: Die Zeit. 2012. Nr. 25, S. 69.
- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2013): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.
- Ballis, A. (2009): E-Learning und Didaktik in der Hochschullehre – Mediale und pädagogische Herausforderungen. In: Ballis, A./Fetscher, D. (Hrsg.): E-Learning in der Hochschule. Diskurse, Didaktik, Dimensionen. München, S. 15-36.
- Baumbach, J./Kornmayer, E./Volkmer, R./Winter, H. (2004) (Hrsg.): Blended Learning in der Praxis. Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten. Dreieich.
- Baumbach, J. (2004): Trainer als Vorreiter neuer Qualifizierungskonzepte im Blended Learning-Ansatz. In: Baumbach, J./Kornmayer, E./Volkmer, R./Winter, H. (2004): Blended Learning in der Praxis. Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten. Dreieich, S. 135-139.
- Brödel, R. (2009): Vorwort. In: Holten, R./Nittel, D. (Hrsg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld, S.7-8.
- Bruns, A. (2006): Kosten und Nutzen von Blended Learning Lösungen an Hochschulen. In: Seibt, Dietrich/Bodendorf, F./Euler, D./Winand, U. (Hrsg.) Reihe: E-Learning. Band 9. Köln.
- Dittler, U./Jechle, T. (2009): E-Learning in der Aus- und Weiterbildung. Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 419-426.
- Döring, K. W./ Fredersdorf, F. (2004): E-Learning und Dozentenqualifikation. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 45-59.
- Engelen, N. Q. (2004): Gehirnforschung, Blended Learning und Rhetorik – eine erfolgreiche GBR. In: Baumbach, J./Kornmayer, Evert/Volkmer, R./Winter, H. (2004): Blended Learning in der Praxis. Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten. Dreieich, S. 159-176.
- Erzberger, C. (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. Weinheim.
- Fredersdorf, F. (2004): Multimedial psychomotorisch lernen – Beispiel Gitarrenlernen. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 167-187.
- Glowalla, U./Herder, M./Süß, C./Koch, N. (2009): Methoden und Ergebnisse der Evaluation elektronischer Lernangebote. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 309-328.
- Hackl, W. (2012): Erfahrungen aus der Feldarbeit: Methodisches Wissen abseits des Lehrbuchs. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, S. 185-195.
- Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2004): 101 e-Le@rning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online-und Blended Learning-Seminarpraxis. Bonn.
- Hessler, A. (2014): Warum ich keinen VHS-Kurs besuche. Wie müsste sich Volkshochschule neu erfinden, um wieder zu begeistern? Polarisierende Überlegungen aus Kundensicht. In: dis.kurs vhs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V., 1, 21, S. 6-7.
- Holten, R./Nittel, D. (2010): Einleitung der Herausgeber: Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Forschungskultur. In: Holten, R./Nittel, D. (Hrsg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-17.
- Issing, L. J. (2009): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 19-33.
- Kaltenbaek, J. (2009): Hochschule online – Online Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 367-388.
- Katzlinger, E. (2009): Online-Tutoring. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 243-254.
- Klimsa, P. (2009): Interdisziplinarität als Grundlage des Online-Lernens. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 61-69.
- Klimsa, P./Issing, L. J. (2009): Einführung. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 13-15.
- Kolhosser, S. (2004): Blended Learning im berufsbegleitenden Studium. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 147-165.

- Kopp, B./Mandl, H. (2009): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 139-150.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 28. Stuttgart.
- Kuper, H. (2011): Evaluation. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden, S.131-142.
- Lehner, M./Fredersdorf, F. (2004): Didaktik des E-Learnings – exemplarische Leitlinien. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 15-29.
- Lehner, M. (2004): Risiken und Chancen multimedialen Lernens. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 31-44.
- Leutner, D. (2009): Adaptivität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 115-123.
- Mader, A. (2007): Mediale Lernwerkzeuge nutzen. Eine Praxishilfe zur Integration von eLearning in Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung. Offenbach.
- Maihack, N. (2014): Evaluation der Lernplattform Fronter an der Lahn-Dill-Akademie. Analyse von Kursen mit E-Learning-Unterstützung. Fulda/Gießen: unveröffentlichter Bericht.
- Mandel, S./Seiler Schiedt, E. (2010): Editorial. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Medien in der Wissenschaft. Band 55. Münster, S. 11-13.
- Meister, H. (2011): Online-Tutoring am Beispiel von Schule im Wandel. In: Würffel, N./Padròs, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended Learning Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem COMENIUS-Projekt „Schule im Wandel“. Tübingen.
- Möser, P./Mirsal, G./Dworaczek, F. (2010): Selbstreport. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Dillenburg
- Mummendey, H. D./Grau I. (2008): Die Fragebogen-Methode. Göttingen.
- Niegemann, H. M./Hessel, S./Hochschieb-Mauel, D./Aslanski, K./Deimann, M./Kreuzberger, G. (2004): Kompendium E-Learning. Berlin/Heidelberg.
- Niegemann, H. M. (2009): Interaktivität in Online-Anwendungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 125-137.
- Nuissl, E. (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Ojstersek, N. (2007): Betreuungskonzept beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Medien in der Gesellschaft. Band 41. Münster.
- Porst, R. (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H. (2011): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden, S.45-51.
- Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
- Rey, G. D. (2009): E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Bern.
- Sauter, A. M./Sauter, W./Bender, H. (2004): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Unterschleißheim/München.
- Schlüter, O. (2004): Erfolgsfaktoren für Blended Learning im Sprachenbereich. In: Baumbach, J./Kornmayer, E./Volkmer, R./Winter, H. (Hrsg.): Blended Learning in der Praxis. Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten. Dreieich, S. 31-46.
- Schulmeister, R. (2005): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. München.
- Schulz-Zander, R./Tulodziecki, G. (2009): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 35-45.
- Spitzer, M.. (2005): Nervensachen – Geschichten vom Gehirn. Frankfurt am Main.
- Stigler, H. (2012): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, S. 147-161.
- Tesar, M./Pucher, R./Schmöllebeck, F./Salzbrunn, B./Feichtinger, R. (2010): Kollaboratives Forschen und Lernen mit dem Web 2.0 zur Senkung der Dropout-Rate. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Medien in der Wissenschaft. Band 55. Münster, S. 241-251.

- Volkmer, R. (2004): Blended Learning – Im Zeichen der Zeit. In: Baumbach, J./Kornmayer, E./Volkmer, R./Winter, H. (Hrsg.): Blended Learning in der Praxis. Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten. Dreieich, S. 21-26.
- Wagner, M. (2009): Serious Games: Spielerische Lernumgebung und deren Design. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, S. 297-305.
- Wilms, F.E.P. (2004): Computergestützte Modelle im Lernprozess. In: Lehner, M./Fredersdorf, F. (Hrsg.): E-Learning und Didaktik. Perspektiven für die betriebliche Bildung. Düsseldorf, S. 91-117.
- Würrfel, N. (2011): Blended Learning als Lern- und Lehrform an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Implementierung von Schule im Wandel in der Ausbildung angehender DaF-Lehrender. In: Würrfel, N./Padrös, A. (Hrsg.): Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended Learning Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem COMENIUS-Projekt „Schule im Wandel“. Tübingen, S. 132-156.

Quellenverzeichnis

- Adams, T. (1997): Cognitive Apprenticeship. Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. Arbeitsgruppe Glowalla. Gießen. In: <http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/Cognitive%20Apprenticeship.htm>, letzte Einsicht 24.09.2014.
- Aeppli, J. (2005): Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden in einem Blended-Learning-Arrangement: Lernstil-Typen, Lernerfolg und Nutzung von webbasierten Lerneinheiten. Zürich. In: <http://edudoc.ch/record/3428/files/zu05073.pdf>, letzte Einsicht 11.09.2014.
- ArtSet Qualitätstestierung GmbH (2014):. Startseite LQW. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. In: <http://www.artset-lqw.de/cms/>, letzte Einsicht 01.09.2014.
- Buggenhagen, H. J. Schellenberg, M. (2001): Handlungsorientierter Unterricht- ein Lernkonzept in der beruflichen Bildung. Handreichung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Itf-tool – 120. Schwerin. In: http://www.elearning-mv.de/EIQHH/seiteninhalte/werkzeugkasten/pdf-dokumente/120_Handlungsorientierter-Unterricht.pdf, letzte Einsicht 18.08.2014.
- Figge, Udo L. (2009): Zeichen vs. Form. Homepage Uni Bochum, <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Udo.L.Figge/texte/zeichenvsform.html>, letzte Einsicht 08.09.2014.
- Grabowski, B. (2005): Statistik. Vorlesungsmitschrift – Kurzfassung, HTW des Saarlands 12/2005, <http://www.htw-saarland.de/ingwi/fakultaet/personen/profile/melanie.kaspar/skript1.pdf>, letzte Einsicht 08.09.2014
- Homepage Fronter: <http://de.fronter.info/produkt/was-ist-fronter/>, letzte Einsicht 07.09.2014.
- Homepage Pearson (2014): <http://www.pearson.com/about-us/pearson-at-a-glance.html>, letzte Einsicht 03.09.2014.
- Jelitto, M. (2010): Definition für Begriffe rund um Evaluation. Hagen. In: <http://www.evaluiieren.de/evaluat.ion/definiti.htm>, letzte Einsicht 03.09.2014.
- Kraft, Susanne (o.J.): Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. o.O. In: <http://www.die-bonn.de/doks/kraft0301.pdf>, letzte Einsicht 18.08.2014.
- Kromrey, H. (2005): Evaluation ein Überblick. In: Schöch, H. (Hrsg.): Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos. Schriftenreihe Wandel und Kontinuität in Organisationen. In: http://www.profkromrey.de/Kromrey_Evaluation_-_ein_Ueberblick.pdf, S. 1-30.letzte Einsicht 03.09.2014.
- Lernplattform Fronter (2014): Statistik. In: <https://fronter.com/lda/main.phtml>, letzte Einsicht 15.09.2014.
- Mandl, H./Kopp, B. (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. Forschungsbericht Nr. 128. München. In: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsbericht182.pdf>, letzte Einsicht 18.08.2014.
- Meir, S. (o.J.): Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. In: http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf, letzte Einsicht 28.08.2014.
- Speexx (2012): Reiner Präsenzunterricht immer weniger gefragt. Pressemitteilung. In http://www.speexx.com/de/downloads/pi_umfrage%20lernkan%C3%A4le_de.pdf, letzte Einsicht 13.09.2014.
- Wolter, J. (1998): Einsatz des Transfer of Control Paradigmas zum Nachweis klassischer Konditionierung im Humanexperiment. Marburg. In: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1998/0083/html/>, letzte Einsicht 17.09.2014.
- Woltering, V. (2010): Konzeption, Einsatz und Evaluation eines Blended-Learning-Szenarios zur Unterstützung des problemorientierten Lernens. Duisburg. In: <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2010/3173/pdf/3173.pdf>, letzte Einsicht 25.08.2014.
- Ziener, G. (2011): Lehren und Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Stuttgart. In: <http://slideplayer.de/slide/895452/>, letzte Einsicht 22.09.2014.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung.
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme

