

20. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität Siegen

Ein Beitrag zur Fachtagung Sozialpädagogik: „FT 17 Digitalisierung zwischen Hype und didaktischen Mehrwert – Digitale Lehr-Lern-Formate sozialpädagogischer Qualifizierung in Hochschule und beruflicher Bildung“

„Lernortkooperation qua Lernplattform? – Perspektiven der Akteurinnen und Akteure zu Lernbegleitung“

Vanessa Mertens/Holger Küls/Anke Karber

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Einleitung - Digitalisierung in der Beruflichen Bildung sozialer Berufe	3
2	Lernortkooperation – eine erweiterte Betrachtung	4
3	Blended Learning – der theoretische Zugang zum Einsatz der Lernplattform.....	5
4	Multiperspektivische Sicht auf den Einsatz der Lernplattform	6
4.1	Perspektiven zum Einsatz der Lernplattform: Intentionen aus Sicht der Universität.....	7
4.2	Eindrücke und Perspektiven zum Einsatz der Lernplattform Moodle aus Sicht der Lehrer*innen.....	7
4.3	Perspektive der Schüler*innen zum Einsatz der Lernplattform.....	9
4.4	Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe des Blended Learnings	10
5	Resümee.....	10
	Literatur:.....	11

„Lernortkooperation qua Lernplattform? – Perspektiven der Akteur*innen zu Lernbegleitung“

1 Zur Einleitung - Digitalisierung in der Beruflichen Bildung sozialer Berufe

Dass die Digitalisierung in der beruflichen Bildung angekommen und zu einem Leitthema avanciert ist, ist allgegenwärtig. Auswirkungen der Digitalisierung auf die berufliche Bildung werden vor allem auf drei Ebenen thematisiert: Zum einen sind die Entwicklungen der Digitalisierung in der Berufswelt *Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand*. So führen Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0 zur Berufsbildung 4.0 (BiBB 2019). Das trifft ebenfalls auf den Berufsbereich Sozialpädagogik zu (vgl. Stüwe/Ermel, 2019), allerdings nicht in dem Ausmaß wie bzw. in einer anderen Perspektive als in Berufsausbildungen für die Felder der Industrie und Wirtschaft. Dies führt direkt über zu Punkt zwei, denn *digitale Medien* halten in Form von Social Media Einzug in die *Lebenswelten* junger Menschen. Damit muss sich die Ausbildung zur sozialpädagogischen Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere auseinandersetzen, gehen doch damit neue Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten einerseits sowie Risiken wie Mobbing, Sucht- und Ablenkungspotentiale andererseits einher (vgl. Tillmann, 2019; Cleppien/Lerche 2010). Und zum Dritten stellen digitale Medien eine relativ neue Form der medialen Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen in den berufsbildenden Schulen dar. Sie sind digitale *Lehr- und Lern-Formate bzw. Unterrichtsmedien*, wobei Unterricht nicht auf den Klassenraum beschränkt sein muss. Alle drei Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und sind für Lehrerinnen und Lehrer und deren Unterrichtswirklichkeit in sozialpädagogischen Schulformen wie etwa der Fachschule für Sozialpädagogik relevant.

Im vorliegenden Kontext bewegen wir uns auf der dritten Ebene, der digitalen Lehr- und Lernformen, konkret fokussieren wir eine Lernplattform, in diesem Falle Moodle. Eingesetzt wird diese als digitales Unterrichtsmedium, welches einerseits die Lernortkooperation und andererseits auch die Kooperation und Kommunikation am Lernort Schule unterstützen soll. Der Artikel diskutiert Herausforderungen und Chancen eines solchen Einsatzes und hinterfragt die Nutzung der Materialien (Information) sowie die damit erhofften Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und der Schülerschaft sowie Schülerinnen und Schülern untereinander.

Exkurs – Das Projekt Gelingen! als Rahmung

Der folgende Beitrag basiert auf Praxiserfahrungen aus dem Projekt „Gelingen! - Gemeinsam lernen in und für inklusive(n) Bedingungen im Kindergarten“¹, in welchem die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Hinblick auf inklusiv ausgerichtete pädagogische Tätigkeiten beforscht wird. Im Rahmen des Projektes wird das didaktische Prinzip des

¹ Das Verbundvorhaben „Gelingen!“ der TU Dresden und TU Dortmund wird gefördert aus den Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“.

Forschenden Lernens erprobt, indem die Schülerinnen und Schüler der Fachschule Sozialpädagogik gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, den Lehrkräften sowie den pädagogischen Fachkräften der kooperierenden Kindertageseinrichtung zum Thema Inklusion forschen. Dieses didaktische Prinzip wird im Rahmen des Design-Based-Research gemeinsam entwickelt, erprobt und empirisch beforscht; und trägt dazu bei, die Lücke zwischen theoretisch-wissenschaftlicher und praktisch-unterrichtlicher Perspektive theoriebezogen und empiriegestützt zu schließen (vgl. Prediger et al. 2012, Reinmann 2005). Die Kooperation zwischen der pädagogischen Institution Kindertageseinrichtung, der Fachschule für Sozialpädagogik sowie der Universität stellt die Grundvoraussetzung dar, um das didaktische Prinzip Forschenden Lernens im Fachschulkontext zu erproben und weiterzuentwickeln. Die Kooperation und Lernbegleitung der Fachschülerinnen und Fachschüler findet dabei unter Zuhilfenahme einer Lernplattform statt. Nachfolgend wird dabei auf die hier gewonnenen Praxiserfahrungen Bezug genommen.

2 Lernortkooperation – eine erweiterte Betrachtung

Der Begriff der Lernortkooperation ist überwiegend verbunden mit der Idee der dualen Ausbildung. Intensiviert wurde die Lernortdiskussion durch den Deutschen Bildungsrat in den 1970er Jahren, der die *Pluralität der Lernorte* betonte, die sich nicht nur räumlich, sondern auch nach pädagogischen Funktionen unterscheiden (vgl. Dehnbostel 2019; Pätzold/Goerke 2006). Festgelegt für die berufliche Bildung wurden Orte von Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio (vgl. Pätzold/Goerke 2006). Auch wenn diese Betrachtung überwiegend für die duale Ausbildung gilt, so lassen sich inhaltlich, wenn auch unter anderen schulorganisatorischen Vorschriften und Verantwortlichkeiten, viele Aspekte auf die vollzeitschulische Ausbildung mit seinen Praktikumsphasen übertragen. Im vorliegenden Fall werden jedoch zwei Erweiterungsperspektiven relevant: Zum einen eine erweiterte Betrachtung hinsichtlich der beteiligten Akteursgruppen und zum anderen ein erweitertes Verständnis des Lernorts im Sinne eines (virtuellen) Lernraums.

Kommt man vorerst auf die erweiterte *Lernortkooperation* qua *Akteursgruppen zurück*, rücken Fragen der *Kooperation* und der *Begleitung der Lernenden* intensiver in den Fokus. Ausgehend von einer projektspezifischen *Kooperation*, also dem „Zusammenwirken“ (Euler 2004, S. 15) in einem „didaktisch-methodischen“ (Pätzold 1995 zitiert nach Euler 2004, S. 16) Kooperationsverständnis, werden nämlich drei Akteursgruppen relevant. Zu der bisher üblichen Kooperation von Fachschule und Kindertageseinrichtung in vollzeitschulischer Ausbildung kommt eine dritte Akteursgruppe hinzu, die Universität. Damit treten nicht ein neuer Lernort, jedoch neue beteiligte Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner innerhalb des Lernortes Schule in den Zusammenhang.

Aber auch die Kooperation inhaltlicher Art erweitert und intensiviert sich. Denn so liegt der Fokus nicht auf der Koordination, sondern auf der konkreten Zusammenarbeit aller Akteursgruppen entlang der Forschungsfragen im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler. Damit ändert sich gleichzeitig auch der pädagogisch-didaktische Anspruch an die Lernortkooperation, da die *Lernbegleitung* der Schülerinnen und Schüler bei ihren Reflexions- und Verknüpfungsprozessen von Theorie und Praxis an Bedeutung gewinnt. Mit dem hier ange-

fürten didaktischen Konzept des forschenden Lernens gehen alle Akteursgruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrerenden und pädagogischen Fachkräften mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam in den Forschungs- und Lernprozess. Denn die Praxiserkundung im Kontext Forschenden Lernens folgt anderen Prämissen als die bisherigen Anforderungen der Ausbildung. Nicht das eigene Tun oder das pädagogische Gestalten von Angeboten oder die Interaktion mit den Kindern ist zentral, vielmehr geht es um eine reflexionsorientierte und kritisch-hinterfragende Beobachtung und Befragung der Praxis. Also ein Sich-Herausnehmen aus der pädagogischen Interaktion und ein Abstandgewinnendes Prüfen der vorfindbaren sozialen Praktiken in einer Kindertageseinrichtung. Die Begleitung und Beratung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lernortkooperation gründet somit auf einem multiperspektivischen Ansatz (Universität, Fachschule, Kindertageseinrichtung).

Mit dieser multiperspektivischen Lernbegleitung kommt ein weiterer Lernort im Sinne eines (*virtuellen*) *Lernraums* zum Tragen. Denn zur Begleitung und Beratung wurde neben den konkreten Präsenzzeiten im Unterricht eine Lernplattform implementiert, die zeit- und ortsunabhängig genutzt werden konnte. Als Lernort kann dieser deshalb verstanden werden, weil auch virtuelle Lernräume durch die Brille der Prozessperspektive, durch Handlungen und Kommunikation als Raum gekennzeichnet sind (vgl. Rohs 2010, S. 42). Über diesen Ansatz ist ein virtueller Lernraum ebenso als Lernort zu verstehen und somit von *didaktischer Gestaltung* als auch von *subjektiven Sichtweisen* auf das Lernangebot abhängig (vgl. Rohs 2010, S. 42). Nachfolgend wird sich diesen zwei Facetten anhand der (didaktischen) Konzeptionalisierung des Blended Learnings gewidmet, um anschließend die subjektiven Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure anhand der projektspezifischen Praxiserfahrungen zu erläutern.

3 Blended Learning – der theoretische Zugang zum Einsatz der Lernplattform

Der Begriff des Blended Learning ist nur wenig konkret und bedarf der jeweiligen konzeptionellen Präzisierung. So versteht man darunter zunächst ein „vermisches Lernen“ oder „hybride Lernarrangements“ (Reinmann 2003, S. 29f.), also die Kombination von virtuellen und nicht-virtuellen Lernsettings und Methoden und somit einen Wechsel von Präsenzzeiten und virtuellen Elementen. Blended Learning kann zudem als eine besondere Form des E-Learnings verstanden werden (vgl. Reinmann 2003, S.30). Dabei ist zunächst nicht festgelegt, in welchem Rhythmus, mit welchen digitalen Medien (u. a. internetbasiert, computerbasiert, Lernplattformen) und Inhalten dieser Wechsel gestaltet sein soll.² Aus der Vielfalt der didaktischen Diskussionen lassen sich folgende Aspekte für den hier diskutierten Zusammenhang festhalten:

Kennzeichnend für den Einsatz des Blended Learnings ist unter anderem das *selbstgesteuerte Lernen* aufgrund der Kombination von direkter Interaktion in Lehr- und Lernprozessen einerseits sowie zeit- und ortsunabhängigen Phasen eigenständigen Lernens andererseits

² Weiterführende Informationen siehe Reinmann 2003; Erpenbeck et al. (2015).

(vgl. Reinmann 2003, S. 13). Auch wenn selbstgesteuertes Lernen als didaktisches Konzept in der beruflichen Bildung durchaus bekannt ist, so kommen hier nochmals neue Herausforderungen auf Schüler*innen und Lehrende zu. Denn die Anforderungen an Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Umgang mit digitalen Medien sind durchaus als hoch einzuschätzen (ebd., S. 34).

Zugleich sind auch die Anforderungen an die *didaktische Ausgestaltung*, also die Gestaltung von Informationen, Instruktionen und Aufgaben der Lernplattform, gut zu durchdenken. Denn unter der Perspektive der kollaborativen Zusammenarbeit werden ja nicht nur Schülerinnen und Schüler fokussiert, sondern auch die Akteursgruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrenden und pädagogischen Fachkräften. Dies gilt es wiederum abzustimmen in Hinblick auf den Wechsel zwischen Präsenz- und Onlinephasen (ebd.).

In dem hier zu Grunde liegenden Projekt wurden die *virtuellen Elemente* des Blended Learnings zunächst in einem eher geringen Ausmaß eingesetzt (also überwiegendes Lernen und Arbeiten in Präsenzzeiten) und auch mit dem Schwerpunkt der *Information* und des *kommunikativen Austauschs*. Eingeführt dazu wurde eine Lernplattform (moodle), zu der alle Beteiligten einen eigenen elektronischen und passwortgeschützten Zugang erhielten. Die Lernplattform enthielt neben Fachtexten Anleitungen zum Forschenden Lernen, Austauschmöglichkeiten zum Vorgehen und weitere Fragemöglichkeiten. Die Zielsetzung lag auf dem Austausch von Informationen (z. B. Texte, Anleitungen etc.) und der Lernbegleitung (z. B. Beratung zur Bearbeitung von Texten, zur Erarbeitung der Forschungsfrage(n)), welche orts- und zeitunabhängig vorgenommen werden konnten. Die Implementation der Lernplattform im Kontext des Forschungsprojekts erfolgte dabei im Modus des Erfahrung-Machens. Aufgrund der geringen Forschungslage (vgl. Würffel 2014, Mandl/Kopp 2006), vor allem im Kontext vollzeitschulischer Berufsbildung, bezog sich das Interesse zunächst auf die Infrastruktur (technische Möglichkeiten), die Gestaltung (didaktisch-methodisch) und das Nutzungsverhalten (aller Beteiligten).

4 Multiperspektivische Sicht auf den Einsatz der Lernplattform

Der Einsatz der Lernplattform Moodle lässt sich im Kontext des Projektes aus drei unterschiedlichen Akteursperspektiven betrachten. Im Folgenden soll zunächst die Intention der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beschrieben werden, da diese die Implementation von Moodle initiierten. Darauf aufbauend werden die Perspektiven der Lehrerinnen Lehrern und Schülerinnen und Schülern verdeutlicht sowie der prozesshafte Einsatz kritisch reflektiert.³

³ Die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen konnte zum jetzigen Zeitpunkt des Projektes noch nicht eingearbeitet werden.

4.1 Perspektiven zum Einsatz der Lernplattform: Intentionen aus Sicht der Universität

„Das Lernen mit digitalen Medien dient [...] dazu, gemeinsam mit anderen zu arbeiten, Kontakte herzustellen, eine gemeinsame Wissensbasis oder geteiltes Wissen zu erzeugen. Kooperationen sollten nicht nur klassenintern stattfinden, sondern auch klassenübergreifend oder mit schulischen und außerschulischen Partnern“ (Albers/Magenheim/ Meister 2011, S. 9).

Mit der Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Erzieherinnen und Erziehern sowie wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, bringt jede beteiligte Person Erwartungen, Haltungen und Bedenken insbesondere hinsichtlich der Nutzung von digitalen Medien mit ein. Daher soll die Implementation einer Lernplattform im Kontext Forschenden Lernens in erster Linie Transparenz hinsichtlich des forschenden Lern- und Arbeitsprozesses und somit auch bezogen auf das didaktische Design für alle Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner schaffen. Diese dient dann als Basis einer multiperspektivischen Lernbegleitung durch Lehr- und Fachkräfte, aber auch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Darüber hinaus können im Kontext von Lernplattformen auch Kommunikationsprozesse unterschiedlichster Art zwischen den Beteiligten erstellt und sichtbar gemacht, Materialien für alle zur Verfügung gestellt und die vorhandenen Materialien, die während des Forschungsprozesses in das System eingepflegt zur abschließenden Reflexion genutzt werden. So stellt die Lernplattform einen Lernraum dar, welcher den Lern- und Arbeitsprozess dokumentiert und somit stetig von den Akteurinnen und Akteure erweitert wird. Diese Grundlage soll dann sowohl den Lehrerinnen und Lehrer als auch den Schülerinnen und Schüler dazu dienen, den gemeinsamen Arbeitsprozess zu reflektieren. Im Sinne einer Dokumentation kann diese darüber hinaus als unterstützendes Tool für die Reflexion des Forschungsprojekts auf einer Metaebene eingesetzt werden.

4.2 Eindrücke und Perspektiven zum Einsatz der Lernplattform Moodle aus Sicht der Lehrer*innen

Im Vordergrund steht das Bestreben, Beratungs- und Informationsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren, insbesondere zwischen Universität und Fachschule, unter Einbezug der Kindertageseinrichtung zu erleichtern. Dazu folgen nun einige technische und didaktische Eindrücke bzw. Erfahrungen und perspektivische Überlegungen aus der Lehrendenperspektive, vor allem unter Berücksichtigung der geringen Nutzung der Lernplattform im ersten Durchgang des Projektes: Auch an Fachschulen gibt es durchaus technische Ansätze der Nutzung von Lernplattformen, so dass weder Moodle noch die Technik Neuland darstellen. Allerdings sind diese – zunächst technischen – Möglichkeiten noch nicht nachhaltig in die alltägliche Unterrichtspraxis eingebunden. Zudem stehen im Unterricht wohl Laptops für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung, mitunter aber kein stabiles W-Lan. Es gibt insofern Möglichkeiten, mit Moodle zu arbeiten, aber das verlässlich nur von Zuhause.

Relevant sind jedoch bisherige Erfahrungen mit und Gewohnheiten bei der Nutzung solcher Unterrichtsmedien. Das Informieren und das sich Austauschen über eine Lernplattform

in der Fachschulausbildung sind bisher eher unüblich, insbesondere existieren keine didaktischen Konzepte für deren Einbettung. Aus technischer Sicht wird die unterrichtsbegleitende Kommunikation bisher via E-Mail gestaltet und vorrangig zur Klärung organisatorischer Einzelfragen genutzt, weniger für Materialtausch, Beratung und Kommunikation.

Vor allem aber muss der Einsatz einer Lernplattform und deren möglicher Mehrwert aus Sicht einer Lehrkraft bezüglich des didaktischen Nutzens hinterfragt werden. Nach wie vor steht in der Fachschule der soziale und persönliche Interaktionszusammenhang *Unterricht* und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler in der Klasse im Vordergrund. Die Präsenzzeit in der Schule ist der Regelfall. Auch das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten in Projekten läuft angedockt an den Lernort Schule. Dieser stellt sehr stark einen Face-to-Face-Zusammenhang dar, in welchem Beratung und Information eingebettet sind und zunächst eine zusätzliche Lernplattform überflüssig macht. Auch mit Blick auf das Projekt und die Zusammenarbeit mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren wie Universität und Kindertageseinrichtung erfolgte im ersten Durchgang die Kommunikation auch über andere Kommunikationskanäle wie Workshops, E-Mail und Telefon.

Was ergibt sich perspektivisch daraus? Sicherlich steckt in einer solchen Lernplattform Potential, das in der Fachschulausbildung vor allem in Projekten oder in Phasen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens im handlungsorientierten Unterricht noch viel breiter und besser genutzt werden könnte – dazu grundsätzliche und projektübergreifende Anmerkungen auf vier Ebenen: struktureller, institutioneller, didaktischer und subjektiver Ebene.

Aus struktureller Sicht – und da müssten vermutlich vor allem Schulbehörden und Schulleitungen durchaus um- und neu denken - muss die Organisation der Ausbildung angepasst werden. Im (berufsbildenden) Schulsystem gelten teilweise wenig offensichtliche Logiken und Normen. Bisher ist die Fachschulausbildung eine Präsenzlehrveranstaltung. Der schulrechtliche und schulfachliche Regelfall ist entgegen aller didaktischen Sonntagsreden der Unterricht im Klassenraum. Es gibt Stundentafeln und Anwesenheitspflicht. Selbstgesteuerte Lernprozesse in Lernortkooperation an verschiedenen Orten sind vor diesem Hintergrund durchaus schulrechtlich und schulaufsichtlich komplex. Und das darf nicht unterschätzt werden. So müsste beispielsweise über eigenständige Lern- und Kommunikationsprozesse mit Lernplattformen zu jeder Zeit am Lernort Schule und gleichzeitig auch zuhause nachgedacht werden. Und da kommen plötzlich Fragen auf wie die nach Ausbildungs- und Fehlzeiten, nach Aufsichtspflicht und Schließzeiten. Beispielsweise könnte vor dem Hintergrund der Aufsichtspflicht die vom Stundenplan unabhängige Anwesenheit und das Arbeiten in Schule ein Problem werden. Diese Faktoren spielen außerhalb von Forschungsprojekten, Schulversuchen und engagierten innovativen Schulen eine nicht unerhebliche Rolle.

Auf institutioneller Ebene kommt der Bedarf einer entsprechenden Infrastruktur in der Schule hinzu. Dazu gehören technische sowie organisatorische Möglichkeiten einer ständigen Nutzung von Moodle, d. h. funktionierende Laptops und W-Lan-Anbindungen sowie funktionierende Lern- und Kommunikationsplattformen.

Natürlich müssten ebenfalls stimmige didaktische Konzepte erarbeitet werden bzw. vorliegen, in die eine Lernplattform mit ihren Beratungs- und Informationsaspekten sinnvoll eingebaut werden können.

Aber die weitaus wichtigsten Stellschrauben sind vor allem die Wahrnehmung eines Lerngewinns für die Schülerinnen und Schüler. Sie müssen unmittelbar merken, dass dies einen Vorteil für sie bzw. ihre Ausbildung darstellt. Schülerinnen und Schülern muss erkenn- und erlebbar sein, dass eine Lernplattform hilfreich ist, um die eigenen Ausbildungsziele zu erreichen. Und des Weiteren sind von zentraler Bedeutung die Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte. Sie müssen ebenfalls sehen, dass der Einsatz einer Lernplattform nicht zusätzlichen Aufwand bedeutet, sondern Arbeitserleichterung und/oder eine Kommunikationsverbesserung. Dazu müssen ebenfalls die Perspektive der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler zielführend vereinbart werden. Hier gilt es anzusetzen und zunächst diese Perspektiven in der weiteren Erprobung im Projekt zu ergründen.

4.3 Perspektive der Schüler*innen zum Einsatz der Lernplattform

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler basiert nachfolgend auf zusammengefassten Erkenntnissen einer schriftlichen Erhebung sowie einer Gruppendiskussion mit den beteiligten Schülerinnen und Schüler. Wie Gabi Reinmann-Rothmeier bereits 2003 im Kontext der Nutzung von Lernplattformen an Hochschulen feststellte, zeigen sich bei der Implementation auch in diesem Projekt Akzeptanzprobleme, da sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler weder eine Steigerung der Motivation noch ein erweiterter Lernzuwachs durch die Nutzung von Moodle erkennen lässt (Reinmann-Rothmeier 2003: 18). Es zeigt sich demzufolge, dass der Vorteil des mitunter digitalen Lernens für die befragten Schülerinnen und Schüler nicht erkennbar ist. Die Lernenden hinterfragen zudem die Bedienung der Lernplattform mit einem Laptop/PC und favorisieren eine App auf dem Mobiltelefon. Diese Aussage deckt sich auch mit Purz und Hartmann, die bezüglich Moodle konstatieren, dass der Markt „längst weitaus fortschrittlichere und einfacher zu bedienende, interaktivere und kompatiblere Systeme im Hinblick auf Smartphones und Tablets und unterschiedliche Betriebssysteme hervorgebracht“ (Hartmann/Purz 2018, S. 25) hat. Zudem wünschen sich die Schülerinnen und Schüler eine rechtzeitige detaillierte Einführung sowie eine Verpflichtung zur Nutzung, sodass alle Schülerinnen und Schüler sich an der Weiterentwicklung des digitalen Lernraumes beteiligen. Hieran lässt sich erkennen, dass für Schülerinnen und Schüler der „Gebrauch digitaler Medien nicht per se selbstverständlich [ist] und [...] von ihnen nicht akzeptiert [wird], wenn sie nicht ein sinnvoller Bestandteil des Curriculums und des Unterrichts sind“ (ebd., S. 28). Folgende Aspekte wirken sich aus Schüler*innen-Sicht auf die Intensität der Nutzung aus:

- Aufbau der Lernplattform
- Gestaltung der Lernplattform
- Anwenderfreundlichkeit der Lernplattform
- Persönlicher Nutzen

Dabei zeichnet sich der persönliche Vorteil nicht durch den Lernzuwachs aus. Vielmehr beeinflussen Faktoren, die die Arbeitsprozesse erleichtern (einfachere Kommunikation, Austausch von Material, Transparenz über Arbeitsabläufe), die positive Wahrnehmung der Schülerinnen Schülern. Dies bedeutet zukünftig, dass eine bessere Passung der Arbeitsprozesse zum Einsatz der Lernplattform hergestellt werden soll.

4.4 Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe des Blended Learnings

Resümiert man die verschiedenen Perspektiven in aller Kürze hinsichtlich der Aspekte von Infrastruktur, Gestaltung und Nutzungsverhalten, lassen sich exemplarisch einige Chancen wie Entwicklungsbedarfe skizzieren.

Die „Innovationsbarrieren“ (Reinmann 2003, S. 20ff.) lassen sich hier durchaus in der *Infrastruktur* erkennen, die sich nicht nur auf schulische Ausstattung, sondern auch auf den Zeitpunkt der Einführung als auch die Umsetzung der Lernplattform beziehen. Nach wie vor ist die institutionsübergreifende Nutzung einer gemeinsamen Lernplattform durchaus mit hohen Anforderungen an rechtliche und technische Voraussetzungen geknüpft.

Eine zentrale Herausforderung betrifft die *didaktische Gestaltung*. Zum einen wird ein transparentes Konzept benötigt, sowohl zur Ausgestaltung der Präsenz- und Onlinephasen als auch zur Frage, welche Akteursgruppe wann zu welchen Fragen berät. Die Chancen, unterschiedliche Expertinnen und Experten beratend zum eigenen Forschungsprozess heranzuziehen, liegen zwar auf der Hand, jedoch liegen die Herausforderungen in den didaktischen Feinheiten. Zum anderen existieren verschiedene Erwartungen hinsichtlich der Funktion der implementierten Lernplattform, also der Information und des Austauschs. Dafür gilt es zum einen transparente und deutliche Ziele für die gemeinsame Nutzung der Lernplattform dialogisch zu formulieren sowie die Medienkompetenzen der Beteiligten weiterhin auszubauen. „Es ist notwendig, dass die E-Learning-Kompetenz bei Lehrenden verbessert wird und eine hohe Motivation zur Veränderung und Erweiterung der bisherigen Lernkultur in didaktischer Hinsicht vorhanden ist“ (Tjettmers/Marek/Homberg, Sander 2008, S. 111). Dieses Zitat lässt sich jedoch auf der vorliegenden Erfahrungsbasis auf alle Beteiligten erweitern, ist doch eine solche multiperspektive Nutzung einer gemeinsamen Lernplattform Neuland für alle Beteiligten.

Ein letzter Blick auf das Nutzungsverhalten: Auch die Schülerinnen und Schüler fordern eine intensivere Auseinandersetzung mit dem How-to im Umgang mit Lernplattformen ein. Damit einher geht die Fragestellung, inwiefern die Lernplattform einen Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer haben kann und wie dieser Mehrwert verdeutlicht und transparent gemacht werden kann. Es lässt sich erkennen, dass die Nutzung, wie auch von Tjettmers, Marek, Homberg & Sander beschrieben, nicht parallel zum Lernprozess des traditionellen Unterrichts verlaufen darf. Vielmehr muss diese in den Arbeitsprozess integriert werden, „sodass sich den Lehrern und Schülern neue Erschließungsmöglichkeiten der Partizipation, Kollaboration und (Anschluss-)Kommunikation für den Stoff eröffnen“ (ebd.).

5 Resümee

Wie bereits Nicola Würffel (2014) und Heinz Mandl & Brigitta Kopp (2006) konstatieren, besteht im Kontext des Blended Learning, nach wie vor umfassender Forschungsbedarf, insbesondere zur didaktischen Gestaltung solcher Lehr- und Lernangebote, zur unpräzisen

Terminologie sowie Modellbildung (ebd.). Dies ist für die berufliche Bildung, insbesondere im Kontext sozialer Berufe und neuer didaktischer Prinzipien, nochmals zu intensivieren. Mit dem vorgestellten Forschungsprojekt wurde zunächst im Modus des Erfahrung-Machens eine erste Annäherung an relevante und angemessene Designelemente zum Blended Learning getätigt, die in der weiteren Durchführung es nun weiter zu eruieren gilt. Die hier beschriebenen Chancen und Herausforderungen lassen sich in die bisherigen Forschungserkenntnisse gut einordnen. Erfolgsbedingung ist u. a. die *Motivation* der Schülerinnen und Schüler, die einen Mehrwert aus der Nutzung des Blended Learning erfahren sollten, um einen Teilnahmeerfolg zu verspüren (vgl. Ganz/Reinmann 2007, S. 183). Dies betrifft ebenso *erlebte Unterstützung der Lehrenden*, die einen breiteren Kontext des Blended Learning anspricht und dabei auch Kontextfaktoren wie das Team und Schulleitung einbezieht (ebd.). Und es gibt einen weiteren relevanten Faktor, nämlich die Gestaltung bzw. die „*usability*“ der Lernplattform selbst (ebd.), also inhaltliche Qualität, Zugriffsmöglichkeiten und Aufbau der Inhalte. Und zuletzt sei auf die *technischen wie zeitlichen Ressourcen* hingewiesen, die ebenso als erfolgsrelevant zu verstehen sind (ebd.)

Deutlich wird in der Auseinandersetzung, dass die Herausforderungen, entgegengesetzt der bisherigen medialen Diskussion, nicht nur in der Infrastruktur und bei entsprechenden Endgeräten zu finden sind. Vielmehr geht es um die didaktische Durchdringung des Einsatzes von Medien, in diesem Falle von digitalen Medien. Dies scheint für an Didaktik Interessierte kein Neuland zu sein, muss aber in der aktuellen Diskussion und im Ringen um Internetzugang und Zurverfügungstellung von Endgeräten in Bildungsinstitutionen immer wieder hervorgehoben werden. Insbesondere gilt diese didaktische Durchdringung im Sinne eines (virtuellen) Lernortes, da die Fragen der Kooperation, der gegenseitigen Information und des Austausches ähnlichen Fragen unterliegen wie die der Lernortkooperation in realen Zusammenhängen der beruflichen Bildung.

Mit dem hier gesetzten didaktischen Fokus darauf, wie eine Lernortkooperation qua Lernplattform das didaktische Prinzip Forschenden Lernens unterstützen kann, werden weitere ebenso relevante Fragestellungen im Kontext von Bildung und Digitalisierung kaum berücksichtigt. So werden z. B. Kontexte wie die „Digitale Ungleichheit“ (Zillien 2009), also der Zusammenhang von Sozialstruktur und Mediennutzung, zukünftig vertieft in den didaktischen Erörterungen Berücksichtigung finden müssen. Einen Zugang zum Internet für alle Schülerinnen und Schüler zu eröffnen, wäre nur ein erster Schritt.

Literatur:

- Albers, Carsten/Johannes Magenheimer/Dorothee M. Meister (2011): Schule in der digitalen Welt – Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Springer VS. Wiesbaden.
- BiBB (2019): Digitalisierung der Arbeitswelt. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/26729.php> (zuletzt abgerufen am: 10.06.2019)
- Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (2010): Einleitung – Soziale Arbeit und Medien. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-22.
- Dehnbostel, Peter (2019): Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt - In: Magazin Erwachsenenbildung.at 13 (2019), S. 35-36

- Euler, D. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ganz, Alexander/Reinmann, Gabi (2007): Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. Unterrichtswissenschaft 35/2007, S. 169-191.
- Hartmann, Simon/Purz, Dirk (2018): Unterrichten in der digitalen Welt. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Karber, Anke/ Wustmann, Cornelia (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In: Egger, Rudolf/ Wustmann, Cornelia/ Karber, Anke (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Band 11 der Reihe Lernweltforschung. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 37-54.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Pätzold, Henning (2006): Pädagogische Beratung und Lernberatung. PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009)/5, S. 196-199.
- Pätzold, Günter/Goerke, Deborah (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Magazin, S. 26-28. Verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/42006/paetzold0601.pdf>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen - Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 65(8), 452–457.
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, 33(1), 52–69.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning. Hogrefe AG. Bern.
- Rohs, Matthias (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2010/2: Lernorte und Lernwege. , S. 34-45. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/8963>
- Staudermann, Melanie/Renate Schulz-Zander (2012): Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien. In (Hrsg): Renate Schulz-Zander/ Birgit Eickelmann/Heinz Moser/Horst Niesyto/Petra Grell. Jahrbuch Medienpädagogik 9. Springer VS. Wiesbaden. S. 51–80.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole (2019): Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Beltz. Weinheim Basel
- Tillman, Angela (2019): Identitätsarbeit in Sozialen Netzwerken. In: Pädagogikunterricht, Heft 1/19, 2019, S. 5-15.
- Tjettmers, Stephan/Markus Marek/Gerd Homberg und Wolfgang Sander (2008): Didaktische Gestaltung von Blended Learning in der Hochschule. In (Hrsg.): Grob, Heinz Lothar/Jan vom Brocke und Christian Buddendick: E-Learning Management. Verlag Vahlen. Münster. S. 109-133.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Carsten Albers/Johannes Magenheim und Dorothee M. Meister (Hrsg.). Schule in der digitalen Welt – Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Springer. Wiesbaden. S. 43–65.

Würffel, Nicola (2014): Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen - In: Rummler, Klaus [Hrsg.]: Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 150-162.

Zillien, Nicole (2009): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.