

Vorteil des Konzepts zum ethischen Lernen ist, dass in dieser Bildungskonzeption und den angestoßenen Bildungsprozessen auf die freie und verantwortete Entfaltung der Selbsttätigkeit der Lernenden gesetzt wird. Es geht nicht um eine Übertragung vorgegebener Werte, sondern um einen gemeinsamen Lernprozess, in dem Erwachsene einen Zuwachs an Kompetenz, ethisch-moralisch zu argumentieren, erhalten sollen. Wir würden uns freuen, wenn durch das Projekt ein Beitrag geleistet würde, selbsttätig mit gesellschaftlicher Wertepluralität, Wertdifferenz und Wertkonflikten umzugehen.

Transferstrategien für Pädagoginnen und Pädagogen bestehen durch die Teilnahme an projektbezogenen Workshops und eine Buchpublikation, die eine Implementierung des Konzepts zum ethischen Lernen in die Erwachsenenbildungspraxis im deutschsprachigen Raum anzielt.

Helga Gisbertz arbeitet als Projektleiterin des Projekts „Treffpunkt Ethik“ bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)

Literatur

- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2000): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Giesecke, Hermann (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim und München.
- Kruij, Gerhard/Winkler, Katja (2007): Basispapier „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“. Unter: <http://www.ethisches-lernen.de/default.asp?fid=5241>.
- Kruij, Gerhard/Breu, Sylvia (2008): Gesamteindruck der ersten Erhebungs- und Analysephase. Unter: <http://www.ethisches-lernen.de/workspace/detail.asp?fid=5438>
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, Friedrich/Spada, Hans (Hrsg.) (1998): Enzyklopädie der Psychologie, C/II/6: Theorie und Forschung. Göttingen, S. 457–500.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.

Gertrud Wolf: Fernlernen aus der Nähe betrachtet. Soziale Aspekte in der Didaktik des Fernunterrichts

Seit vielen Jahren bietet die *Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium* Möglichkeiten zur Weiterbildung an. Der Arbeitsstelle kommt aus zweierlei Gründen eine Alleinstellung zu: Erstens ist sie innerhalb der konfessionellen Weiterbildung die einzige Fernunterrichtsinstitution, die sich nicht bloß an Akademiker wendet, sondern allen Bevölkerungsschichten offensteht. Zweitens offeriert sie nicht nur theologische Bildungsangebote, wie z. B. das Fernstudium Theologie der katholischen Kollegen, sondern bietet ein breites Spektrum auch von pädagogischen und lebenspraktischen Kursen an. Neben ihrem Anliegen, zur Professionalisierung von ehren- und hauptamtlichen Mitarbeiterinnen in Kirche und Gemeinde beizutragen, sieht sie also auch eine vorrangige Aufgabe in der Offerte von Angeboten zur sog. allgemeinen Weiterbildung. Damit wird der Bildungsbegriff zu einem konstitutiven Merkmal des evangelischen Fernunterrichts. Warum dies gewollt ist und welche didaktischen Folgen sich daraus für den Fernunterricht ergeben, wird in dem folgenden, durchaus programmatisch gedachten, Beitrag diskutiert.

Zum Bildungsbegriff

Eine bildungstheoretische Grundlegung bedarf zunächst einer Annäherung an das, was unter Bildung zu verstehen ist. Eine für uns leitende Definition stammt von Herman Nohl: „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur ... die innere Form und geistige Haltung der Seele“ (Nohl 1949, S. 140). Mit Nohl lässt sich der Bogen schließen vom einerseits Humboldtschen Begriff der Bildung als der Persönlichkeitsentwicklung durch die Aneignung von Welt und dem andererseits kulturbildenden Moment, auf

den Adorno abhebt, wenn er sagt, Bildung sei Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung. In der Gegenüberstellung von Kultur und Persönlichkeit oder Seele wird das wechselseitige Spannungsverhältnis von Individuum und Sozialraum beschrieben, welches nicht nur den Ort individuellen und sozialen Seins als Gemeinschaftsraum ausmacht, sondern es zugleich als produktives Abhängigkeitsverhältnis definiert. Denn erst durch die Abhängigkeit voneinander entsteht offenbar eine Dynamik, die beiden, dem seelisch-persönlichen Individuum und dem kulturellem Sozialen Entwicklungsmöglichkeiten überhaupt eröffnet. In einem solchen Verständnis bildet die Trias Identität – Bildung – Kultur eine Funktionseinheit, die durch das Zusammenspielen der Einzelelemente Entwicklung generiert. Dieses Zusammenspiel ist aber nicht auf der Sachebene angesiedelt, sondern findet real und virtuell zwischen Personen statt. Zwischenmenschliche Beziehungen bilden damit den unmittelbaren Hintergrund für die Entwicklung von soziokultureller und individuell-persönlicher Bildung (vgl. Wolf 2006).

Das Abheben auf einen an Sozialität orientierten Bildungsbegriff ermöglicht auch Kritik an einem Bildungsverständnis, welches v. a. einem beschäftigungspolitischen Verwertungskalkül untergeordnet wird. Sowohl die europapolitisch motivierte Diskussion um lebenslangen Lernen als auch die Debatten nach dem sog. PISA-Schock fokussieren nämlich zunehmend auf ein Leistungsprinzip zu Lasten einer persönlichkeitsfördernden und damit auch kulturprägenden Bildung. Dabei entsteht das Dilemma, dass die jeweiligen Reformvorschläge, genau jenen Problemlagen zuträglich sind, die sie angeblich zu lösen trachten. Dies wird etwa am Beispiel der Benachteiligtenförderung evident. Den politischen Verlautbarungen ge-

mein ist die Hoffnung, die arbeitsmarkttechnischen Chancen von bildungsfernen und benachteiligten Bevölkerungsschichten durch entsprechende Angebote zu verbessern. Gleichzeitig werden der anvisierten Zielgruppe durch das implizite Bildungsverständnis aber die notwendigen Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung und der soziokulturellen Teilhabe verwehrt. Zu Recht spricht man diesbezüglich nur von Integration, wo es eigentlich um konsequente und folgenreiche Teilhabe gehen müsste. Nach dem Motto: Wasch mich, aber mach mir den Pelz nicht nass, kann Benachteiligtenförderung aber nicht funktionieren. Die Funktion Identität – Bildung – Kultur verweist insoweit auf das Primat der Partizipation, welches Bildung definitiv von bloßer Erziehung unterscheidet.

Bildungsaspekte beim Fernstudium

Die Ausrichtung auf ein Bildungsverständnis, das nicht einer einfachen Verwertungsfunktion folgt und mit der Annahme eines wechselseitigen Verhältnisses von individueller und kultureller Bildung das Soziale als Determinante setzt, hat weitreichende Folgen für die Gestaltung des Fernstudiums. Laut dem Fernunterrichtsschutzgesetz ist Fernunterricht dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind. Folgerichtig ist der Fernunterricht üblicherweise durch eine besondere Orientierung in Richtung selbstorganisiertes und selbstgestaltetes Lernen gekennzeichnet. Der Fokus auf das Selbst verführt allerdings leicht dazu, die Rolle des Anderen und die Bedeutung der Sozialität zu vernachlässigen. Wird das Verhältnis von Ego und Alter aber als konstitutiv für Lernprozesse angesehen, so muss es auch dem Verständnis des Fernstudiums zugrunde gelegt werden. Ein Fragen der Sozialität berücksichtigendes Bildungsverständnis kann sich dabei durchaus auf lerntheoretische Positionen stützen, die das Soziale ebenfalls als Bedingungsfaktor des Lernvermögens benennen (vgl. Wolf 2009).

In diesem Zusammenhang ist zum einen auf die Entdeckung der Spiegelneurone hinzuweisen. Spiegelneurone bewirken, dass eine beobachtete Handlung dieselben neuronalen Entladungen erzeugt, wie beim Handelnden, ohne dass die Aktionen selber durchgeführt werden. Sie bewirken einen – auch emotionalen, allerdings unbewussten – Nachvollzug von beobachteten Aktionen und ermöglichen so einen somatischen Perspektivwechsel zwischen Alter und Ego ohne Umweg durch den Verstand (Rizzolatti und Sinigaglia 2008). Sie stellen quasi das funktionelle Apriori dar, welches dem Säugling erste Nachahmungsformen gestattet. Entsprechend induziert das Fehlen von Spiegelneuronen Krankheitsbilder wie z. B. autistische Persönlichkeitsstörungen. Da die Spiegelneurone allerdings keine bewussten Zustände aktivieren, muss zum bewussten, intelligenten und reflektierten Verstehen des Anderen noch eine besondere Kompetenz erworben werden, die sog. *theory of mind* (vgl. Zaboura 2009). Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, von sich auf das Vorhandensein und die Funktionsweise des Geistes anderer zu schlie-

ßen, ihre Intentionen nachzuvollziehen und mögliche Reaktionen zu antizipieren. Nadine Zaboura betont, dass die automatische Spiegelung zwar die biologische Basis darstellt, auf der empathisches Nachempfinden möglich wird, dass die Fähigkeit zur weiteren Bedeutungs- bzw. Inhaltsübertragung jedoch erst im sozialen Miteinander erworben wird: „Fundamental für ein Feuern der Spiegelneurone ist immer noch die soziale Situation, in der sich zwei Menschen zueinander und miteinander befinden“ (Zaboura 2009, S. 136). Die Spiegelneurone sind auch deshalb so interessant, weil sie eine naturalistische Sichtweise anschlussfähig an eine kulturalistische Perspektive machen und die Bedeutung der Authentizität in Lehr-Lernprozessen hervorheben. Schon Dewey hat auf die Wirkung einer echten inneren Beteiligung des Lernenden auf den Lernerfolg hingewiesen; die Funktion der Spiegelneurone verweist zusätzlich auf die echte innere Beteiligung des Lehrenden (vgl. Dewey 1986, 1993 sowie Wöll 1998). Mit ihnen lässt sich deshalb auch das Scheitern von Lernprozessen in einem falschen Als-Ob-Modus verstehen, weil beim somatischen Perspektivwechsel nämlich auch jenes Lehrerverhalten mit vollzogen wird, welches – wenn auch vielleicht unbewusst – seine eigene Distanz zum Lernstoff, zur Lernsituation oder zum Lernenden vermittelt.

Das Fernstudium wird durch die Entdeckung der Spiegelneurone deshalb auch vor die Frage gestellt, welche Rolle Authentizität bei einer abwesenden Lehrperson spielt, wie die Abwesenheit verringert werden kann und wie das Verhältnis von Alter und Ego fernstudiendidaktisch gefasst werden muss.

Distanz beim Fernlernen

Obleich es verschiedene Organisationsinstrumente wie z. B. Beratungsangebote und Präsenzphasen gibt, die die Distanz beim Fernunterricht überbrücken helfen, so sind die Anteile des Selbststudiums im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht doch deutlich höher. Das Selbststudium ist allerdings auch grundsätzlich anders angelegt, denn es handelt sich um ein durchweg angeleitetes Selbststudium. Die Art und Weise, die Intentionalität und die Stringenz dieser Anleitung können deutlich variieren. Für unsere Fragestellung hier erscheint es sinnvoll, danach zu fragen, welches Verhältnis Alter und Ego in der Distanz zueinander einnehmen können. Klären wir zunächst, wie wir uns dieses Verhältnis im Präsenzunterricht denken. Die Kommunikation zwischen Alter und Ego wird durch das aktive, appellative, nach außen gerichtete, instruierende Verhalten des einen (zunächst des Lehrenden) und das darauf folgende, nach innen gerichtete, verarbeitend-reaktive bzw. konstruierende Verhalten des Anderen, zunächst des Lernenden, geprägt. Aus der konstruktivistischen Diskussion wissen wir, dass Lernen ein konstruktiver Vorgang in der Person ist, der von außen nur angeregt werden kann. Diese Anregung nennen wir der Einfachheit halber hier Instruktion. Wenn sich Alter nun instruierend an Ego wendet, so dass dieser zu konstruieren beginnt, dann kann sich dieser wiederum an Alter wenden, um ihm quasi seine Konstruktionen mitzuteilen, auch dieses Mit-

teilen, diese Hinwendung an den Anderen können wir als Instruktion bezeichnen. Wir haben dann ein dialogisches Verständnis entwickelt, bei dem konstruktive und instruktive Kommunikationsanteile einander antreiben (s. Abb. 1). Gute Unterrichtsgespräche wären demnach dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende sich auch instruieren lassen, d. h. selbst zu konstruktiver Aktion bereit sind, und ihr instruktives Übergewicht zugunsten eines echten Dialogs aufgeben.

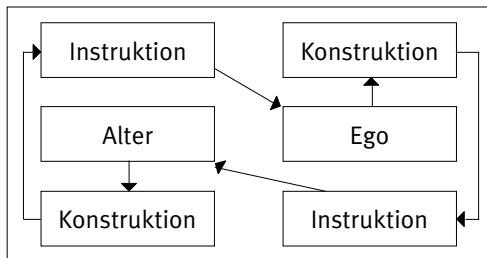


Abb. 1: Dialogisches Modell von Alter und Ego im Lehr-Lernprozess

Hier wäre dann auch eine deutliche Grenzziehung zum Fernunterricht möglich, bei dem dieser Dialog – bis auf die Präsenzphasen – offenbar so nicht stattfinden kann. Das Problem dieser fehlenden Dialogmöglichkeiten ist als Distanz-Nähe-Frage ein Kernthema der Fernstudien-didaktik. Peters zitiert daher auch mehrere Möglichkeiten, dieser Schwierigkeit methodisch abzuwehren (vgl. Peters 1997). Er kritisiert jedoch an den sozialorientierten Modellen, denen es um die Herstellung einer persönlichen Atmosphäre geht, deren Unsachlichkeit und leitet davon ihr Ungenügen z. B. für die Anwendung in akademischen Kontexten ab. Meine These ist, dass es nicht nur darum geht, die mangelnde Präsenz des Anderen zu überbrücken, sondern um eine grundlegende Einstellung zum Anderen. Die Schlüsselfrage ist eigentlich eine prinzipiell pädagogische, nämlich die nach der Beschaffenheit und der Relevanz der pädagogischen Beziehung.

Dazu bedarf es zunächst eines tieferen Blickes auf die dialogisch-kommunikativen bzw. interaktionistischen Aspekte der pädagogischen Handlung. Zunächst ist schon mit Watzlawick fest zu halten, dass Kommunikation nie allein auf der Sachebene stattfindet, sondern stets auch auf der Beziehungsebene verläuft und dass die Beziehung immer der Sachinformation voraussetzt (vgl. Watzlawick 1998). Mit Hilfe der Kategorien des Symbolischen und des Imaginären können die Ebenen der Kommunikation noch weiter aufgegliedert werden: Als symbolisch erscheint alles, was durch Sprache oder andere Zeichensysteme vermittelt werden kann. Symbolisch ist all jenes, über das man eine gemeinsame Verständigung erzielt hat, wie z. B. Verhaltensregeln, Höflichkeitsformen, auch wissenschaftliche Theorien. Insofern drückt sich im Symbolischen aus, was durch die Kultur, das soziale Umfeld, die Traditionen etc. entwickelt wurde bzw. eine Ordnung erhält. Imaginär erscheint demgegenüber unser inneres, subjektives und unser intersubjektives Befinden in seiner vorsprachlichen Form, weil es im Moment des Denk- oder Sprechaktes bereits in Zeichen – also Symbolisches überführt wird. Während das Symbolische nach Objektivität drängt ist imaginär das, was wir gerade nicht ausdrücken können, etwa

jenes ozeanische Empfinden der Verliebtheit, das Ergriffensein von einem Naturereignis, aber auch die unbestimmte Niedergeschlagenheit, jene Traurigkeit, deren Herkunft man sich nicht erklären kann und die sich einer symbolischen Begründung weitgehend entzieht. Kommunikation verläuft stets über die symbolische und die imaginäre Achse (vgl. Reich 1997, 1998, 1999). Demnach lässt sich die Problematik des abwesenden Anderen beim Fernstudium zuspitzen auf die Frage, wie der Andere symbolisch, aber auch imaginär im Fernstudium repräsentiert werden kann.

Eine soziale Didaktik des Fernlehrens

Für die Formulierung einer sozialorientierten Fernstudien-didaktik muss das Verhältnis von Alter und Ego als konstituierend angesehen werden. Wenn dabei der jeweils Andere auch nicht in unmittelbarer Begegnung faktisch verfügbar ist, so ist er doch virtuell vorhanden. Virtuell ist nicht gleichzusetzen mit dem Gegenteil von Real. Vielmehr spezifiziert Virtualität eine gedachte oder über ihre Eigenschaften konkretisierte Entität, die zwar nicht physisch, aber doch in ihrer Funktionalität oder Wirkung vorhanden ist (vgl. Wikipedia 2009). In dieser Form lässt sich auch Authentizität zwischen dem faktischen Ego und dem virtuellen Alter herstellen. Es gilt deshalb schon bei der didaktischen Planung und der Gestaltung des Fernstudienmaterials, den Anderen konsequent mit zu denken.

Konsequent bedeutet für unseren Zusammenhang, dass eine rein symbolische Berücksichtigung des Anderen gerade nicht ausreicht, sondern dass eine Ansprache des virtuellen Gegenübers dieses immer in seiner Ganzheit erfassen, also auch imaginäre Aspekte beachten muss. Für gewöhnlich ist das Studienmaterial vorwiegend auf der symbolischen Ebene angesiedelt. Dabei handelt es sich vor allem um die mehr oder weniger kleinschrittig oder komplex aufbereitete Darstellung von Sachverhalten. Begrüßung, Anleitungstexte, Fragestellungen sind in aller Regel schon im Namen einer breiten Zielgruppenansprache sehr allgemein und formal gehalten. Es stellt sich mithin die Frage, wie Imaginationen überhaupt angesprochen werden können?

Bevor ich Beispiele dafür gebe, möchte ich meine Auffassung betonen, dass sich eine echte innere Beteiligung auch unmittelbar textlich abbilden lässt. Der geschriebene Text liefert ähnlich wie das gesprochene Wort stets Informationen, die zwischen den Zeilen Auskunft über das Verhältnis des Schreibenden zum Sachgegenstand und zu den möglichen Lesern liefern. Wenn auch in abgeschwächter Form, so merkt man auch einem Text daher die innere Haltung seines Verfassers an. Auch einem sachbezogenen Studententext liegt quasi in unsichtbarer, aber doch spürbarer Form eine Mitteilung darüber bei, wie der Lehrende seine Beziehung zu den Lernenden verstanden wissen möchte und was er von diesen hält. Auch der unpersönlichste Sachtext enthält Beziehungsmittelungen, die dann vielleicht lauten: „Du gehst mich nichts an!“ oder „Hier ist dein Kram, wie du damit klar kommst, ist mir egal. Wenn du nichts verstehst, bist du selber schuld!“ Auf diesem Wege

könnten allerdings negative, traumatische Schulerfahrungen revitalisiert werden und sich auf Motivation und Lernvermögen des Fernstudierenden nachteilig auswirken.

Ein Fernstudienautor, der jedoch in der Lage und willens ist, sich seine Studierenden als virtuelle Gegenüber zu vergegenwärtigen, und sich diesen beim Verfassen des Materials persönlich zuwendet, wird anders schreiben als ein Autor, der sich seine Zielgruppe allenfalls technisch erschließt. Er wird mögliche Lernschwierigkeiten besser antizipieren können, Lernblockaden verstehen wollen und bemüht sein, diese schon beim Schreibvorgang aufzubrechen. Er wird Lernängste nachvollziehen und mit seinem Text Verständnis demonstrieren, Vertrauen aufbauen und Hilfestellung anbieten wollen. Die Didaktisierung des Materials ist im Fernunterricht von daher eine sehr komplexe und ernst zu nehmende Herausforderung, die gerade im Hinblick auf die vom Fernstudierenden aufzubringende Eigenmotivation nicht durch Präsenzphasen ersetzbar ist.

Innerhalb der Fernstudiendidaktik gibt es zwei Ansätze, die damit übereinstimmen: zum einen das Korrespondenzmodell, welches sich bei der Abfassung von Studienmaterial am traditionellen Briefwechsel orientiert und zum anderen das Gesprächsmodell, bei welchem Lehrtexte in der Form gesprochener Sprache abgefasst werden. Den persönlichen Ton bei Studienbriefen begründet Erdos folgendermaßen: „By directly and informally addressing the student, the writer presents himself as a person with an understanding of the learners needs and interests, ...“ und: „The establish of this personal tone ... wins the confidence of students ..“ (Erdos 1967, S. 18, zit. n. Peters 1997). Peters begründet den Erfolg von derart abgefassten Studienbriefen insbesondere im 19. Jahrhundert mit dem Vermögen, den Lernenden das Gefühl der Isolierung zu nehmen, in dem sie ihnen die Lehrenden wenigstens in der Vorstellung näher brachten. Ich möchte dem gegenüber behaupten, dass sich der Erfolg gerade aus der umgekehrten Lesart ableiten lässt: Das Abfassen von Studienmaterial in Briefform zwang vor allem die Autoren dazu, sich ein virtuelles Gegenüber zu schaffen und mit diesem relativ bewusst auf einer Beziehungsebene zu kommunizieren.

Wie beim *face-to-face* Gespräch z. B. über körpersprachliche Gesten, Tonfälle oder das Blickverhalten Beziehungsmittelungen kommuniziert werden, so verläuft auch dem Sachtext entlang ein unsichtbares Skript, das Beziehungsausdrücke enthält. Der Sachtext enthält also stets einen Subtext, der mehr oder weniger ausgeprägt und offensichtlich sein kann. In jedem Fall eignet sich dieser Subtext in besonderem Maße zur bewussten Auseinandersetzung mit dem virtuellen Anderen und zur Ansprache des Imaginären. Und wie auch die körperlichen Kommunikationssignale vor allem unbewusste Anteile transportieren und sich deswegen einer gezielten Manipulation zumindest versperren, wenn nicht gar völlig entziehen, so weist auch der Subtext ein hohes Maß an Authentizität aus. Das bedeutet, dass der imaginäre Gehalt des Subtextes im Wesentlichen davon abhängig ist, in wieweit auch beim Verfasser imaginäre Empfindungen evoziert und zugelassen werden.

Fazit

Hinsichtlich der Formulierung einer pädagogisch didaktischen Konzeption des Fernunterrichts wird der von Schulz vorgetragene Ansicht zugestimmt, dass eine rein lerntheoretische Begründung nicht ausreicht, sondern dass eine bildungstheoretische Bezugnahme wegen der sozialen Dimensionen des Bildungsbegriffs sinnvoller dafür erscheint (vgl. Schulz 2005). Zwar beziehen sich auch lerntheoretische Positionen notwendigerweise immer stärker auf den sozialen Kontext, aber sie reflektieren (noch) zu wenig die dort wirkenden kulturellen Kräfte, so dass z. B. Fragen der Kulturtradition, der Wertevermittlung oder der demokratischen Handlungsfähigkeit so gut wie keine Berücksichtigung finden. Gerade dies sind aber Fragen, denen sich die Evangelische Fernstudienstelle gerade in besonderer Weise verpflichtet fühlt.

Der Bildungsbegriff, wie er hier verwendet wird, ist aber durchaus anschlussfähig an eine Lerntheorie, die die sozialen Bedingungen des Lernens nicht ignoriert, so dass sich daraus ableitend Anforderungen an eine sozialorientierte Didaktik für das Fernstudium aufstellen lassen. Das evangelische Fernstudium sieht sich deshalb nicht nur in der Verantwortung, in seinen Studienangeboten persönlichkeits- und kulturbildende Aspekte zu berücksichtigen, sondern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Fernstudiendidaktik zu liefern und die gewonnenen Erkenntnisse zur Grundlage eigener Qualität zu machen.

Für die Ausbildung der Autorinnen und Autoren von fernunterrichtlichem Studienmaterial lassen sich aus den dargestellten Überlegungen wichtige Forderungen ableiten. Die bisher eher technisch-didaktisch ausgerichtete Ausbildung von Fernlehrenden – sofern diese überhaupt stattfindet – muss demnach erweitert werden um ein pädagogisch-didaktisches Kompetenzprofil. Dabei kann es offenbar nicht um das Erlernen von didaktischen Tricks oder scheinbar persönlichen Formulierungen gehen, sondern vielmehr darum, die Fähigkeit zur Herstellung einer pädagogischen Beziehung zu einem virtuellen Lerner einzuüben und zu professionalisieren. Für die Entwicklung entsprechender Trainingseinheiten könnten unter anderem Ansätze aus der systemischen Beratung und der Supervision herangezogen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Professionalisierung der Autorinnen und DozentInnen ein wichtiges Entwicklungs- und Forschungsdesiderat für den Bereich der Fernstudienpädagogik darstellt. Für die Zukunftsfähigkeit dieses Fachbereiches muss es neben der organisatorischen Qualität verstärkt auch darum gehen, genuin pädagogische Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln und anzuwenden.

Dr. Gertrud Wolf ist Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius Institut. Kontakt: wolf@comenius.de
Siehe auch: www.fernstudium-ekd.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung; in: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 8; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 93–121
Dewey, J. (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart
Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim
Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main.
Peters, Otto (1997): Didaktik des Fernstudiums. Neuwied

- Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied
- Reich, K. (1998): Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, R. (Hrsg.): Schulvisionen. Heidelberg, S. 189–198
- Reich, K. (1999): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied, S. 70–91
- Rizzolatti, G. und C. Sinigaglia (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt
- Watzlawick, P. u. a. (1990): Menschliche Kommunikation. Bern
- Wikipedia (2009): Virtualität. URL = <http://de.wikipedia.org/wiki/Virtuell> (22.02.2009)
- Wöll, G. (1998): Handeln, Lernen durch Erfahrung. Hohengehren
- Wolf, G. (2009): Zur Fundierung einer sozialen Lerntheorie. Aspekte der Sozialität in der Entwicklungspsychologie Alfred Lorenzers, diskutiert an aktuellen Befunden der Neurobiologie. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. (in Druck)
- Wolf, G. (2006): Der Beziehungsaspekt in der Dozent Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. In: Report ; 29, Heft 1 ; S.27–36
- Zaboura, N. (2009): Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation. Wiesbaden

Marcus Bernhardt: Vor der Durchführung kommt die Auswertung. Zur Evaluation von eLearning-Angeboten in der Erwachsenenbildung

Der Einsatz von eLearning-Elementen hat einen festen Platz in der methodisch-didaktischen Konzeption von Anbietern der Erwachsenenbildung gefunden. Nach anfänglicher deutlicher Zurückhaltung auf der einen Seite und überbordender Euphorie auf der anderen Seite wird eLearning in der Weiterbildung mittlerweile recht zielgerichtet und effektiv eingesetzt. Dennoch bleibt bei den meisten Anbietern ein Aspekt unterbelichtet: die Evaluation von eLearning-Angeboten¹. Wird die Auswertung der Teilnehmerzufriedenheit, der Zielerreichung oder auch des Lernerfolges in klassischen Präsenzseminaren als ein unverzichtbares Element angesehen, unterbleibt die Auswertung der eLearning-Angebote oftmals. Ein wesentlicher Aspekt für diese Zurückhaltung sind die veränderten Anforderungen und Methoden der Auswertung aufgrund der unterschiedlichen methodisch-didaktischen Konzeption des Medienlernens. So kann zwar in eLearning-Kursen z. B. eine „Blitzlichtrunde“ am Ende jeder Einheit stehen, da die Teilnehmenden aber nicht im Kursraum zusammen sitzen, sondern lediglich auf der eLearning-Plattform virtuell versammelt sind, müssen die Methoden dem Medium angepasst werden.

Ziel der Evaluierung im pädagogischen Bereich kann sein:

- die rückblickende Wirkungskontrolle (z. B. zeigt die Bildungsmaßnahme den erwünschten Erfolg?)
- die vorausschauende Steuerung (z. B. wie muss die Fortsetzung des Kurses gestaltet sein? Welche zusätzlichen Qualifikationen benötigt der Dozent?)
- die Reflexion und das tiefere Verständnis von didaktischen Situationen, Prozessen und Problemfeldern.

Nicht zuletzt gewinnt Evaluation im pädagogischen Bereich größeres Gewicht im Rahmen des Qualitätsmanagements und der Zertifizierung der Bildungseinrichtungen nach einem der verschiedenen Qualitätsmanagement-Standards (ISO 9001, Gütesiegelverbund NRW, QVB etc.), in denen die Evaluierung als ein Teil des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) und eine Forderung des Total Quality Managements (TQM) verbindlich vorgeschrieben ist.² Hintergrund dieser Entwicklung ist das Bestreben der Mittelvergebenden Einrichtung (z. B. des Landesministeriums), die (Aus-)Wirkungen der eingesetzten

Mittel zu erfassen und die weitere Mittelvergabe von dokumentierbaren Wirkungen abhängig zu machen (z. B. der so genannte „Wirksamkeitsdialog“ für Bildungseinrichtungen der Allgemeinen Weiterbildung in NRW).

Phasen der Evaluation

Bei den verschiedenen Bildungsanbietern hat sich ein starkes Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Chancen der Evaluation von Weiterbildungsveranstaltung durchgesetzt. Dennoch findet Evaluation in der Weiterbildungspraxis häufig nach einem klassischen, starren Muster statt: Am Ende einer Veranstaltung werden die Teilnehmenden einmalig per Fragebogen um eine Rückmeldung zu verschiedenen Aspekten des Kursverlaufs und der Kursinhalte gebeten. Die Auswertung der Evaluation findet nach Beendigung des Kurses durch die Kursleitung und die Verantwortlichen des Bildungsträgers statt. Durch dieses Vorgehen werden zwar wichtige Erkenntnisse erzielt, die aber frühestens in der nächsten Veranstaltungen zu positiven Veränderungen und Weiterentwicklungen führen können. Die Teilnehmenden des evaluierten Kurses profitieren von dem eigenen Engagement in keiner Weise. Eine deutlich höhere Wirkung kann die Evaluation von Veranstaltungen aufweisen, wenn sie bereits vor Veranstaltungsbeginn einsetzt, die Veranstaltung konstruktiv begleitet und abschließend auswertet. Diese Erkenntnis muss selbstverständlich auch für eLearning-Kurse gelten.

Daher kann Evaluierung mit einer unterschiedlicher Ausrichtung in jeder der drei Phasen eines (eLearning-) Bildungsangebotes durchgeführt werden:

a) Evaluierung in der Planungsphase

Eine Evaluation in der Planungsphase eines Bildungsangebotes will Erkenntnisse gewinnen, die für die Verbesserung der Konzeption des Bildungsangebotes verwendet werden können. Evaluation in der Planungsphase ist zumeist formative Evaluation, bei der die nach innen gerichtete Kontroll- und Entscheidungsfunktion im Vordergrund steht.