

Blended-Learning in der eurokulturellen Erwachsenenbildung

(überarbeitete Fassung des Vortrages „Eurokulturelle Erwachsenenbildung durch Blended Learning: Alte Hüte in modischem Arrangement oder substanzielle Innovation?“, gehalten im Rahmen der IM&M/GPI-Projekttagung am 14.1.2005 in Wien)

„Eurokulturelle Erwachsenenbildung durch Blended Learning: Alte Hüte in modischem Arrangement oder substanzielle Innovation?“ Ein gewaltiges Thema: Gleichermaßen breit und tief, aktuell und zeitlos. Ich muss mich ihm auf recht traditionelle Weise nähern. Ich zerlege den komplexen Titel in seine begriffliche Elemente und versuche mich dann an diesen, zunächst im Einzelnen und dann, soweit dies möglich ist, im Zusammenhang. Kein modisches Analysearrangement, aber eines von bewährter Substantialität, d.h. nicht die Methode ist das Neue, das angestrebt wird, sondern der Inhalt.

Ich beginne mit der Zielperspektive, und die richtet sich auf die „eurokulturelle Bildung“ von „Erwachsenen“. Ich mache dabei zunächst an der „eurokulturellen Bildung“ fest. Was ist das denn eigentlich? Gar nicht so einfach zu beantworten. „Bildung“ soll hier zunächst einmal einen Zustand, den es zu erreichen gilt, bezeichnen, einen Zustand, der offensichtlich nicht natürlich ist, sondern den man durch einen gewollten komplexen und, wie die Erfahrung gelehrt hat, langwierigen Prozess, den man durchaus als „kultürlich“ bezeichnen kann, erreichen will und hoffentlich auch kann. Bildung – und daher auch „Eurokulturelle Bildung“ – ist etwas, das sich im Bewusstsein von Personen bildet, in dem es sich abbildet; Bildung ist etwas, das, um im zuständigen Jargon zu bleiben, von Individuen mental und intellektuell, rational und emotional konstruiert wird. Bildung als

Zustand und als Bestand besteht aus einer Vielzahl von isolierten und verknüpften Elementen, die einerseits Qualifikationen sein können, was auf relevantes Wissen und Können hinweist, andererseits Motivationen, die diese Qualifikationen auch zu beobachtbarem Verhalten werden lassen, was auf Werte und Einstellungen hinweist.

Was ist nun das Besondere an eurokulturellen Bildungselementen, das sie, so trennscharf wie nur möglich, von allen anderen Bildungselementen unterscheidet; was ist das Spezielle an eurokultureller Bildung, das es möglicherweise notwendig macht, diese durch geeignete Prozesse diese zu „bewirken“, zu bilden eben?

Das Besondere oder die Alleinstellungsmerkmale eurokultureller Bildungselemente, liegen nicht in erster Linie in dem, was sie im einzelnen sind, sondern in dem, was sie insgesamt, also in meinem Verständnis „gesamtheitlich“, darstellen: Sie konstituieren mosaikhaft und damit gesamtheitlich ein höchst spezielles Bewusstsein, das je individuell konstruiert und sozial kommuniziert wird. Ein solches kann sich, ohne dass dies den Individuen in der Regel auch nur in Ansätzen bewusst wird, in einer komplexen, nicht selten auch diffusen Einstellung manifestieren, die durch den Satz „Ich bin ein Europäer (eine Europäerin)“ - durchaus in gedanklicher Verbindung mit „Wir sind Europäer (Europäerinnen) plakativ beschrieben und kommuniziert wird. Mit dieser Aussage ordnet sich das Individuum bzw. eine Gruppe von Individuen jeweils anderen – den Europäerinnen und Europäern zu – und - nicht weniger bedeutend - grenzt sich gleichzeitig von den Nicht-Europäerinnen und Nichteuropäern ab.

Hier wird bereits die mögliche Schatten werfende Wirkung der strahlenden Sonne „Europabildung“ sichtbar, die jedem Kommunikationsexperten in Theorie und Praxis freilich vertraut ist. Wer einhaust, der grenzt auch ein, und wer eingrenzt, der grenzt auch aus. Dieser Satz ist auch unverrückba-

res Basiselement der Systemtheorie, die ohne Systemgrenzen nicht denkbar ist.

Gleichwohl: Europabildung ist kein Naturbegriff, sondern ein Kulturbegriff. Europabildung stellt nicht darauf ab, in welchem natürlichen Raum – traditionell gesprochen. „geographisch“ – ein Individuum lebt oder gar (bloß) geboren wurde, sondern zu welchem kulturellen Raum sich ein Individuum zugehörig fühlt. Europagebildet ist ein Individuum dann und nur dann, wenn es sich zum Kulturraum Europa zugehörig fühlt. Dieses „Gefühl“ freilich ist nicht unabhängig vom Wissen. Einfach ausgedrückt und somit nicht wegzudiskutieren: Wer einen Kulturraum nicht kennt, der kann sich füglich diesem nicht verbunden fühlen.

Wenn man Europabildung – hier als Zustand definiert – als Kulturbegriff, als Teilbereich individueller Bildung, akzeptiert, muss man auch die Konsequenzen tragen – und ertragen. Die liegen unter anderem in der betrüblichen Erkenntnis, dass auch Europabildung, wie alle Bildung, nicht genetisch transportiert wird, also nicht „angeboren“ ist und daher durch das Individuum auf welche Weise auch immer erst erworben werden muss. Diese Grunderkenntnis hat nicht nur betrübliche Folgen, sondern auch hohen Erklärungswert: Sie erklärt, warum gegenwärtig nicht all zu viele Menschen, die in Europa geboren wurden, hier leben und möglicherweise auch hier sterben werden, so wenig Europabildung in dem hier skizzierten Verständnis aufweisen, obwohl – nehmt alles nur in allem – der Bildungsstand der Menschen in Europa im globalen Maßstab nicht der geringste ist.

Es stellt sich also die Frage nach der „Herstellung“ von Europabildung durch geeignete soziale bzw. politische Maßnahmen, die zu individuellen Prozessen führen. Unglücklicherweise nennt man sowohl die in diesem Zusammenhang relevanten politischen Maßnahmen als auch die individuellen Prozesse, die zu Europabildung (als Zustand) führen, „Europabildung (als Prozess)“. Die terminologische Mehrfachbelegung macht den Neueinstei-

gern in diese Thematik den Zugang nicht eben leichter: Nicht nur den Praktikern, auch den Theoretikern drohen Verwechslungen und Missverständnisse

.

Doch nun auch eine gute Nachricht: Nach allen bisherigen Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen ist Europabildung – im hier skizzierten Verständnis – grundsätzlich möglich. Menschen sind grundsätzlich und grundsätzlich offen „bildbar“, wenn sie auch als Naturwesen im strengen kultürlichen Sinne nicht gebildet auf die Welt kommen. Auf diese mutmachende Information folgt leider gleich wieder eine nicht so stimulierende: Über das Wie solcher Bildungsprozesse, mehr noch über deren Effektivität – also Wirksamkeit – und gar Effizienz – also Wirtschaftlichkeit im Sinne eines rationalen Aufwand-Ertragsverhältnisses –streiten sich Experten und Gelehrte seit langer Zeit, unverdrossen und unerbittlich – und bislang eigentlich auch ohne die Perspektive eines Konsenses.

Es wäre nicht ohne Reiz und Charme, die Geschichte oszillierender Reflexionen über Lehren und Lernen seit der Antike nachzuzeichnen, aber das würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen und letztlich nicht allzu ergiebig sein; die Positionen bleiben unverrückt und die Akzeptanz derselben wechselt zyklisch, ja gleichsam peristaltisch. Als eine Konstante bleibt freilich die Sehnsucht nach dem lustvollen und mühelosen Lernen, im Spiegelsaal menschlicher Wünsche gleich neben den Träumen von der ewigen Jugend, der magischen Wirkungskraft von Mineralien und Metalle aller Art und der Rückkehr in das verlorene Paradies angesiedelt. Ob Nürnberger Trichter oder Wissenserwerb durch Mitleid, die Sehnsucht nach müheloser Erkenntnis irrlichtert durch die Gedankenwelt der Pädagogen.

Das ist auch in unseren aufgeklärten und postaufgeklärten Zeiten so geblieben. Zwei Perioden aus der jüngsten Ideegeschichte der parawissenschaftlichen Pädagogik möchte ich kurz vorstellen: die Periode der Bildungsexpansion der späten sechziger und frühen siebziger Jahre in

Deutschland und die Periode der New Pedagogy seit Mitte der neunziger Jahre in der Welt. Beide haben unmittelbare Relevanz für das hier zu behandelnde Thema. Ich wähle sie auch deshalb aus, weil sie mir gestatten, die zwei noch verbleibenden Begriffe des hier zu behandelnden Themas gleichsam historisch zu positionieren.

In den Jahren der Bildungsexpansion nach 1965 und bis etwa 1970 glaubte man nicht nur an die gesellschaftsbildende und wirtschaftstreibende Kraft der Bildung, die man füglich „Kraftstoff Bildung“ nannte, sondern auch an die grenzenlose Bildbarkeit der Menschen zu jedem Zeitpunkt und in jedem Zustand, gleichsam *semper et ubique*. Dafür gab es zwar keine empirischen Befunde, aber dafür ausreichend philanthropisches Bewusstsein. Zudem war – zumindest in Deutschland – öffentliches Geld in Hülle und Fülle vorhanden. Das nutzte man nicht nur zu Vergrößerung der Zahl der pädagogischen Einrichtungen, sondern auch zur Vermehrung der männlichen und weiblichen Professoren der Pädagogik. Dies hatte unter anderem zur Folge, dass die professoralen Neophyten flugs begannen, eigene Konzeptionen zu entwerfen, um zumindest *ex post* ihre Berufung auf Lebenszeitlehrstühle zu rechtfertigen. So entstand eine Vielzahl von „Didaktiken“, also von „Modellen – also Abstraktionen der äußeren Wirklichkeit –, und Konzeptionen – also „Konstruktionen“ der inneren Vorstellung –, die alle das Ziel hatten, eine Theorie des Lehrens und Lernens zu begründen. Es begann mit einer Differenzierung in allgemeine Didaktik und Fächerdidaktiken, deren Zahl mit der Fächerspezialisierung ständig zunahm, es wurden Schulstufendidaktiken, gefolgt von Bildungsstufendidaktiken, ja selbst Schulformdidaktiken entworfen. Neben die inhalts- und strukturdifferenzierten Didaktiken wurden ziel- und methodendifferenzierte Didaktiken gestellt. Schließlich konzipierte man ein System der Didaktiken nach dem Lebensalter und den physischen und psychischen Gesamtzuständen der Adressaten.

Das alles ist wissenschaftstheoretisch keineswegs unzulässig, denn ein und dasselbe Erfahrungsobjekt, also beispielsweise der Komplex „Lehren und Lernen“ kann aufgrund unterschiedlicher erkenntnisleitender Interessen ja durchaus zu unterschiedliche „Erkenntnisobjekten“ führen. Das Problem war und ist vielmehr, dass diese tendenziell atomistische Differenzierung der Erkenntnisobjekte dem Praktiker und Politiker suggeriert, es handelt sich auch um unterschiedliche Erfahrungsobjekte. Und genau dies möchte ich in weiten Teilen in Frage stellen. Ich möchte dies am Beispiel der „Erwachsenbildung“ zeigen. Es mag sein, dass sich Erwachsene anders als Nicht-Erwachsener zu Lernprozessen motivieren lassen, es mag sein, dass Erwachsenen einen anderen Kommunikationsstil zwischen Lehrenden und Lernenden bevorzugen als Nicht-Erwachsene – obwohl ich auch da meine erfahrungsgeliteten Zweifel hege habe – , es mag schließlich auch sein, dass Erwachsene andere Prioritäten in der Wahl der Inhalte von Lehr- und Lernprozessen haben, dass sie lieber nach Bedarf als auf Vorrat lernen wollen, aber dass Erwachsene anders „lernen“ als Nicht-Erwachsene, das halte ich für ein Gerücht. Daran ändert auch der Umstand nicht, dass sowohl potenzielle Lernende als auch professorale Lehr-Lerntheoretiker genau das glauben. Die erwachsenen Lernenden, zu denen ich mich selber zähle, als auch die Lehrenden, die mit diesen zu tun haben, zu denen ich mich ebenfalls zähle, die wissen dies besser: Der höchstpersönliche Lernprozess läuft bei Erwachsenen und Nichterwachsenen Lernen völlig gleich ab und zwar in etwas so wie ich es in meine Konzept des „Vollständigen Lernens“ beschrieben habe. Er ist keineswegs mühelos – und strengt nicht nur intellektuell und psychisch, sondern sogar physisch an, sodass man nach vollständigen Lernprozessen trotz möglicher Euphorie über den erzielten Lernerfolg nicht selten körperliche Müdigkeit verspürt. Er macht auch nicht wirklich „Spaß“, weil er eben nicht Spiel, sondern „Arbeit“ ist, höchstpersönliche Arbeit, die den gezielten Einsatz des individuellen Lernvermögens erfordert. Der eigentlich triviale Merksatz „Lernen macht Mühe, gelernt haben macht Spaß“ gilt für Erwachsenen wie für Nichterwachsene in gleichem Maße. Die Lernmühe vari-

iert nicht ursächlich mit dem Lebensalter oder dem sozialen Status, sondern lediglich mit dem individuellen Lernvermögen, das sich aus Lernfähigkeit und Lernbereitschaft in gleichsam multiplikativer Verknüpfung zusammensetzt, und das sich in gesamtheitlicher Weise durch positive Lernerfahrung steigern lässt.

Sehe ich hinsichtlich des individuellen Lernprozesses keine Argumente für eine in Theorie und Praxis vom Rest der Bildung abgetrennte „Erwachsenenbildung“, so bin ich allerdings doch der Ansicht, dass hinsichtlich der Dimension des „Lehrens“ eine nachvollziehbare und sinnvolle Differenzierung möglich ist. Inwieweit die dabei zu Tage geförderten Unterschiede so groß sind, dass sie eine eigene adressatenspezifische Didaktik rechtfertigen, bleibt allerdings noch zu untersuchen. Zunächst muss man die Frage beantworten, was und wie denn so ein „Erwachsener“ ist, der beispielsweise „europagebildet“ werden soll, alternativ, der sich selber „europabiliden“ will. In der pädagogischen Literatur habe ich hierüber keinen Konsens finden können, in der anthropologischen und politikwissenschaftlichen übrigens auch nicht. In der politischen Praxis steht man vor einem, mir nicht plausiblen Paradoxon: Während man bei der Zuteilung von politischen Rechten den Erwachsenenstatus immer jüngeren Menschen zuschreibt oder doch zuschreiben will, plädiert man gleichzeitig für eine Beibehaltung der bisherigen Schutzfunktion für Nichterwachsene – beispielsweise bei der strafrechtlichen Sanktionierung von Fehlverhalten. So kommt es zu dem interessanten, wenn auch nicht ohne weiteres einsehbaren Zustand, dass es Menschen in unserer Gesellschaft gibt, die zwar hinsichtlich ihrer politischen Rechte bereits als Erwachsene, aber hinsichtlich ihrer Pflichten noch als Nichterwachsenen behandelt werden.

Da für die Beurteilung besonderer Lehrbedingungen vor allem die Lernerfahrung der Lernenden wichtig ist, machte eine spezielle Erwachsendidaktik nur dann Sinn, wenn man davon ausgehend könnte, dass Erwachsene über ein höheres Lernvermögen verfügen als Nichterwachsene. Und genau

dieses ist nicht nur nicht nachgewiesen worden, sondern wird ja in Frage gestellt. Mit zunehmendem Lebensalter – ab wann eigentlich? – soll auch das Lernvermögen abnehmen. Das behaupten meist auch die Betroffenen, wenn sie befragt werden, und dies ist heute auch weit verbreitete „Lehrmeinung“. Dennoch kann, ja es muss die Frage gestellt werden, ob hier nicht konkomitante Erscheinungen für konstitutive Konsequenzen bzw. Bedingungen gehalten werden.

Radikale sozialwissenschaftliche und vor allem kommunikationswissenschaftliche Ansätze verfolgen die Idee der Ablösung traditioneller Vorstellung von der Didaktik als einer Strategie personaler Lehrens. Sie sind der Ansicht, dass sich durch – wie auch immer – „entsprechende“ soziale und kommunikative Arrangements unter mündigen Individuen die Frage einer personalen Didaktik, die funktional zwischen Lehrenden und Lernenden, und substanziell zwischen Lehrzielen und Lernerwartungen differenziert, erübrigt: Jeder lernt von jedem in jeder Situation, vorausgesetzt die hierfür erforderlichen Diskurse könne so herrschaftsfrei wie möglich erfolgen. Didaktische Aufgabe in der Erwachsenenbildung wäre es konsequenterweise, die entsprechenden Arrangements herzustellen und über die Herrschaftsfreiheit der Diskurse zu wachen. Den „Rest“ würden die solchermaßen in ihrer Mündigkeit nicht eingeschränkten, dennoch aber mit ausreichendem „Lerngut“ versorgten Adressaten schon besorgen. Eine hübsche, ja eine faszinierende Idee, deren Realisierung allerdings auch nicht ganz ohne Vorgaben und Vorschriften „von oben“ auskommt, denn schließlich muss ja „versorgt“ und „bewacht“ werden.

Ob überhaupt und ab wann man allerdings in der real existierenden Welt von Erwachsenen ausgehen kann, die aus ihrer Nichterwachsenen-Periode so mündig und so „lernvermögend“ hervor gegangen sind, dass dieses Konzept nicht nur effektiv, sondern vielleicht sogar effizient funktioniert, vermag ich nicht zu beantworten. Ich selbst vertrete einen sozial- und kommunikationswissenschaftlich weniger anspruchsvollen Begriff von Di-

daktik, einen tendenziell handhabbaren, also operationalen, Begriff, den ich allerdings nicht, wie dies durch die Pädagogik in den letzten Jahrzehnten geschehen ist, nach allen möglichen Dimensionen aufspalte und somit letztlich atomisiere. Ich habe ihn – im Gegensatz zu den kaum noch zählbaren „differenten“ – also unterschiedlichen - Didaktiken „Differenzielle Didaktik“ genannt. Damit bezeichne ich ein gesamtheitliches Konzept für intentionales Lehren mit dem Ziel des vollständigen Lernens. Es kann – und muss – in der Praxis an die unterschiedliche Bedingungen und Situationen des Lehrens und des Lernens angepasst werden, um – je nach Wunsch – entweder Effektivität alleine oder Effektivität und Effizienz gleichermaßen zu erreichen. Die situativen Adaptionen – die Anpassungen an die jeweiligen differenten Ziele, Inhalte, Adressaten, an das Umfeld und die Auswahl der Methoden und Medien – führen nicht jeweils zu einer eigenständigen differenten Didaktik, sondern sind lediglich „Differenziale“, die das Grundgerüst, ja den Corpus der Didaktik nicht verändern. Was hier – möglicherweise wegen der anspruchsvollen Terminologie wie eine Verkomplizierung wirkt – ist in Wirklichkeit eine wesentliche Flurbereinigung im wildwüchsigen Biotop pädagogischer Konzepte.

Ich komme zum dritten und letzten Begriff des Themas, zum „Blended Learning“. Ich beginne auch hier mit der „historischen“ Positionierung seiner Entwicklung. Sie begann in die späten achtziger Jahre, hatte ihren Höhepunkt um die Jahrtausendwende und dauert – etwas abgeschwächt - noch an. Wurden in den siebziger Jahren die differenten Didaktiken definiert, erschienen in den achtziger Jahren die „Learnings“. Sie hatten Vorläufer: das „Programmierte Lernen“ etwa und das „Lernen im Medienverbund“. Das „Lernen im Methodenmix“ findet man auch noch heute in manchen Veröffentlichungen und in Vorlesungen zur Ausbildung von Pädagogen. Die „Learnings“ wurden freilich nicht in erster Linie von Pädagogen, sondern von Informatikern, nicht selten allerdings Informatiklehrern, kreiert, die ihre Kunst und Wissenschaft für Lehrprozesse nutzen wollten, die sie freilich irrtümlich und missweisend Lernprozesse nannten. So ent-

standen spektakuläre Wortschöpfungen wie „eLearning“ – „electronic learning“, „mLearning“ – „mobile learning“, schließlich „bLearning“ – „blended learning“, die sich alsbald der Aufmerksamkeit von Marketingexperten und Medienmachern erfreuten.

Worum geht es bei all diesen „Learnings“? Es geht darum die Prozesse vollständigen Lernens durch den Einsatz inhaltlich präformatierter Instrumente zu unterstützen. Es geht nicht um ein anderes Lernen, es geht – möglicherweise – um ein anders organisiertes Lehren und zwar um eines, das im Verständnis der Differenziellen Didaktik, intentional und – letztlich – auch personal erfolgt, und zwar durch Lehrende, die nicht in jedem Fall und nicht zugleich Lernende sind.

Da es sich beim Lehren und Lernen sowohl um Kommunikationsprozesse als auch Informations(verarbeitungs)prozesse handelt, ist es nahe liegend, sich geeignete Instrumente unter den Produkten der Informations- und Kommunikationstechnik zu suchen, und zwar unter der Teilmenge, die häufig und gerne „Medien“ genannt werden. Insofern wurden Lehrverfahren, die sich solcher Bildungsmedien bedienen, nicht zu Unrecht einer speziellen differenziellen Didaktik, der „Mediendidaktik“, zugeordnet. Verfolgt man das gesamtheitliche Konzept der differenziellen Didaktik, macht eine solche Zuordnung allerdings wenig Sinn: Jedwede Didaktik kann sich geeigneter Medien bedienen und ein Medieneinsatz verändert die Logik der Didaktik keineswegs. Dass man die Effektivität, wenn nicht gar Effizienz von personalen Lehrprozesse durch Medien erhöhen kann, wussten die Höhlenzeichner, die Freskenmaler des Mittelalters, das lehrte uns Comenius, bewies der Struwwelpeter – weit vor dem Erscheinen dessen, was man heute „medial angereicherten Unterricht“ oder „multimediales Selbstlernmaterial“ nennt. Dass der Mensch auch ohne jedwede Anleitung, also wahrhaft selbstgesteuert lernen kann, haben die, wenn auch wenigen, erfolgreichen Autodidaktiken immer wieder bewiesen, dass er das allerdings in den allermeisten Fällen gar nicht so gerne tut, ist eine nicht wegzudis-

kutierende Erfahrung. Desgleichen hat sich gezeigt, dass nur sehr wenige Menschen personal isolierte Lernprozesse bevorzugen, auch wenn sie noch so perfekt medial aufbereitet und unterstützt werden.

Aus diesem Grund haben schon während des ersten Siegszuges der medial angereicherten Lehrprozesse in den siebziger Jahren die pädagogischen Praktiker die „Medienverbundsysteme“ und den „Multimedien- und Methoden-Mix“ propagiert, die sich aus inhaltlich und methodisch vernetzten personalen und medialen Lehrphasen zusammensetzten und auf die Initiierung und Realisieren vollständigen individuellen Lernens abzielten. Es ging dabei darum, die beiden unterschiedlichen Phasen zielorientiert zu „mischen“, zu „verschneiden“, wie dies der Winzer nennt, um eine hohe – und gleich bleibende – Qualität des Ergebnisses zu erzielen. Im Englischen nennt man so einen gelungene Verschnitt „Blend“, wie alle Liebhaber von Pfeifentabaken und rauchigen Alkoholika wissen. Mit ihren Konzepten zum „blended learning“ – also zum multimethodischen und multimedialen Lehren – sind die didaktischen Softwareentwickler, von deren Marketingexperten die Bezeichnung besonders gerne gebraucht wird, endlich – und hoffentlich endgültig – in der Didaktik angekommen. Das ist erfreulich, auch wenn zu befürchten bleibt, dass sie sich dessen (noch) gar nicht bewusst sind.

Blended Learning – der zielorientierte Verbund von personalen und medialen Lehrphasen mit Einsatz entsprechender Informations- und Kommunikationstechnik – ist ohne Zweifel ein Ansatz, der es – nach den Kategorien einer differenziellen Didaktik – ermöglicht Effektivität und Effizienz vollständigen Lernens zu erhöhen. Blended Learning ist ein inhaltsoffenes Konzept, es ist eine Makromethode, eine Shell; insofern sind natürlich alle erforderlichen Anpassungen – zum Beispiel an die besonderen Anforderungen lebensälterer Adressaten – möglich, allerdings jeweils auch nötig. Das Konzept kann man schon deshalb nicht als „Mode“ bezeichnen, weil es sich – wenn auch in informations- und kommunikationstechnisch noch

weniger ausgereifter Form - schon längst etabliert und bewährt hat. Modisch ist lediglich die Bezeichnung, die sich – obwohl inhaltlich nicht korrekt – auch in Fachkreisen bereits eingenistet hat. Die innovative Energie der Promotoren und Produzenten von Blended Learning konzentriert sich auf die medialen Lehrphasen und dort wiederum auf deren technische Aspekte; die Aspekte der Semantik, Didaktik und – weitgehend – auch der Ästhetik werden nicht direkt beeinflusst. Insofern hält sich das Ausmaß der didaktischen Innovation in überschaubaren Grenzen.

Keine Frage. bLearning lässt sich durchaus auch in der eurokulturellen Erwachsenenbildung zur Erhöhung von Effektivität und Effizienz vollständigen Lernens einsetzen. Vorausgesetzt man verfügt über das hohe Lehrvermögen, also die qualitativ und quantitativ ausreichende Personalkapazität, die Materialien für die mediale Phase zu entwickeln und die Veranstaltungen der personalen Phase durchzuführen.

Ohne letztere geht es nämlich – leider – nicht. Dann bliebe dann der „große Wurf“ der „verschnittenen“ IKT-Pädagogen tatsächlich bloß Mode - mit recht nahem Verfallsdatum.