

**Digitales Lernen im sozialen Kontext:
Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Vergleich
der handlungsorientierten Unterrichtsmethode LdL
(Lernen durch Lehren) und der Partizipation an
einem cMOOC**

Hausarbeit

Modul 3A: Mediale Bildung und Medienkommunikation

Modulbetreuung:

Prof. Dr. Claudia de Witt

Sven Becker

**angefertigt im BA Bildungswissenschaft
an der FernUniversität in Hagen**

von

Marc Schakinnis

Themenstellung am 15.07.2013

Vorgelegt am 05.08.2013

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	2
2 Begriffsklärung.....	3
2.1 Digitales Lernen	3
2.2 LdL (lernen durch Lehren)	4
2.2.1 Theoretischer Hintergrund der Methode LdL.....	4
2.2.2 Anwendungen der LdL-Methode	5
2.3 cMooc	6
2.3.1 Theoretischer Hintergrund von cMoocs.....	7
2.3.2 cMoocs in der Praxis.....	8
3 LdL im Kontext der Nutzung von digitalen Medien und dem Internet.....	8
4 cMOOC im Kontext der Nutzung von digitalen Medien und dem Internet	10
5 Gemeinsamkeiten.....	10
5.1 Intrinsische Motivation.....	11
5.2 Hoher Kommunikationsanteil unter den Lernenden	11
5.3 Kollektive Wissenskonstruktion	12
5.4 Teamarbeit.....	12
5.5 Informationskompetenz und Medienkompetenz.....	12
6 Unterschiede.....	13
6.1 Lernziele.....	13
6.2 Rolle des Lehrenden	14
6.3 Teilnehmerzahl.....	14
6.4 Theoretische Ansätze.....	15
7 Fazit.....	15
Literaturverzeichnis.....	17
Abbildungsverzeichnis:	20
Erklärung.....	21

1 Einleitung

Diese Arbeit soll einen Vergleich des Lernens in der von Jean-Pol Martin entwickelten handlungsorientierten Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren“ und dem Lernen bei der Teilnahme an einem cMooc ziehen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede des jeweiligen Lernprozesses herausstellen. Im besonderen Fokus steht dabei das „Digitale Lernen“ mit den interaktiven Möglichkeiten des Web2.0. Die Methode „Lernen durch Lehren“ (im weiteren Text als „LdL“ bezeichnet) wird in dieser Arbeit nicht als auf den Schulunterricht, auch wenn dort entwickelt, reduziert verstanden, sondern als eine auf vielfältige Lernsituation anwendbare Methode zum Wissenserwerb in der heutigen Wissensgesellschaft. Daher schließt auch der Vergleich mit der Teilnahme an cMoocs an.

Das c in cMoocs wird in dieser Arbeit verstanden als c für „connectivism“, also vernetztes Lernen in Moocs (Massive Open Online Courses). In diesen Moocs steht das Lernen voneinander im Teilnehmerkreis im Vordergrund und nicht der Frontalunterricht, den es zwar gibt, der sich aber eher als Impulsgebung versteht. (vgl. Bremer 2013 S.26) Damit werden auch im cMooc die Lernenden zu Lehrenden wie es auch die Unterrichtsmethode LdL vorsieht. Beide Lernmethoden sind dabei einem modernen Bildungsverständnis verschrieben im Sinne der Definition von C. de Witt und T. Czerwionka. „Bildung ist heute nicht mehr ein Gut, das als Tradition extern vorliegt, sondern eine Aufgabe, die jede/r Einzelne für sich selbst übernehmen muss. Es geht also nicht mehr so sehr um die Vermittlung einer kanonisierten Bildung, sondern vielmehr um die Initiierung von Prozessen des Sich-Bildens und des lebenslangen Lernens. In diesen Prozessen sind Wissen und Informationen immer medial vermittelt. Bedarfsorientiertes Wissen wird für den Anspruch des lebenslangen Lernens immer wichtiger. Zudem sind Lernende immer mehr selbstverantwortlich für ihren Lern- und Qualifizierungsprozess“. (de Witt, Czerwionka 2007 S.9–10) Hier muss angemerkt werden das LdL soweit es im Schulunterricht verwendet wird, sich natürlich an den Rahmenstoffplanvorgaben der zuständigen Kultusministerien halten muss, aber durch die Lehrmethodik den Schülern Handlungsmöglichkeiten zum eigenständigen Lernen und Kreativität mitgibt. Gleichzeitig verlangt LdL aber auch eine hohe intrinsische Motivation beim Schüler.

2 Begriffsklärung

2.1 Digitales Lernen

„Digitales Lernen“ soll in dieser Arbeit als Lernen unter Anwendung digitaler Medien verstanden werden. Insbesondere in den Fokus rücken dabei die oft unter dem Begriff „Web 2.0“ zusammengefassten Medien, die einen interaktiven Austausch ermöglichen und weniger digitalisierte Medien, die dem behavioristischen Lernansatz zuzuordnen sind und auf der Lernerseite keinen inhaltlichen Beitrag zulassen, sondern bei ihm nur eine Verhaltensänderung in Form von mehr Faktenwissen erreichen wollen. Der Begriff einer <Digitalen Lernkultur> ist also treffender, als lernen mit digitalen Medien. (vgl. Schelhowe 2007 S.179–180), das zu sehr die Technik in den Vordergrund stellt. Die Medien sollen also ein kollaboratives Lernen ermöglichen, oder unterstützen. Heinz Moser führt das wie folgt aus: „Eine Didaktik der digitalen Medien hat sich vorab die Frage zu stellen wie Medien in Lernkulturen so eingefügt werden können, das sie nicht mehr in Erscheinung treten und ihre Nutzung als völlig selbstverständlich erscheint.“ (Moser 2008 S.19)

Es geht also weg vom lehrerzentrierten didaktischen Dreieck im Stoffvermittlungsdenken, (vgl. Jank, Meyer 2008 S.55) zu einem didaktischen Stern der zeigt wie Schulmedien in alle Funktionen des Unterrichts einbezogen sind. Dabei helfen Vermittlungsmedien bei der Planung und Realisierung des Unterrichts und Kommunikationsmedien regen den Austausch zwischen den Lernenden an. (vgl. Moser 2008 S.21)

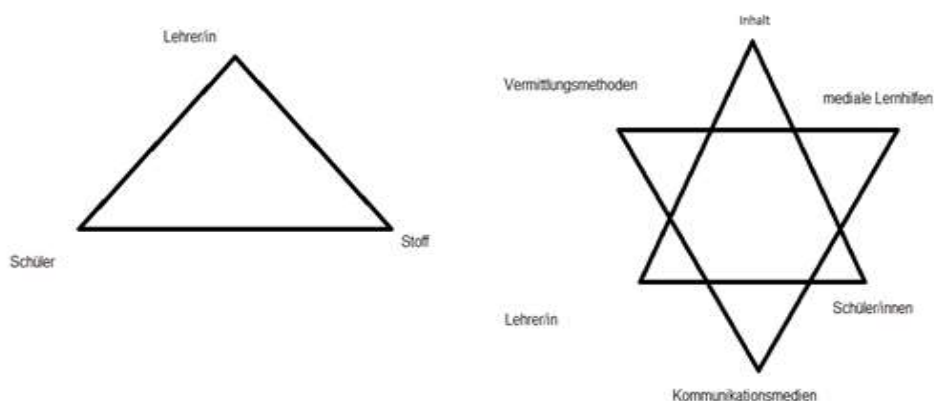


Abbildung 1 Quelle Didaktisches Dreieck: (Jank/Meyer 2010)

Quelle

Didaktischer Stern: (Moser, H 2008)

Es sollte nicht verschwiegen werden, dass auch vor der Zeit der digitalen Medien, das didaktische Dreieck kritisiert worden ist, da hierin methodisches Handeln der Schüler/innen nicht berücksichtigt wird. Es geht also darum, wie die digitalen Medien zur Unterstützung des aktiven Lernens in der Lehr- und Lerngemeinschaft genutzt werden.

2.2 LdL (Lernen durch Lehren)

Die Methode LdL wurde in den 1980er Jahren durch den Französischdidaktiker Jean Pol Martin entwickelt und über 30 Jahre hinaus konsequent weiterentwickelt. Sie entstand aus dem Problem die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen und dabei auch die sprachliche Grammatik unter den Schülern zu verbessern. Heute wird die Methode LdL aber auch in vielen anderen Fächer angewendet und über den Schulbetrieb hinaus gibt es Anwendungen im Hochschulbereich und in der beruflichen Bildung. Nach wie vor wird über die Methode LdL geforscht und dann weiterentwickelt. Zentrum hierbei ist die Katholische Universität in Eichstätt, an der der Nachfolger von Jean-Pol Martin, Joachim Grezga eine Homepage zu LDL pflegt (www.ldl.de) und mit Rundbriefen ein Kontakt Netzwerk von Ldl Praktikern und Theoretikern mit neuen Erkenntnissen versorgt. (vgl. Berger, Grezga, Spannagel 2011 S.11–21)

2.2.1 Theoretischer Hintergrund der Methode LdL

Jean-Pol Martin hat die Methode auf den Grundlagen eines handlungsorientierten Unterrichts entworfen. "Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können." (Jank et al. 2008 S.315) Damit kann man den Ursprung der LdL-Methode auf die Ansätze der Reformpädagogik speziell aufbauend auf die Arbeitsschulbewegung von Georg Kerschensteiner und dem von John Dewey entworfenem Projektunterricht verorten: Gemeinsam sind diese Methoden fokussiert auf einen mehr schülerzentrierten Unterricht. Der Anstoß von Jean Pol Martin zur Entwicklung der Methode aber aus der kommunikativen Didaktik kam und dabei vor allem im Blick hatte, den Sprechanteil der Schüler im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen. (vgl. Martin 2000 S.1–3 Der Begriff Kommunikative Didaktik wird von den Pädagogen Karl Hermann Schäfer, Klaus Schaller und Rainer

Winkel unter Berücksichtigung der Theorie des Kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, der die Sprechakttheorie als Gesellschaftstheorie des kommunikativen (sprachlich) vermittelnden Handelns entwickelt hatte, verwendet um Lehren und Lernen als kommunikatives Geschehen zu betrachten und damit Unterricht als eine reine Wissensvermittlung abzulehnen. (vgl. Roth 2011 S. 261–262) „Kommunikatives Handeln erfordert in Bezug auf zentrale Komponenten der Handlungsplanung die Erzielung einer normativen Übereinstimmung.“ (Wöll 1998 S.106) „Charakteristisch für kommunikatives Handeln sind offene, interpretationsbedürftige Handlungsergebnisse.“ (Wöll 1998 S.99) „Um das in diesem Beitrag dargestellte Unterrichtskonzept zu verstehen, ist es unabdingbar, sich mit dem ihm zugrundeliegenden anthropologischen Modell zu befassen. Es wurde von Jean-Pol Martin 1986 aufgestellt und seitdem kontinuierlich erprobt und an neuere Erkenntnisse angepasst (Martin 1994). „Als Bezugswissenschaften haben sich die Bedürfnisforschung, die Motivationspsychologie, die Organisationspsychologie, die Sozialpsychologie, die Problemlösepsychologie und seit einiger Zeit die Gehirnforschung als besonders nützlich erwiesen. Aus diesen Wissenschaften wurden einzelne Bausteine herausgelöst, die zum Aufbau eines operationalisierbaren Lernerkonstruktes benutzt wurden.“ (Martin 2002b S.71) Ebenfalls prägend für die Weiterentwicklung der LdL-Methode waren die Forschungsergebnisse von Prof. Dietrich Dörner zum Umgang von Menschen mit Unbestimmtheit und Komplexität. An die Forderungen von Dörner anknüpfend versucht Jean-Pol Martin ein Konzept zu entwickeln, dass Schüler mit steigender Kontrolle, steigendem Selbstbewusstsein und einer selbststeuernden, explorativen Grundhaltung ausstatten soll, wenn die LdL- Methode konsequent angewendet wird. (vgl. Martin 1988 S.294-302)

2.2.2 Anwendungen der LdL-Methode

In der Anwendung von LdL nimmt der Lehrende eine Art Moderatorenrolle ein, nachdem er zuvor Lehraufgaben an Schüler verteilt hat. Zur Einführung von LdL sind dies zunächst kleinere Teillehraufgaben, die mit der Zeit dann ausgeweitet werden, so dass schließlich die Schüler einen großen Teil des Unterrichts selbst übernehmen. Dabei sollen die Schüler komplexere Wissensblöcke selbst in unterrichtbare Aufgaben strukturieren, indem sie konstruktiv und intensiv miteinander agieren. Die Kommunikation aller

Lernenden steht hierbei im Fokus und nicht das Übertragen herkömmlichen Frontalunterrichts des Lehrers auf wechselnde Schüler. Wissen soll kollaborativ konstruiert werden. Um dieser Wissenskonstruktion eine Basis zu geben, ist der Lernstoff bei LDL in drei Säulen aufgebaut. Das vom Lehrplan vermittelte Kernwissen, die von den Schülern selbst gewählten Inhalte und die Schlüsselkompetenzen zur Reduzierung von Komplexität und zum Kommunizieren bzw. zum kollaborativen Lernen. Dabei hat der Lehrende die Aufgabe zu beobachten, Verständnislücken zu klären und den Schülern die benötigte Sicherheit zu vermitteln, das am Ende auch der vorgegebene Stoff aus dem Lehrplan umfassend behandelt wurde. Der Lehrende sollte sich allerdings auf keinen Fall in den Mittelpunkt stellen. (vgl. Berger, Grezga, & Spannagel Christian, 2011, S. 14–19) Joachim Grezga führt es folgendermaßen aus: „Ldl ist nicht nur eine Methode. Ldl ist eine Haltung, bei der sich Lehrende und Lernende als Lernpartner verstehen. Es ist eine Haltung, bei der man den Unterricht als Bühne des Lebens begreift, auf der man als Ensemble kreativ Wissen schafft und bei der der Lehrer Regisseur, nicht Hauptdarsteller des Geschehens ist.“ (Berger et al., 2011, S. 17) Die Gefahren bei der Anwendung sind zum einen eine zu frühe Resignation auf Seite des Lehrenden. Die geforderte Eigeninitiative der Lernenden braucht eine längere Inkubationszeit, bevor es bei den Schülern dann auch zu einer plötzlichen Emergenz kommt. Lernende können den Ablauf guter Unterrichtssequenzen als Methode auf immer weitere Sequenzen übertragen und so den Unterricht langweilig werden lassen, hier ist dann der Lehrer / Regisseur gefragt ihnen neues Handwerkszeug vorzustellen, mit dem die Schüler ihre Unterrichtseinheiten abwechslungsreich gestalten können. (vgl. Berger et al., 2011, S. 17)

2.3 cMooc

Moocs also Massive Open Online Courses sind offene Online Veranstaltungen die über einen begrenzten Zeitraum ein festgelegtes Thema behandeln. Die in dieser Arbeit betrachteten cMoocs haben zwar ein Thema, sind in den Lernzielen aber offen und zwar Teilnehmerbezogen offen. Jeder Teilnehmer entscheidet also selbst ob, was und wie viel er lernen möchte und an welchen Sequenzen des Mooc er sich beteiligen möchte. Dabei lassen sich in cMoocs oft keine Zertifikate erwerben, oder es gibt Zertifikate anhand von Kriterien der Beteiligungsmenge oder Vielfalt, ohne eine Curriculum Vorgabe. Das Massiv, also die Größe der

Teilnehmerzahl ist in Moocs offen, ab 150 Teilnehmern, der sogenannten Dunbar Zahl, gilt ein Mooc als Massiv. Die Zahl gibt den Durchschnittswert an, den ein menschliches Gehirn an Kontakten und Interaktionen mit Ihnen noch sinnvoll verarbeiten kann. (vgl. Bremer 2013, S. 24–27) Stephen Downs, ebenfalls einer der Entwickler der cMoocs in Kanada sieht es als wesentlich an, das cMoocs eine Netzwerkstruktur entwickeln und keine Gruppenstruktur. Netzwerkstruktur hinsichtlich der Inhalte, aber auch der Tools, um Vielfältigkeit zu erreichen und alle Teilnehmer mit in die Diskussion zu bringen. Wenn sich innerhalb eines Mooc's kleine Zirkel bilden, die unterschiedlichen qualitativen und /oder qualitativen Zugang zu den Veranstaltern haben, läuft der Mooc Gefahr zu scheitern. Es kann sich dann Zustimmung und Einheitlichkeit bilden, statt der gewünschten Unterschiedlichkeit mit Austausch. (vgl. Downes 2013 S.1)

2.3.1 Theoretischer Hintergrund von cMoocs

Einer der Entwickler der cMoocs, George Siemens vom Research Institute at Athabasca University in Kanada definiert das Lernen in einem cMooc folgendermaßen in Abgrenzung zu den xMoocs der großen amerikanischen Universitäten: „Our MOOC model emphasizes creation, creativity, autonomy, and social networked learning. The Coursera model emphasizes a more traditional learning approach through video presentations and short quizzes and testing. Put another way, cMOOCs focus on knowledge creation and generation whereas xMOOCs focus on knowledge duplication.“ Die Kernaussage in dieser Definition ist der Anspruch von cMoocs die Entwicklung und Generierung von Wissen zu schaffen und nicht wie xMoocs vorhandenes Wissen zu duplizieren. Weiter definiert Siemens: „Moocs, regardless of underlying ideology, are essentially a platform ...They are, however, significant in that they are a large public experiment exploring the impact of the internet on education. Even if the current generation of MOOCs spectacularly crash and fade into oblivion, the legacy of top tier university research and growing public awareness of online learning will be dramatic.“ (Siemens 2012, S.1) Siemens betont also den Nutzen von Moocs, auch wenn der derzeitige "Hype" nicht anhält und glaubt an starke Veränderungen im Lernverhalten, vor allem in Bezug auf das Lernen im Internet. (Siemens 2012, S. 1)

2.3.2 cMoocs in der Praxis

Einer der ersten großen cMoocs war der von George Siemens und Stephen Downes durchgeführte Kurs "Connectivism and Connective Knowledge (CCK08), der sich auf die von George Siemens entwickelte Lerntheorie (oft auch nur als didaktischer Ansatz innerhalb des Konstruktivismus bezeichnet) den Konnektivismus bezog. Das Prinzip war unabhängig, unterschiedlich, offen dabei aber verbunden und interaktiv miteinander über moderne Lernprozesse nachzudenken und sich auszutauschen. Ohne vorgegebenes Curriculum sollte auf und mit verschiedenen WEB2.0 Tools Wissen entwickelt werden. Dabei legten Downes und Siemens großen Wert auf die Diversität der verwendeten Tools und gaben auf ihrer Plattform zum Kurs nur grobe Themen vor und veröffentlichten die Ergebnisse der Teilnehmer dort. Damit war sowohl für die Veranstalter als auch für die Teilnehmer der Kurs ergebnisoffen, denn es gab keine definierten Lernziele. (vgl. Rensing 2013, S. 141–145)

Stephen Downes, ebenfalls einer der Entwickler der cMoocs in Kanada sieht es als wesentlich an, das cMoocs eine Netzwerkstruktur entwickeln und keine Gruppenstruktur. Netzwerkstruktur hinsichtlich der Inhalte, aber auch der Tools, um Vielfältigkeit zu erreichen und alle Teilnehmer mit in die Diskussion zu bringen. Wenn sich innerhalb eines Mooc's kleine Zirkel bilden, die unterschiedlichen qualitativen und /oder qualitativen Zugang zu den Veranstaltern haben, läuft der Mooc Gefahr zu scheitern. Es kann sich dann Zustimmung und Einheitlichkeit bilden, statt der gewünschten Unterschiedlichkeit mit Austausch. (vgl. Downes 2013, S. 1)

3 LdL im Kontext der Nutzung von digitalen Medien und dem Internet

LdL ist als Methode vollkommen unabhängig von den verwendeten Medien, so dass man digitale Medien problemlos in den Unterricht mit LdL einbauen kann. In seinen Untersuchungen über die Existenz einer "Net Generation" hat Rolf Schulmeister auch für die Jugendlichen herausgefunden, dass sie die digitalen Medien einfach in Ihren Alltag integrieren: „Die Medien sind Teil des Alltags, sie werden als gegeben hingenommen und ganz selbstverständlich genutzt und in die ganz normalen Sozialisationsprozesse einbezogen...“ (Schulmeister 2008, S. 62) Als LdL Mitte der achtziger Jahre entwickelt wurde, war an die Nutzung digitaler Medien noch nicht zu denken. Da die Methode aber in den letzten Jahren ständig

weiterentwickelt wurde gibt es auch hier einige Interessante Feldversuche. Am Berufskolleg des Märkischen Kreises Iserlohn (BKI) wurde ein didaktischer Ansatz entwickelt, der Lernen durch Lehren mit dem Einsatz digitaler Medien verbindet. Der Ansatz entstand aus der Problemstellung das Auszubildende selten zeitgleich berufliche Praxis im Betrieb und theoretische Grundlagen in der Berufsschule gelehrt bekommen und häufig keine Verbindung zwischen betrieblicher Praxis und Berufsschulunterricht herstellen können. Kfz4me.de will die Jugendlichen eigenen Inhalt produzieren lassen (vgl. Dittmann, Schäfer S.1–7) „Im Produktionsprozess erarbeitet der Lernende dazu verschiedene digitale Medien, etwa ein Drehbuch, eine Grafik oder einen Begleittext. Anschließend werden die produzierten Medien didaktisch sinnvoll zusammengestellt, vom Lernenden im Unterricht präsentiert und nach einer Bewertung evtl. im Internet veröffentlicht. ... Der Unterrichtsversuch ist im Detail unter www.kfz4me.de beschrieben.“ (Dittmann et al. S. 2) Durch die eigene Erstellung der Unterrichtsinhalte und der anschließenden Präsentation im Unterricht der Berufsschule gestalten die Schüler einen großen Anteil am Unterricht selber. Zusätzlich entsteht hier ein direkter Bezug zu den praktischen Erfahrungen der Jugendlichen im Betrieb. Ferner müssen sich die Lehrenden mit Tools des Web2.0 auseinandersetzen (Medienkompetenz) und bei der Präsentation face to face im Unterricht erwerben sie soziale Kompetenzen. Die Evaluation des Versuchs ergab eine hohe Beteiligung und eine breite Zustimmung seitens der Schüler. Allgemeine Aussagen können zu diesem Projekt aufgrund der geringen Teilnehmerzahl allerdings noch nicht getroffen werden. Eine Nachhaltigkeit der von den Auszubildenden geschaffenen Inhalte wird durch die zur Implementierung im Netz für weitere Ausbildungsjahrgänge und andere Interessierte angestrebt. Auswertungen hierzu liegen derzeit aber noch nicht vor. (vgl. Dittmann et al. S.10–15) Eine weitere Möglichkeit zum Einsatz digitaler Medien ergibt sich aus dem in Absatz 2.2.2 dieser Arbeit beschriebenen Forderung von Jean-Pol Martin den Schülern Material auszuhändigen, dass sie selber in unterrichtsgerechte Teile strukturieren müssen. Hier bietet sich an Rechercheaufgaben auf das Internet auszulagern und so auch in diesem Bereich Kompetenzen zu erwerben. Auch die Forderung eigenen Inhalt zu produzieren und zu präsentieren setzt Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien frei. Motivationsfördernd können ferner Angebote sein die eigenen kreativen Inhalte ins Netz zu stellen und frei nutzbar zu

sein. Diese Variante bedingt in Deutschland derzeit allerdings eine hohe medienrechtliche Kompetenz beim Lehrer um seine Schüler vor Verstößen gegen das Urheberrecht zu bewahren.

4 cMOOC im Kontext der Nutzung von digitalen Medien und dem Internet

Im Gegensatz zu LdL ist bei cMoocs die Nutzung digitaler Medien schon im Wort (online) enthalten und obligatorisch. In den cMoocs geht es nicht darum ob digitale Medien eingesetzt werden, sondern welche wofür und mit welcher Gewichtung. George Siemens möchte möglichst viele unterschiedliche WEB2.0 Tools in den von ihm veranstalteten Moocs integriert haben und so eine Dezentralität zu erreichen. Damit will er den Lernenden die Möglichkeit geben dort kreativ tätig zu werden, wo sie sich auskennen und sicher fühlen. Mit dieser Methode geben die Veranstalter natürlich die Kontrolle über den Mooc in die Hände der Teilnehmer, den die vielen Beiträge auf unterschiedlichen Tools lassen sich nicht mehr steuern. Als Plattform nutzten George Siemens und Steven Downes daher im CCK12, an dem der Autor selbst teilgenommen hat auch nur einen einfachen Blog, indem kurz das Wochenthema angekündigt wurde, Live Online Sessions von Eyperten angekündigt wurden und einen Blogaggregator mit dem sie die verschiedenen Beiträge auflisten konnten. So formulierte Siemens 2012 seine Vorstellungen über die Teilhabe an Moocs: „In addition this course is not conducted in a single place or environment. It is distributed across the web. We will provide some facilities. But we expect your activities to take place all over the internet. We will ask you to visit other people’s web pages, and even to create some of your own“ (Siemens 2012, S. 7) und „Distributed, chaotic, emergent Learners are expected to create , grow, expand domain and share personal sensemaking through artifact creation.“ (Siemens 2012, S. 29)

5 Gemeinsamkeiten

Aspekte die auf Gemeinsamkeiten für das Verhältnis zwischen Lehrer und Lerner und der Art zu Lernen, sowie bei der Nutzung digitaler Medien für die Lehrveranstaltung werden im Folgenden angeführt.

5.1 Intrinsische Motivation

Die auffälligste Gemeinsamkeit von LdL und cMoocs ist die Forderung einer hohen intrinsischen Motivation der Teilnehmer sich selbst, mit eigenen Ideen und eigenem Inhalt in die jeweilige Veranstaltung mit einzubringen. Kerres definiert intrinsische Motivation wie folgt: „Intrinsische Motivation liegt vor, wenn Handlungen ausgeführt werden, weil der Vollzug der Ausführung selbst motiviert. Intrinsische Motivation hängt mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie zusammen: Ich will meine Kompetenz und Autonomie beweisen.“ (Kerres 2012, S. 26) Diese Art der Motivation ist bei LdL notwendig damit die Lehrenden Unterrichtseinheiten selbst vorbereiten. Im Mooc sollen die Lernenden durch eigene Beiträge bei anderen Teilnehmern Lernen implizieren. Stephen Downes fordert für die Teilnahme an einem cMooc ebenfalls motivierte Teilnehmer: „I pointed out MOOCs require motivated students because many formal learning experiences don't assume it, and provide support for motivation. Not near enough, mind you. Lots of other potential learning experiences don't, as you suggest.“ (Downes 2012, S. 1) und One big difference between a MOOC and a traditional course is that a MOOC is completely voluntary. You decide that you want to participate, you decide how to participate, then you participate. If you're not motivated, then you're not in the MOOC. (Downes 2012, S. 1) Damit weist Downes deutlich auf die notwendige Motivation der Teilnehmer in, indem er unterstellt, wer nicht motiviert ist, nimmt gar nicht am cMooc teil.

5.2 Hoher Kommunikationsanteil unter den Lernenden

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Methoden ist der hohe Anteil an Kommunikation unter den Lernenden. Ldl ist wie oben beschrieben aus der Motivation entstanden den Sprechanteil der Schüler im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen, in cMoocs ist die Kommunikation zwischen den Teilnehmern obsolet, da hiermit die Lerninhalte erst generiert werden. Die Beiträge der Initiatoren eines cMooc verstehen sich ja als impulsgebend. Auch der Lehrer in LdL funktioniert oft nur als Impulsgeber und fordert die Lernenden auf eigenen Inhalt zu generieren. Claudia de Witt und Thomas Czerwionka machen deutlich wie wichtig hierfür die Kommunikation im Lernprozess heute ist: „Kommunikation findet nicht nur im Alltag statt, sondern ist auch ein wesentlicher Anteil jedes didaktischen Prozesses. Kommunikation ist ein wesentlicher Kern des Lehrens und

Lernens, denn nur durch Kommunikation sei es von Angesicht zu Angesicht oder über Medien, kann Information oder Bildung überhaupt vermittelt werden. Kommunikation bedeutet im lateinischen Ursprung die ‚Mitteilung‘ von etwas oder gegenüber anderen sowie ‚teilzunehmen‘.“ (de Witt und Czerwionka 2007, S. 75) Auch Stephen Downes äußert sich über die zentrale Rolle der Kommunikation in einem cMooc: „What we are trying to do with a MOOC is to create an environment where people who are more advanced reasoners, thinkers, motivators, arguers, and educators can practice their skills in a public way by interacting with each other.“ (Downes 2012, S. 1)

5.3 Kollektive Wissenskonstruktion

Beide Modelle sind im Bereich der kollektiven Wissenskonstruktion zu verorten. LdL verlangt von den Schülern das vom Lehrenden vorgegebene Material in unterrichtsgerechte Strukturen zu unterteilen und die Kernpunkte des jeweiligen Themas selbst herauszuarbeiten. CMoocs geben keine Strukturen sondern nur Impulse und erwarten dann von den Teilnehmern die Produktion von Wissen generierenden Inhalt, nebst der Schaffung eigener Strukturen wie oben unter Punkt 2.3.2 cMoocs in der Praxis beschrieben.

5.4 Teamarbeit

Beide Methoden fordern einen hohen Anteil kommunikativer Arbeit von den Lernenden ein. Bei LdL bereiten Gruppen Unterrichtseinheiten vor um sie dann gemeinsam mit dem Plenum zu diskutieren, im cMooc ergibt sich der Austausch in Teams durch gemeinsame Tools, auf denen in Gruppen interagiert wird (zum Beispiel Kommentarfunktion in Blogs, Chats, Social Media Gruppen, Diskussionen mit Hashtags), der Lehrstoff wird also in beiden Methoden durch Interaktionen (Kommunikation) ausgehandelt. Jean-Pol Martin betont für LdL: „Teamfähigkeit: Bei LdL ist die Zusammenarbeit von Schülern mit dem Ziel einer Stoffpräsentation und -einübung unausweichlich.“ (vgl. Martin 2002, S. 7)

5.5 Informationskompetenz und Medienkompetenz

Matthias Ballod definiert Informationskompetenz wie folgt: „Informationskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mit beliebigen Informationen selbstbestimmt, souverän, verantwortlich und zielgerichtet

umzugehen.“ (Ballod 2007, S. 290) Harald Gapski und Thomas Tekster merken dazu an „In dieser Definition von Ballod (2007) kann der Begriff „Information“ durch „Medien“ ersetzt werden. Diese Ersetzung führt zu einer gängigen Begriffserklärung für „Medienkompetenz“ und zeigt die Verbundenheit beider Begriffe. " (Gapski und Tekster 2009, S. 22) Diese Anmerkung zeigt wie beide Methoden sich durch den Fokus auf die Informationskompetenz eigenen um die allseits heute geforderte Medienkompetenz zu erwerben und mit ihr umzugehen. Gerade die unstrukturierten Impulsvorgaben in LdL leiten die Lernenden dazu an selbst zu recherchieren und Informationen zu bewerten, obwohl sie sich trotzdem am vorgegebenen Lehrplan orientieren.

6 Unterschiede

Aspekte die auf Unterschiede für das Verhältnis zwischen Lehrer und Lerner und der Art zu Lernen, sowie bei der Nutzung digitaler Medien für die Lehrveranstaltung werden im Folgenden angeführt.

6.1 Lernziele

Während ein cMooc sich auf die Generierung von Wissen stützt und es ganz bewusst keine Lernziele gibt, ist die Methode LdL inhaltlichen Vorgaben verpflichtet Stephen Downes zeigt auf, dass ein klassisch vorgegebenes Curriculum nicht im cMooc vorgesehen ist: „If we can get past the idea that the purpose of a MOOC is to 'teach people stuff' then we can begin to talk about what benefits they bring. But so long as we just think of them as another way of doing the same old thing, we'll be misunderstanding them.“ (Downes 2012, S. 1). Bei LdL ist dem Lehrenden in Form des Curriculums das Lernziel bekannt. Dies gibt ihm die Möglichkeit einzugreifen und zu steuern, wenn Diskussionen sich von den Lernzielen weg bewegen. Damit ist eine Lernerfolgskontrolle mit anschließender Zertifizierung in LdL möglich, während sie im cMooc nicht sinnvoll ist. Zertifizierungen im cMooc machen nur Sinn als Badges in Form einer Teilnahmebescheinigung, die auch je nach Workload (dem inhaltlichen Einbringen der Teilnehmer) gestaffelt sein kann. Die jeweiligen Lernziele und die Menge der eigenen Beteiligung sollten die Lernenden allerdings für sich selber festlegen, dieses kann in Form von Fragen und einem Zeitplan mit dem Tages- /Wochenaufwand für den jeweiligen cMooc geschehen. Diese Vorüberlegungen können für Teilnehmer sehr wichtig

sein um die intrinsische Motivation nicht zu verlieren, wenn zu viel Stoff während des cmoocs von den anderen Mitlernern produziert wird. Das Aushalten nicht mehr alles Lesen zu können ist auch eine Lernerfahrung. Im MoocMakerCourse MMC13 forderten die Veranstalter die Teilnehmer 3 Tage vor Beginn des Kurses auf sich eigene Lernziele für den sechswöchigen cMooc zu setzen und diese öffentlich zu machen. Viele Teilnehmer kamen diesem Wunsch der Veranstalter nach und über die Kommentarfunktion setzte so schon ein sehr reger Austausch über Lernziele und Erwartungen unter den Teilnehmern ein. (Giebel, König, Wittenbrinck 2013, S. 1) Auch der Verfasser dieser Arbeit setzte im MMC13 seine Lernziele fest: „1. Die Didaktik zur Durchführung von Moocs interessiert mich vor allem im Hinblick auf die Übertragung auf weniger große Gruppen, sprich also ohne “Massiv” um Ideen hieraus auch in Online-Lerngruppen für mein Fernstudium der Bildungswissenschaften an der Fernuni Hagen zu übertragen. Dabei sind zum einen die technischen Feinheiten interessant (Web 2.0 Tools und die Umgangstechniken mit diesen Tools), aber auch die lernmotivatorischen Aspekte rücken in meinen Fokus. 2. Umtreibt es mich zu erfahren ob es in Zukunft möglich sein wird weiterhin Moocs außerhalb der Kommerzialisierung zu betreiben und im Sinne von G. Siemens konnektives Lernen und Wissensaustausch ohne Zertifizierungs- und monetäre Aspekte zu veranstalten.“ (Schakinnis 2013 S.1) und kam so in die erste Diskussion mit anderen Teilnehmern des MMC13

6.2 Rolle des Lehrenden

Durch die Unterschiede bei den Lernzielen haben auch die Lehrenden unterschiedliche Aufgaben. Im cMooc verstehen sich die Lehrenden als reine Impulsgeber. Sie stellen auf dem zentralen Portal eines cMoocs Themen zur Diskussion, wissen aber nicht wie die Diskussion verlaufen und wo sie enden wird. Damit ist nur wenig Steuerung und praktisch keine Erfolgskontrolle bei den Teilnehmern möglich. Zentral im cMooc ist somit die Generierung von Wissen und nicht die Duplizierung von Lernstoff.

6.3 Teilnehmerzahl

Während in einem cMooc die Teilnehmerzahl nach oben offen ist und begrifflich nach unten höchstens über die Dunbarzahl (unter 2.3 dieser Arbeit definiert) limitiert ist, ist für die LdL Methode eine Gruppe in etwa

Schulklassenstärke die Obergrenze. Bei großen Teilnehmerzahlen ließe sich, die durch den Lehrenden ausgeübte Kontrolle nicht mehr aufrechterhalten. Bei vorgegebenem Lehrstoff wäre dann eine stetige Überprüfung des Wissenstandes einzelner Teilnehmer nicht mehr gewährleistet. Für die Rolle der Entfernung bleibt anzumerken, dass LdL auf eine Angesicht zu Angesicht Kommunikation von Lehrendem und Lernenden ausgerichtet ist, damit der Lehrende seine Kontrollfunktion übernehmen kann. In einem cMooc können die Teilnehmer weltweit verteilt sein, begrenzt nur durch einen funktionierenden Internetanschluss und sprachliche Barrieren.

6.4 Theoretische Ansätze

Grundverschieden sind auch die theoretischen Ansätze der beiden Methoden. Während LdL als Methode innerhalb der bestehenden Lehrpläne eingesetzt werden soll, um das Lernen für Schüler aktiver und interessanter zu gestalten, möchten cMoocs das Lernen in konnektivistischem Sinne grundlegend verändern. Steven Downes macht die Orientierung zu einer neuen, konnektivistischen Lerntheorie mehr als deutlich, wenn er sagt: „Mooc’s don’t change the nature of the game, they’re playing a different game entirely.“ und glaubt das sich Lerner ihre Fähigkeiten allein durch die Teilnahme an einem cMooc automatisiert aneignen. (Downes 2012, S. 1)

7 Fazit

Trotz einiger Gemeinsamkeiten der beiden Methoden im Lernverhalten sind LdL und cMoocs nicht gegeneinander austauschbar. Allerdings bereitet LdL seine Lernenden auf das Lernen in einem cMooc in vielerlei Hinsicht vor. Verschiedene immer wieder als wichtig genannte Kernkompetenzen werden bei konsequenter Anwendung der LdL Methode den Schülern vermittelt. Informationskompetenz, Medienkompetenz, Teamfähigkeit, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und Soft Skills wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer sowie die notwendige Motivation werden durch LdL vermittelt und sind nicht nur die Anforderungen des Bayrischen Lehrplans für die Realschule R6, (Martin 2002) sondern werden in ähnlicher Form auch von vielen anderen Lehrplänen gefordert und schaffen die Voraussetzung für die Teilnahme an einem cMooc. Beide Methoden

betonen auch die Eigeninitiative der Lernenden und sind somit einem sehr modernen Bildungsverständnis verschrieben. Daher werden auch wenn die Begrifflichkeiten LdL und Mooc verschwinden (wobei LdL wie oben beschrieben ja schon 30 Jahre existiert) prägend für die kommende Lernforschung und das Lernen der Zukunft sein. cMoocs ermöglichen Lernen mit vielen Leuten und sind auch bei großer geographischer Entfernung der Teilnehmer durchführbar. LdL verbindet den schulischen Unterricht mit dem Erlernen der Kernkompetenzen um sich in einer Wissens- oder Informationsgesellschaft zurechtzufinden. Schlussendlich verdoppelt sich das Wissen heute schätzungsweise alle 2 – 3 Jahre und somit müssen neue Wege jenseits des Erlernens von Fakten gefunden werden, dafür können beide Methoden als Wegbereiter dienen.

Literaturverzeichnis

- Ballod, M. (2007). *Informationsökonomie - Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, L., Grezga, J., & Spannagel Christian. (2011). *Lernen durch Lehren im Fokus: Berichte von LdL Einsteigern und LdL Experten*. Ein Workshop Band zum LdL Tag 2009 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Berlin: epubli.
- Bremer, C. (2013). Massive Open Online Courses. *Wirtschaft und Beruf Zeitschrift für berufliche Bildung*, 65(2), 24–27.
- Dittmann, D. Schäfer. M. Lernen durch Lehren in Web 2.0-gestützten Lehr-/ Lernprozessen der beruflichen Erstausbildung.: Potentiale und Auswirkungen am Beispiel des Unterrichtsversuchs kfz4me.de. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ausgabe 15 15-12-2008* (S. 1–15). Abgerufen aus http://www.bwpat.de/ausgabe15/dittmann_schaefer_bwpat15.shtml Zugriff am 19.07.2013
- Downes, S. (2012). *What a MOOC Does*. abgerufen aus <http://www.downes.ca/post/57728> Zugriff am 26.07.2013
- Downes. (2013). What Makes a MOOC Massive?: Responding to a LinkedIn Discussion. abgerufen aus <http://halfanhour.blogspot.de/2013/01/what-makes-mooc-massive.html> Zugriff am 26.07.2013
- Gapski, H. & Tekster, T. (2009). *Informationskompetenz in Deutschland: Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. abgerufen aus <http://www.lfm-nrw.de/medienkompetenz/projekte-materialien/internet/expertise-informationskompetenz-in-deutschland.html> Zugriff am 25.07.2013

- Giebel, D., König, M., & Wittenbrinck, H. (2013). *MMC13- In 3 Tagen ist es soweit: Setz Dir Ziele - Mach sie öffentlich*. abgerufen aus <http://howtomooc.org/mmc13-deine-ziele/> Zugriff am 16.07.2013
- Jank, W., & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (10th ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Martin, Jean Pol . (1988) Schüler in komplexen Lernumwelten: Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (S.294 – 302).
- Martin, Jean-Pol (2000). Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. *Schulverwaltung Bayern Link Verlag*, 2000(3), (S.1–13).
- Martin, J.-P. (2002a). Lernen durch Lehren (LdL). *Die Schulleitung - Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29(4), (S.3–9).
- Martin, J.-P. (2002b). „Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel? „*Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*“, 6. Jahrgang(1), (S.71–76).
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Medosch, A. (2011). *Lernen in der Netzwerkgesellschaft*. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur.
- Moser, H. (2008). *Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider-Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Rensing, C. (2013). Moocs- Bedeutung von Massive Open Online Courses für die Hochschullehre. *PIK- Praxis der Informationsverarbeitung und Kommunikation*, 36(2), (S.141–145)
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt* (Lizenzausg.). *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Vol. 1154*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Schakinnis, M. (2013). *#MMC13 oder How to Mooc*. abgerufen aus <http://schakinnis.wordpress.com/2013/01/13/mmc13-oder-how-to-mooc/> Zugriff am 01.08.2013
- Schelhowe, H. (2007). *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine "Net Generation"*. Version 2.0. abgerufen aus http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf Zugriff am 22.07.2013
- Siemens, G. (2012). *ELEARNSPACE: Moocs are really a platform*. abgerufen aus www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/ Zugriff am 22.07.2013
- Siemens, G. (2012). *Massive open online courses as new educative practice: Presented to Universität de Valencia Nanec*. Slideshare Präsentation. abgerufen aus <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/> Zugriff am 01.08.2013
- Witt, C. d., & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wöll, G. (1998). *Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht. Grundlagen der Schulpädagogik: Vol. 23*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1 Quelle Didaktisches Dreieck: (Jank/Meyer 2010)

Quelle Didaktischer Stern: (Moser, H 2008)