

# 41 Die zukünftige Bedeutung des Online-Lernen für lebenslanges Lernen

Peter Baumgartner



Im Beitrag wird argumentiert, dass die Bedeutung des Online-Lernens bereits in naher Zukunft enorm anwachsen wird. Sowohl die demografische Entwicklung in Europa als auch ein bereits deutlich sichtbarer Strukturwandel der Bildungsanforderungen verlangt Maßnahmen außerhalb formaler Bildungssettings in der Grundausbildung. Die Entwicklung und Implementierung geeigneter Blended-Learning-Szenarien kommt im Bereich des lebenslangen Lernens dabei eine zentrale Bedeutung zu. Der Beitrag stellt als Ausgangspunkt dafür eine Reihe strukturellen Überlegungen zur Gestaltung der Lernziele, Lernzeit, Curriculum und Modularisierung im Rahmen des zukünftigen europäischen Bildungsraums an. Es werden acht grundsätzliche Strukturtypen von Blended-Learning-Szenarien inklusive praktischen Tipps zur Umsetzung aus der eigenen (universitären) Weiterbildungspraxis vorgestellt. Ein eigener Abschnitt geht auf die besondere und ständig wachsende Bedeutung von „Social Software“ für informelles Lernen ein.

**Schlüsselbegriffe:** Blended-Learning-Szenarien, Modularisierung, Kompetenzorientierung, Social Software, informelles Lernen

## 41.1 Erste Annäherung – fünf Thesen

Wenn wir über zukünftige Bedeutung von Online-Lernen nachdenken, so kann einer der Zugänge darin bestehen, dass wir aktuelle gesellschaftliche Trends in ihren Auswirkungen auf die (technologieunterstützte) Aus- und Weiterbildung untersuchen. Ich möchte diese Entwicklungstendenzen thesenartig in fünf Bereiche zusammenfassen:

- 1. Demografischer Wandel:** Eine wichtige strukturelle Veränderung für die Bildungslandschaft ist mit dem starken Wachstum des Anteils älterer Personen an der Gesamtbevölkerung der meisten EU-Länder gegeben (vgl. die Eurostat Bevölkerungsprojektion - Basisvariante der European Commission, o. J.). So werden die jüngeren und mittleren Altersgruppen (bis 49-Jährige) sowohl quantitativ als auch anteilmäßig abnehmen, der Anteil älterer Erwerbspersonen (50- bis 64-Jährige) jedoch drastisch zunehmen. In Österreich wird beispielsweise bis 2020 die Gruppe der 55- bis 64-Jährigen um 32 %, die Gruppe der über 65-Jährigen um 22 % wachsen (Forum Nachhaltiges Österreich, 2007, S. 10; Europäische Kommission, 2003, S. 51). Es ist daher bereits heute abzusehen, dass die Aus- und Weiterbildung von älteren Arbeitnehmern sowie Bildungsangebote für Senioren zukünftig enorm an Bedeutung gewinnen werden.
- 2. Kompetenzorientierung:** Auf der Basis einer geringen und weiter sinkenden Halbwertszeit des Wissens wird es immer wichtiger von einer bloßen Vermittlung von (Fakten-) Wissen abzugehen. Die Bildungsstrategie muss sich stattdessen auf die Aneignung von solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten d. h. (Schlüssel-)Kompetenzen orientieren, die es Lernende ermöglichen, sich an wechselnde Erfordernisse anzupassen um den notwendigen Wissensaufbau selbständig vornehmen zu können (Jütte, 2008; Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Gnahs, 2007; Heyse, Erpenbeck & Max, 2004).
- 3. Informelles Lernen:** Nach übereinstimmender Experten-Meinung findet nur 30 % des menschlichen Lernens in Bildungsinstitutionen statt. Bisher hat sich aber darauf das Hauptaugenmerk der bildungspolitischen Anstrengungen gerichtet, während der Umgang mit dem im Lebens- und Arbeitsalltag praktizierten Erfahrungslernen vernachlässigt wurde. Sowohl der demografische Wandel (These 1) – wonach der Bildungsbedarf nicht mehr durch die (institutionalisierte) Erstausbildung abgedeckt werden kann – als auch die Kompetenzorientierung (These 2) – wonach es nicht um abstrakte Wissensvermittlung, sondern um die Wahrnehmung bzw. den Aufbau individueller Kompetenzpotentiale geht – lenken das Augenmerk auf den bisher vernachlässigten Umgang mit informellen Lernprozessen ( Jütte, 2008; Zürcher, 2007; Cross, 2006; Overwien, 2004; Dohmen, 2001).
- 4. Technologieunterstützte weltweite Zusammenarbeit in großem Stil:** Eine weitere Tendenz, die durch Web 2.0 (dem sog. „Mit-mach-Web“) und insbesondere „Social Software“ (Hildebrand & Hofmann, 2006) unterstützt wird, zeigt sich in einem Trend zur massenhaften globalisierten Kooperation (Tapscott & Williams, 2007). Diese gleichberechtigte produktive Zusammenarbeit, die nach einer Begriffsschöpfung „Peer Production“ (Benkler, 2007) genannt wird, verschmelzt Informationsaustausch und Produktionsmittel. Das Internet integriert neben bloßen Informationsfunktionen nun auch Produktionsaufgaben; die Nutzer sind nicht mehr bloß Konsumenten von Informationen, sondern nehmen an der Produktion von Informationen und Wissen aktiv teil: aus Consumer und Producer wird der „Prosumer“ (Riley, 2007).
- 5. Strukturwandel der Bildungsanforderungen:** Wir erleben eine langfristig angelegte strukturelle Veränderung der Arbeits- und damit beruflichen Bildungserfordernisse: War früher der größte Be-

völkerungsanteil mit Industriearbeit beschäftigt, so gab es inzwischen eine zweimalige strukturelle Verschiebung der Arbeitsstrukturen, der über die Zwischenstation des angewachsenen Dienstleistungssektors zur enorm gesteigerten Rolle von kreativer Arbeit („Wissensarbeit“) geführt hat. Nahezu die Hälfte des nationalen Bruttosozialprodukts – und damit etwa soviel wie Industrie- und Dienstleistungssektor zusammen – wird heute durch die so genannte „kreative Klasse“, die bereits einen Bevölkerungsanteil von 25–30 % ausmacht, generiert (Florida, 2002). Zur „kreativen Klasse“ zählt Florida alle Professionalisten in Wissenschaft und Entwicklung, Lehre und Unterricht, Architektur und Design, Musik und Unterhaltung, Management und Finanzen, Judikatur und Politik sowie der Gesundheitsberufe.

Aus Platzgründen untersuche ich bloß zwei Aspekte von Online-Lernen, worin sich diese neuen Trends abzeichnen: Blended-Learning-Arrangements und Informelles Lernen. Sie stellen jene Punkte dar, die sich prototypisch am jeweiligen Ende einer Skala der neueren Entwicklungen befinden: Während das didaktische Design von Blended-Learning-Umgebungen bereits zum aktuellen Handwerkzeug gehört, befindet sich die Nutzung von E-Learning für Informelles Lernen erst am Beginn seiner Entwicklung.

## 41.2 Blended-Learning-Szenarien

„Blended Learning“ kann mit „Vermischtes Lernen“ (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 19) übersetzt werden. Für das didaktische Design von Blended-Learning-Szenarien müssen sowohl Phasen der Präsenz, des Online-Lernen (= betreutes E-Learning) und Selbstlernphasen „gemischt“ werden. Um aber die von der Europäischen Kommission geforderte Durchlässigkeit (= transnationale Mobilität) der nationalen Lernsysteme sicher zu stellen, müssen zusätzliche entsprechende einschlägige Bestimmungen beachtet werden:

- das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) (Directorate-General for Education and Culture, 2004)
- das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) (European Commission, 2008a)
- Europass (Cedefop, 2004; European Commission, 2006)
- Europäische Qualitätscharta für Mobilität (EQCM) (EG, 2007)
- Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (European Commission, 2008b)
- Europäische Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen (Rat der Europäischen Union, 2004).

### 41.2.1 Strukturelle Überlegungen

Für die didaktische Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien sind es vor allem vier Aspekte, die für strukturelle Überlegungen maßgeblich sind:

1. **Lernziele:** Die Erreichung der Lernziele wird, entsprechend der im EQR festgelegten 8 Qualifikationsniveaus, in Lernergebnissen gemessen. Es werden dabei Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten

und Kompetenzen unterschieden. Sowohl das didaktische Arrangement als auch die Prüfung des Lernerfolgs müssen diesen Lernzielen entsprechen.

2. **Lernzeit:** Hier ist die zur Erreichung des Lernziels geplante bzw. notwendige Lernzeit gemeint. Als Umrechnung gilt dabei, dass für Vollzeitlernende pro Jahr maximal 60 Punkte (ECTS oder ECVET) vergeben werden können. Bei der Umrechnungsquote 1 Leistungspunkt = 25–30 Lernstunden entspricht das 1500–1800 Lernstunden pro Jahr. Gerechnet werden dabei alle für die Erreichung des Lernziels notwendigen Aktivitäten wie Lesen, Teilnahme an Präsenzveranstaltungen, Vorbereitung für Prüfungen, die Prüfungszeit selbst und natürlich auch die Zeiten für Hausarbeiten, Übungen und Online-Aktivitäten wie die Beteiligung an Foren, Chats, Entwicklung von Inhalten in einem Wiki, etc.
3. **Curriculum:** Das Lehrprogramm legt nicht nur die Lernziele und Lernzeiten fest, sondern auch das dafür gewählte Mischungsverhältnis zwischen Präsenz-, Online- und Selbstlernphasen. Das gewählte Zeitverhältnis der verschiedenen Lernmodi zueinander (d. h. die Anteile von Präsenz-, Online- und Selbstlernzeiten bezogen auf die notwendige Lernzeit des gesamten Moduls) prägt ganz wesentlich die didaktische Gestaltung der Lerneinheit.
4. **Modularisierung:** Um Mobilität mittels gegenseitiger Anrechenbarkeit zu erhöhen, muss die Lernzeit in Bezug auf die Lernziele ausgewiesen werden und zu einem entsprechenden modular aufgebauten Curriculum integriert werden.

Das Beispiel 0 in der Abb. 41.1 zeigt die Organisation eines Lernmoduls von 3 ECTS (75 Lernstunden oder Unterrichtseinheiten). Die in der Mitte des Moduls liegende Präsenzphase wird von betreutem Online- und individuellen Selbstlernphasen umrahmt. Für die didaktische Struktur des Blended-Learning-Arrangements ist sowohl die (relative) Größe des Präsenzanteils als auch seine zeitliche Positionierung innerhalb des Moduls entscheidend.

In der Praxis meines Departments beachten wir bei der Entwicklung des Curriculums an der Donau-Universität Krems folgende Abfolge von Entscheidungsschritten:

1. **Festlegung einer durchschnittlichen Modulgröße, z. B. 3 ECTS = 75 Lernstunden.** Zwar ist es durchaus möglich, die Module unterschiedlich groß zu gestalten (z. B. von 2–6 ECTS) aber eine einheitliche Modulgröße erleichtert den „Zusammenbau“ des Curriculums und die Wiederverwendung von Modulen in anderen Lehrplänen.
2. **Festlegung einer durchschnittlichen Mischungsrate von Präsenz- zu Online- und zu Selbstlernzeiten.** Diese Entscheidung stellt eine wichtige Information für die Lernenden zur „Studierfähigkeit“ des Curriculums dar und ist gleichzeitig auch ein Eckpunkt für die Kostenkalkulation. Das gewählte Mischungsverhältnis ist natürlich unter anderem vom Inhalt des Curriculums abhängig. Bei unserem Masterlehrgang eEducation haben wir beispielsweise einen geringeren Anteil an Präsenzzeiten (1 Tag = 10 Lerneinheiten, das entspricht etwa 15 % in einem 3 ECTS-Modul) als bei anderen Lehrgängen (ca. 30 %).
3. **Festlegung des didaktischen Designs der einzelnen Module inkl. der zeitlichen Positionierung der Präsenzphasen.** Je nachdem, wie die Präsenzzeiten im Laufe der notwendigen Lernzeit angeordnet sind, lassen sich am Beispiel von eEducation 6 Strukturvariationen von Blended-Learning-Szenarien (Beispiele 1–6 in der Abb. 41.1) unterscheiden (Sankofi & Szucsich, 2007).

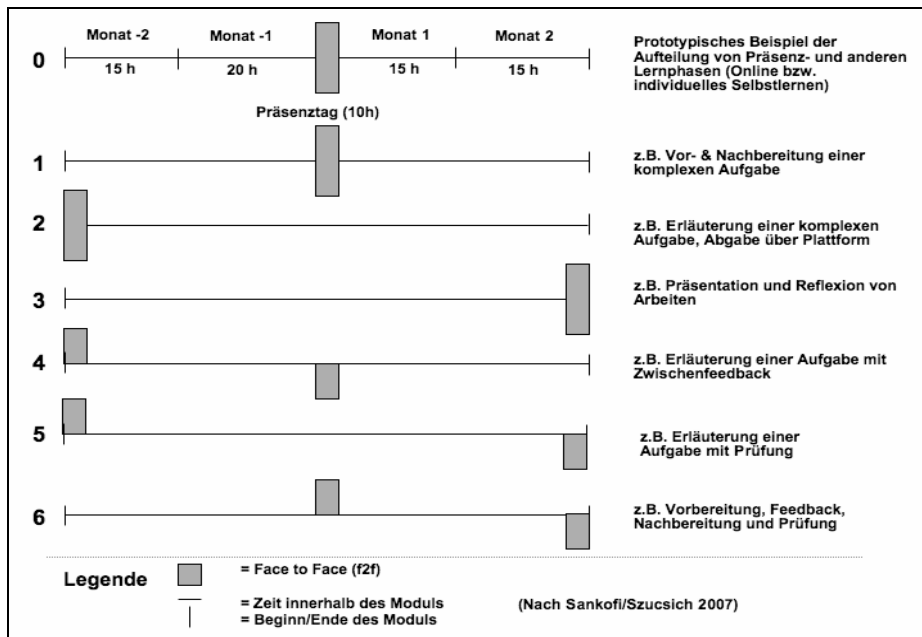


Abb. 41.1: Beispiele der Verteilung der Präsenzphasen innerhalb eines Blended-Learning-Moduls

## 41.2.2 Mischungsformen von Blended-Learning-Szenarien

Wenn wir wie Michael Polanyi davon ausgehen, dass Lernen immer mit einem individuellen subjektiven Lernerlebnis verknüpft ist (Polanyi, 1974, 1985), dann ist verständlich, dass in den meisten Mischungsformen immer ein gewisser – häufig sogar recht hoher – Anteil individuelles Selbstlernen notwendig ist. Die nachfolgende Tabelle stellt einige prototypische Mischungsformen von Blended-Learning-Szenarien zusammen:

Nr.	Präsenz	Online	Selbst- lernen	Bemerkung, prototypische Mischungsformen
1	33 %	33 %	33 %	Gleichverteilung
2	20 %	40 %	40 %	hoher Anteil von Online mit geringem Präsenzanteil
3	40 %	20 %	20 %	hoher Anteil Präsenz mit geringem Anteil individuellem Selbstlernen
4	20 %	20 %	60 %	Prototyp von Blended Learning
5	20 %	60 %	20 %	hoher Anteil Online-Lernen
6	50 %	0 %	50 %	Präsenzstudium
7	60 %	20 %	20 %	Präsenzstudium mit unterstützendem Online-Lernen
8	0 %	20 %	80 %	Fernstudium: Distance Education
9	0 %	0 %	100 %	Fernstudium: Korrespondenzstudium

Tab. 41.1: Prototypische Blended-Learning-, Mischungs“-Szenarien

In diesem Abschnitt habe ich versucht zu zeigen, wie betreutes E-Learning mit traditionellem Präsenzlernen verschränkt wird. Die Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien gewinnt damit eine neue Qualität, weil es nicht genügt, wenn – wie bisher – bloß didaktische Settings für das Präsenzlernen entwickelt und durchgeführt werden, noch es ausreichend ist, wenn auf das Design von Online-Lernen fokussiert wird. Es geht vielmehr darum, dass die Schnittstellen dieser beiden Modi in den Blickpunkt der Gestaltung gerückt werden.

## 41.3 Informelles Lernen mit „Social Software“

### 41.3.1 Kompetenzorientierung

Obwohl ich davon ausgehe, dass das Design von Online-Szenarien in den nächsten Jahren nach wie vor eine wichtige Bedeutung hat – schon alleine deshalb, weil laufend neue bildungstechnologische Werkzeuge entwickelt werden, deren pädagogisch-didaktische Potenziale es zu erkennen und auszuloten gilt – wird in Zukunft der Fokus der Aufmerksamkeit sich zunehmend auf das ganzheitliche Design von Blended-Learning-Arrangement verlagern.

Die integrative Sichtweise zur Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien ist jedoch nicht ausreichend. Es sind vor allem zwei wesentliche Punkte, die von der Weiterbildungsforschung betont werden und in der obigen Betrachtung von Blended-Learning-Arrangement noch nicht angesprochen sind:

1. Lernen ist nicht in erster Linie von der Angebotsseite, d. h. von der anbietenden Institution (Schule, Universität, Betrieb, Erwachsenenbildungseinrichtung) zu sehen, sondern ist vor allem ein Bestandteil des Lebenslaufs und der eigenen, individuellen Kompetenzentwicklung. Die lebensgeschichtliche Verankerung und damit auch die Entwicklung biographischer Gestaltungskompetenz sind daher stärker in den Blick zu nehmen. Das erfordert ein neues Verständnis von Bildungsinstitutionen, die stärker auf die Lern- bzw. Lebensbedürfnisse ihrer Teilnehmer, deren Lernbiografien, Lebens-

- laufstrategien, Lebenslagen und Erfordernissen zur Entwicklung individueller Kompetenzen eingehen müssen (Jütte, 2008).
2. Es wird immer deutlicher, dass Lernen überwiegend nicht in vorbereiteten formalen Bildungsarrangements wie Schule, Universität etc. stattfindet, sondern praktisch nebenbei in Settings, die weder für Lernprozesse entwickelt, noch wegen ausdrücklicher Lernziele aufgesucht werden (Dohmen, 2001; Cross, 2006; Zürcher, 2007). Damit gewinnen zwei neue Überlegungen an Bedeutung:
    - Wie sollen Kompetenzen, die nicht in formalen Bildungsinstitutionen erworben worden sind, anerkannt werden? AP(E)L = „Accreditation of Prior (Experiential) Learning“ ist ein internationaler Trend, der an Bedeutung gewinnen wird (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2004; Corradi, Evans & Valk, 2006).
    - Wie soll die individuelle Kompetenzentwicklung außerhalb formaler Lernsituationen unterstützt, erfasst und bilanziert werden? (vgl. dazu die umfassende Diskussion bei Gnahs, 2007).

Individualisierte Kompetenzorientierung außerhalb formaler Lernsettings kann durch Werkzeuge wie Wikis, Blogs, E-Portfolio und „Social Software“ wesentlich unterstützt werden. Ich möchte diese Tendenz am Beispiel von „Social Software“ demonstrieren.

### 41.3.2 „Social Software“

Manchmal wird unter der Bezeichnung „Social Software“ ganz allgemein eine Kategorie von Software verstanden, die menschliche Interaktion und Zusammenarbeit unterstützt. Ich halte diese Definition jedoch zu weit gefasst, weil danach „alte“ Werkzeuge wie Gruppenkalender, Instant Messaging etc. ebenfalls unter „Social Software“ zu inkludieren wären.

Ich möchte daher eine eingeschränkte und spezifischere Sichtweise von „Social Software“ vorschlagen: Während Web 1.0 durch HyperLinks Daten miteinander verknüpft, setzt Web 2.0 durch „Social Software“ Personen zueinander in Verbindung. Und zwar – im Unterschied zu den traditionellen Groupware-Anwendungen – in einer ganz spezifischen Art und Weise, nämlich von „unten“ nach „oben“. Ausgehend von den eigenen individuellen Interessen hilft „Social Software“ Personen mit gleichen inhaltlichen Vorlieben zueinander in Kontakt zu bringen (Baumgartner, 2006).

Der Begriff der Social Software ist in der Fachliteratur nicht ganz übereinstimmend. Im Beitrag von Bernhard, Kirchner und Klosa wird eine Systematik von Social Software verwendet, die bei der Charakteristika den Fokus auf eine andere Betrachtungsebene richtet.

Nach Hippner (2006, S. 7f.) zeichnet sich „Social Software“ durch die folgenden 6 Eigenschaften aus:

- Im Mittelpunkt der „Social Software“ steht das Individuum bzw. die Gruppe.
- „Social Software“ unterliegt der Grundidee der Selbstorganisation.
- Es wird eine soziale Rückkopplung (Social Feedback) in Form von Social Ratings (Zahl der Querverweise, Kommentare, Punkte etc.) unterstützt.
- Der Fokus liegt weniger auf der einzelnen Information, sondern vielmehr auf der Struktur, die aus der Verknüpfung der Information erwächst.
- Das Individuum integriert sich in die Gruppe, d. h. eine reine „One-to-one“-Kommunikation wird nicht gewünscht.

- Personen, Beziehungen, Inhalte und Bewertungen sollen sichtbar gemacht werden.

Wenn wir „Social Software“ in formalen Bildungssettings einsetzen wollen, dann müssen wir diesen speziellen Softwaretypus – gemäß seiner zentralen Charakteristik – zum „Verknüpfen“ von Menschen mit gleichen Interessen einsetzen. Das ist aber in mehrfacher Hinsicht nicht einfach: Erstens steuern wir in formalen Bildungsarrangements nicht nur die zeitlichen Abläufe, sondern kontrollieren auch welche Personen Zutritt zum Bildungsangebot haben. Zweitens widerspricht schon das Wort „Bildungsangebot“ und das dahinter stehende und zu erfüllende Curriculum der Idee des informellen, zwanglosen, freiwilligen und en passant Lernens.

Eine Lösung dieses Problems könnte darin bestehen, dass wir „Social Software“ als Methode zur Lösung von Fragestellungen anwenden. Die Fragestellung selbst wird von der Bildungsinstitution (formales Lernen) vorgegeben; die Methode der Umsetzung jedoch verwendet „Social Software“ und „sprengt“ damit den von der Institution betreuten Rahmen. Wir haben hier als Lehrende (im traditionellen Verständnis) bei Sozialkontakten einen ähnlichen Kontrollverlust wie wir ihn bezüglich von Inhalten (Content) durch das Internet bereits längere Zeit kennen.

Ein möglicher Rettungsanker für eine Kontrolle der Inhalte und Sozialkontakte wird häufig in der Nutzung eines Lern-Management-System (LMS) gesehen, auf das wir bereits vorgefertigten, nur für unsere Lernenden bestimmten Inhalt hinauf laden und wo wir das Knüpfen sozialer Kontakte durch Registrierung und eine vom System verwaltete Gruppenbildung kontrollieren können. Nicht zu unrecht, macht sich Kerres (2006) über diese falsche Fürsorge von Lehrenden angesichts der in den Weiten des Internets vorhandenen Inhalte lustig und bezeichnet die Lern-Management-Systeme als „Lerninseln“.

Wenn wir den Netzzugang offen halten, dann können wir nicht mehr den Zugang zu den Inhalten steuern, haben also keine inhaltliche Kontrolle mehr. Wenn wir „Social Software“ in vollem Umfang ihrer Funktionen zulassen, dann können wir die sozialen Kontakte, die bei ihrer Nutzung entstehen, ebenfalls nicht mehr steuern. Das ist ein didaktisches Setting, das nicht für alle Bildungsinstitutionen (z. B. Grundschule) gleichermaßen geeignet ist; zumindest aber für die Erwachsenenbildung durchaus Sinn macht.

Ein Beispiel soll diesen Perspektivenwechsel (und Kontrollverlust) verdeutlichen: So können z. B. „Social Software“-Websites wie CiteULike<sup>67</sup>, BibSonomy<sup>68</sup> oder Connotea<sup>69</sup> zum Bibliografieren im Rahmen einer Seminararbeit dazu verwendet werden, um mit Menschen in Kontakt zu kommen, die an Literatur zum gleichen Thema interessiert sind. Statt aber wie früher (= ohne „Social Software“) von einem zentralen Buch („Advances Organizer“) auszugehen und in dessen Literaturliste nach anderen relevanten Büchern zu suchen (Baumgartner & Payr, 2001) wird von einer Literaturreferenz nach Personen mit gleich gelagerten Interessen gesucht. Statt von Publikation zu Publikation, wird von Publikation zu Person, bzw. von Person mit gleichartigen Interessen (Literaturquellen) zu Publikation recherchiert.

---

<sup>67</sup> CiteULike: A free online service to organise your academic papers. <http://de.citeulike.org/>

<sup>68</sup> BibSonomy: A blue social bookmark and publication sharing system. <http://www.bibsonomy.org/> [Zugegriffen Mai 28, 2008]

<sup>69</sup> Connotea: free online reference management for clinicians and scientists. <http://www.connotea.org/>



Charakteristisch für diese Verwendung von „Social Software“ ist es, dass der Rahmen traditioneller Bildungsarrangement und damit des formalen Lernens teilweise verlassen wird. Zwar bleibt noch der Ausgangspunkt (die Fragestellung) als auch der Endpunkt (die Lösung) innerhalb der Bildungsinstitution, die eigentlichen Bildungsprozesse finden jedoch zum Teil als informelles Lernen außerhalb der Einrichtung statt.

### 41.3.3 Zusammenfassung

Die in diesem Beitrag angeführten fünf Trends bedeuten einen absehbaren Bedeutungszuwachs von Online-Lernen für das lebenslange Lernen,

- weil andere Zielgruppen außerhalb formaler Bildungsinstitutionen bedient werden wollen,
- weil eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten mit einer gestiegenen Bedeutung von professioneller Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernen einhergeht, aber auch
- weil neue Möglichkeiten durch technologieunterstützte Lernprozesse wie z. B. Mobile Learning (Wagner, 2005), (Keegan, 2003) für neue Bevölkerungsschichten wie z. B. OLCP = One Laptop Per Child Bewegung<sup>70</sup> wahrgenommen werden können.

Die Zukunft von Online-Lernen hängt generell mit einem Perspektivenwechsel zusammen, den ich an zwei Beispielen aufzuzeigen versucht habe:

- Statt bloß die Aufmerksamkeit auf die didaktische Gestaltung der einzelnen Online-Szenarien zu richten, müssen wir in einer integrativen Sichtweise unseren Blick auf das gesamte Blended-Learning-Arrangement richten.
- Statt bloß formale Lernsettings zu untersuchen, müssen wir unsere Forschung auf informelle Lernprozesse im Arbeits- und Lebensalltag erweitern.

Online-Lernen wird gerade wegen der zunehmenden Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen im Alltag an Bedeutung gewinnen. Die lebensgeschichtliche Verankerung der Lernenden muss dabei stärker in den Fokus der Betrachtung kommen. Es geht um die Gestaltung der eigenen Lernbiografie und damit um die Entwicklung von biographischer Gestaltungskompetenz statt um die bloße Aneignung fachlichen Wissens.

---

<sup>70</sup> One Laptop Per Child News. <http://www.olpcnews.com/>. One Laptop per Child (OLPC), a low-cost, connected laptop for the world's children's education. <http://laptop.org/>

