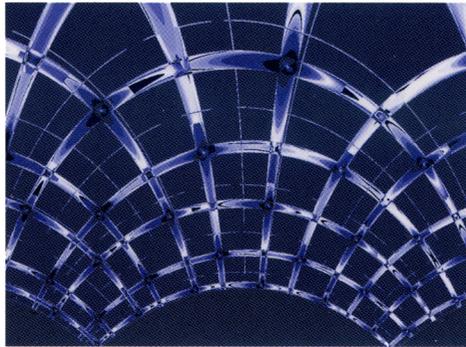


Patricia Arnold

Kooperatives Lernen im Internet

**Qualitative Analyse
einer Community of Practice
im Fernstudium**



Patricia Arnold

Kooperatives Lernen im Internet

Qualitative Analyse einer
Community of Practice im Fernstudium



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde unter dem Titel *Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium 2002* als Dissertation von der Universität der Bundeswehr Hamburg angenommen.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
der Universität der Bundeswehr Hamburg

Medien in der Wissenschaft; Band 23

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 3-8309-1262-5

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2003

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelbild: Manfred W. Rupp

Druck: Buschmann GmbH, Münster

gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

While information technology has inspired
the “knowledge revolution”,
it takes building human communities to realize it.

Denham Grey

*Für Geert und Malte –
als kleiner Dank für eine große Unterstützung!*

Inhalt

Vorwort	13
1 Einleitung	15
1.1 Problemstellung.....	15
1.2 Ziele der Arbeit und methodisches Herangehen	19
1.3 Begriffsklärungen.....	22
1.3.1 Gemeinschaft, Community oder Community of Practice?	22
1.3.2 Lernkultur und pädagogisches Verhältnis.....	26
1.3.3 Autonomes, selbst gesteuertes Lernen	28
1.4 Struktur der Arbeit	29
2 Kooperatives telematisches Lernen – Offene Problemfelder und Defizite bisheriger Forschung	31
2.1 Kooperatives Lernen: ein vielschichtiger Prozess	33
2.1.1 Begriffsklärung und Beschreibungsschemata kooperativer Lernsituationen	33
2.1.2 Aktueller Forschungsstand.....	36
2.1.3 Kooperatives Lernen in Lerngemeinschaften	40
2.2 Kooperatives telematisches Lernen.....	43
2.2.1 Lerntheoretische Ansätze	44
2.2.2 Forschungsgebiete und -projekte	46
2.2.3 Forschungsergebnisse.....	51
2.3 Kooperatives telematisches Lernen im Fernstudium	55
2.3.1 Konventionelles Fernstudium	55
2.3.2 Ansätze und Konzepte zur Integration neuer Technologien.....	58
2.3.3 Lerngemeinschaften im Fernstudium.....	60
2.4 Fazit: notwendiger Perspektivenwechsel – von der Anbietersicht zur Perspektive der Lernenden	64
3 Lernen – Annäherung aus zwei Perspektiven	67
3.1 Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen	69
3.1.1 Grundlagen	69
3.1.2 Intentionales Lernen.....	71
3.1.3 Kooperatives Lernen	74
3.1.4 Spezifischer Beitrag zur Untersuchung.....	76

3.2	Lernen in Communities of Practice	77
3.2.1	Grundlagen	77
3.2.2	Lernen als „legitime periphere Partizipation“	79
3.2.3	Begriff der „Communities of Practice“	82
3.2.4	Abgeleitete Instruktionsansätze	87
3.2.5	Spezifischer Beitrag zur Untersuchung	90
3.3	Anschlussfähigkeit beider Konzepte	91
3.4	Analysedimensionen für die Untersuchung	95
4	Qualitative Analyse einer telematischen Gemeinschaft – methodische Anlage der Untersuchung	99
4.1	Methodologische Grundlagen	99
4.1.1	Begründung des qualitativen Forschungsansatzes	100
4.1.2	Erkenntnisgewinn durch Fallstudien	102
4.1.3	Bedeutung des heuristischen Rahmens	106
4.2	Durchführung der Untersuchung	109
4.2.1	Auswahl des Falles	110
4.2.2	Datenquellen und Erhebungsinstrumente	111
4.2.3	Datenmanagement und Prozess der Auswertung	128
5	„Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“ – Ergebnisse der Fallstudie	137
5.1	Der Kontext: abschlussorientiertes, eng reglementiertes Fernstudium	138
5.2	Selbst organisierte Gemeinschaft: Kooperation der Studierenden	143
5.3	Gegenstandsbezogene Theorieentwicklung: „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“	153
5.3.1	„von alten Hasen lernen“ – Mentoriatsraum herstellen	155
5.3.2	„the easy way“ oder eigene Lerninteressen vertiefen – Studienstrategien zwischen Minimalprinzip und Gestaltungswunsch	164
5.3.3	„den Nebel verschwinden lassen“ – Zugewinn an Orientierung	173
5.3.4	„man ist ja Mensch“ – gewählte Zugehörigkeit	182
5.3.5	Handlungsorientierung und Entwicklungsbahnen	192
5.4	Lernen in der „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“	205
5.4.1	Kooperatives telematisches Lernen in der Gemeinschaft – was und wie wird gelernt?	206

5.4.2	Auslegung der Kooperation unter Rückbezug auf den heuristischen Rahmen	209
5.4.3	Studienkultur in der Gemeinschaft als Ausdruck einer neuen Lernkultur?	218
6	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses	221
7	Konsequenzen der Fallanalyse für Theorie und Praxis des kooperativen telematischen Lernens	229
7.1	Erweiterung des Begriffs der Lerngemeinschaft.....	229
7.2	Kooperatives telematisches Lernen als autonomes, selbst gesteuertes Lernen im Fernstudium	236
7.3	Förderung der Lernenden als „Lernende mit Stimme“	242
8	Resümee und Ausblick	257
8.1	Zusammenfassung	257
8.2	Weiterer Forschungsbedarf.....	259
	Literatur	263
	Verzeichnis der Anhänge	289

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Forschungsperspektiven zu kooperativem telematischem Lernen im Fernstudium	32
Abb. 2: Diagramm des Wissensbildungsprozesses	45
Abb. 3: Konventionelles Fernstudium mit Informations- und Kommunikationskomponente	56
Abb. 4: Handlungsalternativen bei Diskrepanzerfahrung.....	73
Abb. 5: Dimensionen der Praxis als Eigenschaft einer Community of Practice	84
Abb. 6: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung.....	113
Abb. 7: Verschränkung von Datenerhebung und -auswertung	115
Abb. 8: Datenmanagement mit NUD●IST™	129
Abb. 9: Offenes Kodieren mit NUD●IST™	133
Abb. 10: Dimensionen der Praxis in der Gemeinschaft.....	145
Abb. 11: Frage-Antwort-Raum Listserver	146
Abb. 12: Zeitliche Verteilung der Beiträge am Listserver	148
Abb. 13: Selbst organisiertes Forum in der Gemeinschaft	149
Abb. 14: Links auf die privaten Homepages innerhalb des Forums	150
Abb. 15: Elemente der Kommunikations- und Kooperationsstruktur	151
Abb. 16: Kommunikationskanäle nach ihrem Öffentlichkeitsgrad.....	152
Abb. 17: Kategorien im Überblick	154
Abb. 18: Bipolare Kategorie Studienstrategie	164
Abb. 19: Zusammenhang Situation – Praxis – Strategie.....	165
Abb. 20: Kategorie <i>Zugewinn an Orientierung</i>	174
Abb. 21: Kategorie <i>Gewählte Zugehörigkeit</i>	183
Abb. 22: Funktionale Kontakte vs. persönliche Beziehungen	191
Abb. 23: Partizipationsformen und Entwicklungsbahnen.....	200
Abb. 24: Lernbereiche und Kompetenzentwicklung in der Gemeinschaft.....	208
Abb. 25: Dimensionen einer Lerngemeinschaft.....	236
Abb. 26: Ansatzpunkte für eine veränderte Fernstudiendidaktik.....	244
Abb. 27: Community of Practice: Wildblume oder Kulturpflanze?	249

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Beschreibungsmerkmale kooperativer Lernformen	35
Tabelle 2:	Potenziale kooperativen Lernens.....	38
Tabelle 3:	Merkmale effektiver Lerngemeinschaften	41
Tabelle 4:	Zentrale Gestaltungsprinzipien für Lerngemeinschaften	41
Tabelle 5:	Übersicht Datenquellen und Erhebungsmethoden	112
Tabelle 6:	Relevante Themenfelder der Kommunikation	147
Tabelle 7:	Kategorie <i>Mentoriatsraum herstellen</i>	164
Tabelle 8:	Kategorie <i>Studienstrategien</i>	173
Tabelle 9:	Kategorie <i>Zugewinn an Orientierung</i>	182
Tabelle 10:	Kategorie <i>gewählte Zugehörigkeit</i>	192
Tabelle 11:	Kategorien <i>Handlungsorientierung</i> und <i>Entwicklungsbahnen</i>	205
Tabelle 12:	Vergleich der Lerneraktivitäten bei Kognitiver Lehre und in der Gemeinschaft	211
Tabelle 13:	Vergleich der Anforderungen an eine Lernkultur mit der Studienkultur in der Gemeinschaft	219
Tabelle 14:	Strategien autonomen, selbst gesteuerten Lernens.....	237

Abkürzungsverzeichnis

CMC	Computer Mediated Communication
CoP	Community of Practice
CoVis	Learning through Collaborative Visualisation
CSCL	Computer Supported Collaborative Learning
CSILE	Computer Supported Intentional Learning Environment
FAQ	Frequently Asked Questions
FESA	anonymisierter Name des Fernstudienanbieters in der Fallstudie
LPP	Legitime Periphäre Partizipation
NUD●IST™	Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching & Theorizing
URL	Uniform Ressource Locator
WWW	World Wide Web

Vorwort

Der Entstehungsprozess dieser Arbeit ist in vielerlei Hinsicht mit dem Gegenstand selbst verbunden. Schon der Anstoß zu der Arbeit zeigt die „Stärke schwacher Bindungen“ (Granovetter 1973): Die Idee, nach langjähriger Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule noch einmal in den Wissenschaftsbereich zurückzugehen, entstand, als ich eines morgens in der Mailingliste „frauen-inform“ eine Ausschreibung für Promotionsstipendien las – eine Information, die mich in „meinen üblichen Kreisen“ damals ohne telematische Kommunikation nicht erreicht hätte.

Von diesem Moment an war es ein langer Weg bis zur Fertigstellung dieser Dissertation – und dem Produkt sieht man die oft verschlungenen Pfade des Entstehungsprozesses nicht mehr an: BROWN & DUGUIDS (1991) Unterscheidung zwischen „modus operandi“ und „modus operatum“ trifft gut, wie sehr sich das Schreiben eines Vorwortes vom Arbeitsprozess selbst unterscheidet: „Ein fertiges Arbeitsergebnis zu betrachten, ist entgegengesetzt zu der Perspektive, die man hat, wenn man sich auf dem Weg zu diesem Ergebnis befindet, auf dem viele Handlungsoptionen offen und zahlreiche unlösbar wirkenden Entscheidungsprobleme noch nicht bewältigt sind“.

Dass es jetzt ein *Arbeitsergebnis* zu betrachten gibt, verdanke ich nicht zuletzt der Zusammenarbeit, emotionalen Unterstützung und konkreter praktischer Hilfe sehr vieler Menschen, für die ich mich hier herzlich bedanken möchte:

Die Fachhochschule Kiel gab mir durch ein Promotionsstipendium den finanziellen und zeitlichen Rahmen, diese Arbeit zu schreiben. Den MitarbeiterInnen, die das Stipendienprogramm organisierten, gilt daher mein besonderer Dank. Ebenfalls möchte ich Willi Brand von der Universität Hamburg danken, der mich ganz zu Beginn ermutigte, den Weg „zurück an die Uni“ zu gehen und mich im gesamten Prozess immer wieder gut beraten hat. Ebenso möchte ich Gerhard Zimmers Beitrag würdigen, der mir ermöglichte, innerhalb des Doktorandenkolloquiums an der Universität der Bundeswehr Hamburg einen Diskussionszusammenhang für meine Arbeit zu finden, aus dem sich dann eine zunehmend „volle Teilhabe“ an der „scientific community“ entwickelte. Seine Unterstützung meiner ersten Buchveröffentlichung „Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.“, erschienen 2001 im Waxmann Verlag, half mir besonders, die Praxis des Schreibens zu entwickeln.

Die fachliche Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen Anne Thillosen, Lars Kilian und Ute Klockmann innerhalb des Bundesleitprojekts „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft“ intensivierte meine Auseinandersetzung mit dem Thema sowie mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten seit April 2001 durch unsere gemeinsamen Arbeitsaufgaben noch zusätzlich. Darüber hinaus unterstützten mich alle drei beim Schreiben der Dissertation mit wertvollen inhalt-

lichen Anregungen, großer Anteilnahme und hervorragendem Korrekturlesen – auch ihnen gilt mein Dank.

Weitere Mailinglisten trugen zu dieser Arbeit bei: Durch die Mitglieder von „com-prac“ konnte ich das Konzept der „Community of Practice“ aus erster Hand und mit den neuesten Entwicklungen in einem interdisziplinären Rahmen diskutieren. Mein Dank gilt vor allem den TeilnehmerInnen am Lisbon Dialog und besonders Peter Putz, John Smith, Ian Glasweg und Etienne Wenger, die meiner Auseinandersetzung mit dem Thema wertvolle Impulse gaben. Über „crit-psych“, die, ebenso wie „com-prac“, das gleiche Internetforum als technologische Plattform für den Austausch nutzt wie die Studierenden aus der Fallstudie, war mein Zugriff auf relevante Texte der kritischen Psychologie erleichtert. Mein Dank gilt hier besonders Morus Markard und Ole Dreier, die mir schnell und unbürokratisch Texte zukommen ließen, die ich sonst nur mühsam erhalten hätte. Über die „WebGrrls“ fand ich Christiane Prestin, die einen großen Teil der Interviews transkribierte und die Bildbearbeitung der Screen Shots übernahm. Claudia Koltzenburg, „wieder gefunden“ in „frauen-inform“, übernahm dankenswerterweise das Korrekturlesen des Literaturverzeichnisses.

Auch unabhängig von computergestützter Kommunikation hatte ich tatkräftige Unterstützung. Ich möchte mich besonders bei Petra Wolters bedanken, die an mir sehr erfolgreich ihre zukünftige Betreuung von DoktorandInnen „übte“ sowie Christa Paul und Toby Hentschel, mit denen mich die gemeinsame Praxis des „Promovierens in einem ohnehin vollen Leben“ verband. Noemi Klosner hat die zeitraubenden Formatierungsarbeiten bei der Zusammenstellung des Datenmaterials übernommen und, noch entscheidender, durch ihre Wettidee, den „Abgabetermin“ entstehen lassen, ohne den die Arbeit vermutlich heute nicht fertig wäre. Sabine Hollmann hat als engagierte Tagesmutter ebenfalls zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen.

Verbunden fühle ich mich auch den FESA-Studierenden: Dass ich die Arbeit ohne sie nicht hätte schreiben können, ist offensichtlich; ihre Auskunftsbereitschaft demgegenüber aber keineswegs selbstverständlich.

Mein besonderer Dank gilt weiterhin Doris Köhn, die in guter alter Tradition für jede neue Krise, in die ich verfiel, Verständnis hatte und so entscheidend zu meinem Durchhaltevermögen bis zum jetzt sichtbaren Arbeitsergebnis beitrug.

Das Wesen einer späten Promotion erkannte Malte Arnold schon früh, indem er, gerade zur Schule gekommen, statt Promotion den Begriff der „Provovation“ prägte. Das kennzeichnet vielleicht gut seine und Geert Balzers Perspektive, denn eine promovierende Mutter bzw. Partnerin kann zuweilen eine Zumutung hinsichtlich – nein, halt, Geert hat in dieser Arbeit einen „entschlossenen Kampf“ gegen die vielen „hinsichtlichs“ und andere Satzungetüme geführt, da darf nicht ausgerechnet dieser Satz zu einem solchen werden. Für Malte und Geert ist „danken“ zu wenig, aber bevor der Versuch, etwas Adäquateres zu finden, wieder in einen nicht enden wollenden Prozess ausartet, lasse ich lieber die Widmung für sich selbst sprechen.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit behandelt das kooperative telematische Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Im folgenden Problemaufriss (Kap. 1.1) wird der Frage nachgegangen, inwieweit dieses spezielle Thema für die pädagogische Forschung relevant und aktuell ist und welche Fragestellungen ich damit verbinde. In einem weiteren Abschnitt gebe ich einen Überblick über die Ziele der Arbeit, die angestrebten Erträge der Untersuchung sowie wichtige Festlegungen, wie etwa das zugrunde gelegte Verständnis von Lernen und die Eckpfeiler des daraus resultierenden methodischen Herangehens (Kap. 1.2). Der Bedeutungsgehalt wichtiger Begriffe – insbesondere Gemeinschaft, Lernkultur, pädagogisches Verhältnis sowie selbst gesteuertes Lernen – denen im Gegensatz zu den tragenden Konzepten Lernen, Kooperatives Lernen und Community of Practice keine eigenständigen Kapitel gewidmet sind, wird im nächsten Abschnitt geklärt (Kap.1.3). Abschließend wird der Aufbau dieser Arbeit mit einer kurzen Angabe des Inhalts der einzelnen Kapitel erläutert (Kap. 1.4).

1.1 Problemstellung

Weltweit verändern Informations- und Kommunikationstechnologien gegenwärtig Lernen und Lehren an den Hochschulen. Die jährlichen Fachtagungen der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) zeugen allein im europäischen Raum von einer Fülle unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit dem Einsatz neuer Technologien für die universitäre Aus- und Weiterbildung beschäftigen (BACHMANN, HAEFELI, & KINDT 2002, WAGNER & KINDT 2001, SCHEUERMANN 2000). Auch in Deutschland zeichnen sich vielfältige, nur schwer überschaubare Aktivitäten in Bezug auf telematisches Lehren und Lernen¹ sowohl im Präsenzstudium als auch im Fernstudium ab (vgl. HIS 2002).

Die Antriebsmomente dieser Veränderungen sind dabei ebenso unterschiedlich wie die Begrifflichkeit mit der diese Neuerungen beschrieben werden: Manche Projekte sind orientiert am technologisch Machbaren, andere sind motiviert von der Hoffnung, Sparpotenziale zu realisieren, wiederum andere werden getragen von der

1 Der Begriff „telematisch“ wird in dieser Arbeit anderen Begriffen wie „virtuell“ oder „online“ vorgezogen, da er präziser als diese die wesentlichen Elemente der Veränderung kennzeichnet: Telekommunikationstechnik und Informatik. Das Adjektiv „telematisch“ benutze ich in Anlehnung an Zimmer (2001a, 215) für alle „Umstände, Bedingungen und Handlungen [...], die die integrierten Computer- und Telekommunikationstechnologien nutzen und wesentlich durch diese geprägt sind“.

Erwartung, mit innovativen Technologien neue hochschuldidaktische Konzepte umsetzen zu können oder, noch weitergehend, *neue Lernkulturen* entstehen zu lassen. Neben der technologischen Entwicklung spielt aber auch die zunehmende Propagierung *lebenslangen* sowie *selbst gesteuerten Lernens* in der Wissensgesellschaft eine Rolle (vgl. DOHMEN 1999b; 1999c).

Innerhalb des wissenschaftlichen pädagogischen Diskurses belegen zahlreiche neue Bucherscheinungen die Aktualität des telematischen Lehrens und Lernens. Sie diskutieren die Entwicklungen unter unterschiedlichen Aspekten und mannigfachen Bezeichnungen wie „virtuelles Lernen“, „multimediale und telemediale Lernumgebungen“, „E-learning“ oder „telematische Lehr- und Lernformen“ (vgl. z.B. SCHULMEISTER 2001, KERRES 2001, ISSING & KLIMSA 2002, ARNOLD 2001).

Kooperativem telematischen Lernen kommt in dieser Diskussion noch eine herausgestellte Rolle zu, da die neuen Technologien den Studierenden und den HochschullehrerInnen² weitreichende *Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten* als zusätzliche Optionen bieten (vgl. BROWN & DUGUID 1996).

Kooperatives Lernen und kommunikativer Austausch werden so auch zwischen geographisch verteilten Studierenden, z.B. in einem Fernstudienkontext, realisierbar (vgl. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1998a, 209; ZIMMER 1997, 107; PETERS 1997, 191). Dabei sollen kooperative Lernformen nicht nur der sozialen Isolation in Fernstudiensituationen entgegen wirken, sondern zugleich wichtige berufliche Kompetenzen – vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des ortsverteilten computerunterstützten Arbeitens – vermitteln. Das Adjektiv „collaborative“ als Kennzeichnung kooperativer Lernformen tragen englischsprachige Studienangebote fast durchgängig (vgl. ROSCHELLE & PEA 1999).

Im internationalen wie im deutschsprachigen Bereich wird sowohl in konkreten Studienangeboten wie auch im theoretischen Diskurs die Bedeutung der sozialen Gruppen betont, in denen das kooperative Lernen statt findet: der *Lerngemeinschaft* bzw. oft modischer (auch in deutschsprachigen Texten) mit dem englischen Begriff als *Learning Community* bezeichnet. Hohe Erwartungen an die Technologien und die mit ihnen umzusetzenden didaktischen Konzepte zum kooperativen Lernen prägen die Studienangebote. Nicht selten werden überzogene Hoffnungen technikgläubig und unkritisch formuliert:

„Sie [die neuen Technologien] bieten ein neues Spektrum von mächtigen Werkzeugen, die es den Lernenden ermöglichen, zwischenmenschliche und intellektuelle Fähigkeiten auszubilden, die erforderlich sind, um ein gemeinsames Verständnis der Welt zu entwickeln. Diese mächtigen Werkzeuge sind der Schlüssel, um Konzepte und Produkte zu erzeugen, an ihnen gemeinsam

2 In der Arbeit verwende ich Sprachformen, die die Beteiligung beider Geschlechter an den beschriebenen Entwicklungen sichtbar machen. Nur wenn es die Lesbarkeit des Textes zu stark beeinträchtigt, wird davon abgewichen (vgl. dazu auch die Leitlinien des Forschungsprojekts Gender Mainstreaming im Rahmen des Programms „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“; WIESNER 2002).

weiterzuarbeiten und sie zu kommunizieren. Lerngemeinschaften, die sich dieser Werkzeuge bedienen, bieten die Möglichkeit, Lehr- und Lernformen zu etablieren, die es den Lernenden erleichtern, in einer Weltkultur zu arbeiten und ihre Zukunft in der interdependenten Welt des 21. Jahrhunderts, in der Entfernungen bedeutungslos werden, zu gestalten“ (Luck 2000, 7; Übers. PA).

Evaluationsberichte über kooperative telematische Lehr- und Lernformen tragen dagegen zu einer deutlichen Ernüchterung bei: zahlreiche zur Verfügung gestellte Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten werden nur wenig genutzt, die bloße Bereitstellung von Werkzeugen garantiert offensichtlich weder ihren Gebrauch noch lässt sie notwendig irgendeine Form von Lerngemeinschaft entstehen (WEGERIF 1998; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 389; KERRES & JECHLE 2002, 275; REIMANN 1998; STAHL 2001; SORENSEN 1999; BAGHERIAN & THORNGATE 2000).

Es besteht offensichtlich eine beträchtliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, präzisiert formuliert zwischen didaktischen Intentionen zum kooperativen Lernen als *Lehrhandeln* und kooperativem Lernen als *Lernhandeln*.

Eine Analyse einschlägiger Forschungsliteratur zeigt die einseitige Konzentration auf das didaktische Design von Studienangeboten mit telematischer Unterstützung, d.h. die Sicht der Studienanbieter dominiert die Untersuchungen.

Die Perspektive der Lernenden wird hingegen nur selten berücksichtigt. Dabei kommen die wenigen Studien, die konsequent die Perspektive der Lernenden in den Mittelpunkt stellen, teilweise zu überraschenden und oft auch zu wesentlich desillusionierenden Ergebnissen als die Untersuchungen, die die didaktischen Konzepte in den Mittelpunkt stellen: HARA & KLING (2000) zeigten die Frustrationserlebnisse auf, die Studierende bei einem telematischem Seminar erlebten. BUCHHOLZ (2000) stellte für Studierende, die einer per Videokonferenz übertragenen Vorlesung folgten, ein völlig anderes Nutzungsverhalten und Lernhandeln fest, als innerhalb des didaktischen Designs intendiert.

Die vorliegende Untersuchung greift dieses Defizit bisheriger Forschung auf, nimmt aber einen dezidierten *Perspektivenwechsel* vor. Sie knüpft an die vorhandenen Ergebnisse zu kooperativem telematischem Lernen, insbesondere zur Bedeutung von Lerngemeinschaften im Fernstudium an, stellt jedoch die *Perspektive der Lernenden* in den Mittelpunkt. Anhand einer Fallstudie im Kontext des Fernstudiums wird das kooperative telematische Lernhandeln vom *Standpunkt der Lernenden* aus untersucht.

Die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Gemeinschaft von Studierenden, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, erfolgt nicht im Rahmen eines didaktischen Designs eines Fernstudienkurses oder innerhalb eines aus pädagogischen Erwägungen heraus eingerichteten Diskussionsforums, sondern vollständig selbst organisiert in einer von den Studierenden selbst geschaffenen Struktur. An diesem Fall kann daher jenseits eines präskriptiv aufgeladenen Begriffes von kooperativem Lernen als wirksamer Unterrichtsmethode betrachtet werden, welche Gründe es für die Studierenden zum Kommunizieren und Kooperieren gibt, wie ihre Kooperationsprozesse im

Einzelnen aussehen und wie die Kooperationshandlungen sich in den Fernstudienkontext einfügen bzw. auf ihn zurück wirken.

Gleichzeitig wird mit der Fallanalyse dieser Gemeinschaft von Fernstudierenden die bisherige Forschung auch in Hinblick auf die betrachteten „sozialen Welten“ erweitert. Die Studie untersucht kooperative Lernprozesse nicht in den vielfach betrachteten eng begrenzten Gemeinschaften eines spezifischen Fernstudienkurses oder in überschaubaren Kleingruppen, sondern nimmt die Gemeinschaft mehrerer hundert Studierender ohne klar definierte Mitgliedschaftsregelung in den Blick. Damit steht eine schwach strukturierte, netzwerkartige Gemeinschaft im Mittelpunkt, die erst durch telematische Unterstützung möglich geworden ist und über deren Funktionsweise und Bedeutung für die Studierenden wir noch sehr wenig wissen.

Die erkenntnisleitende Fragestellung für die Fallanalyse der telematische Gemeinschaft, die innerhalb eines Fernstudienkontextes³ entstanden ist, lautet dabei:

- *Wie stellt sich kooperatives telematisches Lernen aus der Sicht der Lernenden dar und welche Bedeutung hat es für ihr Studium?*

Weitere untergeordnete Aspekte, die bei der Beantwortung der Fragestellung eine Rolle spielen, sind:

- Wie entwickeln und nutzen Fernstudierende telematische Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten?
- Welchen Zweck erfüllt die Kooperation mit anderen Studierenden in ihrem Studium?
- Wie ist die Art der Gemeinschaft zu charakterisieren, die durch das gemeinschaftliche kooperative Lernen konstituiert wird?

In einer Reflexion der Antworten auf diese Fragen lassen sich darüber hinaus die Aspekte beleuchten, die speziell mit der Selbstorganisation im betrachteten Fall zusammenhängen:

- Inwieweit können die Studierenden eine „neue Lernkultur“ ausbilden bzw. wie verhält sich die didaktisch organisierte und intendierte Lernkultur zu der „Studienkultur“, die die Studierenden in der Gemeinschaft durch ihre Kooperation hervorbringen?
- Inwieweit führt das verbreitet propagierte „lebenslange Lernen“ notwendig zu einer immer stärkeren Abhängigkeit der Individuen von organisierten Bildungsinstitutionen – zur „pädagogischen Kolonisierung der Subjekte“ wie ZIMMER (2000, 265) diesen Zustand überspitzt bezeichnet – bzw. inwieweit kann kooperatives telematisches Lernen auch autonomes, selbst gesteuertes Lernen unabhängig von Bildungsinstitutionen fördern? (vgl. PETERS 1997).

3 Der Kontext ist das Fernstudienangebot eines größeren und langjährig operierenden Fernstudienanbieters in Deutschland, der hier mit anonymisiertem Namen als FESA bezeichnet wird. Ebenfalls aus Gründen der Anonymität habe ich alle Namen und alle anderen identifizierenden Hinweise in Zitaten sowie in den Abbildungen geändert.

Im Fokus der Untersuchung steht also das Lernen Erwachsener, für die das Fernstudium in der Regel eine Weiterbildung darstellt. In diesem Sinne ist die Arbeit als eine erwachsenenpädagogische⁴ einzuordnen, auch wenn das Fernstudium traditionell in der Erwachsenenbildung eine Sonderrolle einnimmt und viele Prinzipien aus der Erwachsenenbildung, wie die Wende zur „Lebenswelt“, zum „Alltag“ oder zur „Biographie“ der Teilnehmenden, den Diskurs zur Fernstudiendidaktik nur am Rande beeinflusst haben (zu den Prinzipien der Erwachsenenbildung und den theoretischen Ansätzen der Erwachsenenpädagogik vgl. FAULSTICH & ZEUNER 1999, SIEBERT 1984; zu dem schwierigen Verhältnis von Erwachsenenbildung und Fernstudium vgl. PETERS 1997).

Mit dieser Bestimmung des Gegenstands und der mit ihm verbundenen Fragestellungen sind auch Abgrenzungen notwendig: die Lernhandlungen der Fernstudierenden in der telematischen Gemeinschaft werden nicht unter Aspekten der Forschung zu computervermittelter Kommunikation („Computer Mediated Communication“ – CMC) betrachtet, die neue Kommunikationsmuster und -routinen ohne speziellen Bezug zu Lernhandlungen untersucht (vgl. RAFAELI & SUDWEEKS 1996, HERRING 1996, JONES 1995a). Ebenso wenig geht es um spezielle mailinglisten-spezifischen Kommunikationsmerkmale (vgl. dazu beispielsweise DÖRING 1999 oder PEEZ 2001) oder die Auswirkung der neuen Kommunikationsformen auf Sprache (vgl. dazu GÜNTHER & WYSS 1996). Auch steht nicht die *Struktur* der entstehenden Gemeinschaft im Mittelpunkt, sondern die kooperativen Lernhandlungen der Studierenden als Subjekte ihrer Lernprozesse (zu Strukturuntersuchungen telematischer Gemeinschaften in Lernkontexten vgl. HAYTHORNTHWAITE 1998; 2002).

1.2 Ziele der Arbeit und methodisches Herangehen

Mit der Arbeit werden unterschiedliche Ziele verfolgt bzw. Erträge auf drei unterschiedlichen Ebenen angestrebt:

(1) In Bezug auf die *Theoriebildung zu kooperativem telematischem Lernen* soll ein Beitrag zu einem verbesserten allgemeinen Verständnis von kooperativem telematischem Lernen geleistet werden. Der für das kooperative Lernen zentrale Begriff der Lerngemeinschaft nimmt dabei einen großen Raum ein.

Ich zeige zunächst auf, in welcher verkürzten Form er in der bisherigen Forschung gebraucht wird und argumentiere für eine Modifizierung der bisherigen Konzeptualisierung einer Lerngemeinschaft beim kooperativen telematischen Lernen.

Wird eine Lerngemeinschaft bislang primär als *Instrument der Lehrenden* verstanden, kann mit Hilfe des benutzten Analysekonzept einer Community of Practice ein erweitertes Begriffsverständnis herausgearbeitet werden. Lerngemeinschaften

4 Erwachsenenpädagogik meint hier die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Der Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet demgegenüber die Bildungspraxis.

sollten im Zusammenhang mit kooperativem telematischem Lernen als *Instrument der Lernenden* begriffen werden. Die gegenüber dem bislang etablierten Begriffsverständnis erweiterten *Dimensionen der Selbstorganisation, der Wissenskonstruktion, der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft sowie der gemeinsamen Praxis* werden aus der Fallanalyse heraus entwickelt und stellen wichtige Ergebnisse der Arbeit dar.

Das Konzept der Community of Practice (CoP) bildet ein zentrales Analysekonzept für die Fallstudie. Die analysierte Gemeinschaft stellt den Fall einer spezifischen CoP im Fernstudium dar. Das kooperative telematische Lernen der Fernstudierenden weist die drei konstitutiven Elemente der Praxis innerhalb einer CoP auf: Das *gemeinsame Unterfangen* ist auf den erfolgreichen Abschluss des Studiums gerichtet, das *aufeinander bezogene Handeln* besteht in einer intensiven und vielschichtigen gegenseitigen Studienunterstützung, und die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in der Gemeinschaft bilden ein umfangreiches *gemeinsames Repertoire an Werkzeugen und Vorgehensweisen* und bieten einen Aufbewahrungsort für gemeinschaftlich produzierte *Artefakte*. Die Lernhandlungen der Studierenden und die für CoPs typische Wissenskonstruktion nehmen in der Gemeinschaft allerdings eine besondere Ausprägung an; sie sind gleichsam überformt vom eng reglementierten, unterrichtlich geschlossenen Fernstudienkontext. Die komplexe Wechselwirkung, die hier besteht, wird mit den Ergebnissen der Fallstudie im Einzelnen herausgearbeitet.

Damit wird zusätzlich das Anliegen verfolgt, das Konzept der CoP auch im pädagogischen Kontext stärker zu verbreiten und es insbesondere in die Fernstudien Didaktik als wertvolles Konzept einzubringen. Bislang ist es in diesen Bereichen nur in Ansätzen und oft verkürzt rezipiert worden, während es im Kontext des organisationalen Wissensmanagements schon wesentlich stärker beachtet wird.

(2) Ertragreich ist die Arbeit auch für die *Praxis* des kooperativen telematischen Lernens: Aus der Fallanalyse werden vier Strategien entwickelt, wie kooperatives telematisches Lernen im Fernstudium zu autonomem, selbst gesteuertem Lernen werden kann (*die eigene Praxis reflektieren, Sachverhalte explorieren und sich informieren, Verbindungen schaffen und Studienstrategien entwickeln*).

(3) Auf einer dritten Ebene wird weiterhin angestrebt aus der Analyse der Fallstudie auch *Ansatzpunkte für eine veränderte Fernstudiendidaktik* zu gewinnen.

Wie verträglich dieser Anspruch mit der zuvor festgelegten Gegenstandsbestimmung, dass es in der vorliegenden Untersuchung um kooperatives telematisches Lernen *aus der Perspektive der Lernenden* geht und nicht um diese Lernform als Bestandteil *didaktischer Konzepte*?

BROWN & DUGUID (1991) haben im Kontext der betrieblichen Weiterbildung für diesen Sachverhalt den Begriff der „inoffiziellen Schattenpraxis“ geprägt: Eine Analyse betrieblichen Arbeitshandelns auf der Grundlage von offiziellen Arbeitsplatzbeschreibungen, Abteilungsaufgaben und Handbüchern zur Arbeitsverrichtung etc.

(der „offiziellen, empfohlenen Praxis“ im Betrieb)⁵ bleibt notwendig unvollständig. Erst eine genaue Betrachtung der realen Arbeitsverrichtungen und Problemlösungsstrategien der MitarbeiterInnen in selbst gewählten personellen Bezugsgruppen schafft ein umfassendes Verständnis der betrieblichen Praxis, auf dem die Planung betrieblicher Weiterbildung aufbauen sollte.

Diese Argumentation lässt sich auch auf den hier vorliegenden Kontext übertragen: Didaktische Konzepte zu kooperativen Lehr- und Lernformen sollten auf Erkenntnissen über die „inoffizielle Schattenpraxis“ der Lernenden aufbauen. Erst der Blick auf die Praxis der Studierenden – die Art und Weise, wie sie sich telematische Unterstützungsformen für ihr Lernen aneignen und es kooperativ organisieren, aber auch wie ihre kooperativen Lernhandlungen von den didaktischen Vorgaben des Studienangebotes beeinflusst werden – kann einen Zugang zu den wirklich *neuen* Möglichkeiten kooperativen telematischen Lernens eröffnen.

Insbesondere in Bezug auf die für kooperatives Lernen bedeutungsvolle Frage, wie die Entstehung von Lerngemeinschaften gefördert werden kann, scheint es sinnvoll, existierende selbst organisierte Gemeinschaften zu betrachten, ihre Entwicklungslogik zu rekonstruieren und darüber Hinweise auf förderliche Bedingungen und Handlungsweisen für Lerngemeinschaften zu erhalten. Damit will die Arbeit dazu beitragen, das „*Neue*“ in den gegenwärtigen Veränderungsprozessen zu identifizieren.

Dies ist um so wichtiger, da aus didaktischer Perspektive zu Recht betont wird, dass in der Hochschullehre das Potenzial der neuen Technologien nur dann voll ausgeschöpft werden kann, wenn man nicht *in alten Denkformen* verhaftet bleibt:

„Von entscheidender Bedeutung für die Akzeptanz und den Erfolg der neuen telematischen Lehr- und Lernformen ist es, dass die Organisationsformen des Lehrens und Lernens von Gestern nicht als Modell für die telematischen Organisationsformen des Lehrens und Lernens von Morgen angesehen werden“ (ZIMMER 1999, 98).

Worin genau die „telematischen Organisationsformen des Lehrens und Lernens von Morgen“ bestehen, lässt sich zurzeit nur schwer präzise bestimmen (vgl. ARNOLD 2001); oft werden – trotz des Einsatzes modernster Technologien – Chancen vergeben, da die didaktischen Konzepte weiterhin unreflektiert an tradierten Formen festhalten (vgl. speziell für den Bereich der Fernstudiendidaktik PETERS 2001, 9). Indem aus der Fallstudie *Gestaltungshinweise für eine neue Fernstudiendidaktik* abgeleitet werden, die die Förderung von Lernenden als „Lernende mit Stimme“ in den Mittelpunkt stellt, ist die Arbeit auch auf der dritten Ebene, der didaktischen Perspektive, ertragreich. Als Eckpunkte einer veränderten Fernstudiendidaktik werden die *curriculare Mitgestaltung, die Nutzung von Lernergebnissen als Lernressourcen, eine Studien- und Lernberatung, die Förderung von Lerngemeinschaften sowie bedarfsgerechte telematische Lernräume* herausgearbeitet.

5 Im Original „canonical practice versus non-canonical practice“.

Diese Prinzipien sind zwar vor dem Hintergrund des Kontextes der Fallstudie *im Fernstudium* entwickelt, da aber kooperatives telematisches Lernen durch den Einsatz von *Telematik* immer auch Ähnlichkeiten mit dem klassischen Fernstudium aufweist, sind sie über die Fernstudiendidaktik im engeren Sinne hinaus auch relevant bei der Entwicklung von telematischen Studienangeboten in anderen Kontexten – hier bedarf es dann ggf. noch kontextspezifischer Modifizierungen oder Verfeinerungen.

Das *methodische Herangehen* an die Untersuchung ist im Kern durch eine qualitativ orientierte Fallstudie charakterisiert. Da Lernen in dieser Untersuchung als sozial situiertes kontextbezogenes Handeln aufgefasst wird, das nicht von außen bedingt, sondern von der handelnden Person begründet erfolgt, besteht der Ansatz der qualitativen Fallstudie darin, die Handlungsbegründungen der Studierenden und damit den Fall in seiner Entwicklungslogik zu rekonstruieren. Das Untersuchungsdesign orientiert sich einerseits an einem Vorgehen, das von der Projektgruppe Automation und Qualifikation in den 80iger Jahren im Bereich der Automationsforschung entwickelt wurde (PAQ 1980; 1987) und macht andererseits Anleihen bei der Methodologie der Grounded Theory (STRAUSS 1998, STRAUSS & CORBIN 1996).

Zurückgegriffen wird weiterhin auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie HOLZKAMPS (1993) sowie auf den Ansatz situierten Lernens in Communities of Practice, der von LAVE und WENGER ausgearbeitet wurde (LAVE & WENGER 1991, WENGER 1998). Diese Ansätze, Lernen als „Aneignungsprozesse der Teilhabe zusammen mit Anderen in einer sozialen Praxis, die historisch geprägt ist“ (FAULSTICH & ZEUNER 1999) zu begreifen, sind in besonderem Maße dazu geeignet, an aktuelle Diskussionen in der Erwachsenenbildung um *selbst gesteuertes Lernen* oder der Frage nach einem *Wandel der Lernkulturen* anzuschließen. Kooperatives telematisches Lernen kann so als spezifische Form einer Lernkultur, hier verstanden als in den gegebenen Kontexten eingelagerte Bedeutungsstrukturen, die im gemeinsamen Handeln hervorgebracht und immer wieder neu hergestellt werden, betrachtet und in der Fallstudie rekonstruiert werden (vgl. SCHUBERT 1999 sowie die Begriffsklärung zur hier vorgenommenen Verwendung des Begriffes Lernkultur weiter unten).

1.3 Begriffsklärungen

1.3.1 Gemeinschaft, Community oder Community of Practice?

Der Zusammenschluss von Fernstudierenden, deren kooperatives telematisches Lernen im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, wurde bislang als telematische *Gemeinschaft* bezeichnet. Demgegenüber ist im Untertitel der Arbeit die Rede von einer *Community of Practice*. Weiterhin wurde hinsichtlich des methodischen Herangehens das Analysekonzept der *Community of Practice* erwähnt. In welchem Verhältnis

stehen diese Begriffe zueinander und mit welchem Bedeutungshorizont werden sie in dieser Studie verwandt?

Bei dem Begriffspaar *Gemeinschaft / Community* fällt auf, dass der englische Begriff *Community* auch im deutschsprachigen Raum wesentlich häufiger verwendet wird als seine deutsche Entsprechung *Gemeinschaft*. REINMANN-ROTHMEIER (2000, 2) spricht zu Recht von einer „Community-Euphorie“: *Communities* sind ein Schlüsselbegriff im organisationalen Wissensmanagement⁶, als Mittel zur Kundenbindung ein wichtiges Konzept im E-Commerce⁷ und – oft mit dem Zusatz „Learning“ versehen – ein viel diskutiertes Element didaktischer Konzeptionen telematischer Lehr- und Lernformen (vgl. BIELACZYC & COLLINS 1999, PALOFF & PRATT 1999, WILBERS 2001; vgl. ausführlich Kap. 2.1.3 und 2.3.3). Gibt es eine entscheidende Begriffsdifferenz zwischen *Community* und *Gemeinschaft* oder ist die häufigere Verwendung von *Community* nur einem „modischen Sprachgebrauch“ mit vielen aus dem Englischen stammenden Begriffen geschuldet?

Je nach Zusammenhang wird der Begriff *Community* mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt. Für den Bereich des organisationalen Wissensmanagements fasst REINMANN-ROTHMEIER (2000, 4) die folgenden Merkmale einer *Community* zusammen:

„Informelle Personennetzwerke mit einem einflussreichen „Vorreiter-Kern“ und einer lose gekoppelten Peripherie als strukturellen Rahmen; gemeinsame Interessen und/oder Problemstellungen als „Treiber“; Kommunikation, Kooperation, Erfahrungsaustausch, Wissensschaffung und wechselseitiges Lernen als zentrale Prozesse; Eigenverantwortung, Selbstorganisation, eine gemeinsame Verständigungsbasis und geteilte Ressourcen als auffällige Besonderheiten sowie eine gemeinsame Identität als Gruppe.“

In anderen Kontexten weichen die Merkmalsbeschreibungen zum Teil davon ab⁸, haben aber als gemeinsamen Bedeutungskern, dass es sich jeweils um einen Zusammenschluss von Individuen handelt, die etwas gemeinsam haben und in Bezug auf diese Gemeinsamkeit in einer Verbindung miteinander stehen – oder wie FERNBACK (1999, 204; Übers. PA) es ausdrückt: „das Wesen einer *Community* besteht in dem Verbindenden (z.B. von Interessen oder Örtlichkeiten)“.

Die etymologischen Wurzeln des Begriffs weisen in eine ähnliche Richtung⁹. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary gibt als Bedeutungen für *Community* an:

6 In Zusammensetzungen wie Learning Community oder Community of Practice oder ohne Zusatz verwandt, vgl. HILDRETH, KIMBLE & WRIGHT 2000, DAVENPORT & HALL 2001, EPPLER & SUKOWSKI 2001, REINMANN-ROTHMEIER 2000, REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999.

7 Vgl. HAGEL & ARMSTRONG (1997) und ZWIßLER (2002, 66).

8 Für den Bereich des telematischen Lehrens und Lernens wird auf diese Merkmale bei der Diskussion des Konzepts der Lerngemeinschaft in Kap. 2 ausführlich eingegangen.

9 Die lateinischen Wörter *communicare*, *communitas* und *communis* beinhalten die Bedeutungen austauschen, teilen, gemeinsam haben bzw. tun sowie Kameradschaft und Umgänglichkeit.

„1: a unified body of individuals as [...] an interacting population of various kinds of individuals (as species) in a common location [...] with a common characteristic or interest living together within a larger society or of common and especially professional interests scattered through a larger society

2: society at large

3 a: joint ownership or participation, b: common character, c: social activity, d: a social state or condition“

Neben der Gemeinsamkeit durch Ort bzw. Interesse können also auch das gemeinsame Besitzen bzw. Teilen sowie gemeinsame Handlungen zum Bedeutungsgehalt von *Community* gehören (vgl. auch *Community* als Prozess bei FERNBACH 1999, 205). Damit wird deutlich, dass sich der Bedeutungskern von *Community* nicht von dem seiner deutschen Entsprechung *Gemeinschaft* unterscheidet. In der vorliegenden Arbeit wird daher für die allgemeine Bezeichnung von sozialen Zusammenschlüssen mit diesen Konnotationen einheitlich der Begriff *Gemeinschaft* statt seines modischeren Pendanten *Community* verwendet, da jener keinen Vorteil gegenüber dem deutschen Begriff *Gemeinschaft* jenseits des „Modischen“ erkennen lässt.

Der Gemeinschaftsbegriff im Deutschen ist wiederum vom Konzept der *Gemeinschaft* insbesondere aus soziologischer Sicht von TÖNNIES (1963, Orig. 1887) geprägt. TÖNNIES unterschied zwischen *Gemeinschaft* und *Gesellschaft*, wobei er unter *Gemeinschaft* idealtypisch ein dichtes Geflecht sozialer Beziehungen, v.a. zwischen Verwandten und Nachbarn in einer traditionellen sozialen Struktur verstand, deren Mitglieder sich als Teil eines Ganzen begriffen, umfassend unterstützten und sich verbunden fühlen. Der Gemeinschaft stellte er die Gesellschaft als rational konstituierten Zweckverband mit eher losen Beziehungen zwischen den Individuen gegenüber. Konstitutiv für Gemeinschaft nach TÖNNIES waren dabei gemeinsame Werte, Kenntnisse und Interessen vor dem Hintergrund eines gleichen Lebensortes, einer lokalen Verankerung. Entsprechend bezeichnet CASTELLS (1996, 378) den TÖNNIES'schen Gemeinschaftsbegriff in traditionellen sozialen Strukturen auch als „Raum der festen Orte“ („space of places“).

Wie verträgt sich dieser TÖNNIES'sche Gemeinschaftsbegriff nun mit der hier untersuchten *telematischen Gemeinschaft*? Stellt diese Wortzusammensetzung nicht einen Widerspruch in sich dar, wo doch ortsverteilte Fernstudierende per Definition keine gemeinsamen Werte, Interessen etc. aus einer gemeinsamen *lokalen Verankerung* gewinnen können?

Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man die Kritik an TÖNNIES Gemeinschaftsbegriff und insbesondere an der These vom „Verlust der Gemeinschaft“ im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft, die TÖNNIES und andere Soziologen in seiner Tradition aufgestellt haben, heranzieht: TÖNNIES Gemeinschaftsbegriff ist von anderen als romantisch verklärter Idealtyp von *Gemeinschaft* kritisiert worden (vgl. UTZ 1999, 133; WELLMAN 1999b, 11 ff). Aus dieser Kritik heraus arbeitet WELLMAN (1999b) demgegenüber seinen Begriff von *Gemeinschaft als Netzwerk* aus: *Gemeinschaften als Netzwerke* sind u.a. durch spezialisiertere Bindungen zwischen den

Personen, ein locker gewebtes Geflecht von Beziehungen¹⁰ mit unklaren Grenzen und kontinuierlicher Veränderung, Unabhängigkeit von bestimmten und gemeinsamen Orten wie Nachbarschaft oder Dorf etc. gekennzeichnet, ohne dabei ihre unterstützende Funktion für die Mitglieder zu verlieren. Weiterhin wird öffentliche Geselligkeit zunehmend durch private Intimität in Form von privaten Verabredungen, Telefonaten oder E-Mail etc. ersetzt (vgl. WELLMAN 1999b, 23ff). WELLMANs Begriff von *Gemeinschaft* basiert also nicht auf einer lokalen Verankerung und umfasst daher auch telematische Gemeinschaften – Gemeinschaften, die durch ausschließliche oder ergänzende telematische Kommunikation gekennzeichnet sind (vgl. auch RHEINGOLD 1993, DÖRING 1999, BAYM 1995)¹¹.

Aus sozialpsychologischer Sicht wird dieses Gemeinschaftskonzept zum Teil noch weiter differenziert. So unterscheidet DÖRING (1999, 390ff) beispielsweise zwischen *telematischen Kleingruppen*, *telematischen sozialen Netzwerken* und *telematischen Gemeinschaften*. Der Unterschied zwischen den letztgenannten Formen liegt im Grad des Zugehörigkeitsgefühls. Für DÖRING sind ein hohes Maß an Zugehörigkeit und Identifikation mit der *Gemeinschaft* als Ganzes sowie intensive persönliche Beziehungen für telematische *Gemeinschaften* konstitutiv. Sind diese nicht vorhanden, spricht sie von *telematischen sozialen Netzwerken*, betont allerdings die fließenden Übergänge zwischen beiden Formen. Andere Autoren differenzieren hier nicht mehr, sondern fassen den Begriff der *telematischen Gemeinschaft* weiter, sodass auch DÖRINGs telematische soziale Netzwerke darunter fallen (vgl. UTZ 1999, RHEINGOLD 1993, WELLMAN & GULIA 1999; zu der grundsätzlichen Schwierigkeit Community bzw. Gemeinschaft in telematischen Räumen zu definieren vgl. auch FERNBACK 1999)¹².

Da DÖRINGs Differenzierung schwer definitorisch zu greifen ist, schließe ich in der vorliegenden Arbeit an den WELLMAN'schen Begriff von *Gemeinschaft als Netz-*

10 Wobei schwache Bindungen („weak ties“) in der Terminologie von GRANOVETTER (1973) überwiegen. GRANOVETTER unterscheidet starke, schwache und fehlende Bindungen auf der Basis der folgenden Definition zur *Stärke einer Bindung*, die für quantitative empirische Untersuchungen zwar noch zu operationalisieren wäre, für eine explorierende Analyse der Bedeutung schwacher Bindungen aber ausreicht: „[D]ie Stärke einer Bindung ist eine [...] Kombination aus der Zeitdauer, der emotionalen Intensität, dem gegenseitigen Vertrauens und der Öffnung füreinander sowie der gegenseitigen Hilfeleistungen, die diese Bindung charakterisieren.“ (GRANOVETTER 1975, 1361; Übers. PA). Auf dieses Konzept wird in Kap. 5.3.4 weiter eingegangen.

11 Zur Debatte, ob telematische Gemeinschaften überhaupt Gemeinschaften darstellen können oder vielmehr Pseudo-Gemeinschaften sind, da telematisch hergestellte Beziehungen ggf. keine echten sozialen Beziehungen sein könnten vgl. UTZ (1999), DÖRING (1999), FERNBACK (1999), JONES (1995). Im Rahmen dieser Arbeit wird diese Skepsis nicht geteilt und der weit gefassten Begrifflichkeit von WELLMAN & GULIA (1999) und UTZ (1999) gefolgt, die Präsenzbegegnungen auch nicht als konstitutiv für soziale Beziehungen ansehen.

12 Ein weiteres Konzept von Gemeinschaft entwickelt CASTELLS (1996). Er geht dabei auch von WELLMANs Netzwerk-Begriff aus, erweitert dies aber, indem er als Kernkonzept die Ersetzung des „Raums der festen Orte“ durch einen „Raum der Bewegungen“ („space of flows“) setzt und damit die heutige Gesellschaft insgesamt als raumgebunden vernetzt erklärt („networked society“). Welchen Platz in dieser Konzeption die Handlungen der Menschen als Subjekte haben, bleibt unklar, soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

werk an, der prinzipiell auch telematische Gemeinschaften umschließt (vgl. auch WELLMAN & GULIA 1999). Er bietet eine gute Bezeichnung in erster Näherung für den untersuchten Zusammenschluss von Studierenden, der im Mittelpunkt der Fallstudie zu kooperativem telematischem Lernen steht.

Bei differenzierter Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Gemeinschaft in der Fallstudie eine besondere Form der Gemeinschaft ist. Für Gemeinschaften, die über die allgemeine Gemeinsamkeit von Interessen, Werten etc. zusätzlich auch eine gemeinsame soziale Praxis teilen, haben LAVE und WENGER den Begriff der *Community of Practice* (CoP) geprägt¹³ (vgl. ausführlich Kap. 3.2). Die Gemeinschaft in der Fallstudie stellt einen Fall einer solchen CoP im Fernstudium dar. Wie das Konzept der *Community of Practice* (CoP) im einzelnen zu verstehen ist, wird ausführlich in Kap. 3.2 thematisiert.

1.3.2 Lernkultur und pädagogisches Verhältnis

Die Untersuchung kooperativen telematischen Lernens anhand der Fallstudie einer selbst organisierten Gemeinschaft bietet besondere Erkenntnismöglichkeiten aufgrund des speziellen *pädagogischen Verhältnisses*, das in ihr zum Tragen kommt. Unter *pädagogischem Verhältnis* soll in dieser Arbeit das gesellschaftliche Verhältnis zwischen handelnden Menschen mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen, die einen Kompetenztransfer organisieren, gefasst werden (vgl. ZIMMER 2000, 263)¹⁴. Während die überwiegende Anzahl von Untersuchungen zu kooperativem telematischem Lernen in pädagogischen Verhältnissen stattfindet, in denen dieser Kompetenztransfer durch institutionalisierte und machtbesetzte Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisiert ist, ist das pädagogische Verhältnis im betrachteten Fall anders gelagert. Die Studierenden organisieren ihr telematisches Lernen als Gleichgestellte („Peers“), ohne institutionalisierte Hierarchien oder andere a priori gegebene Machtverhältnisse, wenn auch eingebunden in solche durch den Kontext des Fernstudiums.

Vor diesem Hintergrund eröffnet der Fall besondere Chancen, das „Neue“ im telematischen Lernen und hier insbesondere im kooperativen Lernen zu identifizieren. Die kooperativen Lernhandlungen können hinsichtlich der neuartigen kulturellen Formen analysiert werden, die sie hervorbringen – mit samt ihrer ggf. widersprüchlichen Überformung durch die zunächst vorgefundene *Lernkultur* innerhalb des Fernstudienkontextes, der aus didaktischer Perspektive gesehen zunächst ohne telematische Unter-

13 Der englische Originalbegriff wird hier trotz des grundsätzlichen Bemühens in dieser Arbeit, eine Sprachvermischung aus deutschen und englischen Begriffen zu vermeiden, dennoch beibehalten, da seine deutsche Entsprechung „Praxisgemeinschaft“ in der Alltagssprache derart anders belegt ist, dass die Begriffskonturen zu stark verwischt würden.

14 Diese Begriffsbestimmung erfolgt in bewusster Abgrenzung zu dem in der Erziehungswissenschaft sonst etablierten Gebrauch dieses Begriffes, um die gesellschaftliche Dimension eines Kompetenztransfers und Fragen der Selbst- bzw. Fremdorganisation fassen zu können.

stützung geplant ist. *Lernkultur* bzw. *kulturelle Formen der Lernhandlungen* sind daher weitere zentrale Begriffe, die der Klärung bedürfen:

Lernkultur ist ein ebenso vielschichtiger wie viel diskutierter aktueller Begriff im pädagogischen Diskurs (vgl. z.B. QUEM 1999; 2000; ARNOLD & SCHÜBLER 1998, SIEBERT 2000, ZIMMER 2001). Über den Bedeutungsgehalt von Lernkultur besteht kein Konsens. EHSES & ZECH (2000) weisen zurecht darauf hin, dass der Begriff Lernkultur mit seinen vielfältigen Facetten und Konnotationen oft dann benutzt wird, wenn gesellschaftliche Veränderungen Verunsicherungen auslösen, die es zu bewältigen gilt. Mit *neuen Lernkulturen* ist dann entweder eine Beschreibung veränderter Lehr- und Lernformen verbunden oder die programmatische Forderung der Veränderung von Lehrformen bzw. Lernangeboten (vgl. SIEBERT 2000)¹⁵.

Ich verwende den Begriff *Lernkultur* in dieser Untersuchung für die Gesamtheit aller auf das Lernen bezogenen Handlungen der Studierenden (vgl. ZIMMER 1987) unter Rückgriff auf einen Kulturbegriff, der das Kulturelle „unmittelbar von den Lebenszwecken her zu bestimmen [versucht], wie die wirklichen Menschen sie setzen“ (HAUG 1980, 10). Kultur in diesem Verständnis ist die soziale Praxis der Umsetzung gesellschaftlicher Lebensbedingungen in erfüllte Lebensweise (ebd., 11) oder wie FAULSTICH & FAULSTICH-WIELAND (1988, 153) sich ausdrücken: „Unter Kultur kann man alle Aktivitäten fassen, in denen sich die Menschen ihr Leben sinnvoll und genießbar einrichten“.

Mit einer derartigen Bestimmung von *Kultur* wird der darauf rückbezogene Begriff der Lernkultur ein deskriptiv-analytischer, der gleichzeitig die Kontextgebundenheit von Lernen zu fassen erlaubt. Weiterhin schließt er an das in der Untersuchung zugrunde gelegte Verständnis von Lernen als handelndem, in den Lebensinteressen der Lernenden begründeten Weltaufschluss an. Für die Untersuchung ist damit ein begrifflicher Rahmen gefunden, der es erlaubt, das Potenzial telematischen kooperativen Lernens in Hinblick auf die mit ihm verbundenen Lern- und Bildungschancen¹⁶ einzuschätzen.

Insbesondere kann ein so verstandener Begriff von Lernkultur auch helfen, die Entwicklungspotenziale zu erkennen, die im betrachteten Fall angelegt sind. Kultur ist in diesem Sinne gegen Fremdverfügung gerichtet und immer auch Ausdruck einer

15 Die Kritik an bestehenden Lehr- und Lernformen ist dabei keineswegs immer durch jüngste gesellschaftliche Entwicklungen ausgelöst. RUMPF (1987) entwickelt beispielsweise eine überzeugende und umfangreiche Kritik an tradierter Lernkultur in den bestehenden Bildungsinstitutionen, ohne auf neue Veränderungen am Arbeitsmarkt oder auf neue technologische Entwicklungen o.ä. einzugehen. Vor diesem Hintergrund ist hingegen die Lernkulturdebatte im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Kompetenzentwicklung zu sehen (vgl. QUEM 1999, 2000).

16 Unter Bildung verstehe ich kulturelle Beteiligung und mit KLAFFKI (1985, 17) die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und seine Solidaritätsfähigkeit. Dieser Bildungsbegriff schließt an das *expansive Lernen* im Sinne HOLZKAMPS an, das durch die antizipierte erweiterte Verfügung über Handlungsmöglichkeiten begründet ist (vgl. HOLZKAMP 1993 bzw. ausführlich Kap. 3.1 sowie zur konzeptuellen Nähe von *expansivem Lernen* und *Bildung* FAULSTICH & ZEUNER 1999ff).

Richtung, in der die Lebensweise der Menschen verändert werden könnte (als utopischen Kern). Damit kann das „Widerständige“ in der untersuchten Gemeinschaft in den Blick genommen werden und in Hinblick auf die in ihm angelegten Hinweise auf sinnvolle Veränderungen des Lernkontextes und der Lernpraxis analysiert werden.

1.3.3 Autonomes, selbst gesteuertes Lernen

Durch die grundlegende Selbstorganisation des kooperativen telematischen Lernens im betrachteten Fall kann die Perspektive der Lernenden eingenommen und betrachtet werden, in welchen Interessen und Bedürfnissen *der Studierenden* das kooperative Lernen hier erfolgt. Gleichzeitig findet die Selbstorganisation in einem fremd organisierten Fremdstudienkontext statt. Es stellt sich also die Frage, wie Selbst- und Fremdorganisation als *selbst gesteuerte* und *fremd gesteuerte* Anteile im Lernen ineinander greifen.

Auch um das Konzept des *selbst gesteuerten Lernens* gibt es eine ausgeprägte Debatte mit vielfältigen konkurrierenden Begriffsbestimmungen¹⁷. In dieser Arbeit soll unter *selbst gesteuertem Lernen* ein Lernen verstanden werden, das selbst bestimmt ist und an den Interessen und Problemen der Lernenden, so wie sie sie wahrnehmen, ansetzt. Selbst gesteuertes Lernen in diesem Sinne muss aber nicht notwendig *selbst organisiert* sein, sondern kann durchaus fremd organisierte Angebote von Bildungsinstitutionen nutzen. Dieses Verständnis von Selbststeuerung schließt unmittelbar an das zugrunde gelegte Verständnis von Lernen in den Theorien von HOLZKAMP und LAVE & WENGER, an das in Kap. 3 ausführlich dargelegt wird (vgl. auch FAULSTICH & ZEUNER 1999, 32ff).

Darüber hinaus benutze ich in Anlehnung an PETERS (1997, 76) zusätzlich den Begriff des *autonomen Lernens*, der die Selbstbestimmung im selbst gesteuerten Lernen noch stärker akzentuiert. Er soll gerade im Kontext des Fernstudiums darauf verweisen, dass Selbststeuerung nicht nur die kleinschrittige Steuerung hinsichtlich zeitlicher Abläufe und wählbarer Lernorte beinhaltet, sondern auch eine umfassende Anerkennung der Lernenden als Subjekte, die sich in ihrem, an ihren Lebensinteressen ansetzenden, Lernen Kultur aneignen und gleichzeitig herstellen, sich also *bilden* im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung.

17 FAULSTICH (1999, 24) bezeichnet die derzeitige Diskussion zum selbst gesteuerten Lernens (und anderer Zusammensetzungen von „selbst“ und „lernen“) als „wichtig, geschichtsvergessen und trotz ihrer ambitionierten Begrifflichkeit theoriearm“ und verweist auf die notwendige vorgängige Entwicklung tragfähiger Begriffe von Lernen, Selbst und Bildung (zu anderen grundlegenden Begriffsbestimmungen in diesem Zusammenhang vgl. DIETRICH & FUCHS-BRÜNINGHOFF U.A. 1999, LUDWIG 1999a, DOHMEN 1999b und FAULSTICH-WIELAND, NUISSL, SIEBERT & WEINBERG 1997). Diese Diskussion soll hier aber nicht weiter aufgenommen werden; mir geht es in diesem Abschnitt vielmehr darum das in dieser Arbeit verwendete Begriffsverständnis darzulegen, wie es als Rahmung für die empirische Untersuchung notwendig ist.

Autonomes Lernen bedeutet aber kein sozial isoliertes Lernen (das im Verständnis von Lernen als sozialer Praxis auch nicht möglich ist), sondern betont nur den größeren Grad an Selbstbestimmung und Subjekthaftigkeit der Lernenden, als er mit der „Selbststeuerung“ im Fernstudium gemeinhin vorschnell und verengend verbunden wird.

1.4 Struktur der Arbeit

Den Zielen der Arbeit entspricht ihr Aufbau:

Im Anschluss an diese Einleitung skizziere ich in Kap. 2 den gegenwärtigen Forschungsstand in Bezug auf kooperatives telematisches Lernen, referiere wichtige Forschungsergebnisse und arbeite zentrale Defizite bisheriger Forschung heraus, an denen die Untersuchung ansetzt.

In Kap. 3 wird der zugrunde gelegte Lernbegriff der Untersuchung als heuristischer Rahmen für die qualitative Fallstudie expliziert. Die Blickwinkel, unter denen HOLZKAMP (1993) bzw. LAVE & WENGER (1991) Lernen betrachten und die die wesentlichen Annahmen zum Lernhandeln der Studierenden in der empirischen Untersuchung bilden, werden beschrieben und der Zugriff, den beide Perspektiven auf die Fragestellung der Untersuchung bieten, dargelegt. In diesem Zusammenhang wird das bereits erwähnte Konzept der CoP in seinen Ursprüngen und Bedeutungsdimensionen ausführlich thematisiert. Anschließend werden aus beiden Ansätzen die für die empirische Untersuchung relevanten Analysedimensionen entwickelt.

In Kap. 4 stelle ich das Untersuchungsdesign der qualitativen Analyse des Lernhandelns der Studierenden mit seinen methodologischen Grundorientierungen sowie einer detaillierten Beschreibung der konkreten Schritte des Forschungsprozesses dar, um dem Postulat von maximaler Transparenz qualitativer Forschung zu genügen.

Die Ergebnisse der Fallstudie werden in Kap. 5 präsentiert. Anhand zentraler Kategorien wird die gegenstandsbezogene Theorie in Bezug auf kooperatives telematisches Lernen entwickelt sowie das Lernen in der betrachteten Gemeinschaft explizit vor dem Hintergrund der Lernansätze des heuristischen Rahmens reflektiert. Damit werden die gefundenen kulturellen Formen, in denen sich das kooperative telematische Lernen der Studierenden vollzieht, detailliert beschrieben und analysiert sowie eine Einschätzung der in der Gemeinschaft entstehenden Lernkultur gegeben.

Kap. 6 beinhaltet – ebenfalls im Zuge von Transparenz und um den Weg für anschließende Arbeiten zu ebnen – einen kritischen Rückblick zum Forschungsprozess und zeigt den Gültigkeitsbereich der gefundenen Ergebnisse auf.

Die Konsequenzen der empirisch gewonnenen Ergebnisse für die Theorienbildung zum kooperativen telematischen Lernen sowie zu seiner Praxis werden in Kap. 7 zusammengestellt. Es ergeben sich einerseits Überlegungen zur weiteren Ausarbeitung des theoretischen Konzepts der Lerngemeinschaft, zum anderen werden Strategien für die Praxis des kooperativen telematischen Lernens beschrieben. Zusätzlich werden die

Ergebnisse der Untersuchung auch für die Fernstudiendidaktik ausgewertet, indem aus der Fallstudie Ansatzpunkte für eine veränderte Fernstudiendidaktik herausgearbeitet werden.

Ein Resümee fasst die Arbeit in ihren wesentlichen Zügen zusammen und skizziert den weiteren Forschungsbedarf in einem abschließenden Ausblick (Kap. 8).

2 Kooperatives telematisches Lernen – Offene Problemfelder und Defizite bisheriger Forschung

In diesem Kapitel erfolgt eine kritische Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zum kooperativen telematischen Lernen mit dem Ziel, offene Problemfelder und Defizite bisheriger Forschung zu identifizieren und die vorliegende Untersuchung vor diesem Hintergrund zu verorten. Welche Forschungsströmungen sind dabei zu berücksichtigen? In einer Betrachtung von kooperativem telematischem Lernen im Fernstudium anhand der Fallanalyse einer telematischen Gemeinschaft müssen unterschiedliche Forschungsperspektiven berücksichtigt werden:

Zum einen sind Ergebnisse aus der Forschung zu kooperativem Lernen einzu beziehen, die völlig unabhängig von der Frage telematischen Lehrens bzw. Lernens und auch ohne besonderen Fokus auf den speziellen Kontext des Fernstudiums vorliegen (Kap. 2.1). Aus dieser Perspektive soll auch bereits auf den Begriff der *Lerngemeinschaft* eingegangen werden, der zwar erst durch das kooperative telematische Lernen in größerem Maßstab an Verwendung und Aufmerksamkeit gewann, aber durchaus unabhängig davon zu thematisieren ist und ein wichtiges Konzept in der Theoriebildung zum kooperativen Lernen darstellt.

Ein zweiter relevanter Forschungsstrang ist das kooperative Lernen in telematischen Lehr- und Lernformen als besondere Form des telematischen Lehrens und Lernens (Kap. 2.2). Dieser wird oft mit dem englischen Akronym CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) bezeichnet¹⁸. Wesentliche Unterschiede zwischen dem kooperativen Lernen in Situationen mit persönlichem Kontakt und in telematischen Lernräumen werden thematisiert, wichtige Forschungsergebnisse referiert sowie offene Fragen und bislang zu wenig bearbeitete Fragestellungen identifiziert.

Die dritte wesentliche Perspektive ist die des Fernstudiums (Kap. 2.3). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt verwischen die Trennlinien zwischen klassischem Fernstudium, wie es von darauf spezialisierten Fernstudieneinrichtungen wie der Fernuniversität Hagen oder der Open University angeboten wird, und anderen Angeboten zwar gerade: Präsenzuniversitäten machen ein telematisches Studienangebot, rein telematische Universitäten oder Bildungseinrichtungen mit telematischen Studienangeboten sowie Präsenzangeboten („mixed mode“) entstehen (vgl. SCHULMEISTER 2001, 51ff; PETERS 1997, 32/33). Dennoch bleibt das Fernstudium ein historisch gewachsener, eigenständiger Bildungsbereich, für den die Fernstudienforschung wichtige Ergebnisse geliefert hat. Für den Gegenstand dieser Arbeit ist dabei insbesondere

18 Diese Abkürzung wird hier übernommen, da sie sich international und auch im deutschsprachigen Raum als einschlägiger Fachbegriff durchgesetzt hat.

die Integration neuer Technologien sowie die Nutzung dieser Technologien zur „Herstellung“ von Lerngemeinschaften als kooperativen Zusammenhängen im Fernstudium von Bedeutung.

Die folgende Grafik fasst die Näherung aus drei Forschungsperspektiven noch einmal zusammen:

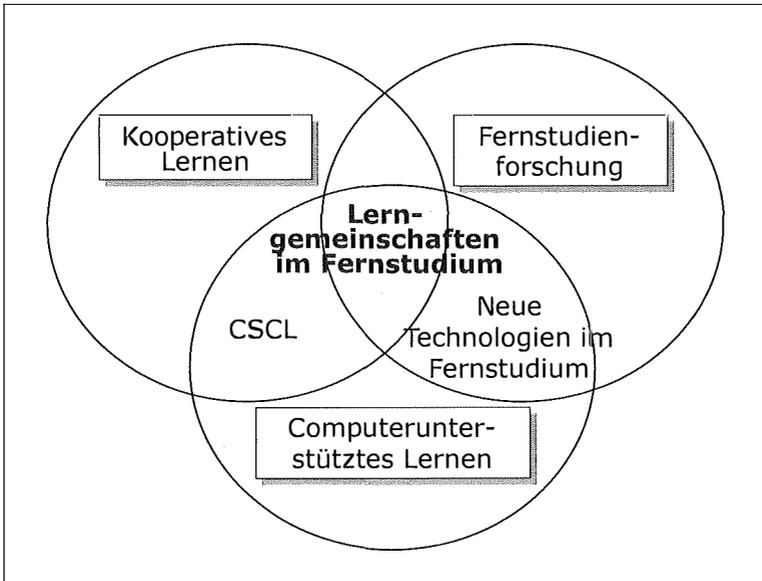


Abbildung 1: Forschungsperspektiven zu kooperativem telematischem Lernen im Fernstudium

Nachdem der Forschungsstand auf diese Weise in Bezug auf alle drei wichtigen Perspektiven skizziert ist¹⁹, wird eine Bilanz gezogen: Aus den erkennbaren Defiziten bisheriger Forschung wird der Ansatz der vorliegenden Untersuchung begründet und aufgezeigt, wie die Arbeit mit ihrer speziellen empirischen Untersuchung an die vorhandene Forschung anknüpft und diese um eine wichtige Perspektive erweitert (Kap. 2.4).

¹⁹ Für alle drei Forschungsperspektiven geht es dabei nicht um Vollständigkeit, sondern darum, den Kontext für die hier vorliegende Untersuchung zu liefern und deutlich werden zu lassen, an welchen offenen Stellen des derzeitigen Forschungsstands sie ansetzt.

2.1 Kooperatives Lernen: ein vielschichtiger Prozess

Forschung zum kooperativen Lernen existiert seit vielen Jahren, hat aber seit Beginn der 90er Jahre in den westlichen Ländern im Zusammenhang mit Schlagworten wie „Informations- bzw. Wissensgesellschaft“ verstärkt an Bedeutung gewonnen. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass Lernen und Arbeiten in Gruppensituationen im Zuge von Globalisierung und wachsender Komplexität der gesellschaftlich zu bewältigenden Aufgaben von großem praktischen Interesse ist (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b, HELD 1997, HAYTHORNTHWAITTE 1998). Für die Entwicklung handlungsrelevanten Wissens sind Lern- und Problemlösefähigkeiten in der engen Zusammenarbeit mit anderen gefragt (vgl. DOHMEN 1999); Schulen und Hochschulen sollen entsprechend auf kooperative Lern- und Arbeitsweisen vorbereiten (vgl. z.B. JONASSEN 2000, 97; FRIEDRICH & MANDL 1997).

2.1.1 Begriffsklärung und Beschreibungsschemata kooperativer Lernsituationen

Was genau ist unter kooperativem Lernen zu verstehen? Zunächst einmal ist kooperatives Lernen von „begrifflichem Wildwuchs“ (DILLENBOURG 1999) gekennzeichnet. Es existieren eine Vielzahl von parallel verwendeten Begriffen wie kooperatives Lernen, kollaboratives Lernen, Gruppenlernen, Teamlernen etc., die zum Teil vollständig synonym verwendet werden, zu einem anderen Teil aber auch inhaltliche Unterschiede bei überlappendem Bedeutungsgehalt kennzeichnen. Einheitliche Konventionen zur Begriffsbezeichnung gibt es nicht (DILLENBOURG 1999a, LITTLETON & HÄKKINEN 1999, REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b, KOSCHMANN 1996a)²⁰.

Im englischen Sprachraum wird darüber hinaus noch zwischen „*cooperative learning*“ und „*collaborative learning*“ unterschieden, je nach Art der Arbeitsteilung bei der Zusammenarbeit. Gemäß dem alltäglichen englischen Sprachgebrauch von „*collaboration*“ wird mit „*collaborative learning*“ oft eine enge, unmittelbare, auf geringer Arbeitsteilung basierende Zusammenarbeit bezeichnet und mit „*cooperative learning*“ eine Zusammenarbeit beim Lernen, die durch hohe Arbeitsteilung vorstrukturiert ist (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b, DILLENBOURG 1999a)²¹. Für das kooperative Lernen in der betrachteten Gemeinschaft der Fallstudie bietet diese Unterscheidung keinen besonderen analytischen Wert. Das kooperative Lernen liegt dort ohnehin stärker auf dem Ende des Spektrums, dass auch bei einem differen-

20 Für den englischen Sprachraum kritisiert DILLENBOURG (1999a, 1) darüber hinaus eine inflationäre Verwendung des Begriffs „*collaborate learning*“ für jegliche Form der Zusammenarbeit in einem Lernkontext.

21 DILLENBOURG (1999a, 11) weist mit Recht darauf hin, dass eine Einschätzung des Grads der Arbeitsteilung auch von der Granularität der Betrachtung abhängt. In genügend feiner Betrachtung wird man in jeder Zusammenarbeit arbeitsteilige Prozesse feststellen können.

zierenden Sprachgebrauch mit „kooperativ“ bezeichnet würde. Da außerdem die beiden Begriffe nicht trennscharf zu bestimmen sind, wird hier auf eine Unterscheidung verzichtet²². Entsprechend werden alle Formen kooperativen Lernens, unabhängig vom Grad der Arbeitsteilung und Strukturiertheit mit „kooperativ“ als integrierendem Oberbegriff für verschiedene Arten des gemeinsamen Lernens in Teams, Gruppen oder größeren Gemeinschaften bezeichnet²³.

Wie kann kooperatives Lernen nun überhaupt definiert werden? Eine allgemein gehaltene Definition kooperativen Lernens ist die folgende: Kooperatives Lernen ist „eine **Situation**, in der **zwei oder mehr Menschen zusammen lernen** oder dies anstreben“ (DILLENBOURG 1999a, 2; Übers. PA, Hervorh. im Orig.).

Diese breite Definition kann als Ausgangspunkt für eine weitere begriffliche Klärung genommen werden:

- „**zwei oder mehr Menschen**“ verweist auf die große Varianz des Begriffgebrauchs für Kontexte ganz unterschiedlicher Größenordnungen. Kooperatives Lernen kann das gemeinsame Problemlösen von drei Personen in einer Stunde bedeuten, das Zusammenlernen einer Schulklasse mit 30 Kindern oder die gemeinsamen Lernaktivitäten einer großen, längerfristig bestehenden Gemeinschaft von Menschen über einen Zeitraum von mehreren Jahren.
- unter „**lernen**“ werden völlig unterschiedliche Aktivitäten innerhalb von Bildungskontexten subsummiert (vom gemeinsamen Seminarbesuch über den Austausch von Lernmaterialien bis zum Lernen in gemeinsamer Arbeit im Sinne lebenslangen Lernens etc.)
- „**zusammen**“ kann schließlich auf alle Schattierungen zwischen sehr enger, fast zeitgleicher bis hin zu stark arbeitsteiliger, zeitversetzter Zusammenarbeit hindeuten.

ROSCELLE & BEHREND (1995, 70; Übers. PA) beschreiben kooperatives Lernen in ihrem Definitionsversuch als „aufeinander bezogenes Handeln von Teilnehmenden in einer koordinierten Anstrengung, ein Problem gemeinsam zu lösen“

KOSCHMANN (1996a, 13) geht von dieser Charakterisierung kooperativen Lernens aus und entwickelt daraus drei zentrale Merkmale des kooperativen Lernens als *Unterrichtsmethode*:

- eine Handlungsorientierung, d.h. das Lernen geschieht durch Handeln,
- eine kooperative Wissensaneignung im Gegensatz zu einem Prozess, in dem die Beteiligten miteinander konkurrieren,

22 So kann darüber hinaus auch im Deutschen die historisch wenig bewusste Übertragung des Begriffes „collaborative learning“ in „kollaboratives Lernen“ vermieden werden.

23 Ähnlich gehen HESSE, GARSOFFKY & HRON (2002) sowie UELLNER & WULF (2000) vor, wobei letztere ebenso wie ich dennoch das englische Akronym CSCL als Oberbegriff für alle Arten kooperativen Lernens unter Einbeziehung von Telematik beibehalten, um einen schnellen Anschluss an die internationale Forschung zu gewährleisten.

- eine veränderte Rolle des Lehrenden: vom Monopolinhaber des zu erwerbenden Wissens hinzu einem Moderator, der die Lernenden im Prozess des Wissenserwerbs unterstützt und ihnen den Weg zu zahlreichen Lernressourcen, auch außerhalb seiner Person, weist.

Hier wird bereits die oft statt findende Vermischung von kooperativem Lernen als *Lernhandeln* und kooperativem Lernen als didaktischem Prinzip des *Lehrhandelns* sichtbar.

Um unterschiedliche kooperative Lernformen besser abgrenzen zu können (sowohl aus der Lern- bzw. aus der Lehrperspektive), ist ein Differenzierungsschema anhand der Dimensionen **Situation** und **Interaktion** sinnvoll (vgl. DILLENBOURG 1999a). REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (1999b) erweitern dieses Beschreibungsraster noch um einzelne Faktoren und fassen als Beschreibungsmerkmale zur Unterscheidung verschiedener Formen kooperativen Lernens die folgenden zusammen²⁴:

Situation	Interaktion
Kontextmerkmale	Kommunikationsprozesse
Gruppenmerkmale	Koordinationsprozesse
Aufgabenmerkmale	Aushandlungsprozesse
individuelle Merkmale der Lernenden	emotional-motivationale Prozesse

Tabelle 1: Beschreibungsmerkmale kooperativer Lernformen
nach REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (1999b, 15)

Zu den Kontextmerkmalen einer **Situation** zählt dabei, ob es sich um eine Lern- oder Arbeitssituation handelt, ob es eine Adhoc-Gruppe oder eine längerfristig bestehende Gruppe ist, welche Anreizstrukturen vorhanden sind und welche organisationalen Merkmale die Situation aufweist, wie beispielsweise einwirkende Machtverhältnisse bzw. die umgebende Lernkultur innerhalb der Organisation. Als Gruppenmerkmale müssen die Gruppengröße sowie die Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf Vorwissen und Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigt werden (heterogene oder homogene Zusammensetzung). Aber auch die Aufgabenmerkmale beeinflussen kooperative Prozesse stark: authentische, komplexe Aufgabenstellungen unterscheiden sich in ihren Auswirkungen von konstruierten Aufgaben niedriger Komplexität sowohl in Hinblick auf die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu ihrer Bearbeitung als auch unter Motivationsgesichtspunkten. Individuelle Merkmale auf Seite der Lernen-

24 Die unter **Situation** zusammengefassten Merkmale decken sich auch mit dem „Rahmenmodell zum Lernen in Kleingruppen“, das HUBER (1999) vorschlägt. Statt **Interaktion** stellt sie – aus der Perspektive konkreter Unterrichtsplanung – enger gefasst die Strukturierungen des Lernens (Lernvorgaben) in den Mittelpunkt, auf die hier im Abschnitt zu Forschungsergebnissen eingegangen wird.

den wie Wissensstand, Vorerfahrung in der Zusammenarbeit oder auch kognitiver Orientierungsstil (zur Ungewissheits- vs. Gewissheitsorientierung vgl. HUBER, SORRENTINO, DAVIDSON et al. 1992) sowie die generelle Einstellung zur Zusammenarbeit können jeweils alle unterschiedliche Situationen kooperativen Lernens begründen.

In Bezug auf die **Interaktion** muss zwischen asynchronen und synchronen Kommunikationsprozessen unterschieden werden²⁵. Zusätzlich beinhaltet jedes kooperative Lernen neben der Kommunikation auch die Koordination der Zusammenarbeit, bei der zwischen aufgaben- und medienbezogenen Koordinationsanforderungen unterschieden werden muss. Kooperatives Lernen enthält darüber hinaus in unterschiedlichem Maße Aushandlungsprozesse. Der Grad der argumentativen Darlegung einzelner Sichtweisen und ihre Abstimmung im gemeinsamen Diskurs kann verschieden ausgeprägt sein. Sie kann mit formellen und informellen Machtstrukturen besetzt sein. Emotional-motivationale Prozesse konstituieren ebenfalls einen wichtigen Teil der Interaktionen beim kooperativen Lernen. Auch in diesem Punkt treten unterschiedliche Prozesse in Abhängigkeit von den anderen Faktoren auf (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b).

2.1.2 Aktueller Forschungsstand

Wichtig ist bei der Theorieentwicklung zum kooperativen Lernen, wie individuelle (Kognitions-)Prozesse beim kooperativen Lernen interpretiert werden. In den meisten theoretischen Konzeptionen geht man davon aus, dass die individuelle Kognition bei Interaktionen in der Gruppe nicht unterdrückt oder ersetzt wird, sondern durch die Gruppensituation in Form von zusätzlichen Aktivitäten „angereichert“ werden kann und damit den resultierenden Prozessen insgesamt eine neue Qualität verleihen kann (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b). Wie diese Prozesse im Einzelnen beschrieben und modelliert werden, ob beispielsweise überhaupt von einer Trennung individueller und intersubjektiver Vorgänge ausgegangen wird oder nicht, hängt von den beschriebenen Parametern kooperativen Lernens ab, die sehr unterschiedliche theoretische Ansätze nahe legen: die Untersuchung kooperativen Lernens in *kleinen Gruppen* erfolgt in der Regel vor (kognitions)psychologischem Hintergrund, für *größere Gruppen* werden sozialpsychologische Konzepte herangezogen, für *noch*

25 DILLENBOURG (1999a, 12) merkt zu Recht an, dass auch diese Unterscheidung problematisch ist. Chat-Kommunikation wird gemeinhin als synchrone Kommunikationsform eingeordnet, da die Kommunizierenden „zeitgleich“ eine Antwort erwarten. E-Mail hingegen gilt als asynchron, da das Nutzungsprinzip von zeitversetzter Internetverbindungen und längeren Reaktionszeiten ausgeht. Dillenburg führt nun als Beispiel an, dass die Zeitverzögerung, die bei einem Chat innerhalb eines Multi User Dungeon (MUD) beispielsweise mit 48 sec höher sein kann als eine Verzögerungszeit von 20 sec bei E-Mail. Ab welchem Schwellenwert spricht man also von Asynchronizität? Das Beispiel verdeutlicht daher, dass die Frage der Synchronizität letztlich nicht von technischen Parametern abhängt, sondern von sozialen Regeln (in Bezug auf das jeweils unterschiedliche erwartete Antwortverhalten des „Gegenübers“).

größere Zusammenhänge Konzepte soziologischen, ethnologischen oder anthropologischen Ursprungs (vgl. DILLENBOURG 1999a, 2), die in diesem Punkt stark divergierende Vorstellungen beinhalten.

Je nachdem, ob das kooperative Lernen eher aus pädagogischem oder psychologischem Blickwinkel betrachtet wird, dominiert darüber hinaus ein präskriptives Verständnis (kooperatives Lernen als vorgeschlagene Methode des Unterrichts) oder ein deskriptives (kooperatives Lernen als Beschreibung eines kognitiven oder sozialen Prozesses).

Innerhalb der pädagogischen Ansätze werden wiederum unterschiedliche theoretische Konzepte mit dem kooperativen Lernen verbunden. Gemeinsam ist ihnen das Prinzip eines lernerzentrierten Unterrichts, der sich von der Perspektive der alleinigen Wissensvermittlung im Unterricht durch die Lehrenden löst (HARASIM, CALVERT & GROENEBOER 1997, SHACHAR & SHARAN 1993) und Lernen als aktiven Prozess der Wissenskonstruktion versteht (HESSE, GARSOFFKY & Hron 2002):

„Lernansätze des kooperativen Lernens betrachten die Lernenden als aktiv Teilhabende im Lernprozess, die Wissen durch Diskussion und Interaktion mit Gleichgestellten und Experten konstruieren“ (HARASIM 1989, 51; Übers. PA).

Ein solches Verständnis beinhaltet, dass Schüler aus verschiedenen Lernaktivitäten auswählen können, dass Ergebnisse nicht von vornherein festgelegt sind und dass die Lernenden Entscheidungen auf den unterschiedlichsten Ebenen treffen können, die die gemeinsamen Lernaktivitäten betreffen (vgl. SHACHAR & SHARAN 1993, 61).

Der Schwerpunkt bisheriger Forschung liegt auf der psychologischen Forschung zu kleineren Gruppen, die in eng begrenzten Zeiträumen kooperativ lernen. HELD (1997, 13ff) kritisiert zu Recht die vorherrschende Orientierung an einer „isolierte[n], anschaulich gegebenen Gruppe“ und plädiert für eine stärkere Einbeziehung der gesellschaftlichen Vermitteltheit und eine eigenständige theoretische Fassung der sozialen Dimension des Lernens in – oft medial vermittelten – Gemeinschaften mit anderen. Genau an diesem Punkt setzt die hier vorgenommene Fallanalyse an, wie in Kap. 2.4 noch genauer dargestellt wird.

Die möglichen positiven Effekte des kooperativen Lernens liegen nach HARASIM (1989, 52) auf zwei Ebenen. Einerseits kann ein emotional und intellektuell angeregtes gutes Klima zum Lernen geschaffen werden, andererseits können unmittelbar kognitive Prozesse positiv beeinflusst werden. Im Einzelnen werden die folgenden Vorteile kooperativen Lernens aus kognitionspsychologischer Perspektive, aber auch in konstruktivistischen Konzepten genannt (MANDL, GRUBER & RENKL 1997, 457; FRIEDRICH & MANDL 1997, 267; HESSE, GARSOFFKY & HRON 1997, 254; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 382):

Durch kooperatives Lernen können entstehen
<ul style="list-style-type: none">• multiple Perspektiven zu einem Problem, die den Anwendungsbezug erhöhen und Transfer erleichtern können
<ul style="list-style-type: none">• positive Wirkungen in Hinblick auf metakognitive Aspekte der Lernplanung und -kontrolle
<ul style="list-style-type: none">• verschiedene kognitive Modelle in der Gruppe
<ul style="list-style-type: none">• eine erweiterte Wissensbasis im Sinne <i>distribuiertes Kognition</i>
<ul style="list-style-type: none">• eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen, die ein vertieftes Verständnis ermöglicht
<ul style="list-style-type: none">• eine Elaboration des eigenen Standpunktes im Diskurs mit anderen Lernenden, die ebenso das Verständnis fördert
<ul style="list-style-type: none">• eine Erhöhung der aktiven Lernzeit
<ul style="list-style-type: none">• eine erhöhte Lernmotivation

Tabelle 2: Potenziale kooperativen Lernens

Diese Vorteile kommen allerdings nicht automatisch in Gruppen zum Tragen, sondern sind an bestimmte Voraussetzungen gekoppelt. Im Rahmen der Untersuchung der Effektivität kooperativen Lernens sind entsprechend unterschiedliche Theorien zur Fassung bestimmter Aspekte des kooperativen Lernens entwickelt worden²⁶. Als zentrale Einflussfaktoren auf die Effektivität werden – analog den herausgearbeiteten Beschreibungsmerkmalen kooperativer Lernsituationen – die Art der Aufgabe, der soziale Zusammenhalt („*soziale Kohäsion*“), die Motivation der Einzelnen in der Gruppe, die Art der Interaktion, das Verhältnis von Strukturiertheit zu Offenheit innerhalb des Kooperationsprozesses sowie eine Vorbereitung auf kooperatives Lernen und die Wechselwirkung mit der bestehenden Lernkultur des Anwendungskontextes angesehen. (HELD 1997, 8ff; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 383).

Hinsichtlich der Forschungsfragen beschäftigten sich zunächst viele Untersuchungen mit der Frage, ob kooperatives Lernen generell effizienter sei als individuelles Lernen (HELD 1997, DILLENBOURG & SCHNEIDER 1995). Aufgrund der geschilderten Variablenvielfalt verwundert es nicht, dass sie zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen und sich solche pauschalen Betrachtungen als wenig ertragreich erwiesen. In der Folge fokussierte die Forschung, *unter welchen Bedingungen* kooperatives Lernen effizienter ist als alleine zu lernen²⁷. Da die Vielzahl der Merkmale einer kooperativen Lernsituation aber als miteinander verwobene Faktoren in einem

26 Für einen Überblick über die wesentlichen Theorien vgl. HELD (1997, 8).

27 Diese unterschiedlichen Forschungsrichtungen bezeichnet HUBER (1999, 268) auch als Effizienz- bzw. Bedingungsparadigma der Forschung zu kooperativen Lernen. Sie erwähnt noch ein weiteres, im Entstehen befindliches Interaktions-Paradigma der Forschung, das die Aktivitäten der Lernenden und die ablaufenden Prozesse fokussiert. Unabhängig von der Frage, ob man diese unterschiedlichen Schwerpunkte der Forschung bereits als Paradigmen versteht, wird auf die dritte Schwerpunktsetzung erst in Kap. 2.2 näher eingegangen, da sie besonders eng mit dem kooperativen Lernen unter Nutzung von Computern verbunden ist (vgl. KOSCHMANN 1996).

komplexen Wirkungszusammenhang stehen,²⁸ steht die Forschung zu kooperativem Lernen grundsätzlich vor einem strukturellen Dilemma: entweder werden in Experimentaldesigns Faktoren systematisch kontrolliert, wodurch die Ergebnisse aber in der Regel an Aussagekraft für die Anwendung in realen Verhältnissen verlieren oder man analysiert a posteriori kooperative Interaktionen und verliert an Präzision und Kontrollierbarkeit (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b, 21; vgl. zu diesem grundsätzlichen Problem in der psychologischen Forschung auch HOLZKAMP 1994).

Hinzu kommt die schwierige Frage, wie kooperative Lernergebnisse gemessen werden können. In vielen Studien werden die Wirkungen kooperativer Lernhandlungen ausschließlich individuell gemessen bzw. bewertet, was der zu beantwortenden Frage wenig angemessen ist (DILLENBOURG 1999a, 17).

Welche Forschungsergebnisse können trotz der genannten Schwierigkeiten zusammengefasst werden? Aufbauend auf der Erkenntnis, dass keine Bedingungen benannt werden können, die kooperatives Lernen *garantieren*, sind verschiedene Ansätze entwickelt worden, um förderliche Bedingungen und Maßnahmen herauszufinden bzw. zu entwickeln. Solche förderlichen Maßnahmen basieren:

- (a) auf bestimmten Rollenfestlegungen für die Lernenden wie in der Form des „Wechselseitigen Lehrens“ (PALINSCAR & BROWN 1984)²⁹ oder der „Strukturierenden Kontroverse“ (JOHNSON & JOHNSON 1992), sowie anderen strukturierenden Vorgaben, zum Beispiel dem Gruppenpuzzle (ARONSON 1984), der Gruppenrallye (ROTERRING-STEINBERG 1999) oder der Gruppenrecherche (SHACHAR & SHARAN 1993);
- (b) auf einer unterstützenden Strukturierung der Kooperation durch Kooperationskripte, die in unterschiedlichem Detaillierungsgrad Interaktionsschritte vorgeben³⁰ (für praxisorientierte Beispiele vgl. KONRAD & TRAUB 2001, 137ff);
- (c) auf einer generellen Unterstützung der Kooperation durch Moderation („*facilitation*“) durch die Lehrenden (zu strukturierenden Lernvorgaben allgemein vgl. auch HUBER 1999; FRIEDRICH & MANDL 1997, 268; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 384ff)³¹.

28 Es leuchtet z.B. unmittelbar ein, dass die Heterogenität der Gruppenzusammensetzung in unterschiedlich großen Gruppen verschiedene Wirkungen hat und auch nicht unabhängig von der Aufgabenstellung betrachtet werden kann.

29 Für eine differenzierte Untersuchung zum „Lernen durch Lehren“, die auch die Methode des „Reciprocal teaching“ betrachtet und eigene Experimente aus der Perspektive der kognitiven Elaboration auswertet, vgl. RENKL 1997.

30 FRIEDRICH & MANDL (1997) fassen auch die unter Punkt (a) aufgeführten Strukturierungen als Kooperationskripte auf. Hier wird der Begriff etwas enger verwendet (für Details im Sinne dieser Wortverwendung vgl. auch HESSE, GARSOFFKY & HRON 2002, 292/293).

31 Zum Unterschied zwischen inhaltspezifischen Strukturierungen versus inhaltsunspezifischen (z.B. Lehrerrolle / Lernerrolle) vgl. die Untersuchung von FISCHER et al. 1998.

Welcher Grad der Vorstrukturierung und Unterstützung im Einzelnen sinnvoll ist, ist dabei weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt. Während manche auf eine mögliche Behinderung der Zusammenarbeit in einer Gruppe durch zu viel strukturierende Vorgaben und zu geringe Offenheit des Prozesses aufmerksam machen (z.B. COHEN 1994), betonen andere die Notwendigkeit strukturierender Vorgaben (z.B. SLAVIN 1995).

Eine weitere zentrale offene Frage ist die der Bewertung der Gruppenleistung im Verhältnis zur Einzelleistung. Häufig werden kooperative Lernformen propagiert, aber ausschließlich Einzelleistungen in die Bewertung einbezogen (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 384; HELD 1997, 13). Diese Problematik hängt eng mit der generellen Prüfungsproblematik zusammen: in Schulen wie Hochschulen gleichermaßen ist das Prüfungswesen an einer Überprüfung von *Wissen* statt von *Können* orientiert (vgl. dazu auch NEUWEG 2001)³². Insgesamt besteht eine entscheidende Interdependenz von kooperativem Lernen und Lern- bzw. Organisationskultur (vgl. die Analyse von schulischem Lernen bei HOLZKAMP 1993 und SHACHAR & SHARAN 1993, 55). Das Beispiel Schule zeigt, dass kooperative Lernformen nur dann langfristig verankert werden können, wenn die Institution sich gleichzeitig zu einem offenen System hin entwickelt (im Gegensatz zu einem bürokratisch geprägten System).

2.1.3 Kooperatives Lernen in Lerngemeinschaften

Lerngemeinschaften sind ein zentrales Konzept beim kooperativen Lernen. Sie bezeichnen die Gruppen oder sozialen Zusammenhänge, in denen kooperatives Lernen im zuvor besprochenen Sinne stattfindet. Untersuchungen, die den Fokus auf die Lerngemeinschaften legen, beachten stärker emotional-motivationale, identitätsstiftende Prozesse und geben den soziokulturellen sowie kontextbezogenen Aspekten der Vorgänge mehr Gewicht als die Untersuchungen die kooperatives Lernen in Form der ablaufenden einzelnen kognitiven oder metakognitiven Prozesse betrachten. Sie benutzen für ihre Analysen oft die Ansätze des situierten Lernens (LAVE & WENGER 1991, ROGOFF 1990, RESNICK 1991) und der situierten bzw. distribuierten Kognition (GREENO 1989 bzw. HUTCHINS 1991 und 1996, SALOMON 1993).

Lerngemeinschaften in konkreten Lehr-/Lernformen können entlang der Dimensionen Zielsetzung der Gemeinschaft, Lernaktivitäten, Zentralität / Peripheralität der Teilnahme, Identität, Lernressourcen, Diskurs, Wissensentwicklung und Produkte beschrieben werden (vgl. BIELACZYC & COLLINS 1999). Aus einer systematischen

32 In dem ungelösten Problem von Bewertungsverfahren bzw. einer Bewertungspraxis, die kooperativem Lernen in lernerzentrierten Lernumgebungen entgegen steht, sieht JONASSEN (2000, 118) das größte Umsetzungshindernis. Lernende erkennen diese Widersprüchlichkeit der Signale. Unter der treffenden Überschrift „Erlernte Hilflosigkeit und Fügsamkeit der Lernenden: „Kommt das in der Prüfung dran?““ diskutieren auch LAND & HANNAFIN (2000, 17/18; Übers. PA) diesen häufig zu konstatierenden Widerspruch zwischen neuen Lehr-/Lernansätzen und der traditionellen Organisation von Bewertung bzw. Prüfungen in Bildungsinstitutionen.

Analyse unterschiedlicher bestehender Lerngemeinschaften lassen sich die folgenden Merkmale von effektiven Lerngemeinschaften ableiten (verstanden als Lerngemeinschaften, die kooperatives Lernen optimal fördern):

• Zuwachs an individuellem und kollektivem Wissen	• Lernen aus Fehlern und Erfahrung
• Aushandeln von (Lern-)Zielen	• wichtiger Grund der Kooperation („strukturelle Abhängigkeit“)
• Überprüfung der (Lern-)Ziele	• Tiefe statt Breite in der thematischen Auseinandersetzung
• metakognitive Prozesse	• Anerkennung unterschiedlicher Expertise
• Offenheit der Gemeinschaft für Zusammenarbeit mit Außenstehenden	• Möglichkeit unterschiedlicher Arten der Teilnahme
• gegenseitiger Respekt	• Austausch und Teilen von Wissen
• Aushandeln von Wissen	• Wertschätzung der Qualität der Ergebnisse

Tabelle 3: Merkmale effektiver Lerngemeinschaften nach BIELACZYC & COLLINS (1999)

Der hier mit „struktureller Abhängigkeit“ bezeichnete zwingende Kooperationsgrund findet sich auch in SCHRAGEs Erklärung von Kooperation, die einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Phänomens menschlicher Kooperation liefert:

„Menschen kooperieren genau deshalb, weil sie nicht wissen, wie sie mit den Herausforderungen umgehen sollen, denen sie als Einzelne ausgesetzt sind, oder diese nicht alleine bewältigen können“ (SCHRAGE 1990, 37; Übers. PA).

WINKLER, REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (2000, 16) bündeln diese Prinzipien noch einmal straffer. Die Gestaltung von Lerngemeinschaften sollte ihrer Meinung nach auf einem wichtigen Kooperationsgrund aufbauen und Raum für folgende Prozesse lassen bzw. diese fördern:

• Zuwachs an individuellem und kollektivem Wissen
• Identitätsbildung und gegenseitiger Respekt
• Metakognitive Gruppenprozesse
• gemeinsame Entwicklung von Lernzielen
• Aushandeln und Teilen von Wissen
• Lernen aus Erfahrungen und Fehlern
• Öffnung nach außen

Tabelle 4: Zentrale Gestaltungsprinzipien für Lerngemeinschaften nach WINKLER, REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (2000)

Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Beispiele, die diesen Untersuchungen zugrunde liegen, überwiegend aus dem Schulkontext stammten³³. Es wird aber von einer Übertragbarkeit in andere Bereiche ausgegangen (BIELACZYC & COLLINS 1999, 290). Auffällig ist in jedem Fall, dass die in diesen Kontexten betrachteten Lerngemeinschaften keine selbst organisierten Zusammenhänge außerhalb formaler Bildungseinrichtungen waren, wie die Gemeinschaften, die LAVE & WENGER (1991) im Rahmen ihrer Entwicklung der Ansätze situierten Lernens untersuchten, sondern die Ergebnisse gezielter pädagogischer Interventionen.

Insgesamt wird die Lerngemeinschaft in theoretischen wie in empirischen Untersuchungen in der Regel als „*handlungsleitendes Konzept bei der instruktionalen Unterstützung kollaborativen Lernens*“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1999b, 38) gesehen:

„[D]er *Ansatz der Lerngemeinschaften* korrespondiert zu den Bedürfnisse der Lernenden, sich mit komplexen Themen zu beschäftigen, Dinge selbst herauszufinden, mit anderen zusammenzuarbeiten, die unterschiedliche Hintergründe und Ansichten haben und ihre Lernergebnisse mit ihnen auszutauschen. Erziehungswissenschaftler in den USA haben daher angefangen, mit unterschiedlichen Modellen von Lerngemeinschaften zu experimentieren, um die effektivste Art der Organisation solcher Lerngemeinschaften herauszufinden“ (BIELACZYC & COLLINS 1999, 273; Hervorh. und Übers. PA).

Lerngemeinschaften werden als ein Ansatz verstanden, der es ermöglicht, zentrale Aspekte des situierten Lernens wie Authentizität der Problemstellungen, Berücksichtigung multipler Kontexte sowie kooperatives Lernen zu verwirklichen, d.h. die Betrachtung erfolgt aus der Perspektive der Lehrenden. Die Forschung konzentriert sich zurzeit darauf, diese gestalterischen Prozesse zu optimieren. Unbeantwortet bleibt die Frage, was Lerngemeinschaften aus der Sicht der Lernenden darstellen bzw. wie Lerngemeinschaften aus der Perspektive der Lernenden begrifflich zu fassen sind.

ZWISCHENBILANZ

Als Zwischenbilanz der Betrachtung des Forschungsstands zum kooperativen Lernen kann festgehalten werden, dass eine verwirrende Begriffsvielfalt existiert und sich bis jetzt kein eindeutiger Sprachgebrauch etablieren konnte. Es überwiegt die kleingruppenorientierte Forschung aus psychologischer Sicht, wobei sehr häufig Experimentaldesigns mit Adhoc-Gruppen der Forschung zugrunde liegen. Anwendungskontexte werden fast nur bei der pädagogisch-psychologischen Forschung berücksichtigt und fokussieren hier den Schulbereich sowie die Anwendung kooperativer *Unterrichtsmethoden* (vgl. KONRAD & TRAUB 2001).

33 Hier wird, insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht, auch oft eine „Community of Practice“ wissenschaftlich Forschender als Orientierung genommen (vgl. RUOPP 1993).

Erst in jüngerer Zeit sind die komplexen Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissenskonstruktion innerhalb einer Gesamtgruppe, der Lerngemeinschaft, stärker in den Vordergrund getreten. Größere Zusammenhänge, in denen kooperatives Lernen in Alltagssituationen stattfindet, wie sie ursprünglich in den Forschungsarbeiten zum situierten Lernen im Mittelpunkt der Betrachtung standen, werden selten in den Blick genommen. Dieses Defizit bisheriger Forschung benennen auch LITTLETON & HÄKKINEN (1999). Sie fordern in ihrem Ausblick die verstärkte Untersuchung von größeren, in der Regel telematisch unterstützten sozialen Zusammenhängen, in denen Lernende sich auch über Lerngruppengrenzen und verschiedene „Lernergenerationen“ hinweg austauschen, kooperieren und eine Lerngemeinschaft bilden³⁴.

Solche Zusammenhänge werden verstärkt durch Computernutzung beim kooperativen Lernen möglich. Auf diesen Forschungsstrang wird deswegen im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

2.2 Kooperatives telematisches Lernen

Durch den Einsatz von Informatik und Telekommunikationstechnik entstehen für das kooperative Lernen neue Möglichkeiten. Als Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung befindet sich das kooperative telematische Lernen (hier wie bereits erwähnt mit dem Akronym CSCL bezeichnet) noch in der Definitionsphase (UELLNER & WULF 2000, 6; Lipponen 2002)³⁵.

Um die vorliegende Untersuchung im Forschungsgebiet CSCL zu verankern, werden kurz die lerntheoretischen Ansätze, die der CSCL-Forschung zugrunde liegen, skizziert (Kap. 2.2.1) und im Anschluss ein Überblick über Forschungsbereiche und -projekte gegeben, um die bisherige Schwerpunktsetzung der CSCL-Forschung zu verdeutlichen (Kap. 2.2.2). Wichtige Ergebnisse der Forschung in Bezug auf CSCL-Situationen, bei denen die Lernenden örtlich getrennt voneinander arbeiten, werden in Kap. 2.2.3 zusammengefasst, da diese für die vorliegende Untersuchung kooperativen telematischen Lernens im Fernstudium besonders wichtig sind.

34 Zu diesem Defizit bisheriger Forschung vgl. auch Held (1997).

35 Das Forschungsgebiet CSCL hat sich aus Arbeits- und Forschungszusammenhängen der interdisziplinär angelegten CSCW (Computer Supported Cooperative Work) – Forschung entwickelt und ist ebenso wie CSCW ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Beide Forschungsgebiete haben aufgrund der zunehmenden Bedeutung ortsverteilter kooperativen Arbeitens und Lernens im Zuge der Globalisierung in den letzten Jahren verstärkt an Gewicht gewonnen. Die unterschiedlichen Forschungsströmungen und -interessen, die in der CSCL-Forschung zusammen kommen, entstammen hauptsächlich der Pädagogik, der Psychologie sowie der Informatik (vgl. DILLENBOURG 1999, WESSNER 2001).

2.2.1 Lerntheoretische Ansätze

Neben den bereits erwähnten Triebkräften für die Forschung zu kooperativem Lernen, ist die CSCL-Forschung zusätzlich durch neuere Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung motiviert. Insbesondere die größere Beachtung sozialer und kultureller Faktoren in der Theoriebildung zu Lernen, Wissenserwerb und Wissenskonstruktion hat die CSCL-Forschung stark beeinflusst, ihr aber gleichzeitig auch eine zusätzliche Bedeutung und Durchsetzungskraft gegeben (KOSCHMANN 1996).

Bis Ende der 80er Jahre kennzeichneten sehr verschiedene lerntheoretische Ansätze die Forschung zu computerunterstütztem Lernen, die zu völlig unterschiedlichen Herangehensweisen, bearbeiteten Fragestellungen und eingesetzten Methoden führten. In Bezug auf kooperatives Lernen war die Frage der Betrachtungsebene – Mikroebene der kognitiven Prozesse oder Makroebene der sozialen Prozesse – strittig und resultierte in vollständig unverbundener und inkompatibler Forschung (DILLENBOURG 1999a, 3)³⁶. Erst Ende der 80er Jahre wurde die Polarisierung der Betrachtungsweisen überwunden und die ursprünglich getrennten Perspektiven in Konzepten zur situierten Kognition (HUTCHINS 1996) zusammengeführt. Die CSCL-Forschung hat durch diese Integration beider Perspektiven an Stärke und Einfluss gewonnen (KOLODNER & GUZDIAL 1996, 319).

Als Lerntheorien sind seit diesem Zeitpunkt in der CSCL-Forschung unterschiedliche Ansätze herangezogen worden, die, bei allen Unterschieden im Detail, gemeinsam haben, dass individuelle und soziale Prozesse als untrennbar miteinander verbunden angesehen werden³⁷. In deutlicher Abgrenzung zu den bis dahin dominierenden Konzepten der Kognitionspsychologie werden soziale und kulturelle Kontexte des Lernens in den Vordergrund gestellt. Aufgrund dieses prinzipiellen Unterschieds zu den bisherigen theoretischen Ansätzen zum telematischen Lernen spricht KOSCHMANN (1996a) auch von CSCL als neuem Paradigma in der Forschung zu kooperativem Lernen.

Der Ansatz situierten Lernens nach LAVE & WENGER (1991) hat die CSCL-Entwicklung besonders geprägt (JONES 1999, MANDL, GRUBER & RENKL 2002, KERRES 1998, 69ff; SANTORO, BORGES & SANTOS 1999). Untersuchungen, die sich innerhalb

36 KOSCHMANN (1996a, 2) spricht von einer „Balkanisierung“ innerhalb des Forschungsgebiets.

37 zu sozialkonstruktivistischen oder konstruktionistischen Lernansätze vgl. BAUERSFELD (1995), COBB (1994), zur kulturhistorische Schule vgl. VYGOTSKY (1962 / Orig. 1934), zur Tätigkeits-theorie vgl. LEONTJEW (1985 / Orig. 1959) und zu Ansätzen situierten Lernens vgl. BROWN, COLLINS & DUGUID (1989), GREENO (1989), LAVE & WENGER (1991). Für einen differenzierten Überblick vgl. auch SANTORO, BORGES & SANTOS (1999). Sie unterschieden allerdings nicht zwischen Theorien zu Lernen und Kognition und daraus abgeleiteten Instruktionsansätzen, wodurch ihre Ausführungen wenig strukturiert wirken. KOSCHMANN (1999) führt einen weiteren theoretischen Ansatz auf, Lernen in CSCL-Kontexten zu fassen, der auf BAKHTINS literaturwissenschaftlichen Begriff des „Dialogisch-Seins“ („Dialogicality“) zurückgreift. Dieser Ansatz hat aber in der CSCL-Forschung kein größeres Echo gefunden und wird deswegen hier nur am Rande erwähnt.

der CSCL-Forschung explizit auf die von LAVE und WENGER entwickelten Konzepte berufen, beschäftigen sich beispielsweise mit der Gestaltung und Analyse telematischer Lehr-/Lernformen (ARNOLD & PUTZ 2000, KAFAI 2000, STAHL 2000a, WEGERIF 1998, CHRISTIANSEN & DIRCKINCK-HOLMFELD 1995, ROGERS 2000, DIRCKINCK-HOLMFELD & SORENSON 1999) sowie der Gestaltung von CSCL-Lernräumen (MIAO, FLESCHTZ & ZENTEL 1999, FOWLER & MAYES 2000, CAMBRIDGE 1999).

Ausschlaggebend für die vielfache Bezugnahme auf situierte Lernansätze ist u.a. das Konzept der Communities of Practice, das in den situierten Ansätzen enthalten ist und zum Verständnis von Lerngemeinschaften beitragen kann. Es erlaubt, die soziale Dimension von Lernen und Wissenskonstruktion begrifflich zu fassen. Es beschreibt die gemeinschaftliche Konstruktion von Wissen innerhalb einer (Lern)gemeinschaft durch komplexe, miteinander verwobene individuelle und soziale Prozesse. Sprachliche Aushandlung spielt dabei eine wichtige Rolle, wodurch der Diskurs der Lernenden in den Mittelpunkt rückt (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997, 382ff; WENGER 1998). STAHL (2000) hat das Ineinandergreifen von individuellen und sozialen Prozessen – schematisch vereinfacht – folgendermaßen dargestellt:

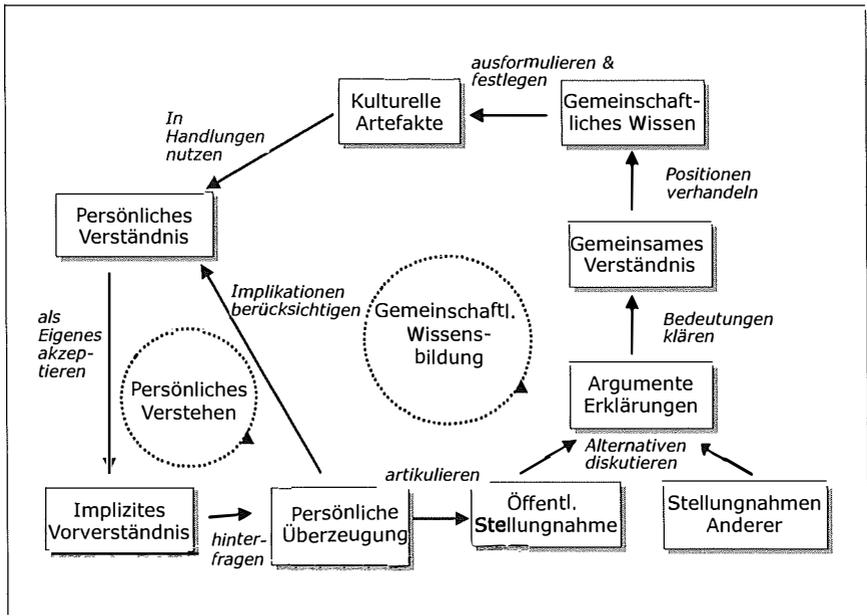


Abbildung 2: Diagramm des Wissensbildungsprozesses (in Anlehnung an STAHL 2000, 71; Übers. PA)

In dem Diagramm stellen *Pfeile* transformative Prozesse dar und *Rechtecke* die jeweiligen Ergebnisse dieser Prozesse: die jeweilige Form, die das Wissen zu diesem Zeitpunkt annimmt. Der Wissenskonstruktionsprozess beim Lernen folgt nicht einer eindeutigen Sequenz, sondern innerhalb einer fließenden Entwicklung können mannigfache und komplexe Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen auftreten (STAHL 2000)³⁸.

Der Ansatz situierten Lernens fließt aus diesen Gründen auch in die vorliegende Untersuchung des kooperativen telematischen Lernens aus der Perspektive der Lernenden in dieser Arbeit ein und wird deswegen in Kap. 3.2 ausführlich dargestellt.

2.2.2 Forschungsgebiete und -projekte

Innerhalb der CSCL-Forschung lassen sich grob zwei Forschungsgebiete unterscheiden, die zwar eng miteinander verbunden sind, aber dennoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Untersuchungen zum didaktischen Design von kooperativem telematischem Lernen mit zahlreichen Einzelfragestellungen bilden den ersten Bereich, informatikbezogene Entwicklungsarbeiten zu unterstützenden Lernräumen den zweiten.

DIDAKTISCHE KONZEPTE

Viele CSCL-Forschungsprojekte stammen aus dem Bereich Schule und wurden z.T. später für die Lehre an Universitäten adaptiert – letzteres oft motiviert durch den Versuch, den universitären Massenbetrieb durch das Arbeiten in kleinen Gruppen zu verbessern. Beispiele für derartige Projekte sind das viel beachtete Projekt „Computer Supported Intentional Learning Environment“ (CSILE; SCARDAMALIA & BEREITER 1992; 1996), das „Software Design Project“ (KAFAI 2000; 2002) und das Projekt „Learning through Collaborative Visualization“ (CoVis; PEA 1993; 1996).

Im Projekt CSILE erarbeiten die Lernenden zu einem bestimmten Problem einen gemeinsamen Wissensstand mit Hilfe einer speziell für diesen Zweck entwickelten hypertextbasierten, vernetzten Lernumgebung, die dem Projekt seinen Namen gegeben hat. Grundprinzip dabei ist, dass die kooperative Arbeit der Lernenden sich an dem (idealtypischen) Forschungs- und Wissenskonstruktionsprozess von Wissenschaftlern orientiert. Die SchülerInnen erarbeiten individuelle Beiträge, stellen sie zur Diskussion und bewerten gemeinsam Beiträge ähnlich dem Peer-Review-Verfahren bei wissen-

38 Jede statische Veranschaulichung wie auch diese Grafik birgt die Gefahr, einen schematisch ablaufenden, linearen Prozess zu suggerieren. Trotz dieser Gefahr überwiegt der Vorteil, die häufig erwähnte, aber selten explizit erklärte gegenseitige Konstitution des Individuellen und des Sozialen in Lernprozessen einmal zu visualisieren. Der Grundsatz der Theorien zum situierten Lernen, nämlich dass Kognition und soziale Praxis nur zu Analyse Zwecken kurzfristig getrennt werden können, aber an sich eine untrennbare Einheit bilden, wird dadurch zumindest etwas anschaulicher als in einer weiteren verbalen Beschreibung.

schaftlichen Publikationen. Zentral für CSILE ist, dass die Lernenden im Sinne einer „wissensbildenden Gemeinschaft“ („*knowledge building community*“)³⁹ aktiv einen Wissensbestand schaffen, der auch für andere relevant und informativ ist. Hintergrund ist die Vision einer Schule, an der Lernende nicht Wissensempfänger sind, sondern problem- und handlungsbezogen neues Wissen (zumindest für bestimmte Zielgruppen) erarbeiten (vgl. auch ZIMMER 1987)⁴⁰. Forschungsfragen sind dabei, wie dezentralisierte, offene Prozesse der Wissenskonstruktion unter schulischen Bedingungen nachgebildet und technologisch unterstützt werden können.

Im Software Design Project produzieren SchülerInnen multimediale Software zu naturwissenschaftlichen Problemstellungen in kleineren Teams von 3-5 Kindern für jüngere MitschülerInnen. Das besondere an diesem projektorientierten Ansatz des „Lernens durch Entwerfen“ („*learning through design*“) ist, dass drei Jahrgangsstufen im Projekt involviert sind und dabei drei verschiedene Perspektiven nacheinander einbringen: die Perspektive der NutzerInnen und EvaluatorInnen (die jüngsten SchülerInnen), die Perspektive der Software-EntwicklerInnen und Programmiererinnen (die mittlere Jahrgangsstufe – die „*newcomer*“) und die Perspektive der BeraterInnen (die älteste Jahrgangsstufe – die „*oldtimer*“) (KAFAI 2000). Die untersuchten Forschungsfragen liegen einmal bei der Effektivität dieser Unterrichtsmethode. Ein Vergleich wird mittels Kontrollgruppe hergestellt, bei der gleiche Inhalte mit herkömmlichem Unterricht vermittelt werden. Darüber hinaus werden unterschiedliche Teamzusammensetzungen, insbesondere die Bedeutung der Oldtimer in den Teams, untersucht sowie die Zusammenarbeit in den Teams unter einer Geschlechterperspektive betrachtet⁴¹.

Das Projekt CoVis ist ebenfalls im naturwissenschaftlichen Unterricht amerikanischer Schulen angesiedelt. Es benutzt reale Beobachtungsdaten (Wetter- und Klimadaten), die über schnelle Netzanbindungen an die Schulen übertragen und von den SchülerInnen mit Hilfe unterschiedlicher Visualisierungsmittel ausgewertet werden. Für die Zusammenarbeit mit Experten außerhalb der Schule werden Videokonferenzsysteme eingesetzt, für die interne Zusammenarbeit eine verteilte, hypermediale Datenbank, ähnlich wie in CSILE, die die jungen „ForscherInnen“ schrittweise auf-

39 SCARDAMALIA & BEREITER (1996, 254) begründen ihre Präferenz für den Begriff der „*knowledge building community*“ im Gegensatz zu „*Lerngemeinschaft*“ und ähnlichen Begriffen damit, dass a.) mit ihrem Begriff auch eine Verbindung zu „Wissensgemeinschaften“ hergestellt wird, die außerhalb von Schule existieren und b.) das Wort „*building*“ den aktiven Prozess, ein kollektives Produkt herzustellen, betont (vgl. auch BEREITER 2002, 20).

40 Damit hat dieser Ansatz viele Gemeinsamkeiten mit anderen Unterrichtsansätzen wie dem entdeckenden Lernen, dem problemorientierten Lernen und dem projektorientierten Lernen (SCHULMEISTER 1997, 82). Dabei wird auch deutlich, dass die CSCL-Ansätze keine sprunghaften Neuentwicklungen sind, sondern sinnvollerweise auch pädagogische Ideen und Konzepte aufgreifen, die bereits vor dem Einzug von Computern in den Bildungsbereich existierten.

41 Den „*Oldtimern*“ kommt dabei eine besondere Bedeutung zu; gleichzeitig ist ihr Lernzuwachs besonders hoch. Hinsichtlich der Teilhabe von Mädchen am Prozess ist festzustellen, dass sie zu Beginn des Projektes deutlich weniger computerunterstützte Tätigkeiten ausführen, dieser Unterschied aber im Verlauf des Projekts abnimmt (vgl. zu den Ergebnissen im Einzelnen KAFAI 2000).

bauen. Neben anderen Aspekten stand hier insbesondere die Rolle von Visualisierungen im Prozess der Zusammenarbeit und seine mögliche technologische Unterstützung, auch ortsverteilt, im Vordergrund des Forschungsinteresses.

Im Bereich der Hochschulen sind insbesondere CSCL-Projekte entstanden, die versuchen, die Unterrichtsmethode des problemorientierten, fallbasierten Lernens durch Computerunterstützung zu effektivieren. Sie werden beispielsweise in der Medizin eingesetzt (KOSCHMANN, KELSON, FELTOVICH et al. 1996; ZUMBACH & REIMANN 2000; JONASSEN 2000, 90; KOSCHMANN, GLENN & CONLEE 1997). Hier liegt der Forschungsschwerpunkt oft in der multimedialen Falldarstellung und der Berücksichtigung der Prinzipien problemorientierten Lernens bei der Gestaltung der technologischen Plattform (z.B. MIAO & HAAKE 2001).

Den bisher genannten Projekten ist gemeinsam, dass sie kooperative Lernprozesse im Präsenzunterricht telematisch unterstützen wollen. Eine andere Perspektive ergibt sich, wenn Fernstudienangebote mit kooperativen Lernformen gestaltet werden sollen. Hier wird z.B. untersucht, wie die Betreuung der Studierenden durch Teletutoring verbessert werden kann (vgl. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997, SALMON 2000), wie durch den Einsatz von Konferenzsystemen die Kommunikation unter den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden intensiviert werden kann oder wie sich „telematische Seminare“ mit ortsverteilten Studierenden durchführen lassen (vgl. SCHULMEISTER 2001, 255ff). CSCL in solchen Settings mit ortsverteilten Lernenden wird oft auch als verteiltes CSCL oder D-CSCL (Distributed-CSCL) bezeichnet, wobei auch hier die Übergänge fließend sind: Oft werden Fernlehrcurse durch Präsenzphasen ergänzt; in den präsenzbasierten CSCL-Projekten entsteht häufig auch eine verteilte Kommunikationssituation durch Einbeziehung von externen Experten oder die Vernetzung verschiedener, geographisch verteilter CSILE-Gruppen untereinander.

Beim ortsverteilten CSCL besteht eine Forschungsperspektive in der Frage, wie kooperative Unterrichtsmethoden von der Präsenzlehre auf Fernlehrsituationen zu übertragen sind. Es wird an Adaptionen von „klassischen“ kooperativen Lernformen (Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Gruppenrecherche etc.) für telematische Lernformen gearbeitet (vgl. BONK & REYNOLDS 1997, 173; HARASIM 1989, 53). Herausgestellt wird dabei insbesondere die Möglichkeit, die Ergebnisse der Gruppenarbeiten über die Internettechnologie allen leicht zugänglich machen zu können und die motivierende Wirkung auf die Studierenden, die davon ausgeht. Zum Teil wird das kooperative telematische Lernen aber auch als grundsätzlich neuer Bereich mit eigenen Qualitäten angesehen, das weder durch eine Übertragung kooperativer Lernformen aus dem Präsenzunterricht in einen (telematischen) Lernraum noch durch die Anreicherung traditioneller Fernlehrsituationen durch Kommunikationskanäle hinreichend zu gestaltend ist. Das grundlegend Neuartige, das es zu nutzen gilt, besteht in dieser Einschätzung in den, durch überwiegend asynchrones Arbeiten entstehenden, zusätzlichen Möglichkeiten der Reflexion. Lernende können ihre Lernaktivitäten, ihre Lernstrategien und ihrer Kooperationen mit anderen Studierenden durch das asynchrone Arbeiten stärker und andersartig reflektieren (vgl. HARASIM 1989).

TECHNOLOGISCHE UNTERSTÜTZUNG

Einen zweiten wichtigen Bereich neben den didaktischen Konzepten bildet die informatikbezogene CSCL-Forschung, die sich mit der Frage der optimalen technologischen Unterstützung der didaktischen CSCL-Konzepte befasst und entsprechende Software entwickelt⁴². KREY (1999) unterscheidet pragmatisch drei Arten von CSCL-Lernumgebungen: CSCL Umgebungen, die mit Standard-Internettools arbeiten (E-Mail, Web, Newsgroups etc.), speziell für das telematische kooperative Lernen entwickelte Systeme und telematische „betretbare“ Welten. Ausdrücklich für das kooperative telematische Lernen hat beispielsweise die Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung (jetzt Fraunhofer Gesellschaft) die Lernumgebungen VITAL und CROCODILE entwickelt, letztere mit der expliziten Zielsetzung, CoPs telematisch zu unterstützen⁴³ (MIAO, FLESCHELT & ZENTEL 1999, PFISTER et al. 1999, MIAO & HAAKE 2001; für weitere spezielle CSCL-Plattformen vgl. auch GUZDIAL, REALFF, LUDOVICÉ et al. 1999, STAHL 2000a; 2001; HOLYFIELD 2002)⁴⁴.

Einen besonderen Schwerpunkt stellt bei den technologiebezogenen CSCL-Untersuchungen die Frage dar, wie einzelne Kommunikations- und Kooperationsschritte unterstützt werden können, beispielsweise für flexible Vorlagen für Metakommunikation („*meta-communication widgets*“) (MCLEAN 1999), intelligente tutorielle Unterstützung von Kooperationsprozessen (in Fortführung der Intelligenten Tutoriellen Systeme bei der CBT-Entwicklung, vgl. HOPPE & PLOETZNER 1999) oder agentenbasierte Systeme zur Unterstützung des Gruppenprozesses bei der Zusammenstellung von themenbezogenen Informationsressourcen (SEEHUSEN 2000).

Diese technologischen Hilfsmittel sollen auch kooperatives telematisches Lernen in größeren Gruppen ermöglichen; allerdings wird auch hier nicht die prinzipielle Möglichkeit von sehr großen, eher schwach strukturierten Lernergruppen in den Blick genommen, sondern der Fokus liegt letztlich wieder bei der Unterstützung der Kooperation kleiner, überschaubarer Gruppen, in die eine größere Seminargruppe dann beispielsweise aufgeteilt werden kann (DILLENBOURG 1999a, 5).

Die von LITTLETON & HÄKKINEN (1999) zuvor erwähnte Vision, auch die Kooperation im Rahmen von ungleich größeren Lerngemeinschaften zu untersuchen, ist auch

42 Beide Bereiche sind oft eng miteinander verwoben und hier nur für eine übersichtlichere Darstellung als zwei getrennte Punkte aufgeführt.

43 Bei der Lernraumentwicklung ist ein zentrales Problem ebenfalls das Verhältnis von Vorstrukturierung der Kooperation und flexibler Unterstützung spontan entstehender Kooperationsformen. Vor dem Hintergrund der Mensch-Maschine-Kommunikationsforschung haben JOHNSON-LENZ & JOHNSON-LENZ (1991) dieses Spannungsfeld schon früh erkannt. Ihre Kooperationsplattform namens „*Virtual Learning Community*“ berücksichtigte für den damaligen Stand der Technik schon sehr umfassend beide Pole der Unterstützung menschlicher Kooperation.

44 Die Produkte erfordern allerdings einen relativ hohen Einarbeitungsaufwand von Seiten der Lernenden und sind bislang noch nicht in Praxiskontexten größeren Umfanges eingesetzt worden. Für einen allgemeinen Überblick zu Lernräumen vgl. auch ARNOLD (2001, 33ff), für die Schwierigkeit, den Entwicklungsprozess von Lernräumen angesichts der Vielfalt theoretischer Konzeptualisierungen von Lernen zu systematisieren vgl. LAND & HANNAFIN (2000).

im Bereich der CSCL-Forschung ein kaum bearbeitetes Feld. In der weitaus überwiegenden Zahl der Untersuchungen wird eine Seminargruppengröße von 15-35 Studierenden betrachtet. Auch wenn, wie in der Untersuchung von MCLELLAN (1997), der Aufbau einer Lerngemeinschaft an RHEINGOLDS telematischen Gemeinschaften (vgl. Kap. 1.3.1) orientiert ist, die in der Regel selbst organisierte, sehr große telematische Gemeinschaften sind, wird der Prozess der Kooperation – hier modelliert nach den Leitlinien SCHRAGES (1990) – in der herkömmlichen Organisationsform eines einzelnen Kurses zu Informationsdesign mit 25 TeilnehmerInnen betrachtet.

Größere telematische kooperative Zusammenhänge erfahren in der CSCL-Forschung bislang nur äußerst geringe Aufmerksamkeit. Entweder wird die prinzipielle Möglichkeit solcher Gemeinschaften in begrifflich völlig unscharfen und von unkritischem Optimismus getragenen Aussagen bestenfalls angedeutet wie z.B. in der folgenden Aussage von BONK & REYNOLDS (1997, 168; Übers. PA): „Das World Wide Web ist eine solche Lerngemeinschaft in der lernerzentrierte Vermittlungsformen großes Potential zeigen“. Oder es wird zwar ein begriffliches Konzept ausgearbeitet wie die *dynamische Lerngemeinschaft*, die als Alternative zu didaktischen Konzepten gesehen wird (vgl. WILSON & RYDER 1996), aber es fehlen Folgeuntersuchungen, die ein solches Konzept anhand von konkreten Fallanalysen überprüfen bzw. weiter ausdifferenzieren. Unter einer *dynamischen Lerngemeinschaft* verstehen WILSON & RYDER (1996) selbst organisierte Zusammenhänge von Lernenden, die sich zum Zwecke der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen unter Rückgriff auf die telematischen Kommunikationsmöglichkeiten bilden können. *Dynamisch* bezeichnet den Umstand, dass alle Beteiligten gleichermaßen an den Lernprozessen teilhaben sowie Veränderungen ausgesetzt sind und es keine zentralen, hervorgehobenen, mit anderen Rechten ausgestatteten Personen gibt.

Einen ähnlich weiten Begriff von Lerngemeinschaften benutzen WILEY & EDWARDS (2002) in ihren Überlegungen zu „telematischen selbst organisierten sozialen Systemen“ („*online self-organizing social systems*“). Sie greifen den Gedanken der dynamischen Lerngemeinschaften im Prinzip auf (auch wenn sie sich nicht explizit darauf beziehen). Telematische selbst organisierte soziale Systeme sind selbst organisierte Gemeinschaften im Internet, die zahlreiche Eigenschaften haben, die innerhalb von an CSCL orientierten didaktischen Designs für eine Lerngemeinschaft angestrebt werden – in der Regel aber ohne dass die Teilnehmenden sich selbst als Mitglied einer Lerngemeinschaft bezeichnen würden. Als Beispiele nennen sie telematische Gemeinschaften wie Slashdot oder PerlMonks, in denen Tausende, weltweit verteilt, Wissen zu Computerfragen bzw. der Perl-Programmierung austauschen. Sie erklären die Existenz solcher Systeme einerseits über die Phänomene der „Kultur des Schenkens“ („*gift culture*“, vgl. auch KOLLOCK 1999), aber auch über die große Gruppengröße, die mit mehreren Hundert, oft mehreren Tausend „TeilnehmerInnen“, ausreichend Expertise für die Gemeinschaft verfügbar macht, ohne den Aufwand des

Einzelnen übermäßig hoch werden zu lassen⁴⁵. Innerhalb der CSCL-Forschung bleiben solche Untersuchungen aber eindeutig in der Minderheit und werden überraschend wenig rezipiert (vgl. dazu auch BEUSCHEL & GAISER 2002).

2.2.3 Forschungsergebnisse

Die vorgestellten Untersuchungen zu CSCL mit den beschriebenen Schwerpunkten kommen zu ähnlichen Ergebnissen⁴⁶: Es wird generell die Bedeutung einer aktiven Teilhabe der Studierenden an der Kursgestaltung betont, z.B. durch Einbringen eigener Arbeitsergebnisse und Vorerfahrungen. Als ähnlich bedeutsam wird generell die Kommunikation der Studierenden untereinander als Kommunikation unter Gleichgestellten („*peer-to-peer*“) gewertet (BONK & REYNOLDS 1997, KOSCHMANN 1996, LUCK 2000). Die enge Verknüpfung des Konzeptes der Lerngemeinschaft und der substantiellen Einflussnahme auf das jeweilige Lehr-/Lerngeschehen – wie sie auch bereits bei CSILE in den *wissensbildenden Gemeinschaften* zum Ausdruck kam – ist dabei ein zentrales Ergebnis:

„Computervermittelte Kommunikation wird als effektives Mittel betrachtet, um das Lernen im Klassenzimmer in eine Lerngemeinschaft zu verwandeln, innerhalb derer sowohl Lernende als auch Lehrende und eingeladene Gäste eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung der Lehr-/Lernangebote spielen“ (LUCK 2000, 2; Übers. PA).

Ebenso wie in kooperativen Lernformen ohne Computerunterstützung Vorteile nicht automatisch durch die Herstellung einer Gruppensituation realisiert werden, ist auch die Effektivität von CSCL von komplexen Faktoren abhängig. Schon im Punkt Akzeptanz gibt es wenig gesicherte Erkenntnis. Zahlreiche Autoren berichten von einer gemischten Akzeptanz von CSCL-Systemen bzw. der geringeren Nutzung der bereitgestellten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeit vor allem in Hochschulprojekten (WEGERIF 1998; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997, 389; REIMANN 1998; STAHL 2001; KERRES & JECHLE 2002; SORENSEN 1999; BAGHERIAN & THORNGATE 2000). Die Perspektive derjenigen, die das didaktische Design einzelner Lernangebote bestimmen und CSCL-Designs favorisieren, deckt sich also

45 WILEY & EDWARDS (2002) thematisieren telematische selbst organisierte soziale Systeme im Zuge der Frage der Skalierbarkeit von telematischem Lernen und Lehren in Hinblick auf Betreuung (darauf wird in Kap. 7.3 noch einmal näher eingegangen). Aus der Betrachtung der erfolgreichen Beispiele sagen sie derartigen Systemen langfristig ein großes Veränderungspotenzial innerhalb der telematischen Bildungslandschaft voraus, ähnlich den „Unruhe stiftenden Technologien“ („*disruptive technology*“; ORAM 2001; NORMAN 1998, 232/233).

46 JONES, SCANLON & BLAKE (2000) kritisieren dabei zu Recht, dass sehr viele dieser Untersuchungen im gewissen Sinne selbstreferenziell sind, da sie Kurse zu telematischem Lernen sind (z.B. WEGERIF 1998, SCHEUERMANN, LARSSON & TOTO 2002, BROWN 2001, DIRCKINCK-HOLMFELD & SORENSON 1999, MASON 1998).

nicht notwendig mit der Perspektive der Lernenden. Eine plakative Zusammenfassung für die oft widersprüchlichen Wirkmomente bei Lehrenden und Lernenden im Zuge der wachsenden Verbreitung von CSCL gibt MASON (1998, 4; Übers. PA):

„Kooperatives Lernen ist eher bei Lehrenden als bei Lernenden beliebt, da es meist größere Initiative und mehr Arbeit erfordert und stärkere Abhängigkeit von anderen bedeutet! Sobald Gruppenarbeiten aber mit Bewertungen und Prüfungen verknüpft werden, deutet vieles daraufhin, dass die meisten Lernenden ihre Zurückhaltung überwinden und ihren Part bei den gemeinsamen Aktivitäten ausüben. Tatasche ist, dass das Interesse an kooperativen Ansätzen in der tertiären und beruflichen Weiterbildung sprunghaft zunimmt, da die Technologien dies ermöglichen, Arbeitgeber es einfordern und Lehrende den Wert für den Lernprozess wiederentdecken.“

Ähnlich wie auch für das kooperative Lernen allgemein wird weiterhin die Problematik der Bewertung von individuellen Leistungen bei der Realisierung von CSCL-Designs und der enge Zusammenhang zwischen CSCL-Ansätzen und der bestehenden Lernkultur festgestellt:

„Die naive, technologiefixierte Überzeugung war, dass Werkzeuge wie CSILE alleine schon einen wichtigen Unterschied hervorbringen würden. Die weitere Erfahrung lehrte allerdings, dass die Kultur des Klassenraums solche Werkzeuge in ihrem eigenen Interesse formt und dass die Kultur sich wandeln muss, bevor die neuen Technologien das Lernen in der erhofften Weise verändern“ (STAHL 2002, 1; Übers. PA).

Problematisch ist auch die Situation in Bezug auf die Evaluation von CSCL-Designs und -Systemen. Aufgrund der großen Komplexität der ablaufenden Prozesse sowie der technologischen Plattformen sind Evaluationen extrem schwierig und ein Bereich, für den sich zurzeit erst anfängliche Konzepte herausbilden (BRITAIN & LIBER 1999, HOLST 2000).

Vergleichsweise am intensivsten untersucht sind Kommunikations- und Kooperationsprozesse in kleinen, überschaubaren Gruppen. Ergebnisse dieser Forschung quasi auf Mikroebene, sollen im folgenden zusammengefasst werden, sofern sie sich auf D-CSCL-Situationen⁴⁷ beziehen, also geographisch verteilte Lernende betreffen und deswegen für den hier betrachteten Fall von Bedeutung sind⁴⁸.

47 Die Unterscheidung zwischen CSCL und D-CSCL ist hier nur der systematischeren Darstellung halber gewählt. In konkreten telematischen Lernszenarien sind die Grenzen oft fließend: Projekte wie CSILE werden ins Internet gebracht und können somit auch SchülerInnen anderer Klassen oder Schulen einbeziehen. Umgekehrt gibt es in verteilten Szenarien oft einen Präsenzanteil.

48 In diesem Abschnitt wird das Schwergewicht auf die Forschungsergebnisse zu telematischer Kommunikation und Kooperation gelegt, unabhängig vom konkreten Anwendungskontext. Die Spezifika der D-CSCL Situationen, wie sie in klassischen Fernstudiensituationen entstehen, werden in Kap. 2.3 thematisiert.

Findet die Kooperation der Lernenden computerunterstützt an verschiedenen Orten statt, entstehen durch die Reduktion der Kontextinformation und das Fehlen nonverbaler Hinweisreize Problemfelder. Es werden in Bezug auf den sozialen Kontext ein Mangel an sozialer Präsenz, eine fehlende Abstimmung über einen gemeinsamen Wissenshintergrund sowie erschwerte Koordination der Gruppenaktivitäten konstatiert. In Bezug auf den Informationskontext wird das Überangebot an Information und eine oft fehlende Nachrichtenverbundenheit genannt (vgl. HESSE, GARSOFFKY & HRON 1997).

Zur fehlenden sozialen Präsenz werden auch Ergebnisse der CMC-Forschung innerhalb der CSCL-Untersuchungen aufgegriffen, die verschiedene Charakteristika für die computervermittelte Kommunikationssituation herausgearbeitet hat: Da mit der geringeren sozialen Präsenz auch Hinweise auf den Status der anderen Teilnehmer entfallen, kann es zu einem stärkeren und egalitären Austausch in der Gruppe kommen. Gleichzeitig gibt es Befunde, die auf eine geringere Wirksamkeit sozialer Normen in diesen Kommunikationssituationen hindeuten. Eine geringere soziale Orientierung in der Kommunikation zugunsten einer hohen Aufgabeninvolviertheit zeigen andere Studien auf. Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass mit zunehmender Dauer telematischer Kommunikationssituationen auch die interpersonelle soziale Orientierung wieder zunimmt (WALTHER & BURGOON 1992, 81)⁴⁹.

Die Bedeutung der Gruppenwahrnehmung („*awareness*“) in D-CSCL Situationen wird generell betont (BIUK-AGHAI 1998, BREMER 1998, MCLELLAN 1997). BIUK-AGHAI (1998) differenziert den Begriff der Gruppenwahrnehmung noch nach sozialer Wahrnehmung, Aufgabenwahrnehmung, Konzeptwahrnehmung und Arbeitsraumwahrnehmung und diskutiert die Vor- und Nachteile von strengen und gelockerten WYSIWIS-Sichten (What You See Is What I See) in CSCL-Lernräumen vor diesem Hintergrund.

An Lösungsansätzen zum Ausgleich der aufgeführten Kanalreduzierung und der reduzierten Gruppenwahrnehmung wird in vielfältiger Form gearbeitet. Möglichkeiten bestehen u.a. in persönlichen Steckbriefen / Homepages zur Vorstellung, integrierten Teilnehmerverzeichnissen, der Anzeige von aktuell sich online befindenden Teilnehmenden, der Trennung von aufgabenbezogener Kommunikation und sonstiger, informeller Kommunikation etc. (HESSE, GARSOFFKY & HRON 1997, 226).

Im Zusammenhang mit der Gruppenkoordination wird weiterhin ein hoher Koordinationsaufwand, auch im Bereich der technischen Koordination, als Problemfeld erkannt (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1998a, 471; HESSE, GARSOFFKY & HRON 1997, 259). Als Lösungsansätze werden Interaktionsregeln in Form von *Lernprotokollen* diskutiert, die die Koordinationsprozesse strukturieren helfen sollen (für konkrete Beispiele vgl. PFISTER & MÜHLPFORDT 2002 und die Lernplattform VITAL).

49 Insgesamt sind die genannten CMC-Forschungsergebnisse nicht unumstritten, da sie schwerpunktmäßig in Adhoc-Gruppen gewonnen wurden. Die Gültigkeit der Aussagen für länger eingespielte Gruppen muss daher in Frage gestellt werden (HESSE, HOPPE & MANDL 1999, REINMANN-ROTHMEIER, & MANDL 1999b).

Generell mehr Anleitung und Vorstrukturierung zu Beginn verteilen, kooperativen Lernens gemäß dem Prinzip der gestaffelten Hilfestellung („*scaffolding*“; BROWN, COLLINS & DUGUID 1989) wird häufig zur Erleichterung der Koordination herausgearbeitet (WEGERIF 1998, 47). Allerdings setzt sich auch auf der Ebene der Computerunterstützung die zuvor angesprochene, letztlich nicht allgemeingültig zu beantwortende Frage des Grades der angemessenen Vorstrukturiertheit und Anleitung der Kooperation fort. Speziell für synchrones kooperatives telematisches Lernen per Videokonferenz wird die Bedeutung von inhaltspezifischen Strukturierungen hervorgehoben (FISCHER, BRUHN, GRÄSEL et al. 1999)⁵⁰.

Zur erleichterten Wissensabstimmung werden Informationsarchive und ‚*Lernetze*‘ diskutiert, die den gemeinsamen Wissenshintergrund in Form einer kognitiven Landkarte visualisieren (WESSNER & PFISTER 1999). Auch für das Problem der Informationsüberflutung und der fehlenden Nachrichtenverbundenheit gibt es mittlerweile Lösungsansätze innerhalb des Interface-Design wie Annotationsmöglichkeiten, Filterfunktionen, grafische Darstellung von Nachrichtenthreads etc.⁵¹.

ZWISCHENBILANZ II

Zusammenfassend kann der aktuelle Stand der CSCL-Forschung wie folgt charakterisiert werden: Im Gegensatz zum kooperativen Lernen ohne Computerunterstützung werden viele CSCL-Anwendungen bereits im Anwendungskontext untersucht, da zusätzlich zu kognitionspsychologischen Konzepten verstärkt Ansätze des situierten Lernens herangezogen werden. Es überwiegen allerdings Untersuchungen im Kontext von Schule mit einzelnen Übertragungen auf den Hochschulbereich.

Schwerpunkt der Studien bildet nach wie vor die Betrachtung der „Mikroebene“, also der Kommunikations- und Kooperationsprozesse in überschaubaren Gruppen, betrachtet aus der Perspektive der Gestalter von entsprechenden Lernumgebungen. Auch wenn KOSCHMANN (1996) der Meinung ist, dass die CSCL-Forschung Prozesse stärker als Ergebnisse und Wirkungen fokussiert, bleibt sie dennoch auf die Perspektive der Lehrenden beschränkt. KOSCHMANN (1996) führt zwar an, dass ein Verstehen aus der Perspektive der Lernenden angestrebt wird, es manifestiert sich jedoch nicht in Untersuchungsdesigns und -ergebnissen (vgl. auch KAFAI 2002, zur Kritik an KOSCHMANNs Einschätzung auch KOLODNER & GUZDIAL 1996).

Im Mittelpunkt der CSCL-Forschung steht „Instruktion als umgesetzte Praxis“ („*instruction as enacted practice*“; KOSCHMANN 1996). Auch wenn der Prozesscharakter dabei betont wird, zeigt diese Formulierung dennoch deutlich die dominierende Orientierung an der Sicht der Lehrenden. Aussagen wie „Angesichts der

50 Die Untersuchungen bezogen sich hier aber auf die Kooperation in Zweierteams per Videokonferenz. Eine Verallgemeinerung der gewonnen Aussagen auf Gruppen mit mehr als zwei TeilnehmerInnen fehlt noch.

51 Für Details vgl. HESSE, GARSOFFKY & HRON (1997).

Entwicklung solcher [technologischen] Werkzeuge [...] müssen die Lehrenden die Studenten zu neuen Höhen interpersoneller Verständigung und einer Wertschätzung globaler Diversität **drängen**“ (BONK & REYNOLDS 1997, 174; Übers. und Hervorh. PA) zeigen ebenfalls, dass in weiten Bereichen der CSCL-Forschung die strukturelle Asymmetrie im pädagogischen Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden nicht überwunden wird.

Auch in der CSCL-Forschung bleibt daher die Frage unbeantwortet, wie sich kooperatives Lernen mit Computerunterstützung aus der Perspektive der Lernenden darstellt, d.h., welche Bedeutung eine telematische Lerngemeinschaft für sie haben kann, wie und mit welchen Begründungen und Konflikten in ihr gehandelt werden kann.

2.3 Kooperatives telematisches Lernen im Fernstudium

Wie sieht es nun in Bezug auf kooperative telematische Lehr- und Lernformen im Rahmen des Fernstudiums aus? Dieser Sonderbereich der CSCL-Forschung ist in entscheidendem Maße von der historischen Entwicklung und den Konzepten des konventionellen Fernstudiums geprägt. Dieser Hintergrund soll in den hier relevanten Zügen in Kap. 2.3.1 kurz skizziert werden. Im Anschluss wird auf die Art und Weise der Integration neuer Technologien in das Fernstudium eingegangen (Kap. 2.3.2) und es wird der aktuelle Stand der Forschung zur Entstehung von Lerngemeinschaften im Fernstudium zusammengefasst (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Konventionelles Fernstudium

Als Fernstudium wird allgemein Unterricht auf Hochschulniveau bezeichnet, der durch eine räumliche Trennung von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet ist, aber dennoch von einer Bildungsinstitution, dem Fernstudienanbieter, durch Planung, Anleitung und Betreuung unterstützt wird (HOLMBERG & SCHUEMER 1997)⁵². KERRES (1998, 295) definiert das Fernstudium als unterrichtliches System, bei dem die im traditionellen Unterricht auf natürliche Weise integrierten Komponenten der Information und der Kommunikation in zwei getrennten Subsystemen realisiert sind (vgl. auch „Zwei-Weg-Kommunikation“ bei HOLMBERG 2001).

Das Informationssystem ist für die Distribution der Informationen an die örtlich verteilten Lernenden zuständig und benutzt dabei unterschiedliche Medien wie Print, audiovisuelle Medien, Radio- oder Fernsehsendungen oder vollständig digitalisierte Medien. Das zweite, in der Regel durch andere Medien wie Telefon, Post oder

52 Unterricht auf niedrigeren Ebenen als Hochschulniveau, der die gleichen Merkmale aufweist, wird im deutschsprachigen Raum als Fernunterricht bezeichnet. Für die hier betrachteten Aspekte ist der Niveauunterschied nicht relevant. Deswegen werden im Folgenden sowohl Untersuchungen zum Fernstudium als auch zum Fernunterricht herangezogen.

Fax gestützte Subsystem dient der Kommunikation der Lernenden mit der betreuenden Studieninstitution.

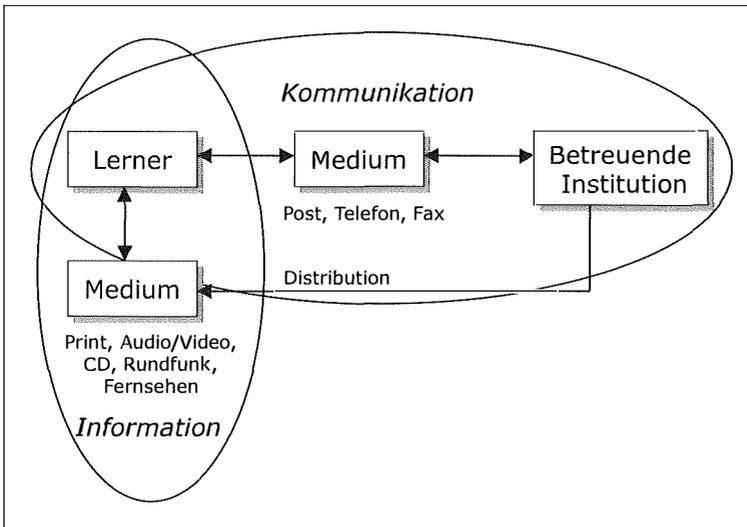


Abbildung 3: Konventionelles Fernstudium mit Informations- und Kommunikationskomponente (aus: KERRES 1998, 295)

Diese Kommunikation, nicht aber die Kommunikation der Lernenden untereinander, stand (und steht noch heute) im Mittelpunkt fernstudiendidaktischer Überlegungen. Ähnliche Definitionsmerkmale für Fernunterricht⁵³ nennt auch KEEGAN (1986), der ebenfalls die grundsätzliche mediale Vermitteltheit des Fernunterrichts und die räumliche Trennung zwischen den beteiligten Personen betont. Den letzten Punkt analysiert MOORE (1973, 664) noch genauer als Auseinanderfallen der Lehr- und Lernaktivitäten, die in der klassischen Form des personalen Unterrichts am gleichen Ort und zeitlich eng miteinander verwoben stattfinden. Ähnlich argumentiert auch ZIMMER (2000c) in seinen Überlegungen zum telematischen Lernen, indem er die Aufhebung der „Unmittelbarkeit und Gleichzeitigkeit des Lehrens und Lernens“ betont, die zusammen mit der charakteristischen Produktionsweise von Fernstudienangeboten⁵⁴ als medial aufbereiteten, vollständig „vorweggedachten“ Unterrichtseinheiten zu Kurs- bzw. Lerneinheiten führt, die hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte, Lernwege, Aufgaben und Lernkontrollen *geschlossen* sind (ZIMMER 1994)⁵⁵.

53 Vgl. vorherige Anmerkung.

54 PETERS (1973) analysiert das klassische Fernstudium treffend als *industrialisierte* Form des Lehrens und Lernens.

55 Diese Geschlossenheit steht in völligem Gegensatz zur Vorstellung des *unabgeschlossenen Lernens* („*termless learning*“; KOSCHMANN 2000) das keine eindeutigen, fertigen Resultate kennt,

Den fremdbestimmten Aspekt des Lernens im Fernstudium trotz der allgemeinen Betonung der Selbststeuerung durch die Lernenden hat bereits HAAGMANN (1970, 13) in seiner Definition des Fernunterrichts herausgearbeitet, in dem er als charakteristische Merkmale des Fernunterrichts *Medien zur Überbrückung der räumlichen Distanz, Gelenktheit, Zielgerichtetheit und Fremdkontrolle* nannte.

Worin besteht nun die Offenheit, die oft mit dem Fernstudium, insbesondere durch Bezeichnungen wie „open distance learning“ oder Namen wie „Open University“, verbunden wird? Betrachtet man das Fernstudium hinsichtlich der Dimension offen – geschlossen, wird ersichtlich, dass sich die Offenheit auf die Fragen der Zuganges (örtliche und zeitliche Unabhängigkeit, aber im Falle der Open University in Großbritannien auch Unabhängigkeit von formalen Eintrittsvoraussetzungen wie bestimmten Bildungsabschlüssen), auf das selbst zu wählende Lerntempo, die Lerngewohnheiten und die Stoffmenge bezieht, die die Lernenden bestimmen können. Die Offenheit bezieht keine Einflussnahme der Lernenden auf die Ziele, Inhalte und Methoden mit ein. ZIMMER (1994, 12) bezeichnet diese Art der Offenheit deswegen als *äußere Offenheit auf der Grundlage unterrichtlicher, innerer Geschlossenheit*.

Der fehlende pädagogische Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der auch durch eingebaute Präsenzphasen nur bedingt ausgeglichen werden kann, konstituiert daher nicht nur einen Kommunikationsmangel, sondern insbesondere eine fehlende innere Offenheit des Fernstudiums⁵⁶. Die skizzierten Spannungsfelder im Fernstudium spiegeln sich auch in der historischen Entwicklung des Fernstudiums wieder. Es lassen sich drei verschiedene Generationen von Fernstudienangeboten unterscheiden (NIPPER 1989)⁵⁷:

- die älteste Form der Fernlehre in so genannten Korrespondenzkursen, die ausschließlich auf schriftlichen Materialien beruhte und durch sehr geringe sowie langsame Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, z.B. für Feedback, gekennzeichnet war⁵⁸;
- die Erweiterung der Informationskomponente seit Ende der 60er Jahre durch zusätzliche audio-visuelle Medien und erste Computerunterstützung, bei der die Entwicklung der Kursmaterialien häufig an der Vorstellung eines gelenkten

sondern bei dem Lernprozesse immer auf höherem Niveau weiter vertieft werden können. Internettechnologie stellt dann ein „Werkzeug für Unabgeschlossenheit“ bereit, in dem zu einer Problemstellung weiter recherchiert, aber auch eigene (Zwischen)Ergebnisse zur Diskussion gestellt werden können.

56 Auch im Präsenzunterricht ist diese innere Offenheit nicht grundsätzlich und vollständig gegeben, aber aufgrund der unmittelbaren Bezogenheit von Lehr- und Lernhandlungen ist die Chance zur inneren Offenheit, z.B. durch kritisches In-Frage-Stellen von Sachverhalten, Nachfragen oder spontan entstehenden Diskussionen zumindest vorhanden.

57 PETERS (1997, 23) entwickelt eine andere „Drei-Generationen-Aufteilung“, die stärker unter dem Aspekt der Zugänglichkeit für breite Schichten erfolgt. Für den thematischen Zusammenhang dieser Arbeit ist NIPPERS Aufteilung relevanter. Ihr wird deswegen hier der Vorzug gegeben.

58 Die ältesten Ansätze gehen zurück auf Langenscheidts Studienbriefe zum Fremdspracherwerb von 1856 (vgl. MOORE & KEARSLEY 1996).

didaktischen Gesprächs (HOLMBERG & SCHUEMER 1997, 510/511) orientiert war und die Kommunikationskomponente durch Telefon und die Integration von Präsenzphasen angereichert wurde, da der persönlichen Betreuung der Lernenden zunehmend Bedeutung zugemessen wurde.

Für diese beiden Generationen von Fernstudienangeboten gilt, dass die Kommunikation der Lernenden untereinander kaum thematisiert wird. Die Konzeptualisierungen des Fernstudiums würden, von betriebswirtschaftlichen Argumenten einmal abgesehen, auch auf Situationen mit nur einem Lernenden zutreffen. Die gestiegenen kommunikativen Möglichkeiten wurden für verbesserte Feedbackmöglichkeiten der Lehrenden an die Lernenden eingesetzt.

Die Zusammenhänge von Produktion, Distribution und Kommunikation im Fernstudium hängen dabei aber nicht nur von den verfügbaren Technologien ab, sondern auch immer von den pädagogischen Konzepten in Bezug auf Lehren und Lernen (NIPPER 1989). Für die ersten Generationen des Fernstudiums überwog die Vorstellung von Lernen als individueller „Stoffaufnahme“ und unmittelbarem Resultat der „Wissensvermittlung“ durch den Unterricht. Lernen als eigenständige Antwort auf Lehrhandlungen und als originär sozialer Prozess ging kaum in theoretische Konzepte zum Fernstudium ein.

Die in den vorausgegangenen Kapiteln thematisierte Verbindung von Lehr-/Lernformen mit der bestehenden Organisations- bzw. Lernkultur kommt im Bild der „Lernenden mit Stimme“ („noisy learners“; NIPPER 1989) zum Ausdruck, die in unterschiedlichem Maße von Fernstudienanbietern akzeptiert werden. Je mehr Kommunikation mit den Lehrenden und zwischen den Lernenden stattfindet, desto „lauter“ wird es. Vielen Fernstudienanbietern fällt es schwer, sich in ihren großen, auf die Distribution von Fernlehrmaterial konzentrierten Institutionen darauf einzulassen.

Welche Veränderungen dieser langjährigen Traditionen in Hinblick auf Fernstudium und Fernunterricht sind nun in der dritten Generation durch die breite Verfügbarkeit telematischer Kommunikationsmöglichkeiten festzustellen? Der folgende Abschnitt skizziert die erkennbaren Ansätze einer Veränderung im Fernstudium durch die technologische Weiterentwicklung, wobei der Schwerpunkt auf kooperative Prozesse gelegt wird.

2.3.2 Ansätze und Konzepte zur Integration neuer Technologien

Jede neue Technologie hat sich bislang auf Konzepte und Implementierungen des Fernstudiums durch die anbietenden Organisationen ausgewirkt (KAYE 1989, 18)⁵⁹. Durch die Möglichkeiten der Telematik können beispielsweise Informations- und

⁵⁹ Umgekehrt wird auch die Technologieentwicklung durch neue Lehr- und Lernkonzepte vorangetrieben (z.B. die Vielfalt und schnelle Weiterentwicklung telematischer Lernräume vgl. ARNOLD 2001).

Kommunikationskomponenten des Fernstudiums wieder in *einem* Medium, einem telematischen Lernraum, realisiert werden. Multimediale und multimodale Repräsentationsformen können die Informationskomponenten verbessern, aber es entstehen auch völlig veränderte Möglichkeiten für die Kommunikation der Lernenden untereinander und mit den Lehrenden.

Nachdem die neuen technologischen Möglichkeiten innerhalb des Fernstudiums zunächst nur für die Vereinfachung organisatorischer Abläufe (Distribution der Studienmaterialien, Einsendung von Prüfungsaufgaben etc.) und eine bessere tutorielle Betreuung der Studierenden (kürzere Rücklaufzeiten bei der Begutachtung von Einsendeaufgaben etc.) aufgegriffen wurden, werden zurzeit auch weitergehende Modelle der Nutzung telematischer Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten der Lernenden untereinander in vielfältiger Form erprobt (HOLMBERG & SCHUEMER 1997, MASON 1998, MAYER & MÖRTH 1998, NIPPER 1989, KAYE 1989).

Es lassen sich drei unterschiedliche Typen unterscheiden, die nur zur besseren analytischen Durchdringung als getrennte Modelle beschrieben werden (MASON 1998). In der Praxis sind die Übergänge zwischen den einzelnen Typen fließend und es existieren Mischformen⁶⁰.

Der Typ *Inhalt & Unterstützung* („*Content & Support*“) nach dem die ersten und immer noch die meisten computergestützten Fernstudienangebote operieren, ist durch eine klare Trennung zwischen Kursinhalten und einem mittels Computertechnologie bereitgestellten Supportangebot gekennzeichnet. Kursinhalte werden durch ein Leitmedium, in der Regel Studienbriefe, die elektronisch oder traditionell versandt werden, bereit gestellt und das computergestützte Supportangebot dient der tutoriellen Betreuung, die mit den schnellen Rücklaufzeiten von E-Mail erfolgen kann, und dem Angebot einer Diskussionsgruppe, um Lerninhalte zu diskutieren sowie Fragen zu stellen.

Der Typ *Kombination* („*Wrap-Around*“) erhöht den Anteil der Lerneraktivitäten und Diskussionen gegenüber den vordefinierten und komplett produzierten Studienmaterialien. Er basiert auf einem Ansatz, Lernen durch mannigfache Materialien zu ermöglichen. Den Studierenden wird mehr Freiheit, aber auch mehr Verantwortlichkeit in der Beschaffung und Bearbeitung von Lernressourcen gegeben.

Demgegenüber bestimmt im Typ *Integration* („*Integrated*“), der bislang nur wenig realisiert wird, das Kursgeschehen im real ablaufenden Kurs das Studium, die vorproduzierten, in sich abgeschlossenen Studienmaterialien rücken damit in den Hintergrund. Die Kursinhalte liegen nicht mehr von vornherein fest, sondern werden von den Teilnehmenden durch Prozesse der Informationsbeschaffung und -bearbeitung und der diskursiven Aushandlung in hohem Maße mitbestimmt. Dabei werden nicht nur die Recherchemöglichkeiten und die zahlreichen weiteren Lernressourcen im Internet einbezogen, sondern auch die leichte Veröffentlichung von Arbeits-

60 Eine Typologie der durch neue Technologien veränderten Fernstudienformen steht prinzipiell vor den gleichen Problemen wie eine Klassifizierung telematischer Lehr- und Lernformen generell (vgl. dazu auch ARNOLD 2001, 20ff).

ergebnissen durch Internettechnologie sowie die zahlreichen synchronen und asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten für alle Beteiligten.

Der in diesem Typ der Nutzung neuer Technologien im Fernstudium entscheidende Faktor der Einflussnahme auf Ziele und Inhalte des Studiums, also die innere Öffnung der Unterrichtseinheiten, erinnert an Merkmale, die für das (telematische) kooperative Lernen zuvor unter dem Begriff der Lerngemeinschaft diskutiert wurden. Wird die telematische Unterstützung im Sinne des Typs *Integration* genutzt, kann offensichtlich auch unter den Bedingungen des Fernstudiums eine Lerngemeinschaft entstehen. MASON (1998) nennt in ihrer Beschreibung dieses Typs das Zustandekommen einer Lerngemeinschaft unter den Lernenden, die die Lehrenden mit einbezieht, sogar als Voraussetzung für seine Realisierung.

Unter einem leicht anderen Blickwinkel, nämlich der Frage der Integration von neuen Technologien in die Hochschullehre allgemein, plädieren BROWN & DUGUID (1996) dafür, als Messlatte für eine sinnvolle und erfolgreiche Unterstützung der Hochschullehre durch Telematik die Frage einzuführen, inwieweit die Technologie ein „Gemeinschafts-Paradigma“ im Gegensatz zum traditionellen „Transport-Paradigma“ unterstützt. Die bislang an Hochschulen vorherrschende Transportperspektive, bei der Studierende die Rolle von *Wissensempfängern* und Hochschulen jene der *Wissenslieferanten* einnehmen, kann nämlich ebenfalls gut durch die neuen Technologien unterstützt werden. Internettechnologie wird dann zur verbesserten Logistik, die die Geschwindigkeit und Reichweite der Wissenslieferung erhöht.

Stattdessen können neue Technologien auch dazu benutzt werden, Studierenden einen verbesserten Zugang zu Forschergemeinschaften zu eröffnen, in dem sie schrittweise am Diskurs teilhaben, Normen, Werte und Verfahrensweisen kennen und anwenden lernen. Ähnlich wie bei CSILE ist dieses Gemeinschafts-Paradigma am (idealtypischen) Fall der wissensschaffenden Forschergemeinschaft orientiert.

Inwieweit unterstützen nun neue Technologien bereits kooperative Lehr- und Lernformen sowie die Bildung von Lerngemeinschaften im Fernstudium? Auf die in diesem Zusammenhang relevanten Forschungsbereiche der Fernstudiendidaktik und ihre Ergebnisse wird im kommenden Abschnitt eingegangen.

2.3.3 Lerngemeinschaften im Fernstudium

Zahlreiche Untersuchungen dokumentieren die ersten Versuche, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden untereinander durch die Bereitstellung von Konferenzsystemen zu verbessern und das Bearbeiten von Aufgaben im kommunikativen Austausch in Kleingruppen zu ermöglichen (z. B. MASON & KAYE 1989, BERGE & COLLINS 1995, MASON 2000, WELLER & HOPGOOD 1997, JONES, SCANLON & BLAKE 2000, WEGERIF 1998, CHRISTIANSEN & DIRCKINCK-HOLMFELD 1995, BROWN 2001). Die Ergebnisse verweisen darauf, ähnlich wie bei kooperativem Lernen allgemein, dass die Zusammenhänge sehr komplex und daher

einzelne förderliche Bedingungen in den Anwendungssituationen nur schwer zu isolieren sind.

Als genereller Vorteil der Konferenzsysteme, in denen in der Regel schriftlich und asynchron kommuniziert wird, gilt, dass die Zeitversetzhtheit zu größerer Reflektiertheit der Beiträge führt, die Beiträge archivierbar und nicht flüchtig wie bei Präsenzseminaren sind und, anders als bei traditionell vorgefertigten Lerneinheiten ohne Kommunikationsmöglichkeiten, jetzt auch die Perspektivendivergenz innerhalb der Lerngruppe eingebracht werden kann. Weiterhin kann durch die Einbeziehung von CMC-Technologie ein „geplanter Rahmen für das Ungeplante“ geschaffen werden (KAYE 1989). Studierende können jeder Zeit Lerninhalte kommentieren, Kontakt zu anderen aufnehmen und auch eigene Konferenzen eröffnen und auf diese Weise einen Treffpunkt für den sozialen Austausch nach ihren Vorstellungen einrichten (für einen Überblick zu dem Einsatz von Computerkonferenzsystemen vgl. auch KAYE 1992).

Andere Untersuchungen haben insbesondere den Wert der Möglichkeit der ausschließlich passiven Teilnahme („*lurking*“) bei den Konferenzsystemen untersucht und herausgefunden, dass Studierende auch das Mitlesen der Diskussionen und des Austausches anderer als unterstützend für ihre eigenen Lernprozesse empfanden – sie konnten auf diese Weise zum Teil inhaltliche Fragen klären und Hinweise auf andere Lernressourcen gewinnen (WELLER & HOPGOOD 1997, LEE & MCKENDREE 1999)⁶¹.

In zahlreichen Untersuchungen wird aber auch eine geringe Nutzung der zur Verfügung gestellten Kommunikationskanäle konstatiert; es sei denn, die Nutzung wird unmittelbar über das didaktische Design erzwungen, indem zum Beispiel wichtige Informationen nur über diese Kanäle verteilt werden oder die aktive Beteiligung Grundlage der Bewertung ist (vgl. WELLER & HOPGOOD 1997, ARNOLD & PUTZ 2000, HARASIM 1989, BAGHERIAN & THORNGATE 2000). Akzeptanzprobleme werden insbesondere bei der Kleingruppenarbeit berichtet. Oft wählen Fernstudierende das Fernstudium, um örtlich und zeitlich maximal unabhängig zu sein, dieses Bedürfnis kollidiert aber mit dem hohen Koordinationsaufwand, den kooperative Aufgabebearbeitung in Kleingruppen verlangt (MASON 2000).

Der Einsatz der Konferenzsysteme oder anderer neuer Technologien erfolgt oft mit der Zielsetzung, dass unter den Lernenden eine Lerngemeinschaft entsteht⁶². Was unter den Kontextbedingungen des Fernstudiums damit genau gemeint ist, wird allerdings kaum explizit thematisiert. Es lässt sich eher aus den bearbeiteten Forschungsfragestellungen und -ergebnissen rekonstruieren. Dabei werden zwei eng zusammengehörige, aber dennoch auf verschiedenen Ebenen liegende Dimensionen unterscheidbar:

61 LEE & MCKENDREE (1999) haben für diese Art des Lernens durch die Beobachtung bzw. passive Teilnahme an den Lernerfahrung anderer und dem In-Bezug-Setzen zur eigenen Situation den Begriff des *Lernens aus zweiter Hand* („*vicarious learning*“) geprägt und in verschiedenen experimentellen Settings genauer untersucht.

62 JONES, SCANLON & BLAKE (2000) und WEGERIF (1998) streben dabei explizit eine CoP der Studierenden als angehende WissenschaftlerInnen an.

Die erste Dimension ist die der *gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion* analog den angestrebten Prozessen in der *wissensbildenden Gemeinschaft* im Projekt CSILE (s. Kap. 2.2.2). ROWNTREE (1995) formuliert als Indikator für diese Dimension einer Lerngemeinschaft den Raum, den das Lernen von anderen Lernenden innerhalb der jeweiligen Fernstudiensituation einnimmt:

„In solch einer Lerngemeinschaft lernen die Mitglieder genauso viel von anderen wie aus Kursunterlagen oder den Beiträgen der Tutoren. Sie lernen allerdings weniger ein fertiges Ergebnis (z.B. Informationen), sondern einen Vorgang – besonders den kreativen kognitiven Prozess, Ideen vorzustellen, diese kritisiert oder ergänzt zu sehen und die Möglichkeit zu haben, sie auf der Basis der Diskussion mit Gleichgestellten zu verändern (oder zu verwerfen)“ (ROWNTREE 1995, 207; Übers. PA).

Ähnlich formulieren CHRISTIANSEN & DIRCKINCK-HOLMFELD (1995) ihre Gestaltungsprinzipien für Lerngemeinschaften im Rahmen von problem- und projektorientierten Fernstudiengängen an der Open University Aalborg. Studierende müssen die Möglichkeit haben, in kleinen Gruppen gemeinsam Lernziele festzulegen und als Ausgangspunkte für ihre Kleinprojekte sie selbst motivierende Probleme, eigene Interessen und Erfahrungen zu nehmen. Grundprinzip der weiteren Bearbeitung der Problemstellungen und Projektideen sollte dann der Dialog sein (vgl. auch PALOFF & PRATT 1999). Charakteristisch für diese Dimension einer Lerngemeinschaft ist also die Einflussnahme der Studierenden auf Lerninhalte und -methoden.

Gleichzeitig muss auch vor überzogenen Erwartungen gewarnt werden, da produktive kooperative Lernprozesse schon in Präsenzsituationen von zahlreichen gut zusammenwirkenden Faktoren abhängen. Auf jeden Fall wird wesentlich mehr benötigt als das Bereitstellen einer entsprechenden technologischen Infrastruktur zur Kooperation. Kritische Erfolgsfaktoren wiederum sind angesichts der Komplexität schwer zu bestimmen (MASON 1998). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob alle Studienfächer gleichermaßen dazu geeignet sind, auch im Fernstudium die Dimension der gemeinsamen Wissenskonstruktion innerhalb einer Lerngemeinschaft zu realisieren (vgl. JONES, SCANLON & BLAKE 2000).

Die zweite Dimension bildet ein *Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft*, das der oft im Fernstudium empfundenen sozialen Isolation entgegen wirkt und die Motivation für das Fernstudium bzw. das Durchhaltevermögen erhöht. Die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls kann für das Gelingen oder Scheitern in einer Fernstudiensituation entscheidend sein (WEGERIF 1998).

Bei der Bildung einer Lerngemeinschaft können verschiedene Phasen unterschieden werden: die erste Stufe bildet eine *de-facto-Gemeinschaft*, die durch die gemeinsame Registrierung für ein Studium zustande kommt, die zweite Stufe die *Absichtsgemeinschaft* („*intentional community*“), die gemeinsam einen bestimmten Zweck verfolgt, und die dritte Stufe die *Ertrag bringende Lerngemeinschaft* („*generative community*“) (ADAMS & FREEMAN 2000, 123). Die softwareseitige Unter-

stützung dient dabei oft primär dazu, Zeiten verteilten Lernens ebenso wie die Präsenzstudienanteile für den Konstituierungsprozess einer Lerngemeinschaft nutzbar zu machen und eine möglichst nahtlose Verbindung zwischen Präsenzphasen und Fernstudienphasen herzustellen⁶³.

Mit dem seltenen Fokus auf der Perspektive der Lernenden hat BROWN (2001) den Gemeinschaftsbildungsprozess in Fernstudienkursen für DoktorandInnen untersucht und dabei drei verschiedene Ebenen des entstehenden Zugehörigkeitsgefühls herausgearbeitet: Bekanntschaften machen und Freunde gewinnen, sich als Mitglied einer Gemeinschaft fühlen („*community conferment*“), freundschaftliche Kollegialität („*camaraderie*“). Unter welchen Bedingungen welche Studierenden allerdings welche Ebenen eines Gemeinschaftsgefühls realisierten, ließ sich nicht vollständig und eindeutig bestimmen.

KERRES (2001, 266ff) beschreibt für die Entwicklung von Lerngruppen in Hinblick auf den Stellenwert der gegenseitigen Kommunikation drei ähnliche Stadien: den *informellen Austausch*, die *projektbezogene Kollaboration* und die *kollegiale Kooperation*. Beim informellen Austausch geht es darum, andere kennen zu lernen und sich auszutauschen – ohne ein klares, gemeinsames Ziel zu haben. Bei der projektbezogenen Kollaboration arbeiten Lernende an bestimmten Aufgaben zusammen, um ein gemeinsames Ziel, oft in Form einer von außen vorgegebenen Aufgabenstellung, zu erreichen. Das Stadium der kollegialen Kooperation geht über die arbeitsteilige Bearbeitung klar definierter Problemstellungen insofern hinaus, als neue Ziele gemeinsam entwickelt und Schritte zu ihrer Erreichung gemeinschaftlich festgelegt werden. Dieses Stadium ist in besonderem Maße von einer sozialen Gruppenbildung abhängig, die nach KERRES (2001) ohne persönliches Kennen nur schwer zu erreichen ist.

Hinsichtlich der Größe der untersuchten Lerngemeinschaften werden, ähnlich wie bei den CSCL-Untersuchungen allgemein, auch im Fernstudium fast ausschließlich überschaubare Kursgruppen betrachtet und nicht die bislang nur unter anderen Forschungsperspektiven analysierten telematischen Gemeinschaften mit mehreren Hundert Mitgliedern (vgl. RHEINGOLD 1993, SMITH 1999). Dies liegt vermutlich daran, dass Kursgruppen eine klassische Organisationsform für Fernstudienkurse sind und die vorherrschende Perspektive der Lehrenden andere Strukturen kaum in den Blick kommen lässt. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass die meisten Untersuchungen von Lehrenden selbst oder im Auftrag von Lehrenden entstehen, die legitimerweise in erster Linie ein Interesse an Erkenntnissen zu Designfragen zu ihren jeweiligen Kursen haben und oft aktionsforschungsorientiert arbeiten. Um anderen Gemeinschaften jenseits der offiziellen Organisationsformen überhaupt Aufmerksamkeit zu schenken, muss zusätzlich die Einsicht vorhanden sein, dass Kenntnisse über die „inoffizielle Schattenpraxis“ auch wertvoll für didaktische Entscheidungen sein

63 ■ Damit ist ein weiterer noch nicht geklärter Aspekt im Fernstudium angesprochen: die Rolle von Präsenzphasen und ihre möglicherweise veränderte Bedeutung durch die Integration von CSCL-Umgebungen in das Fernstudium (vgl. dazu auch VANDERVEN 1994).

können und andererseits Muße und Distanz zum „Alltagsgeschäft“, um andere Gemeinschaften überhaupt zu entdecken.

Auch methodisch stellen Untersuchungen von solchen größeren, schwach strukturierten Gemeinschaften eine besondere Herausforderung dar. Die Methodik der Sozialen Netzwerkanalyse ist zwar geeignet, die Strukturen der entstehenden Lerngemeinschaft zu betrachten (vgl. GARTON, HAYTHORNTHWAITE & WELLMAN 1997, HAYTHORNTHWAITE 1998; 2002). Es kann beispielsweise zwischen dicht und lose geknüpften Netzwerken unterschieden werden sowie Verbindungen zwischen einzelnen Mitgliedern nach dem Grad der Intensität als starke oder schwache Bindungen klassifiziert und jeweils deren unterschiedliche Auswirkungen betrachtet werden⁶⁴. Mit dem Fokus auf Struktur wird aber gleichzeitig auch die Betrachtungseinheit des im Kontext handelnden Subjektes („*agent-in-setting*“), die sich für Untersuchungen von Lerngemeinschaften unter den Annahmen von situiertem Lernen und Kognition etabliert hat, aufgegeben⁶⁵. Wenn man von diesen Annahmen zum Lernen ausgeht, muss daher auch methodologisch neu gedacht werden. Auch hierin könnte ein Grund für die geringe Zahl derartiger Untersuchungen liegen.

2.4 Fazit: notwendiger Perspektivenwechsel – von der Anbietersicht zur Perspektive der Lernenden

Die Forschung zu kooperativem telematischem Lernen im Fernstudium zeigt ähnliche Begrenzungen auf wie die Forschung zu kooperativem Lernen und CSCL. Sie liegen auf zwei verschiedenen Ebenen:

Die erste Begrenzung besteht darin, dass Lerngemeinschaften nur in der Form von klar definierten, überschaubaren sozialen Einheiten mit einer typischen Größe von 15-35 TeilnehmerInnen untersucht werden. Größere soziale Zusammenhänge mit schwächerer Strukturierung und offenen Mitgliedschaftsregelungen sind bislang kaum Gegenstand intensiverer Betrachtungen. Auch in dem aktuellen Versuch von LIPPONEN (2002), den State-of-the-Art der CSCL-Forschung zu beschreiben, finden solche Zusammenhänge keine Erwähnung – ein weiteres Zeichen für die Konzentration der CSCL-Forschung auf kooperatives Lernen innerhalb von formalen Strukturen einer Schulklasse oder eines einzelnen Universitätskurses.

Diese Begrenzung hängt stark mit der zweiten, noch gravierenderen Begrenzung bisheriger Forschung in Fernstudienkontexten (aber auch allgemein zu kooperativem Lernen) zusammen. Die weitaus überwiegende Anzahl von Untersuchungen geht explizit oder implizit vom Standpunkt der Lehrenden als Gestaltenden der jeweiligen Fernstudienangebote aus. Viele Untersuchungen sind deskriptive Studien zur Imple-

64 Damit werden z. B. Thesen wie die der „Stärke schwacher Bindungen“ (GRANOVETTER 1973) in telematischen Gemeinschaften genauer analysierbar.

65 Zum Verlust, der notwendig mit diesem reduzierten Fokus verbunden ist vgl. auch STAHL (2002, 6).

mentierung von Fernstudienangeboten, die das didaktische Design schildern, Erfahrungen reflektieren und zum Teil Gestaltungsprinzipien evaluieren. In diesem Zusammenhang wird teilweise auch die Kommunikation der Lernenden innerhalb der benutzten Konferenzsysteme oder Lernumgebungen analysiert. Die Auswertung erfolgt aber fast ausschließlich aus der Instruktionperspektive. Wenn überhaupt die Möglichkeit selbst organisierter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen von Studierenden thematisiert wird, dann als drohender Kontrollverlust auf Seiten der Lehrenden und Gestaltenden von Fernstudienkursen. Auch hierin manifestiert sich die einzig wahrgenommene Perspektive der Lehrenden:

„Zwischen den Lernenden und andern Nutzern können sich informelle Kommunikationsnetzwerke bilden, die einer Vorstrukturierung zuwiderlaufen; erfolgreiche Konferenzen [Diskussionsforen] gedeihen durch Spannung und Überraschungen [...] und [durch die informellen Netzwerke] kann das Unerwartete zum Normalen werden. Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Gestaltung von Kursen?“ (KAYE 1989, 19; Übers. PA).

Die Verengung der Forschung auf die Gestaltungsperspektive der Lehrenden wird auch deutlich, wenn man den fast kompletten Mangel an Untersuchungen über die Gestaltung kooperativen Lernens *durch die Lernenden* betrachtet. Die Frage, wie Studierende telematische Kommunikations- und Kooperationsformen nutzen und entwickeln, erhält überraschend wenig Forscheraufmerksamkeit⁶⁶ – wie auch BEUSCHEL & GAISER (2002) im Zuge ihrer Untersuchung zum spontanen Gebrauch von Instant Messenger Systemen bei Fachhochschulstudierenden feststellen.

Die Mehrzahl aller Untersuchungen ist technologiebezogen oder stellt das Potential von kooperativen telematischen Lehr-/Lernprozessen aus der Sicht der Lehrenden bzw. der anbietenden Bildungsinstitution in den Mittelpunkt. Die reale Nutzung durch die Lernenden, die Art und Weise wie sich die Lernenden telematische Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten als Ressource für ihre Lernprozesse aneignen (oder auch nicht), wird oft vernachlässigt (BUCHHOLZ 2000, 164; HARA & KLING 2000).

Geht man davon aus, dass Lernhandlungen der Studierenden nicht als direkte Resultate des didaktischen Designs gesehen oder durch diese erklärt werden können, sondern eigenständige Antworten auf ein solches Design sind, so fehlen Untersuchungen, die die Perspektive der Lernenden konsequent in den Mittelpunkt stellen. Erst derartige Untersuchungen erlauben in einem sich noch entwickelnden Forschungsfeld ein tieferes Verständnis der vor sich gehenden Prozesse. Da kooperatives telematisches Lernen auch und in erster Linie *Lernhandlung* und nicht *Unterrichtsmethode* ist, bleiben CSCL-Untersuchungen, die das *Lehrhandeln* fokussieren, notwendig einseitig und defizitär. Lernen als sozialer Prozess der Kulturaneignung und

66 Bedenkt man, dass die Forschenden oft Lehrende sind, die ihre Praxis verbessern wollen, und dass die Gleichsetzung von Lehren und Lernen weit verbreitet ist, ist diese Tatsache allerdings weniger überraschend.

Kulturproduktion kann nicht von einem Außenstandpunkt derer, die lehren, begriffen werden. Für eine Theoriebildung zum kooperativen telematischen *Lernen* und insbesondere für eine Konzeptualisierung von *Lerngemeinschaften* müssen die kulturellen Formen, die die Lernenden in aktiver Auseinandersetzung mit den eingelagerten kontextuellen Bedeutungsstrukturen herausbilden, analysiert werden. Erst die Handlungsbegründungen, mit denen Lernende kooperative Lernformen wählen (oder auch nicht), verweisen auf die (Lebens-)Interessen der Studierenden, an denen ein theoretisches Verständnis von kooperativem Lernen ansetzen muss – ein Perspektivenwechsel ist daher notwendig.

Die Ergebnisse der wenigen Untersuchungen, die einen solchen Perspektivenwechsel bereits vorgenommen haben, zeigen dann auch oft überraschende Nutzungsvarianten auf oder verdeutlichen die Hindernisse für kooperative Prozesse, insbesondere für die Entstehung von *Lerngemeinschaften* im Fernstudienkontext (BUCHHOLZ 2000, WEGERIF 1998, HARA 2000). Die Perspektive der Lernenden einzunehmen bedeutet oft auch, sich mit kritischeren Ergebnissen auseinandersetzen zu müssen. BAGHERIAN & THORNGATE (2000) kommen in ihrer umfangreichen Untersuchung zur studentischen Nutzung von kursbegleitenden Newsgroups zur Einschätzung, dass solche Diskussionsforen entgegen den Erwartungen der anbietenden Institution (aktiv und passiv) wenig genutzt werden, von geringem studienförderlichen Wert seien und von den Studierenden oft als „Zeitsenken“ wahrgenommen werden⁶⁷. Derartige Ergebnisse können dann für die Weiterentwicklung von *Lehr*konzepten in einem weiteren Schritt reflektiert und ausgewertet werden (ähnlich der Untersuchungen über die „inoffizielle Schattenpraxis“ betrieblicher Weiterbildung in BROWN & DUGUIDS Studie zu ReparaturmitarbeiterInnen; vgl. Kap.1.2).

67 In einem anderen Kontext – der beruflichen Weiterbildung – kommt die Untersuchung von ANDERSON & KANUKA (1997) zum wahrgenommenen Wert der NutzerInnen eines webbasierten Forums ebenfalls zum Ergebnis, dass der Nutzen des Forums wesentlich geringer eingeschätzt wurde, als Präsenzseminare vergleichbaren Inhalts.

3 Lernen – Annäherung aus zwei Perspektiven

Von den zahlreichen Ansätzen zur theoretischen Modellierung menschlicher Lernprozesse werden für die vorliegende Untersuchung zwei lerntheoretische Ansätze genutzt: die subjektwissenschaftliche Lerntheorie HOLZKAMPS (1993) sowie der bereits genannte Ansatz des situierten Lernens in „Communities of Practice“ nach LAVE und WENGER (LAVE & WENGER 1991, WENGER 1998). Sie werden dieser Untersuchung als heuristischer Rahmen vorangestellt, um die erkenntnisleitenden Annahmen zu entwickeln und auszuweisen⁶⁸. Die Entscheidung, gerade diese beiden Erklärungsansätze für menschliche Lernprozesse auszuwählen, ist folgendermaßen begründet:

HOLZKAMPS Lerntheorie ermöglicht als subjektwissenschaftlicher Ansatz einen Zugang zum Lernen, der konsequent die Perspektive der Lernenden in den Mittelpunkt stellt⁶⁹ und damit die Einnahme eines dezidierten Subjektstandpunktes zulässt. Es wird ein begrifflicher Rahmen zur Fassung des Lernproblems zur Verfügung gestellt, der explizit die Analyse von *Lern*prozessen – und nicht der damit oft verwechselten *Lehr*prozesse – innerhalb eines Lehrangebotes ermöglicht. Lernhandlungen der lernenden Subjekte werden zudem über die Lernbegründungen in diesem Konzept rekonstruierbar (vgl. dazu auch ZIMMER & PSARALIDIS 2000, LUDWIG 1999 sowie Kap. 4).

Lernen wird in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit betrachtet. Damit entstehen gute Ansatzpunkte zur Erfassung der selbst bestimmten kooperativen Lernhandlungen der Fernstudierenden im betrachteten Fall sowie der möglichen Durchdringung und der Widersprüchlichkeiten ihrer Handlungen durch die Fremdbestimmung innerhalb der institutionell gegebenen Rahmenbedingungen im FESA-Studienkontext. Ergab die Analyse des gegenwärtigen Forschungsstandes zu kooperativem telematischem Lernen, dass ein Perspektivenwechsel von der dominierenden Perspektive der Lehrenden zur Perspektive der Lernenden notwendig ist, so liegt der Rückgriff auf HOLZKAMPS Lerntheorie für einen empirischen Zugang zum kooperativen Lernhandeln der Fernstudierenden nahe, da für seinen Lernbegriff konstitutiv ist, Lernen aus der *Sicht der Lernenden* als handelnde Subjekte zu betrachten.

HOLZKAMP fokussiert allerdings in seinen Konzeptualisierungen von Lernen den sozialen Lernprozess des Individuums aus der Sicht des *einzelnen* Lernenden. Kooperatives Lernen als Strukturierung von Lernressourcen und als soziale Wissenskonstruktion in einer Gemeinschaft von Lernenden hat in seinen Betrachtungen nur

68 Vgl. dazu im Detail Kap. 4.

69 MAIERS (1998, 321) beschreibt HOLZKAMPS Lerntheorie als Theorie, die „nicht länger die Subjektivität der Lernenden verleugnet und ihnen ihre Lernakte enteignet“.

einen vergleichsweise geringen Stellenwert, sodass zur genaueren Fassung des kooperativen Moments noch eine weitere Lerntheorie herangezogen wird.

Dieser Aspekt des Lernens von und mit anderen Lernenden steht im Zentrum der von LAVE und WENGER entwickelten Theorie des situierten Lernens in Communities of Practice. Der Ansatz entstammt der anthropologisch ausgerichteten Lernforschung und wurde insbesondere im englischen Sprachraum im Zusammenhang mit multimedialen Lernumgebungen und im Rahmen der CSCL-Forschung rezipiert. Aufgrund der anthropologischen Ursprünge dieses Ansatzes bildet auch hier die Perspektive der Lernenden den Ausgangspunkt für die Analyse von Lernprozessen, allerdings ist diese Herangehensweise begrifflich weniger ausgearbeitet als bei HOLZKAMP. Insbesondere bietet sie nicht so konkreten Ansatzpunkte für die Entwicklung eines methodischen Untersuchungsdesigns, wie HOLZKAMPs konzeptuelle Elemente der Lernbegründungen sie darstellen. Lernen wird aber ähnlich wie bei HOLZKAMP als essentiell soziales Phänomen aufgefasst.

Das zentrale Konzept der „Communities of Practice“ (CoP) als Begriffs- und Analyserahmen innerhalb der Theorie des situierten Lernens bietet dafür besondere Ansatzpunkte zum Verständnis von Lernen in kooperativen Kontexten und zur Analyse der sozialen Dimension einer Fernlernersituation (vgl. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1997c, 382). Auch wenn die Weiterentwicklung bzw. Ausarbeitung des Konzeptes der CoPs von WENGER (1998) gegenwärtig stärker im Bereich des organisationalen Wissensmanagements als im pädagogischen Bereich rezipiert wird (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2000, HILDRETH, KIMBLE & WRIGHT 2000, DAVENPORT & HALL 2001, EPPLER & SUKOWSKI 2001), liefert sie dennoch auch für den Bereich des telematischen Lehrens und Lernens wertvolle Hinweise (vgl. ARNOLD & PUTZ 2000, WEGERIF 1998, ROGERS 2000, FOWLER & MAYES 2000, NISTOR 1999, BARAB, BARNETT & SQUIRE 2002, BARAB & DUFFY 2000). Insbesondere der Bezug zur Selbstorganisation und die Beschreibung kooperativer sozialer Prozesse der lernenden Subjekte untereinander lassen diesen Ansatz geeignet erscheinen, HOLZKAMPs subjektwissenschaftliche Analyse der Sichtweise des einzelnen Lernenden um die Vorgänge innerhalb einer Gemeinschaft von Lernenden zu ergänzen.

Die genannten lerntheoretischen Ansätze verwenden je ihre eigene Begrifflichkeit und stammen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen. Sie liefern aber für die Betrachtung des hier untersuchten Falles wertvolle, sich ergänzende Aspekte und es gibt – bei genauerer Betrachtung – zwischen beiden Konzepten hinreichend Gemeinsamkeiten und Anschlussstellen, sodass sie gemeinsam als heuristischer Rahmen zur Analyse der Lernprozesse in der hier vorliegenden Untersuchung genutzt werden können (auf den Begriff des heuristischen Rahmens und auf seine Funktion innerhalb des methodischen Designs dieser Arbeit wird in Kap. 4 eingegangen).

In diesem Kapitel sollen beide Ansätze in ihren wesentlichen Grundzügen skizziert und ihre Annahmen zum kooperativen Aspekt des Lernens dargestellt werden (Kap. 3.1 und 3.2). Im dritten Abschnitt dieses Kapitels werden Verbindungspunkte beider Konzepte aufgezeigt, die ihre prinzipielle „Anschlussfähigkeit“ belegen (Kap.

3.3). Aus beiden Ansätzen gemeinsam werden in einem weiteren Schritt konkrete Analysedimensionen für die empirische Untersuchung herausgearbeitet (Kap. 3.4).

3.1 Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen

HOLZKAMPs Lerntheorie ist im Kontext der Kritischen Psychologie in deutlicher Abgrenzung zu den dominierenden Theorien in der psychologischen (Lern)Forschung entstanden. Ich werde daher zunächst einige zentrale Grundannahmen seines subjektwissenschaftlichen Ansatzes vorstellen (Kap. 3.1.1), bevor ich die wesentlichen Konzepte seiner Lerntheorie skizziere (Kap. 3.1.2), um dann auf seine Überlegungen zum kooperativen Lernen einzugehen (Kap. 3.1.3). Nach diesen Schritten werden der besondere Wert dieser Lerntheorie und mögliche Konsequenzen für die Analyse des Lernhandelns der Fernstudierenden in meiner Untersuchung zusammengefasst (Kap. 3.1.4).

3.1.1 Grundlagen

Im Gegensatz zu behavioristischen, kognitiven und handlungstheoretischen Ansätzen zur Erklärung menschlicher Lernprozesse berücksichtigt HOLZKAMPs Lernbegriff in besonderem Maße die gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Menschen. Während die meisten anderen theoretischen Modellierungen des Lernprozesses die soziale und gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernen weitgehend ausklammern und Lernen – bei aller Unterschiedlichkeit im Detail – überwiegend als individualisierten „Mechanismus“ modellieren, steht diese Vermitteltheit im Mittelpunkt der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie: Lernen in HOLZKAMPs Theorie ist gekennzeichnet durch selbsttätig handelnde Lernende in einem sozialen Kontext. Der unmittelbar gegebene, enge Bezug von Lernen und Handeln im gesellschaftlichen Kontext ist für das Verständnis von Lernen konstitutiv.

Damit wird zunächst einmal ein weiter ganzheitlicher Blick auf das kooperative telematische Lernen der Fernstudierenden in der Fallstudie eröffnet.

Im Gegensatz zum behavioristischen Verständnis von Lernen als Reiz-Reaktions-Mechanismus oder zum kognitivistischen Verständnis von Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung ist Lernen in HOLZKAMPs Konzept weiterhin „eine Weise begründeten menschlichen Handelns“ (HOLZKAMP 1993, 225) zur Realisierung der eigenen Lebensinteressen. Lernen als menschliches Handeln dient grundsätzlich der Lebensbewältigung und der erweiterten Verfügung über Lebensbedingungen⁷⁰. Mit einer konsequenten Betrachtung von Lernen vom „Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen“ (ebd., 15) aus erfolgt die Analyse von Lern-

⁷⁰ Mit diesem Ansatz strebt HOLZKAMP insbesondere an, die „Weltlosigkeit“ zu überwinden, die viele andere Ansätze der Lernforschung kennzeichnet (HOLZKAMP 1993, 206).

prozessen immer im Kontext menschlichen Handelns im Rahmen der gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Das kooperative telematische Lernen von Fernstudierenden kann daher unter diesen Annahmen hinsichtlich der Lebensinteressen der Studierenden analysiert werden, die sie durch ihre Kooperation realisieren.

Die Einnahme des Subjektstandpunktes führt HOLZKAMP weiterhin zur Identifizierung des „Lehrlernkurzschlusses“, der fälschlichen Gleichsetzung von Lehrenden- und Lernendenperspektive, wie sie insbesondere die Institution Schule, aber auch weite Teile des übrigen institutionalisierten Bildungswesens kennzeichnet (ebd., 391ff) – und die, wie aufgezeigt, auch die bisherige CSCL-Forschung beeinflusst. Die durch das Lehren *intendierten* Lernprozesse auf Seiten der Lernenden werden mit den realen Lernprozessen gleichgesetzt bzw. die selbsttätigen Lernhandlungen, die Lernende aufgrund der Unterrichtssituation ausführen (oder auch nicht) werden aufgrund dieser Perspektivenverengung gar nicht in den Blick genommen. HOLZKAMPs Lernbegriff ist durch eine deutliche Trennung von Lernen und Lehren gekennzeichnet und auch von daher geeignet, die Zielsetzung dieser Arbeit zu unterstützen, kooperatives telematisches Lernen als *Lernhandeln* und nicht als *Lehrhandeln* zu untersuchen. Durch die dezidierte Einnahme eines Subjektstandpunktes ist die Lerntheorie für die vorliegende Untersuchung weiterhin prädestiniert, da es in der Fallstudie ebenfalls um Lernen *aus der Perspektive der Lernenden* geht.

Wie wird nun die gesellschaftliche Vermitteltheit des Lernens genau gefasst? Kennzeichnend für die subjektwissenschaftliche Theorie des Lernens ist die Konzeptualisierung des Verhältnisses von menschlichem Handeln und gesellschaftlich gegebenen Lebensbedingungen als komplexer Wechselbeziehung: „Wir produzieren die Bedingungen unter denen wir leben, d.h. der einzelne ist in irgendeiner Form beteiligt an der Schaffung, Veränderung, Bestätigung, Reproduktion der Bedingungen, unter denen er dann wieder lebt“ (HOLZKAMP 1987, 14). Gesellschaftlich gegebene Lebensbedingungen werden im Rahmen der Kritischen Psychologie also „nicht auf ihre üblichen soziologisch-gesellschaftstheoretischen Bestimmungen beschränkt, sondern in ihrem ‚den Subjekten zugekehrten Aspekt‘ als *Bedeutungen*“ aufgefasst, die verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen) darstellen, „die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen *kann*, aber keinesfalls muß“ (HOLZKAMP 1995, 838; Hervorh. im Orig.).

Menschliches Handeln als Realisierung von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten wird also nicht als durch die gesellschaftlichen Bedingungen determiniert, sondern als in ihnen begründet angesehen. Dies schließt eine aktiv-gestaltende Veränderung vorgefundener Bedingungen explizit mit ein:

„Dabei muß das Subjekt – je nach seiner konkreten Lebenslage und den darin gegebenen Freiheitsgraden – sich nicht auf die Realisierung vorgegebener Bedeutungen beschränken, sondern kann in handelndem Weltzugriff seine *Lebensbedingungen aktiv umgestalten*, damit deren Bedeutungsaspekt als Inbegriff von Prämissen seine[r] eigenen Handlungsbegründungen / Handlungen verändern [...] »Subjektiv« ist demnach von uns stets im Sinne eines *sub-*

jekthaft-aktiven Weltbezuges bzw. Weltzugriffs als Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu verstehen“ (HOLZKAMP 1993, 23; Hervorh. im Orig.)⁷¹.

Damit bezieht HOLZKAMP eine grundlegend andere Ausgangsposition zur konzeptuellen Fassung menschlichen Lernens. Die Ergebnisse anderer Ansätze sind dabei aber nicht vollständig negiert, sondern vor diesem anders gelagerten Rahmen reinterpretiert, sodass Erkenntnisse anderer Ansätze in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aufgehoben sind⁷².

Primäres Anwendungsfeld seiner neuen Konzeptualisierung von Lernen ist eine Analyse des Lernens in der Schule. Der Fokus liegt dabei auf den Lernhandlungen der SchülerInnen im interpersonalen Verhältnis zu den Lehrenden (vgl. auch ZIMMER 1987). HOLZKAMPs Lernbegriff wird aber auch als wichtiger Lernansatz in der Erwachsenenbildung rezipiert (vgl. LUDWIG 1999, FAULSTICH & ZEUNER 1999, EHSES & ZECH 2000).

3.1.2 Intentionales Lernen

Welchen Zugriff auf das kooperative telematische Lernen ermöglicht HOLZKAMPs Theorie nun jenseits dieser Grundbestimmungen? HOLZKAMP unterscheidet zunächst einmal *inzidentelles Lernen*, d.h. beiläufiges, ohne speziellen Vorsatz erfolgendes Lernen („Mitlernen“) von *intentionalem Lernen*. Ausgangspunkt für intentionales Lernen ist das Erleben einer Handlungsproblematik, für deren Bewältigung die derzeit verfügbaren Handlungsmöglichkeiten des Lernenden nicht ausreichen. Das Subjekt hat in dieser Situation der *Diskrepanzerfahrung* – als „unmittelbar erfahrene Unzulänglichkeit des erreichten Gegenstandsaufschlusses“ (HOLZKAMP 1993, 214) – verschiedene Möglichkeiten. Es kann versuchen, die Situation ohne jegliches Lernen zu bewältigen, z.B. bei einer Lernanforderung in der Schule einfach Resultate vorzutauschen.

Jenseits der reinen Situationsbewältigung (ohne Lernen) liegen zwei unterschiedliche Arten des Lernens als weitere Handlungsalternativen. Das Subjekt kann sich bewusst für eine Lernhandlung entscheiden und eine „*Lernproblematik ausgliedern*“, um die aufgetretenen Schwierigkeiten zu bewältigen. Unter der Aus-

71 „Prämissen“ werden hier als subjektiv vermittelter Weltbezug begriffen, der wiederum durch die historisch bestimmten Lebensbedingungen geprägt ist (vgl. HOLZKAMP 1983, 352ff).

72 Das kritisch-psychologische Verfahren der Reinterpretation (vgl. dazu auch HOLZKAMP 1983, 515ff; MARKARD 1994) kennzeichnet JANDL (1999, 36ff) als Verfahren der Moderne und kontrastiert es mit den postmodernen Verfahren der Verabschiedung und der Dekonstruktion, um mit Theorien anderer Schulen bzw. Richtungen umzugehen. Die von JANDL (1999) aufgenommene Debatte um Kritische Psychologie aus postmoderner Sicht ist eine interessante, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zu einer grundsätzlichen Kritik am soziologischen Konzept der Postmoderne sei hier auf WAGNER (1995) verwiesen.

gliederung einer Lernproblematik versteht HOLZKAMP die Suspendierung der Zielsetzung der ursprünglichen Handlung, der Bezugshandlung, um in einem Prozess der Neuorientierung durch eine Lernhandlung zu neuen Handlungsmöglichkeiten zu kommen. Das Subjekt sieht für sich positive Gründe, der Lernanforderung nachzukommen; die fehlenden Handlungsmöglichkeiten werden als nützlich und die Verfügung über Lebensbedingungen erweiternd betrachtet. In diesem Fall orientiert sich die Art und das Ausmaß der Lernhandlung im Rahmen der ausgegliederten Lernproblematik am Lerngegenstand.

Derart begründete Lernhandlungen nennt HOLZKAMP *expansiv begründet* oder kurz *expansives Lernen*⁷³. Konstitutiv für expansives Lernen ist, dass das Subjekt durch die (antizipierte) Erfahrung einer erhöhten Verfügung über Handlungsmöglichkeiten als Folge von erweitertem Wissen und Können motiviert ist:

„Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir [der Lernenden] motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist“ (HOLZKAMP 1993, 190)⁷⁴.

Auf diese Weise begründete Lernhandlungen können für das weitere Leben der Lernenden von prägender Bedeutung sein (HOLZKAMP 1993; 1999).

Außer dieser emotional-motivationalen Befindlichkeit beim expansiven Lernen kann es aber auch andere Gründe für Lernhandlungen geben: Erwartet das Subjekt bei Unterlassen der Lernhandlung eine Beeinträchtigung seiner momentan gegebenen Handlungsverfügung, so kommt es zu *defensiv begründeten Lernhandlungen*. Hier steht die Anpassung an gegebene Situationen im Vordergrund und die Lernhandlung dient oft der Abwehr befürchteter Sanktionen, falls die Lernhandlung nicht erfolgt. Es handelt sich also um eine Form der *Situationsbewältigung* durch Lernen – Art und Ausmaß des Lernens orientieren sich in diesem Fall nicht am Lerngegenstand, sondern werden danach bemessen, inwieweit sie zur Vermeidung von antizipierten Nachteilen erforderlich sind. Derartiges *defensives Lernen* entsteht besonders häufig in machtbesezten Lernzusammenhängen wie beispielsweise der Schule. Hier überwiegt nach HOLZKAMPs Analyse das defensiv begründete Lernen als „schulische *Normalform* des Lernens“ (HOLZKAMP 1993, 447), wobei es vereinzelt und als eindeutige Ausnahme auch innerhalb von Schule zu „*Sternstunden*“ expansiven Lernens kommen kann (HOLZKAMP 1991, 15).

73 Diese Bezeichnung darf nicht mit dem Ansatz des „learning by expanding“ von ENGESTRÖM (1991) verwechselt werden.

74 Expansiv begründetes Lernen ist dabei nicht mit „intrinsisch motiviertem Lernen um seiner selbst willen“ zu verwechseln – ein Konzept, das HOLZKAMP aufgrund der Suggestion eines „Handelns ohne Grund“ als zu kurz greifendes kritisiert (HOLZKAMP 1993, 75/76).

Diese Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen bietet ein gutes Analyse Kriterium für das kooperative telematische Lernen im betrachteten Fall. Indem die Handlungsbegründungen der Studierenden rekonstruiert werden, kann betrachtet werden, für welche Formen des kooperativen telematischen Lernens eher eine expansive oder eine defensive emotional-motivationale Befindlichkeit vorliegt. Gleichzeitig kann geprüft werden, ob die Begrifflichkeit so ausreichend differenziert ist oder ggf. für kooperatives telematisches Lernen erweitert werden sollte. Weiterhin wird mit der Unterscheidung dieser grundsätzlichen Art der Begründetheit menschlichen Lernens deutlich, dass Lernanforderungen Dritter, z.B. in der Schule oder in Studienkontexten, nicht notwendig Lernhandlungen veranlassen, sondern aus Lernanforderungen von außen nur dann Lernhandlungen resultieren, wenn das Subjekt sich für solche entscheidet. Nur in der Form des expansiv begründeten Lernens entdeckt das Subjekt in der gegebenen Situation eine Lernproblematik für sich und entscheidet sich bewusst für seine Bearbeitung. Beim defensiven Lernen wird die Lernanforderung gleichzeitig übernommen und zurückgewiesen, also nicht als im eigenen Interesse liegender Weltaufschluss betrachtet. Defensives Lernen bleibt daher „auf charakteristische Weise widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv“ (HOLZKAMP 1991, 8) und wird deswegen auch als „widerständiges Lernen“ (ebd.) bezeichnet. Einen Überblick über die Handlungsalternativen angesichts einer Diskrepanzerfahrung gibt die folgende Grafik:

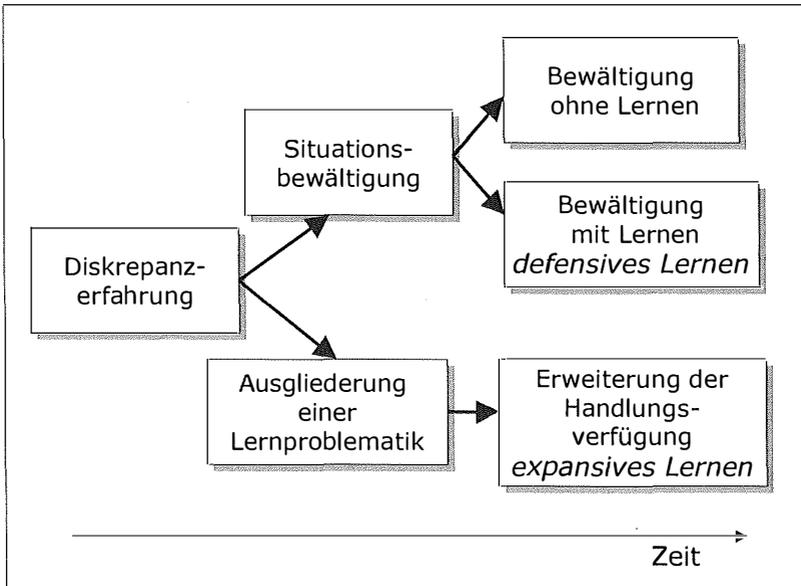


Abbildung 4: Handlungsalternativen bei Diskrepanzerfahrung

Die Unterscheidung zwischen expansiv und defensiv begründetem Lernen steht in engem Zusammenhang mit dem Konzept der verallgemeinerten bzw. restriktiven Handlungsfähigkeit der Kritischen Psychologie. Während die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit auf eine Erweiterung der Verfügung über die objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen zielt (wie im Falle des expansiven Lernens), bleibt die restriktive Handlungsfähigkeit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten verhaftet und ist von einem Arrangement mit den Begrenzungen gekennzeichnet (wie im Falle des defensiven Lernens) (vgl. HOLZKAMP 1983, 370ff). Diese Begrifflichkeit bietet in der Untersuchung einen Zugriff auf die Einschätzung der Lern- und Bildungschancen, die mit dem kooperativem telematischem Lernen in der betrachteten Gemeinschaft verbunden sind.

Gleichzeitig kann der Fernstudienkontext als Bedeutungsanordnung vorgegebener Konstellationen verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen analysiert werden und zusammen mit der Begründetheit der kooperativen Lernhandlungen der Studierenden Aufschluss darüber geben, welche Ziele die Studierenden in diesem Fall mit ihrer Kooperation verfolgen, auf welche Probleme und widersprüchlichen Anforderungen sie stoßen und wie sie diese in ihren eigenen Handlungen auflösen.

Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen weist HOLZKAMP darüber hinaus in seinen Überlegungen zur Schulreform auf die existentielle Bedeutung von Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des regulären Schulunterrichts hin. Sollen SchülerInnen verstärkt die Chance zu expansiven Lernprozessen auch innerhalb der Schule haben, müssen sie Einfluss auf Kursinhalte nehmen können und aus ihren eigenen Diskrepanzerfahrungen heraus ihre Problematiken in den Unterricht einbringen (HOLZKAMP 1993, 539ff). Übertragen auf die Erwachsenenbildung hat dieses Lernverständnis ebenfalls zur Folge, dass Lernende an Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsangeboten beteiligt werden müssen, wenn selbst bestimmtes, expansives Lernen gefördert werden soll (vgl. dazu FAULSTICH & ZEUNER 1999, 38ff). In der Fallstudie wird daher auch zu klären sein, wie viel Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Studierenden im gegebenen Studienkontext vorgesehen sind und welche Mitbestimmungsmöglichkeiten die telematische Kooperation ggf. zusätzlich eröffnet.

3.1.3 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist nach HOLZKAMP durch eine interpersonale Lernkonstellation gekennzeichnet, in der expansives Lernen ohne personale Asymmetrien erfolgt. Damit steht es gemäß HOLZKAMPS Analyse im krassen Gegensatz zu den starken personalen Asymmetrien der interpersonalen Lernformen, die Lernprozesse in der Schule (und in vielen anderen institutionalisierten Formen des Bildungswesens) dominieren. Wie sieht das pädagogische Verhältnis nun beim kooperativen telematischen Lernen im

Fernstudium aus? Im betrachteten Fall erfolgt die Kooperation unter Gleichgestellten, andererseits bringen im Rahmen des Fernstudienkontextes die Lernanforderungen in Form von Studienbriefen und Prüfungen gerade in ihrer „objektivierten Form“, als Lernressourcen ohne dialogische Aushandlung wie im Präsenzunterricht (vgl. ZIMMER 2001), wieder große Asymmetrien ein. Um hier ein genaueres Verständnis der möglichen ablaufenden Prozesse zu erhalten, ist es notwendig den kooperativen Lernprozess noch detaillierter zu betrachten:

Kooperatives Lernen als expansives Lernen entsteht, wenn Lernende eine gemeinsame Lernproblematik ausgliedern bzw. ihre jeweils individuell ausgegliederten Lernproblematiken als so ähnlich bzw. aufeinander beziehbar definieren, dass ihnen eine Kooperation bei der Auflösung dieser Problematiken sinnvoll erscheint. Der Prozess des kooperativen Lernens ist durch unterschiedliche Grade von Arbeitsteilung, kooperativer Wissensdistribution sowie Herstellung überlappender Zonen des Wissens als Gegensteuerung zur Arbeitsteilung gekennzeichnet⁷⁵, deren je unterschiedliche Ausprägung abhängig vom gemeinsam gesetzten Lerngegenstand ist.

Gleichzeitig bleiben aber beim kooperativen Lernen immer auch die divergenten Perspektiven der einzelnen Subjekte erhalten. Im konstruktiven Austragen dieser Perspektivenvielfalt liegt einerseits eine besondere Qualität des kooperativen Lernens, aber andererseits auch der Ansatzpunkt zur Auflösung der kooperativen Lernform. Sind die Divergenzen so substantiell bzw. lassen sie sich auch bei tieferer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nicht auf ein anderes Niveau heben (auf dem dann wieder neue Divergenzen auftauchen), besteht vielleicht die „Geschäftsgrundlage der Kooperation“ nicht mehr und es ist sinnvoller, die kooperative Lernform zugunsten „personal-autonomen“ Lernens zu verlassen. Diese Option des „Aussteigen-Könnens“ ist für HOLZKAMP ein Bestimmungsmoment kooperativen Lernens (HOLZKAMP 1993, 514), d.h. Freiwilligkeit beim kooperativen Lernen ist unverzichtbar. Ist die Aushandlung verschiedener Perspektiven nicht gleichberechtigt möglich und die Auflösung keine diskursfähige Option, kommt es zu verschiedenen machtbedingten Störungen des kooperativen Lernens wie Konformitätsdruck (ebd., 514) oder Zersetzungerscheinungen (ebd., 520). Diese Störungen sind immer auch im Zusammenhang mit den jeweils gegebenen gesellschaftlichen oder institutionellen Rahmenbedingungen zu betrachten⁷⁶. Welche spezifischen Möglichkeiten der „Auflösung“ der Kooperation bzw. der Freiwilligkeit sich gerade durch die telematische Form des kooperativen Lernhandelns der Studierenden ergeben, ist also ein weiterer wichtiger Anknüpfungspunkt für die Untersuchung.

75 Die überlappenden Zonen des Wissens können als Auflösung des Spannungsfeldes von „alle wissen alles“ vs. „jeder kennt nur seinen Bereich“ gesehen werden (vgl. FAULTSCH & ZEUNER 1999).

76 Mit dieser Beschreibung der Voraussetzungen, des Potenzials, aber auch der Grundwidersprüchlichkeit kooperativen Lernens überwindet HOLZKAMP die von HELD (1997) konstatierte häufig anzutreffende „Naivität“ der Forschung zu kooperativem Lernen (vgl. Kap. 2), die die gesellschaftliche Vermitteltheit des kooperativen Lernens nicht thematisiert und stattdessen das kooperative Lernen mit immer neuen Methoden zu optimieren versucht (HELD 1997, 14).

3.1.4 Spezifischer Beitrag zur Untersuchung

Welchen Beitrag kann die subjektwissenschaftliche Lerntheorie HOLZKAMPs nun zur Analyse von kooperativem telematischem Lernen leisten, obwohl die kooperativen Lernformen nur am Rand thematisiert werden? Zum einen beinhaltet HOLZKAMPs Lerntheorie keinen normativ aufgeladenen Lernbegriff im Sinne einer Ideal- bzw. Sollvorstellung des Lernens, sondern stellt vielmehr einen begrifflichen Rahmen zur Rekonstruktion empirisch vorgefundener Lernhandlungen bereit (LUDWIG 1999, 42). Zentral sind dabei die subjektiven Handlungsbegründungen der Lernenden, die ein wesentliches Konzept innerhalb von HOLZKAMPs Lernansatz ausmachen. Indem die Analyse nach den „in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen“ fragt, bezieht sie den Standpunkt des Subjektes (HOLZKAMP 1991, 7) und kann damit den hier geforderten Perspektivenwechsel (auch im Sinne der Überwindung des Lehr-/lernkurzschlusses) im Rahmen der CSCL-Forschung leisten. Erfahrungen des lernenden Subjekts lassen sich in der „Sprache subjektiver Handlungsbegründungen“ artikulieren und werden damit der wissenschaftlichen Analyse zugänglich (HOLZKAMP 1993, 23)⁷⁷. An dieser Stelle werde ich mit der Entwicklung des methodischen Designs der Untersuchung ansetzen.

Da gleichzeitig Lernen von HOLZKAMP als gesellschaftlich vermittelte, sozial eingebettete Handlung betrachtet wird, können die kooperativen Lernhandlungen umfassend zur Sprache kommen – im Gegensatz zu ihrer Verkürzung in kognitiven Lerntheorien. In der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie werden Denken, Handeln und Lernen nicht als Resultate von Außenwirkung begriffen. Die eigenständige Subjektivität der Lernenden wird systematisch integriert (vgl. ZIMMER 2000a, 118)⁷⁸. LUDWIG (1999, 42/43) fasst diesen besonderen Wert HOLZKAMPs für die Untersuchung des Lernens Erwachsener treffend zusammen:

„Holzkamp stellt der Erwachsenenpädagogik auf kategorialer Ebene einen Lernbegriff zur Verfügung, der aus der Sicht des Lernenden die Autonomieanteile des lernenden Subjekts in Lehr-/Lernverhältnissen empirisch zu untersuchen gestattet, indem die subjektiven Lernbegründungen des Lernenden zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ins Verhältnis gesetzt werden.“

Damit kann das telematische Lernen ganzheitlich, bezogen auf die Lebenssituationen der Studierenden betrachtet werden. Es scheint so weiterhin möglich, Erklärungsansätze für die festgestellte Diskrepanz zwischen ausgeprägten, selbst organisierten kooperativen *Lern*formen im Unterschied zu den oft problembeladenen intendierten kooperativen Lernformen als Ergebnis didaktischen *Lehr*handelns zu finden.

77 Hier wird bei der Entwicklung des methodischen Konzeptes angesetzt (vgl. Kap. 4).

78 In diesem Punkt besteht ein deutlicher Gegensatz zu den lerntheoretischen Annahmen, die Modellen der Wirkungsforschung im Bereich der Evaluation telematischen Lehrens und Lernens häufig zugrunde liegen (vgl. ZIMMER 2000a).

Um besonders den kooperativen Aspekt des Lernens in der vorliegenden Untersuchung noch genauer fassen zu können, wird im Folgenden noch ein weiterer Ansatz zum Lernen herangezogen, dessen Stärke in der Konzeptualisierung des Lernens in kooperativen Zusammenhängen liegt.

3.2 Lernen in Communities of Practice

Kooperatives Lernen findet in sozialen Einheiten unterschiedlicher Größe statt. Telematik eröffnet prinzipiell Kooperationsmöglichkeiten auch für größere Gemeinschaften mit ortsverteilten Lernenden. Wie kann der Vorgang des Lernens nun über die Einzelperson hinaus, eingebettet in die Bezüge einer größeren Lerngemeinschaft, gefasst werden? Welche Handlungen konstituieren eine Lerngemeinschaft und wie lässt sich das Zusammenspiel von Person und Gemeinschaft, von einzelner Lernhandlung und der Gesamtheit kooperativer Lernhandlungen innerhalb einer Gemeinschaft begreifen?

Auf diese Fragen bietet der von LAVE und WENGER entwickelte Ansatz, Lernen als handelndes Hineinwachsen in eine Community of Practice (CoP) zu konzeptualisieren, einige wesentliche Antworten. Er gehört zu den Ansätzen situierten Lernens, die, wie zuvor erwähnt, zahlreiche CSCL-Projekte beeinflusst haben. Es wird hier zunächst auf seine Grundlagen und den Entstehungskontext eingegangen (Kap. 3.2.1), bevor das zentrale Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* genauer dargestellt (Kap. 3.2.2) und der Begriff der *Communities of Practice* erörtert wird (Kap. 3.2.3). Auf Instruktionsansätze, die sich aus dieser Lerntheorie heraus entwickelt haben, wird anschließend eingegangen (Kap. 3.2.4) und zum Schluss zusammengefasst, welche Konsequenzen sich aus diesem Ansatz für die Analyse von kooperativen Lernprozessen ergeben und welchen besonderen Beitrag dieser Lernansatz daher für meine Untersuchung hat.

3.2.1 Grundlagen

LAVE und WENGER argumentieren, dass die kognitiven Ansätze, Lernen zu beschreiben, zu kurz greifen, da sie den essentiell sozialen Charakter des Lernens in alltäglichen Praxiskontexten vernachlässigen:

„Kognitive Lerntheorien haben mit mindestens vier [...] Aspekten Schwierigkeiten. [...] (1) Ein Problem ist die unterstellte Trennung zwischen Lernen und anderen Arten von Aktivitäten. (2) Wenn Lernen als die Aneignung von existierendem Wissen aufgefasst wird, ist die Erzeugung neuen Wissens und die Neuentdeckung von Wissen schwer zu erklären. (3) Kognitive Lerntheorien gehen von einem allgemeingültigen Prozess des Lernens und einem einheitlichen Charakter von Wissen und von Lernenden aus (mit Ausnahme der

Menge bzw. der Aufnahmefähigkeit). Das macht es schwierig, die Vielzahl unterschiedlicher Teilnehmer und Projekte in jeder Lernsituation zu berücksichtigen. (4) Schließlich gibt es das Problem der Konzeptualisierung irrtümlichen und fehlerhaften Verstehens in einer heterogenen Welt“ (LAVE 1993, 12; Übers. PA).

Während kognitive Ansätze isolierte kognitive Prozesse innerhalb des einzelnen Individuums, zumeist in experimentellen Laboruntersuchungen betrachten, fordern LAVE und WENGER einen Wechsel zur „handelnden Person in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihrer Handlungen“ (LAVE 1988, 17; Übers. PA) als angemessenere Untersuchungseinheit. Diese „Situierung“ menschlicher Denk- und Lernvorgänge in sozialer Praxis⁷⁹ hat zur Bezeichnung ihres Ansatzes geführt. Auf die Forschung zu kooperativem telematischem Lernen übertragen heißt dies, Untersuchungen nicht unter künstlichen Bedingungen und in Sondersituationen zu machen, sondern alltägliches kooperatives Lernhandeln unter den gewöhnlichen, nicht für Forschung inszenierten Bedingungen zu betrachten.

Fundamental für ihr Herangehen an Lernen und Kognition ist die Überzeugung, dass weder Lernen noch Kognition aus dem einzelnen Individuum heraus verstanden werden kann, sondern nur im Kontext sozialer und kultureller Praxis, an die Lernen und Wissen untrennbar gebunden ist:

„Eine Community of Practice ist eine innere Bedingung für die Existenz von Wissen. [...] Demnach ist Partizipation an einer kulturellen Praxis, in der jedes Wissen existiert, ein epistemologisches Prinzip von Lernen. Die soziale Struktur dieser Praxis, ihre Machtbeziehungen und ihre Bedingungen für Legitimität definieren Möglichkeiten des Lernens“ (LAVE & WENGER 1991, 98; Übers. PA).

Mit dem Hinweis auf „kulturelle Praxis“ ist hier bereits eine Verbindung zum Kulturbegriff (im Sinne des in Kap. 1.3.2 dargelegten Bedeutungshorizontes in dieser Arbeit) angelegt. Wenn LAVE und WENGER es für unverzichtbar halten, bei Untersuchungen zu Lernen und Wissenskonstruktion den Kontext der sozialen Praxis einzubeziehen, d.h. handelnde Personen bei natürlichen, alltäglichen Tätigkeiten jenseits von Laborexperimenten zu betrachten, dann heißt dies nichts anderes als dass Lernen eingebettet in die jeweilige Lernkultur zu untersuchen ist. Lernhandlungen werden als konstitutive Element von Lebensweise verstanden und als solche untersucht (LAVE 1988, 15)⁸⁰.

79 Den Begriff Praxis verwende ich in Anlehnung an LAVE und WENGER unter Bezugnahme auf MARX (1974 / Orig. 1844) und BOURDIEU (1976, Orig. 1972). Für einen differenzierten Überblick zu den Bedeutungshorizonten des Begriffs im Zusammenhang mit Lernen und eine Einordnung von LAVE und WENGERs Begriffsverwendung vgl. CHAIKLIN & LAVE (1993).

80 In ihrem ersten grundlegenden Werk untersuchte LAVE (1988) mathematische Denk- und Lernprozesse im Kontext des alltäglichen Einkaufens sowie des Kalorienzählens bei einer Diät. SUCHMAN (1987) analysierte das alltägliche Benutzerverhalten an Photokopiergeräten und stellte fest, dass sich dieses nicht mit kognitiven Schemata allein erklären ließ.

Indem Handeln in sozialen Kontexten als soziale Praxis den Ausgangspunkt aller Untersuchungen zu Lernen bildet, wird ähnlich wie in HOLZKAMPS Ansatz die gesellschaftliche Vermitteltheit von Lernen berücksichtigt⁸¹. Soziale Praxis, in die jedes Lernen eingebunden ist, vermittelt zwischen gesellschaftlichen Strukturen und intra-individuellen psychischen Strukturen. LAVE (1988) fasst die Dynamik sozialer Praxis als menschliches Handeln in sozialen Kontexten auf, die die soziale Praxis gleichzeitig verändert und durch sie verändert wird. Ausgangspunkt in jeder Studie zu Lernen ist daher die Frage, in welche soziale Praxis das Lernen eingebettet ist bzw. welche Praxis es auch mit konstituiert.

Für die Untersuchung des kooperativen telematischen Lernens aus der Sicht der Lernenden ist weiterhin wichtig, dass LAVE und WENGER mit ihrem Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* eine analytische Perspektive liefern, Lernen in Gemeinschaften aus der Sicht der Lernenden zu beschreiben und zu verstehen (LAVE & WENGER 1991, 40). Dieses Konzept bietet einen Zugriff auf die Rolle der Lerngemeinschaft und das Zusammenwirken von einzelner Person und Gemeinschaft.

Außerdem ist in LAVE und WENGERs Ansatz Lernen nicht an das Vorhandensein von Unterricht im klassischen Verständnis gebunden:

„Wir wollen [...] deutlich machen, dass Lernen durch legitime, periphere Teilnahme stattfindet, unabhängig davon, ob es überhaupt eine institutionalisierte Unterrichtsform gibt bzw. wie diese aussieht. Dieser Ansatz unterscheidet grundlegend zwischen Lernen und Unterricht“ (LAVE & WENGER 1991, 40; Übers. PA).

Es wird also betont, dass Lernen durch legitime periphere Partizipation auch außerhalb von institutionalisierten Bildungsmaßnahmen statt finden kann.

3.2.2 Lernen als „legitime periphere Partizipation“

Welche analytische Perspektive, kooperatives Lernen in Gemeinschaften zu verstehen, wird mit dem Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* geboten? Das Konzept wurde auf der Grundlage anthropologischer Studien verschiedener Konstellationen von Lehre (verstanden im Sinne der traditionellen Handwerkerlehre) entwickelt. Lernen wird, ausgehend von einer Verallgemeinerung des Verhältnisses zwischen Lehrling und Meister (oder Novize/Experte), als *legitime periphere Partizipation* (LPP) innerhalb einer *Community of Practice* (CoP) beschrieben. Die Bezeichnung LPP verweist darauf, dass Neulinge zu Beginn des Lernprozesses eine von der Gemeinschaft legitimierte Position am Rande einnehmen. In diesem Stadium beteiligen sie sich nur an Teilbereichen der gemeinsamen Praxis und übernehmen auch noch

81 Zur grundlegenden Bedeutung des Konzeptes der sozialen Praxis für die Psychologie vgl. auch DREIER (1999).

nicht die volle Verantwortung für ihr Tun. Zunehmend wird ihr Tätigkeitsbereich und ihr Verantwortungsbereich größer; ihr Lernen führt sie nach und nach immer mehr ins Zentrum der Gemeinschaft. Peripheralität der Partizipation (verstanden als Entlastung von der Herausforderung und Verantwortung einer vollen Mitgliedschaft) ist dabei ebenso wichtig wie Legitimität der Partizipation (verstanden als akzeptierter Zugang zur gemeinsamen Praxis der CoP)⁸².

Lernen wird so aus dem Wunsch nach zunehmender Teilhabe an einer Gemeinschaft erklärt. Erst durch die Teilhabe an einer CoP werden Lerngegenstände bedeutsam und die Bereitschaft, sich dazu notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erschließen, entsteht.

Am Ende des Lernprozesses steht idealtypisch die volle Partizipation, bei der die Neulinge den Novizen-Status verloren haben und in die Gemeinschaft hinsichtlich ihres Wissens und Könnens, aber auch hinsichtlich der vorhandenen Normen, Werte, personalen Bezüge etc. „hineingewachsen“ sind und ihrerseits den Meister-Status annehmen⁸³ (LAVE & WENGER 1991). Das Konzept der LPP ermöglicht es, das Verhältnis zwischen Experten und Novizen sowie den Weg zu reflektieren, auf dem letztere sukzessive in die Gemeinschaft integriert werden – mitsamt der dabei entstehenden Handlungen, Identitäten und Artefakte (LAVE & WENGER 1991, 29).

Ein derartiger Prozess der „Enkulturation“ verläuft in unserer heutigen komplexen Gesellschaft aber in der Regel nicht ohne Beschränkungen und Beschneidungen, Brüche und Verformungen. Die Ursachen dafür können in „den Prozessen der Arbeitsteilung und der Vermarktung unserer Arbeitskraft [liegen], die in der gegenwärtigen Güter- und Dienstleistungsproduktion allgegenwärtig sind und die sowohl den Entwicklungsweg von peripherer Partizipation zu voller Teilhabe oft empfindlich beschneiden wie auch das auf diesem Weg zu erlangende Wissen und die zu erlernenden Fertigkeiten“ (LAVE 1991, 65; Übers. PA).

Lernen wird also als Form der sozialen Partizipation aufgefasst, wobei Partizipation weiter gefasst ist, als die unmittelbare handelnde Auseinandersetzung vor Ort in bestimmten Aktivitäten mit bestimmten Personen. Partizipation verweist in LAVES Verwendung vielmehr auf den Prozess der aktiven Teilhabe an den Praxisformen der jeweiligen Gemeinschaften und der damit untrennbar verbundenen Identitätsbildung (vgl. auch WENGER 1998, 4).

Lernenden werden damit ebenso wie in HOLZKAMPS Ansatz Absichten und Handlungsgründe zugesprochen. Im Ansatz von LAVE und WENGER werden diese vermittelt über die CoP konzeptualisiert. Für kooperatives telematisches Lernen im Fernstudium bedeutet dies, dass Studierende in einer Lerngemeinschaft kooperieren,

82 Die Peripheralität nennen LAVE & WENGER (1991, 93) an anderer Stelle einen „Raum wohlmeinender Vernachlässigung durch die Gemeinschaft“. In ihren Fallstudien zeigen sie auf, welche Schiefelage für das Lernen entsteht, wenn der Partizipation entweder die Peripheralität oder die Legitimität fehlt (LAVE & WENGER 1991, 59ff, vgl. auch WENGER 1998, 100/101).

83 MANDL, GRUBER & RENKL (1996, 401ff) bezeichnen den Status der vollen Teilhabe als Expertenstatus und benutzen das Konzept der „legitimen peripheren Partizipation“ als Grundlage ihrer Expertiseforschung.

um eine erweiterte Teilhabe an der Gemeinschaft zu entwickeln, die ggf. aber auch durch kontextuelle Beschränkungen behindert wird.

Die beschriebene Bewegung von einer Partizipation am Rande hin zu einer vollen Mitgliedschaft läuft dabei gemeinschaftsintern nicht ohne Spannungen, Reibungen und Veränderungen ab: Durch das Eintreten neuer Mitglieder in eine Gemeinschaft verändern nicht nur diese ihre persönliche Identität, sondern es wandelt sich auch die Praxis und die Beziehungsstruktur der Gemeinschaft (vgl. BARAB & DUFFY 2000, 38/39). Der inhärente Widerspruch zwischen Kontinuität, Reproduktion und Weiterentwicklung der Gemeinschaft sowie Ersatz bzw. Konkurrenz für die Experten ist bei der Analyse von Lernprozessen nach diesem Modell immer mitzudenken (LAVE & WENGER 1991, 113ff). Der komplexe Prozess der Reproduktion der Gemeinschaft in seiner zeitlichen Entwicklung, die unterschiedlichen Positionen, die die Novizen bei der Austragung dieser Widersprüche einnehmen und die Rückwirkungen auf alle Beteiligten, die Gemeinschaft und die jeweilige Praxis gehört zum Verständnis der Lernprozesse in CoPs konstitutiv dazu (ebd., 56ff).

Das „Lehrlings-Lernen“ in einer CoP wird durch verschiedene Faktoren bzw. Ressourcen, jeweils im Wechselspiel zueinander, wesentlich bestimmt: diese Ressourcen sind die Beziehungen zwischen Novizen und Experten, die Beziehungen der Novizen untereinander, die gemeinsame soziale Praxis der Gemeinschaft sowie die Artefakte der Gemeinschaft (LAVE & WENGER 1991, 91ff; MANDL, GRUBER & RENKL 1996, 401) d.h. durch die etablierte Lernkultur⁸⁴ in der Gemeinschaft. Die Beziehungen der Novizen untereinander sind dabei häufig – entgegen verbreiteten Vorstellungen – die lernwirksamsten (LAVE & WENGER 1991, 93). Den besonderen Vorteil der strukturierenden Ressourcen im Lernprozess, den die Lernenden jeweils für sich untereinander in diesen Arrangements darstellen, beschreibt ROGOFF (1990, 39) wie folgt:

„Das Lehrlings-Lernen hat den Vorteil, dass es mehr Personen einschließt als einen einzelnen Experten und einen einzelnen Novizen; es beinhaltet oft eine Gruppe von Novizen als Gleichgestellte, die einander helfen, sich gegenseitig herausfordern und so als Ressourcen füreinander dienen, um ein neues Wissensgebiet zu erschließen.“

Da der Begriff „Lehrlings-Lernen“ die Konnotation eines machtbesetzten, asymmetrischen personalen Verhältnisses trägt, erhält das Novizen-Experten-Verhältnis als strukturierende Ressource im Lernprozess in der Rezeption der Theorie oft die stärkste Aufmerksamkeit. LAVE und WENGER betonen aber die gleichrangige Wirkung anderer Faktoren innerhalb des Lernprozesses in einer CoP und plädieren für eine Fokusschiebung vom „Meister“ zu den als Ensemble wirkenden komplexen Prozessen einer CoP:

84 LAVE und WENGER verwenden den Kulturbegriff so nicht selbst in ihrer Theorie, der Begriff Lernkultur ist aber in der in dieser Arbeit vorgenommenen Begriffsbestimmung unmittelbar an ihre Konzepte anschlussfähig.

Eine dezentrierte Betrachtung des Meister-Lehrlings-Verhältnis führt dazu, die Expertise nicht in der Person des Meisters zu suchen, sondern in der Gesamtheit der Community of Practice, von der er ein Teil ist: [...] [Eine] dezentrierte Sicht auf den Meister als Pädagogen verschiebt den Fokus der Analyse von der Lehre hin zu den komplexen Strukturen der Lernressourcen innerhalb einer Gemeinschaft“ (LAVE & WENGER 1991, 94; Übers. PA; vgl. auch LAVE 1991, 68).

Die angesprochene Gesamtheit der Lernressourcen in einer Gemeinschaft kann dann wieder als in der Community of Practice entstandene Lernkultur betrachtet werden. So gefasst geht situiertes Lernen weit über „learning by doing“ oder „Lernen an Beispiel-situationen“ hinaus. Lernen ist im Gegensatz dazu verstanden als integraler Bestandteil kulturschaffender sozialer Praxis.

3.2.3 Begriff der „Communities of Practice“

Wie lässt sich nun eine Lerngemeinschaft begreifen? Abstrakt und allgemein formuliert ist eine CoP eine Gemeinschaft, die sich als „Menge von Beziehungen zwischen Personen, Handlungen und der Welt über die Zeit und in Beziehung zu anderen angrenzenden und überschneidenden ähnlichen Gemeinschaften entwickelt“ (LAVE & WENGER 1991, 98; Übers. PA).

In einer Ergänzung und Weiterentwicklung des bisher dargestellten Ansatzes stellt WENGER (1998) die Prozesse innerhalb einer CoP in den Mittelpunkt seiner Betrachtung⁸⁵. Herausgearbeitet werden weiterhin unterschiedliche Erscheinungsformen, die charakteristische Merkmale sowie die internen komplexen Prozesse innerhalb einer CoP.

Die Vorstellung von Lernen als „legitimer peripherer Partizipation“ in CoPs wird durch die Herausstellung von machtbesezter Bedeutungsaushandlung in CoPs und der großen Bedeutung der Identitätsentwicklung im Lernprozess noch weiter entwickelt. Lernen als soziale Partizipation in einer Gemeinschaft wird dabei als Zusammenspiel und Wechselwirkung von Praxis, Gemeinschaft, Bedeutungsaushandlung und Identität gesehen (WENGER 1998, 4/5)⁸⁶.

Eine präzise Definition des Begriffs CoP gibt WENGER in all seinen differenzierten Überlegungen nicht. Eine eher zusammenfassende Beschreibung von CoPs als „Gruppen von Personen, die ein gemeinsames Anliegen haben, vor ähnlichen Problemen stehen oder die gleiche Leidenschaft für ein Thema empfinden und die ihr

85 LAVE & WENGER (1991) lassen das Konzept der CoP bewusst auf dem Niveau eines intuitiven Begriffes, der eine weitere Verfeinerung benötigt (LAVE & WENGER 1991, 42). Diese notwendige Ausarbeitung hat WENGER zum Ausgangspunkt für seine Veröffentlichung von 1998 gemacht.

86 Diese Elemente waren im Werk von LAVE und WENGER alle bereits angelegt, aber die Betonung lag stärker auf dem Prozess des Hereinwachsens des einzelnen in die Gemeinschaft.

Wissen und ihre Expertise auf diesem Gebiet durch kontinuierliches aufeinander bezogenes Handeln vertiefen“ (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002, 4) dient als Ausgangspunkt, charakteristische Merkmale und auch Abgrenzungen zu anderen Arten von Gruppen herauszuarbeiten⁸⁷. Die inhärente Vagheit des Begriffs wird damit allerdings letztlich nicht aufgelöst⁸⁸.

In Erweiterung des Verständnisses von Praxis innerhalb einer Gemeinschaft als „Teilhabe an einem Handlungssystem, über dessen Bedeutung für ihre jeweiligen Leben und für die Gemeinschaft die Mitglieder ähnliche Einschätzungen haben“ (LAVE & WENGER 1991, 98; Übers. PA) können Elemente einer für alle Mitglieder einer CoP bedeutungsvollen Praxis bestimmt werden, die konstitutiv für eine CoP sind (WENGER 1998, 73ff):

- ein gemeinsames Unterfangen (*joint enterprise*), das kontinuierlich unter den Mitgliedern neu ausgehandelt wird
- gegenseitiges Engagement (*mutual engagement*)
- gemeinsam über die Zeit geschaffene Routinen und Artefakte der Gemeinschaft (*shared repertoire*)

Diese drei Dimensionen sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

87 Für den betrieblichen Bereich werden CoPs von Abteilungen, Projektteams und informellen Netzwerken abgegrenzt: Abteilungen sind in der Regel durch einen von außen festgelegten Zweck geprägt, Projektteams haben im Gegensatz zu CoPs eine planbare, begrenzte Lebensdauer und müssen zuvor festgelegte Projektergebnisse produzieren. Informelle Netzwerke bestehen oft nur aus einem Netzwerk von persönlichen Kontakten ohne eine gemeinsame Praxis (vgl. WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002, 43).

88 WENGER (1998, 124/125; Übers. PA) bezeichnet das Konzept einer CoP auch als „Kategorie mittlerer Reichweite“, die als analytisches Werkzeug „weder eine spezifische, eng begrenzte Interaktion oder gemeinsame Tätigkeit einer Gruppe bezeichnet noch ein breit angelegtes historisch entwickeltes soziales Aggregat.“ Entsprechend existieren auch eine Reihe von Erweiterungen und Modifikationen des Konzepts, insbesondere in den Bereichen Wissensmanagement und Organisationsentwicklung, in denen jeweils leicht anders akzentuierte Definitionen bzw. Verwendungen des Begriffs zu finden sind (HARA 2000; für konkrete Beispiele vgl. HILDRETH, KIMBLE & WRIGHT 2000, 29ff; für einen umfassenden Literaturüberblick über Begriffsverwendungen und empirischen Untersuchungen zu CoPs aus unterschiedlichen Forschungsbereichen vgl. DAVENPORT & HALL 2001).

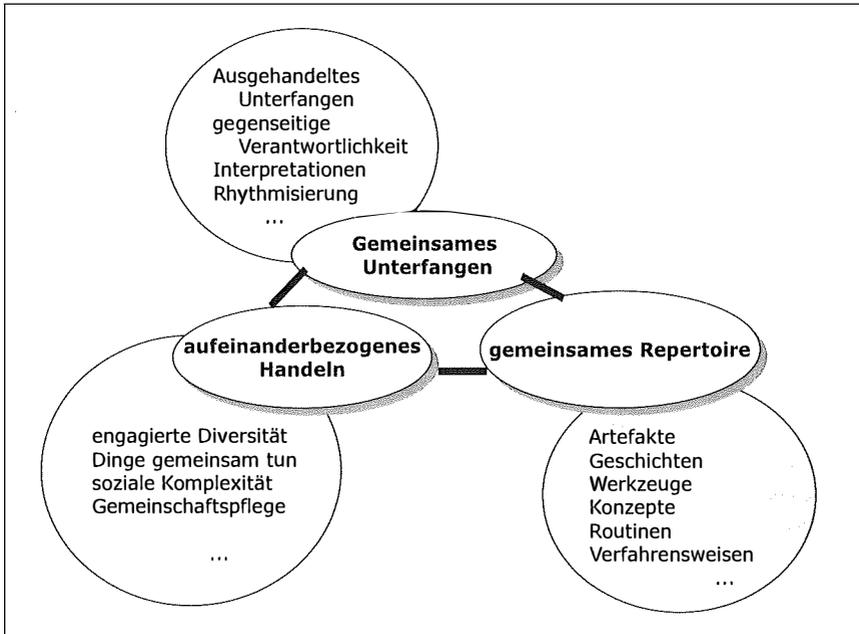


Abbildung 5: Dimensionen der Praxis als Eigenschaft einer Community of Practice (WENGER 1998, 73; Übers. PA)

Die für die Praxis innerhalb einer CoP zentrale Bedeutungsaushandlung wird als kontinuierliches Zusammenwirken von *Partizipation* und *Reifikation* aufgefasst. Partizipation bezeichnet dabei die aktive Teilhabe an einer sozialen Gemeinschaft. Diese darf nicht mit Zusammenarbeit gleichgesetzt werden. Partizipation ist umfassender, da sie z.B. ebenso auf das Austragen von Konflikten gerichtet sein kann. Reifikation meint den Vorgang, Bedeutungen eine „dingliche“ Form zu geben. Produkte der Reifikation sind die Artefakte der Gemeinschaft: „Jede Gemeinschaft produziert Abstraktionen, Werkzeuge, Symbolsysteme, Geschichten, Ausdrücke und Konzepte, die einen Teil der Praxis in geronnener Form vergegenständlichen“ (WENGER 1998, 59; Übers. PA). Der Reifikation kommt aber nicht nur aufgrund der entstehenden Produkte eine Wichtigkeit zu, sondern auch als Prozess selbst, der die Ergänzung zur Partizipation innerhalb der Praxis einer Gemeinschaft darstellt. Neben dem Handeln ist also auch die Reflexion des Handelns konstitutiver Bestandteil sozialer Praxis innerhalb einer CoP⁸⁹.

89 Über Reifikationen entstehen weiterhin Grenzobjekte („boundary objects“), die Verbindungen zwischen verschiedenen CoPs herstellen können (vgl. WENGER 1998, 103ff). Der Begriff geht ursprünglich auf STAR (1989) zurück.

Das Konzept der Identität fokussiert die Perspektive des einzelnen Mitglieds einer CoP auf die gemeinsame Praxis; es stellt das Gegenstück zur Praxis aus der Perspektive der Gemeinschaft dar, wobei beide Elemente untrennbar miteinander verwoben sind⁹⁰. Identität stellt dabei keine feststehende Größe dar, sondern einen fortlaufenden Prozess der Entwicklung innerhalb der Praxis einer Gemeinschaft, aber auch in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Praxen aller CoPs, zu denen eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt gehört. Die „Bahnen“ der Identitätsentwicklung bezeichnet WENGER als „trajectories“⁹¹ und unterscheidet zwischen unterschiedlichen Bewegungsrichtungen innerhalb der Praxis einer CoP wie beispielsweise „am Rande bleibende“, „nach innen gerichtete“ oder „nach außen gerichtete“ Entwicklungsbahnen („peripheral, inbound, outbound trajectories“). Identität konstituiert (und verändert) sich kontinuierlich im Spannungsfeld unterschiedlicher Entwicklungsbahnen, die wir im Rahmen unserer grundsätzlichen Mehrfachmitgliedschaft – der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen CoPs im gesamten Leben einer Person – beschreiten (WENGER 1998, 154/155).

In Bezug auf die Zugehörigkeit zu einer CoP lassen sich drei Modi von Zugehörigkeit unterscheiden: Engagement, Vision (*imagination*) und Ausrichtung (*alignment*). Engagement wird dabei verstanden als Handlungsraum im Sinne der (bereits diskutierten) gemeinsamen Praxis. Vision steht für die Prozesse, die die konkreten Handlungen in einen größeren Zusammenhang stellen, auch unter Einnahme ungewohnter Perspektiven und kreativer Ideen. Ausrichtung bezeichnet die Prozesse, die zur Einordnung der aktuellen Praxis in größere Kontexte, für Abstimmungen mit anderen CoPs oder äußeren Bedingungen notwendig sind, z.B. das Einhalten von Standards, Richtlinien etc. (WENGER 1998, 173ff und 217ff).

Die Erscheinungsformen von CoPs können dabei vielfältig sein. Die Verwendung des Wortes Gemeinschaft im Begriff „CoP“ gleicht dem Gemeinschaftsbegriff von WELLMAN & GULIA (1999, vgl. Kap. 1): Gemeinschaft impliziert ausdrücklich nicht die Notwendigkeit von Präsenz am gleichen Ort oder einer klar definierten Gruppe mit identifizierbaren bzw. sichtbaren Grenzen (LAVE & WENGER 1991, 98). Entsprechend divergieren CoPs hinsichtlich ihrer Größe (von kleinen überschaubaren Gruppen zu CoPs mit mehr als 1000 Mitgliedern, die sich dann oft wieder in kleinere Einheiten aufteilen), hinsichtlich ihrer Lebensdauer (von extrem langen Zeitspannen über Jahrhunderte in historischen Beispielen zu Zeitspannen unter einem Jahr, wobei die Entwicklung jeder CoP Zeit benötigt und in der Regel nicht in Zeitspannen von wenigen

90 BARAB & DUFFY (2000, 11; Übers. PA) beschreiben dieses dialektische Verhältnis wie folgt: „die Mitglieder und die Gemeinschaft konstituieren in sich verschachtelte Interaktionsnetze, bei denen die Mitglieder sich verändern und die Gemeinschaft unterstützen, indem sie sich ihre Praxis aneignen [...] und in denen sich die Gemeinschaft ändert und die Mitglieder unterstützt, indem sie Möglichkeiten der Aneignung [kultureller Praxis] zur Verfügung stellt und so letztendlich Enkulturation ermöglicht“.

91 Zum Begriff Entwicklungsbahn als Form der Partizipation in Kontexten sozialer Praxis vgl. auch DREIER (1999).

Tagen oder Wochen vonstatten geht), hinsichtlich ihrer Verteiltheit, d.h. ob alle Mitglieder am gleichen Ort handeln oder geographisch verteilt telematisch kommunizieren (vgl. dazu insbesondere die Untersuchung von KIMBLE, HILDRETH & WRIGHT 2001), und hinsichtlich des Grades der Homogenität ihrer Mitglieder (bezogen auf den Hintergrund der einzelnen Mitglieder in Bezug auf die gemeinsame Praxis).

Ebenso können sich CoPs darin unterscheiden, ob sie organisationsinterne oder organisationsübergreifende Gemeinschaften sind und ob sie spontan, d.h. ohne Gründungsabsicht und Unterstützung oder intentional gegründet wurden, oft mit externer Unterstützung. Grundlegend sind CoPs aber selbst organisierte Systeme, auch wenn sie im Zuge der Rezeption des Konzeptes zunehmend von außen gegründet werden⁹². In Bezug auf den Stellenwert einer CoP innerhalb einer Organisation unterscheidet WENGER (2000, 210ff) verschiedene Statusarten zwischen vollständig unerkannt zu weitgehend institutionalisiert (unerkannt, Schattenexistenz, legitimiert, unterstützt, institutionalisiert). Oft haben CoPs gleichsam „subversiven Charakter“ und können als transformative CoPs auch die Praxis der Organisation entscheidend verändern (vgl. WENGER, McDERMOTT & SNYDER 2002, 216 ff).

Eine gut funktionierende CoP stellt dabei nicht nur einen idealen Kontext für den Wissenserwerb für Novizen – im Sinne des Lernens als LPP – dar, sondern auch einen Ort des gemeinschaftlichen Wissensmanagements und der Wissenskonstruktion. CoPs sind in besonderer Weise Knotenpunkte für den Austausch und die Interpretation von Informationen (WENGER 1998a). Durch die enge Verbindung der Mitglieder durch gemeinsame Praxis scheinen CoPs geeignet, auch implizite Aspekte des Wissens⁹³ aufbewahren und weitergeben zu können: CoPs können „Wissen in ‚lebendiger‘ Form speichern, anders als Datenbanken oder Handbücher [...], sie können die impliziten Dimensionen des Wissens bewahren, die formale Systeme verlieren“ (WENGER 2000, 213/214; Übers. PA)⁹⁴.

Wissenskonstruktion wird ebenfalls durch die gemeinsame Praxis und das Hineinwachsen neuer Mitglieder gefördert. Insbesondere durch aktive, lebendige Austauschbeziehungen zwischen dem Kern einer CoP und dem Rand können radikal neue Einsichten gefördert und in neues Wissen transformiert werden (WENGER 1998, 214). Aus diesem Grunde ist das Konzept der CoPs insbesondere im Bereich des organisa-

92 Im Bereich des Wissensmanagements vgl. EPPLER & SUKOWSKI (2001), LAKONI, SCHWÄMMLE & THIEL (2001), WENGER & SNYDER (2000), REINMANN-ROTHMEIER (2000) oder auch im Versuch das Konzept in Lehransätze zu übertragen (vgl. weiter unten Kap. 3.2.4).

93 Die Unterscheidung implizites vs. explizites Wissen („tacit vs. explicit knowledge“) verwende ich hier in Anlehnung an POLANYI (1983).

94 Zu ähnlichen Ergebnissen kommen BROWN & DUGUID (1991) bei ihrer Untersuchung einer CoP von Reparaturspezialisten für Kopiergeräte. Nur über den Austausch innerhalb ihrer CoP konnten diese spezielle Probleme lösen; die Vermittlung expliziten Wissens in formalen Schulungen hatte dazu nicht gereicht.

tionalen Wissensmanagements stark rezipiert worden, weitaus stärker als im Bereich der Lernforschung, in dem es, wie aufgezeigt, seine Wurzeln hat⁹⁵.

Für kooperatives telematisches Lernen in einem Fernstudienkontext spannen diese Vorstellungen zu den Charakteristika und den Prozessen innerhalb einer CoP ein weites Feld auf, die Kooperation der Studierenden zu verstehen: Es ist zu analysieren, welche Teilhabe ihre Kooperation begründet, welche kulturellen Formen des Wissensmanagements und der Wissenskonstruktion Studierende durch kooperative Lernhandlungen ausbilden können und wie sie mit kontextuellen Begrenzungen umgehen.

3.2.4 Abgeleitete Instruktionsansätze

Welche Vorstellungen von Lehren können vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Lernen entwickelt werden? LAVE und WENGERs Ansatz, Lernen als legitime periphere Partizipation in einer Community of Practice zu verstehen, zeigt deutlich, dass es sich um einen Ansatz handelt, der *Lernen* konzeptualisieren und nicht *Lehren* durch den Entwurf einer neuen Instruktionsstrategie verbessern will. Lernen wird grundsätzlich als eigenständig entstehender (emergenter) Prozess begriffen, der Lehre als Lernressource benutzen kann, aber nicht muss (WENGER 1998, 267).

Überlegungen, wie man das Lehren aufgrund ihrer Lerntheorie gestalten sollte, sind nur auf einem sehr abstrakten Niveau allgemeiner Leitgedanken enthalten, die bei der Förderung von Lerngemeinschaften zu beachten sind (WENGER 1998, 263ff)⁹⁶. Sowohl im Bereich von Organisationen als auch in Bildungskontexten gilt es die Gratwanderung zu meistern, die Entstehung von CoPs wahrzunehmen bzw. ihre Entstehung zu fördern, ohne die prinzipielle Selbstorganisiertheit und Selbstbestimmung existierender Gemeinschaften zu verletzen.

Unter Lerngemeinschaften werden aus dieser Sicht gut funktionierende CoPs verstanden, deren gemeinsame Praxis im Lernen auf der Grundlage eines lebendig gehaltenen Spannungsverhältnisses zwischen Kompetenz und Erfahrung besteht. Sie sind nach WENGER durch folgende Charakteristika gekennzeichnet, die wiederum in den zentralen Merkmalen von CoPs begründet sind:

95 Verstärkend kommt hier noch dazu, dass WENGERs Ausdifferenzierung des Konzeptes auf einer Fallstudie aus dem betrieblichen Bereich (VersicherungssachbearbeiterInnen) basiert und sich spätere Veröffentlichungen verstärkt an PraktikerInnen aus dem organisationalen Wissensmanagement wenden (WENGER 2000, WENGER & SNYDER 2000, WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002).

96 Dies entspricht ihrem Verständnis der Förderung der Entstehung von Lerngemeinschaften als grundlegender Aufgabe didaktisch-methodischer Planung: „Aus unserer Perspektive ist der Zweck didaktisch-methodischer Planung daher nicht, sich das Lernen anzueignen und es qua Institutionalisierung in einen durchgeplanten und fremd organisierten Prozess zu verwandeln, sondern einzig die Entstehung von Lerngemeinschaften zu fördern“ (WENGER 1998, 271; Übers. PA).

- Sie bieten persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne von transformativen Identitätsprozessen an, die in der Praxis verankert sind („*trajectories*“).
- Sie haben aktive Austauschbeziehungen mit anderen CoPs und versuchen Perspektiven der Mehrfachmitgliedschaft in verschiedenen CoPs für die eigene Praxis fruchtbar zu machen.
- Sie integrieren alle drei Modi der Zugehörigkeit (Engagement, Vision und Ausrichtung), die für Prozesse der Identitätsbildung von Bedeutung sind und die über die konkrete Praxis innerhalb der CoP hinausweisen.

Auch wenn die Ansätze zum situierten Lernen die Bedeutung von Lehren und Instruktion zunächst einmal zu reduzieren scheinen⁹⁷, sind mehrere Instruktionsansätze auf der Basis der Theorien zum situierten Lernen entstanden – in der Regel in besonderen Schulprojekten in den USA. Diese haben die CSCL-Forschung beeinflusst, insbesondere da es schien, dass die wichtigen Gestaltungsprinzipien bei situierten Instruktionsansätzen – Darstellung komplexer, sozialer Realität und authentische Aktivität der Lernenden sowie Präsentation multipler Perspektiven auf Probleme (KERRES 1998, 71) innerhalb von Schulklassen – am ehesten in kooperativen Formen mittels vernetzter Computer zu realisieren seien. Die prominentesten Ansätze darunter sind das Geankerte Lehren („*Anchored Instruction*“) (CTGV 1990), die Kognitive Lehre („*Cognitive Apprenticeship*“) (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, BROWN, COLLINS & DUGUID 1989) sowie der Ansatz der Kognitiven Flexibilität („*Cognitive Flexibility*“) (SPIRO & JEHNG 1990).

Der Ansatz der Kognitiven Lehre bezieht sich dabei unmittelbar auf LAVE und WENGERs situierten Lernansatz⁹⁸. Grundprinzip ist dabei, die anwendungsorientierten Vermittlungsverfahren einer traditionellen Handwerkslehre auf den Erwerb von komplexem Wissen in kognitiven Domänen zu übertragen. Der zentrale Ansatz besteht darin, die Lernenden schrittweise in eine Expertenkultur hineinwachsen zu lassen. Wichtig ist, das Herangehen des handelnden Experten als Lernressource zu nutzen, indem der Experte sein Verfahren bei der Lösung eines authentischen Problems zunächst einmal demonstriert und zugleich verbalisiert. Die Lernenden erhalten dann die Gelegenheit, selbständig ein Problem zu bearbeiten, wobei der Experte sie dabei mit abnehmender Tendenz durch Hilfestellungen unterstützt (Prinzip der gestaffelten Hilfestellung; „*scaffolding*“). In einem weiteren Schritt sollen die Lernenden dann ihre Herangehensweise ebenfalls reflektieren sowie artikulieren und sie vor allem mit der der anderen Lernenden und des Experten vergleichen, um dann explorativ weitere authentische Probleme zu lösen.

97 KERRES (1998, 69) diskutiert diese Ansätze unter der Überschrift „*Situiertes Lernen: das Ende des Unterrichts?*“.

98 Für eine kritische Rezeption des Ansatzes der Kognitiven Lehre für den universitären Bereich vgl. MANDL, GRUBER & RENKL (1996). Für eine Weiterentwicklung von WENGERs Leitgedanken zur Entstehung von Lerngemeinschaften in Gestaltungsprinzipien für ein telematisches Seminar vgl. ARNOLD & PUTZ (2000).

Trotz des großen Einflusses, den diese Ansätze im Bereich telematischen Lehrens und Lernens (und besonders im Bereich CSCL) haben, sind auch kritische Betrachtungen der Instruktionsansätze notwendig: KERRES (1998, 75) hebt zu Recht hervor, dass mit der Kognitiven Lehre gerade in Deutschland ein gewisser Reimport eines Lehrmodells stattfindet. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die „neuen“ Instruktionsansätze oft eine große Nähe zu Schulreformansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufweisen und von daher nicht wirklich neu sind (vgl. auch WEINERT 1996).

Die kritische Frage, wo in diesen Ansätzen der Erwerb systematischen, abstrakten Wissens seinen Platz habe (vgl. WEINERT 1996, JONES 1999), ist ebenfalls berechtigt. WEINERT (1996) fasst den Wandel, der mit situiertem Lernen verbunden ist, mit „[v]on der Systematik des symbolischen zur Pragmatik des situierten Lernens“ treffend zusammen. Lehrverfahren, die sich an den Ansätzen zum situierten Lernen orientieren, bergen in der Tat die Gefahr, Lernende durch eine zu große Verengung des Situationsbezugs Bildungschancen zu verwehren. So können beispielsweise Ansätze der Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung (vor dem Hintergrund betrieblicher Verwertungsinteressen) Lernenden die Möglichkeit nehmen, sich mit umfassenderen Bedeutungsstrukturen innerhalb eines gesellschaftlich vermittelten Arbeitsprozesses jenseits eines spezifischen Geschäftsprozesses auseinander zu setzen. In diesem Sinne besteht die Gefahr, mit situiertem Lernen einen eng begrenzten Kompetenztransfer zu legitimieren, der sich nur an unmittelbar am Arbeitsmarkt verwertbaren Handlungskompetenzen orientiert. Umfassendere Bildungsziele, wie sie beispielsweise in der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. KLAFKI 1985) formuliert werden, werden damit aufgegeben.

Eine weitere Gefahr besteht darin, dass situiertes Lernen mit einer „Unmöglichkeit des Lehrens“ gleichgesetzt wird und in Folge die Notwendigkeit, gesellschaftliche Bildungsprozesse, verstanden als kulturelle Aneignungsprozesse, zu organisieren, negiert wird.

In einer anderen Interpretation sind situierte Ansätze aber durchaus an bildungstheoretische Konzeptionen anschlussfähig, da situierte Ansätze auf die notwendige Bedeutungshaftigkeit von Lernthemen für die Lernenden und auf die mit Lernen untrennbare verbundene Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung hinweisen. Lernen als wachsende Teilhabe an kultureller Praxis ist vollständig mit einem Bildungsbegriff vereinbar, der gerade diese Persönlichkeitsentwicklung als Aneignung von Kultur zur Zielgröße für Lehrprozesse bestimmt (vgl. FAULSTICH & ZEUNER 1999, 38ff).

3.2.5 Spezifischer Beitrag zur Untersuchung

Für meine Untersuchung kooperativen telematischen Lernens innerhalb einer selbst organisierten Gemeinschaft von Fernstudierenden leistet der vorgestellte Ansatz zum situierten Lernen in jedem Fall einen wichtigen Beitrag: Das Konzept der CoP gibt einen begrifflichen Rahmen vor, um kooperative Prozesse des Lernens auch in größeren Zusammenhängen, jenseits von klar definierten, überschaubaren (Klein-) Gruppen zu analysieren und damit die derzeitigen Beschränkungen der CSCL-Forschung zu überwinden. Trotz der inhärenten Unbestimmtheit des Konzeptes⁹⁹ liefert es wichtige Aufmerksamkeitsrichtungen für die empirische Untersuchung (vgl. auch Kap. 3.4).

Das Prinzip der Teilhabe an einer Lerngemeinschaft und der damit verbundenen Identitätsentwicklung sowie die unterschiedlichen Zugehörigkeitsmodi zu einer Gemeinschaft können den Blick für das kooperative telematische Lernen in der Fallanalyse schärfen. Das Defizit eines fehlenden Begriffs von Lernkultur im konzeptuellen Rahmen der CoPs kann durch die Einführung des Begriffs ausgeglichen werden, da sich die in Kap. 1.3.2 vorgenommene Bestimmung von Lernkultur reibungsfrei in den Ansatz, Lernen als legitime periphere Partizipation innerhalb einer CoP zu verstehen, integrieren lässt. Damit steht der Begriff Lernkultur für die Fallanalyse zur Verfügung.

Gleichzeitig wird Lernen durch seinen unmittelbaren Bezug zu sozialer Praxis, ähnlich wie in HOLZKAMPS Ansatz, jenseits kognitiver Verkürzungen betrachtet¹⁰⁰. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass Untersuchungen zum Lernen in authentischen, möglichst alltäglichen Handlungskontexten vorgenommen werden sollen wie es für meine Studie auch zutrifft.

Lernen wird weiterhin in seiner umfassenden Bedeutung für das Subjekt greifbar, womit gleichzeitig die Bedeutung derartiger kooperativer Lernkontexte innerhalb eines Fernstudiums besser zu untersuchen ist. Als wirkliche *Lerntheorie*, ohne Vermischung mit Instruktionsprinzipien, erlaubt dieser Lernansatz ebenso wie der subjektwissenschaftliche Ansatz HOLZKAMPS eine Betrachtung des Falles aus Sicht der Lernenden. Durch die Betonung des prinzipiell selbst organisierten Charakters von CoPs scheint das Konzept der CoP weiterhin besonders geeignet, einen Zugriff auf die Selbstorganisiertheit der betrachteten Struktur im untersuchten Fall zu bieten.

99 ROGERS (2000, 390) bezeichnet das Konzept der CoPs als Konzept mit „verschwommenen Grenzlinien“, arbeitet aber ebenfalls produktiv mit dem Konzept. Auf den genauen Stellenwert des Konzepts der CoPs innerhalb meines Forschungsdesigns gehe ich in Kap. 4.1.3 näher ein.

100 WILSON & MYERS (2000, 66) beschreiben die Betrachtungsweise, die situierte Ansätze nahe legen, auch als „Person Plus“-Betrachtungseinheit. Damit wollen sie darauf hinweisen, dass individuelle Erkenntnisprozesse untrennbar mit sozialer Interaktion verbunden sind und unter diesen Annahmen Lernen, Kognition und Wissen nicht als intraindividuelle Phänomene untersucht werden können.

3.3 Anschlussfähigkeit beider Konzepte

Die beiden dargestellten lerntheoretischen Ansätze entstammen zwar sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen und entwickeln eine je eigene Begrifflichkeit, dennoch gibt es hinreichend Bezüge und Gemeinsamkeiten in beiden Ansätzen, die sie als prinzipiell kopplungsfähig erscheinen lassen. Im Folgenden sollen diese Bezüge und Gemeinsamkeiten erörtert werden, um die prinzipielle Anschlussfähigkeit beider Konzepte zu belegen. Damit möchte ich mein Vorgehen begründen, beide Ansätze gleichermaßen in die Untersuchung telematischen kooperativen Lernens einzu-beziehen und ihre je unterschiedlichen, sich gut ergänzenden Beiträge zum Ver-ständnis des Untersuchungsgegenstands zu nutzen.

In beiden Lerntheorien ist der jeweils andere Ansatz rezipiert worden und hat die jeweilige thematische Auseinandersetzung im Sinne einer Weiterentwicklung beein-flusst: Die zugrunde gelegte Auffassung des Verhältnisses Individuum – Gesellschaft im Ansatz von LAVE und WENGER basiert explizit auf Konzepten, wie sie in der kritischen Psychologie verwandt werden (LAVE & WENGER 1991, 49 und 113). LAVE sieht sich und ihre Forschung zu Lernen darüber hinaus stark vom Lebenswerk HOLZKAMPs und dessen Ausführungen zu Lernen beeinflusst (LAVE 1997, 121/123). HOLZKAMP wiederum entwickelt das Konzept des partizipativen Lernens – als inter-personales Lernverhältnis „jenseits des Lehrlernkurzschlusses“ – auf der Grundlage der legitimen peripheren Partizipation von LAVE und WENGER (HOLZKAMP 1993, 501ff).

Die Anschlussstellen bzw. Gemeinsamkeiten beider Ansätze lassen sich in die folgenden Komplexe unterteilen:

Lernen als essentiell soziales Phänomen

In beiden Ansätzen wird Lernen als essentiell soziales Phänomen, jenseits der Ver-kürzung auf intraindividuelle kognitive Vorgänge gefasst. In diesem Punkt grenzen sich beide Ansätze explizit von kognitiven Lerntheorien ab und setzen diesen Lern-theorien ein umfassenderes Modell von Lernen als sozialem Handeln bzw. sozialer Praxis entgegen, das die Subjekthaftigkeit der Menschen, verstanden als selbstständig Handelnde in sozialen Kontexten, berücksichtigt. LAVE & WENGERs Grundposition zu Lernen kommt sehr gut in ihrer Auffassung einer CoP als innerer Bedingung für die Existenz von Wissen und die Partizipation an der kulturellen Praxis als epistemologi-schem Prinzip von Lernen zum Ausdruck (LAVE & WENGER 1991, 98; vgl. Kap. 3.2.1). Eine sehr ähnliche Grundhaltung in Bezug auf Lernen charakterisiert den Lern-ansatz von HOLZKAMP, wie ihn ZIMMER treffend darstellt:

„Ein Lernprozeß vollzieht sich immer im Subjekt durch manuelle und geistige Handlungen an dinglichen und ideellen Gegenständen *in kulturellen Zusam-menhängen und Prozessen mit dem Ziel eines Gewinns an subjektiver Hand-lungskompetenz*. Jeder Lernprozeß eines Subjekts findet immer in Auseinan-dersetzung und Kooperation mit anderen Subjekten statt. Isoliertes individuel-

les Lernen bedarf als zeitlich und räumlich ausgegliederter Sonderfall immer der Rückbindung an die kulturellen Zusammenhänge. Indem die Subjekte in kulturellen Zusammenhängen voneinander und miteinander lernen, konstituieren sie zugleich eine mehr oder weniger feste Gruppe oder Organisation“ (ZIMMER 2000a, 122/123; Hervorh. PA).

Untersuchung von Lernen im Unterschied zu Lehren

Zentrales Anliegen beider Ansätze ist es, Lernen unabhängig von (institutionalisiertem) Lehren zu untersuchen. Die Vertreter beider Ansätze konstatieren eine häufige Verwechslung bzw. Vermengung beider Begriffe in der Lehr-/Lernforschung, mit dem Ergebnis, dass die Forschung zu Lernen trotz aller Forschungsbemühungen mit dem Etikett „Lernforschung“ noch keine hinreichend substantiellen Ergebnisse gebracht hat, sondern stärker den Bereich *Lehren* fokussiert (LAVE & WENGER 1991, 40; LAVE 1997, 127; HOLZKAMP 1993, 12ff und 391ff). Daraus leiten sie die Notwendigkeit und den Anspruch an die eigenen Arbeiten ab, tatsächlich die *Lern*prozesse und nicht *Lehr*prozesse zu untersuchen, die im Rahmen von Bildungsangeboten stattfinden.

Kontextabhängigkeit von Lernsituationen (Situiertheit)

Beide Ansätze sehen alle Lernsituationen als kontextabhängig an – entgegen den gängigen Vorstellungen von Schule als Ort dekontextualisierten Lernens oder als „privilegierter Non-Kontext“ wie LAVE diese gängige Fehlauffassung beschreibt (LAVE 1997, 126; HOLZKAMP 1993, 489). Deshalb lehnen sie auch die Auffassung ab, in der Schule vermitteltes Wissen könne ungebrochen in beliebige Anwendungssituationen transferiert werden.

Weiterhin sieht HOLZKAMP in dem Konzept der Situiertheit und seinem Ansatz an der subjektiven Lernproblematik zwei Seiten einer Medaille: „Unser lerntheoretischer Ansatz an subjektiven Lernproblematiken und LAVES Konzept der Situiertheit des Lernens heben demnach in dieser Hinsicht zwei Seiten des gleichen Problems heraus“ (HOLZKAMP 1993, 489). In Bezug auf schulische Lernprozesse kommen beide Analysen zu ähnlichen Ergebnissen: während HOLZKAMP die „Normalisierung des defensiven Lernens“ in der Schule, also ein klares Übergewicht bewältigungsorientierten Lernens zur Abwehr von Sanktionen sieht (HOLZKAMP 1993, 441ff), zeigt LAVE zusammen mit anderen auf, dass ein Großteil schulischen Lernens durch Vermeidung von Tadel („blame-avoidance“) motiviert ist (LAVE, SMITH & BUTLER 1989, 74)¹⁰¹.

Lernen zur Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe

Im Rahmen eines Kategorisierungsversuches für Lerntheorien benutzt LAVE (1997) die Kategorie *Telos*, als Bezeichnung für das Konstrukt, mit dem in der jeweiligen

¹⁰¹ Auffällig ist, dass in beiden Ansätzen die Tatsache des sich letztlich durchsetzenden, aber oft behinderten (expansiven) Lernens mit ähnlichen Metaphern bezeichnet wird: HOLZKAMP (1991, 15) spricht von den „Sternstunden“ in den „Falten der Institution“ und WENGER (1998, 225) von den „Rissen, durch die das Lernen schlüpft“ („it slips through the cracks“).

Lerntheorie gefasst wird, was die durch Lernen erzeugte Veränderung bewirken soll. Auch hier liegen in beiden Ansätzen ähnliche Konzepte vor: in HOLZKAMPs Theorie ist die erweiterte gesellschaftliche Teilhabe das übergeordnete Ziel einer subjektiven (expansiven) Lernhandlung. LAVE und WENGER benutzen in diesem Zusammenhang als zentralen Begriff den der Entwicklungsbahnen als in der Praxis verankerte Entwicklungsmöglichkeiten für den einzelnen, die für die Lernenden antizipierbar sein müssen, damit Lernprozesse zustande kommen: „Lernen erfordert spürbare potenzielle Entwicklungsbahnen“ (LAVE 1997, 134). WENGER rückt den Begriff der Entwicklungsbahnen noch stärker in den Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe, wobei er die Bedeutungsaushandlung stärker akzentuiert:

„Lernen verändert unser Sein, indem es unsere Möglichkeiten der Teilhabe, der Mitgliedschaft und der Bedeutungsaushandlung verändert. Und diese Möglichkeiten sind sozial konfiguriert im Hinblick auf die Praxisformen, die Gemeinschaften und die Verteilung von Definitionsmacht, die dann wieder unsere Identität formen“ (WENGER 1998, 226; Übers. PA).

Abgeleitete Instruktionsansätze

HOLZKAMPs Beschreibung des Lehrerverhaltens in personengebunden asymmetrischen Verhältnissen expansiven Lernens, insbesondere in den „Sternstunden“ seiner eigenen Schulerfahrung (vgl. HOLZKAMP 1991, 17ff) deckt sich in weiten Teilen mit dem bereits erwähnten Instruktionsansatz der kognitiven Lehre (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989, BROWN, COLLINS & DUGUID 1989), der vor dem Hintergrund von LAVE und WENGERs Theorie situierten Lernens entwickelt wurde:

„Da hier die Lehrer nicht unterrichtend und bewertend auf die Schülerinnen / Schüler bezogen sind, sondern viel eher selbst das tun, was ihren eigenen Qualifikationen und Interessen entspricht – so der Musiklehrer Chopin spielen, der Deutschlehrer seine philosophischen Einblicke in den Schopenhauer-Text vermitteln und der Mathematiklehrer durch Grundlagenerklärungen seine Faszination an Mathematik verdeutlichen – sind diese (indem sie ihre Lehrerfunktion partiell und vorübergehend einklammern) von ihrer Funktion her treffender als ‚Meister‘ zu charakterisieren. Dadurch wiederum haben die Schülerinnen / Schüler die Möglichkeit, sich aus freier Entscheidung für das von den Meistern / Lehrern Dargebotene zu interessieren, indem sie einiges oder alles davon als ihre Lernproblematik übernehmen und weiterverfolgen“ (HOLZKAMP 1993, 503).

Unterschiede und Abgrenzungen zwischen beiden Ansätzen

Ein wesentlicher Unterschied in den beiden hier diskutierten Lerntheorien ist die Frage eines autoritativen Momentes bzw. einer inhärenten Beschränkung des partizipativen Lernens bzw. der „legitimen peripheren Partizipation“ in LAVE & WENGERs Terminologie: HOLZKAMP kritisiert die seiner Meinung nach bei LAVE & WENGER zu

wenig reflektierte Einschränkung des partizipativen Lernens durch die Person bzw. Funktion des Meisters, über den hinaus sich die Novizen nicht entwickeln können (HOLZKAMP 1993, 506ff).

Die Gefahr einer solchen Begrenzung besteht, wird aber in LAVE & WENGERs Argumentation durchaus reflektiert. Zum einen haben sie diesem oft mit Spannungen verbundenen „Generationenproblem“ innerhalb einer CoP unter der Überschrift „Widersprüche und Wandel: Kontinuität und Ablösung“ (LAVE & WENGER 1991, 130; Übers. PA) einen eigenen Abschnitt gewidmet. Zum anderen betonen sie mit ihrer dezentralisierten Perspektive (vgl. Kap. 3.2.2) die Gleichwertigkeit aller Lernenden, der gemeinsamen Praxis und der Artefakte der CoP. In dieser Modellierung ist die Begrenzung für die Lernenden durch den oder die „Meister“ weit gehend aufgehoben.

In der Weiterentwicklung des Konzeptes der CoP durch WENGER (1998) wird diese dezentralisierte Perspektive bzw. die verallgemeinerte Fassung des Konzeptes der LPP in einer CoP im Vergleich zu den herkömmlichen Konnotationen mit einer traditionellen Lehre noch weiter verstärkt: durch das Aufzeigen der Wirkungszusammenhänge zwischen Meister und CoP einerseits und der Einführung des Begriffes der Definitionsmacht an Bedeutungen („ownership“) innerhalb einer CoP andererseits, wird die von HOLZKAMP herausgearbeitete Begrenzung, wenn auch nicht explizit, so doch implizit entkräftet (WENGER 1998, 198ff).

Dabei taucht allerdings eher an einem anderen Punkt ein weiterer Unterschied zwischen beiden Ansätzen auf: in der Betonung der konstanten Bedeutungsaushandlung und der komplexen, dynamischen und kontinuierlichen Veränderungsprozesse innerhalb von CoPs scheint WENGER (1998) in manchen Passagen die Perspektive gesellschaftlich vermittelter Wissenskonstruktion hin zu Konzeptionen „verflüssigter Subjekt-Struktur-Schnittstellen“ (BECK, BONB & LAU 2001, 56) zu verlassen, zumindest sind solche Interpretationen mit angelegt. Entsprechend greifen auch Autoren, die ansonsten vor dem Hintergrund selbst organisierter, dynamischer Systeme (vgl. MATURANA & VARELA 1987) argumentieren, wie beispielsweise BARAB & KIRSHNER (2001), auf WENGERs Konzeptualisierungen zurück und sehen als gemeinsamen Forschungsbereich „in Veränderung begriffene Personen, eine in Veränderung begriffene Umwelt und die dynamischen Bewegungen zwischen beiden, durch die sich Wissen ereignet“ (BARAB & KIRSHNER 2001, 8; Übers. PA) an.

Die Begründetheit von Denken und Lernen als soziale Praxis in gesellschaftlichen Strukturen kommt in diesem Denkansatz kaum noch zum Tragen und würde, so von WENGER vollständig geteilt, weitaus mehr als der zuerst genannte Punkt eine gravierende Diskrepanz zwischen beiden Ansätzen konstituieren. Auch wenn WENGERs Aussagen in diesem Punkt unpräzise bleiben, kann aber für die Konzeption von Lernen in „Communities of Practice“ insgesamt eine hinreichende Nähe zu HOLZKAMPs Ansatz von Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen konstatiert werden, sodass beide Ansätze gemeinsam für die empirische Untersuchung herangezogen werden können.

3.4 Analysedimensionen für die Untersuchung

Auf welche Art und Weise haben diese Annahmen zum Lernhandeln die Untersuchung beeinflusst? Zum einen hat der Ansatz des „Lernens in Communities of Practice“ zu einem großen Teil dazu beigetragen, dass die betrachtete Gemeinschaft der kooperierenden Fernstudierenden überhaupt meine Forschungsaufmerksamkeit als Form des kooperativen Lernens jenseits der bis dahin überwiegend untersuchten überschaubaren Lerngruppen fand. Gleichzeitig haben beide Ansätze mein Herangehen an die Analyse grundlegend geprägt: Ich betrachte Lernen als soziale Handlung, die in der menschlichen Praxis der Lebensbewältigung verankert ist. Diese Grundposition hat einen weitaus umfassenderen Blick auf Lernen und damit auch auf Lernen in kooperativen Zusammenhängen zur Folge, als er für viele Untersuchungen zu kooperativem Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht charakteristisch ist.

Zum anderen haben beide Theorien das Forschungsdesign geprägt, da mit dieser Festlegung des Gegenstandsverständnisses auch Vorgaben für das methodische Vorgehen bei einer empirischen Studie entstehen. Dazu gehören wesentlich der rekonstruktive Charakter der Untersuchung, mit seiner Fokussierung der Handlungsbegründungen, aber auch die generelle Betrachtungseinheit des Lernhandelns in sozialer Praxis („agent-in-setting“) (ausführlich wird darauf im nächsten Kapitel eingegangen). Darüber hinaus legen die Annahmen bestimmte Analysedimensionen für die Fallstudie nahe, die im Folgenden in Form von Fragen dargelegt werden. Diese Fragen stellen die Übertragung des allgemeinen erkenntnisleitenden Forschungsinteresses in konkrete Aufmerksamkeitsrichtungen bei der Fallanalyse dar; sie wurden an das Untersuchungsmaterial herangetragen und haben damit sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung der Daten „strukturiert“¹⁰².

Kontextanalyse

Unter der Annahme beider Lernansätze, dass es kein kontextfreies, nicht situiertes Lernen gibt und alle Lernhandlungen gesellschaftlich vermittelt sind, wird im Rahmen der Fallanalyse der Kontext der Kooperation der FESA-Studierenden zu betrachten sein: wie ist das Studienangebot strukturiert? Welche Handlungsoptionen, insbesondere welche Wahlmöglichkeiten haben die Studierenden? Welchen Einfluss auf die Studieninhalte und die Gestaltung der Lehre innerhalb des Fernstudiums können sie nehmen?

Wie ist ihr Lernen situiert? Auf welche Handlungsproblematiken beziehen sich Lernhandlungen, welche Handlungen unterstützen die Kooperation der Studierenden untereinander?

¹⁰² Was mit „strukturieren“ hier genau gemeint ist, wird bei der Erläuterung des heuristischen Rahmens der Untersuchung (Kap. 4.1.3) sowie bei der Dokumentation der Untersuchungsdurchführung im Einzelnen beschrieben (Kap. 4.2).

Lernbegründungen

Wie sind die Lernbegründungen gelagert? Überwiegen defensive oder expansiv begründete Lernhandlungen? Welche Rolle spielt das kooperative Lernen dabei? Verstärkt bzw. erleichtert es Ansätze expansiv begründeten Lernens oder dient es primär der Situationsbewältigung in Form einer „kollektiven Bedrohungsabwehr“ (HOLZKAMP 1993, 453)?

Verankerung der Kooperation in der Studienpraxis

Inwieweit sind kooperative Lernformen von der Seite des Studienangebotes, d.h. von Seiten der Lehrenden, angelegt? In welcher Praxis ist die selbst organisierte Kooperation der Studierenden innerhalb der Gemeinschaft verankert? Was ist das gemeinsame Unterfangen, worin besteht die gegenseitige Unterstützung, welche Artefakte entstehen innerhalb der Gemeinschaft? Welche Formen der Partizipation und der Reifikation gibt es innerhalb der Gemeinschaft? Wie ist das Verhältnis von Partizipation und Reifikation zueinander zu bestimmen? Welche Rolle spielt die Reflexion der ablaufenden Prozesse?

Legitime periphere Partizipation

Welche kooperativen Handlungsformen gibt es innerhalb der Gemeinschaft? Welche Entwicklungsbahnen („trajectories“) werden hier möglich? Inwieweit beeinflusst das kooperative Lernen innerhalb der Gemeinschaft die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden? Welche zusätzlichen Lernressourcen erzeugt die Kooperation der Studierenden und welche davon werden auf welche Art und Weise genutzt: Fungieren andere Lernende, die gemeinsame Praxis, die erzeugten Artefakte oder die partizipierenden Experten als zentrale Lernressourcen innerhalb der Gemeinschaft?

Reproduktion des Gesamtsystems

Eng verbunden mit der Frage nach der „legitimen peripheren Partizipation“ ist die Frage nach der Art und Weise, wie sich die Gemeinschaft als Ganzes reproduziert:

„In jeder beliebigen konkreten Community of Practice muss der Prozess der Reproduktion dieser Gemeinschaft – eine historisch bestimmte, fortlaufende, konfliktive und synergetische Aktivität und Beziehung zwischen den Mitgliedern – entschlüsselt werden um die spezifischen Formen der legitimen peripheren Partizipation im Zeitablauf zu verstehen“ (LAVE & WENGER 1991, 56; Übers. PA).

Freiwilligkeit der Kooperation – Selbstorganisation der Gemeinschaft

Auf welche Weise wirkt sich die Freiwilligkeit der Kooperation bzw. die Selbstorganisation der Gemeinschaft aus? Inwiefern ist sie konstitutiv für die Kooperation im betrachteten Fall? Wie sieht die von HOLZKAMP geforderte Option des „Aussteigen-Könnens“ aus dem kooperativen Lernen aus?

Welchen Stellenwert hat die prinzipielle Selbstorganisation der Gemeinschaft für ihre Mitglieder? Welches Verhältnis der Gemeinschaft besteht im betrachteten Fall zur Institution des Studienanbieters, dessen Studienangebot den Kontext der Kooperation der Studierenden bildet?

Diese Analysedimensionen sind nun nicht derart zu verstehen, dass alle genannten Fragen im Detail beantwortet werden, sondern sie stecken einen Rahmen ab, in dem sich die Analyse bewegen wird. Insbesondere soll durch sie gewährleistet werden, dass das kooperative Lernhandeln der Fernstudierenden in seinen unterschiedlichen Facetten *in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit* mit allen eventuell auftretenden widersprüchlichen und gegenläufigen Ausformungen in den Blick genommen werden kann. Sie dienen in ihrer Gesamtheit dazu die Lernkultur, wie sie sich als kooperative Studienkultur der Mitglieder der Gemeinschaft im betrachteten Fall manifestiert, herausarbeiten zu können. Wie das Forschungsdesign im Einzelnen aussieht, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4 Qualitative Analyse einer telematischen Gemeinschaft – methodische Anlage der Untersuchung

Unabhängig vom konkret gewählten Forschungsansatz gilt Transparenz des Forschungsprozesses übergreifend über verschiedene Strömungen und Traditionen von sozialwissenschaftlicher Forschung als wichtiges Gütekriterium. In diesem Kapitel soll daher das Untersuchungsdesign beschrieben und begründet werden, das für diese Studie entwickelt wurde. Dies geschieht in zwei Schritten. In Kap. 4.1 werden zunächst die methodologischen Grundlagen der Untersuchung dargelegt, in Kap. 4.2 dann die konkrete Durchführung beschrieben – beginnend mit der Auswahl des Falles über die Datenerhebung und das Datenmanagement bis hin zur Datenauswertung.

4.1 Methodologische Grundlagen

Aus dem Gegenstand und der Fragestellung dieser Untersuchung ergeben sich wichtige Weichenstellungen für das Forschungsdesign. Das verbreitete Postulat der Gegenstandsangemessenheit der gewählten Methoden (PAQ 1980, 19ff; ZIMMER 1987, 26ff und 130ff; KELLE 2001, 4; DENZIN & LINCOLN 1998, 3; HUBERMAN & MILES 1998, 201/202; MARKARD 1993, 17ff) erfordert für die Untersuchung kooperativen telematischen Lernens einen Forschungsansatz, der einer hohen Komplexität gerecht wird.

Lernen wird im Rahmen dieser Arbeit als Lernhandeln aufgefasst, die Kategorie der Handlung ist daher eine zentrale Kategorie dieser Untersuchung. Lernhandeln ist weiterhin untrennbar mit sozialer Praxis verbunden (wie in Kap. 3.2 entwickelt). Das Forschungsdesign muss daher einen Zugriff auf diese vielschichtigen Phänomene, noch dazu in ihrem lebensweltlichen Kontext erlauben, da nicht Kognitionsvorgänge in Experimenten untersucht werden, sondern das reale Handeln Fernstudierender in ihrem alltäglichen Fernstudienkontext. Mit einem solchen Abrücken von einzelnen kognitiven Prozessen hin zu einer Analyseeinheit des Lernhandelns in sozialer Praxis („agent-in-setting“), die der Sichtweise von Lernen als Bestandteil sozialer Praxis entspricht, wachsen die methodologischen Herausforderungen (BARAB & KIRSHNER 2001)¹⁰³.

103 Die von BARAB & KIRSHNER (2001) weiterhin vorgenommene positive Würdigung eines „fast rasend schnellen Perspektivwechsels“ in innovativen Forschungsdesigns, die verschiedene Zeitachsen, Phänomene und Datenquellen maximal kombinieren, wird hier nicht geteilt. Sie ist nur durch entsprechende technologische Unterstützung möglich; diesen anspruchsvollen Verfahren der Nutzungsverfolgung („tracking“) muss dann aber ein sehr großes Gewicht und viel Vertrauen eingeräumt werden, wobei andere Aspekte der Lernsituation wiederum Gefahr laufen vernachlässigt zu werden.

Damit deutet sich schon an, dass diese Herausforderungen nur mit einem qualitativen Forschungsansatz bewältigt werden können, der im folgenden Kap. 4.1.1 näher ausgeführt wird. In Kap. 4.1.2 wird das zugrunde gelegte epistemologische Verständnis von Fallstudien begründet und in Kap. 4.1.3 der heuristische Rahmen – die hier getroffenen Annahmen zum Lernhandeln – und seine Funktion für diese Untersuchung dargestellt.

4.1.1 Begründung des qualitativen Forschungsansatzes

Qualitative Forschungsansätze haben sich neben quantitativen Forschungsdesigns mittlerweile gut etabliert. Sie werden nicht mehr nur für explorative Vorstudien verwendet, sondern sind ein eigenständiger Forschungszeitweig (FLICK 1990, 192) mit einer Vielzahl von Forschungsperspektiven und speziell entwickelten Methoden (KELLE 2001, 2; DENZIN & LINCOLN 1998b; LÜDERS & REICHERTZ 1986). Neben der Gegenstandsangemessenheit der Methoden sind sie durch die Berücksichtigung und Analyse verschiedener Perspektiven und die Reflexivität der Forschenden und der Forschung (FLICK 1998, 13ff; LAMNEK 1995, 21ff) charakterisiert. Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen, die durch ein lineares Modell des Forschungsprozesses gekennzeichnet sind und deren Mittelpunkt die Theorie*überprüfung* bildet, steht in der qualitativen Sozialforschung die Hypothesengenerierung und die Theorie*bildung* im Vordergrund (FLICK 1998, 57ff).

Da es sich beim kooperativen telematischen Lernen um ein komplexes und insgesamt noch wenig untersuchtes Feld handelt, wäre ein hypothesenüberprüfendes Verfahren in quantitativer Tradition nicht sinnvoll – der Gegenstand ist noch zu sehr „Neuland“, als dass ein „Vermessen“ in Form von Mengen, Häufigkeiten, Intensitäten oder Frequenzen hier Erkenntniswert hätte. Die „Perspektive der lebenspraktisch Handelnden [als] konstituierender Bestandteil der Durchdringung, Klärung und Interpretation sozialer Phänomene“ (THEUNERT 1994, 389) in qualitativen Untersuchungen und deren „entdeckender Charakter“ (FLICK 1998, 61) sind für den vorliegenden Gegenstand wesentlich angemessener. Gemäß der Fragestellung steht das „Neue“ in den telematisch vermittelten Kooperationsformen im Vordergrund, es ist somit ein Beitrag zur Theoriebildung zu leisten.

Ist damit die erste Entscheidung (von zahlreichen folgenden) bei der Entwicklung des Forschungsdesigns gefallen, stellt sich die nächste Frage danach, unter welcher der zahlreichen Forschungsperspektiven und Methoden, die der Begriff „qualitativer Sozialforschung“ zurzeit bündelt, der Gegenstand betrachtet werden soll. Die Zielsetzung, medial vermittelte Kooperation im Kontext des Fernstudiums *aus der Perspektive der Lernenden*¹⁰⁴ zu betrachten, legt ein rekonstruktives Verfahren in

¹⁰⁴ Vom Subjekt auszugehen oder den Gegenstand aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten, heißt nicht, dass die Lernenden Gegenstand der Forschung werden, sondern „die Welt, wie das Subjekt sie – empfindend, denkend, handelnd – erfährt“ (MARKARD 2000, 18). Qualitative An-

Bezug auf die Lernhandlungen¹⁰⁵ nahe. Durch die Rekonstruktion der Handlungslogik der Fernstudierenden kann außerdem ein dezidierter Subjektstandpunkt eingenommen werden.

Die Rekonstruktion in der „Sprache subjektiver Handlungsbegründungen“ will dabei die Frage beantworten, aufgrund welcher Sinnbezüge gehandelt wurde und wie gehandelt wurde. Sie bleibt nicht beim subjektiv gemeinten Sinn und den bewussten Handlungsbegründungen stehen, sondern zielt auf den objektiven Sinn, der den Handelnden nicht notwendig bewusst ist (vgl. auch REICHERTZ 2000, 33).

Bei der Konkretisierung des so bestimmten Forschungsansatzes wurden Rückgriffe und Anleihen bei zwei verschiedenen Untersuchungsdesigns bzw. Untersuchungsstrategien gemacht. Das konkrete Vorgehen, insbesondere bei der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Empirie, wurde in Anlehnung an die Vorgehensweise der Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ 1980 und 1987) entwickelt, die in den 80er Jahren im Bereich der Automationsforschung Anwendung fand.

In Bezug auf forschungspragmatische Schritte bei Datenerhebung und -auswertung wurde zusätzlich auf die Methodologie der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967, GLASER 1978, STRAUSS 1998, STRAUSS & CORBIN 1996) zurückgegriffen¹⁰⁶. Diese Methodologie hat als Zielsetzung, eine „datenbasierte“ Theorie¹⁰⁷ zu generieren, die sich auf konkrete, begrenzte Gegenstandsbereiche bezieht – das an-

sätze sind gerade zu so einer Betrachtung geeignet, da sie Phänomene in der Bedeutung, die sie für die Handelnden haben, rekonstruieren oder interpretieren (DENZIN & LINCOLN 1998, 3).

105 LÜDERS & REICHERTZ (1986, 92ff) klassifizieren qualitative Forschungsperspektiven und zugehörige Methoden danach, ob sie primär (a) den Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns, oder (b) die Deskription sozialen Handelns oder (c) die Rekonstruktion handlungsgenerierender Tiefenstruktur anstreben. In der vorliegenden Untersuchung wird die letztgenannte Perspektive gewählt. Dass im Sinne von Perspektiventriangulation die hier analytisch getrennten Perspektiven in einer Untersuchung auch wieder kombiniert werden können, wird in Kap. 4.1.2 thematisiert.

106 Nach DENZIN (1998, 330) ist der Ansatz der Grounded Theory die gegenwärtig weit verbreitetste Methodologie in den Sozialwissenschaften, deren prinzipielle Vorgehensweisen auch oft ohne explizite Bezugnahme in qualitative Designs einfließt. Gleichzeitig existieren sehr unterschiedliche Interpretationen bzw. Anpassungen dieser Methodologie, auf die in Kap. 4.1.2 noch eingegangen wird (vgl. auch HUGHES & HOWCRAFT 2000). Eine sehr ertragreiche Anwendung der Grounded Theory als Methodologie, ebenfalls zur Rekonstruktion des Lernhandelns (im Kontext betrieblicher Modernisierungsprozesse), findet sich bei LUDWIG (1999).

107 Unter datenbasierter oder gegenstandsbezogener Theorie verstehen GLASER & STRAUSS (1993, 91) „die Formulierung von Konzepten und deren Beziehungen zu einem Satz von Hypothesen für einen bestimmten Gegenstandsbereich – beispielsweise Patientenbetreuung, Bandenverhalten oder Erziehung – die sich auf die Forschung in diesem Bereich stützt“. Solche Theorien können in einem weiteren Forschungsschritt zu Theorien mittlerer Reichweite („middle range theories“) ausgebaut werden, die durch einen höheren Allgemeinheitsgrad gekennzeichnet sind – beispielsweise Theorien abweichenden Verhaltens oder Theorien formaler Organisation (vgl. LAMNEK 1995, 113; KELLE 1994, 225-232). Theorien mittlerer Reichweite sind aber ihrerseits von den Gesellschaftstheorien („grand theories“) abzugrenzen. Die Methodologie der Grounded Theory ist gleichermaßen zur Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien wie Theorien mittlerer Reichweite geeignet. Im Rahmen dieser Untersuchung wird eine gegenstandsbezogene Theorienbildung zum telematischen kooperativen Lernen im Fernstudium angestrebt.

gestrebte Forschungsergebnis gab der Methodologie auch ihren Namen¹⁰⁸. In den Grundzügen sind beide Vorgehen kompatibel. PAQ bezeichnet ihr Vorgehen ähnlich der gegenstandsbezogenen Theorienbildung als „inhaltliche Methode“ (PAQ 1980, 19). Bei beiden Vorgehen ist der Forschungsprozess durch größtmögliche Offenheit gegenüber den untersuchten Daten gekennzeichnet.

Während PAQ in ihrem Untersuchungsdesign aufgrund ihrer Rahmenbedingungen grundsätzlich kollektive Arbeitsformen vorsehen konnte (PAQ 1980, 45), waren solche für diese Arbeit nicht zu realisieren. Damit wurden die konkreten Prozesshilfen der Grounded Theory zur Datenauswertung zu einer wertvollen Ergänzung¹⁰⁹. Beide Ansätze werden referenziert, sofern sich mein Vorgehen auf sie stützt oder sich bewusst von ihnen abgrenzt. Die jeweiligen Prinzipien werden an entsprechender Stelle kurz erläutert, um in diesem Punkt maximale Transparenz zu schaffen.

Unter diesen methodologischen Eckpfeilern wurde die Untersuchung des kooperativen telematischen Lernens nun als qualitative Fallstudie konzipiert und durchgeführt. Das folgende Kapitel führt aus, welcher Erkenntnisgewinn dabei angestrebt wurde und wie innerhalb der Fallstudie mit dem Spannungsfeld zwischen theoretischen Bezugspunkten und Entdeckung von „Neuem“ aus den Daten heraus umgegangen wurde.

4.1.2 Erkenntnisgewinn durch Fallstudien

Mit Hilfe einer qualitativen Fallstudie unter Rückgriff auf den Forschungsansatz der Grounded Theory wird der Fall „zuerst in seiner Eigenlogik rekonstruiert“ (STRAUSS 1998, 12). STRAUSS interpretiert diesen Vorgang als „den Fall **als** Fall zur Sprache zu bringen“ (ebenda). Dagegen ist einzuwenden, dass jede Rekonstruktion bereits Konstruktion von Wirklichkeit und damit Interpretation ist. Die so also nicht haltbare Formulierung zeigt nur den großen Raum, den die Rekonstruktion der Eigenlogik eines Falles im methodischen Vorgehen der Grounded Theory einnimmt. Diese Gewichtung kennzeichnet auch meine Untersuchung. Auf welche Weise kann eine derart verstandene Fallstudie nun als Methode der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung angesehen werden?

108 LAMNEK (1995, 11) setzt „grounded“ entsprechend mit „in der Empirie verankert“ gleich. Der Name „Grounded Theory“ hat ebenso wie das erste Buch der Gründungsväter oft zu Missverständnissen geführt: „The Discovery of Grounded Theory“ (GLASER & STRAUSS 1967) wurde interpretiert, als hätten GLASER & STRAUSS ihre Methodologie namens „Grounded Theory“ entdeckt. Im Sinne der Autoren verweist der Titel hingegen auf den Forschungsprozess, in dem mit ihrer Methodologie eine in den Daten begründete Theorie zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand entdeckt werden kann (vgl. HUGHES & HOWCRAFT 2000).

109 Die Unterstützung, die die Methodologie der Grounded Theory im Forschungsprozess gewährt, haben andere bereits als „Ermutigungsfaktor“ („comfort factor“) oder Übergangsobjekt im Sinne einer psychologischen Unterstützung beim Prozess der allmählichen Ausbildung von Forschungsexpertise bezeichnet (vgl. HUGHES & HOWCRAFT 2000).

Das Besondere an einer qualitativen Fallstudie ist, dass sie vorhandene theoretische Kenntnisse systematisch und kontrollierbar mit dem untersuchten Fall in Beziehung setzt (FATKE 1997, 59; vgl. auch REICHERTZ 2000, 34).

Für Fallstudien in der Erziehungswissenschaft führt FATKE weiter aus, dass der systematische Vergleich eines Falls mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zwei Richtungen beinhaltet: zum einen wird geprüft, welchen Erklärungswert die bereits etablierten theoretischen Kenntnisse im speziellen Fall haben und zum anderen, welche Ausdifferenzierungen der theoretischen Konzepte bzw. Korrekturen bisheriger Vorstellungen sich aus dem Fall ergeben. Damit zielt eine Fallstudie „also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis“ (FATKE 1997, 59).

Eine besondere Herausforderung an das methodische Vorgehen besteht darin, Methoden der Datenerhebung und -auswertung zu entwickeln, die es vermeiden, vorab aus der Theorie abgeleitete Kategorien dem empirischen Material unreflektiert und verfälschend „überzustülpen“. Eine Fallstudie würde sonst auf eine reine Illustration von bereits bekannten Aussagen reduziert, ohne dass neue Erkenntnis gewonnen werden. Die Gefahr, den untersuchten Fall ausschließlich unter der Perspektive bereits bekannter wissenschaftlicher Sätze und Kategorien zu betrachten, so dass „Neues“ gar nicht in die Aufmerksamkeit der Forschenden treten kann, ist vielfach beschrieben (z.B. FATKE 1997, 63; PAQ 1987 195ff; PAQ 1980 54ff).

Die Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ) reflektiert ihr Forschungsvorgehen anschaulich hinsichtlich der Gefahren der „Denkfiguren“ des „illustrativen Denkens“ und des „Indikator Denkens“, die das empirische Material „als Illustration des vorher Gedachten missbrauchen“ bzw. so aufbereiten, dass vorher theoretisch Postuliertes abgeleitet werden kann (PAQ 1980, 54):

„Klammerten wir uns in der empirischen Ungewissheit an die Sicherheit gebenden allgemeineren Begriffe, war die wissenschaftliche Unfruchtbarkeit gewiss. Der Gang durch die Empirie wäre gewissermaßen überflüssig gewesen, wenn wir im Fortgang keine ‚schärferen Sehinstrumente‘ herausgebildet hätten, um auch tatsächlich das zu sehen, was wir sahen. Mit unseren bisherigen Augen filterten wir nur das Bekannte heraus“ (PAQ 1987, 195/196).

Wie lässt sich diese Gefahr reduzieren? Grundsätzlich wird „größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls“ (FATKE 1997, 63) gefordert. Dies kann aber nicht durch das andere Extrem eines vollständig induktivistischen Vorgehens erreicht werden, das vorgibt, ganz ohne theoretische Konzepte an das Untersuchungsfeld heranzugehen. Ein derartiger Ansatz negiert die Notwendigkeit, vorhandene Vorerfahrungen und das Vorwissen der Forschenden im Sinne eines wissenschaftlichen Prozesses transparent zu machen. Die Vorstellung, mittels empirischer Forschung unmittelbar Tatsachen erkennen zu können, ist naiv und widerspricht den Grund-

prinzipien wissenschaftlicher Forschung, wie sie hier verstanden werden (vgl. PAQ 1980, 30; KELLE 2001, 2)¹¹⁰.

Weiterhin lassen sich ohne einen systematischen Bezug zu bereits vorhandenen Theoriekonzepten auch keine Orientierungspunkte für die Erhebung und Auswertung der Daten generieren – die Datenerhebung und die Auswertung werden ziellos. Ohne Einnahme eines methodischen Fluchtpunktes droht man in der empirischen Vielfalt unterzugehen (PAQ 1987, 19; KELLE 1994, 304).

Um die grundsätzliche Spannung zwischen theoretischem Vorwissen und hinreichender Offenheit für die Entdeckung des „Neuen“ so weit wie möglich aufzulösen¹¹¹, wird bei dieser Untersuchung folgendes Vorgehen gewählt: Theoretische Annahmen zu Lernen und Wissensaustauschprozessen in Gruppen bzw. Gemeinschaften, die die empirische Untersuchung leiten, werden als heuristischer Rahmen der Untersuchung voran gestellt (vgl. Kap. 3) und damit explizit gemacht. Die so ausgewiesenen, in die Untersuchung einfließenden theoretischen Konstrukte werden dann als sensibilisierende Konzepte benutzt, um die Datenerhebung und -auswertung zu strukturieren (zur Begrifflichkeit von heuristischem Rahmen bzw. sensibilisierenden Konzepten vgl. Kap. 4.1.3).

Die forschungspraktischen Anleihen bei der von GLASER und STRAUSS entwickelten Grounded Theory fügen sich in diese Konzeption gut ein, da ihre Methodologie zur datenbegründeten Theorienbildung die Offenheit für die „Entdeckung“ neuer Theorien gut unterstützt und gleichzeitig – entgegen einem verbreiteten Missverständnis – auch die systematische Einbeziehung von theoretischem Vorwissen fordert. Insbesondere die STRAUSS'sche Konzeption der Grounded Theory¹¹² hilft „die Skylla relativ ungezielter Datenerhebung wie die Charybdis vorgängiger, undiskutierter Diskussionsannahmen“ sicher zu umschiffen (Covertext STRAUSS 1998).

Wie kann man sich diesen Prozess des „Neues entdecken“ vorstellen? Zunächst einmal bedeutet Offenheit für die Entdeckung von Neuem, sich von den erhobenen Daten „überraschen zu lassen“ (PAQ1980, 61) und sie nicht „als Selbstverständliches in Theorieschubladen abzulegen“ (PAQ 1987, 191). Die forschungspraktische Auswertungsstrategie des kontinuierlichen Vergleichs der erhobenen Daten (der Kon-

110 Mit ähnlicher Argumentation spricht sich auch REICHERTZ (2000, 19) gegen die Annahme aus, empirische Forschung könne einen Zugriff auf „rohe Tatsachen“ erreichen: Er betont, dass empirische Forschung bei ihren Deutungen von Welt immer mit den „gesellschaftlich erbauten Deutungen“ arbeitet, die stattdessen zentrales Element im Forschungsprozess sind.

111 Vgl. zu dieser grundsätzlichen Problematik qualitativer Sozialforschung auch KELLE (1994, 358), zur Notwendigkeit qualitativer Induktionen bzw. Abduktionen REICHERTZ (2000, 16) unter Berufung auf PEIRCE (1976).

112 Die beiden Gründungsväter der Grounded Theory haben sich nach ihrem ersten gemeinsamen Buch (GLASER & STRAUSS 1967) stark auseinander entwickelt. In dem ersten, eher streitschriftartig verfassten Werk, ist ihre Methodologie noch nicht präzise entwickelt. Genauere Ausarbeitungen erfolgten getrennt und mit erheblichen Divergenzen von STRAUSS (1998) und von GLASER (1978 und 1992). Zum daraus resultierenden Methodenstreit zwischen GLASER und STRAUSS vgl. auch KELLE (1996). Die Anleihen bei der Grounded Theory für diese Untersuchung gründen ausnahmslos auf den Weiterentwicklungen von STRAUSS, da GLASER zunehmend induktivistisch arbeitet und forschungsleitende Theoriebezüge ablehnt.

trastierung der erhobenen Befunde aus unterschiedlichen Datenquellen miteinander sowie mit den theoretischen Vorannahmen oder, wie STRAUSS & CORBIN (1996) es bezeichnen, das „kontinuierliche Fragenstellen zum Aufbrechen der Daten“), ermöglicht so, gegenstandsbezogen neue Zusammenhänge zu erkennen. Bleibt man weiterhin nicht auf der Ebene beliebiger Zusammenhänge¹¹³ stehen, sondern benutzt die Kontrastierung des Materials und der Vorannahmen dazu, Fragen nach den Begründungsmustern zu stellen, kann der Gegenstand hinsichtlich der greifenden Handlungs- und Entwicklungslogik rekonstruiert und damit in relevanter Weise erschlossen werden¹¹⁴.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie man aus der Analyse eines Falles wie in der hier vorliegenden Untersuchung zu Verallgemeinerungen kommt? MARKARD (2000, 31) weist zunächst zu Recht darauf hin, dass Verallgemeinerung aus subjektwissenschaftlicher Sicht nicht heißen kann, zentrale Tendenzen im Sinne eines Durchschnitts zu bestimmen („Subjekte existieren zwar im Plural, aber nicht im Durchschnitt“), sondern gesellschaftlich vermittelte Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Die prinzipielle Frage der Verallgemeinerungsfähigkeit von Fallanalysen bleibt aber mit dieser Einschränkung bestehen. Welche Strategien zur Geltungsbegründung von Fallanalysen gibt es?

HUBER (1997, 3) führt aus, dass weder induktive Verallgemeinerungsversuche noch transduktive Übertragungsversuche fruchtbare Ansätze zur Verallgemeinerungen der Ergebnisse aus qualitativ-interpretativen Fallstudien sind. Stattdessen empfiehlt er, Ansätze zur Verallgemeinerung nicht aus der quantitativen Forschungssystematik herzuleiten, sondern unmittelbar aus der Logik qualitativer Forschung. Konkret gibt er vier Empfehlungen um die Geltungsbegründung von Fallanalysen zu steigern: (a) eine dichte Beschreibung als Strategie der Darstellung der Ergebnisse (vgl. DENZIN 1989, 83), (b) die Einbeziehung vielfältiger Perspektiven durch unterschiedliche Informationsquellen, (c) die Strategie des ständigen Vergleichs verschiedener Datenpassagen, (d) die Strategie der Typenbildung bei der Auswertung.

Diese Empfehlungen wurden auf unterschiedliche Weise in das Untersuchungskonzept integriert: Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt detailreich, auch wenn sie keine „dichte Beschreibung“ im klassischen Sinne ist. Die Strategie des ständigen inneren Vergleichs gehört zu einer zentralen Auswertungstechnik der Grounded Theory und wird in ihrer Anwendung hier in Kap. 4.2.3 beschrieben.

Die angesprochene Einbeziehung mehrerer Forschungsperspektiven durch unterschiedliche Datenquellen im Sinne einer Perspektiven- und Methodentriangulation als Strategie der Geltungsbegründung¹¹⁵ (vgl. FLICK 1990, 190ff; KELLE 2001) wurde hier

113 Zur Unterscheidung kontingenter und implikativer Zusammenhänge bzw. Prämisse-Gründe-Zusammenhängen bei der Entwicklung von Theorien vgl. auch MARKARD (1993, 184ff).

114 PAQ (1980) prägte für diese Art der Auseinandersetzung mit den Daten auch den Begriff der „Datentheorisierung“.

115 Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung steht im Gegensatz zu Triangulation als Validierungsstrategie. Letztere Strategie, die DENZIN (1978, 304) in frühen Schriften propagierte, wurde zurecht aufgrund ihrer fälschlichen Annahme, der selbe Gegenstand könne mit

als besonders sinnvoll erachtet, um der Analyse mehr Tiefe und mehr Breite zu geben. Die Perspektive der subjektiven Bedeutung der telematischen Kooperation innerhalb des Fernstudiums wurde mit der Perspektive der Rekonstruktion der Handlungsbegründungen der Fernstudierenden verschränkt – als Methoden der Datenerhebung wurden dabei Leitfadeninterviews mit einer spezifisch gegenstandbezogenen teilnehmenden Beobachtung der Kommunikation innerhalb der Mailingliste der Gemeinschaft kombiniert¹¹⁶.

Welches theoretische Wissen in meine Arbeit eingeflossen ist und welche Funktion dem heuristischen Rahmen zukommt, ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

4.1.3 Bedeutung des heuristischen Rahmens

Zwei Auffassungen von Lernen als sozialem Prozess haben mein Herangehen an die empirische Untersuchung geprägt. Es sind dies die in Kapitel 3 dargestellten Ansätze von HOLZKAMP (1993), Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen aufzufassen und von LAVE und WENGER, Lernen als eingebettet in Communities of Practice zu verstehen (LAVE & WENGER 1991, WENGER 1998).

Diese Annahmen zum Lernhandeln in sozialer Praxis bilden die wesentlichen theoretischen Grundlagen meiner „theoretischen Sensibilität“¹¹⁷ im Prozess der Datenanalyse. Sie begleiteten den gesamten Prozess der Datenerhebung und -auswertung. So flossen die in Kap. 3.4 entwickelten Analysedimensionen in den Erhebungsprozess derart ein, dass beispielsweise die Entwicklung des Interviewleitfadens und der ersten Beobachtungskriterien für die teilnehmende Beobachtung im primären Kommunikationsraum der Gemeinschaft, der Mailingliste, auf ihrer Grundlage erfolgte. Ebenso wurden aus den Analysedimensionen erste vorläufige Kategorien als Vergleichsdimensionen bei der Datenauswertung an das Datenmaterial herangetragen¹¹⁸.

unterschiedlichen Methoden untersucht werden, kritisiert (vgl. FLICK 1990, KELLE 2001). Die Einsicht, dass jede Methode notwendig auch ihren Gegenstand mit konstituiert und daher durch Methodentriangulation keine Erhöhung der Validität im klassischen Sinne erreicht werden kann, Triangulation also eher als Alternative zur Validation eingesetzt werden sollte, findet man entsprechend auch in späteren Schriften DENZINS (DENZIN & LINCOLN 1998, 4).

116 Die Erhebungsmethoden werden im Einzelnen in Kap. 4.2.2 dargestellt.

117 „Theoretische Sensibilität“ ist ein zentraler Begriff der Grounded Theory – GLASERS Monographie (1978) ist mit diesem Titel überschrieben. Sie bezeichnet in der vorliegenden Arbeit die theoretischen Bezugspunkte und die eigenen Vorerfahrungen, die in den Forschungsprozess eingebracht werden. GLASER und STRAUSS verwenden den Begriff der theoretischen Sensibilität z.T. aber noch in einem etwas erweiterten Sinn: Theoretische Sensibilität bezeichnet noch eine ‚persönliche Fähigkeit des Forschers‘, ein ‚Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten‘ (STRAUSS & CORBIN 1996, 25) oder ein ‚Gespür dafür, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt‘ (STRAUSS 1998, 50). Methodologische Implikationen aus der Metapher der theoretischen Sensibilität sind aber erst in der STRAUSS'schen Fassung der Einführung eines heuristischen Rahmens abgeleitet worden, so dass der Begriff der theoretischen Sensibilität in dieser Arbeit im oben skizzierten Sinne verwendet werden soll (vgl. zu dieser Thematik auch KELLE 1996).

118 Beide Prozesse werden in Kap. 4.2.2 bzw. 4.2.3 näher beschrieben.

Derartige theoretische Bezüge zu zentralen Konzepten aus vorhandenen Theorien ermöglichen erst aus theoretischer Sicht relevante Daten im gesamten Material wahrzunehmen (KELLE 1996, 32). Die gebündelten Annahmen und Konzepte aus den Lernansätzen von HOLZKAMP und LAVE & WENGER, die die Datenanalyse durchdringen, fungieren daher als *heuristischer Rahmen* dieser Untersuchung – verstanden mit KELLE (1996, 45) als Orientierungshilfe, die „dem Forscher angibt, welche Phänomene in seinen Daten er sinnvoll auf welche Weise miteinander in Beziehung setzen kann“.

In diesem Zusammenhang wird in der qualitativen Sozialforschung auch oft von „sensibilisierenden Konzepten“ gesprochen, welche erst die Erfassung vielschichtiger realer Phänomene gestatten und die konkreten Bestandteile des heuristischen Rahmens darstellen (FLICK 1998, 10 und 66; LAMNEK 1995, 131). Der Begriff der „sensibilisierenden Konzepte“ stammt ursprünglich von BLUMER (1954, dargestellt bei KELLE 1994, 232-243; LAMNEK 1995, 131/132), der darunter die Verwendung von zentralen soziologischen Kategorien mit hohem Allgemeinheitsgrad bei empirischen Untersuchungen versteht. Gerade die Tatsache, dass diese Konzepte meist offen und begrifflich unscharf formuliert sind, lässt sich produktiv nutzen, um die Wahrnehmung im Untersuchungsfeld zu lenken, ohne sie vollständig zu determinieren:

„Während definitive Konzepte Vorgaben für die Wahrnehmung machen, geben sensibilisierende Konzepte nur Hinweise für eine Aufmerksamkeitsrichtung. Hunderte unserer Konzepte – wie Kultur, Institutionen, soziale Strukturen, Sitten und Persönlichkeit – sind nicht festlegend, sondern haben einen sensibilisierenden Charakter. Ihnen fehlen ein genaues Referenzsystem und Vergleichswerte, die eine eindeutige Beschreibung eines bestimmten Zustandes und seines Inhaltes erlauben würden. Statt dessen beruhen sie auf einem generellen Verständnis dessen, was wichtig ist“ (BLUMER 1954, 7, Übers. PA).

Insbesondere das Konzept der Communities of Practice, das vor dem Hintergrund von Theorien sozialer Strukturen, Identität, Praxis und situierter Erfahrung entwickelt wurde (vgl. WENGER 1998, 12 und Kap. 3.2), ist ein solches, nur vage umrissenes Konzept ohne präzise Definition und Operationalisierung. Gerade in seiner Unschärfe hat es sich im Sinne einer Methodologie der Subjektanerkennung bewährt, da mit einem klarer definierten Konzept, das an die Untersuchung herangetragen wird, die Gefahr besteht, dass „die Relevanzsetzungen der Akteure nicht mehr in den Blick geraten könnten“ (KELLE 1994, 243)¹¹⁹. Stattdessen können die Situationsdefinitionen

¹¹⁹ BLUMERS Forschungsansatz, dem gemäß sensibilisierende Konzepte der Annäherung an das Untersuchungsfeld dienen und auf empirische Phänomene bezogen werden sollen, trägt an anderen Punkten aber induktivistische Züge: die empirische Untersuchung soll zur Wiedergabe realer Sachverhalte in der Version des "Schleierlützens" führen und nicht zur Generierung von weiteren theoriebildenden Hypothesen (vgl. KELLE 1994, 243). Von diesem Verständnis sozialwissenschaftlicher Forschung grenze ich mich mit der vorliegenden Untersuchung explizit ab.

der Handelnden, hier also der Fernstudierenden, helfen, das vage Konzept der Communities of Practice am Beispiel einer realen Instanz im Fernstudienkontext mit telematischer Unterstützung ansatzweise zu einem definitiven Konzept auszuarbeiten (vgl. auch KELLE 1994, 346). So konnte beispielsweise das Teilkonzept der „Modi der Zugehörigkeit“ (vgl. Kap. 3.2.3 bzw. WENGER 1998, 173-187) in seiner konkreten Ausformung für telematisch kooperierende Fernstudierende ausdifferenziert werden (vgl. Kap. 5.3.4).

HOLZKAMPS Sichtweise auf das Lernen sensibilisiert insbesondere für die Widersprüche und die Ambivalenz in den Handlungsmöglichkeiten, mit denen Fernstudierende innerhalb eines stark reglementierten, wenig auf Mitbestimmung der Lernenden angelegten, abschlussbezogenen Studiums ihre Kooperation gestalten. Sie kann damit im Sinne subjektwissenschaftlicher Forschung und der Zielsetzung dieser Arbeit, kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten, dabei helfen, das konkrete Verhältnis der „Doppelbestimmung menschlicher Existenz – objektiver Bestimmtheit und subjektiver Bestimmung“ (MARKARD 2000, 4) in der qualitativ neuen Fernstudiensituation konkreter zu fassen. Die gesellschaftliche Vermitteltheit eines Kontextes ist vordergründig nämlich nicht immer ersichtlich.

Theoretische Sensibilität wird nun nicht ausschließlich über theoretisches Vorwissen hergestellt, sondern es fließen auch berufliche und persönliche Erfahrung ein (STRAUSS & CORBIN 1996, 25ff). Auch diese sollten als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses mit expliziert werden (HUBERMAN & MILES 1998, 181), da sie ebenfalls zu Bestandteilen des heuristischen Rahmens werden: Sowohl im beruflichen wie auch im privaten Bereich habe ich mit unterschiedlichen Aktivitätsgraden telematisch unterstützt kommuniziert und kooperiert, auch im Bereich der telematisch gestützten berufsbegleitenden Weiterqualifizierung. Insbesondere die Forschungstätigkeit zu dieser Untersuchung habe ich mit drei Mailinglisten¹²⁰ begleitet. Auf diesen Erfahrungen basierend habe ich die Untersuchung mit der Einschätzung begonnen, dass telematische Kommunikation und Kooperation mein berufsbegleitendes Lernen unterstützen und bereichern kann. Gleichzeitig gibt es aber auch oft die Erfahrung, dass nach einem kurzen „Neuigkeitseffekt“ Foren oder Mailinglisten nicht mehr genutzt werden. Vor diesem Hintergrund ist die kontinuierliche intensive Kommunikation im betrachteten Fall (vgl. Kap. 5.3.2) besonders bemerkenswert und hat mein Forschungsinteresse im ersten Schritt begründet.

120 Dies waren: „crit-psych“ – eine deutschsprachige Liste zur Kritischen Psychologie, „com-prac“ – eine englischsprachige Liste mit internationaler Teilnehmerschaft zur Diskussion des Konzeptes der „Communities of Practice“ und „com-prac study“ – eine Subliste von „com-prac“, an der hauptsächlich TeilnehmerInnen mit Interesse an akademischen Fragestellungen im Zusammenhang mit „Communities of Practice“ partizipieren. Der Schwerpunkt der beiden letztgenannten Listen liegt allerdings auf der Anwendung des Konzeptes im Bereich des organisationalen Wissensmanagements, mit Fokus auf der betrieblichen Perspektive.

Mit dieser Darlegung des heuristischen Rahmens sind die Annahmen und Vorerfahrungen, die ich im Forschungsprozess an das untersuchte telematische kooperative Lernhandeln herangetragen habe, im Sinne maximaler Transparenz von Forschung ausgewiesen. Sensibilisierende Konzepte, die die Datenerhebung strukturiert und mit ihrer Unschärfe die Wahrnehmung von Neuem und Überraschendem erleichtert haben, sowie theoretische Sensibilität sind dabei nur notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzungen für einen ertragreichen Forschungsprozess. Ebenso notwendig ist für die Untersuchung, aus den erhobenen empirischen Daten zum kooperativen Lernen die Handlungsbegründungen der Akteure zu rekonstruieren und so die Kooperationspraxis mit den spezifischen kulturellen Formen, die sie hervorbringt, in ihrer Entwicklungslogik zu fassen.

Wie diese Rekonstruktion unter den methodologischen Grundbestimmungen, die in den vorausgegangenen Abschnitten getroffen wurden, nun bei der ganz konkreten Durchführung der Untersuchung erfolgte, soll im folgenden Kap. 4.2 erörtert werden.

4.2 Durchführung der Untersuchung

Welche Eckdaten müssen bekannt gegeben werden, welche Vorgehensweisen sind mit welchem Detailliertheitsgrad zu beschreiben, um die angestrebte Transparenz des Forschungsprozesses zu gewährleisten? In Anlehnung an HUBERMAN & MILES (1998, 201/202) lege ich im Folgenden meine Entscheidungen zur Auswahl des Datenerhebungsmaterials, zu den Verfahren der Datenerhebung und der eingesetzten Instrumente sowie zu den Prinzipien des Datenmanagements und der Datenauswertung inklusive der Computerunterstützung dabei dar. Besonderen Raum wird dabei die Beschreibung und Begründung der angewendeten Auswertungsstrategien, insbesondere die Verschränkung von Erhebungs- und Auswertungsprozess sowie von Interviewdaten mit Beobachtungsdaten einnehmen.

Nach ALTHEIDE & JOHNSON (1998) sollte für maximale Transparenz weiterhin dargestellt werden, wie der Zugang gestaltet und eine hinreichend vertrauensvolle Beziehung zu den Interviewpartnern hergestellt wurde. Auch anfängliche Fehler, zu korrigierende Konzepte und Überraschungen im Feld sind zu berücksichtigen.

Organisiert wird die Darstellung wie folgt: Zunächst wird die Auswahl des Falles begründet (Kap. 4.2.1). Es folgen relevante Punkte in Hinblick auf die Datenerhebung (4.2.2). Den Abschluss bilden die benutzten Strategien des Datenmanagements und der Datenauswertung. Diese Aufteilung dient nur der Übersichtlichkeit der Darstellung. Im Forschungsprozess selbst erfolgten Datenerhebung, -management und -auswertung nicht in aufeinander folgenden, zeitlich getrennten Phasen, sondern eng verwoben.

4.2.1 Auswahl des Falles

Bereits die Auswahl eines Falles und die Bestimmung, was genau als Fall einer Untersuchung angesehen wird, ist eine selektive, die Untersuchung fundamental prägende Entscheidung (HUBERMAN & MILES 1998, 204). Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht eine von Fernstudierenden selbst organisierte telematische Gemeinschaft, die sich im Kontext eines Fernfachhochschulstudiums beim privaten Bildungsträger FESA um eine telematische Kommunikations- und Kooperationsstruktur herum konstituiert hat. Berufstätige, die ein Fachhochschulstudium unterschiedlicher Fachrichtungen als Fernstudium absolvieren, betreiben in Eigenregie auf der technologischen Basis eines Listervers seit 1995 einen regen Austausch durch telematisch vermittelte Kommunikation und Kooperation.

Die Gemeinschaft kann damit als Fall im Sinne einer sozialen Einheit, die eine eigene Struktur und Geschichte hat, begriffen werden. STRAUSS bezeichnet solche Sozialzusammenhänge auch als „soziale Welten“, die zum Fall bzw. zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung werden können (STRAUSS 1998, 12, zur Erweiterung des Fallbegriffes über individuelle Personen und fest definierte Gruppen hinaus vgl. auch FATKE 1997, 61; LAMNEK 1995a, 6; HUBERMAN & MILES 1998, 193). In der Typologie von Einzelfallstudien nach LAMNEK (1995a, 28ff), die als Parameter Binnenstruktur oder Außenkontakte als Untersuchungsfokus bzw. Einzelperson oder soziales Aggregat als Fallbegrenzung haben, ist der hier gewählte Fall der einer „Binnenstruktur eines sozialen Aggregates“.

Entscheidender als die Frage, was alles einen Fall als Untersuchungseinheit konstituieren kann, ist die Besonderheit des Falles, die seine Untersuchungswürdigkeit begründet:

„Wichtiger als diese Begriffsabgrenzung bzw. -ausweitung jedoch ist es, sich darüber klar zu sein, daß ein Fall – gleichgültig welche Einheit damit gemeint ist – nur unter besonderen Bedingungen in die Aufmerksamkeit eines Betrachters tritt. Diese Bedingungen können dann gegeben sein, wenn ein Geschehen *auffällt*, d.h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt.[...] Erst so wird es sichtbar und registriert, wie eine Figur auf einem Grund“ (FATKE 1997, 61; Hervorh. im Orig.).

Die betrachtete Gemeinschaft fällt innerhalb des Untersuchungsfeldes zum telematischen kooperativen Lernen dadurch auf, dass sie eine selbst organisierte, auf studentischer Initiative beruhende Gemeinschaft ist, die über einen langen Zeitraum stabil existiert (wenn auch einzelne Mitglieder fluktuieren) und in der mit 10-30 Nachrichten pro Tag intensiv kommuniziert wird. Wird in vielen Forschungsberichten von einer geringen Nutzung der bereit gestellten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen innerhalb von didaktisch konzipierten telematisch unterstützen Fernlehreangeboten berichtet (vgl. Kap. 2.3.3), fällt der „lebendige Charakter“ dieser telematischen Gemeinschaft auf und macht den Fall als Untersuchungseinheit interessant.

Die Selbstorganisiertheit der Gemeinschaft macht den Fall insbesondere unter der Perspektive des pädagogischen Verhältnisses interessant. Tragen telematische Lernformen zu einem häufig geforderten, aber selten eingelösten „Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens“ (SEVERING 1998) bei? Führen sie zu einem Abbau der traditionell dominierenden Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer Bestimmung der Lehr/Lernprozesse (vgl. auch ARNOLD 2001, 118ff)? Die Gemeinschaft, die sich hier konstituiert, ist nicht aus didaktischen Überlegungen Lehrender heraus entstanden, sondern aus den Anliegen von berufstätigen Fernstudierenden. Deren strukturelle Zeitknappheit lässt zusätzlich vermuten, dass die Kooperationsformen, die sie aufbauen, von grundlegender Bedeutung für ihren Fernstudienalltag sind, da bei knappen Ressourcen nur subjektiv bedeutsame Aktivitäten über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten werden.

Im betrachteten Fall handelt es sich also nicht um eine zeitlich begrenzte Ausnahmesituation, in der ein Neuigkeitseffekt oder das Besondere eines Experimentes die Situation beeinflussen. Die Kooperation innerhalb der Gemeinschaft geschieht ohne derartige Sonderbedingungen, als Teil der alltäglichen Lernhandlungen der Fernstudierenden im Rahmen ihres Studiums. Aus diesen Gründen kann der Fall als besonders relevant für die Nutzung technologischer Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten und ihre Bedeutung im Kontext des Fernstudiums angesehen werden.

Der Kontext, in dem die telematische Gemeinschaft entstanden ist, kann darüber hinaus als ein weit verbreiteter, typischer Fernstudienkontext angesehen werden, sodass auch in dieser Hinsicht keine Sondersituation vorliegt, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Fallanalyse einschränken könnte.

4.2.2 Datenquellen und Erhebungsinstrumente

(A) ÜBERBLICK

Die Analyse des so bestimmten Falles kann prinzipiell mit unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden erfolgen, keine einzelne Erhebungsmethode ist gegenüber einer anderen a priori ausgezeichnet (LAMNEK 1995a, 7; DENZIN & LINCOLN 1998, 5). Einziger Maßstab ist die Gegenstandsangemessenheit der Methoden. Für die Fallanalyse der Gemeinschaft wurden daher, im Sinne der zuvor erwähnten Perspektiven- und Methodentriangulation, mehrere, sich ergänzende Erhebungsinstrumente eingesetzt und auf verschiedene Datenquellen zugegriffen, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten (vgl. auch LAMNEK 1995a, 24/25).

Mit der gleichen Argumentation, mit der PAQ (1980, 42ff) die Verwendung unterschiedlicher Methoden der Datenerhebung begründete, wurden für die hier vorliegende Fallanalyse als Datenquellen Interviews, Beobachtung und Dokumentenanalyse kombiniert. Unstrukturierte oder wenig strukturierte Beobachtung, qualitative Interviews

Durchführung der Untersuchung

sowie Erhebung und Analyse von Dokumenten verschiedenster Art empfiehlt HOPF (1984, 14/15) als angemessene Methoden, wenn sich das Forschungsinteresse auf „in sich strukturierte soziale Gebilde“ richtet und die Kontexte der Handelnden möglichst umfassend analysiert werden sollen. Genau dies trifft auf die Fragestellung meiner Untersuchung zu.

Einen Überblick über die im Laufe des ca. 1 1/2-jährigen Untersuchungszeitraumes (13.04.2000 bis 30.11.2001) erschlossenen Datenquellen mit der jeweiligen Methodik der Datenerhebung gibt die folgende Tabelle:

Datenquelle	Erhebungsmethode	Anzahl / Details
Leitfadeninterviews	Befragung	16 transkribierte Leitfadeninterviews (zw. 30min und 60 min Dauer), davon 3 Face-to-Face und 13 Telefoninterviews mit Mitgliedern der Gemeinschaft
E-Mail-Kommunikation innerhalb des Listserver und des Internet-Forums	Teilnehmende Beobachtung	5440 E-Mail-Nachrichten über den Listserver, 615 Nachrichten über das Internet-Forum
FESA-bezogener Teil der privaten Homepages der Studierenden	Dokumentenanalyse	17 Homepages von Studierenden mit unterschiedlich umfangreichen FESA-bezogenen Teilen; eingestellte Dokumente innerhalb des Internetforums
Informations- und Studienmaterialien von FESA		Informationsbroschüren, Studien- und Prüfungsordnungen, Website etc. des Studienanbieters FESA

Tabelle 5: Übersicht Datenquellen und Erhebungsmethoden

Forschungsökonomisch betrachtet „entlasteten“ diese unterschiedlichen Zugänge zur Gemeinschaft einander. Kontextinformationen, die bereits aus den Homepages entnommen werden konnten, brauchten z.B. nicht mehr im Interview nachgefragt zu werden. Vor allem aber erlaubte diese Perspektiven- bzw. Methodenverschränkung eine kontrastive und kritischere Auswertung des Materials, als es mit nur einer Datenquelle möglich gewesen wäre. Aussagen aus den Interviews, mit ihrem retrospektiven und verarbeiteten Charakter, konnten auf das Kommunikationsverhalten am Listserver rückbezogen werden, so fiel beispielsweise die Diskrepanz zwischen Bewertung des Informationsgehaltes der Listserverkommunikation durch einen Interviewten und seine überproportional hohe Beteiligung mit eigenen Beiträgen auf, die ein wichtiger Indikator für die Kategorie des „Kompetenzerlebens“ war (vgl. Kap. 5.3.1). Mit nur je einer Datenquelle wäre dieses Spannungsverhältnis nicht rekonstruierbar geworden. Insbesondere die Beobachtungsdaten der Mailinglisten-Kommunikation und die Interviews eröffneten wertvolle unterschiedliche „Fenster“, durch die der Fall betrachtet

werden konnte (vgl. auch HOFMANN 1998). Auf die Unterschiede im Einzelnen und ihre fruchtbare Ergänzung bei der Auswertung wird bei der Darstellung der einzelnen Instrumente weiter unten und in Kap. 4.2.3 näher eingegangen.

Gleichzeitig wurde durch die Wahl dieser Erhebungsinstrumente den Grundsätzen möglichst geringer methodisch induzierter Restriktion der Erhebung (wie sie beispielsweise eine vorgegebene Skalierung in einem Fragebogen darstellt) und möglichst großer Nähe der Untersuchungssituation zur Alltagssituation der Handelnden Rechnung getragen (vgl. MARKARD 2000, 22; LAMNEK 1995a, 20). Die einbezogenen Dokumente und Kommunikationsbeiträge sind ohnehin Daten, die nicht erst im Rahmen des Forschungsprozesses entstanden sind, sondern sog. „akzidentale Dokumente“ in der Terminologie ATTESLANDERS (1975, 65), die in einer realen Alltagssituation ihren Ursprung haben, unabhängig von einer wissenschaftlichen Untersuchung¹²¹. Die Beobachtung der Mailinglisten-Kommunikation ist in ganz besonderem Maße gegenstandsangemessen, da sie eine teilnehmende telematische Beobachtung mit geringster Beeinflussung des Geschehens innerhalb der untersuchten Gemeinschaft – die ihrerseits überwiegend telematisch interagiert – darstellt.

Interviewtranskripte sind im Gegensatz dazu „systematische Dokumente“, also zu Forschungszwecken erzeugt. Mit dem weiter unten beschriebenen Vorgehen bei den durchgeführten Leitfadenterviews wurde aber hier ebenfalls eine möglichst große Alltagsnähe und Subjektanerkennung im Prozess der Datenerhebung angestrebt.

Während des gesamten Untersuchungszeitraumes wurden, wie bereits erwähnt, Datenerhebung und Datenauswertung eng verschränkt. Einen Überblick über zeitliche Abläufe gibt die folgende Grafik:

Untersuchungszeitraum April 2000 - November 2001																				
Monat	2000												2001							
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Erhebungs- methode																				
a	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
c			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
d		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Legende

- a Beobachtung der Kommunikation am Listserver
- b Beobachtung der Kommunikation im Internet-Forum
- c Interviews
- d Dokumentenanalyse privater Homepages sowie von Informations- und Studienmaterial
- x Auswertung

Abbildung 6: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

121 Damit sind sie in ihrer Beziehung zur Forschung „zufällig“ (was die Namensgebung „akzidental“ erklärt).

(B) AUSWAHLENTSCHEIDUNGEN

Während in quantitativen Verfahren vor Beginn des Forschungsprozesses festgelegt wird, welche konkreten Daten für die Untersuchung erhoben werden sollen, wurden im vorliegenden Fall die einzubeziehende Daten *schrittweise im Verlaufe der Untersuchung* nach den Prinzipien des theoretischen Sampling iterativ bestimmt.

Theoretisches Sampling besagt, dass beispielsweise für die Erhebungsmethode Befragung nicht vorab eine repräsentative Stichprobe geeigneter Interviewpartner festgelegt wird, sondern dass sich aus den ersten Interviews und deren Auswertung Hinweise auf weitere sinnvolle Interviewpartner entwickeln und diese dann in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. GLASER & STRAUSS 1967, 45)¹²². Dieses Prinzip wurde hier nicht nur auf die Auswahl der Interviewpartner bezogen, sondern auf alle benutzten Datenquellen angewandt. So ergaben z.B. erste Auswertungen der Beobachtung der Mailinglisten-Kommunikation wie auch die anfängliche Auswertung der ersten Interviews weitere Hinweise auf neu anzusprechende Interviewpartner.

Als aus der Mailinglisten-Kommunikation ersichtlich wurde, dass eine Person das Internet-Forum zusätzlich zum Listserver aufbaute und damit eine besonders aktiv-gestaltende Partizipationsform zeigte, wurde versucht, mit diesem Studierenden ein Interview zu führen. Weiterhin ergab erst die Auswertung der ersten Interviews, dass auch dem Administrator des Listservers eine besondere Rolle zu kommt, die in der Mailinglisten-Kommunikation nicht sichtbar wird, da die Liste unmoderiert ist. Die Entscheidung, den Administrator der Liste herauszufinden und seine Perspektive in die Untersuchung einzubeziehen, erfolgte also vor dem Hintergrund der Auswertung der ersten Interviews.

Das Prinzip des theoretischen Sampling liegt auch der Einbeziehung einzelner Mails in den Untersuchungsprozess zugrunde. Aufgrund einzelner Hinweise in den Interviews bzw. auf der Basis der ersten Kategorienbildung in Richtung „Orientierung gewinnen“ wurden weitere Mails gemäß der Memos in den Prozess einbezogen. Weiterhin wurde im Zuge der Auswertung Hinweisen aus den Interviews und der Mailinglisten-Kommunikation auf Artefakte der Gemeinschaft nachgegangen und beispielsweise private Homepages mit FESA-Teilen mit einbezogen¹²³. Die folgende Grafik fasst diese Verschränkung von Erhebung und Auswertung sowie die Auswahlentscheidungen im Zuge der Auswertung der verschiedenen Datenquellen noch einmal zusammen:

122 Zur Bedeutung des theoretischen Sampling und des prinzipiellen Unterschiedes zu quantitativen Ansätzen vgl. auch HUBERMAN & MILES (1998, 204) und FLICK (1990, 81ff).

123 Dieses Vorgehen, bei dem kontinuierlich weitere Daten in den Prozess der Kategorienelaboration einbezogen werden, um eine größere „konzeptuelle Dichte“ zu erreichen, wird in Kap. 4.2.3 bei der Darstellung der Auswertungsschritte näher beschrieben.

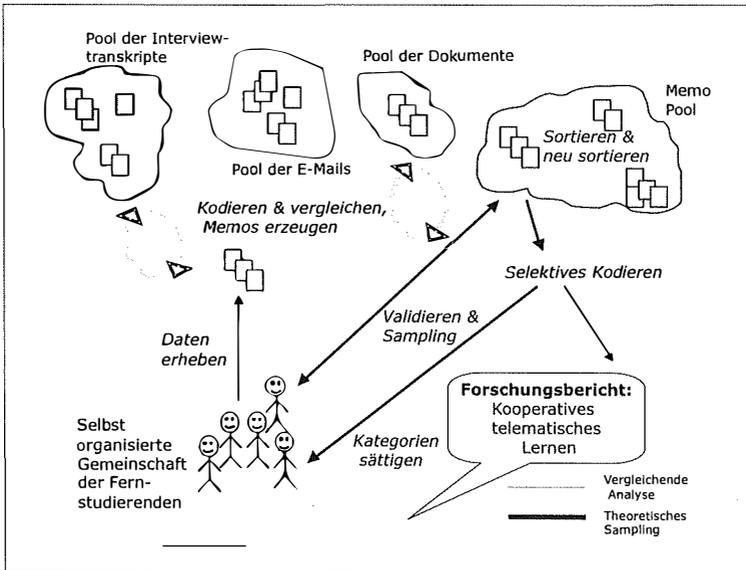


Abbildung 7: Verschränkung von Datenerhebung und -auswertung
(in Anlehnung an HUGHES & HOWCROFT 2000)

(C) DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG

Als Zugang zur Rekonstruktion der Handlungsbegründungen der Studierenden wurde eine Befragung in Form von Leitfadeninterviews gewählt (in Abgrenzung zu narrativen oder episodischen Interviews vgl. FLICK 1998, 115ff; LAMNEK 1995a, 68ff). Bei dieser Interviewform wird ein Interview-Leitfaden mit offen formulierten Fragen in die Interviewsituation eingebracht, der aber in der Interviewsituation flexibel gehandhabt wird (d.h. Festlegung der Reihenfolge der Fragen, Schwerpunktsetzungen und ggf. Ergänzungen erfolgen situationsabhängig). Auf diese Weise wird die nötige Offenheit gewährleistet, um die Relevanzsetzungen der befragten Studierenden erfassen zu können und damit die angestrebte Subjektanerkennung zu unterstützen (zu den Vorteilen von Leitfadeninterviews in dieser Dimension vgl. auch PAQ 1980, 48ff). Aus diesem Grund wurden auch alle Interviews mit einer offen formulierten *Einstiegsfrage* als Erzählanlass eröffnet:

„Sie haben die FESA-Mailingliste abonniert: wozu nutzen Sie diese Liste? Welche Rolle spielt Sie in Ihrem Fernstudium? Welche Bedeutung hat sie für Sie? Können Sie einfach beginnen, indem Sie Ihre Erfahrung mit der Mailingliste und anderen internetbasierten Kommunikationsmöglichkeiten in Ihrem Fernstudium möglichst detailliert beschreiben? Für mich ist alles interessant, was für Sie wichtig ist!“

Gleichzeitig erlaubt die „schwache“, aber doch vorhandene Vorstrukturierung der Interviews durch den Leitfaden, die aus dem theoretischen Vorwissen abgeleiteten Fragestellungen mit einzubringen und stellt bei knappen zeitlichen Ressourcen auf Seite der Befragten ein angemesseneres Vorgehen dar, als beispielsweise narrative Interviews. Da ein effizienter Umgang mit Zeit für berufsbegleitend Studierende als wichtiges Thema antizipiert werden konnte, schien diese Interviewform besonders angemessen – eine Einschätzung, die mit zunehmender Zahl von Interviews kontinuierlich bestätigt wurde.

Entsprechend des zirkulären Forschungsprozesses wurde nicht *ein* nur Leitfaden starr für alle Interviews verwendet, sondern von Interview zu Interview mehrfach geändert und zunehmend flexibel gehandhabt. Die besondere Herausforderung bei der Leitfadenentwicklung bestand darin, die Analysedimensionen, die aus den Konzepten des heuristischen Rahmens zuvor theoretisch abgeleitet worden waren, in Fragen umzuwandeln, die sich auf das selbst organisierte kooperative Lernen der Studierenden beziehen und für die Studierenden verständlich und konkret genug sind (zu dieser generellen Problematik der Umsetzung von Forschungsfragen in Interviewfragen vgl. auch KVALE 1996, 129ff) Die letzte Fassung des Interviewleitfadens gestaltete sich folgendermaßen:

Interview-Leitfaden

(Version 4, Stand 04.08.2000)

Einstiegsfrage:

*„Sie haben die FESA-Mailingliste abonniert: wozu nutzen Sie diese Liste? Welche Rolle spielt Sie in Ihrem Fernstudium? Welche Bedeutung hat sie für Sie?
Können Sie einfach beginnen, indem Sie Ihre Erfahrung mit der Mailingliste und anderen internetbasierten Kommunikationsmöglichkeiten in Ihrem Fernstudium möglichst detailliert beschreiben? Für mich ist alles interessant, was für Sie wichtig ist!“*

Detailfragen zur Listserver-Nutzung

- Wie haben Sie von der Liste erfahren?
- Nutzen Sie die Liste regelmäßig? Wie häufig lesen Sie neue Nachrichten? Wann beantworten Sie Anfragen? Unter welchen Bedingungen? Wie selektieren Sie?
- Wurden Ihre Fragen beantwortet? Waren die Antworten für Sie hilfreich?
- Wann nutzen Sie die privaten Adressen zum Antworten bzw. Anschreiben, wann den Listserver?
- Welche Regeln haben sich für die Listserver-Nutzung etabliert?
- Gibt es für Sie Probleme / Hindernisse bei der Nutzung des Listservers?
- Von wo greifen Sie in der Regel auf den Listserver zu: vom Arbeitsplatz oder von zu Hause?

Austausch mit Mitstudierenden

- Welchen Austausch haben Sie insgesamt mit anderen Fernstudierenden Ihrer Fachrichtung oder anderer Fachrichtungen? Was davon läuft elektronisch?

- Welche Bedeutung hat der Austausch mit anderen Fernstudierenden für Sie? Wozu nützt er Ihnen?
- Haben Sie mehr Austausch mit Studierenden des gleichen Semesters oder mehr mit fortgeschritteneren Semestern?
- Haben Sie Arbeitsgruppen zum Lernen in Ihrem Fernstudium?
- Sind Sie mit dem Maß des gefundenen Austausches zufrieden oder wünschen Sie sich mehr Zusammenarbeit?

Zusammengehörigkeitsgefühl

- Fühlen Sie sich mit den anderen Listserver-Nutzern/NutzerInnen verbunden?
- Fühlen Sie sich zu einer Gemeinschaft der FESA-Fernstudierenden gehörig?
- Kennen Sie andere FESA-Studierende persönlich? Wie haben Sie diese kennen gelernt? Wie halten Sie den Kontakt?

Lernmotivation

- Finden Sie die angebotenen Studieninhalte interessant?
- Können Sie das im Studium Gelernte im Beruf anwenden?
- Benutzen Sie Material außerhalb der Lektionen zum Lernen (Bücher, Internetseiten)?
- Geht es Ihnen in erster Linie um einen Zugewinn an Fachwissen oder um den Erwerb eines Hochschulabschlusses?

Selbstorganisiertheit

- Der Listserver wird in Eigenregie der Studierenden betrieben. Ist die Tatsache, dass diese Liste selbst organisiert ist, für Sie wichtig?
- Beim Listserver kann sich jeder anmelden, auch FESA-Mitarbeiter. Ist das für Sie in Ordnung so?

Weiterentwicklung

- Zur Zeit wird ein weiteres selbst organisiertes Forum aufgebaut. Nutzen Sie auch dieses? Warum bzw. warum noch nicht? Was halten Sie von dieser Initiative?

Fernstudium ohne Internet

- Haben Sie auch eine zeitlang ohne Listserver etc. studiert? Können Sie den Unterschied beschreiben? Was ist Ihr wesentlicher Gewinn durch den Listserver?

Was ist Ihnen sonst noch im Zusammenhang mit Ihrem Fernstudium und dem Listserver / dem Internet wichtig ?

Als zusätzliche Kontextinformationen wurde nach folgenden Punkten gefragt:

Kontextinformationen

persönlicher Hintergrund

- Warum haben Sie sich für ein Fernstudium entschieden?
- Welchen Beruf haben Sie gelernt, welchen üben Sie zurzeit aus?
- Welches Semester sind Sie? Welche Fachrichtung? Welcher Schwerpunkt (bei Hauptstudium)? An welcher Hochschule eingeschrieben?
- Seit wann nutzen Sie den Listserver?
- Alter?

Affinität zu Internet

- Wie würden Sie Ihre Kenntnisse von Internet/E-Mail etc. vor Nutzung des Listservers einschätzen?

Veränderungen des Leitfadens haben sich insbesondere im Punkt Nutzung des FESA-Lernraums ergeben. In den ersten Fassungen enthielt der Leitfaden auch eine Frage zu diesem telematischen Lernraum des Studienanbieters (*Nutzen Sie zusätzlich zum Listserver auch den FESA Online-Lernraum? Wenn ja: wie können Sie den Nutzen für sich jeweils vergleichen? Wenn nein: Warum haben Sie sich gegen die Nutzung entschieden, nutzen aber den Listserver?*) Nach den ersten Interviews schien diese Frage nicht mehr sinnvoll, da die Studierenden oft spezifische Details des FESA-Lernraums bzw. der zugehörigen Regelungen aus ihrer Sicht beschrieben. Diese Einschätzungen waren für mich nicht überprüfbar und vor allem nicht – wie ursprünglich erhofft – aufschlussreich, um die Handlungslogiken der Studierenden in Bezug auf die selbst organisierte Gemeinschaft mit den Handlungslogiken in Bezug auf den FESA-Lernraum zu kontrastieren.

Vereinbart war mit den Interviewpartnern eine maximale Gesprächsdauer von einer Stunde, wobei das eigentliche Interview zwischen 30 und 45 Minuten beanspruchte und die übrige Zeit benötigt wurde, zu Beginn des Gesprächs Vertrauen aufzubauen bzw. am Ende des Gesprächs persönliche Daten der Befragten (s. weiter unten) aufzunehmen. Alle Vereinbarungen (Zeitpunkt, Ort etc.) wurden den Kommunikationsgewohnheiten der Befragten entsprechend per E-Mail getroffen.

FONTANA & FREY (1998, 57ff) unterscheiden sieben wichtige Schritte bei der Interviewdurchführung, die bedacht werden müssen und die die konkrete Gestaltung der Interviewsituation stark beeinflussen: (a) Zugang zu den Befragten, (b) Sprache und Kultur der Befragten, (c) eigene Präsentation als ForscherIn, (d) Informanten als Mittler zwischen ForscherIn und Befragten, (e) vertrauensbildende Maßnahmen, (f) Beziehung im Gespräch herstellen (Rapport), (g) Festhalten des Gespräches. Wie diese Fragen in den Leitfadeninterviews mit den Mitgliedern der betrachteten Gemeinschaft gelöst wurden, wird nachfolgend dargestellt.

Der erste Zugang erfolgte über einen Aufruf innerhalb der Mailingliste („*Betreff: Suche nach Interviewpartnern*“, 18.05.00), weitere Interviewpartner wurden im Laufe des Forschungsprozesses direkt – d.h. per individueller E-Mail – angesprochen¹²⁴. Im ersten allgemeinen Interviewaufruf sowie in den direkten Anschreiben habe ich einerseits mein Forschungsinteresse und meinen „externen“ Standpunkt (keine FESA-Studentin, aber auch keine FESA-Mitarbeiterin oder von FESA beauftragte Forscherin zu sein) explizit gemacht, gleichzeitig aber an den überwiegenden Charakter der über den Listserver ausgetauschten Mitteilungen als Unterstützungsgesuche bei Problemen des Studienalltags angeschlossen. Dieser Anschluss erfolgte im Wesentlichen durch die Präsentation des Forschungsanliegens und der eigenen Forschungsrolle: indem ich das Anliegen, innerhalb der Gemeinschaft Interviews zu führen, als „*Hilfesuch der anderen Art*“ in Bezug auf meine eigene Weiterqualifizierung durch eine Forschungsarbeit formuliert und meine Forscherrolle als die einer Lernenden bestimmt habe, war das Forschungsvorhaben so eingeführt, dass es in die bis dahin wahrgenommene „Kultur“ der Mailingliste passte. Die Präsentation des Forschungsanliegens diente also zugleich der Herstellung eines Zuganges zu den Studierenden¹²⁵.

Die Reaktionen auf diese Anfrage übertrafen die Erwartungen bei Weitem: –ähnlich wie bei den regulären „Hilferufen“ auf dem Listserver erfolgten positive Antworten schnell (die ersten nach sieben Stunden) und zahlreich. Dies lässt sich als Hinweis interpretieren, dass meine Anfrage anschlussfähig war, auch ohne reguläre Mitgliedschaft innerhalb der Gemeinschaft.

Insgesamt war die Bereitschaft Auskunft zu geben hoch, auch alle während des weiteren Forschungsprozesses im Zuge des theoretischen Samplings direkt angeschriebenen Personen waren ausnahmslos zu Interviews bereit.

Allerdings unterlagen alle Interviews einem knappen Zeitraster von max. einer Stunde. Dieses bewusste Zeitmanagement, das von den Studierenden als Erfolgsvoraussetzung für ein Fernstudium angesehen wird, bezog mein Forschungsanliegen ebenso mit ein wie die grundsätzliche Bereitschaft der Studierenden, andere bei Problemen innerhalb ihres Weiterbildungsstudiums bei FESA zu unterstützen¹²⁶. Zunächst befürchtete kritische Reaktionen ob meines „Eindringens“ aus Forschungsinteresse gab es nicht¹²⁷.

124 Die privaten E-Mail-Adressen konnten durch Beiträge in den Kommunikationsmedien oder durch private Homepages recherchiert werden oder waren – wie im Falle des Administrators – über bereits interviewte erhältlich.

125 Dies entsprach zugleich auch meinen Selbstverständnis in Bezug auf meine Rolle als Forscherin.

126 Unter Benutzung des Konzeptes des „Vertrauensradius“ aus der Theoriebildung zum „sozialen Kapital“ könnte diese Tatsache als ein Hinweis auf einen Vertrauensradius größer 1 gesehen werden (vgl. für einen einführenden Überblick FUKUYAMA 2000 oder BARON, FIELD & SCHULLER 2000).

127 Auch in anderen Forschungsberichten finden sich Hinweise auf eine geringe Risikoeinschätzung der Teilnehmer von Mailinglisten oder Diskussionsforen in Bezug auf ein „forschendes Mithören“ Dritter (vgl. LANGNER 2001, 656). Das löst natürlich noch nicht die forschungsethische Frage, wie mit einer fehlenden und praktisch nicht einzuholenden Einverständniserklärung der Subskribierten umgegangen wird. Diese Problematik bei der teilnehmenden Beobachtung wird weiter unten noch gesondert behandelt.

Erste InterviewpartnerInnen wurden daraufhin im Sinne einer möglichst großen Perspektivenvielfalt (verschiedenen Studienfächer, Männer und Frauen, unterschiedliche Nutzungsdauer des Listservers, unterschiedlicher Fortgeschrittenengrad im Studium) ausgewählt (für eine Übersicht über alle 16 InterviewpartnerInnen, vgl. Anhang 4).

Wie wurde nun in der Gesprächssituation Vertrauen hergestellt und eine Beziehung zum Interviewpartner aufgebaut bzw. wie wurde mit anderen von FONTANA & FREY (1998) aufgeworfenen Fragen umgegangen? Hinsichtlich der „Sprache“ und „Kultur“ der Befragten erwies es sich als günstig und vertrauensbildend, dass ich durch eigene aktive Mailinglistenutzung bzw. Internetnutzung allgemein gängige Fachbegriffe wie das „quoten“ (Zitieren einer vorherigen Nachricht) oder „Emoticons“ (Symbole um Gefühle in E-Mails auszudrücken), aber auch auftretende Probleme, z.B. durch die automatische Antwortfunktion in Mailinglisten, kenne und so eine schnelle Verständigung möglich war¹²⁸. Die oben beschriebene eigene Präsentation als „Lernende“ schaffte ebenfalls Vertrauen und die Basis für eine „Subjektbeziehung“ – anders als wenn ich als wissenschaftliche Autorität gegenüber meinen Forschungsobjekten aufgetreten wäre.

Als explizite vertrauensbildende Maßnahme habe ich weiterhin auf meiner Homepage eine Kurzfassung des Forschungsvorhabens zur Verfügung gestellt und Interviewpartner entsprechend auf die URL hingewiesen. Bei den Interviews, bei denen ich die Interviewten persönlich traf, habe ich zusätzlich eine gedruckte Kurzfassung zu Beginn des Gesprächs übergeben. Einige der Befragten baten zusätzlich um Zusendung des Leitfadens vor dem Gespräch. Mit den entsprechenden Erläuterungen zum Stellenwert des Leitfadens aus meiner Sicht habe ich diesem Wunsch zur Förderung des Vertrauens entsprochen und während des Interviews in besonderem Maße darauf geachtet, dass die Kenntnis des Interviewleitfadens nicht zu einem starren Frage-Antwort-Schema führte.

Die Interviews habe ich jeweils mit einem Hinweis auf das Forschungsvorhaben und der Möglichkeit, darüber Informationen zu erhalten bzw. weitere Fragen zu stellen eingeleitet, dann den Interviewten Anonymität bei der Auswertung zugesichert und ihr Einverständnis über eine Tonbandaufzeichnung der Gespräche eingeholt – Schritte, die insgesamt in allen Fällen eine angenehme, offene und hierarchiefreie Gesprächsatmosphäre geschaffen haben.

Einen „Informanten“ im Sinne klassischer Feldforschung gab es nicht. In Ansätzen hat allerdings einer der relativ früh Interviewten, der sich in vielfacher Hinsicht sehr aktiv für die Gemeinschaft engagiert hat und vielen Beteiligten durch diese Aktivitäten oder persönlich bekannt war, diese unterstützende Funktion übernommen, indem er Kontakte herstellte und eine zusätzliche Offenheit und Gesprächsbereitschaft der Interviewpartner bewirkte.

¹²⁸ Auf die damit im Zusammenhang stehende Gefahr des „Verschmelzens mit dem Untersuchungs-feld“ („going native“) (vgl. LAMNEK 1995a, 265/266) gehe ich in Kap. 6 ein.

Alle Interviews wurden zur besseren Kontextualisierung von Aussagen und zur Entlastung der Gesprächsführung per Tonbandaufzeichnung festgehalten (wie bei Leitfadenterviews mittlerweile weit verbreitet, vgl. FLICK 1998, 108). Die Aufzeichnung war bei den Telefoninterviews unproblematisch möglich, bei den persönlich geführten Interviews erwies sie sich in unterschiedlicher Hinsicht als schwierig, sodass teilweise der erwartete Vorteil Face-to-Face-Interviews nicht zum Tragen kam: die Situation an öffentlichen Orten (Cafe etc.) mit einem unbekanntem Gesprächspartner ein Interview zu führen und per Aufnahmegerät aufzuzeichnen, ist per se für beide Beteiligten befremdlich. Mein Bemühen, die Aufzeichnung möglichst wenig „sichtbar“ zu gestalten, hat einen Teil meiner Aufmerksamkeit absorbiert – die erschwerte Aufnahmesituation durch Hintergrundgeräusche machte auch die anschließende Transkription besonders mühevoll. Insgesamt waren die Telefoninterviews entgegen meiner Erwartung hinsichtlich einer entspannten Gesprächssituation mindestens gleichwertig, wenn nicht aufgrund der ungehinderten Aufmerksamkeit und der besseren Aufzeichnungsqualität ergiebiger. Als Konsequenz wurden im weiteren Verlauf auch dann Telefoninterviews geführt, wenn ein Treffen vor Ort möglich gewesen wäre.

Ebenso herausfordernd wie diese Schritte der Kontaktaufnahme war die Interviewführung selbst, da die Antworten der Studierenden vor dem theoretischen Hintergrund reflektiert werden mussten um dann zu entscheiden, welcher Aspekt wann durch Nachfragen vertieft werden sollte. Mit wachsender Zahl von durchgeführten Interviews wurde die flexible Handhabung des Leitfadens leichter, zum Teil habe ich mich jedoch vom Zeitdruck der Studierenden anstecken lassen¹²⁹.

Grundsätzlich wurden Kontextinformationen wie Alter, Studienfach, Ort der Hochschule, Beruf, Semesterzahl etc. bewusst *im Anschluss* an das Interview erfragt, um die Frage-Antwort-Struktur dieses Gesprächsteils vom Interview zu trennen und die Vertrauensbildung nicht durch die einseitige Abfrage persönlicher Daten zu erschweren. Dieses Vorgehen folgt FLICK (1998, 107), der WITZELS Vorschlag eines Kurzfragebogens *zu Beginn* eines Leitfaden-Interviews hinsichtlich des Zeitpunktes modifiziert.

Für alle Interviews wurde WITZELS Ansatz des *Postscriptums* übernommen, das der unmittelbaren Protokollierung der eigenen Eindrücke über die Gesprächssituation, die Gesprächsführung, die Person des Interviewten, äußere Einflüsse, die in der Situation wirksam wurden etc. direkt nach Beenden des Gesprächs dient (vgl. FLICK 1998, 107/108). Persönliche Hintergrundinformationen sowie das Postscriptum wurden zur besseren Übersicht in ein vorgefertigtes Formular eingetragen (vgl. Anhang 5).

Die Interviews wurden zur besseren Auswertung transkribiert. Da der Schwerpunkt der Auswertung bei der hier bearbeiteten Fragestellung auf der inhaltlich-

¹²⁹ Zu dieser grundlegenden Herausforderung von Leitfadenterviews vgl. auch PAQ 1980, 50. In Kapitel 6 wird dieser Aspekt im Rahmen einer kritischen Reflexion der einzelnen Forschungsphasen noch einmal thematisiert.

thematischen Ebene liegt, wurde eine *Übertragung in normales Schriftdeutsch* vorgenommen, die MAYRING (1999, 68ff) für solche Fragestellungen empfiehlt¹³⁰.

(D) DURCHFÜHRUNG DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG

Durch die Subskription der Mailingliste und später der E-Mail-Kommunikation des Internet-Forums wurde eine besondere Art der teilnehmenden Beobachtung als weitere Form der Erhebung qualitativer Daten möglich. Teilnehmende Beobachtung dient grundsätzlich dazu, der Innenperspektive der Beteiligten näher zu kommen, und wird als Methode der Datengewinnung verstärkt eingesetzt, wenn es sich beim Forschungsgegenstand um Neuland handelt (vgl. MAYRING 1999, 63; LAMNEK 1995a, 240). Für den hier untersuchten, weitgehend unerforschten Gegenstand und den gewählten Betrachtungswinkel, die Perspektive der Lernenden, erschien die teilnehmende Beobachtung der E-Mail-Kommunikation daher besonders angemessen.

Stellt sich bei teilnehmender Beobachtung herkömmlicher Art, d.h. in physischen, nicht telematischen Räumen, immer die Frage, inwieweit sich die Teilnahme auf das Untersuchungsfeld auswirkt bzw. wie die Wirkung der Teilnahme in Bezug auf die Forschungsergebnisse methodisch zu kontrollieren ist, ergibt sich durch Mailinglisten die Möglichkeit einer teilnehmenden Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld, die gleichzeitig aber durch die telematisch vermittelte Anwesenheit fast vollständig unbemerkt bleiben kann und damit nicht auf das Feld zurückwirkt – passiv teilnehmende Beobachtung („lurking observation“) als eine durch die neuen Kommunikationsformen entstehende Beobachtungsform (vgl. HOFMANN 1998, 179). In der Systematik, die LAMNEK (1995a, 247ff) zur Beobachtung entwickelt hat, die aber neue, telematisch vermittelte Formen noch nicht berücksichtigt, entspricht diese Art der Beobachtung einer systematischen, schwach strukturierten, passiv teilnehmenden, direkten Feldbeobachtung. Die Beobachtung einer Mailingliste hat wie jede Form der Feldbeobachtung den Vorteil, dass sie „in der *natürlichen Lebenswelt der Beobachteten* eingesetzt wird“ (LAMNEK 1995a, 243, Hervorh. im Orig.) und nicht in einer Situation, die erst durch den Forschungsprozess zustande kommt (vgl. LANGNER 2001, für eine generelle Abwägung von Vor- und Nachteilen dieser Beobachtungsform auch DÖRING 1999, 206-208). Im Sinne einer nicht standardisierten Beobachtung, die aber dennoch Bezugspunkte braucht, wurden vorab aus den Analysedimensionen, die in Kap. 3.4 aus

130 MAYRING (1999, 68ff) unterscheidet neben der Übertragung in normales Schriftdeutsch noch zwei weitere prinzipielle Vorgehensweisen bei der Interviewtranskription: die literarische Umschrift mit Wiedergabe des Gebrauchs von Dialekt sowie die Wiedergabe aller Dialekt- und Sprachfeinheiten mit Hilfe des Internationalen Phonetischen Alphabetes, deren Möglichkeiten – aber auch wesentlich schwerer zu lesende Texte als Produkte – für den hier vorliegenden Gegenstand nicht sinnvoll zu nutzen gewesen wären.

dem theoretischen Bezugsrahmen entwickelt wurden, ähnlich dem Interviewleitfaden erste strukturierende *Beobachtungsfragen*¹³¹ definiert:

Beobachtungsfragen

- Gibt es Hinweise auf Artefakte der Gemeinschaft (gemeinsame Ressourcensammlungen, übliche Verfahren)?
- Werden Lernressourcen außerhalb der Studienbriefe eingebracht oder nachgefragt (eigene Erfahrungen, Bücher, URLs etc.)?
- Bringen Studierende eigene Erfahrung ein oder wird diese nachgefragt? Wenn ja, worauf beziehen sich diese Erfahrungswerte – auf Lerninhalte, Berufserfahrung, Studientechniken im Fernstudium?
- Gibt es fachliche Diskussionen?
- Welche Themen werden eher mit einem Frage-Antwort-Schema erfasst, welche mit längeren Diskussionen unter Beteiligung vieler Studierender?
- Gibt es Hinweise auf Kommunikation untereinander außerhalb des Mediums?
- Welche Themen werden ausgetauscht: Lerninhalte, Lerntechniken, orga. Fragen zum Studium?
- Gibt es Anzeichen von Machtausübung, von Konflikten? Wenn ja, worauf beziehen diese sich?
- Gibt es Personen, die durch eine große Anzahl von Beiträgen auffallen?
- Erkennt man neue Mitglieder? Wenn ja, wie werden sie behandelt?
- Erkennt man Mitglieder, die schon lange dabei sind? Wie tragen sie zur Kooperation bei?
- Wie schnell wird in der Regel auf Beiträge reagiert?
- Zu welchen Tages- und Wochenzeiten werden Beiträge geschrieben (morgens, mittags, abends, nachts; wochentags, am Wochenende)?

Diese Beobachtungsfragen wurden im Laufe des Auswertungsprozesses noch mehrfach erweitert. Gesucht wurde insbesondere nach sichtbar werdenden Regeln für die Kommunikation und Kooperation sowie nach Aushandlungsprozessen in Bezug auf den Sinn und Zweck der Gemeinschaft. Beobachtungseinheit war dabei zunächst ein einzelner Beitrag in einem der Kommunikationsmedien; im Laufe des fortschreitenden Prozesses wurde sie aber immer häufiger zu einem Diskussionsfaden („Thread“) im Sinne einer komplexeren, ganzheitlich-funktionalen Beobachtungseinheit ausgedehnt (zu den generellen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, Beobachtungseinheiten in qualitativer Beobachtung festzulegen vgl. auch LAMNEK 1995a, 273ff).

Die Methodentriangulation durch eine Kombination aus Beobachtung und Interviews ermöglichte, ein vollständigeres Bild der Kooperation innerhalb der Gemeinschaft zu bekommen: Wie bereits HOFMANN (1998) in ihren Reflexionen zu

¹³¹ Im Gegensatz zu einem Beobachtungsschema bei einer standardisierten Beobachtung (vgl. LAMNEK 1995a, 283).

Mailinglisten als Forschungsquellen in Ergänzung zu qualitativen Interviews herausarbeitet, bieten die jeweiligen unterschiedlichen „Erzählordnungen“ von Mailingliste und Interview unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand. Die Beobachtung der zeitlich angeordneten, nacheinander eintreffenden Mails findet in der Gegenwart statt¹³², die Aussagen eines Interviews sind immer eine Rückschau. Durch die notwendige Auswahl in den Aussagen der Interviewten entsteht ein Überblick, der in der chronologischen Abfolge oft unzusammenhängender Mails als Beobachtungsfeld schnell verloren geht. Umgekehrt lassen sich durch die Beobachtung der E-Mail-Kommunikation auch Handlungsbegründungen rekonstruieren, die von Teilnehmenden im Interview nicht als Gründe geäußert werden können, da sie ihnen nicht bewusst sind.

So beruht die Dimension des *Mentoriatsraumes* (vgl. Kap. 5.3.1) zu einem weit aus größeren Teil auf der Analyse der Beiträge in den Kommunikationsmedien als auf der Interpretation der Aussagen in den Interviews. Gerade die Vielzahl der angesprochenen Aspekte einer „Betreuung“ von Studierenden für Studierende und die wichtige Rolle der Erfahrungswweitergabe dabei innerhalb der verschiedenen Studierendengenerationen, trat wesentlich stärker durch die Kommunikationsbeiträge hervor als aus den naturgemäß selektiven Schilderungen der Interviewten, die sich stärker auf ihre *Studienstrategien* und die Möglichkeit, *Orientierung zu gewinnen* als Hauptnutzungsarten der gemeinschaftlichen Kommunikationsmedien konzentrierten (zu diesen Kategorien vgl. ebenfalls Kap. 5.3).

Alltäglichkeiten, wie beispielsweise die schnelle Begriffssuche über die Kommunikationsmedien („*menschlicher Suchdienst*“, vgl. Kap. 5.3.3), die in den retrospektiven Betrachtungen der Interviewten keinen Eingang fanden, können so dennoch in die Forschung einfließen, indem sie über die Beobachtung der Mailinglisten-Kommunikation Forschungsaufmerksamkeit gewannen (vgl. auch HOFMANN 1998). Die Tatsache, dass einige Studierende weit über ihr Studienende hinaus die Kommunikationsmedien subskribieren und aktiv bleiben, konnte beispielsweise nur über die Beobachtung erkannt und als Hinweis auf weitere Interviewpartner genutzt werden, um beispielsweise die Dimension des *Kompetenzerlebens* als vermutete Dimension des *Mentoriatsraumes* näher abzuklären (vgl. Kap. 5.3.1).

Die teilnehmende Beobachtung in Form einer Mailinglistensubskription ist jedoch auch durch inhärente Begrenzungen gekennzeichnet: Beobachtet werden kann nur, was „listenöffentlich“ mitgeteilt wird. Mailinglisten sind aber grundsätzlich von einem „privaten Raum privater E-Mails“ umgeben, der durch die Beobachtung nicht erschlossen werden kann (LANGNER 2001, 656; HOFMANN 1998, 192). Im analysierten Fall sind beide Mailinglisten zusätzlich zu der umgebenden privaten E-Mail-Kommunikation (auf die listenöffentlich wiederum zahlreich Bezug genommen wird) in die persönliche Kommunikation während der Präsenztreffen bei Stammtischen, Seminaren

132 Den Unterschied, den das zeitliche Miterleben der Mailinglisten-Kommunikation „live“ über einen längeren Zeitraum vs. dem nachträglichen Lesen in Archiven etc. macht, betont auch PATTERSON (1996). Durch das „Miterleben“ des Eintreffens der Mitteilungen entsteht ein anderes Gefühl der Authentizität als durch das Lesen einer größeren Anzahl von Beiträgen im Nachhinein, wie ich es nur in Ausnahmefällen wie in Urlaubszeiten ohne stabilen Internetzugang praktiziert habe.

oder Lerngruppentreffen eingebettet. Die Beobachtung der Mailinglisten-Kommunikation bleibt daher immer unvollständig. Genau hier liegt der ergänzende Wert der anderen Datenquellen, insbesondere der Interviews, indem zumindest nach dem „verdeckten Teil der Kommunikation“ gefragt werden kann.

Nachteilig ist bei quantitativen Auswertungen der Mailinglisten-Kommunikation wie etwa Beitragshäufigkeit bzw. Anzahl der Subskribierten, dass eine gewisse Unschärfe nicht zu vermeiden ist: die gleiche Person kann unter verschiedenen E-Mail-Adressen kommunizieren und wird dann bei der Anzahl der Subskribierten mehrfach gezählt. Da die Beiträge auf beiden Listen in der Regel nur mit Vornamen unterschrieben werden, kann weiterhin bei verschiedenen E-Mail-Adressen nicht zwischen *verschiedenen* Personen mit gleichem Vornamen und *einer* Person mit mehreren Adressen unterschieden werden. Adressen können nicht ausgetragen sein und als „Karteileichen“ mitgezählt werden. Und schließlich sind fast alle Mailinglisten und Diskussionsforen von einer wesentlich größeren passiven „Leserschaft“ („lurkers“) gekennzeichnet als von aktiven Teilnehmern – die Beobachtung der Kommunikation sagt über diese passiven Teilnehmer nichts aus, sieht man von dem bloßen Hinweis auf ihre Existenz und der daraus zu schließenden grundsätzlichen Bedeutung von „Peripheralität“ in solchen Gemeinschaften ab.

Ein eindeutiger Vorteil einer Mailingliste als „kollektiver und vielstimmiger Informant“ (HOFMANN 1998, 197) besteht in der automatischen Einbeziehung von zahlreichen Perspektiven in die Untersuchung. Diese Tatsache wurde insbesondere durch die Betrachtung von Kontroversen in der Kommunikation genutzt, die hilft, die Zwiespältigkeiten und Ambivalenzen des kooperativen telematischen Lernens im Fernstudium in den Blick zunehmen. Unter der Prämisse der Mehrperspektivität einer Untersuchung ist das Einbeziehen von Mailinglisten-Kommunikation daher günstiger als nur mit Interviews zu arbeiten¹³³.

Während der teilnehmenden Beobachtung erfolgte die Aufzeichnung einerseits in Form von Memos. Für diese Zwecke wurde ein E-Mail-Client gewählt, der einzelne E-Mail-Nachrichten unmittelbar mit Textmemos versehen kann, die über das standardmäßige Markieren einzelner Mails als gelesen/ungelesen, wichtig etc. hinausgeht. Die teilnehmende Beobachtung einer Mailingliste hat gegenüber anderen Beobachtungsformen weiterhin den Vorteil, dass die beobachtete Situation automatisch aufgezeich-

133 HOFMANN (1998, 197) diskutiert, ob die Beobachtung einer Mailingliste nicht starke Ähnlichkeiten mit einem Gruppeninterview hat und eher als ein solches betrachtet werden sollte. Ihre Argumentation, dass Gruppeninterviews genauso wie Einzelinterviews grundsätzlich von der Beobachtung einer Mailingliste zu unterscheiden sind, wird hier aufgrund der evidenten divergierenden Punkte (Arrangiertheit zu Forschungszwecken beim Interview, im Gruppeninterview geringere Anzahl der Stimmen und nicht der spezifische Effekt der Asynchronizität der Kommunikation) geteilt. Abweichend zu HOFMANN (1998) wird hier aber die Frage beurteilt, ob Mailinglisten-Kommunikation realitätsnäher ist als Interviewaussagen. Während HOFMANN (1998) diese Frage verneint, wird in dieser Untersuchung die Überzeugung vertreten, dass die Mailinglisten-Kommunikation authentischer ist als Interviewaussagen – nichtsdestotrotz liegen aber Forschungsergebnisse aus Mailinglisten-Kommunikation nicht „näher an der Wahrheit“, sondern sind ebenso interpretative Konstruktionen.

net wird: die E-Mail-Beiträge werden mit den entsprechenden Zusatzinformationen (Sender, Sendedatum, Anhänge etc.) vom Programm gespeichert, sodass zusätzlich zum Beobachtungsmemo nachträglich einzelne Diskussionsfäden genauer betrachtet werden können. Neben der chronologischen Sichtweise können Beobachtungen z.B. auch nach einzelnen Diskussionsfäden oder Teilnehmern innerhalb bestimmter Zeiträume ausgewertet werden, wodurch sich andere Blickwinkel ergeben.

Welches Material wurde nun wie in die Untersuchung einbezogen? Das gesamte E-Mail-Material konnte nicht im Einzelnen qualitativ ausgewertet werden, im Rahmen der Beobachtung (hier des kontinuierlichen beobachtenden Mitlesens) ist es als Hintergrund miteingeflossen. Auf *einzelne* Mailbeiträge oder Diskussionsfäden wurde (wie bei den Interviews) nach den Prinzipien des theoretischen Samplings im Rahmen der weiter unten beschriebenen Kodierung über die entstandenen Forschungsmemos während der Beobachtung zurückgegriffen¹³⁴. Beispielsweise wurden im Zuge der Herausbildung der Kategorie „*gewählte Zugehörigkeit*“ diejenigen Mails aus dem Material noch einmal genauer betrachtet – und insofern die automatische Aufzeichnung der Beobachtungssituation genutzt –, die über ein Memo eine Kennzeichnung in diesem Bereich hatten, also z.B. die Wörter Lerngruppe, Zusammengehörigkeit oder Verbindung enthielten. In diesem Sinne dienten die Memos als Filter für die „Reduktion“ des Materials.

Bei der teilnehmenden Beobachtung von Mailinglisten stellen sich forschungsethische Fragen der Zustimmung der Teilnehmenden in ganz besonderer Form. Aufgrund der spezifischen Form der nicht zu bemerkenden Beobachtung trifft einerseits die sonst übliche Unterscheidung zwischen offener und verdeckter Beobachtung nicht mehr zu:

Diejenigen, die den Interviewaufruf gelesen hatten, waren über meine Subskription zu Forschungszwecken informiert (in diesem Sinne habe ich nicht verdeckt agiert). Allerdings ist weder gewährleistet, dass alle zu diesem Zeitpunkt eingeschriebenen Teilnehmer die entsprechende Mail tatsächlich zur Kenntnis genommen haben, noch kann das prinzipielle Problem der später hinzukommenden Teilnehmenden gelöst werden.

Auch eine explizite Einverständniserklärung aller Teilnehmenden ist bei der gegebenen „Teilnehmerstruktur“ und den fließenden Grenzen von Teilnahme nicht zu erreichen (vgl. zu dieser Problematik auch ROURKE, ANDERSON, GARRISON et al. 2001; PATTERSON 1996).

Um mit dieser prinzipiellen Schwierigkeit umzugehen, fordern FONTANA & FREY (1998, 70ff) eine moralisch verantwortliche Haltung der Forscherin, die sich in erster Linie verantwortlich gegenüber den Subjekten, in zweiter Linie gegenüber der Forschung und zuletzt gegenüber sich selbst verhält.

Durch eine konsequente und umfassende Anonymisierung aller persönlichen Daten, die in die Untersuchung einfließen, ist den Rechten der Subjekte Genüge getan

134 Zur Rolle von Forschungsnotizen und Memos in der Grounded Theory vgl. STRAUSS & CORBIN (1996, 169ff).

worden. Es ist sicher gestellt, dass durch die Forschungsergebnisse weder einzelnen noch der Gemeinschaft Schaden zugefügt werden kann. Durch eine Veröffentlichung einer Zusammenfassung der Ergebnisse auf meiner Website, auf die wiederum innerhalb der beiden Mailinglisten hingewiesen wird, ist darüber hinaus ein weiterer Schritt des verantwortungsvollen Umgangs mit den Forschungsbeteiligten getan.

(E) DOKUMENTENANALYSE

Im Sinne einer umfassenden Methodentriangulation und in Anlehnung an das Vorgehen von PAQ (1980 und 1987) wurden zusätzlich zu Interview- und Beobachtungsdaten auch Daten aus Dokumenten in die Untersuchung einbezogen. Diese ebenfalls akzidentalen Dokumente, oder „stummen Belege“ („mute evidence“) wie DENZIN & LINCOLN (1998a, 38) diese Datenquellen bezeichnen, reicherten den Forschungsprozess um eine weitere Dimension an. Einbezogen wurden zwei unterschiedliche Arten von Dokumenten:

- (1) Informationsmaterial zum Studium, das von der FESA als Studienanbieter erzeugt wurde. Darunter fielen Informationsbroschüren zum Fernstudium bei der FESA, Studien- und Prüfungsordnungen, die das Studium im Detail regeln, sowie die Selbstdarstellung und weitere informative Übersichten auf der Website des Studienanbieters. Diese Materialien sind als Werbematerial im weiteren Sinne frei erhältlich bzw. über die Website zugänglich. Sie dienten bei der Untersuchung dazu, den Handlungskontext der Fernstudierenden zu ergründen, in dem die untersuchte Gemeinschaft entstanden ist.
- (2) Dokumente, die von den Gemeinschaftsmitgliedern selbst erzeugt wurden. Darunter fielen FESA-bezogene Teile von persönlichen Homepages, die zum Teil komplexe Websites darstellen, wie auch Dokumente, die die Studierenden im Rahmen ihrer telematischen Kooperation erstellt haben, also Zusammenfassungen zur Prüfungsvorbereitung, Stichwortverzeichnisse etc., die entweder als Anhänge über die Kommunikationsmedien verschickt wurden oder auf Webseiten oder dem Internet-Forum als Dateien eingestellt waren. Die URLs der Webseiten konnten einerseits dem Internet-Forum und einzelnen Websites entnommen werden, zusätzlich wurde danach frei im Internet recherchiert. Insgesamt wurden 17 private Websites mit FESA-Teil während des Untersuchungszeitraumes identifiziert und in die Untersuchung einbezogen.

Ähnlich wie sich Interviewdaten und Beobachtungsdaten zueinander komplementär verhalten, gilt dies auch für die Daten aus den Dokumenten als Ergänzung der übrigen Daten. Sie entlasten einerseits den Untersuchungsprozess, und andererseits ermöglichen sie eine gegenseitige Kontrastierung von Interviewaussagen, Beschreibungen der Studierenden auf den Homepages und ihrer Partizipation innerhalb der Mailinglisten.

4.2.3 Datenmanagement und Prozess der Auswertung

(A) EINGESETZTE METHODEN ZUM DATENMANAGEMENT

Wie bereits erwähnt, ist der Prozess der Datenauswertung zeitlich nicht vom Prozess der Datenerhebung zu trennen. Aufgrund des Grundprinzips des theoretischen Samplings sind beide Prozesse eng miteinander verwoben. Notwendige Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist ein durchdachtes Datenmanagement. HUBERMAN & MILES (1998, 180) verstehen darunter alle Operationen, die einen systematischen und kohärenten Prozess der Datenerhebung, der Aufbewahrung und des Wiederfindens ermöglichen¹³⁵. Ohne solche Überlegungen gerät man mit unterschiedlichen Datenquellen über einen länger währenden Untersuchungszeitraum, insbesondere in der Situation einer allein Forschenden, schnell in eine „Datenmanagementhöhle“ (HUBERMAN & MILES 1998, 183). Als sehr hilfreich erwies sich hier die Computerunterstützung in vielfältiger Form: Neben dem bereits genannten Interviewprotokollformular für wichtige Kontextinformationen sowie dem Postscriptum zu den Interviews wurde das Spezialprogramm für qualitative Datenanalyse NUD•IST™ (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching & Theorizing; vgl. GAHAN & HANNIBAL 1998) zur Unterstützung des Datenmanagements und der Auswertung eingesetzt.

NUD•IST™ ermöglicht die übersichtliche Verwaltung der erhobenen Daten und erleichtert die Auswertung, indem einzelne Textpassagen aus dem Datenmaterial mit Bezeichnungen belegt werden können und so schnell wieder gefunden sowie für Vergleiche systematisch zusammengestellt werden können. Außerdem können zu jedem Datendokument Kontextinformationen eingefügt werden sowohl zu Datendokumenten als auch zu Bezeichnungen für Textpassagen Memos erstellt werden, in denen Notizen mit ersten Vermutungen über Begründungszusammenhänge oder besonders Auffälliges, Ausnahmen etc. festgehalten werden können. Auf diese Weise kann, wie der Name bereits verspricht, die Indexierung, das Durchsuchen und die Datentheorisierung umfassend unterstützt und umfangreiches und vielschichtiges Datenmaterial schrittweise systematisch erschlossen werden.

135 „Wie Daten aufbewahrt und wieder gefunden werden ist die Kernfrage des Datenmanagements. [...] Ein gutes System der Speicherung und des Wiederauffindens ist kritisch, um den Überblick zu bewahren, welche Daten vorhanden sind, um zuverlässig Gebrauch von den Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Untersuchungszeitraumes machen zu können und um den Forschungsprozess so dokumentieren zu können, dass die Studie im Prinzip überprüft oder wiederholt werden kann.“ (HUBERMAN & MILES 1998, 183; Übers. PA). Der von HUBERMAN & MILES zuletzt angesprochene Glaube an die prinzipielle Replizierbarkeit einer qualitativen Studie beruht auf ihren Grundannahmen zu qualitativer Forschung als transzendente Realisten; meine Grundposition zur Replizierbarkeit in diesem Sinne ist kritischer, dennoch wird der Anspruch größtmöglicher Systematik beim Datenmanagement bei dieser Untersuchung geteilt, wenn auch nicht mit dem Ziel, Replizierbarkeit zu erreichen.

Es wird zwar verschiedentlich beim Einsatz von Computerprogrammen in der qualitativen Sozialforschung davor gewarnt, dass die Programme mit ihrer Eigenlogik den Forschungsprozess gegenstandsunangemessen beeinflussen könnten (RICHARDS & RICHARDS 1998, 241; COFFEY & ATKINSON 1996, 166), die Hilfe bei Datenmanagement und -auswertung, insbesondere die Effizienzsteigerung beim Wiederfinden von Textpassagen und dem erleichterten Prozess der Datentheorisierung überwiegen die bei Einsatz jedes Werkzeuges prinzipiell bestehende Gefahr jedoch bei weitem. In dieser Untersuchung war die Gefahr zusätzlich dadurch reduziert, dass mit NUD•IST™ ein Programm eingesetzt wurde, das vor dem Hintergrund der Grounded Theory Methodologie konzipiert wurde (RICHARDS & RICHARDS 1998, 235ff; COFFEY & ATKINSON, 177f; PLAB & SCHETSCHKE 2000, 15), daher insbesondere das Nachdenken über mögliche Zusammenhänge erleichterte und sich somit gut in das Forschungsdesign einpasste.

Die Daten aus den Interviewprotokollformularen wurden zusammen mit den Transkriptionen der Interviews in NUD•IST™ verwaltet. Über das Anlegen von Memos kann der Prozess des Reflektierens der Daten und eine erste Näherung an eine Rekonstruktion von Handlungsgründen in Teilbereichen beginnen¹³⁶. In die Memofelder zu den einzelnen Dokumenten wurde als Ausgangspunkt in der Regel das Postskriptum eingetragen und dann weitere Notizen im Zuge des Auswertungsprozesses. Die Kontextinformationen aus dem Protokollformular wurden als so genannter Kopfteil („Header“) für die Interviewdokumente in NUD•IST™ übernommen, sodass sie bei der Auswertung kontinuierlich sichtbar zur Verfügung standen:

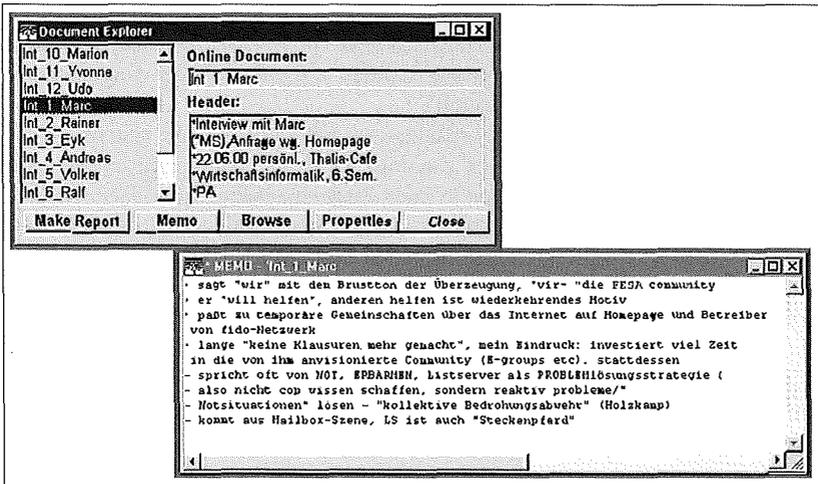


Abbildung 8: Datenmanagement mit NUD•IST™

¹³⁶ Auf die weiteren Vorteile von NUD•IST™ bei der Auswertung wird weiter unten bei der Darstellung des Kodierprozesses eingegangen.

Die E-Mails sowie die zusätzlich analysierten Dokumente wurden nicht mit NUD•IST™ verwaltet. Sie liegen zwar bereits in digitalisierter Form vor, die Transformation in geeignete Texte, die sinnvoll in Datenanalyseprogramme wie NUD•IST™ importiert werden können, ist aber dennoch wegen Formatinkompatibilitäten umständlich, aufwändig und wenig zu automatisieren (vgl. auch PLAB & SCHETSCHKE 2000). Speziell bei den E-Mails gehen innerhalb von NUD•IST™ dann die spezifischen Sortiermöglichkeiten eines Mail-Clients verloren wie Sortierungen nach Sendedatum, Sender, Diskussionsfäden etc.

Ein weiteres Problem stellt die Bestimmung der geeigneten Analyseeinheit dar: Für die Interviews wurden Absätze in den Transkriptionen gewählt, die entsprechend thematischen Sinnbezügen eingefügt wurden. Kleinere Einheiten wie Wort oder Satzebene schienen für die Auswertung in Hinblick auf die Rekonstruktion der Handlungsbegründungen nicht sinnvoll. Für die E-Mail-Kommunikation wurde durch das Belassen in einem Mail-Client implizit die Auswertungseinheit „eine Mailnachricht“ gewählt, die zumindest eine Einheit ist, die die Studierenden selbst bestimmt haben und die damit dem Prinzip der Subjektanerkennung noch einmal Rechnung trägt. Sätze und Absätze in E-Mail-Nachrichten als klar abtrennbare Elemente sind häufig nicht mehr vorhanden (vgl. zu dieser Problematik der Analyse von computervermittelter Kommunikation in diesem Punkt auch ROURKE, ANDERSON, GARRISON et al. 2001, 11ff)¹³⁷.

(B) GRUNDORIENTIERUNGEN DER AUSWERTUNG

Mit diesen Überlegungen war das Datenmanagement im Untersuchungszeitraum hinreichend strukturiert. Welches Auswertungskonzept war nun mit der vorgenannten Datenerhebung und Datenhaltung verknüpft?

Logische Rekonstruktion von Lernhandlungen mit Lernsoftware bedeutet nach ZIMMER (2000a, 124) „den begründeten Zusammenhang der Handlungskompetenzen und der zu ihnen führenden Handlungen in ihren Zusammenhängen, Brüchen, Gegensätzlichkeiten und Widersprüchlichkeiten zu rekonstruieren, und zwar zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Situation hinsichtlich konkreter Handlungsziele“.

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie im Zuge der Rekonstruktion der Handlungsbegründungen vorgegangen wurde. Es wurde nicht der Ansatz strenger Sequenzialität im Hinblick auf einzelne Textdokumente verwendet (vgl. OEVERMANN 1986), sondern Kontextwissen miteinbezogen. Die telematische Kooperation der Fern-

¹³⁷ Wie wenig etablierte Auswertungskonzepte und -hilfen im Bereich der Analyse von Kommunikation in Computerkonferenzen und Mailinglisten existieren, zeigt ein Review von zahlreichen, fast ausschließlich quantitativ orientierten Studien von ROURKE, ANDERSON, GARRISON et al. (2001). Die zahlreichen unbeantworteten Fragen für ein effektives und effizientes Vorgehen bei der Analyse verweisen auf das Neuland, das mit diesen Forschungsgegenständen betreten wird (ROURKE, ANDERSON, GARRISON et al. 2001, 16).

studierenden wurde also jenseits der analytischen Begrenzung im weiter gefassten Lebenszusammenhang der Studierenden (d.h. in den sich in ihrer Praxis ausbildenden kulturellen Formen) betrachtet, wie er sich aus der Gesamtheit der Datenquellen erschließt.

Durch das Verständnis von Lernen als sozialer Handlung war der äußere Kontext einer Handlung ebenso wichtig wie der innere (vgl. auch THEUNERT 1994, 397). Rekonstruktion der Handlungsbegründungen wurde darüber hinaus im Sinne subjektwissenschaftlicher Methodik nicht als Analyse von Bedingungs-Ereignis-Relationen, sondern als Herausarbeitung von Handlungsgründen verstanden. Unter bestimmten Handlungsprämissen, begriffen als subjektiv vermittelter Weltbezug, können sie zum Tragen kommen – also als „Prämisse-Gründe-Zusammenhänge“, um an eine Formulierung MARKARDS (2000, 15/16) anzuschließen.

(C) KODIERUNG UNTER RÜCKGRIFF AUF DIE GROUNDED THEORY

Um derartige Prämisse-Gründe-Zusammenhänge herauszuarbeiten, wurde das Material in einem mehrstufigen Prozess nach dem „Konzept-Indikator-Modell“ (STRAUSS 1998, 54)¹³⁸ der Grounded Theory kodiert. Die Begriffe „Kodierung“, „Kategorie“ und „Konzept“ verwende ich hier in Anlehnung an die Grounded Theory in einem vollständig anderen Begriffsverständnis als es zum Beispiel bei Verfahren der qualitativen oder quantitativen Inhaltsanalysen der Fall ist (vgl. dazu MAYRING 2000). Bezeichnen Kategorien dort vor Beginn des Kodierungsprozesses entwickelte „fertige“ Oberbegriffe, unter die einzelne Passagen des Datenmaterials im Prozess des Kodierens subsummiert werden, meint Kodierung hier die *Entwicklung* von Kategorien als Bezeichnungen für die wesentlichen Elemente der Handlungsanordnungen der untersuchten sozialen Welt. Diese Kategorien entstehen erst im Forschungsprozess und *in der Auswertung selbst*. Sie werden während des fortschreitenden Prozesses kontinuierlich verändert, verfeinert bzw. verworfen, wenn sich zunächst vermutete Bezeichnungen für Elemente bzw. Zusammenhänge von Elementen nicht als tragfähig erweisen.

Bei meiner so verstandenen „Kodierung“ habe ich mich an den von STRAUSS entwickelten drei Stufen des Kodierens, die in drei logisch, aber nicht unbedingt zeitlich getrennten Phasen vorgenommen werden¹³⁹, orientiert – dem offenen, axialen und selektiven Kodieren:

In der ersten Stufe des „*offenen Kodierens*“ wurden einzelnen Interviewpassagen möglichst viele Codes zugewiesen – natürliche Codes, wie beispielsweise „easy way“, die von den Fernstudierenden selbst stammten oder konstruierte, d.h. aus einem

138 Das „Konzept-Indikator-Modell“ besagt, dass möglichst viele Indikatoren (Ereignisse oder Verhaltensweisen) aus dem Datenmaterial miteinander verglichen werden und dabei erste – vorläufige – Kategorien gebildet werden (vgl. STRAUSS 1998, 54).

139 Vgl. zum Verständnis des Kodierens innerhalb der Grounded Theory allgemein STRAUSS (1998, 90ff) und STRAUSS & CORBIN (1996, 47 ff).

theoretischen Begriffsreservoir genommene Bezeichnungen wie beispielsweise „Mehrfachmitgliedschaft“, einem Begriff in WENGERs Konzeptualisierung von Communities of Practice. Ziel des offenen Kodierens ist es, durch einen kontinuierlichen Vergleich der einzelnen Passagen, durch Perspektivenwechsel und vielfältige „Fragen an das Material“ möglichst zahlreiche Bedeutungsschichten des Materials zu erschließen. Durch den systematischen Vergleich der Codes können dann vorläufige Kategorien gebildet und diese hinsichtlich ihrer Ausprägung untersucht werden (Arbeitsschritt der Dimensionalisierung).

In diesen Prozess des offenen Kodierens flossen auch die unter Kap. 3.4 aufgeführten Analysedimensionen ein, die aus den Konzepten von HOLZKAMP und LAVE & WENGER abgeleitet wurden. So wurden in der ersten Kodierung beispielsweise Textpassagen mit LPP für „legitime periphere Partizipation“ bezeichnet, die darauf verwiesen, dass eine fragende Randposition innerhalb der Gemeinschaft akzeptiert ist („dumme Fragen gibt es nicht“)¹⁴⁰. Generell wurden die Analysedimensionen genutzt, um erste Aufmerksamkeitsrichtungen bzw. zusätzliche Fragen an das Material zu generieren: welche Rolle spielt z.B. der Austausch zwischen Studierenden verschiedener Semester, besteht Interesse an einem Fachinhalt oder kommt Angst vor Sanktionen in den Aussagen zum Ausdruck? Neben vorab theoretisch bestimmten Kategorien (defensives lernen / expansives Lernen) wurde durch eine enge Kodierung am Material zugleich auch darauf geachtet, dass auch völlig anders geartete Handlungsbegründungen und -prozesse der Studierenden in den Blick kommen konnten.

Für die Interviewtranskriptionen wurde die Kodierung vollständig in NUD•IST™ durchgeführt. Mit Hilfe dieses Programms können Textpassagen bequem und flexibel kodiert werden. Codes können in ein hierarchisches Kategoriensystem zusammengefasst oder aber auch zunächst als unverbundene Kategorien („free nodes“) geführt werden. Die entsprechend kodierten Textstellen lassen sich leicht wiederfinden, unmittelbar zusätzlicher Kontext (die umliegenden Textstellen des Transkriptes) wie auch die allgemeinen Kontextinformationen können bequem eingesehen werden. Änderungen wie das Zusammenfassen von einzelnen Kodierungen zu Kategorien, Umbenennungen und Löschungen können einfach und schnell durchgeführt werden,

140 Hinsichtlich der Frage, wie erste Kategorien und Vergleichsdimensionen entstehen, haben sich die beiden Begründer der Methodologie zerstritten und sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen. GLASER lehnt zunehmend eine systematische Einbeziehung des theoretischen Vorwissens ab und propagiert mittlerweile ein naiv induktivistisches Verfahren, bei dem die Kategorien vermeintlich voraussetzungslos aus den „Daten emergieren“ Die Forschenden sollen sich nach GLASER bei der Datenauswertung möglichst umfassend von jeglichem theoretischen Vorwissen befreien. Dieses Vorgehen halte ich weder für forschungspragmatisch durchführbar noch für epistemologisch zielführend. Die vorliegende Studie orientiert sich deshalb ausschließlich an der STRAUSS'schen Variante der theoriegeleiteten Datenanalyse, die explizit eine Einbeziehung des theoretischen Vorwissens in Form eines heuristischen Rahmens bzw. mit sensibilisierenden Konzepten vorsieht. Das naiv induktivistisch orientierte Verfahren, das GLASER propagiert, wird auch auf der von ihm betriebenen Website <http://www.groundedtheory.com> („trust the emergence“) ersichtlich (zur detaillierteren Darstellung der Auseinanderentwicklung von STRAUSS und GLASER und dem „erkenntnistheoretischen Problem einer deskriptiven Unerschöpflichkeit empirischer Phänomene“ (KELLE 1996, 43), das GLASER ignoriert vgl. KELLE 1996).

was die angestrebte Offenheit in dieser Phase des Forschungsprozesses und den Grundsatz, alle Kategorien als *vorläufige*, nur vermutete wichtige Elemente anzusehen und ggf. wieder zu verändern, sehr unterstützt¹⁴¹. Für die Beobachtungsmemos und Mailnachrichten wurde die Kodierung über die Memo-Funktion des Mail-Clients durchgeführt, die zwar nicht den Komfort von NUD•IST™ bietet, mit Hilfe der Suchfunktionen aber auch das schnelle Wiederfinden bestimmter Beobachtungsnotizen und der zugehörigen Nachrichten ermöglicht.

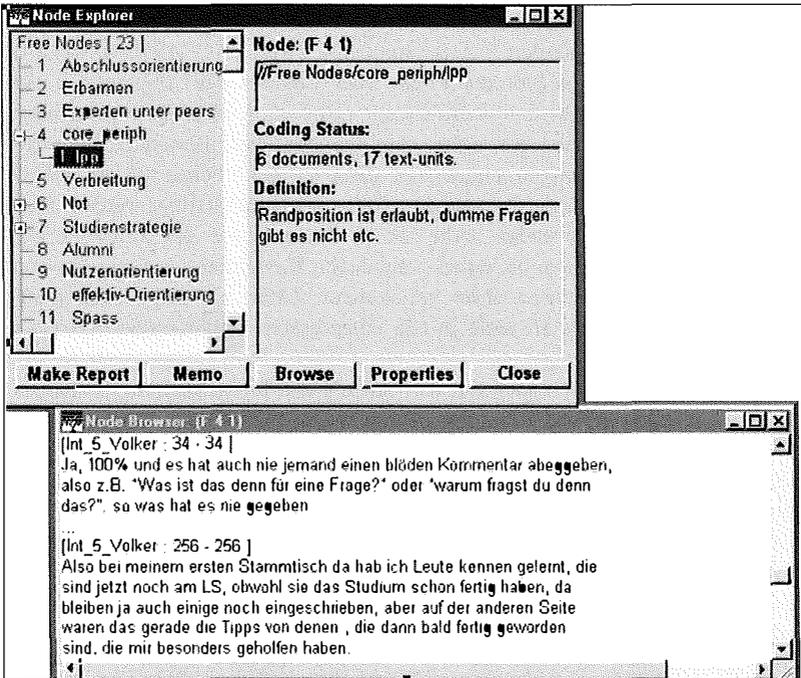


Abbildung 9: Offenes Kodieren mit NUD•IST™ (erste, nicht einsortierte Codes)

In einem weiteren Schritt, dem „axialen Kodieren“, wurden die bis dahin gefundenen Kategorien in ihrer Beziehungen zu anderen Kategorien und Subkategorien untersucht. Es wird versucht, die Kategorien miteinander in Beziehung zu setzen, entlang vorläufiger Vermutungen, die damit zu einer Art Ordnungsachse für die Kategorien werden. In diesem Schritt wird die Fülle der insgesamt im ersten Schritt entwickelten Kategorien dadurch reduziert, dass Kategorien als Subkategorien anderen Kategorien zugeordnet werden.

141 Als Nachteil dieser Flexibilität sehen selbst die Entwickler des Programms die Gefahr, dadurch nie einen Forschungsendpunkt setzen zu können (RICHARDS & RICHARDS 1998, 237).

STRAUSS schlägt für diesen Schritt ein handlungstheoretisch begründetes Kodierparadigma vor, nach dem man für die bis dato entwickelten Kategorien überprüft, ob sie Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen des Phänomens sind, auf das sich die Kategorie bezieht (vgl. STRAUSS 1998, 90; STRAUSS & CORBIN 1996, 75ff; KELLE 1996, 38). Dieses Paradigma wurde für die vorliegende Untersuchung nicht übernommen, da es in seiner interaktionistischen Fassung zu kurz greift, um die gesellschaftliche Vermitteltheit in den Handlungen der Fernstudierenden zu fassen. Es kann somit der angestrebten Herausarbeitung der Prämisse-Begründungs-Zusammenhänge im Sinne einer subjektwissenschaftlichen Rekonstruktion der Handlungsbegründungen nicht gerecht werden¹⁴². Der Grundansatz von PAQ (1980; 1987) alle Auswertungsschritte zu vermeiden, die direkt oder indirekt den „Eigenanteil der Menschen an ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit“ negieren, wird in der vorliegenden Untersuchung geteilt. Die Erkenntnis, „Menschen verhalten sich aktiv gegenüber den vorgefundenen Lebensbedingungen, eignen sich diese an und arbeiten sie um“ (PAQ 1987, 196), muss daher auch beim Prozess des Kodierens berücksichtigt werden. Statt das Kodierparadigma zu verwenden, habe ich in dieser Phase des Auswertungsprozesses versucht, die einzelnen bis dahin gefundenen Kategorien als Elemente von Handlungsanordnungen hinsichtlich ihrer implikativen Zusammenhänge zusammenzubringen, d.h. das begründete Handeln in den untersuchten Handlungsanordnungen zu rekonstruieren.

Dabei kommt die Verschränkung von Auswertung und Datenerhebung besonders zum Tragen: Um vermutete Beziehungen zwischen den gefundenen Kategorien zu bestätigen oder zu verwerfen, werden neue Daten in die Untersuchung mit einbezogen. Dies geschieht einerseits nach dem Prinzip größtmöglicher Kontraste, um die Dimensionierung einzelner Kategorien zu vervollständigen, aber auch nach dem Prinzip minimaler Abweichungen, um entstehende Vermutungen über Zusammenhänge weiter in den Daten untersuchen zu können. Im Sinne des zuletzt genannten Prinzips wurden weitere Interviews mit Teilnehmern mit sehr hohem Partizipationsgrad in der Gemeinschaft geführt, um der Vermutung einer besonderen Handlungsorientierung dieser Personen weiter nachzugehen. Im Sinne des ersten Prinzips wurden beispielsweise innerhalb der Mailinglisten insbesondere Diskussionsfäden mit kontroversen Diskussionen zusätzlich in die Untersuchung einbezogen.

Ergeben die kontinuierlichen Vergleiche und das Hinzuziehen neuen Materials gemäß dem theoretischen Sampling keine neuen Einsichten mehr, stellt sich ein Punkt der theoretischen Sättigung ein. Danach beginnt der dritte Arbeitsschritt, das „*selektive Kodieren*“, mit der Auswahl einer zentralen Kernkategorie aus den gefundenen Kategorien. Diese so genannte Schlüsselkategorie sollte das zentrale Phänomen des untersuchten Feldes fassen und die übrigen Kategorien integrieren können. Sie sollte also das zentrale Element in der Rekonstruktion der Entwicklungslogik der betrachteten

¹⁴² Vgl. zur Kritik am Kodierparadigma in der STRAUSS'schen Variante der Grounded Theory auch LUDWIG (1999), zu ebenfalls an diesem Punkt ansetzenden Modifikationen der Grounded Theory in Anwendungen auch MUCKEL (2000).

sozialen Welt sein, die zentrale kulturelle Form, die die soziale Praxis der telematisch Kooperierenden hervorgebracht hat. Im betrachteten Fall ist dies die Kategorie „*gestaltende Bewältigung*“, die später der besseren Les- und Schreibbarkeit halber in „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“ umbenannt wurde. Im weiteren Prozess des selektiven Kodierens werden die gefundenen Kategorien unter erneutem Rückgriff auf das Material mit der Schlüsselkategorie in Beziehung gesetzt und so zu einer gegenstandsbezogenen Theorie integriert.

Die genannten Prozesse des Kodierens sind dabei durch zahlreiche „Schleifenvorgänge“, Rückbezüge auf das Material, Aufstellung vorläufiger Hypothesen und deren Verwerfen bzw. dem Versuch der Validierung am Material gekennzeichnet. Die Kategorienelaboration ist ein zentraler, Raum und Zeit einnehmender Prozess in der Methodologie der Grounded Theory. Bei der Benennung von Kategorien geht es darum, prägnante, anschauliche, integrative und plausible Begriffe zu finden, die gleichermaßen zu den Daten wie zu den zugrunde gelegten Theorien passen. Hinter den letztlich gewählten Kategorien stehen immer eine große Anzahl von Entscheidungs- und Umänderungsprozessen (MUCKEL 2000)¹⁴³. Beispielsweise wurde lange Zeit eine Kategorie als „Erfahrungswertergabe“ bezeichnet, bis sich durch andere Blickwinkel und die Einbeziehung weiterer Daten der Begriff „Mentoriatsraum herstellen“ als umfassender und zugleich besser zu den Daten passendes Konzept herauskristallisierte.

Das theoretische Sampling unterstützt dabei diese Kodierungsschritte und greift gleichzeitig Impulse als Resultate der Kodierung auf. Um Kategorien ausreichend dimensionalieren zu bzw. miteinander in Beziehung setzen zu können, bedarf es kontinuierlich der weiteren Datenerhebung und -auswertung. Der Prozess kommt erst dann zu einem Ende, wenn die gefundenen Konzepte und Bezüge hinreichend dicht „am Material“ zu belegen sind und somit von einer umfassenden logischen Rekonstruktion des Gegenstands auszugehen ist.

(D) QUANTITATIVE MATERIALÜBERSICHTEN

Hinsichtlich der Auswertung der Mailinglisten-Kommunikation wurden trotz der grundsätzlichen qualitativen Orientierung des Untersuchungsdesigns auch quantitative Materialübersichten erstellt, die als Hilfestellung für eine vertiefende Analyse bestimmter Kategorien benutzt wurden (vgl. dazu auch SCHMIDT 1997, 560ff). Zum Beispiel wurde eine solche Übersicht bei der Ausarbeitung der Kategorie „*Entwicklungsbahn*“ in Bezug auf den Grad der aktiven Partizipation an der Gemeinschaft benutzt.

¹⁴³ MUCKEL (2000, 7) betont auch den Unterschied im Kategorienverständnis der Grounded Theory im Vergleich zur qualitativen Inhaltsanalyse. Während bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Operationalisierung der Kodierung durch Ankerbeispiele und Kodierregeln im Vordergrund steht, geht es im Verständnis der Grounded Theory bei Kategorien um Begriffe, „die Relationen und Zusammenhänge stiften, um mehrere Phänomenaspekte integrativ zusammenzufassen“ und „fundamentale Erklärungskraft für das Phänomen“ besitzen (vgl. auch SCHMIDT 1997, 552).

In einer ersten Annäherung und Systematisierung der Beobachtungsdaten wurde weiterhin eine inhaltliche Themenanalyse in der E-Mail-Kommunikation vorgenommen, um einen Überblick über relevante Themenfelder zu bekommen (zum Ergebnis vgl. Kap. 5.2). Dabei wurde die Häufigkeit von bestimmten Themen aber nicht automatisch mit großer Bedeutung und hoher Forschungsaufmerksamkeit gleichgesetzt. Eine geringe Häufigkeit wurde z.T. gerade als Anlass genommen, der speziellen Bedeutung solcher Mitteilungsarten am Material (in weiteren Mails oder in den Interviews) besonders nachzugehen (Beispiel: Off-Topic-Mails oder Mails mit Berufsbezügen, die in geringer Zahl vorkommen, dennoch eine wichtige Rolle in der Kooperation der Fernstudierenden spielen).

Es wurde jedoch keine vollständige quantitative Auswertung, wie beispielsweise bei SMITH (1999), vorgenommen. Da es sich bei der Mailinglisten-Kommunikation im betrachteten Fall um eine Kommunikation handelt, die in weitere intensive elektronische, telefonische und Kommunikation in persönlichen Begegnungen eingebettet ist und damit nur einen kleinen Teil der gesamten Kommunikation ausmacht, schien ein solches Vorgehen nicht sinnvoll. Es ist eher Situationen vorbehalten, in denen davon ausgegangen werden kann, dass die gesamte wesentlich computerunterstützte Kommunikation vollständig zur Analyse vorliegt, z.B. innerhalb eines klar definierten Teilnehmerkreises innerhalb eines Kurses, in einer Konferenzumgebung oder innerhalb einer Newsgroup (vgl. ROGERS 2000; HARA, BONK & ANGELI 2000). Da die offenen Grenzen, die schwach strukturierte Mitgliedschaft und die vielfältige Kommunikation über verschiedene Kanäle innerhalb der Gemeinschaft schnell deutlich wurden, habe ich mich frühzeitig gegen eine solche Herangehensweise entschieden.

5 „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“ – Ergebnisse der Fallstudie

Die Darstellung der Ergebnisse der Fallstudie wirft zwei Herausforderungen auf. Es gilt einerseits, den komplexen Gegenstand der Untersuchung, die von den Fernstudierenden entwickelten und genutzten Kommunikations- und Kooperationsformen, in ihren unterschiedlichen Facetten zu beschreiben. Dabei muss zum einen die Kooperation „konzeptuell dicht“ auf der Basis der gefundenen Kategorien¹⁴⁴ und ihrer Beziehungen untereinander dargelegt werden. Die Rekonstruktion der Handlungsbegründungen der Studierenden und ihre Betrachtung auf der Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens liefert dann die „analytische Geschichte“, wie STRAUSS & CORBIN (1996, 198) ein zentrales Produkt einer qualitativen Fallstudie nennen. Gemäß dem Forschungsansatz, der im vorausgegangenen Kapitel beschrieben wurde, ermöglicht diese, die Triebkräfte der Entwicklung der Gemeinschaft zu identifizieren und verallgemeinernde Aussagen abzuleiten.

Gleichzeitig soll die Darstellung den Lesenden auch die erforschte Gemeinschaft möglichst „lebensnah“, aus der Perspektive der Fernstudierenden als Akteure, nahe bringen (GLASER & STRAUSS 1993, 103) und dabei möglichst viel des zugrundegelegten Materials jenseits der „kategorialen Abstraktion“ in verdichteten Konzepten und Kategorien zur Verfügung stellen.

Interpretationen sollen nachvollziehbar werden, gleichzeitig das Material aber so aufbereitet präsentiert werden, dass auch eine anders akzentuierte Bearbeitung möglich wäre (KELLE 1997, 205/206). Nur so entsteht auch in der Darstellung der Ergebnisse die Transparenz, die in den Reflexionen zur methodischen Anlage der Arbeit für den gesamten Forschungsprozess postuliert wurde¹⁴⁵.

144 Die Begriffe „Kategorie“ und „Dimension“ verwende ich bei der Ergebnisdarstellung wie in Kap. 4 erläutert in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory. Die Kategorien (und die Dimensionen als Ausdruck ihrer Vielschichtigkeit) bezeichnen in meiner Untersuchung die wesentlichen Elemente der logischen Rekonstruktion der Praxisformen des kooperativen telematischen Lernens der Studierenden im betrachteten Fall. Sie sind *nicht* mit vor Beginn der Untersuchung definierten Kategorien zum Kodieren wie etwa bei der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 1999) zu verwechseln. Die in diesem Kapitel entwickelten Kategorien können bei dem in der Arbeit zugrunde gelegten Kulturbegriff vielmehr als zentrale Elemente der in der Gemeinschaft entwickelten *Studienkultur*, also als „*kulturelle Formen*“ gelesen werden, die sich in der Gemeinschaft über die Zeit herausgebildet haben, und stellen somit zentrale Ergebnisse der Fallanalyse zum kooperativen telematischen Lernen dar.

145 Im Interesse der Lesbarkeit werden im Text nur zentrale Passagen aus Interviews, E-Mails oder den privaten Homepages zitiert. Weitere Belege werden im Anhang 6-9 wiedergegeben.

Um diesen unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, erfolgt die Darstellung in fünf Schritten, die hinsichtlich des Abstraktionsgrades der Analyse und der Reichhaltigkeit an deskriptivem Material variieren:

In Kap. 5.1 wird zunächst der Kontext beschrieben, in dem die selbst organisierte telematische Gemeinschaft entstanden ist. Kap. 5.2 gibt einen Überblick über die Kommunikationskanäle innerhalb der Gemeinschaft, über die Mitgliederentwicklung und die Nutzungsfrequenzen sowie auf der Grundlage einer quantitativen Materialübersicht über relevante Themenfelder der Kommunikation. Dieses Kapitel hat einen hohen deskriptiven Anteil und vermittelt die Grundlagen zum Verständnis der nachfolgenden Interpretation. Es erfüllt also eine ähnliche Funktion wie die „formulierende Interpretation“ bei der Interviewauswertung nach BOHNSACK (1999, 149/150). Die eigentliche gegenstandsbezogene Theoriebildung erfolgt in Kap. 5.3. Hier werden die gefundenen Kategorien mit ihren Dimensionen ausführlich entwickelt und in ihren Bezügen untereinander dargestellt. Kap. 5.4 fasst die Ergebnisse zusammen und setzt sie abschließend zu den sensibilisierenden Konzepten des heuristischen Rahmens in Bezug, um so ein weiteres Abstraktionsniveau zu erreichen. Wie in Kapitel 3 dargestellt wird hierfür ein Verständnis von Lernen als erweiterter Verfügung über Lebensqualität (HOLZKAMP) und Lernen in Communities of Practice (LAVE & WENGER) herangezogen.

Die Form der Darstellung wird weiterhin von der Frage beeinflusst, in welchem Ausmaß Gültigkeitseinschränkungen für die gegenstandsbezogene Theorie in die Darstellung integriert werden sollten.

GLASER und STRAUSS (1993, 104) verzichten auf häufige explizite Erwähnung des Gültigkeitsbereiches und scheinen die Abschätzung den Lesenden zu überlassen. Im Gegensatz dazu wird hier ein anderer Weg gewählt, der klare Aussagen zur Gültigkeit und der Reichweite der formulierten Theorie in drei aufeinander aufbauenden Schritten beinhaltet.

Der Gültigkeitsbereich der Ergebnisse der Fallstudie wird durch die Kontextanalyse in Kap. 5.1 in erster Näherung festgelegt. Er wird durch die Analyse der Voraussetzungen und Triebkräfte der Entwicklung der Gemeinschaft in Kap. 5.3. weiter eingegrenzt. In Kap. 6 schließt sich dann als ein Ergebnis der kritischen Reflexion des gesamten Forschungsprozesses eine explizite Festlegung der Reichweite der entstandenen Theorie an.

5.1 Der Kontext: abschlussorientiertes, eng reglementiertes Fernstudium

In welchem Kontext haben die Fernstudierenden sich eine internetbasierte Kommunikations- und Kooperationsstruktur geschaffen? Unter welchen Rahmenbedingungen ist die Gemeinschaft im hier betrachteten Fall entstanden? Im Folgenden wird das Studienangebot von FESA in seinen Organisationsformen und didaktisch-methodi-

schen Ansätzen skizziert und zu den in Kap. 2 beschriebenen Formen computerunterstützten Fernstudierens in Bezug gesetzt.

(A) ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Das Studienspektrum bei FESA umfasst u.a. Fachhochschulstudiengänge in Betriebswirtschaftslehre (Abschlüsse Diplom Kaufmann/-frau FH, Diplom-Betriebswirt/in FH) und Wirtschaftsinformatik (Abschluss Wirtschaftsinformatiker/in FH) als grundständige Studiengänge sowie das Wirtschaftsingenieurwesen (Abschluss Diplom-Wirtschaftsingenieur/in FH) als Aufbaustudiengang. Das gesamte Studienangebot wendet sich an Berufstätige. Deshalb sind die Studiengänge als berufsbegleitende Studiengänge mit einer hohen zeitlichen und örtlichen Flexibilität für die Studierenden konzipiert. Die besondere Methode von FESA liegt in einer Kombination aus individuellem Fernstudium zu Hause mit schriftlichen Lernmitteln (ca. 90% der Studienzeit) und Präsenzseminaren (ca. 10%), die an acht über ganz Deutschland verteilten Studienzentren weit gehend nach Wahl absolviert werden können. Die schriftlichen Lernmittel in Form von Studienbriefen enthalten einerseits Kontrollfragen zur selbständigen Überprüfung des Lernstoffes und andererseits Prüfungsaufgaben, deren Lösungen eingeschickt werden (von den Studierenden oft als „Hausaufgaben“ bezeichnet). Der Studienaufbau im grundständigen Studium in Betriebswirtschaftslehre gestaltet sich beispielsweise so: bei einer empfohlenen Studiendauer von 3 Jahren und einer täglichen Lernzeit von durchschnittlich 2,5 Stunden sind 4 einwöchige Seminare sowie 14 halb- bzw. ganztägige Seminare sowie ein dreitägiges Seminar Pflicht. Die kurzen Seminare finden am Wochenende statt.

Die Studierenden können sich an drei unterschiedlichen Hochschulstandorten einschreiben, die aufgrund der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Bundesländern leicht unterschiedliche Studien- und Prüfungsordnungen haben. Die Studieninhalte und der didaktisch-methodische Ansatz sind aber an allen drei Hochschulorten identisch. Die Leistungsnachweise erfolgen ausschließlich über Klausuren in Präsenzform bzw. eine mündliche Prüfung bei Studienabschluss als Kolloquium. Die anderen Studiengänge weisen ähnliche Bedingungen auf.

Aussagen über die Studienerfolgswahrscheinlichkeit bzw. die Abbrecherquote beschränken sich auf die Aussage, dass 90% all derer, die sich zur Abschlussprüfung melden, diese auch erfolgreich absolvieren. Eine genaue Aussage zum Verhältnis von Absolventenzahl zu Anfängerzahl lässt sich laut Anbieter wegen der zeitlichen Flexibilität nicht treffen (Website, Stand: 03.11.01). Zahlen über Studienabbrecher sind nicht erhältlich.

Während des gesamten Studiums gibt es ein Betreuungsangebot: für Fragen der Studienplanung etc. ist eine Studienberatung in den Studienzentren vorgesehen. Es gibt entweder die Möglichkeit „Telelehrer“ in Anspruch zu nehmen, die pro Fach einmal wöchentlich telefonische Sprechstunden haben (ca. 2 Std.) oder zusammen mit

den Prüfungsaufgaben weitere fachliche Fragen einzusenden, die dann zusammen mit der Korrektur der Prüfungsaufgaben schriftlich beantwortet werden. Zusätzlich wird seit April 2001, zeitgleich mit dem Beginn des Untersuchungszeitraums, ein gebührenpflichtiger webbasierter Lernraum (auch „Virtuelle Hochschule“ genannt) als Ergänzung der Studienressourcen und der Betreuung angeboten. Der Lernraum ist ein fakultatives Angebot, das auch wegen der zusätzlichen Kosten bei den Studierenden umstritten ist.

Im Untersuchungszeitraum hat sich das Studienangebot hinsichtlich der Abschlussmöglichkeiten sowohl bei den grundständigen Studiengängen als auch bei den Aufbaustudiengängen noch differenziert. So ist beispielsweise ein Studiengang Wirtschaftsübersetzung (Abschluss Diplom-Wirtschaftsübersetzer/-in FH) hinzugekommen. Weiterbildungsstudiengänge auf universitärem Niveau haben an einer weiteren „Hochschule für Berufstätige“ (XIM¹⁴⁶) begonnen. Die Kommunikations- und Kooperationsstruktur, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, ist allerdings im Kontext der Fachhochschulstudiengänge mit betriebswirtschaftlicher Ausrichtung bzw. Wirtschaftsinformatik-Ausrichtung entstanden. Studierende dieser Studiengänge haben die ersten selbst organisierten Kommunikationskanäle ins Leben gerufen und stellen im gesamten Untersuchungszeitraum bei weitem die überwiegende Anzahl der Entwickler bzw. Nutzer der entstandenen Strukturen.

(B) EINSCHÄTZUNG AUS DIDAKTISCH-METHODISCHER PERSPEKTIVE

Mit der Zielgruppe Berufstätige legt der Studienanbieter insbesondere Wert auf ein flexibles und effizientes Studienangebot. Die Informationsmaterialien heben ein gutes Aufwand-Ertrags-Verhältnis hinsichtlich der Erlangung eines staatlich anerkannten Abschlusses als besonderen Wettbewerbsvorteil hervor: die angewandte Methode biete „optimale Ergebnisse bei minimalem Zeitaufwand“ (FESA-Studienprogramm FH-Studiengänge, Aufl. 8/2001, 6). Der zentrale Gedanke bei der Entstehung des Studienangebotes vor ca. 40 Jahren wird folgendermaßen zusammengefasst:

„Wie bringt man Berufstätige am effizientesten zur und durch die Prüfung? Die Antwort: Man schickt ihnen den Wissensstoff, so verständlich wie möglich aufbereitet, ins Haus [...] [und bietet ergänzende Präsenzseminare, die zur] Diskussion, Repetition, Veranschaulichung und Vertiefung des Gelernten und dem eigentlich Prüfungstraining [dienen].“ (FESA Website Gründungsgeschichte Stand: 03.11.2001)

Auch wenn sich die sprachlichen Formulierungen gegenüber den Gründungsaussagen in den letzten 40 Jahren geändert haben, ist der prinzipielle Ansatz gleich geblieben.

146 Auch dieser Name wurde hier und in den Zitaten im Rahmen der Anonymisierung geändert.

Im Mittelpunkt steht der Erwerb staatlich anerkannter Hochschulabschlüsse, die Aneignung des Wissens erfolgt prüfungsorientiert in individuellem Fernstudium zu Hause ergänzt durch Präsenzseminare zur Vertiefung sowie die aufgeführten Betreuungsleistungen:

„Zu Hause, wann und wo Sie wollen, erarbeiten Sie den Wissensstoff. Dafür erhalten Sie selbsterklärende, rundum verständliche Lehrmittel. Dieser Wissensstoff wird darauf im Präsenzunterricht diskutiert, repetiert und speziell für die Prüfungen trainiert. Dies bringt Ihnen viele Vorteile: Sie lernen genau das, was Sie wirklich wissen wollen oder müssen. Sie lernen konzentriert dort, wo Sie wollen und in der Zeit, die Sie bestimmen. Sie gehen weniger oft zur Schule, profitieren aber dann umso mehr. Sie werden im ganzen Lernprozess gelenkt, geführt und betreut.“ (Website, Stand: 03.11.2001)

Innerhalb von FESA herrscht ein Verständnis von Bildungsprozessen, bei dem die Studierenden die Rolle von Wissensempfängern und die Hochschulen jene der Wissenslieferanten einnehmen, d.h. die „Transportperspektive“ im Sinne von BROWN & DUGUID (1996) dominiert (vgl. Kap. 2.3.2). Die Anlage des Studiums zeigt nur geringe Anteile eines Gemeinschafts-Ansatzes, bei dem die Hochschule das schrittweise Hineinwachsen in eine professionelle Gemeinschaft im jeweiligen Fachgebiet unterstützt und eher Prozesskenntnisse, Methodenkompetenz und das Lernen voneinander in den Vordergrund stellt als den Erwerb von deklarativem Wissen.

Die Studierenden können ihr Studium im Hinblick auf ihr Studientempo und die Studienorte weit gehend frei wählen. Eine Gestaltungsmöglichkeit und Einflussnahme der Studierenden auf Lehr- bzw. Lerninhalte ist hingegen nur in sehr geringem Umfang vorgesehen. Das Studienangebot erscheint daher als formal bzw. äußerlich offen bei innerer Geschlossenheit (vgl. Kap. 2.3.1). Es gibt mit Ausnahme der Vertiefungsrichtung im Hauptstudium des Studienganges Betriebswirtschaftslehre keine Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Studienfächer. Ist der Schwerpunkt gewählt, liegen die Studienfächer im Hauptstudium ebenfalls ohne weitere Wahlmöglichkeiten fest.

Innerhalb eines Studienfaches bestimmen die Lerneinheiten in den Studienbriefen die Inhalte im Sinne unterrichtlicher Geschlossenheit. Eigene Interessenschwerpunkte und ggf. vorhandene berufliche Vorerfahrung können im Grundstudium überhaupt nicht systematisch eingebracht werden, im Hauptstudium nur durch die Semesterarbeit bzw. die Diplomarbeit, die einen Bezug zur aktuellen Berufspraxis enthalten kann. Eine weiter gehende Einflussnahme auf die Studienanforderungen und -bedingungen, etwa in Form einer studentischen Interessenvertretung, ist nicht vorgesehen¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Vgl. FESA-Studienführer, (22ff): unter „die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Studiums“ werden ausschließlich die vorgesehen Möglichkeiten zur zeitlichen und örtlichen Flexibilität dargestellt.

Die Studienleistungen der Studierenden, (z.B. bearbeitete Prüfungsfragen aus einzelnen schriftlichen Lektionen, Semester- bzw. Diplomarbeiten) dienen ausschließlich der Überprüfung des individuellen Wissenserwerbs und fließen nirgends ins Studium zurück. Sie können daher nicht als systematische Lernressourcen für andere Studierende genutzt werden.

Während der Studienanbieter Betreuungsleistungen als wichtig erachtet, schenkt er dem Austausch unter den Studierenden relativ wenig Beachtung. Die Präsenzseminare sollen zwar auch den Kontakt zu anderen Studierenden ermöglichen, in den Informationsmaterialien wird diese Funktion allerdings oft nachrangig gegenüber anderen und gegenüber der Bedeutung der Betreuungsleistungen durch den Anbieter dargestellt. Der Lernraum wurde für den Austausch der Studierenden untereinander konzipiert, ist als optionale und gebührenpflichtige Komponente aber kein integraler Bestandteil des Studienkonzeptes. Aufgrund der hohen zeitlichen Flexibilisierung (Studienanfang jederzeit möglich, vollständig individuelle zeitliche Studienplanung, keinerlei „Taktung“ des Lernmaterialversands für Studiendengruppen etc.) bleibt ein Zusammenarbeiten und ein Austausch der Studierenden untereinander dem Zufall überlassen. Auch gibt es keinen systematischen Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander, wie ihn z.B. die Fernuniversität Hagen in den „Senior-Junior News-groups“ initiiert hat (vgl. ARNOLD 2001, 83).

Ähnliches gilt hinsichtlich des kooperativen Arbeitens und Lernens: Zusammenarbeit in Kleingruppen als Lernunterstützung wird im telematischen Lernraum zwar technologisch unterstützt, ist aber in Studienmaterialien, -aufgaben oder Bewertungsschemata nicht angelegt. Kommunikationsfähigkeit und Problemlösefähigkeit werden als Schlüsselqualifikationen aller angebotenen FH-Studiengänge beschrieben, die es „zu trainieren“ gilt. Gruppenaufgaben und Anregungen zur Diskussion oder zur gemeinschaftlichen Bearbeitung des Lernstoffes gibt es in den Kontroll- bzw. den Prüfungsaufgaben jedoch nicht. Die angesprochenen Schlüsselqualifikationen sollen stattdessen in zusätzlichen Präsenzseminaren innerhalb des Fernstudiums vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich der Kontext der betrachteten telematischen Gemeinschaft daher als stark individualisiertes, eng reglementiertes Fernstudium mit wenig Gestaltungsspielraum und geringen Mitwirkungsmöglichkeiten für die Studierenden jenseits der „Stoffaufnahme“ charakterisieren. Das FESA-Fernstudium bleibt in der Tradition des *Fernunterrichts* verhaftet im Gegensatz zum *offenen Fernlernen*. Dies legt auf Seiten der Studierenden eine reproduktive Lernkonzeption nahe, die durch eine passive Übernahme vorgegebener Lerninhalte und Lernentscheidungen sowie eine Reduzierung der Lernhandlungen auf das Durcharbeiten vorgegebener Übungsaufgaben charakterisiert ist (vgl. ZIMMER 1994).

Hinsichtlich des Einsatzes neuer Medien im Fernstudium entspricht der webbasierte FESA-Lernraum in der Typologie von MASON dem Typ „Inhalt & Unterstützung“ (vgl. Kap. 2.3.2). Da er aber nur eine optionale Studienressource darstellt, bleibt der flächendeckende Einsatz neuer Medien auf die Unterstützung administrativer Abläufe beschränkt: die Einsendung von Aufgaben oder die Anmeldung zu

Präsenzseminaren etc. kann von allen per E-Mail erfolgen, unabhängig von einer gesonderten Anmeldung zum telematischen Lernraum. Computerunterstützte kooperative Lernformen sind seitens des Studienanbieters nicht vorgesehen und würden auch im Widerspruch zur inneren Geschlossenheit des zugrundegelegten Fernunterrichtskonzeptes stehen.

5.2 Selbst organisierte Gemeinschaft: Kooperation der Studierenden

Innerhalb dieses Fernstudienkontextes haben Studierende sich eine internetbasierte Kommunikations- und Kooperationsstruktur zur gegenseitigen Unterstützung in ihrem Studium geschaffen. Seit 1995 haben einzelne Studierende internetbasierte Kommunikationskanäle für einen Austausch mit Mitstudierenden entdeckt und sie sukzessive zu einem verschiedene Elemente umfassenden System ausgebaut, das im Untersuchungszeitraum 2000/2001 von 500 und 800 Studierenden genutzt wurde¹⁴⁸.

Dieser selbst organisierte, informelle Zusammenschluss von FESA-Studierenden – von manchen Studierenden auch als „FESA-Community“ bezeichnet – weist in vielerlei Hinsicht Merkmale einer „Community of Practice“ (CoP) auf, wie sie als Analysekonzept in Kap. 3 vorgestellt wurde. Das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen den Mitgliedern existierte zu Beginn der Untersuchung (2000) bereits im sechsten Jahr, also schon über einen längeren Zeitraum. Es überspannt bestehende Organisationseinheiten, da die Mitglieder aus verschiedenen Studienrichtungen, drei Hochschulstandorten und unterschiedlichen Semestern stammen.

Art und Weise des kooperativen Lernens werden periodisch neu ausgehandelt und neue Werkzeuge und Routinen entwickelt. Dieser Prozess läuft organisch und ohne zentrale Planung – entsprechend ist er von zeitgleichen, parallelen Entwicklungen und offenen, oft nicht aufeinander abgestimmten Schritten gekennzeichnet.

Die dezentrale Organisationsform begründet auch die Tatsache, dass sich das Gesamtbild nicht unmittelbar erschließt. Es gibt keine umfassende Übersicht über alle Ressourcen und Kommunikationskanäle. Studierende erfahren in der Regel über Mund-zu-Mund-Propaganda auf Seminaren, über studentische Aushänge in den Studienzentren oder über eine Internetrecherche von einer der Ressourcen und erschließen sich dann sukzessive nach Bedarf die übrigen.

148 Diese und die folgenden Zahlenangaben in diesem Unterkapitel sind in den Anhängen 1-3 ausführlich dokumentiert.

Primärer Kommunikationsraum der Gemeinschaft¹⁴⁹ ist ein Listserver¹⁵⁰, an dem zu Beginn des Untersuchungszeitraums (Mai 2000) 523 und am Ende (November 2001) 732 Studierende eingeschrieben waren¹⁵¹. Die Teilnehmerzahlen wachsen seit Gründung kontinuierlich leicht an, auch die Öffnung des telematischen Lernraums seitens des Studienanbieters im April 2000 hat diesen Trend nicht beeinflusst. Fast zeitgleich mit diesem offiziellen Lernraum haben Studierende einen weiteren Kommunikationsraum für die „FESA-Community Deutschland“ in Form eines Internet-Forums mit Dateiablage¹⁵² ins Leben gerufen, der mit größerer Funktionalität als Ergänzung zum Listserver konzipiert wurde. Zusätzlich zu einem webbasierten Diskussionsforum, das im Gegensatz zum Listserver über ein Archiv verfügt und gleichzeitig als Listserver genutzt werden kann, werden hier insbesondere die erweiterten Möglichkeiten einer gemeinsamen Dateiablage, einer Linksammlung, eines gemeinsamen Kalenders und von individuell anzulegenden persönlichen Profilen genutzt. Im Untersuchungszeitraum stieg auch hier die Nutzerzahl kontinuierlich von 15 im ersten Monat (Juni 2000) auf 516 (Nov. 2001), wobei von zahlreichen Überschneidungen beider Nutzerkreise auszugehen ist¹⁵³. Wie eine Analyse der Beitragshäufigkeit andeutet, bilden die ausschließlich passiven NutzerInnen – die so genannten „lurker“ – sowohl im Listserver als auch im Internet-Forum die Mehrheit, ein Phänomen, das aus zahlreichen Mailinglisten und Newsgroups bekannt ist¹⁵⁴.

Worin besteht nun das gemeinsame Unterfangen dieser Gemeinschaft, worin das aufeinander bezogene Handeln der Mitglieder und welches gemeinsame Repertoire an Werkzeugen, Vorgehensweisen, Geschichten und Sprache hat sich über den Zeitraum von 6 Jahren entwickelt?

Die nachstehende Grafik bietet einen Überblick über die Praxisdimensionen der Gemeinschaft, die sich aus den Analyseergebnissen ableiten lassen (in Anlehnung an das von WENGER (1998) entwickelte Beschreibungsmodell; vgl. Kap. 3.2).

149 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit von der selbst organisierten telematischen Gemeinschaft von Fernstudierenden, die sich im Kontext des FESA-Studienangebotes entwickelt hat und die analytisch betrachtet eine spezifische Form einer Community of Practice darstellt, kurz als Gemeinschaft gesprochen.

150 Von manchen Studierenden auch als „Mailingliste“ oder kurz als die „Liste“ oder der „Server“ bezeichnet. Im Gegensatz zu zahlreichen Listservern wie sie beispielsweise von HOFMANN (1998) oder PEEZ (2001) untersucht werden, hat der Listserver kein Archiv, das für die Mitglieder zugänglich ist.

151 Zum grundsätzlichen Phänomen, dass Listserver zu Teilöffentlichkeiten konstituierenden ‚trans-lokalen‘ Orten werden können, „an denen Gleichgesinnte mit ähnlichen Interessen und Kompetenzen in einer Weise miteinander korrespondieren, als säßen sie sich gegenüber“ vgl. HOFMANN (1998, 179).

152 [Http://de.groups.yahoo.com/group/XXXde](http://de.groups.yahoo.com/group/XXXde).

153 Die exakten Nutzerzahlen sind für das Gesamtverständnis des Falles allerdings weniger wichtig als die Größenordnung und die ansteigende Tendenz, die sie kennzeichnen. Eine tabellarische Übersicht über die Anzahl der jeweils registrierten Nutzer des Listservers und des Forums im Untersuchungszeitraum findet sich im Anhang 2.

154 Vgl. hierzu auch HOFMANN 1998, 182; PATTERSON 1996; PEEZ 2001, 87; SMITH 1999; DÖRING 1999.

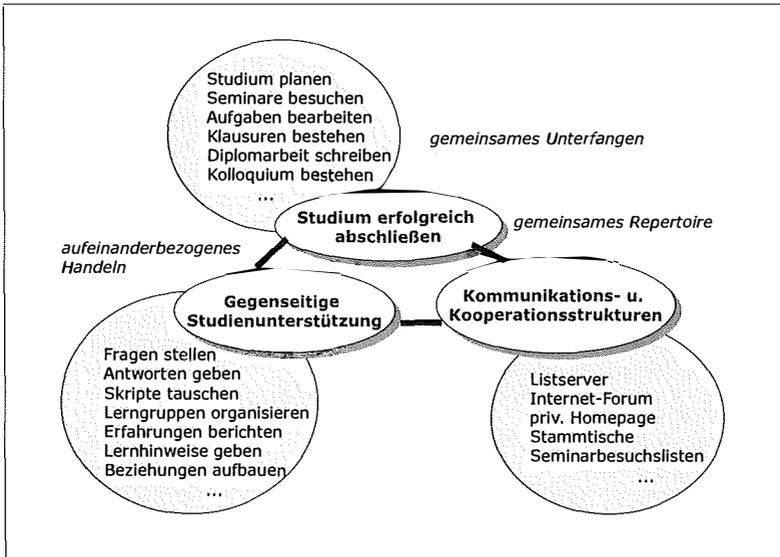


Abbildung 10: Dimensionen der Praxis in der Gemeinschaft

Der erfolgreiche Abschluss ihres berufsbegleitenden Fernstudiums bildet ein gemeinsames Unterfangen aller Mitglieder der Gemeinschaft. Neben der individuellen Bewältigung des Studiums unter den Bedingungen von Zeitknappheit durch Doppel- bzw. Dreifachbelastung (Beruf, Studium und Familie / Freunde) engagieren sich die Mitglieder in vielfältigen Formen bei einer gegenseitigen Studienunterstützung. Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei der Frage-Antwort-Raum, der durch den Listserver und ergänzend auch durch den Nachrichtenaustausch innerhalb des Forums entsteht. Studierende stellen in der Regel knapp gehaltene Fragen per E-Mail zu studienrelevanten Themen und erhalten oft binnen weniger Stunden, in der Regel aber in den darauffolgenden Tagen, mindestens eine Antwort. Der Austausch über den Listserver ist kontinuierlich und lebendig und weist durchschnittlich mehr als 9 E-Mails pro Kalendertag (9,3) auf, häufig auch bis zu 30 E-Mails pro Tag.

Innerhalb des 19monatigen Untersuchungszeitraumes gab es keinen Tag ohne Beitrag am Listserver (inkl. aller Feiertage, Reisezeit etc.). Der zusätzliche E-Mail Austausch über das Forum ist demgegenüber mit 0,7 Beiträgen pro Kalendertag im ersten Jahr der Existenz und 1,7 im ersten Halbjahr des zweiten Jahres wesentlich geringer, wenn auch mit steigender Tendenz. Bis auf wenige Ausnahmen werden Nachrichten nicht gleichzeitig in beiden Verteilern versandt. Der folgende typische Ausschnitt aus den über den Listserver empfangenen Mails, geordnet nach Themen und chronologisch sortiert, gibt einen Eindruck von der Themenvielfalt und den kurzen Antwortzeiten:

Betreff	DD	Eingang
☐ fesa: DB 09 und DB 10		21.10.01 13:44
☐ Antw. fesa: DB 09 und DB 10		21.10.01 13:56
☐ fesa: Termine für Hauptstudium Wirtschaftsinformatik		21.10.01 20:03
☐ fesa: Forderungsausfall bei Exporten		21.10.01 21:08
☐ Re: fesa: Forderungsausfall bei Exporten		21.10.01 21:48
☐ Re: fesa: Forderungsausfall bei Exporten		22.10.01 18:43
☐ Re: fesa: Forderungsausfall bei Exporten		22.10.01 21:36
☐ fesa: OT: LEIBZIG		21.10.01 22:19
☐ fesa: Skript Steuerlehre Frankfurt von Dirk XXX		22.10.01 09:12
☐ fesa: AW: fesa: Termine für Hauptstudium Wirtschaftsinformatik		22.10.01 09:48
☐ fesa: WI - Frage zu den neuen Programmiersprachen		22.10.01 10:06
☐ Re: fesa: WI - Frage zu den neuen Programmiersprachen		22.10.01 14:01
☐ fesa: Urteile zur doppelten Haushaltsführung		22.10.01 15:18
☐ fesa: Seminarunterlagen-Skript Unternehmensführung		22.10.01 19:37
☐ Re: fesa: Forderungsausfall bei Exporten UND Absicherung gegen Wechselkur...		22.10.01 19:37
☐ fesa: Semester- / Diplomarbeit		22.10.01 22:00
☐ fesa: An alle Diplom-Wirtschaftsübersetzer FH		23.10.01 06:48
☐ fesa: Themen Steuerrechtsklausur		23.10.01 10:24
☐ fesa: Wirtschaftsübersetzen: Termine...		23.10.01 20:18
☐ fesa: HILFE! (SL) Verlustausgleich - wer kann mir das erklären??		23.10.01 18:12
☐ Re: fesa: HILFE! (SL) Verlustausgleich - wer kann mir das erklären??		24.10.01 10:30
☐ fesa: DVP Steuerlehre morgen		24.10.01 15:24

Abbildung 11: Frage-Antwort-Raum Listserver

Die ausgetauschten Mitteilungen beinhalten ein weites Spektrum an Themen: Verständnisfragen zu Lektionen in den Studienbriefen, Austausch von persönlichen Seminarnotizen zur gezielteren Prüfungsvorbereitung (sog. „Skripttausch“), Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Studienplanung und der Studienorganisation (Eigenmotivation, Zeitplanung, Anmeldeprozeduren, Prüfungsanfechtung etc.), Fragen der steuerlichen Absetzbarkeit der Studiengebühren, Verhandlungsstrategien mit dem Arbeitgeber hinsichtlich des Fernstudiums, Fragen des Berufsalltags, Vermittlung von Mitfahrergemeinschaften und Wohngelegenheiten bei Präsenzseminaren, Organisation von Präsenztreffen an verschiedenen Orten (sog. „Stammtischen“), Hinweise auf interessante zusätzliche Ressourcen im Internet oder als Literaturquelle etc.

Analysiert man die am Listserver ausgetauschten Nachrichten¹⁵⁵, so lassen sich folgende Themenfelder identifizieren und ihre relative Häufigkeit abschätzen¹⁵⁶:

155 Die Analyse der Themenfelder ebenso wie die nachfolgende Analyse der zeitlichen Verteilung beschränkt sich aus forschungsökonomischen Gründen auf den Listserver als primärem Kommunikationsraum der Gemeinschaft. Die Beobachtung der Forumdiskussion ergab keinen Hinweise darauf, dass qualitativ andere Ergebnisse unter Einbeziehung des Forums zu erwarten wären.

156 Für detailliertere Angaben zum Mail-Aufkommen vgl. Anhang 1.

Themenfeld	Inhalt	%
Prüfungsvorbereitung	Austausch von Zusammenfassungen, Eingrenzungen und allgemeinen Hinweisen zu Prüfungen	27%
Studienorganisation	Detailfragen zu Studienbedingungen und -anforderungen, Austausch von Hinweisen zu Studien- und Zeitplanung, Studienschwerpunkten und Betreuern / Prüfern	16%
Präsenztreffen	Organisation von informellen regionalen Präsenztreffen („Stammtischen“) und Lerngruppen	14%
Fachfragen	fachbezogene Fragen und Antworten zu den Lerneinheiten, Kontroll- und Prüfungsaufgaben aus den Studienbriefen	14%
Metakommunikation	Diskussion um Regeln für die gemeinschaftliche Kommunikation, das Selbstverständnis der Gemeinschaft und die Weiterentwicklung des Listservers bzw. der geschaffenen Strukturen	9%
Zusatzmaterial	Hinweise auf URLs, Artikel aus Fachzeitschriften / Fachliteratur, Mindmaps, Glossare, die die Studienbriefe und Seminarinhalte ergänzen	7%
Finanzierung	Fragen der steuerlichen Absetzbarkeit des Studiums, (Teil)Finanzierung durch den Arbeitgeber, Unterkunftsmöglichkeiten bei den Seminaren, Organisation von Fahrgemeinschaften etc.	7%
Beruf	berufsbezogene Fragen oder Hinweise	3%
Sonstiges	Beiträge, die in keine der obigen Kategorien fallen (z.B. Witze, Weihnachtsgrüße, Diskussion aktueller politischer Ereignisse)	3%

Tabelle 6: Relevante Themenfelder der Kommunikation

Die prozentuale Verteilung des Mailaufkommens auf die einzelnen Kategorien lässt keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Bedeutung der einzelnen Themen bzw. auf ein Ranking nach Wichtigkeit für die Studierenden zu¹⁵⁷. Der Frage der Bedeutung der einzelnen Themenfelder für die Fernstudierenden wird detaillierter in Kap. 5.3 nachgegangen.

Die zeitliche Verteilung der E-Mail Beiträge am Listserver und im Forum erfolgt „rund um die Uhr“. Neben Beiträgen tagsüber während der Woche, werden fast ebenso viele am Wochenende und abends nach 20.00 Uhr verfasst, wie die folgende Grafik (Basis Mai-Oktober 2000) zeigt:

157 So erzeugt beispielsweise der Austausch von Zusammenfassungen im Themenfeld Prüfungsvorbereitung allein dadurch eine hohe Anzahl von E-Mails, dass oft einem konkreten Dokumentenaustausch zahlreiche klärende Detailabsprachen per E-Mail vorausgehen (Versandart digitalisiert (in welchem Dateiformat?), per Fax oder per Post etc.?, Austausch relevanter Angaben wie Postanschrift oder Faxnummer etc.).

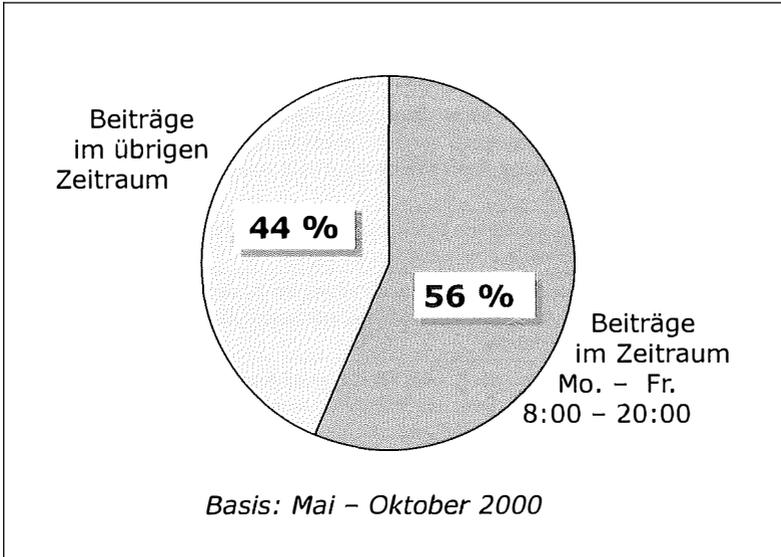


Abbildung 12: Zeitliche Verteilung der Beiträge am Listserver

Neben dem E-Mail-basierten Nachrichtenaustausch haben die Studierenden noch weitere Werkzeuge und Vorgehensweisen zur gegenseitigen Studienunterstützung entwickelt.

- (a) In die *Datenablage* stellen die Studierenden ihre Lösungen zu den Prüfungsaufgaben der Studienbriefe und ihre Zusammenfassungen des Lernstoffes für verschiedene Klausuren (sog. „*Skripte*“) zur gezielteren Prüfungsvorbereitung ein. Außerdem finden sich hier andere selbst erstellte Lernhilfen wie beispielsweise Mindmaps, die sie für ein Themengebiet angefertigt haben. Die Dateisammlung enthält zusätzlich relevante Dokumente für das Fortbestehen der telematischen Gemeinschaft selbst wie beispielsweise die Anmeldeprozedur für den Listserver oder eine „Anleitung“ zur Nutzung des Forums.
- (b) Die *Linksammlung* enthält studiengangbezogene Ressourcen im Internet, die von Einzelnen als hilfreich eingeschätzt werden (Sites mit Wirtschaftsinformationen, Softwaretools zur Programmierung, allgemeine Nachschlagewerke etc.).
- (c) Eine *FAQ-Liste* (Frequently Asked Questions), in der Informationen der offiziellen FESA-Website mit denen aus studentischer Sicht vermischt sind, ergänzt die vorhandenen Ressourcen.

fesade - Forum von FESA-Studenten Y! Group Mitglied [E-Mail-Optionen]

Beschreibung Kategorie: **Erwachsenenbildung und Weiterbildung**
 Dies ist die Seite der FESA-Community Deutschland. Sie dient als Basis
 als zentrales Medium zum Austausch studienrelevanter Themen.
 Viel Spaß bei der Teilnahme!

Neueste Nachrichten

7 Nov **SMG 101-102 - carsten.xxxxxx@w...**
 Hallo! Auch ich bin noch relativ frisch bei FESA. Die ganze
 Geschichte mit

7 Nov **Re: Selbstmanagement 103 - Susannah**
 Erst einmal guten Morgen, mit dem Selbstmanagement ist das so
 eine Sache, d

7 Nov **Selbstmanagement 103 - hummel.1975@w...**
 Hallo, seit gerade an den Prüfungsaufgaben SMG 103 und Kommo
 irgendeine

5 Nov **Polg.XXXXXX@fwdm.stk.uni-ls - #SMA.XXXXXX@w...**
 Ich werde außer Haus sein von 01.11.2001 bis 30.11.2001.
 Vertretung für

5 Nov **AW: Handel BWL 104 - Timo XXX**
 hallo hermann! würdest du bitte so mega-grosse dateien nicht mehr
 ob

Archiv-Suche

Abbildung 13: Selbst organisiertes Forum in der Gemeinschaft

In der Linksammlung des Forums wird zusätzlich auf weitere Elemente der Kommunikations- und Kooperationsstruktur, speziell den privaten Homepages einzelner Studierender verwiesen. Auf diesen haben die Studierenden individuell oft umfangreiche, studienrelevante Informationen für ihre Mitstudierenden zusammengestellt. Ergänzend zu Dateisammlungen (v.a. Prüfungszusammenfassungen und Lösungen von Aufgaben analog zum Forum) finden sich hier auch persönliche Erfahrungsberichte. Individuelle Studienstrategien, Fragen des Zeitmanagements und persönliche Zeitpläne sowie bewertende Rückblicke werden für andere zur Einsicht veröffentlicht.

Einige Homepages konzentrieren sich auf Erfahrungsberichte und systematische Rückmeldungen speziell zu den Klausuren, inklusive der eigenen Vorgehensweise bei der Klausurbearbeitung (Reihenfolge der Aufgaben, Zusammenhang mit Präsenzseminaren, subjektive Einschätzung der Schwierigkeit etc.). Die studentischen Homepages fungieren innerhalb der Gemeinschaft – zusammen mit dem Forum – wie ein verteilter Datenspeicher der Artefakte der Gemeinschaft. Während des Untersuchungszeitraumes existierten fünfzehn studentische Sites mit Informationen zum FESA-Fernstudium¹⁵⁸.

158 Zur Illustration sind einige Beispiele solcher privaten Homepages in Anhang 6 dokumentiert.

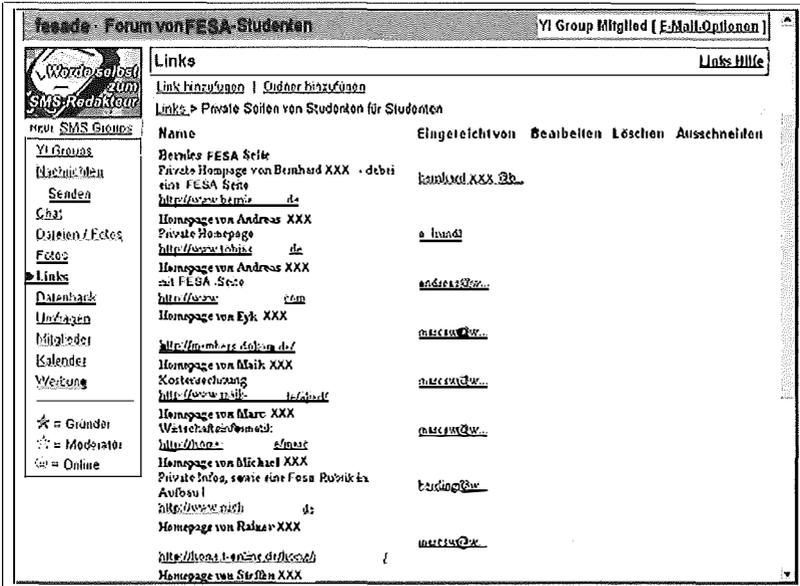


Abbildung 14: Links auf die privaten Homepages innerhalb des Forums

Informelle regionale Präsenztreffen, sog. „Stammtische“, bilden ein weiteres gemeinschaftliches Element. Sie werden über den Listserver und z.T. mit automatisierter Hilfe durch die Erinnerungsfunktion des Kalenders des Forums organisiert. Hinweise auf die Existenz verschiedener Stammtische wie auch Erfahrungsberichte finden sich sowohl auf den persönlichen Homepages wie auch innerhalb des Forums. Umgekehrt werden die Stammtische genutzt, um auf die unterschiedlichen Ressourcen und Routinen der Gemeinschaft aufmerksam zu machen, so dass insgesamt eine „lose gewebte“ Vernetzung der Ressourcen entsteht.

Studienbezogene Kürzel werden als gemeinsame Referenzen im Sinne einer verbindenden Sprache für die einzelnen Studienfächer und die Nummern einzelner Präsenzseminare benutzt, insbesondere in den Betreffzeilen der ausgetauschten E-Mails. Entsprechende Stichworte wie „Stammtisch Region XY“ oder „Skripttausch“, verweisen auf etablierte Vorgehensweisen.

Ein größerer, über die Jahre entwickelter „Schatz an Geschichten“ („war stories“) (vgl. Kap. 3.2) ist in der Gemeinschaft nicht erkennbar. Nur eine periodisch wieder auftauchende Diskussion um die Frage der Legitimität des Austausches von Seminar Mitschriften zur verbesserten Prüfungseingrenzung verweist auf eine solche „Geschichte“¹⁵⁹:

159 Unter den Studierenden kursiert das Gerücht, dass der Studienanbieter wegen der ausgetauschten Zusammenfassungen eine Klausur kurzfristig verändert hat.

Innerhalb der selbst organisierten Kommunikations- und Kooperationsstruktur der Gemeinschaft wirken telematische asynchrone Austauschformen (Listserver, Forum, Homepages) mit (synchronen) persönlichen Treffen in regionalen Untergruppen zusammen – ähnlich wie im FESA-Studium Selbststudium mit schriftlichen Materialien und Präsenzseminare kombiniert werden.

Die FESA-Präsenzseminare wiederum stellen für die Gemeinschaft fachbezogene Austauschmöglichkeiten dar, die mit den eigenen Strukturen stark verwoben sind: hier werden Informationen über die selbst organisierten Ressourcen weitergegeben, ein auf dem Seminar begonnener Fachaustausch oder persönlicher Austausch innerhalb der autonomen Kommunikationskanäle fortgesetzt etc. Die nachfolgende Grafik zeigt alle Elemente der Kommunikations- und Kooperationsstruktur und ihr Zusammenspiel im Überblick:

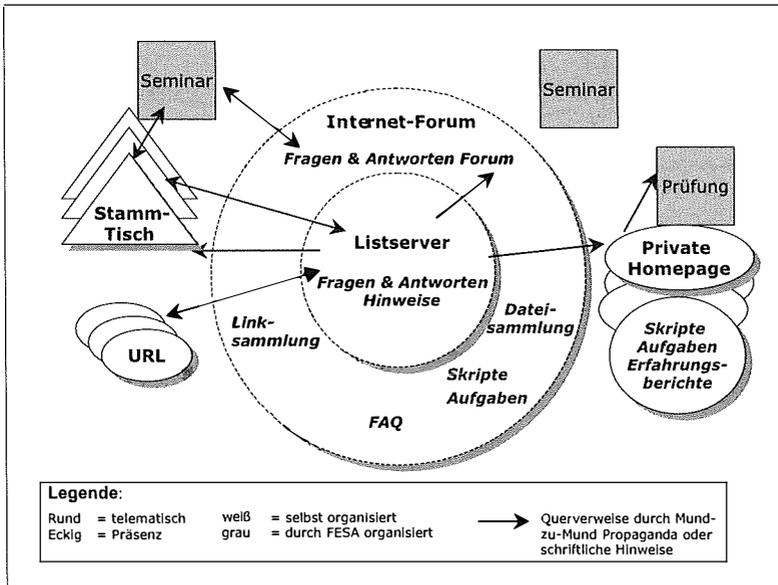


Abbildung 15: Elemente der Kommunikations- und Kooperationsstruktur

Innerhalb der Kommunikation und Kooperation der Gemeinschaft lassen sich verschiedene Grade der Öffentlichkeit („privacy gradients“) abstufen. Neben dem gemeinschaftsöffentlichen Austausch über den Listserver sowie das Forum gibt es eine Vielzahl von privaten 1:1 Formen der Hintergrundkommunikation („back-channel“; z.B. private E-Mail, Telefon, Fax, Briefpost oder persönliche Treffen) sowie zahlreiche Formen der E-Mail Kommunikation oder persönlicher Treffen in kleineren Gruppen.

Die nachfolgende Grafik fasst die verschiedenen Kommunikationskanäle innerhalb der selbst organisierten Struktur nach ihrem Grad der Öffentlichkeit zusammen. Das Bild eines „Eisbergs“ soll andeuten, dass innerhalb des Kommunikationsgeflechts nur ein Teil der Kommunikation *allen* Mitgliedern – und damit auch mir als Forscherin – zugänglich ist und diverse andere Kanäle nicht (listen)öffentlich sind.

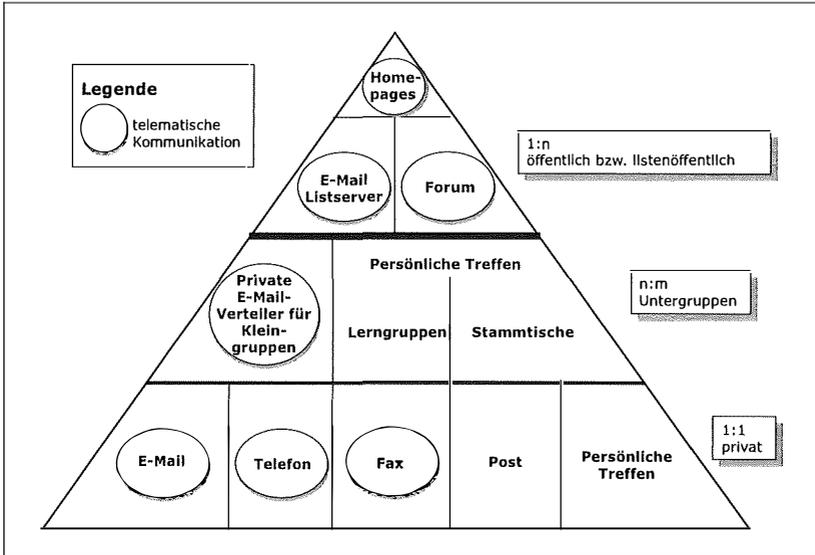


Abbildung 16: Kommunikationskanäle nach ihrem Öffentlichkeitsgrad

Die Mitgliedschaft in der Gemeinschaft ist nur schwach geregelt, die Grenzen der Gemeinschaft sind entsprechend offen und im Fluss. Sowohl am Listserver als auch im Forum können sich Studierende ohne Zutrittsbegrenzung anmelden, sofern sie nur über eine E-Mail-Adresse verfügen.

Oft werden Anfragen von Kommilitonen ohne E-Mail Zugang von den registrierten Mitgliedern mit eingebracht. Aufgrund des offenen Zugangs können auch FESA-MitarbeiterInnen Mitglieder werden; innerhalb des Untersuchungszeitraums hat sich allerdings nur ein FESA-Dozent offen beteiligt; ein passives Mitlesen der Beiträge von anderen FESA-MitarbeiterInnen ist aber durchaus denkbar.

Die aktive Beteiligung am Listserver ist breit gestreut. In einem Jahr haben sich ca. 600 Personen mit eigenen Beiträgen beteiligt¹⁶⁰. Allerdings verfassten von diesen

160 Es wurden 632 unterschiedliche E-Mail-Adressen registriert. Personen, die in diesem Zeitraum ihre E-Mail-Adresse wechseln, werden hier also doppelt gezählt. Ebenso erfolgt eine Doppelzählung, wenn eine Person mit zwei verschiedenen E-Mail-Adressen am Listserver registriert ist und sich unter verschiedenen Adressen beteiligt, z.B. mit der privaten und der beruflichen E-Mail-Adresse.

ca. 200 Personen nur *einen* Beitrag. Nur eine kleinere Gruppe von ca. 30 Personen versandte mehr als 20 Beiträge, die fünf aktivsten Mitglieder sogar 45-93 Beiträge (vgl. Anhang 3).

Da die E-Mail-Kommunikation über den Listserver nur einen Teil der Kommunikation innerhalb der Gemeinschaft ausmacht, sagen die Zahlen wenig über die generelle Kommunikationsdichte. Sie können allenfalls als Indikator für eine große Peripherie in der Gemeinschaft und einen wesentlich kleineren, aktiven Kern dienen.

Die Häufigkeitsanalyse der Beiträge am Listserver verweist darüber hinaus auf eine phasenspezifische Nutzung des Listservers. Studierende mit einer größeren Anzahl von Beiträgen (mehr als 20) verteilen diese in der Regel nicht gleichmäßig über das Jahr, sondern gehäuft in bestimmten Zeitabschnitten.

Die auf den privaten Homepages in Form von Dateien und Erfahrungsberichten zur Verfügung gestellten Informationen sind als Webressourcen völlig frei zugänglich, nur eine Mitgliederdatenbank, die aus den Anfängen der Gemeinschaft stammt und seit Entstehung des Forums nicht mehr weiter gepflegt wurde, ist passwortgeschützt. Die Teilnahme an Stammtischen ist ebenso frei geregelt. Wer über die unterschiedlichsten Kanäle von den Treffen erfährt und Interesse hat, ist willkommen. Sowohl die Diskussion am Listserver als auch die im Forum erfolgt unmoderiert, d.h. auch die jeweiligen „Betreiber“ bzw. Initiatoren beschränken ihre Tätigkeit auf administrative Aufgaben und technische Pflege, greifen aber in der Regel nicht strukturierend oder mit besonderem Mandat in die Diskussion ein.

5.3 Gegenstandsbezogene Theorieentwicklung: „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“

In diesem Kapitel steht im Gegensatz zu den vorausgehenden nicht das „was“, sondern das „wie“ und „warum“ des kooperativen Lernens im Vordergrund. Eine Rekonstruktion der Handlungsbegründungen der Studierenden bildet die Basis um darzulegen, in welcher Art und Weise die Studierenden die Kommunikations- und Kooperationsstruktur nutzen und weiterentwickeln, welche Bedeutung die in Kap. 5.2 genannten Themenfelder der Kommunikation für sie haben und – auf das ganze System blickend – welches die Triebkräfte der Entwicklung der Gemeinschaft sind.

Indem die Studierenden telematisch kooperieren, *bewältigen* sie ihr Fernstudium; sie verändern und *gestalten* es gleichzeitig aber auch. In diesem Spannungsfeld zwischen Übernahme von Lernanforderungen Dritter und dem Verfolgen eigener Lerninteressen in einem eng vorgegebenen Rahmen stehen ihre gesamten kooperativen Lernhandlungen. Die *gestaltende Bewältigung* ist somit die zentrale Kategorie ihrer Kooperation, zu der alle anderen Kategorien gewinnbringend in Bezug gesetzt werden können. Sie hat daher als Schlüsselkategorie in der Form „*Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung*“ dem Kapitel seine Überschrift gegeben.

Hinsichtlich des individuellen Nutzens der Kooperation haben sich aus der Analyse der Handlungslogiken als Subkategorien vier weitere wichtige Kategorien ergeben: *Mentoriatsraum herstellen*, *Studienstrategien realisieren*, *Zugewinn an Orientierung* und *gewählte Zugehörigkeit*. Diese werden in Kap. 5.3.1-5.3.4 entwickelt und in ihren vielfältigen Bezügen untereinander und zur Schlüsselkategorie dargestellt. Die *Handlungsorientierung*, die die individuellen Handlungen mit Blick auf das Ganze jeweils leitet (mit den Dimensionen *Gemeinschaft* und *Markt*), prägt die Kooperation der Studierenden und ebenso die *Entwicklungsbahnen*, die einzelne Studierende in Hinblick auf ihre Teilhabe an der Gemeinschaft im Laufe der *Zeit* beschreiten. Die verschiedenen Entwicklungsbahnen wiederum reproduzieren bzw. verändern die Kooperation innerhalb der Gemeinschaft und produzieren neue Handlungsorientierungen. Die Kategorien der *Handlungsorientierung* und der *Entwicklungsbahnen* werden aufgrund ihres engen Zusammenhangs daher gemeinsam in Kap. 5.3.5 dargestellt¹⁶¹. Das folgende Diagramm gibt einen Überblick über alle Kategorien mit ihren Hauptdimensionen¹⁶² und den Beziehungen untereinander.

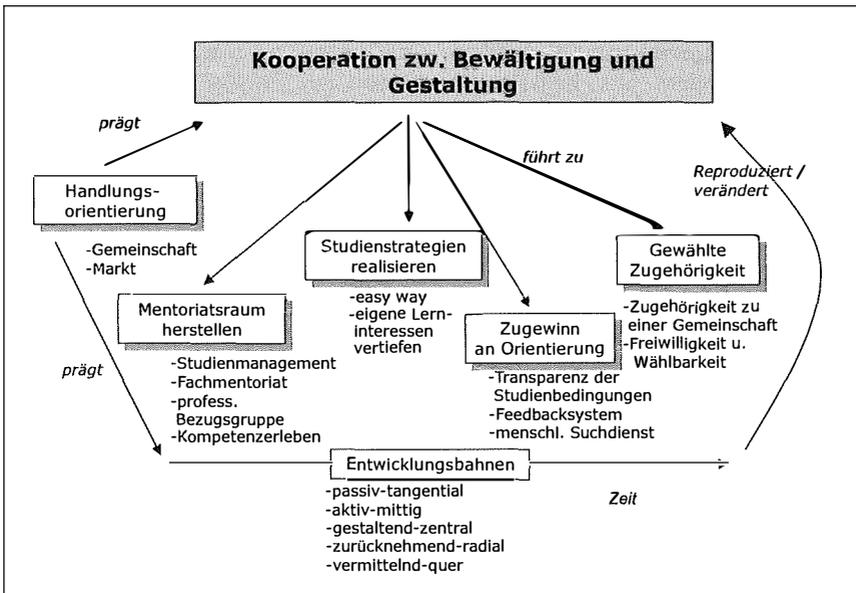


Abbildung 17: Kategorien im Überblick

¹⁶¹ Die einzelnen Kategorien weisen dabei einen unterschiedlich engen Bezug zu den vorab theoretisch entwickelten Analysedimensionen (vgl. Kap. 3.4) auf. Die Bezüge sind jeweils in die Ausarbeitung der Kategorien integriert.

¹⁶² Dimension wird hier in gleicher Bedeutung wie Subkategorie benutzt.

5.3.1 „von alten Hasen lernen“ – Mentoriatsraum herstellen

Eine zentrale Kategorie der Kommunikation und Kooperation der Studierenden ist die Kategorie *Mentoriatsraum herstellen*. Sie steht in enger Verbindung zu den theoretischen Konzepten des heuristischen Rahmens: Betrachtet man das Handeln der Studierenden speziell auf das Vorhandensein und die spezifische Ausprägung eines *Lehrlingslernens* hin, bei dem die Erfahrungsweitergabe zwischen unterschiedlich weit fortgeschrittenen Lernenden eine wichtige Rolle spielt (HOLZKAMP 1993, 501ff; LAVE & WENGER 1991, 93; vgl. Kap. 3.1 und 3.2), wird deutlich, dass die Studierenden mittels der Kommunikationskanäle in der Gemeinschaft eine Erfahrungsweitergabe organisieren und dabei besondere Mentoriatsbeziehungen herstellen. Zahlreiche Anfragen am Listserver oder innerhalb des Forums wenden sich an fortgeschrittene Studierende als Erfahrungsträger mit Expertenwissen in Teilbereichen. Betroffene wie „Controlling erfahrene Exportexperten“ (R1)¹⁶³ oder die Verwendung des Begriffs „alte Hasen“ als Anrede (z.B. R2) oder in Textteilen wie „Nun hoffe ich auch mal wieder auf die Hilfe des einen oder anderen ‚älteren Hasen‘ in Bezug auf das Hauptstudium“ (R3) dokumentieren die verbreitete Einschätzung, dass Mitglieder der Gemeinschaft über Erfahrung und Wissen verfügen, das für das eigene Studium wertvoll und hilfreich sein kann. An diesem Erfahrungsaustausch nehmen weiterhin Studierende teil, die ihr Studium bereits beendet haben und damit besonders umfangreiche Erfahrung einbringen. Sie fungieren auch als „Beleg“ („exemplars“, LAVE & WENGER 1991, 95) für die mögliche erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen.

Die Bezeichnung *Mentoriatsraum* soll deutlich machen, dass das Mentoring hier nicht in einer klassischen Mentor-Mentee-Beziehung, die über einen längeren Zeitraum besteht, erfolgt, sondern vielmehr in einer gemeinschaftlichen, verteilten Form stattfindet. Auf jede spezifische Anfrage wird, teilweise von mehreren Studierenden mit persönlichem Bezug geantwortet und so eine Mentoriatsbeziehung für den Moment hergestellt.

Das Mentoring hat vier unterschiedliche Dimensionen: (a) Studienmanagement, (b) Fachmentoriats, (c) Erweiterung der professionellen Bezugsgruppe und (d) Kompetenzerleben. Sie unterscheiden sich einmal darin, in welcher spezifischen Rolle die Mitstudierenden angesprochen werden (a-c) und zum anderen darin, wie das Mentoring aussieht, wenn man es nicht aus der Perspektive des Ratsuchenden betrachtet, sondern aus der Perspektive des jeweils handelnden Mentors (d). Nachdem im Folgenden diese vier Dimensionen einzeln dargestellt worden sind, wird abschließend die Kategorie *Mentoriatsraum herstellen* noch einmal als Ganzes in ihren

163 Das Datenmaterial wird folgendermaßen referenziert: M_n = E-Mail *n* (Listsver oder Forum), wiedergegeben im Anhang 9; R_n = E-Mail *n* (Listsver oder Forum), referenziert im Anhang 10; I_n, *m* = Interviewtranskript *n*, Texteinheit *m*; H_m Private Homepage *n*. Die unterschiedlichen Datenarten kommen wie folgt zum Ausdruck: Interviewpassagen werden als systematische Dokumente in den Text integriert, die akzidentalen Dokumente wie Passagen aus E-Mails sowie den privaten Homepages werden hingegen in herausgestellten Textrahmen wiedergegeben (vgl. Kap. 4.2.2).

Bezügen zur Schlüsselkategorie betrachtet, d.h. es werden *bewältigende* und *gestaltende* Anteile herausgearbeitet, die in diesem Aspekt des Handelns der Studierenden zum Tragen kommen.

(A) DIMENSION: STUDIENMANAGEMENT

Hier fließen die Themenfelder der Prüfungsvorbereitung, der Studienorganisation und der Finanzierung ein. Die Mitstudierenden werden als *Fernstudiumsexperten* angesprochen und antworten als solche. Für die anfragenden Studierenden fungiert eine Antwort als *Entscheidungshilfe*¹⁶⁴:

(Frage): Hallo „alte Hasen“,

bräuchte dringend mal Rat für obige Seminare. Der Terminplan für 2002 ist so „toll“, daß mir bei diesen zwei Seminaren nur die Wahl zwischen zwei „Übeln“ bleibt – die Frage ist, welches ist das kleinere:

1. DB0: und DB 10 kurz hintereinander (Abstand eine Woche) besuchen und ebenso die 4 zugehörigen Klausuren schreiben (2mal 2 im Abstand 12 Tage) oder

2. die empfohlene Reihenfolge nicht einhalten, also 10 VOR 9 besuchen (und die Klausuren schreiben). Ist das vielleicht gar nicht so „tragisch“?

Wer weiß Rat? BITTE MELDET EUCH!!!

Anke & viele Grüße (R4)

(Antwort, 12 min später) Hallo Anke,

es wird von Herrn H. (Dozent Marketing Instrumentarium und Angewandtes Marketing) empfohlen die Reihenfolge bei diesen DBs einzuhalten, denn Marketing baut aufeinander auf. Nach meiner Erfahrung macht das auch sehr viel Sinn. Im Instrumentarium (DB09) werden die Grundlagen behandelt und im DB10 (Angewandtes Marketing) werden die Grundlagen entsprechend umgesetzt. Ich kann die Beibehaltung der Reihenfolge nur empfehlen.

Viele Grüße (R5)

Auf eine Überlappung des *Mentoriatsraumes* in der Dimension des *Studienmanagement* mit der Kategorie der *Studienstrategien* (Kap. 5.3.2) verweisen die unterschiedlichen Antworten, die auf eine Anfrage hinsichtlich der Möglichkeit, zu einem der drei jährlichen Klausurtermine vier Klausuren (Mathematik, Unternehmensführung, Kostenrechnung, Steuern) zu schreiben, gegeben werden. Manche wägen die zeitlichen Belastungen detailliert ab, andere geben eine kurze Rückmeldung (M1), wiederum

¹⁶⁴ Die zitierten E-Mails sind grundsätzlich in der Originalschreibweise (inkl. orthographischer Fehler und unüblicher Schreibweisen) wiedergegeben.

andere verweisen nur kurz auf ihre Strategie, bei Klausuren grundsätzlich nur das Bestehen anzustreben (Motto: „4 gewinnt“; M2):

(Antwort): Hallo Sandra,

weiß nicht, aber ich hätte es bestimmt nicht geschafft. Meiner Erfahrung nach kann man KoRe nur schaffen, wenn man viele der möglichen Komplexaufgaben vorher übt, Unternehmensführung ist dagegen ok. Ich habe damals KoRe und UF zusammengeschrieben und fand die Vorbereitung überaus stressig, obwohl ich mir 1,5 Wochen Urlaub zum Wiederholen genommen habe. Wenn Du mit Mathe nicht auf Kriegsfuß stehst, kannst Du es mit einem Fach kombinieren.

Um die Hausaufgaben kommst Du leider nicht herum und die sind schwierig (finde ich jedenfalls) und ausgesprochen zeitaufwendig. Ich habe für eine Hausaufgabe zwischen 3 und 4 Stunden gebraucht, insgesamt sind es 21. Steuerlehre ist meiner Meinung nach mit dem Schwierigkeitsgrad von Recht vergleichbar.

Ich war froh, dass ich neben SL keine weitere DVP schreiben mußte.

Viele Grüße (R6)

Neben dem Aspekt der *Entscheidungshilfe* kommt in zahlreichen Anfragen und Antworten in dieser Dimension auch der Aspekt der *Beruhigung und Bestätigung* hinzu (z.B. R7). Besonders deutlich wird dieser Funktionsaspekt bei Anfragen zu bereits getroffenen Entscheidungen. Studierende teilen über die Kommunikationskanäle der Gemeinschaft mit, dass sie sich zu einem bestimmten Seminar angemeldet haben und fragen, wer an dem Seminar bereits einmal teilgenommen hat und welche Erfahrung damit gemacht wurden (z.B. R8).

Die häufige Vermischung der Funktionsaspekte *Entscheidungshilfe* und *„Beruhigung und Bestätigung“* wird in der folgenden Frage-Antwort-Sequenz in Bezug auf Lerntechniken sichtbar:

(Frage): Liebe FESAianerInnen,

da ich noch am Anfang des 1. Semesters stehe, hatte ich bisher leider noch nicht allzu viel Möglichkeiten, mich mit Mitstudierenden auszutauschen. Mich würde mal interessieren, welche Tips Ihr zum Be-, bzw. Zerarbeiten der gelben Hefte habt. Macht Ihr Euch separate Notizen während dem Lernen oder macht Ihr diese nur in den Heften, etc. ? Wie sieht es denn mit Prüfungsaufgaben aus, seid Ihr alle so konsequent und löst diese ohne gelegentlich mal in den Heften nachzuschlagen, oder empfindet Ihr vielleicht das Nachschlagen zur Beantwortung der Fragen als sinnvoll um zusätzlich zu lernen ?

Gruß (R9)

(Antwort, 4 h später): Hallo Michael, zur Lernmethodik hat die FESA ein kleines Hefchen erstellt: „Leichter lernen – Lernmethodikbrevier für FESA-Studierende“. Das Hefchen kannst Du in T. bestellen. Ich selbst habe bei Lernen (sollte ich mal dazukommen, jammer!) immer einen Studentblock neben dem Skript liegen. Im Skript streiche ich wichtige Stichwörter mit dem Textmarker an. Evtl. noch kleine Randnotizen wie "M" für MERKEN oder "?" für NIX VERSTANDEN; SPÄTER NOCHMAL LESEN. Kontrollfragen am Ende des Kapitels versuche ich im Kopf zu lösen. Hab ich das Gefühl, dass ich nur das Gefühl habe die entsprechende Antwort zugeben, versuche ich diese in klare Worte schriftlich niederzulegen. Spätestens dann werden Lücken offensichtlich. Hausaufgaben werden, wenn notwendig, mit fleißiger Unterstützung durch die Autoren der FESA-Skripten erledigt. Eine Wiederholung sollte ja möglichst zeitnah nach einer kleineren Pause (1-2 Tage) vorgenommen werden, nicht nach 4 Wochen, wenn die Korrektur im Briefkasten liegt und man thematisch schon ganz woanders ist. Gruß (R10)

Einen weiteren Funktionsaspekt der *Kontaktaufnahme* zeigen allgemein gehaltene Anfragen nach Studienkollegen „zwecks Erfahrungsaustausch“ auf (z.B. R11, R12). Dieser Funktionsaspekt zeigt auch eine Überschneidung mit der Kategorie *gewählte Zugehörigkeit* (Kap. 5.3.4) auf. Eine Querverbindung zur Kategorie *Zugewinn an Orientierung* (Kap. 5.3.3) besteht im Funktionsaspekt der *Erhöhung der Studientransparenz*. Dieser Aspekt tritt besonders in mentoriellen Antworten von Studienabsolventen hervor und vermischt sich mit den zuvor genannten Aspekten. Auf Anfragen nach genereller Erfahrungsrückmeldung bei erfolgreichem Studienabschluss (z.B. R13), werden oft wichtige Meilensteine des Studienverlaufs sowie das eigene Herangehen ausführlich reflektiert und konkrete Tipps abgeleitet (z.B. M3).

Die Antworten im Rahmen des „mentoriellen Dialogs“ werden häufig detailliert begründet, sodass die Übertragbarkeit auf die eigene Situation besser eingeschätzt werden kann (z.B. R14). Sie enthalten oft das Angebot, die eigene Antwort bei Bedarf noch zu vertiefen, sodass aus einer Frage-Antwort-Sequenz ggf. wirklich ein Dialog werden kann. Die einzelnen Antworten sind meistens unverbunden, da in der Regel individuelle Erfahrungswerte übermittelt werden. Die Vielzahl und die große Zeitnähe der Antworten in Bezug auf das Studienmanagement können ein Indikator dafür sein, dass Anfragen dieser Art als Teil der gemeinschaftlichen Praxis akzeptiert werden¹⁶⁵.

Die erhaltenen Antworten werden in der Regel als fundiert eingeschätzt (vgl. II, 79-82). Neben der Fundiertheit der Antworten sind Authentizität und Praxisnähe aus der Perspektive der Studierenden wichtige Merkmale der Antworten: „und [die Antworten sind] eben auch von Leuten, die wissen wovon sie reden, weil sie die Klausur oder so vielleicht schon geschrieben haben oder den Studienabschluss schon bewältigt haben“ (I4, 99; vgl. auch I5, 257).

¹⁶⁵ Aussagen in den Interviews und auf den Homepages verweisen auf eine generell hoch ansetzende Antwortquote. Da Antworten aber oft direkt per privater E-Mail, also nicht listenöffentlich, erfolgen, kann aus den Daten keine eindeutige Antwortquote ermittelt werden.

Während die Fachinhalte oft mit besonderer Sorgfalt für die spezielle Fernstudien-situation aufbereitet sind, stellt die individuelle Organisation des Studiums und der Erwerb von Lerntechniken eine mindestens ebenso große Herausforderung für die Fernstudierenden dar, vergleichsweise existiert hier aber eine weniger spezifische Unterstützung. Die große Bedeutung des *Mentoriatsraumes* als kollegiale Studienberatung unter Gleichgestellten („peer-to-peer“), die die Studierenden aus ihren konkreten Bedürfnissen heraus gestalten und die rund um die Uhr verfügbar ist¹⁶⁶, kommt auch hier zum Ausdruck: „Normalerweise steht man am Anfang dann da und sagt sich, oh, jetzt habe ich 1000 gelbe Hefte und weiß nicht so recht, was ich machen soll, lerne ich jetzt überhaupt richtig für zwei Prüfungen oder geh ich das anders an und wenn man dann für Prüfungen lernt, dann weiß man nicht, hab ich das richtige gelernt, reicht das aus – also in diese Überlegungen hab ich irre viel Zeit rein gesteckt und in der Situation ist das einfach gut, wenn man zu anderen Kontakt hat“ (I5, 53).

Ein weiterer Indikator für die hohe Bedeutung, die die Studierenden dem Mentoriat in ihrer Eigenschaft als *Fernstudierende* (gegenüber der als *Fachexperten*) beimessen, ist die Organisation regionaler informeller Treffen. Diese „Stammtische“, zu denen Studierende aller Fachrichtungen und aller Studienphasen zusammen kommen, sind ebenfalls eine wichtige Komponente des Mentoriatsraumes. Die Beschreibung auf einer der privaten Homepages dokumentiert diesen Gedanken (vgl. auch M4):

Gut finde ich auch den FESA-Stammtisch (bei mir ists der in Nürnberg), bei dem man andere FESA-Studenten (egal welche Studienrichtung) in lockerer Umgebung trifft und Infos austauschen kann, die gerade für einen Einsteiger sehr interessant sind und einem weiterhelfen. Gerade Studenten, die schon etwas weiter sind (evtl. schon im Hauptdiplom), können da wertvolle Tips für die Greenhorns weitergeben und manche Dummheit/Fehlentscheidung für uns „Neue“ korrigieren bzw. verbessern, z.B. wenns um Prüfungen geht. (H15)

(B) DIMENSION: FACHMENTORIAT

In die Dimension *Fachmentoriat* fließt das Themenfeld Fachfragen ein. Die unterschiedlichen Antworten beinhalten häufig ganz unterschiedliche Arten der Hilfe-stellung. Von Verweisen auf hilfreiche Lernressourcen, über eigene Erklärungen oder Lösungsansätze bis hin zu kompletten Lösungen, oft auch zur Art der gestellten An-frage passend („wer hat die Lösung zu ...?“ oder „ich verstehe beim Cash Flow nicht,

¹⁶⁶ 166 Anfragen zu Erfahrungswerten in den genannten Dimensionen werden nach Einschätzung der Interviewten fast zu 100% beantwortet. Eine präzise Antwortquote lässt sich nicht ermitteln. Be-fragt nach der Anzahl der erhaltenen Antworten für einzelne, kurz vor dem Interviewzeitpunkt ge-stellte Anfragen, hatten die Interviewten aber fast immer mehr Antworten erhalten als am List-server oder im Forum sichtbar.

warum ...“) entsteht eine Art gestaffeltes Hilfesystem, vergleichbar der Art der Hilfeleistung im Instruktionsansatz der Kognitiven Lehre („scaffolding“; vgl. Kap. 3.3). Eigene Erklärungen erfolgen teilweise auch mit dem Hinweis auf „selbst produzierte“ Lernressourcen (Zusammenfassungen, Mindmaps etc.):

(Antwort): Subsidiaritätsprinzip: Regelt das Verhältnis der sieben Einkunftsarten des § 2 Abs. 1 EStG zueinander. Die ersten vier Einkunftsarten (Land- und Forstwirtschaft, Gewerbebetrieb, selbständige Arbeit und nichtselbständige Arbeit) gelten als Haupteinkunftsarten, die übrigen drei als Nebeneinkunftsarten. Das Subsidiaritätsprinzip bewirkt, dass dann, wenn Einkünfte, die eigentlich unter eine Nebeneinkunftsart fallen, im Rahmen einer Haupteinkunftsart entstehen, stets als Einkünfte aus dieser Haupteinkunftsart gelten. Beispiel: Ein Gewerbetreibender legt sein betriebliches Bankguthaben in festverzinsliche Wertpapiere an. Die daraus fließenden Zinsen sind keine Einkünfte aus Kapitalvermögen, sondern Einkünfte aus Gewerbebetrieb, § 20 Abs. 3 EStG.

Ich hoffe, es war kurz genug. ;) (Anspielung auf die Anfrage, die um ‚kurz und bündige‘ Erklärung bittet)

Ich hatte für meine DVP SL im Februar ein 17seitiges Skript erstellt, das sich an den Unterlagen von R. orientiert (Word 2000 oder pdf). Falls Du Interesse hast ...

Gruss (R15)

Der Austausch vollständiger Lösungen kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Versuchen Studierende das Studium mit minimalem Aufwand zu bewältigen, dient er nicht als *Verständnishilfe*, sondern wird zur Umsetzung einer spezifischen *Studienstrategie* instrumentalisiert (s. Kap. 5.3.2). Die Weitergabe von Fachwissen in Form fertiger Lösungen kann bei einer anderen Studienstrategie aber ebenso eine *Verständnishilfe* darstellen und helfen aktuelle fachliche Blockaden zu beseitigen – ähnlich wie Musterlösungen als ein methodisches Mittel im Unterricht eingesetzt werden.

Mentorielle Fragen und Antworten in der Dimension des Fachmentoriats beziehen sich darüber hinaus auch auf den Austausch von Hinweisen auf zusätzliche Literatur oder Webressourcen. Zusammen mit persönlichen Einschätzungen zu den einzelnen Quellen strukturieren und *erweitern* die Studierenden somit die verfügbaren *Lernressourcen* (M7, M8, M9). Begrenzt wird der Austausch allerdings durch die Prüfungsformen und das Verständnis von Wissen als abgeschlossene Menge, wenn Studierende als Antwort auf eine Anfrage an Zusatzressourcen im Bereich Steuerlehre die Antwort geben:

(Antwort): Hi,

„m.E. machen einen viele Bücher nur durcheinander, da die FESA das Wissen doch oft in anderer Form erwartet. Gerade in SL(Steuerlehre), wo das Gebiet doch extrem komplex ist.

CU RF(R16)

Oft ist neben der *Verständnishilfe* auch eine *emotional-motivationale Unterstützung* einbezogen. Anfragen wie Antworten teilen die eigene emotionale Befindlichkeit („ich stehe kurz vor einem Nervenzusammenbruch“; M5) mit und enden häufig mit Aufmunterungen wie „Viel Glück in der Prüfung!!!!!!“. Damit helfen sie die soziale Isolation in der Fernstudiensituation zu überwinden.

Auch das *Fachmentoriat* wird in der Regel als kompetent und fundiert empfunden. Als Begründung wird oft auf die berufliche Erfahrung der Mitstudierenden hingewiesen: „Dadurch dass alle schon im Beruf stehen, sind einige in bestimmten Bereichen ja Spezialisten und kennen sich gut aus“ (I8, 25).

In der Dimension des *Fachmentoriats* ist allerdings eine geringere Beantwortungsquote zu vermuten. Fachanfragen bleiben innerhalb der listenbasierten Kommunikationsmittel teilweise unbeantwortet. Das bedeutet zwar nicht notwendig, dass der Fragende keine Antwort erhalten hat, aber in den Interviews wurde häufig zwischen Anfragen zu Fachwissen und den Fragen der anderen Dimensionen hinsichtlich der Einschätzung der Beantwortungsquote unterschieden. Die Fachfragenbeantwortung war in der Erfahrung der Interviewten zum Teil erheblich niedriger (bis zu 50% Beantwortungsquote). Gleichzeitig deckt sich diese Einschätzung mit den Aussagen zum eigenen Antwortverhalten: während Fragen in den Dimensionen des Studienmanagements für den einzelnen lange präsent bleiben, gerät das angefragte Fachwissen einer speziellen Aufgabe schnell aus dem Bewusstsein und macht eine Antwort in der Einschätzung der Interviewten zu aufwändig.

Die Bedeutung einer zeitnahen mentoriellen Unterstützung in fachlicher Hinsicht für die Aufrechterhaltung der Studienmotivation und der Überwindung von fachlichen Blockaden kommt in dieser Interviewpassage zum Ausdruck: „Also einfach, wenn man hakt, sei es bei einer Aufgabe oder bei einem Pensum, wo man einfach etwas nicht versteht und dann wirklich keine Lust mehr hat, weil man einfach nicht voran kommt und auch einfach sehr unsicher ist, ob man das alles richtig angeht, also da ist das klasse, wenn man dann in den Listserver reinschreiben kann, ‚könnt ihr mir mal einen Tipp geben‘ und dann eben sofort eine Antwort kommt, die einem dann echt weiterhilft“ (I5, 58).

(C) DIMENSION: ERWEITERUNG DER PROFESSIONELLEN BEZUGSGRUPPE

In der dritten Dimension des Mentoriats werden Mitstudierende als erfahrene Berufskollegen angesprochen (Themenfeld Beruf). Die Studierenden benutzen beispielsweise bei der Einführung betriebswirtschaftlicher Software Mitstudierende als *Erweiterung der professionellen Bezugsgruppe*. Das berufliche Problem wird geschildert und unter den Mitstudierenden werden diejenigen angesprochen, die über berufliche Erfahrung zur Problemstellung verfügen (vgl. I11, 33).

Die gegenseitige mentorielle Betreuung wird so zu einer Art *kollegialen Beratung*, wie das folgende Beispiel zur Vertragsgestaltung als Unternehmensberater im IT-Bereich zeigt:

*Hi Stefan,
zum monetären teil ist zu sagen:nimm keine angebote unter 75000,- brutto an.
informiere dich, wie es mit seminaren und weiterbildungsmöglichkeitenaussieht.
langfristig gesehen ist zu empfehlen, das du dich im bereich basisinstallation R\3 oder
CRM etablierst.
sieh zu das du so viel wie möglich zertifizierungen bekommen kannst.
zur vertragsgestaltung im detail kann ich dir leider nicht viel sagen. auser vielleicht die
austigsklausel so kurz wie möglich zu halten. als erfahrener berater kann mann in
gutdotierte jobs wechseln.
grüße
murat (R16a)*

(D) DIMENSION: KOMPETENZERLEBEN DURCH AKTIVES MENTORING

Die Funktionalität des *Mentoriatsraums* wurde bislang aus der Perspektive der Ratsuchenden betrachtet. Das aktive Mentoring im Sinne der Weitergabe von persönlicher Erfahrung und Erteilung von Ratschlägen ist aber auch von eigenem Wert für die agierenden „Mentoren“. Einen ersten Hinweis auf diesen Wert stellte die abweichende Einschätzung *eines* Interviewten dar, der die in der Gemeinschaft zu erhaltenen Erfahrungswerte und Informationen pauschal als „wertlos“ beurteilte. Dieser Student gehörte zu den Mitgliedern mit der höchsten Zahl von Beiträgen, die aber – konsequent bis auf eine Ausnahme – nur in der Rolle des Antwortenden erfolgten. Der Wert des Antwortgebens für ihn bestand im Kompetenzerleben: „Ja, ich sag mir, warum nicht, ich kann den Leuten ja helfen, es tut mir nicht weh, es kostet mich eigentlich auch kein Geld, wenn man dann mal was telefonisch macht, dann ruft derjenige mich ja an [...] das macht mir dann auch Spaß, mal was von meinen Erfahrungen weiterzugeben oder von dem, was ich schon gelernt habe“ (I2, 94).

Zahlreiche weitere Textstellen in den Interviews verweisen zwar nicht explizit, aber implizit auf den Aspekt des Kompetenzerlebens zusammen mit der Freude an der *aktiven Rolle* und dem Lerneffekt: „das motiviert einfach, wenn man merkt, man kann richtig was“ (I5, 66) oder „der Listserver ist nicht nur eine Infostelle für mich, sondern ich kann auch Infogebende sein, also z.B. in Mathe, Mathe liegt mir eben und das bringt mir dann auch Spaß es anderen zu erklären“ (I13, 18).

Mit dem Aspekt des *Kompetenzerlebens* ist auch die Vielzahl der auf den Homepages eingestellten Aufgaben, Erfahrungsberichten und Studienressourcen erklärbar sowie die zu den Anfragen oft detailliert weitergegebenen Erfahrungen in allen Dimensionen. Während der offizielle Studienablauf die Studienleistungen der Studierenden in keiner Weise in den Studienablauf zurückfließen lässt, erlaubt das Beantworten

der Anfragen über die Kommunikationskanäle oder die Gestaltung einer privaten Homepage mit ausführlichen FESA Informationen, sich selbst als kompetent zu erleben – sei es in der Rolle des Fernstudierenden, des Fachexperten oder in seinem Berufsgebiet.

Gleichzeitig werden die eigenen Arbeitsprodukte im Studium sichtbar und erfahren durch das Interesse der anderen eine *Wertschätzung*, wie z. B. eine eingestellte Zusammenfassung einer Diplomarbeit (H 16) belegt, die als Lernressource von mehreren Studierenden untereinander weiter empfohlen wird.

(E) RESÜMEE: MENTORIATSRAUM BEWÄLTIGUNG ODER GESTALTUNG

Alle Dimensionen des Mentoriatsraums (*Studienmanagement, Fachmentoriat, Erweiterung der professionellen Bezugsgruppe, Kompetenzerleben*) zeigen unmittelbar Anteile der Bewältigung: in allen drei unterschiedlichen Rollen als Fernstudent, Fachexperte und erfahrener Berufstätiger sind die Studierenden mit Anforderungen konfrontiert, die sie u.a. durch die Beachtung und Berücksichtigung der Erfahrungswerte Mitstudierender bewältigen wollen. Erfahrungswerte anderer, die je nach spezifischer Lage als *Entscheidungshilfe*, als *Beruhigung und Bestätigung*, als Mittel zur *Erhöhung der Studientransparenz*, als *Kontaktaufnahme*, als *Verständnishilfe*, als *Instrument für Studienstrategien* oder als *Erweiterung der berufsbezogenen Kontakte* dienen, unterstützen die Studierenden bei der Bewältigung der vielfältigen an sie gestellten Anforderungen als berufsbegleitend Fernstudierende.

Auf der anderen Seite bewirkt der studentisch organisierte Mentoriatsraum in einem Fernstudium, in dem das Wissen und die Erfahrung der Studierenden nicht systematisch in den Lern- und Studienprozess integriert sind, dass genau diese Anlage des Studiums entscheidend verändert wird. Fachwissen, Aufgabenlösungen und Erfahrungen hinsichtlich der Studienorganisation, des individuellen Zeitmanagements und der Lerntechniken fließen durch die selbst organisierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen entgegen der ursprünglichen Konzeption des Studiums als Lernressourcen in das Studium zurück.

Aus der Sicht des einzelnen Studierenden wird so die konzeptionell eindimensionale Transportperspektive des Studienanbieters aufgehoben. Zumindest ein Teil der Lernhandlungen erfahren eine Situierung in Berufserfahrungen oder als Diskrepanzerfahrungen hinsichtlich der Lernkompetenzen. Ergebnisse der eigenen Studienhandlungen und Kompetenzen aus der eigenen Berufstätigkeit werden für Mitstudierende sichtbar sowie nutzbar und gewinnen damit an Wert.

Die nachfolgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Dimensionen und Funktionen des Mentoriatsraums abschließend zusammen:

Kategorie <i>Mentoriatsraum herstellen</i>				
Dimension	<i>Studienmanagement</i>	<i>Fachmentoriat</i>	<i>Erweiterung der professionellen Bezugsgruppe</i>	<i>Kompetenzerleben</i>
Rolle	<i>FernstudienexpertIn</i>	<i>FachexpertIn</i>	<i>BerufsexpertIn</i>	<i>MentorIn</i>
Funktionsaspekt	<i>Entscheidungshilfe Beruhigung und Bestätigung Erhöhung der Studententransparenz Kontaktaufnahme</i>	<i>Verständnis-hilfe strategisches Mittel emotional-motivationale Unterstützung</i>	<i>kollegiale Beratung</i>	<i>Wertschätzung aktive Rolle</i>

Tabelle 7: Kategorie *Mentoriatsraum herstellen*

5.3.2 „the easy way“ oder eigene Lerninteressen vertiefen – Studienstrategien zwischen Minimalprinzip und Gestaltungswunsch

Eine weitere zentrale Kategorie der telematischen Kommunikation und Kooperation innerhalb der Gemeinschaft stellt die *Studienstrategie* dar, die die Studierenden jeweils mit Hilfe der gemeinschaftlichen Kommunikationskanäle umsetzen. Im Gegensatz zur Kategorie des *Mentoriatsraums* ist die Kategorie der *Studienstrategie* bipolar, d.h. zwei unterschiedliche Studienstrategien kennzeichnen als extreme Ausprägungen das Spektrum dieser Kategorie.

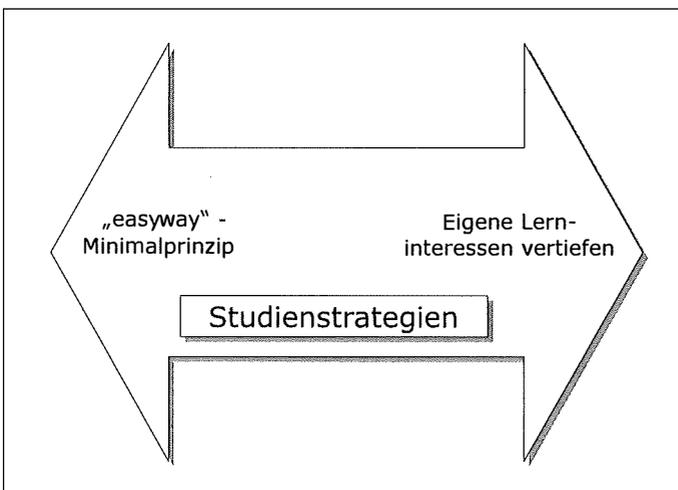


Abbildung 18: Bipolare Kategorie Studienstrategie

Dabei bezeichnet „*the easy way*“ in der Terminologie der Studierenden (14, 180) die Strategie, mit möglichst geringem Aufwand das Studium zu absolvieren, „*eigene Lerninteressen vertiefen*“ hingegen die Studienstrategie, innerhalb des Studienangebotes eigene Schwerpunkte zu setzen und den eigenen Aufwand für das Studium gemäß den gewählten Schwerpunkten zu dosieren. Mit dieser Strategie halten die Studierenden nicht grundsätzlich den Aufwand gering, sondern betreiben für ausgewählte Schwerpunkte z.T. über die Prüfungsanforderungen weit hinaus gehenden Aufwand.

(A) PRAXISFORMEN DES TAUSCHES ALS VORAUSSETZUNG ALLER STUDIENSTRATEGIEN

Wie sieht die Umsetzung einer konkreten Studienstrategie durch telematische Kooperation und Kommunikation nun aus? Welche Praxisformen haben die Studierenden aus welchen Studiensituationen heraus entwickelt? Das folgende Schema fasst die Studiensituation und die konkreten Abläufe zusammen, die für die Umsetzung verschiedener Studienstrategien relevant sind:

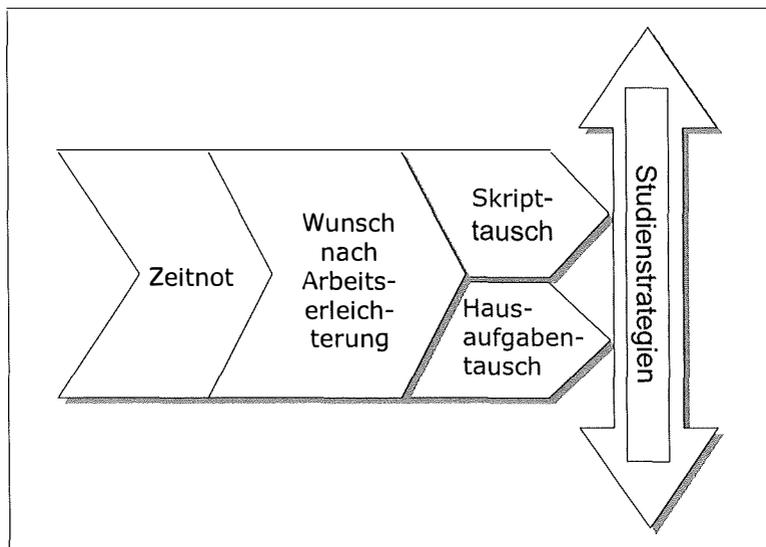


Abbildung 19: Zusammenhang Situation – Praxis – Strategie

Zeitnot tritt als zentrales Charakteristikum der Studiensituation der Fernstudierenden hervor. Zeit wird als knappes Gut empfunden und unter Zeitdruck zu stehen als Normalsituation. In dieser Situation beginnt die Suche nach *Arbeitserleichterung*. Die

Ratschläge zur Arbeitsorganisation, die der Studienanbieter in Broschüren bzw. auf Einführungsseminaren erteilt, werden in unterschiedlichen Abstufungen als begrenzt effizient bis hin zu nicht praktikabel empfunden: „und wie bereite ich mich jetzt auf eine Klausur vor? Soll ich das so machen wie die FESA das empfiehlt oder geht das noch irgendwie eleganter?“ (I1, 270) bzw. „ich fand es zwar immer sehr interessant, aber die Unmöglichkeit, das so zu machen [wie die FESA es empfiehlt], die wurde für mich von Monat zu Monat immer ersichtlicher“ (I4, 83).

Hauptstreitpunkt bei der Arbeitsorganisation ist dabei, ob mehrere Fächer nebeneinander gemäß den Studienbriefen (den „Pensen“ oder „Lektionen“) *vollständig* bearbeitet oder ob einzelne Fächer nur *bezogen auf prüfungsrelevanten Stoff* nacheinander gelernt werden. Die erstgenannte Arbeitsweise führt in der Sichtweise der Studierenden schnell zu einer starken Arbeitsüberlastung.

Zur Arbeitserleichterung haben sich zwei Praktiken etabliert: der so genannte „Skripttausch“¹⁶⁷ und der „Hausaufgabentausch“. Beide Praktiken werden durch die unterschiedlichen Kommunikationskanäle der Gemeinschaft unterstützt (vgl. M10, M11). Die Themenfelder Prüfungsvorbereitung und Fachfragen fließen hier ein.

In unterschiedlichem Ausmaß werden beide Tauschformen von sehr vielen Mitgliedern der Gemeinschaft genutzt. Der Austausch von Skripten zur besseren Prüfungseingrenzung wurde beispielsweise von mehr als der Hälfte der Interviewten bei der offenen Einstiegsfrage spontan als Hauptfunktion des Listervers genannt (11 von 16 Interviewten). Alle Interviewten sahen im Skripttausch eine wichtige Funktion der gemeinschaftlichen Kommunikationskanäle.

(B) SPEKTRUM DER VORHANDENEN STUDIENSTRATEGIEN

Die Studienstrategien unterscheiden sich durch den *Grad der Nutzung* dieser Tauschformen. Studierende mit der Studienstrategie „*easy way*“ nutzen die Tauschformen im Extremfall für alle Fächer und für alle Aufgaben, nach dem Motto „wir gehen ja alle nach dem Minimalprinzip vor, also möglichst viel mit geringem Aufwand erreichen“ (I4, 76). Anstatt wie vom Studienanbieter empfohlen, alle Fächer gemäß der versandten Lektionen *vollständig* zu bearbeiten und sich dann zu den Prüfungen anzumelden, ist die mit dem „*easy way*“ verbundene Vorgehensweise: „die ganz krasse Methode: du kriegst die Lektionen, guckst dir die an, ob die vollzählig sind, hakst das ab, und packst die erst mal in Schrank, machst erst einmal gar nichts. Dann gehst du zum Seminar, hörst dir an was die zu erzählen haben, dann schreibst du dir genau die Themen mit, die im Seminar behandelt werden – so, und dann fängst du an zu lernen“ (I4, 19).

167 Der Skripttausch findet insbesondere im Grundstudium statt, da in diesem Studienabschnitt die Klausuren bundesweit einheitlich gestellt werden, aber Vorbereitungsseminare von unterschiedlichen Dozenten an unterschiedlichen Orten gehalten werden, sodass durch einen Abgleich der im Seminar behandelten Themen eine „Eingrenzung“ der prüfungsrelevanten Themengebiete möglich wird.

Während der Studienanbieter den Studierenden gemäß der Transportperspektive möglichst umfassende Wissensgebiete in Form der Lektionen zu vermitteln sucht, wählen die Studierenden mit dieser Studienstrategie aus der Stofffülle nicht nach Berufsrelevanz oder fachlichem Interesse aus, sondern gemäß einer antizipierten Prüfungsrelevanz: Aus dem Stoff der versandten Lektionen wird nur das bearbeitet, was nach einem Vorbereitungsseminar als prüfungsrelevant erscheint. Lässt sich durch den bundesweiten Austausch von Seminarnotizen zu vielen Vorbereitungsseminaren der prüfungsrelevante Stoff noch besser erkennen, wird der Studienaufwand erneut minimiert. Auf diese Art effektiveren die Kommunikationskanäle innerhalb der Gemeinschaft eine prüfungsorientierte und aufwandminimierende Lernweise. Zum Minimalprinzip gehört auch die Ausrichtung auf das bloße Bestehen der Prüfung, die von den Studierenden oft als „4 gewinnt“ bezeichnet wird (I5, 237). Auf diese Weise überlagern sich selbst bestimmte und fremd bestimmte Handlungsweise: was als eigene Aufgabenstellung festgelegt wird, richtet sich nach den zusätzlichen Signalen des Anbieters.

Auch mit den Hausaufgaben kann nach dem Minimalprinzip verfahren werden, indem man Lösungen über die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft nachfragt und sie mit minimalen Abwandlungen als eigene einsendet. Eine Formulierung wie „und dann gibt es natürlich noch die Leute, die selbst an den Hausaufgaben sitzen“ (I4, 31) weist darauf hin, dass dieser Studierende das Minimalprinzip radikal umsetzt, also zusätzlich zum ausschließlich prüfungsorientierten Lernen auch versucht, die Hausaufgaben soweit wie möglich über die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft zu erlangen¹⁶⁸.

Mit dem Verfolgen des Minimalprinzips ist durchaus das Bewusstsein eines Verlustes verbunden, der aber aufgrund des Zeitdrucks in Kauf genommen wird: „Also ich sag mal zum gewissen Teil bedauere ich das schon, weil ich also so manche Sachen, die ich also bei meinem easy way beiseite lasse, dass ich die, ja, nicht ganz mitbekomme. Also es hat auch schon mal jemand auf einem Seminar als ein Schmalstudium bezeichnet, aber andererseits wird man sonst eben nie fertig (I4, 180-181).

Vordergründig betrachtet könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Strategie des *Minimalprinzips* die einzige Studienstrategie sei, die aus der durch Zeitnot gekennzeichneten Studiensituation entsteht. Es gibt jedoch auch weitere Nutzungsformen des Skripttausches und des Hausaufgabentausches, die nicht ausschließlich am Minimalprinzip orientiert sind. Bei diesen Nutzungsformen steht eine individuelle Schwerpunktsetzung im Mittelpunkt der Studienstrategie. Ziel der Strategie ist *das Vertiefen eigener Lerninteressen*. Die beschriebenen Tauschformen werden nur selektiv für bestimmte Fächer genutzt: „Also das kommt darauf an, also ich hab das [Hausaufgabentausch] jetzt nicht bei vielen Fächern gemacht. Ich hab das bei Mathe

168 Der Aspekt des Tauschens, der ggf. doch zu einer partiellen eigenen Bewältigung der Hausaufgaben führen kann, wird in Kap. 5.3.5 in der Kategorie der Handlungsorientierung näher betrachtet.

gemacht und bei der Kosten- und Leistungsrechnung, also da hab ich mir Aufgaben von anderen Leuten schicken lassen“ (I3, 12).

Wenn auf diese Weise in bestimmten Fächern eine Arbeiterleichterung erzielt wird, werden Ressourcen für eine intensive Beschäftigung mit Themen frei, die den individuellen Lerninteressen entsprechen. Die individuellen Lerninteressen erwachsen dabei oft aus dem jeweiligen *beruflichen Kontext* der Studierenden. Analog erfolgt häufig die Auswahl, welche Hausaufgaben in jedem Fall selbst bearbeitet werden: „Und manche Sachen haben mich eben mehr angesprochen als andere und da hatte ich dann auch Lust, die mit anderen Fachbüchern zu vertiefen. Also z.B. wenn ich fand, das ist ein interessanter Ansatzpunkt, also eben auch für die alltägliche Praxis, das kann man da auch integrieren und dann besorg ich mir da halt auch die entsprechende Fachliteratur, so geht es mir zumindest“ (I5,235; vgl. auch I2, 85).

Darüber hinaus bestehen Nutzungsarten des Skript- und Hausaufgabentausches, die nicht primär der Aufwandminimierung dienen. Die Skripte anderer Studierender oder Aufgabenlösungen Dritter fungieren als *zusätzliche Lernressource* und werden als solche bei allen Studienstrategien genutzt: „Ich lerne am besten dadurch, meine Gedanken aufzuschreiben und dann die Gedanken der andern dazu zu lesen. Ich schaue, welche Schwerpunkte die gesetzt haben, und arbeite diese dann bei mir ein“ (I9, 22).

Variation gibt es in der Kategorie der Studienstrategie auch hinsichtlich der Breite des *aktiv unterstützten Spektrums an Studienstrategien*. Während manchen Studierenden der Verwendungszweck gleichgültig ist, den andere mit den von ihnen zur Verfügung gestellten Materialien verfolgen („ist mir dann eigentlich egal, wofür sie es gebrauchen können“, I2, 85), ziehen andere *Grenzen* und unterstützen ein ausschließliches Minimalprinzip nicht durch ihr Handeln (I10, 101). Oft werden die Grenzen gemäß der eigenen Studienstrategie gezogen. Studierende halten die Praxis des Skripttausches allgemein für zentral für ihr Durchhaltevermögen beim Studium: „Das [der Skripttausch] war wirklich lebensnotwendig, also klar, vielleicht hätte ich es auch so geschafft, aber er [der Listserver] hat das Studium immens erleichtert und ich weiß nicht, ob ich sonst so durchgehalten hätte“ (I5, 54).

Wenn sie das ausschließliche Minimalprinzip für sich ablehnen (I5, 239), unterstützen sie es auch nicht bei anderen (I5, 40)¹⁶⁹.

(C) STUDIENSTRATEGIEN IN DER GRAUZONE ZWISCHEN ERLAUBTEM UND VERBOTENEM

Eng verbunden mit dem Grad der Ausschließlichkeit des Minimalprinzips als Studienstrategie ist die Frage, inwieweit die Praxisformen der Gemeinschaft eigentlich *zulässig* sind bzw. wie nah die Studierenden durch Skript- und Hausaufgabentausch in

¹⁶⁹ Verstärkend kann dabei auch wirken, dass das ausschließliche Minimalprinzip den generalisierten Austausch letztlich zerstören würde. Darauf wird in Kap. 5.3.5 weiter eingegangen.

den Bereich des Illegalen und Verbotenen geraten. In Bezug auf die Hausaufgaben ist eindeutig, dass fremde Lösungen nicht unter eigenem Namen eingereicht werden dürfen, andererseits ist auch offensichtlich, dass bei standardisierten Aufgaben minimale Änderungen in der Darstellungsform leicht zu erreichen sind und damit das nicht eigenständige Bearbeiten nicht mehr nachgewiesen werden kann. Studierende, die auf ihren privaten Homepages fertige Lösungen zum Vergleich für die Kommilitonen anbieten, versehen diese oft mit einem entsprechenden Hinweis, um selber nicht in den Bereich des Verbotenen zu gelangen:

„Die zur Verfügung gestellten Hausaufgaben sind als Hilfestellung gedacht. Hinweis: Die FESA überprüft die eingesandten Hausaufgaben. Das Einreichen unter eigenem Namen als Hausaufgabe eines Dritten ist nicht zulässig. Beim Download werden diese Bedingungen akzeptiert.“ (H 10)

Die Zulässigkeit des Skripttauses (und der darauf aufbauenden Studienstrategien) wird innerhalb der Gemeinschaft sehr unterschiedlich eingeschätzt, wie man an mehrfachen kontroversen Diskussionen zu diesem Thema während des Untersuchungszeitraums ablesen kann. Die periodisch auftretende Neuaushandlung dieser Frage hat während des Untersuchungszeitraums allerdings zu keiner grundsätzlich veränderten Praxis geführt. Bewusst scheint allen Beteiligten zu sein, dass es sich zumindest um eine vom Studienanbieter nicht gewünschte, sondern bestenfalls geduldete Form der studentischen Kooperation handelt. Aussagen der Studierenden in den Interviews wie „das erzähl bloß nicht der FESA“ (I4, I9) oder Begründungen bestimmter Organisationsformen des Skripttauses mit dem Hinweis auf mögliche „Spione der FESA“ (R17) verweisen auf den Wunsch nach Geheimhaltung. Auch die Regel, innerhalb der E-Mail-basierten Kommunikationskanäle keine Dateien im Anhang zu verschicken, die zunächst einmal das unspezifische Verteilen von größeren Datenmengen an die gesamten Mitglieder verhindern soll (s. Begrüßungsmail Listserver im Anhang 7), wird oft vor dem Hintergrund des möglichen „Mithörens“ des Studienanbieters diskutiert. Diese Diskussion bildet die Basis für die bereits in Kap. 5.3.2 erwähnte einzige kontinuierlich weiter verbreitete „Geschichte“ der Gemeinschaft über eine vermeintliche Klausuränderung, die hier mit „negativen Erfahrungen“ angesprochen wird:

*„Hallo Martin,
hier nur eine gute gemeinte Bitte aufgrund negativer Erfahrungen in der Vergangenheit. Ich hoffe auch, daß diese keine Endlos-Diskussion auf dem Server auslöst! Bitte keine Skripte über den Server verbreiten!!!! Danke für Dein Verständnis und viel Erfolg bei den Klausuren.
C (R18)*

Abweichend von obiger Meinung, die die alltägliche Praxis bestimmt, gibt es auch die Ansicht, dass der Skripttausch nicht nur legitim, sondern auch *vollständig legal* und

deswegen auch offen zu handhaben sei: „Das ist ja kein Schummeln, es ist ja ein Austausch von veröffentlichten, zugänglichen Informationen, es ist viel einfacher das per E-Mail zu machen als telefonisch“ (I1, 324).

Die Klausuränderung (vgl. 5.3.2) ist dieser Einschätzung nach ein Versehen und keine Sanktion (I1, 328-333). Noch einen Schritt weiter geht die Einschätzung, dass der Skripttausch und damit der Erhalt von Eingrenzungen des Stoffes nicht nur legal, sondern quasi ein *Recht* der Studierenden sei. Aus dieser Einschätzung heraus unternahm eine Studentin den Versuch, einen kollektiven Beschwerdebrief an den Studienanbieter zu organisieren, als eine Klausur in ihren Augen wenig mit den über den Skripttausch erkennbaren Eingrenzungen übereinstimmte (R19). Die folgende lebhaft Diskussions um den Beschwerdebrief zeigt die unterschiedlichen Positionen zur Frage der Zulässigkeit der Praktiken der Gemeinschaft in diesem Punkt, wobei die ablehnende Haltung zu einem „Recht auf Eingrenzung“ überwog, wie sie in folgendem Beitrag zum Ausdruck kommt:

„ein recht auf eingrenzung gibt es nicht. auf so etwas wie „gewohnheitsrecht“ zu pochen halte ich für höchst gefährlich. im zweifel erreichen wir damit nur, dass überhaupt nicht mehr eingegrenzt wird. i.d.r. wird ja auch recht gut eingegrenzt und es ist durchaus ueblich sich skripte aus div. studienzentren zu beschaffen um inhalte abzugleichen. diese vorgehensweise kann von der FESA sicher nicht verboten werden (wie sollte dieses verbot auch kontrolliert werden?), aber im zweifel erreichen wir damit nur... ..siehe oben [ein Dilemma].
kopf hoch :-) D (R20)

(D) STUDIENSTRATEGIEN ALS AUSDRUCK EXPANSIVER UND DEFENSIVER LERNHALTUNGEN

Die jeweiligen Studienstrategien weisen unterschiedliche Anteile *defensiven* und *expansiven Lernens* auf (vgl. Kap. 3.1).

Bei der ausschließlichen Verfolgung des Minimalprinzips werden Lernanforderungen Dritter unmittelbar übernommen und mit Hilfe der Praktiken des Skripttausches und des Hausaufgabentausches bewältigt, ohne eine eigene motivationale Lernbegründung jenseits der Angst vor negativen Konsequenzen zu entwickeln. Die telematischen Kommunikationsmöglichkeiten verstärken in diesem Fall den Ausbau defensiven Lernens. Die Praktiken der gemeinschaftlichen Austauschformen zeigen in dem selektiven Einsatz der Aufwandminimierung aber durchaus auch Ansätze expansiver Lernbegründungen. Studierende schaffen auf diese Weise zunächst einmal die *zeitlichen Freiräume*, um *eigenen Lerninteressen* oder erkannten *Lernproblematiken* in der Terminologie Holzkamps nachzugehen. Der ebenso notwendige *Anlass* (vgl. ZIMMER 2001, 138) ist ganz oft aus der Erfahrung der Berufstätigkeit und dort fehlender Kompetenzen gegeben. Wie solche expansiven Anteile bei der Umsetzung anderer Studienstrategien jenseits des ausschließlichen Minimalprinzips durch die

telematische Kommunikation und Kooperation der Studierenden aussehen können, zeigt die Vorgehensweise einer Studentin: „Aber z.B. bei Kostenrechnung, da habe ich zusätzliche Informationen, mir zusätzliche Bücher gekauft, fleißig Übungen gemacht, weil es irgendwo doch wichtig ist. Obwohl es nicht mein Schwerpunkt ist, aber doch irgendwo wichtig ist, im Zusammenhang mit Unternehmensführung [...], es ist einfach wichtig (I7, 262-263).

Studierende nutzen die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft, aber auch das Internet, um Zusatzmaterial zu den Themen zu finden, die ihren individuellen Lerninteressen entsprechen (Themenfeld Zusatzmaterial). Die *Ergänzung der Studienmaterialien* wird als weitere Funktion der gemeinschaftlichen Kommunikationskanäle gesehen: „also der eine oder andere sagt dann, OK, also zum Beispiel bei den Hausaufgaben, ‚geh das Ding so an, dann klappt das‘ oder schickt noch mal eine Info aus der Zeitung mit oder eben wie die das im Betrieb machen, also so werden die Materialien in gewisser Weise ergänzt“ (I5, 166). Die fachbezogenen Ressourcen und Linksammlungen auf den privaten Homepages, oft kommentiert durch eigene Erfahrungswerte, weisen in eine ähnliche Richtung:

*hallo rainer,
ich hab mich angeregt durch die FESA für das gesamthema makroökonomik interessiert und mir „makroökonomik“ von N.Gregory Mankiw, erschienen im Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, ISBN 3791016156 gekauft. auf der rückseite steht „mankiws lehrbuch ist anders als die konkurrenz..das buch ist wohl eines der besten, das derzeit auf dem markt ist“ (wiso-das wirtschaftsstudium) und das stimmt weil es fantastisch gut erklärt und vor allem viele beispiele die trockene theorie erklären aber es ist halt ein schmöcker. für die prüfung brauchst du meiner meinung nach überhaupt keine sekundärliteratur, das thema IS/LM z.b. wurde bei uns völlig ausgeklammert (bei uns), mehr als die absoluten grundlagen will niemand wissen.
gruß (R21)*

Expansive Anteile in den Studienstrategien der Studierenden lassen sich neben dem Interesse und Engagement für Zusatzmaterial auch auf einer allgemeineren Ebene feststellen, die die konkrete Ausprägung der jeweiligen Studienstrategie durchzieht. Anlass für expansive Lernbegründungen sind dabei auch hier fast immer Erfahrungen aus dem Beruf (I10, 219). Wenn nicht eine Diskrepanzerfahrung zwischen aktuellem Wissen bzw. Können und den konkreten Anforderungen im Berufsalltag erlebt wird, so bestärkt die *Möglichkeit der Anwendung* des im Studium neu erworbenen Wissens im Berufsalltag die eigene Zielsetzung des „erweiterten Horizontes“ (I7, 243; I6, 116). Expansiv begründetes Lernen steht für die Studierenden auch nicht im Widerspruch zu der Aufwandminimierung in anderen Bereichen: „Prüfungen mit weniger Aufwand bestehen wollen, heißt nicht, dass kein fachliches Interesse da ist, also ich hab großes Interesse an manchen Themen, also die haben mir auch im Job direkt schon etwas gebracht“ (I11, 6). Es wird im Gegenteil durch die oben beschriebene Studienstrategie

eigene Lerninteressen vertiefen sehr erleichtert, wenn nicht in Einzelfällen sogar erst ermöglicht. Ein Studierender, der die Austauschformen über den Listserver für sich als fast „lebensnotwendig“ beschrieb (I5, 15), nimmt für sich im Studium durchgehend eine expansiv begründete Lernhaltung in Anspruch (I5, 224).

Mit einer ähnlich expansiv ausgerichteten Grundhaltung verfolgt eine andere Studentin die Studienstrategie *eigene Lerninteressen vertiefen*, die dem besonderen Stellenwert des Studiums in ihrem Leben entspricht – und nutzt dazu die erleichterte Prüfungsvorbereitung über den Listserver: „Für mich ist das Studium ein Stück weit Selbstverwirklichung, als für mich klar wurde, dass wir keine Kinder bekommen können, hab ich mir das Studium gesucht, um für mich weiter zu kommen, dazuzulernen. [...] Also das was mich echt nicht richtig interessiert und ich auch im Job nicht brauchen kann, mir auch nicht so recht vorstellen kann, mal zu gebrauchen, Buchführung und so, da versuche ich es mir schon über den Listserver leichter zu machen und nur genau auf die Prüfung hin zu lernen. Das geht ja auch ganz gut, aber überall, nein, dann bräuchte ich nicht zu studieren, dann würde sich das für mich nicht lohnen“ (I16, 23-25).

(E) STUDIENSTRATEGIEN ALS BEWÄLTIGUNG ODER GESTALTUNG DES STUDIUMS

Bewältigende und gestaltende Anteile der Kooperation der Studierenden in der Kategorie der Studienstrategien treten deutlich hervor. Je ausschließlicher Studierende mit anderen kooperieren, um ihren persönlichen *Studienaufwand möglichst gering zu halten*, desto stärker dient ihre Studienstrategie der bloßen *Bewältigung* des Studiums. Defensive Lernbegründungen überwiegen bei dieser Strategie bei allen sichtbaren Lernhandlungen.

Studierende, die die Arbeitserleichterungen über die Kommunikationsmedien selektiv nutzen, um ihre *eigenen Lerninteressen* vor dem Hintergrund ihres beruflichen Alltags *zu vertiefen*, gestalten ihr Studium gemäß ihren individuellen Präferenzen. Selbst im Rahmen des eng reglementierten Grundstudiums können Studierende so expansive Lernbegründungen realisieren und die *Ausformung des Studiums* zumindest in Ansätzen *bestimmen*.

Die folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Dimensionen und Aspekte der Kategorie *Studienstrategie* noch einmal abschließend zusammen:

Kategorie Studienstrategie		
Pole der Ausprägung		
„easy way“ - Minimalprinzip	eigene Lerninteressen vertiefen	
Spektrum der aktiv unterstützten Strategien anderer		
ohne Grenzen	Grenzen gemäß der eigenen Strategie	
Rechtmäßigkeit der Tauschpraktiken		
wenn nicht verboten, dann zumindest sehr unerwünscht -> <i>geheim halten</i>	nicht nur legitim, sondern auch legal -> <i>offen handhaben</i>	nicht nur zulässig, sondern Recht der Studierenden -> <i>einfordern</i>
defensive und expansive Anteile in den Studienstrategien		
„easy way“ defensive Lernbegründungen dominieren	<i>übrige Strategien</i> expansive Anteile: Ergänzung Lernmaterialien erweiterter Horizont Selbstverwirklichung	

Tabelle 8: Kategorie *Studienstrategien*

5.3.3 „den Nebel verschwinden lassen“ – Zugewinn an Orientierung

Die Kommunikation und Kooperation der Studierenden innerhalb der Gemeinschaft trägt das typische Merkmal einer CoP, Knotenpunkte für den Austausch und die Interpretation von Informationen darzustellen (vgl. Kap. 3.2). Worauf beziehen sich die Informationen und inwieweit besteht ein gemeinsamer Interpretationshintergrund für den Informationsaustausch? Was bedeutet der Anschluss an einen solchen Informationsfluss für die Studierenden, was sind ihre Begründungen daran aktiv teilzuhaben? Die Rekonstruktion ihrer Handlungsbegründungen ergibt als zentrale Kategorie unter diesem Betrachtungswinkel einen *Zugewinn an Orientierung*.

(A) ZUGEWINN AN ORIENTIERUNG ALS QUALITATIVE VERBESSERUNG DER STUDIENSITUATION

Ohne auf die inhaltliche Ausprägung des Informationsflusses im Einzelnen Bezug zu nehmen, beschreiben zahlreiche Studierende den Wert des Informationsaustausches zunächst als diffuse, *unspezifische Informationsteilhabe*: „Man hat so das Gefühl, man kriegt auch mehr mit [...]. Beim Listserver hat man das Gefühl, es läuft nicht soviel an einem vorbei“ (I10, 137).

Bewusst als Verbesserung der Studiensituation erleben die Studierenden den Informationsaustausch vor allem im Vergleich mit ihrer Studiensituation, bevor sie Mitglied der Gemeinschaft wurden. Die qualitative Verbesserung kommt treffend in dem Bild des „*verschwindenden Nebels*“ zum Ausdruck: „Ich wollte wissen, was

passiert noch, wie ist es den anderen gegangen bei der Prüfung, [...] wie lernen die anderen dafür. Einfach, ja, diesen Nebel verschwinden zu lassen, diesen Nebel um mich herum, denn ich bin ja ziemlich allein beim Lernen. Ich hocke ja nur zu Hause, ich kriege meine Lektionen von der FESA per Post zugeschickt, das war's. Ja, das empfinde ich wie einen Nebel, ich weiß nicht, was um mich herum passiert“ (I12, 300).

Andere benutzen ein Bild des Abgeschnittenseins von jeglichem Informationsfluss, das „auf dem Mond sein“ (M12) für die erlebte oder vorgestellte Studiensituation ohne die elektronischen Austauschmöglichkeiten der Gemeinschaft. Als Vorteil des Informationsflusses wird positiv benannt, dass ein „Blick über den Tellerand“ (I1, 253) möglich werde.

Es lassen sich drei unterschiedliche Dimensionen unterscheiden, die auf dem Austausch von verschiedenen Sachinformationen beruhen. Das folgende Schema fasst die Dimensionen und die korrespondierenden Ebenen des Informationsaustausches zusammen, die im Anschluss näher erörtert werden:

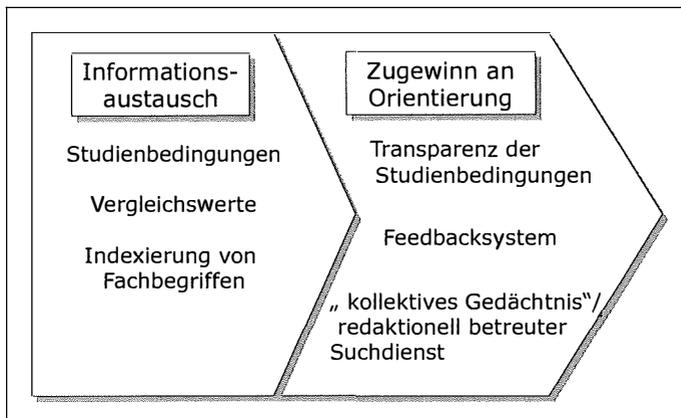


Abbildung 20: Kategorie *Zugewinn an Orientierung*

(B) TRANSPARENZ DER STUDIENBEDINGUNGEN

Informationsbeschaffungskosten reduzieren

Es fließen hier Nachrichten der Themenfelder Studienorganisation und – zu einem geringeren Teil – Prüfungsvorbereitung ein. Die ausgetauschten Informationen sind alle auch über die FESA erhältlich, der Austausch über die Kommunikationskanäle der Gemeinschaft hat den Vorteil der flexiblen zeitlichen Verfügbarkeit und großen Zeitnähe der Antworten. Außerdem entfällt die Überlegung bzw. die Suche nach dem richtigen Ansprechpartner innerhalb der FESA. Die Teilnahme am gemeinschaftlichen Informationsaustausch *reduziert* also die *Informationsbeschaffungskosten*. Oft wird

zudem die Antwort eines Kommilitonen durch eine Ergänzung eines anderen validiert. Sind unterschiedliche Informationsstände vorhanden, werden diese ebenfalls sichtbar, sodass ggf. zusätzliche Informationen über FESA beschafft werden können (vgl. M13-15).

Informationsanreicherung

Zur *Reduktion der Informationsbeschaffungskosten* kommt in manchen Fällen eine *Informationsanreicherung* durch nicht frei verfügbare Informationen hinzu: bei den Berichten zu den Klausuren auf den Homepages (insbesondere H 10 und H 13) werden allgemein erhältliche Informationen zum Klausuraufbau um zusätzliche, inhaltliche Beschreibungen erweitert, die eng mit einer Erfahrungsreflexion zur eigenen Klausurstrategie verknüpft sind. Der gemeinsame Interpretationshintergrund – Informationen zur Klausur dienen der Bewältigung der Klausuranforderungen – lenkt dabei die Darstellung und Auswahl der Informationen. Die Berichte übernehmen ersatzweise die Funktion von Muster- oder Übungsklausuren, die es im FESA-Studium nicht gibt¹⁷⁰.

Eine *Informationsanreicherung* anderer Art, die den Wert des Austausches für die Studierenden erhöht, entsteht oft durch den gemeinsamen Interpretationskontext, den die Mitglieder als berufstätige Fernstudierende haben. Auf eine Anfrage, inwieweit die Ausbildereignungsprüfung im betriebswirtschaftlichen Studium enthalten sei bzw. als zusätzliche Prüfung über die FESA abzulegen sei (R22) werden innerhalb kürzester Zeit acht Antworten erteilt. Diese beantworten nicht nur die Frage selbst, sondern geben gleichzeitig unterschiedliche „*praxisgesättigte*“ Hinweise, wie man in der gegebenen Situation (das Studium bietet keine Möglichkeit mehr zum Erwerb der Ausbildungsberechtigung) diese Anforderung aus dem Berufsfeld dennoch bewältigen kann (Befreiung durch die IHK oder befristete Erlaubnis erwirken oder Prüfung bei externem Anbieter ablegen; vgl. M16/17).

Damit wird eine studienbezogene Sachinformation (Prüfung ist nicht enthalten) durch situationsbezogenes Berufs-Know-how angereichert. Der Informationsgehalt geht somit über das hinaus, was eine Studienberatungsstelle hätte leisten können – ein Beispiel wie *Mehrfachmitgliedschaft* gewinnbringend in die Praxis einer Gemeinschaft einfließen kann (vgl. WENGER 1998, 216 und Kap. 3.2).

Positionierung – Reflexion – Exploration

Wie der *gemeinsame Interpretationskontext* beim Informationsaustausch innerhalb der Gemeinschaft wirkt, zeigt das Beispiel eines intensiven, emotionalisierten Austausches¹⁷¹ zum Thema des Studienabschlusses. Während der Studienanbieter die Änderung im Titel (Diplom-Kaufmann/-frau statt Diplom-Betriebswirt/in) salopp als unerheblich ausweist („Hinsichtlich der beiden Titel gibt es inhaltlich keine Unterschiede. Es ist einfach nur ein anderer akademischer Grad für das gleiche Studium (zu

170 Insofern besteht hier auch eine Überschneidung mit der Dimension *Studienmanagement* (Kategorie Mentoriatsraum herstellen).

171 33 Einzelbeiträge über zwei Wochen verteilt.

vergleichen mit Raider und TWIX, ansonsten ändert sich nix :-))¹⁷², reagieren die Studierenden auf diese Änderung nicht gelassen. Ihr gemeinsamer Interpretationskontext, einen Hochschulabschluss als Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt zu betrachten, erklärt ihre Aufregung. Ein veränderter Titel für einen Abschluss kann gegebenenfalls diesen Tauschwert verändern. Sie nutzen daher den Austausch untereinander, um den Tauschwert des veränderten Titels unter Einbeziehung unterschiedlichster Perspektiven – ihres Berufsalltags, ihrer Bewerbungen, aus Stellenmarktanalysen, Zeitungsartikeln etc. – *gemeinsam zu reflektieren*, die *eigene Position zu bestimmen* und ggf. *Handlungsschritte* untereinander zu *koordinieren*:

Hallo Zusammen,

jetzt habe ich die Diskussion schon einige Zeit verfolgt und möcht mich doch noch kurz äussern. Wenn die Graduierung solche Unterschiede hervorbringt und man dadurch nicht die gleichen Möglichkeiten im beruflichen Fortkommen hat, kann dann eine Hochschule, die den Dipl. Betriebswirt immer angeboten hat (Unterlagen FESA) so einfach die Graduierung ändern??

Ich finde es den Hammer, denn als ich anfing bei der FESA hieß der Abschluß noch Dipl. Betriebswirt. Hätte man das vorher gewusst, hätte man sich das Geld ja sparen können und eben an eine andere Hochschule gehen können!

Was könnte man im Falle dagegen tun? Es ist ja dann fast wie die „Zusage einer nicht vorhandenen Eigenschaft“ ;-) oder... keine Ahnung.

Was meint Ihr....also irgendwie bin ich jetzt schon etwas beunruhigt!

Grüßchen (R24)

Der Funktionsaspekt der *Koordination* wird auch in dem zuvor erwähnten Versuch, einen kollektiven Beschwerdebrief zu organisieren (vgl. Kap. 5.3.2) sichtbar sowie am Beispiel der Diskussionen über den offiziellen, vom Studienanbieter angebotenen telematischen Lernraum: „wir haben uns dann auch über den Listserver im Prinzip abgestimmt und gesagt: nee, also das machen wir nicht, wir boykottieren das Ganze [d.h. melden uns nicht an]“ (I7, 85).

Derartige gemeinschaftliche Reflexionen und koordinierenden Ansätze scheinen aber letztlich im Bereich der informellen Diskussionen zu bleiben. Für explizit koordinierte Handlungen im Sinne einer studentischen Interessenvertretung (wie z.B. offizielle Gespräche mit dem Studienanbieter) gab es keine Hinweise.

Gemeinschaftliche Reflexion des FESA-Studiums unter Einnahme eines Außenstandpunktes bedeutet dabei nicht immer nur einen sachlichen Informations- und Meinungsaustausch. Die Aushandlung von eigenen Positionen zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des Studiums und damit zusammenhängend des „Tauschwertes“ eines FESA-Abschlusses lösen z.T. heftige, auch emotionalisierte Diskussionen aus (vgl. M18/19).

172 Zitiert aus privater E-Mail von FESA an einen Studierenden, der diese an die Gemeinschaft weiterleitete (R23).

Eine zwischen den Extrempositionen liegende, auf Harmonie bedachte Einschätzung zeigt, dass eine *Standortbestimmung* zur Frage des „allgemeinen Niveaus“ des FESA-Studiums, insbesondere im Vergleich zu Präsenzfachhochschulen, ein wichtiges Anliegen gemeinschaftlicher Reflexion ist und illustriert damit eine wichtige Facette des *Zugewinns an Orientierung*:

Hallo Marc,

ich gebe Dir in einigen Punkten Recht...über das Image der FESA kann man sich sicher seine Gedanken machen, ich denke dabei aber eher an schlechte bzw. unneue Lektüren sowie die allgemeine Betreuung der FESA, mit der ich vor allem anfangs so meine Sorgen hatte.

Was die Prüfungen angeht stimme ich Dir Teils zu. Sicher war diese Mathe Prüfung nicht die Schwerste – und auch ich war eine von denen, die eine heiden Panik davor hatte und sich letztendlich über die Einfachheit freute. Ich erinnere mich da an ganz andere Prüfungen, die vom Schwierigkeitsgrad sicher an den einer „normalen“ FH hinreichen. Zumal ich auch schon beim Vergleich von Studienmaterialien von Freunden die ganz normal studieren festgestellt habe, dass die FESA in manchen Themen (mir ist das vor allem in Recht aufgefallen) sehr in die Tiefe und ins Detail geht.

Ich denke nicht, dass unsere Studium einfacher ist, es ist anders. Und überall gibt es mal einfachere mal schwierigere Prüfungen. Der Aufwand ist der Gleiche, nur das wir die Zeit anders investieren/organisieren müssen. Wir sollten unser Studium nicht aufgrund dieser Mathe Prüfung hinterfragen. Vielleicht sollten wir uns wirklich freuen über die Einfachheit und daran denken, dass noch einige Prüfungen und einiger Lernstress vor uns liegt. Gerade im Hauptstudium kommt nochmal einiges auf uns zu, sicher auch Prüfungen von anderer Schwierigkeit.

Haben wir uns nicht auch in der Schule über leichtere Klausuren gefreut ohne uns gleich Gedanken zu machen was das für unsere Zukunft bedeuten könnte??!!

Seid alle Stolz auf Euch und ärgert Euch lieber über andere Dinge (that's life...!)

Ich grüße Euch alle ganz herzlich und hoffe, dass wir wirklich ganz emotionslos diskutieren können! (R25)

Neben der Reflexion der Außenwirkung des Studiums besteht der *Zugewinn an Orientierung* auch aus der Möglichkeit der gemeinschaftlichen *Exploration* weiterer Fortbildungswege, wie eine engagierte Debatte um die Möglichkeiten und den Wert eines Master of Business Administration (MBA)-Studiums zeigt (M 20/21). Als Folge einer Anfrage tragen Studierende binnen kürzester Zeit umfangreiche Informationen zu MBA-Studiengängen (Anbieteradressen, Einschätzungen aus Management-Fachzeitschriften, Aussagen bei Personalrecruiting-Veranstaltungen von Unternehmensberatungen etc.) zusammen.

Mit dem Aspekt der *Exploration* kommen damit als Folge des Informationsaustausches alle drei Aspekte – *Orientierung, Reflexion und Exploration* – zum Tragen, die WENGER als wichtige Aspekte der gemeinschaftlichen Kommunikation in seinen Designprinzipien für eine Lerngemeinschaft benennt. In seiner Begrifflichkeit ist *Orientierung* dabei auf der sachbezogenen Informationsebene angesiedelt (wo stehe ich im Vergleich zu meiner Umwelt und zu anderen), *Reflexion* bezeichnet eine Betrachtung des eigenen Systems von außen und *Exploration* das Durchspielen alternativer Handlungsmöglichkeiten zu den unmittelbar gegebenen (WENGER 1998, 238; vgl. Kap. 3.2). Die FESA-Studierenden, die sich mittels telematischer Kommunikationskanäle diesen Informationsaustausch geschaffen haben, praktizieren alle drei Aspekte und erreichen damit eine umfassend erhöhte *Transparenz ihrer Studienbedingungen*.

(C) FEEDBACKSYSTEM

Eine andere Dimension des *Zugewinns an Orientierung* ist der Erhalt von *Feedback* zur eigenen Studiensituation. In WENGERS Unterscheidung von Orientierung, Reflexion und Exploration ist ein solches Feedback auf der Ebene der Orientierung einzuordnen. Während sich in der Dimension der *Erhöhung der Studientransparenz* die orientierenden Anteile auf die Studienbedingungen bezogen, steht in der Dimension des *Feedbacksystems* der Vergleich der eigenen Studiensituation mit der Situation der Kommilitonen im Vordergrund. Das betrifft zunächst einmal Rückmeldungen in Bezug auf Verwaltungsprozesse (Bekanntgabe von Klausurergebnissen, Korrekturzeiten von Klausuren etc.) bei FESA, die für den einzelnen Studierenden nicht vollständig überschaubar sind. Obwohl Informationen zu diesen Prozessen geringwertig erscheinen mögen, sind sie für die Studierenden in einem prüfungsorientierten Fernstudium, in dem jede abgelegte Prüfung einen wichtigen Meilenstein des Studiums darstellt von hoher Bedeutung („Sitze hier auf ‚relativ‘ glühenden Kohlen“; R26) (vgl. auch M22). Der Informationsaustausch über diese Prozesse reduziert die Phasen der Ungewissheit, da durch die Informationen Zeiträume besser planbar werden und die *individuelle Verunsicherung verringert* wird. Eine ähnliche Funktion erfüllen Vergleichswerte zu Lernzeiten und Vorgehensweisen:

Hallo Miriam,

da ich ausgedehnte Arbeitszeiten habe lerne ich fast ausschließlich am Wochenende. Seit einem Monat nehme ich mir von jeden Freitag Urlaub, um mehr Zeit zum Lernen zu haben. (habe hohen Resturlaub-Bestand). Nächstes Jahr reduziere ich meine Arbeitszeit auf 80 %.

Je nach Fach und körperlicher Verfassung lerne ich dann FR – SO zwischen 4 und 8 Stunden. Bei Fächern, die mich interessieren, kann ich mich länger beschäftigen, bei anderen werde ich halt relativ schnell unkonzentriert.

Vorbereitung für die DVP's ist stark vom Fach abhängig. Für Recht (das war auch noch meine erste Klausur) habe ich sehr viel gelernt. Für UF max. 2-3 Tage. BWL war wieder intensiver.

Ich habe im Sommer zum ersten mal 3 Klausuren geschrieben (VWL, BWL und UF). Was sehr Vorteilhaft war. Es ergaben sich insbesondere bei BWL sehr viele Überschneidungen mit VWL und UF. Von den Detailfragen waren 2-3 aus dem Bereich UF und eine aus VWL. Mittlerweile glaube ich, dass sich FESA etwas dabei gedacht hat, wie die Prüfungen in der Zeitleiste abgebildet sind.

Ansonsten sind die Nachrichten über bestandene Klausuren immer wieder ein Motivationsschub.

Gruß (R27)

Die Grenze zur Dimension des *Studienmanagements* (Kategorie *Mentoriatsraum herstellen*) ist dabei fließend. Während die expliziten Vergleichswerte eher eine Feedback-Funktion erfüllen, beinhalten die Verfahrensweisen oft einen mentoriellen Aspekt. Insgesamt stellen die Studierenden mit diesem Austausch über Vergleichswerte ein informelles *Feedbacksystem* her, das im Präsenzstudium durch zahlreiche persönliche Begegnungen mit Austauschmöglichkeiten entsteht: „Man hatte immer einen Vergleich [im Präsenzstudium]. [...] Aber hier ist das alles viel schwieriger, beim Fernstudium. Also ich [...] blick das jetzt nicht, ja, bin ich jetzt nur doof oder ist das einfach schlecht erklärt“ (I12, 29/30).

Beim *Feedbacksystem* wird auch die „Brechung“ der gesamten Praxis der Fernstudierenden sichtbar, auf die in Kap. 5.5 genauer eingegangen wird. Lerne ich expansiv begründet, aufgrund einer selbst erkannten Lernproblematik, wäre die Rückmeldung, dass andere etwas auch nicht verstehen für mich irrelevant. Nur wenn ich ähnlich wie in schulischen Strukturen Anforderungen Dritter übernehme und die Bewältigung dieser Anforderungen in Klausuren nachweisen muss, statt meinen eigenen Kompetenzgewinn bzw. meine erhöhte Weltverfügung zu beurteilen, gewinnen derartige Vergleichswerte für mich an Bedeutung¹⁷³.

Noch deutlicher wird die defensive Überformung der kooperativen Lernhandlungen, wenn Studierende das Feedbacksystem als Nachbildung eines Instruments der

173 LAVE & WENGER (1991, 112) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Prüfungen als „parasitärer Praxis“ (vgl. ausführlich auch Kap. 5.5).

schulischen Leistungsbewertung, dem Klassenspiegel, begreifen: „Also, früher in der Schule gab es einen Klassenspiegel und da kann man dann die eigene Leistung besser einordnen und das hat man dann im Fernstudium eben nicht oder über den Listserver kann man dann einen Teil so einer Rückmeldung bekommen“ (I13, 50).

Der Vergleich trifft zwar nicht wirklich zu, da „Ergebnisspiegel“ wie sie in der Gemeinschaft mittels telematischer Kommunikation erzeugt werden können, keinen Einfluss auf die Zensurenvergabe haben (im Gegensatz zu häufigen Verfahrensweisen in der Schule) und im „schwach strukturierten“ Feedbacksystem der Studierenden bei weitem nicht alle KlausurteilnehmerInnen ihre Ergebnisse bekannt geben. Die einzelnen Rückmeldungen dienen ausschließlich der groben Verortung innerhalb der Gemeinschaft und helfen den Studierenden so sich zu orientieren.

(D) „MENSCHLICHER SUCHDIENST“

Der *Zugewinn an Orientierung* hat noch eine weitere Ausprägung. Mitteilungen über die (gemeinschaftsöffentlichen) Kommunikationskanäle werden häufig als Anfragen an das *kollektive Gedächtnis* („communal forms of memory“, vgl. LAVE & WENGER 1991, 109) genutzt. Insbesondere wird nach Fachbegriffen aus den Studienmaterialien gefragt, die in einem neuen Zusammenhang erscheinen und für die die erstmalige Erklärung in den Studienunterlagen nicht gefunden werden kann. Für die gedruckten Studienmaterialien gibt es zurzeit keinen Gesamtindex. Studierende erstellen daher selber Stichwortverzeichnisse mit Verweisen auf die Erklärungstexte in den Studienmaterialien und stellen diese der Gemeinschaft zur Verfügung oder benutzen die Gemeinschaft zur Indexierung von Fachbegriffen: „da [in den Listserver] kann man eben auch reinschreiben. der und der Begriff, ich find den nicht mehr, kann mir da mal jemand was Genaueres zu sagen, Leute, wie war das noch mal“ (I4, 215).

In dieser Dimension wird auch der rasche Wechsel von Informationsgebenden zu Informationssuchenden bzw. die häufig vorkommenden *Informationsverkettungen* sichtbar:

(Frage) Wer kann mir jetzt im Nachhinein sagen, was ein Ambivalenzkonflikt ist und wo ich darüber was in den Heften finde? Stefan (R28)

(Antwort und neue Frage, 2 h später) Hallo Stefan!

Schau in Heft 108 S. 56 (Die Entscheidung): Ein Ambivalenzkonflikt besteht dann, wenn eine Alternative sowohl positiv, als auch negativ beurteilt wird. Zu bewältigen mit weitergehender Informationssuche.

War so ziemlich das einzigste, was ich gewußt habe. Suche deshalb Leute, die auch BWL im Sommer schreiben ;-)

Suche übrigens bis heute Kostenremanenz. Wo steht das eigentlich genau?

Grüßle Alex (R29)

*(Antwort auf neue Frage, 1h später): Hallo Alex, wo du Kostenremanenz in den Heften findest kann ich dir nicht sagen, aber man versteht darunter, dass die bei Ausdehnung der Kapazität sich erhöhenden Fixkosten bei zurückfahren der Kapazität sich nicht wieder auf den soweit vermindern
Gruß M (R30)*

Auch wenn sich die gewünschte Information nicht auf die Studienmaterialien bezieht, sondern allgemein Begriffserklärungen oder weitere Lernressourcen zu bestimmten Themen gesucht sind, ist eine häufige und legitime Praxis, den Kommunikationsraum der Gemeinschaft quasi als redaktionell betreute Suchmaschine zu nutzen:

*(Frage) Hi Leute
„Derzeit lese ich einschlägige Literatur aus dem Bereich IV- (IT-) Controlling. Dabei ist mir der Begriff ‚Skill-Management‘ als Unterstützungsprozess der IT begegnet. Kann mir jemand diesen Begriff in einem besseren Zusammenhang erklären?“
Mit freundlichen Grüßen HN (R32)*

Bei den Antworten werden zwar oft auch Hinweise auf die Verfügbarkeit allgemeiner Internet-Suchdienste gegeben, aber die gewünschte Hilfe wird dennoch bereitwillig erteilt:

*(Antwort, 1 h später)
„die Antwort findest Du unter <http://www.de.ibm.com/learning/beratung/skill.html>. Schau doch einfach mal in die einschlägigen Suchmaschinen – da findest Du hunderte von brauchbaren Hinweisen“ (R33).*

Auch hier gibt es Überlappungen mit der Kategorie *Mentoriatsraum herstellen*. Die bereitwilligen Antworten sind auch hier eher über den Aspekt des *Kompetenzerlebens* erklärbar (und über den Aspekt des generalisierten Tausches vgl. Kap. 5.3.5), als mit der Intention ein „Nachschlagewerk“ zu konstruieren.

(E) BEWÄLTIGENDE UND GESTALTENDE ASPEKTE

Die bewältigenden Anteile des Informationsaustausches, der zum *Zugewinn an Orientierung* führt, überwiegen. Sie treten in den aufgeführten Dimensionen und Funktionsaspekten deutlich hervor: Mit Hilfe *transparenter Studienbedingungen* und *Feedback* zur eigenen Studiensituation, das *Verunsicherung reduziert*, sowie eines *menschlichen Suchdienstes* bewältigen die Studierenden die Anforderungen des Studiums.

Gleichzeitig schaffen sie damit aber auch notwendige Voraussetzungen, um innerhalb des Studiums gestaltend einzugreifen. Erst wenn ich meine Situation im Studium und im Vergleich zu Studienkollegen, z.B. an verschiedenen Standorten kenne, kann ich meine *Position reflektieren*, ggf. Forderungen stellen oder meine Handlungen mit denen anderer Studierender koordinieren und so auch ansatzweise eine *studentische Interessenvertretung* herstellen. Gestalterische Aspekte des *Zugewinns an Orientierung* weist auch das etablierte, wenn auch schwach strukturierte Feedback-System auf, das in dem völlig individualisiertem FESA-Fernstudium nicht vorgesehen ist, den Studierenden aber eine Reflexion ihres Studienverlaufs und ihrer Studienpraxis erlaubt. Diese ist für den Erfolg des Studiums von entscheidender Bedeutung. Ebenso stellt der telematische Kommunikationsraum als *menschlicher Suchdienst* ein Ergebnis gestaltender Handlungen dar.

Die folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Dimensionen und Aspekte der Kategorie *Zugewinn an Orientierung* noch einmal abschließend zusammen:

Kategorie <i>Zugewinn an Orientierung</i>			
Dimension	<i>Transparenz der Studienbedingungen</i>	<i>Feedbacksystem</i>	<i>menschlicher Suchdienst</i>
Funktionsaspekt	<i>Informationsbeschaffungskosten reduzieren</i> <i>Informationsanreicherung</i> <i>Positionierung</i> <i>Reflexion</i> <i>Koordination</i> <i>Exploration</i>	<i>Verunsicherung reduzieren</i>	<i>kollektives Gedächtnis</i> <i>redaktionell betreute Suchmaschine</i>

Tabelle 9: Kategorie *Zugewinn an Orientierung*

5.3.4 „man ist ja Mensch“ – gewählte Zugehörigkeit

Die Analyse des Handelns der Fernstudierenden innerhalb der selbst organisierten Kommunikations- und Kooperationsstruktur ergibt als vierte zentrale Kategorie *gewählte Zugehörigkeit*. Diese Kategorie hat zwei wichtige Dimensionen, die bereits in der Bezeichnung der Kategorie enthalten sind, *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* und *Freiwilligkeit und Wählbarkeit*:

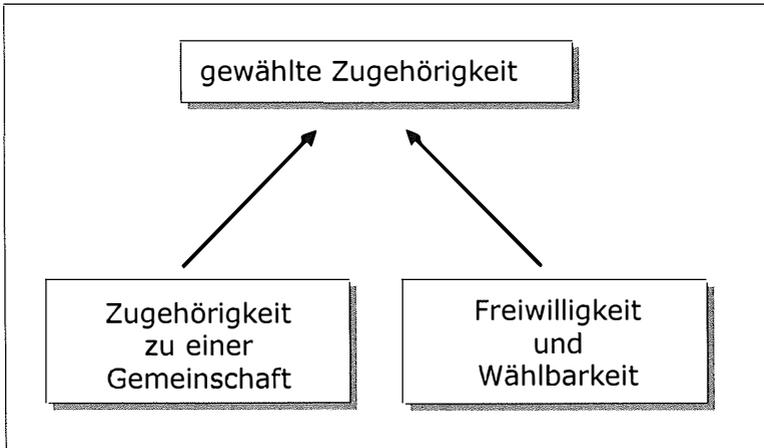


Abbildung 21: Kategorie *Gewählte Zugehörigkeit*

Auch wenn die genauere Betrachtung der Dimension *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* einen Blick auf die Funktionsweise der Gemeinschaft als Ganzes nahe legt, soll in diesem Abschnitt auf die individuelle Perspektive der einzelnen Mitglieder fokussiert werden. Der auf das ganze System gerichtete Blick, z.B. die Sichtweise der Gemeinschaft als telematisches selbst organisiertes System (vgl. Kap. 2.2.2) oder die Frage nach der Entstehung von *sozialem Kapital* (COLEMAN 1988) erfolgt stattdessen in Kap. 5.3.5 Diese Trennung ist zwar in vielerlei Hinsicht künstlich und nicht immer vollständig durchzuhalten. Sie wird hier aber dennoch zugunsten einer übersichtlicheren Darstellung vorgenommen.

(A) ZUGEHÖRIGKEIT ZU EINER GEMEINSCHAFT

Die Bedeutung der Dimension *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* wird ähnlich wie die Kategorie *Zugewinn an Orientierung* allgemein als qualitative Verbesserung der eigenen Studiensituation beschrieben. *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* hilft den Studierenden ihre Studiensituation als weniger isoliert zu empfinden: „der Hauptgrund [für die Mitgliedschaft] ist das Gefühl nicht alleine zu sein in meinem Fernstudium und zu wissen, da sind auch andere die sind in der selben Situation [...], die haben irgendwie die selben Probleme und kämpfen sich mit den gleichen Sachen ab wie ich, das ist sage ich mal, der Hauptgrund, um überhaupt dabei zu sein“ (13, 50).

Die Wahrnehmung, „die Liste verbindet dann einfach“ (15, 72) wird von allen Teilnehmenden geteilt. Auch auf den privaten Homepages werden die FESA-bezogenen Teile mit den fehlenden sozialen Austauschmöglichkeiten in einem Fernstudium und dem Versuch in diesem Punkt Abhilfe zu schaffen, begründet:

Eines der Hauptprobleme bei einem Fernstudium ist der Mangel an Kontakt zu anderen Studenten. [...] Seit Zeiten des Internets gibt es nun neue Möglichkeiten der Kommunikation, eine davon sind quasi temporäre Gemeinschaften (H 6).

Die sozialen Austauschmöglichkeiten – der Listserver als „Kontaktmedium“ (R34) – knüpfen an den Informationsfluss an, der den Zugang zu Ressourcen bzw. das Teilen von Ressourcen ermöglicht. Sie gehen aber über ihn hinaus: „Also wenn man das [die Funktion des Listservers] jetzt nur als Infoverbreitung sieht, dann stimmt das auch nicht, weil eben die Kontakte, die dabei einfach so entstehen, oft eben auch bei diesem Skript austausch, dann nicht mit drin sind und die fand ich eben auch enorm wichtig, diese soziale Ebene mit Kontakten“ (I5, 97).

Wie sieht die hier angesprochene „soziale Ebene mit Kontakten“, die soziale Dimension der Kommunikation genauer betrachtet aus? Welche Verbindungen werden durch die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft hergestellt und welches sind die Mechanismen ihrer Entstehung? Die folgenden Funktionsaspekte der Dimension *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* dienen der Beantwortung dieser Fragen.

Leidensgenossen finden

In der eingangs zitierten Interviewpassage wird deutlich, dass sich die Studierenden als „Leidensgenossen“ zusammengehörig fühlen. Sie stehen untereinander in variierenden Praxisformen über die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft in Verbindung. Im Gegensatz zur zunächst als vereinzelt wahrgenommenen Situation zu Beginn des Studiums, entwickeln die Mitglieder ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gemeinschaft als einer Peergroup – einem Zusammenhang von Gleichgestellten, die sich in einer ähnlichen Situation befinden und kontinuierlich Herausforderungen bewältigen müssen (I4, 47 / 106)¹⁷⁴. In den ausgetauschten E-Mails kommt der „Problemdruck“ auch über Anredeformen wie „hallo Leidensgenossen“, „an alle Studiengeplagten“, „hallo Mitleidende“, „an alle Lernstressgeplagten“ u.ä. zum Ausdruck.

Die gemeinsamen Probleme beziehen sich dabei nicht nur auf die Anforderungen, die sich aus dem Studium ergeben. Das Verbindende kommt in mindestens ebenso großem Maße aus der kontinuierlichen Anforderung, verschiedene „Welten“ – Studium, Beruf, Privatleben – zu vereinbaren: „Ich steh da nicht alleine da mit meinen ganzen Sorgen, die Sorgen, die haben andere ganz genauso, die Familie spielt nicht so mit und ich hab jetzt ein Projekt am Hals beruflich, was mach ich denn da“ (I1, 269).

Der hierzu notwendige Prozess der Identitätsentwicklung als Teil des Lernens bezeichnet WENGER als „Aussöhnungsarbeit“. Er resultiert aus der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeinschaften und läuft weder notwendig harmonisch ab noch ist er

¹⁷⁴ Auf die daraus resultierende Identität der Gemeinschaft als Ganzer als „Problemlösegemeinschaft“ wird in Kap. 5.3.5 eingegangen.

punktuell zu bewältigen (WENGER 1998, 160)¹⁷⁵. Genau diese „Aussöhnungsarbeit“, die die Mitglieder der Gemeinschaft in unterschiedlichen Ausprägungen leisten, bildet die Basis ihrer Verbindung.

Kontakte erleichtern

Neben dem Wissen um die Existenz von anderen Fernstudierenden in der gleichen Situation und in ähnlichen Problemlagen *erleichtern* die Kommunikationsmedien und Ressourcen bzw. Verfahrensweisen der Gemeinschaft auch *Kontakte* zwischen den einzelnen Mitgliedern. Die Teilhabe am Prozess der gegenseitigen Unterstützung durch die gemeinschaftlichen Ressourcen und Verfahrensweisen schafft Beziehungen zwischen den Studierenden – so wie gemeinsame Praxis immer auch Verbindungen zwischen den Handelnden schafft (vgl. auch LAVE & WENGER 1991, 51). Die konkrete Form und das Ausmaß der entstehenden Kontakte und Beziehungen, kann dabei sehr unterschiedlich sein – in jedem Fall sind sie *selbst bestimmt* und *freiwillig*¹⁷⁶.

Kontakte entstehen einmal unmittelbar über die gegenseitige Hilfe, sie werden aber auch in unterschiedlicher Form indirekt erleichtert: auf Seminaren tritt oft ein „Wiedererkennungseffekt“ durch den E-Mail-Austausch über die Kommunikationsmedien ein, der das Kennenlernen auf den Seminaren vereinfacht (II, 246). Kontakte werden auch dadurch erleichtert, dass die Kommunikationsmedien die Zeit und den Raum für persönliche Gespräche und Kontakte auf den Seminaren erweitern und gleichzeitig flexibilisieren (15, 72):

Oft werden schon im Vorfeld eines Seminars Mitfahrgelegenheiten organisiert oder Kontakte zu Studierenden gesucht, die das gleiche Seminar besuchen – zusätzlich kann über die Liste Bezug auf ein bestimmtes Seminar genommen werden oder per privater E-Mail gezielt zu einzelnen Kontakt aufgenommen werden. Diesen Weg wählen insbesondere Studierende, denen die Kontaktaufnahme in einer großen Gruppe, mit wenig explizitem Raum zum Kennenlernen wie auf den Seminaren, in einer 1:1 Kommunikationssituation leichter fällt: „Durch die Mailingliste [habe ich mehr Kontakte bekommen]. Bei den Seminaren habe ich nur einen Mitstudenten kennen gelernt. Bei dem Seminar kennt man sich ja nicht, wenn man da dann ein Gespräch anfängt, in 5 min in so einer großen Gruppe, da kommt man ja zu nichts. Bei E-Mail kann man eben mit Einzelnen in Kontakt kommen“ (II2, 347-349).

Eng damit zusammenhängend ist der Aspekt der „Verstetigung“ (14, 131) des Kontaktes. Durch die telematische Kommunikation können ansonsten vereinzelte

175 „Im Gebrauch des Ausdrucks ‚Aussöhnung‘ für die Beschreibung dieses Teils des Identitätsbildungsprozesses möchte ich zum Ausdruck bringen, dass die konkrete Lebensführung – mit all ihren Handlungen und Interaktionen – immer die Aufgabe beinhaltet, Anforderungen aus verschiedenen Bereichen miteinander zu verbinden – ob dieser Prozess der Aussöhnung nun zu erfolgreichen Lösungen führt oder in einem permanenten Kämpfen resultiert“ (WENGER 1998, 160; Übers. PA).

176 Dieser Aspekt wird in der zweiten Dimension ausführlich behandelt. Bei den folgenden Ausführungen, wie Kontakte entstehen und wodurch sie innerhalb der Gemeinschaft in spezifischer Weise erleichtert werden, ist daher immer eine große Varianz hinsichtlich der konkreten Ausformung einzelner entstandener Beziehungen und Kontakte mitzudenken.

Kontakte von Seminaren oder Stammtischen auch nach den punktuellen persönlichen Treffen noch ausgebaut werden. Die Verstetigung beinhaltet auch eine zeitliche Flexibilisierung der Beziehungen, die dann wieder Verbindungen zwischen den Berufswelten der Studierenden schaffen, wie folgende E-Mail zeigt:

Ein bißchen off topic, aber trotzdem notwendig:

Ich suche Heiko aus München (wir kennen uns vom Stammtisch), wir interessieren uns für Euer Aktenablagekonzept. Bitte kurze Mail an: michael.XX@YYYoder an meine Privatmail!

Gruß und Danke

(Es lohnt sich doch, auch übers Studienende am Listserver zu bleiben) (R35)

Neben der elektronischen Kommunikation erweitern die regionalen Stammtische Raum und Zeit für persönliche Kontakte: „Allerdings man ist ja Mensch, das kann ich nicht völlig außeracht lassen, deswegen sind solche Stammtische ein ziemlich wichtiges Instrument da“ (I6, 150).

Telematische Kommunikation leistet einen entscheidenden Beitrag, um die Stammtische zu organisieren: andere FESA-Studierende aus der Region zu finden und Terminabsprachen zu treffen, wäre ohne sie kaum mit angemessenem Aufwand möglich. E-Mails zur Organisation eines Stammtisches oder Berichte über Stammtischtreffen in den Foren lösen zudem bei Mitlesenden aus einer anderen Region häufig die Idee aus, einen Stammtisch für ihre Region zu initiieren (M24).

Am Beispiel des Schweizer Stammtisches, der von im grenznahen Gebiet in Deutschland und in der Schweiz lebenden Studierenden besucht wird, wird deutlich, wie über die Gemeinschaft auch organisatorische Grenzen unaufwändig überwunden werden können¹⁷⁷. Weiterhin wird hier eine enge Verbindung zur Kategorie des *Zugewinns an Orientierung* sichtbar, da die Stammtische auch einen Teil des orientierenden Informationsaustausches („wer studiert noch in meiner regionalen Nähe?“) darstellen.

Ein anderer Aspekt der Kontakterleichterung hängt eng mit mailinglistenspezifischen Kommunikationsmerkmalen zusammen. Mailinglistenkommunikation ist per Definition eine 1:n Kommunikation. Jeder Beitrag, auch wenn er ggf. Einzelne direkt anspricht, erreicht alle ListenteilnehmerInnen. Ist eine „kritische Masse“¹⁷⁸ erreicht, wie im vorliegenden Fall mit 500-700 TeilnehmerInnen, entsteht über die Mailingliste ein Forum mit großer Reichweite, das den individuellen Kontaktraum erweitert: „bisher hatte man immer die Möglichkeit, also hoffentlich kennt man jemanden von Seminaren oder so und hatte Adressen ausgetauscht oder man fragt einen Kollegen –

177 FESA Schweiz und FESA-Deutschland sind getrennte Organisationseinheiten, sodass der Erhalt relevanter Adressen hier noch problematischer gewesen wäre als in anderen Regionen.

178 Unter „kritischer Masse“ wird in diesem Zusammenhang die Anzahl der TeilnehmerInnen verstanden, die eine telematische Gemeinschaft benötigt, um zu funktionieren. Zur Schwierigkeit der Quantifizierung dieses Konzepts vgl. PREECE (2000, 171) und Kap. 7.3.

jetzt hat man die Möglichkeit, man ruft in einen Raum mit 500 Leuten rein und hofft, dass sich einer erbartet und antwortet“ (I1, 51).

Angesichts der Größe der Gemeinschaft ist offensichtlich, dass die Beziehungen der Mitglieder untereinander in der Regel schwache Bindungen („*weak ties*“) im Sinne GRANOVETTERS sind (1973, 1361; vgl. Kap. 1.3.1). GRANOVETTER hebt den besonderen Wert schwacher Bindungen hervor. Sie können z.B. Verbreitungsgeschwindigkeiten von Informationen erhöhen oder koordinierende Aktivitäten unter besonderen Bedingungen eher ermöglichen als starke Bindungen. GRANOVETTERS Ansatz besitzt auch Erklärungskraft für Phänomene im betrachteten Fall. Die folgende Interviewpassage verweist auf das Funktionieren eines Forums mit großer Reichweite gerade auf der Basis schwacher Bindungen: „Da antwortet immer irgendjemand, [...], manchmal einer, den hast du noch nie auf den LS gesehen, [...], aber manchmal wenn du irgendwo eine tiefer gehende Frage hast, dann kommt auf einmal irgendeiner hoch, den hast du noch nie irgendwo in sonstiger Konversation gesehen und antwortet auch mal“ (I7, 37-38).

Der gleiche Tatbestand wird von anderen Studierenden als Nachteil der Mailinglistenkommunikation beschrieben: „Das Problem bei dieser Mailingliste ist, das ist so unpersönlich. Man schickt einfach was weg und hofft, dass etwas zurück kommt“ (I12, 54). Ab einer gewissen Teilnehmerzahl ist dies allerdings eine inhärente Eigenschaft des Mediums und kein zu behebendes technologisches Problem.

Starke Bindungen können in zusätzlichen Schritten, über die gemeinschafts-öffentlichen Kommunikationsmedien hinaus gehend hergestellt werden. Die gemeinschaftsöffentlichen Kanäle dienen in erster Linie als Medium des *Erstkontakts*: „[Die Funktion des Listservers ist] eben die Leute kennen zu lernen und erste Kontakte vorzubereiten, fast so wie ein Sprungbrett, der Rest läuft dann eben über direkte E-Mail und mal telefonieren oder persönliche Verabredungen, wenn es sich ergibt“ (I4, 146-147).

TeleCampus

Aus dem Kommunikationsgeflecht entwickelt sich eine spezifische Form eines *TeleCampus*, der durch informelle Kommunikation, das Ineinanderüberfließen von studienbezogenen, berufsbezogenen und privaten Gesprächsinhalten (und freiwillige Teilnahme) gekennzeichnet ist: „das ist wie in der Schule oder an der Uni – man tauscht sich über Prüfungen, über Dozenten und dann eben auch über Privates so nebenbei aus“ (I11, 5). Vor dem Hintergrund von zum Teil idealisierten Vorstellungen eines Präsenzstudiums wird versucht, einen Campus über elektronische Kommunikation nachzubilden: „Ich vergleiche das immer mit einem normalen Studium [...], im Studium hilft man sich untereinander, und da gibt es Arbeitsgruppen und da geht man abends mal zusammen ein Bier trinken [...]. Das alles gibt es, so wie die FESA es vorgelesen hat, gibt es das alles nicht, so [...] bleibt nur ein Weg und das ist der über E-Mail, über den virtuellen Austausch eben“ (I1, 274-276).

Vor diesem Hintergrund sind auch die so genannten Off Topic-E-Mails zu sehen: als wichtige Bestandteile informeller Kommunikation verstärken Witze, Anekdoten sowie die Diskussion aktueller Ereignisse die Funktion der Kommunikationsmedien, auch im Fernstudium ein „*soziales Leben auf dem Campus*“ zu ermöglichen (vgl. M25).

Deutlich wird dabei, dass die FESA-Präsenzseminare zwar einen ersten Schritt zur Abdeckung sozialer Bedürfnisse der Studierenden darstellen, aber bei weitem nicht als ausreichend betrachtet werden (I1, 189-190).

Wichtig ist aber auch die Möglichkeit, das Maß der eigenen Teilnahme am so entstehenden *TeleCampus* selbst zu bestimmen. Während einige Studierende durch eine aktive Teilhabe ihre positive Vorstellung von einem „Studentenleben“ auf diese telematische Weise nachbilden (oft diejenigen, für die das FESA-Studium das erste Studium ist – z.B. I1, I4), gestalten andere ihre Fernstudiumsituation bewusst im Gegensatz zu ihren Vorstellungen von einem „zeitintensivem“ Studentenleben (oft diejenigen, die bereits einen Hochschulabschluss in Präsenzform erworben haben (I8, 9): sie nutzen diesen Aspekt der gemeinschaftlichen Kommunikations- und Kooperationsstruktur in geringerem Maße.

Motivation erhöhen

Ein weiterer Funktionsaspekt der Dimension *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* besteht darin, die Motivation zu erhöhen, das Studium abzuschließen. Vor dem Hintergrund allgemein hoher Abbrecherquoten im Fernstudium, ist dieser Aspekt besonders bedeutsam. Das Wissen um „Leidensgenossen“ bewirkt, dass Studierende auch in kritischen Momenten eher durchhalten: „Zu sehen und zu lesen, dass es Menschen in vergleichbarer Situation gibt, die sich mit ähnlichen Problemen beschäftigen, hat mich immer wieder aufgebaut“ (R36). Innerhalb der sachbezogenen E-Mails finden sich oft ermunternde Schlussformeln wie „Also rafft Euch auf und laßt uns die Klausur bestehen“ (R37) oder auch mentale Programmierungen wie „Wir schaffen es, wir sind gut, wir lassen uns nicht unterkriegen!“ (R38).

Häufig werden die Kommunikationsmedien auch aktiv als „Kummerkasten“ (R39; I11, 24) genutzt.

Die große Zeitnähe, mit der Antworten in „Krisensituationen“ in der Regel erfolgen, ist hier ein wichtiger Faktor¹⁷⁹. Die nachfolgende Sequenz zeigt darüber hinaus die Überschneidung dieses Funktionsaspektes mit der Kategorie *Zugewinn an Orientierung*:

179 Eine ähnliche Erfahrung liegt auch dem Engagement des Listserver-Betreibers zugrunde: „Also der Grund [mich bereit zu erklären, den Listserver 1998 zu übernehmen] war hauptsächlich das eigene Motivationsloch in 96, was ich hatte, wo mir halt der Berliner Stammtisch geholfen hat, aber einmal auch ganz massiv dieser Listserver, daran habe ich erkannt, dass so ganz ohne Kontakt zu den Mitstudenten so ein Fernstudium schlecht zu bewältigen ist“ (I6, 46).

Hallo FESAianer,
ich habe im Monat Mai im biblischen Alter von 30 Jahren gewagt ein Studium der Wirtschaftsinformatik anzufangen. Mein Arbeitgeber unterstützt mich dabei. Da ich schon mehr als 10 Jahre die Schule hinter mir habe, ist das Lernen nicht mehr so einfach wie früher. Das ist auch o.k. Mir war bewußt, dass der größte Knackpunkt Mathe ist. Auch o.k. Mittlerweile geht es mir aber so, dass ich fast 50% meiner Studienzeit (immer noch neben der Arbeit) für Mathe aufwende. Und jetzt zu meinen Fragen:

1. Bin ich der Einzige, dem es so geht?
2. Hat jemand grandiose Buchtips, die helfen könnten?
3. Was denkt ihr über Unterstützungsseminare von FESA? Gibt es solche und ich habe sie nicht gefunden?

Nochmals: Mir ist bewußt, dass es sich um ein Studium handelt. Ich bin auch bereit viel Zeit dafür aufzuwenden. In allen anderen Fächer komme ich auch mit der geplanten Zeit mehr als gut aus. Die WM-Hefte sind auch gut aufgemacht, aber irgendwie brauche ich noch mehr Unterstützung.

Ich freue mich auf Eure Antworten! (R40)

(8 Stunden später) Hallo FESAianer,
vielen Dank für Eure zahlreichen Mails. Hat mir echt geholfen. Ich denke jeder kennt diese Frustphase.

Ich hoffe mein Gehirn macht bald BLUB und alles wird klar.

Special Thanks to Janine, Stefanie und Thomas.

Dieses Forum ist echt klasse!! (R41)

Die Studierenden können damit alle Modi der Zugehörigkeit ausbilden, die WENGER als Voraussetzung für eine funktionierende CoP nennt, die Lernprozesse auf vielen Ebenen fördert (vgl. WENGER 1998, 173-187). Es sind dies „Engagement“ (gegenseitige Hilfe und Unterstützung), „Vision“ (Orientierung, Reflexion und Exploration) und „Ausrichtung“ (Anpassung an vorhandene Standards und Normen, aber auch kollektive Veränderung / Aushandlung derselben).

Allerdings sind im vorliegenden Fall deutliche Unterschiede in der Ausprägung der Modi festzustellen: während die gegenseitige alltägliche Hilfe eine große Zahl der Mitglieder involviert, sind die Anteile von Vision und Ausrichtung schwächer ausgeprägt.

(B) FREIWILLIGKEIT UND WÄHLBARKEIT

Die zweite Dimension der *gewählten Zugehörigkeit* ist die *Wählbarkeit und Freiwilligkeit* der Zugehörigkeit. So wie die Partizipation an der Gemeinschaft auf Freiwilligkeit beruht, erfolgt auch jede Form der Kontaktaufnahme selbst bestimmt. Die Selbstbestimmung in diesem Punkt betonen fast alle Interviewten: „Das Tolle ist ja daran, ich kann es selbst steuern. Im Präsenzstudium sieht man seine Kollegen ja jeden

Tag. Aber hier kann ich es mir ja aussuchen, ob ich ihm eine Mail schicke und frage, ob wir uns treffen wollen oder nicht“ (I12, 98).

Insbesondere ist die Wählbarkeit der Bezugsgruppe für die Kooperation von Bedeutung. Als wesentliche Formen des Kooperationsbezuges lassen sich *Lerngruppen* (Vorbereitung einer Klausur in einer Kleingruppe mit persönlichen Treffen), *Studiengruppen* (Kleingruppe, mit der Studienverlauf gemeinsam abgesprochen wird), *telefonische Ansprechpartner* (Kleingruppen, die sich per Telefon als Klausurvorbereitung austauschen) und *Ansprechpartner im Hintergrund* (die gesamte Gemeinschaft bei Bedarf als ‚Notanker‘ in Anspruch nehmen) unterscheiden.

Während über die Kommunikationsmedien immer wieder Anfragen zu Lerngruppen gestartet werden, sehen viele Studierende Lerngruppen auch als Einschränkung ihrer zeitlichen Souveränität und der freien Wahl der Lerntechniken an und bevorzugen andere Bezugsformen: „Wichtig war für mich über den Listserver der soziale Austausch, die Arbeitsorganisation, aber jetzt gezielte Lerngruppen zu finden, [nein] man hat ja eigentlich gerade ein Fernstudium gewählt um im Thema Lernen unabhängig zu sein und seinen eigenen Stil durchzuziehen“ (I6, 143).

Für einen ebenfalls großen Teil der Mitglieder ist die überwiegende Form des Bezuges zu Anderen der „Ansprechpartner im Hintergrund“ (I7, 59): „Leute, auf die man zurückgreifen kann“ (I8, 22) bzw. „ein Notanker, den man 24h rund um die Uhr nutzen kann“ (I3, 49).

Zwischen den genannten Formen sind Zwischenformen möglich. Studierende können den gewünschten Bezug im Verlaufe ihres Studiums immer wieder neu bestimmen. Entscheidend ist, dass die Kooperationsform frei gewählt werden kann und grundsätzlich freiwillig erfolgt. Nur unter dieser Voraussetzung sind kooperative Lernformen für alle Beteiligten gewinnbringend und der „hilfreiche Geist“ innerhalb der Gemeinschaft – im anschließenden Kapitel als soziales Kapital im Sinne COLEMANS (1988) betrachtet – kann entstehen. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in nicht selbst gewählten Formen ist entsprechend gering, wie ein Kommentar zu möglicher Studienbetreuung durch Chat zeigt:

„Also, ich hasse erst mal was mit festen Zeiten, so von wegen wie Mittwoch um neun, abends, setzen wir uns dann hin und chatten. [...] Ich will, wenn ich irgendwo ein Problem hab, dann versuch ich es beantwortet zu bekommen, entweder über den Listserver oder über andere Medien, [...] Aber so jetzt sich da hinzusetzen, wenn man kein Problem hat [...]. Das ist dann der Kontakt, den ich dann nicht so gerne habe“ (I7, 119).

Kontakte und soziale Bezüge werden unter dem Aspekt ihrer Wählbarkeit unmittelbar auf Funktionalität geprüft. Einzelne sehen schon Diskussionen über die Kommunikationsmedien als zu wenig zielgerichtet an: „am meisten lief dann doch point to point. also ich les dann so was auf der Mailingliste steht und dann schreib ich die Leute direkt an, die was Interessantes erwähnen oder die eine ähnliche Frage haben. Also auf der Liste selbst entsteht dann doch oft wieder so ein allgemeines Gelaber“ (I2, 148).

Insgesamt kann das Spektrum der entstehenden Beziehungen als ein Kontinuum von *funktionalen*, zweckgebunden, eng begrenzten Kontakten („Kontakte die sich auf die Mailingliste konzentrieren und dabei vollkommen ihren Zweck erfüllen“; I9, 79) zu *persönlichen*, offenen, und länger bestehenden sozialen Beziehungen beschrieben werden. *Funktionale* Kontakte im Sinne von „schwachen Bindungen“ überwiegen dabei, bilden aber gleichzeitig oft den Startpunkt für die Entwicklung von *persönlichen* Beziehungen.

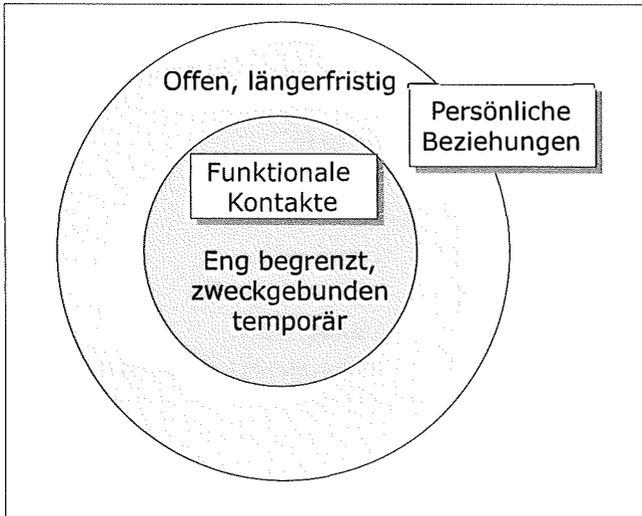


Abbildung 22: Funktionale Kontakte vs. persönliche Beziehungen

(C) BEWÄLTIGENDE UND GESTALTENDE ASPEKTE

Die bewältigenden Anteile bestehen hier darin, Kontakte zu „Leidensgenossen“ aufzunehmen und Kooperationen aufzubauen, um im Fernstudium nicht zu scheitern. Motivation wird nicht aus individuellen Lernproblematiken geschöpft, sondern aus dem sozialen Band zu anderen Studierenden, die sich der gleichen Belastung aussetzen und dem System der gegenseitigen Unterstützung. Das FESA-Studium mit überwiegender „Transportperspektive“ wird grundsätzlich anerkannt und die kooperierenden Handlungen in das bestehende System eingefügt mit dem Ziel, den gewünschten Abschluss zu erreichen.

Gleichwohl sind auch in dieser Dimension gestalterische Elemente identifizierbar: während der soziale Austausch und studentische Kooperation in der Anlage des Studiums aus FESA-Sicht nur eine marginale Rolle spielt, stellen die Studierenden innerhalb der Gemeinschaft sowohl „Orte“ des Austausches (wie unter *TeleCampus*

beschrieben) her als auch unterschiedliche Kooperationsformen – stets unter dem Aspekt der Freiwilligkeit und der Wählbarkeit. Obwohl das FESA-Fernstudium als vollständig individualisiertes Studium ohne eine Lerngemeinschaft konzipiert ist, gestalten die Studierenden eine ebensolche im Kontext ihres Studiums – und verändern die Studienpraxis daher entscheidend.

Die folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Dimensionen und Aspekte der Kategorie *gewählte Zugehörigkeit* noch einmal zusammen:

Kategorie gewählte Zugehörigkeit		
Dimension	<i>Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft</i>	<i>Freiwilligkeit und Wählbarkeit</i>
Funktionsaspekte	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leidensgenossen finden</i> - <i>Kontakte erleichtern:</i> <i>Erstkontakt</i> <i>Verstetigung</i> <i>Forum („schwache Bindungen“)</i> - <i>TeleCampus herstellen</i> - <i>Motivation erhöhen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Freiwilligkeit</i> - <i>Wählbarkeit</i> - <i>Kooperationsbezüge:</i> <i>Lerngruppen</i> <i>Tel. Ansprechpartner</i> <i>Studiengruppen</i> <i>Ansprechpartner im Hintergrund</i>

Tabelle 10: Kategorie *gewählte Zugehörigkeit*

5.3.5 Handlungsorientierung und Entwicklungsbahnen

Als Ergebnis der Analyse der Kooperationshandlungen der Fernstudierenden wurden in den vorausgegangenen Kapiteln 5.3.1 bis 5.3.4 vier zentrale Kategorien entwickelt, die den individuellen Nutzen der Kooperation für die Studierenden fassen. In diesem Abschnitt wird das Schwergewicht auf die Triebkräfte der Entwicklung der Gemeinschaft gelegt, betrachtet aus der Mitgliederperspektive der einzelnen kooperierenden Studierenden. Auch wenn sich das gesamte System der Gemeinschaft nicht als Summe der Einzelhandlungen der Fernstudierenden konzeptualisieren lässt¹⁸⁰, bieten die Begründungen der einzelnen Handlungen dennoch einen guten Aufschluss über das Funktionieren und die Weiterentwicklung der Gemeinschaft als Ganzer¹⁸¹. Als Erklärungsmoment, das in den bislang entwickelten Kategorien des individuellen

180 „Anordnungssysteme‘ der Handlungen der Subjekte [...]erlangen] eine neue Qualität, die keineswegs eine bloße Addition der einbezogenen individuellen Handlungen darstellt“ (ZIMMER 2000, 261).

181 Zur entscheidenden Verantwortung der Subjekte mit ihren Handlungen für den „Gesamterfolg als auch die Veränderung eines organisierten Handlungszusammenhangs“ vgl. auch ZIMMER (2000, 263).

Nutzens noch nicht thematisiert wurde, dienen die Kategorien der *Handlungsorientierung*¹⁸² und der *Entwicklungsbahnen*, die in diesem Abschnitt in ihrem engen Bezug zueinander und zur Art und Weise der *Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung* dargestellt werden sollen.

Insbesondere wird der Frage nachgegangen, mit welchen Handlungsorientierungen (vorgelagert bzw. in der Situation entstehend) die Studierenden kooperieren, welche Handlungsorientierung welche Entwicklungsbahn nahe legt, welche Entwicklungsbahnen generell zu unterscheiden sind und wie sie zur Reproduktion bzw. Weiterentwicklung der Gemeinschaft beitragen.

(A) HANDLUNGSORIENTIERUNG

Wie ist zu erklären, dass zusätzlich zu den beschriebenen vielfältigen Kooperationshandlungen einzelne Studierende über ihre individuelle Nutzenrealisierung durch die Kooperation hinaus Zeit und Energie für den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung der Gemeinschaft investieren? Während viele nur mit geringer Aktivität teilhaben, engagieren sich andere bei der Wartung und dem Betrieb des Listservers, bauen zusätzliche Diskussionsforen auf, erstellen umfangreiche private Homepages mit gemeinschaftlichen Ressourcen (z.B. Skripte, Lösungen der Einsendeaufgaben, detaillierte Erfahrungsberichte etc.). Ein Erklärungsgrund wurde in Abschnitt 5.3.1 *Mentoriatsraum herstellen* mit der Dimension des *Kompetenzerlebens* herausgearbeitet¹⁸³. Der Handlungsgrund des *Kompetenzerlebens* reicht aber nicht aus, das Engagement für den Betrieb und die Weiterentwicklung der Gemeinschaft zu erklären. Diese Erklärungslücke kann die Kategorie der *Handlungsorientierung* schließen, die deswegen hier mit ihren zwei idealtypischen Ausprägungen als Dimensionen erörtert wird.

Unter *Handlungsorientierung* soll mit ESSER (1999) eine Situationseinschätzung verstanden sein, die rationalem Handeln vorausgeht. Die Orientierung als „konstitutiver Aspekt einer Handlung“ (ZIMMER 2000, 259) wird in soziologischen Handlungstheorien dazu benutzt zu erklären, warum manche Handlungen weniger von einem rationalen Kalkül geprägt sind als andere. Auch im untersuchten Fall können unterschiedliche Handlungsorientierungen erklären, warum manche Handlungen zustande

182 Handlungsorientierung darf hier nicht als didaktischer Ansatz missverstanden werden, sondern meint die *Orientierung* einer Handlung im Sinne soziologischer Handlungstheorien.

183 Die Dimension des Kompetenzerlebens als Erklärung für zahlreiche aktive Beiträge deckt sich auch weitgehend mit dem von KOLLOCK (1999, 228) herausgearbeiteten Motiv für aktive Beiträge im Rahmen seiner Betrachtungen zu telematischer Kooperation, das er als „Gefühl der Wirkungskraft“ bezeichnet. KOLLOCK weist darüber hinaus daraufhin, dass dieses Motiv durch die Größe der Gemeinschaft durch die Reichweite des eigenen Beitrages noch in sich verstärkt werden kann. Jeder Beitrag über die Kommunikationskanäle der Gemeinschaft ist ja unmittelbar für alle Mitglieder sichtbar.

kommen, obwohl sie der Zweckrationalität zeitökonomischen Handelns, die das Handeln der Mehrheit der Mitglieder kennzeichnet, zunächst einmal widerspricht.

Was sind die Grundlagen einer Situationsdefinition, die das Handeln der Einzelnen in der jeweiligen gegebenen Situation orientieren kann? In zwei Merkmalen stimmen die Einschätzungen der Mitglieder über die Situation, in der sie sich befinden, weitestgehend überein: durch die Belastungen und Anforderungen des Fernstudiums empfinden sie alle ein gemeinsames Problem und in ihrer Situation als bundesweit verteilte Studierende mit verschiedenen beruflichen Hintergründen gibt es keine Konkurrenz untereinander.

Durch die Abwesenheit von Konkurrenz einerseits und dem gemeinsam empfundenen Problemdruck andererseits sind bereits zwei wichtige Voraussetzungen für eine *kooperierende Handlungsanordnung* gegeben, die ZIMMER (2000, 261) als einen von drei Typen der Anordnung neben einer konkurrierenden oder einer separierenden Handlungsanordnung unterscheidet. In der Reflexion der Studierenden wird diese als ein „positiv den anderen fördernd[es]“ Miteinander bezeichnet (I4, 244). Über dieses gemeinsame Minimalverständnis hinaus gibt es aber kein einendes Selbstverständnis, keine nach außen getragene Gemeinschaftsidentität. Das Verständnis der einzelnen Mitglieder über den Zusammenhalt, dem sie über das Abonnieren des Listserver oder des Forums angehören, variiert von

- einer selbst organisierten Gemeinschaft (vgl. I1, I3),
- einer Gemeinschaft aller FESA-Studierenden, deren aktiver Kern, die am Listserver bzw. am Forum Beteiligten darstellen (vgl. I11), zu
- einem lockereren Netzwerk (vgl. I2, I7), das im wesentlichen über die gemeinsame „Stresssituation“ (I2) zusammengehalten wird¹⁸⁴.

Derart unterschiedliche Wahrnehmungen der gleichen Gruppenkonstellation decken sich auch mit den Ergebnissen von BROWN (2001), die den Prozess einer – vom Studienanbieter intendierten – Gemeinschaftsbildung bei einem telematischen Fernstudienangebot untersucht. Sie stellt ebenfalls fest, dass völlig unterschiedliche Wahrnehmungen einer Gemeinschaft in dem gleichen Kurs nebeneinander existieren können (einschließlich überhaupt keiner Wahrnehmung von Gemeinschaft).

Welche handlungsleitenden Orientierungen entstehen nun vor dem Hintergrund einer derartigen *kooperationswilligen Problemgemeinschaft*? Idealtypisch lassen sich zwei Orientierungen unterscheiden, *Markt* und *Gemeinschaft*, die in der Realität aber oft in abgeschwächter Form oder in einer Mischform auftreten.

184 Diese Bandbreite der Einschätzungen deutet auch auf das eher diffuse Verhältnis zu FESA als Studienanbieter hin. In WENGERs Kategorisierung der verschiedenen Beziehungen zwischen CoPs und der offiziellen Organisation, in deren Rahmen sie entstanden sind, nimmt die betrachtete Gemeinschaft den Status „Schattenexistenz“ („bootlegged“) ein (vgl. auch Kap. 3.2). Auf die Konsequenzen dieses Status wird in Kap. 5.4 eingegangen.

Orientierung Markt

Bedenkt man den Problemdruck, den die Studierenden empfinden, so stellt die Situationsdefinition der Kommunikationskanäle als *Markt*, auf dem Problemlösungen getauscht werden können – sei es in Form von Aufgabenlösungen, Prüfungsvorbereitungen, zusätzlichen Lernmaterialien oder Hilfen zum Management der Fernstudiensituation – eine adäquate und verbreitete Situationsbewältigung dar. Studierende handeln hier orientiert an ökonomischer Zweckrationalität: Zeit ist ihr knappes Gut, das es sinnvoll zu investieren gilt. Die originäre Möglichkeit des Internets, als Marktplatz zu fungieren und Anbieter mit Nachfragern, weit gehend orts- und zeitunabhängig, zusammen zu bringen, wird hier als grundlegende Situationsdefinition für das eigene Handeln genommen.

In vielen Interviewpassagen kommt der „homo oeconomicus“ zum Vorschein: Die Frage, für welche Handlungen im Studium und innerhalb der Gemeinschaft es sinnvoll ist, „Zeit zu investieren“ bei welchem „erwartetem Nutzen“, oder die verschiedenen Möglichkeiten durch Kooperation „Zeit zu sparen“ und „Aufwand zu minimieren“ sind häufig wiederkehrende Themen innerhalb der Reflexionen der Studierenden. Der Nutzen der Kommunikationskanäle der Gemeinschaft besteht u.a. im „Hausaufgaben traden“ (vgl. auch 5.3.2), die Nutzung des FESA-Lernraums wird wegen „zu hoher Grenzkosten“ monetärer und zeitlicher Art abgelehnt und der Gebrauch des selbst organisierten, zusätzlichen Internet-Forums unter genauen Aufwand-Ertrags-Kalkülen abgewogen (13,4,5,9). Die Funktion des Listservers wird weiterhin oft mit *Austauschportal* oder *Infobörse* beschrieben. Zahlreiche Nachrichten sind nach dem klassischen Tauschschema „suche ... biete dafür ...“ aufgebaut.

Mit dieser am eigenen Nutzen orientierten Handlungsweise einer großen Anzahl von Mitgliedern könnte die Kooperation als auf der Basis von wechselseitigem Eigennutz erfolgend interpretiert werden, die im Versuch, den eigenen Nutzen ständig zu maximieren, letztlich zum Scheitern der Kooperation führt (vgl. ZIMMER 2000, 259)¹⁸⁵. Mit der orientierenden Situationseinschätzung als Markt ist aber bei vielen Mitgliedern gleichzeitig ein Verständnis von „*Geben und Nehmen*“ als Voraussetzung eines funktionierenden Marktplatzes verbunden, das ein Scheitern der Kooperation verhindert: „Ja, aber ich denke, dass die Zeit sinnvoll eingesetzt ist [für das Beantworten von Anfragen]. Es ist ein Geben und Nehmen. Immer nur saugen geht nicht. Also wenn immer nur Anfragen kommen und keiner antwortet, dann stirbt er [der List-server]“ (I14, 126). Mit der Strategie, auch zu geben, wird gleichsam das Nehmen langfristig ermöglicht und damit optimiert.

Entsprechend der Orientierung *Markt* ist der selbst organisierte Charakter der Gemeinschaft für viele Mitglieder unerheblich. Zum Teil wissen sie nicht um die Selbstorganisiertheit (I11), zu einem anderen Teil ist diese Eigenschaft für sie irrelevant (I8, I9), zu einem weiteren Teil ist die Selbstorganisiertheit für sie belanglos

¹⁸⁵ KOLLOCK (1999, 222) analysiert solche, auf einem „verallgemeinerten Austausch“ basierenden Kooperationen, bei denen individuell „vernünftiges“ Handeln“, nämlich mit möglichst geringem eigenen Aufwand möglichst viel zu nutzen, in letzter Konsequenz zum kollektiven Scheitern führt, daher auch als „soziale Dilemmata“.

mit der Ausnahme, dass sich der Austausch nicht auch auf die Aufgabenlösungen erstrecken könnte, wenn der Marktplatz durch FESA organisiert wäre.

Orientierung Gemeinschaft

Eine andersartige Orientierung ist die Orientierung *Gemeinschaft*, die insbesondere im Handeln derer sichtbar wird, die zum Aufbau und der Weiterentwicklung der Gemeinschaft beitragen. In den Reflexionen des Begründers des Forums steht nicht ein Aufwand-Ertrags-Kalkül im Vordergrund, sondern der konkrete Vorstellung gewordene Wunsch mit Listserver und Internet-Forum eine „temporäre Gemeinschaft“ (H6, Homepage dieses Studierenden) aufzubauen.

Im Gegensatz zu vielen eher unpersönlich gehaltenen Beschreibungen der Kooperation in anderen Interviews dominiert in den Darstellungen dieses Studierenden eine starke „Wir“-Perspektive. Er zeigt eine hohe Identifikation mit dem durch die internet-basierten Kommunikation entstehenden Gebilde, das er konsequent als Gemeinschaft beschreibt:

„Also wir versuchen, das auch einigermaßen aktuell zu halten, weil durch diesen Wechsel [der Listserveradresse] sind uns einige Mitglieder verloren gegangen, also die das halt nicht mitbekommen haben und nicht mehr wissen, wie sie sich anmelden können oder wie sie uns ansprechen können [...] also im Prinzip ist das [die neuen Möglichkeiten des Forums] ideal und ich hoffe, dass die anderen das auch so sehen, die mit in der Gemeinschaft sind“ (I1, 19 und 154/155).

Die Orientierung *Gemeinschaft* leitet das Handeln der Studierenden, die einen Beitrag zu einer Gemeinschaft als einem eigenen, konturierten Produkt, auf das man stolz sein kann, leisten wollen. Im Gegensatz zur bloßen Situationsbewältigung der gemeinsamen „Problemlage“ durch einen Markt ist der zu realisierende, unmittelbare individuelle Nutzen für sie nicht mehr der dominierende Entscheidungsfaktor¹⁸⁶.

Stolz auf ein eigenes, anderes Produkt ähnlich der treibenden Kraft bei Open-Source-Produkten wie Linux ist ein wesentlicher Bestandteil der Orientierung *Gemeinschaft* (vgl. I5, 161-162, 200; I6, 86): Die zum Teil explizite Verbindung zum Open-Source-Gedanken in den Reflexionen dieser Studierenden (z.B. I6, 17, 86) dokumentiert gleichzeitig die große Bedeutung der Selbstorganisiertheit für die Studierenden mit dieser Orientierung – ganz im Gegensatz zur Situation bei der handlungsleitenden Orientierung *Markt*.

In Bezug auf die erforderliche Gegenseitigkeit unterscheiden sich beide Orientierungen im Handlungsergebnis nicht – der Prozess wird jeweils als Geben und Nehmen verstanden. Bei denjenigen, die stärker durch die Orientierung *Gemeinschaft* geleitet werden, mischt sich in die rein funktionale Argumentation, dass der Tausch ohne Gegenseitigkeit nicht funktionieren würde, noch ein ethisches Argument der Fairness (I7, 150), aber die Unterschiede sind nur graduell. Der gebenden Anteil in den Handlungen mit der Orientierung *Gemeinschaft* lässt sich ggf. auch mit neueren Theorien

186 Das Internet-Forum hat der Studierende gegen Ende seines Hauptstudium aufgebaut, zu einem Zeitpunkt, zu dem viele Befragte den individuell zu realisierenden Nutzen der Kommunikationsmedien als deutlich geringer einschätzen als im Grundstudium.

zum reziproken Altruismus und der Entstehung von Gruppen erklären: ZEGGELINK, DE VOS & ELSAS (2000) erklären das Phänomen des reziproken Altruismus einerseits aus einer risikoreicher werdenden Welt, die die Notwendigkeit in Gruppen zu kooperieren allgemein erhöht, und andererseits aus ihren Untersuchungen, die die Vermutung nahe legen, dass das „selbstlose Helfen“ auch in der Einschätzung begründet ist, dass man als „bekanntes Hilfegebendes“ („old-helping-partner“) eher auch selbst Hilfestellung erfährt und damit gegen Risiken besser abgesichert ist. Auch wenn mit dem empfundenen „Problemdruck“ als einer einenden Situationseinschätzung in der Gemeinschaft (vgl. Kap. 5.3.4) ein Element dieser Erklärung greift, lässt sich die von ZEGGELINK, DE VOS & ELSAS (2000) formulierte Strategie im betrachteten Fall nicht eindeutig als Handlungslogik rekonstruieren.

In anderen Punkten sind die Differenzen zwischen den beiden (idealtypischen) Orientierungen bzw. den Handlungen, die sie fördern, wesentlich gravierender. So wird in den Kommunikationskanälen periodisch um die Bewertung so genannter „Off-Topic-E-Mails“ (Anekdoten, Weihnachtsgrüße, aber auch die Diskussion aktueller politischer Ereignisse) gestritten. Mit der Orientierung *Gemeinschaft* werden solche Mails in der Regel positiv bewertet und als ein Beitrag gesehen, der den Zusammenhalt verstärkt. Vor der Situationseinschätzung eines Marktplatzes stören diese Beiträge hingegen die Effizienz des Tausches. Mitglieder beschwerten sich entsprechend über ein ungünstiges Verhältnis verwertbarer zu störenden Beiträgen. Anlässlich einer emotional bewegten Diskussion der Terroranschläge im September 2001 entstand ein solcher Konflikt, der beide unterschiedlichen Positionen illustriert:

(Position 1, Orientierung Markt)

Können wir auf diesem Server nun endlich politische, religiöse und sonstige nicht die FESA betreffende Nachrichten rauslassen ?[...] Dieser Server ist ausschließlich für FESA – Studenten zum THEMA FESA gedacht. NICHTS anderes sollte hier diskutiert werden. Für die Leute, die den FESA Server dauernd für andere Dinge verwenden, empfehle ich einen eigenen Server zum Ausheulen, diskutieren und versenden von irgendwelchen CNN Berichten (R42)

(Position 2, Orientierung Gemeinschaft)

Also ich weiß nicht, bist Du der neue FESA-Server-Polizist? Ich nutze den Server seit ich studiere und es gab immer mal wieder Diskussionen außerhalb der FESA, was soll's? Wir sind Studenten, haben aber außer diesem Server kaum Möglichkeiten, miteinander zu kommunizieren und diskutieren. Wir sollten alle erwachsenen Menschen sein und wissen, wann der Bogen überzogen ist, aber das war bis jetzt auch noch nie der Fall, oder? Dieses Ereignis hat uns alle aus der Bahn geworfen, wenn nicht sogar die ganze Welt und in NY und anderswo wird es nie mehr so sein, wie es war.

Warum sollten wir FESA – Studenten also nicht den Server nutzen und darüber diskutieren?

Es hat doch auch was mit Weltpolitik und Meinungsfreiheit zu tun?

Vielleicht bin ich die Einzige, die diese Meinung hat?

Egal, schönen Tag noch (R43)

Auch in Fragen des weiteren Ausbaus der Gemeinschaft werden die unterschiedlichen Orientierungen sichtbar, so z.B. in dem Diskussionsfaden um die Gründung einer FESA-Alumni Vereinigung (R44). Diejenigen bekunden Interesse und Bereitschaft am Aufbau einer solchen Gemeinschaft von FESA-Absolventen mitzuwirken, die bereits durch andere Formen des besonderen Engagements (Aufbau Internet-Forum, Homepages, Organisation von Stammtischen) die Orientierung *Gemeinschaft* gezeigt haben (I1,3,7,14).

Wodurch entstehen in spezifischen Situationen solche unterschiedlichen Orientierungen für das Handeln? Da alle Handlungsorientierungen letztlich durch die biographische Entwicklung eines jeden Subjektes, insbesondere durch Erfahrungen in besonderen Situationen entstehen und diese in ihrer Komplexität den Rahmen dieser Arbeit überschreitet, können hier keine umfassenden Antworten gegeben werden¹⁸⁷. Auffällig ist allerdings, dass die Studierenden mit deutlicher Orientierung *Gemeinschaft* in ihrer Jugend verstärkt mit der Mailbox-Welt¹⁸⁸ intensiven Kontakt hatten (I1, 5, 6). Vorerfahrungen mit dem gemeinschaftsfördernden Potenzial der telematischen Kommunikation lassen die Studierenden auch die Situation im FESA-Studium unter einer Gemeinschaftsperspektive betrachten¹⁸⁹.

Wurden die beiden Ausprägungen der handlungsleitenden Orientierungen hier bislang als gegensätzlich dargestellt, lassen sie sich dennoch von einer anderen Perspektive wieder zusammen führen: Betrachtet man die Orientierung *Gemeinschaft* unter dem Aspekt des durch die intendierte Gemeinschaft entstehenden Nutzens in Form von *sozialem Kapital* – der Nutzen für die Mitglieder der Gemeinschaft, der aus dem Beziehungsgeflecht, der Gegenseitigkeit, den starken und schwachen Bindungen etc. entsteht (vgl. BOURDIEU 1997, COLEMAN 1988, PUTNAM 1995)¹⁹⁰ –, so kann auch die Orientierung *Gemeinschaft* als ihrerseits zweckrational optimierte Orientierung verstanden werden und belegt damit ESSERS (1999) These der übergreifenden Rationalität menschlichen Handelns¹⁹¹.

187 KOLLOCK (1999, 229ff) analysiert am Beispiel der telematischen Kooperation zu LINUX förderliche Faktoren für die telematische Produktion von „öffentlichen Gütern“, räumt aber letztlich auch eine große Restunsicherheit ein, mit der Erfolge hier prognostiziert werden können. Die förderlichen Faktoren, die er allgemein für erfolgreiche telematische Kooperationen benennt, werden in Kap. 7 aufgegriffen.

188 Zu „elektronischen Nächten“ vgl. GRÖNLING 1993.

189 Inwieweit durch telematische Gemeinschaftserfahrungen im Bereich des Lernens langfristig „Keimzellen“ einer neuen, telematischen Lernkultur angelegt werden, wird in Kap. 5.4 und in Kap. 7.2 diskutiert.

190 Das interdisziplinär diskutierte Konzept „soziales Kapital“ wurde im wesentlichen von diesen drei Autoren geprägt. Die jeweiligen Unterschiede in ihrem Gebrauch des Begriffes sind für den Gedankengang hier nicht relevant – ein guter Überblick dazu findet sich bei SCHULLER, BARON & FIELD (2000).

191 Auch der zuvor erwähnte Erklärungsansatz von ZEGGELINK, DE VOS & ELSAS (2000) für verstärktes Helfen und Gemeinschaftsengagement ist mit dieser These vereinbar.

Gleichzeitig sind die Orientierungen nicht als statische, unveränderliche Rahmungen der subjektiven Situationsdefinitionen zu verstehen¹⁹². Sie verändern sich vielmehr mit allen weiteren Handlungen und den mit ihnen gemachten Erfahrungen je nach gegebener Situation. In enger Verbindung damit stehen die unterschiedlichen Partizipationsverläufe einzelner Mitglieder. Sie werden stark von den Orientierungen beeinflusst, aber nicht determiniert. Diese Entwicklungen bilden den Kern der im folgenden Abschnitt behandelten Kategorie *Entwicklungsbahnen*.

(B) ENTWICKLUNGSBAHNEN

Entwicklungsbahnen sind ein entscheidender konzeptueller Bestandteil des CoP- Lernansatzes. Unter Entwicklungsbahnen werden Veränderungen der Identität der Handelnden in Folge von ihren sich dynamisch verändernden Partizipationsformen innerhalb der Gemeinschaft verstanden (vgl. LAVE & WENGER 1991, 121; WENGER 1998, 153ff und Kap. 3.2). Schon innerhalb des vergleichsweise kurzen Untersuchungszeitraumes¹⁹³ sind solche sich individuell ändernden Partizipationsformen innerhalb der Gemeinschaft erkennbar. Schematisch vereinfachend kann man die Partizipationsformen innerhalb der telematischen Studienunterstützung in drei Kategorien einteilen:

- (a) *akzeptierte, periphere Teilhabe*: passives Mitverfolgen der Kommunikationsbeiträge und aktive Beiträge in Form von Fragen nach Informationen, Erfahrungen etc.
- (b) *aktive Teilhabe*: zusätzlich zu (a) eigene antwortende Beiträge (aktives Mentoring, Informationen einbringen etc.)
- (c) *gestaltenden Teilhabe*: zusätzlich zu (b) und (c) Entwicklung neuer Werkzeuge, Ressourcen und Verfahrensweisen für die gegenseitige Studienunterstützung

Vor diesem Hintergrund lassen sich – wiederum idealtypisch – 5 Entwicklungsbahnen unterscheiden, deren Veränderungen in den Partizipationsformen die folgende Grafik veranschaulicht:

192 Vgl. dazu auch das unterschiedliche Verständnis der *Orientierung* in den soziologischen Handlungstheorien des normativen und interpretativen Paradigmas bei ESSER (1999, 116ff).

193 Da das Studium auf 3-5 Jahre ausgelegt ist, ist der Untersuchungszeitraum von anderthalb Jahren verhältnismäßig kurz für die Analyse zeitbasierter Phänomene wie der Entwicklungsbahnen innerhalb der betrachteten Gemeinschaft (vgl. dazu auch Kap. 6 und 8).

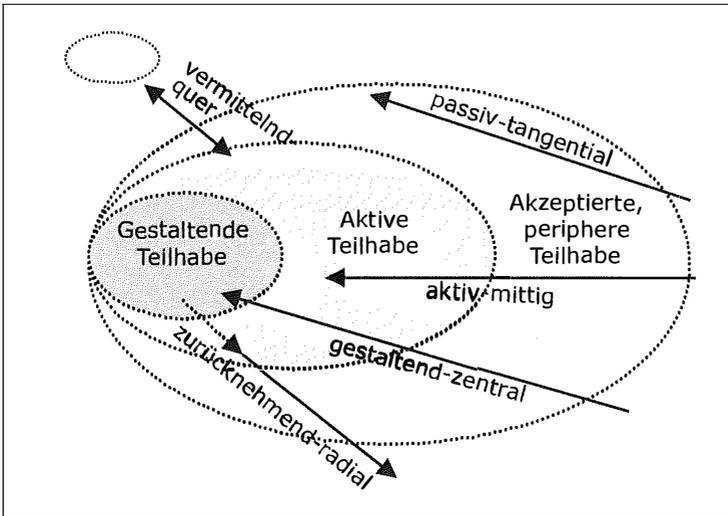


Abbildung 23: Partizipationsformen und Entwicklungsbahnen

Diese entsprechen den fünf Typen von Entwicklungsbahnen, die WENGER (1998, 154/155) für CoPs allgemein herausgearbeitet hat:

- (a) *passiv-tangential*: Entwicklungsbahnen von Mitgliedern, deren Partizipationsformen im Bereich der akzeptierten, peripheren Teilhabe verbleiben,
- (b) *aktiv-mittig*: Entwicklungsbahnen von Mitgliedern, deren Partizipationsformen sich vom Bereich der akzeptierten, peripheren Teilhabe hin zur aktiven Teilhabe entwickeln,
- (c) *gestaltend-zentral*: Entwicklungsbahnen von Mitgliedern, deren Partizipationsformen sich vom Bereich der akzeptierten, peripheren Teilhabe in der Regel über die aktive Teilhabe hin zur gestaltenden Teilhabe entwickeln,
- (d) *zurücknehmend-radial*: Entwicklungsbahnen von Mitgliedern, deren Partizipation sich von einer aktiven Teilhabe oder einer gestaltenden Teilhabe ausgehend kontinuierlich reduziert,
- (e) *vermittelnd-quer*: Entwicklungsbahnen von Mitgliedern, deren Partizipation am Rande der Gemeinschaft als Vermittelnde zwischen dieser und anderen Gemeinschaften angesiedelt ist.

Passiv-tangentiale Entwicklungsbahnen werden an dem Zahlenverhältnis von registrierten Mitgliedern und Beitragshäufigkeiten (vgl. Kap. 5.2) sichtbar. Die Möglichkeit der passiven Teilhabe ist ein bekanntes Phänomen bei telematischer Kommunikation (vgl. DÖRING 1999). Darüber hinaus nimmt die akzeptierte, passive Teilhabe in der Gemeinschaft das erste Stadium der *legitimen peripheren Partizipation* in der Terminologie von LAVE & WENGER ein: interessierte Studierende können die

Gemeinschaftsressourcen aufgrund des nicht beschränkten Zugangs nutzen und in selbst gewählter Form passiv oder aktiv-fragend, wissenssuchend an der Kommunikation teilhaben. Anfragen aller Art mit dem Hinweis „ich bin erst ganz neu in der Liste und weiß noch nicht so genau, wie es hier läuft“ (R45) oder Betreffzeilen wie „FESA: Der Neue – Anfänger Bereich Wirtschaftsinformatiker (FH)“ werden zahlreich und detailliert beantwortet – ein Indikator für die Akzeptanz solcher Fragen als Teil der gemeinschaftlichen Praxis. Das offene Verständnis von Mitgliedschaft bzw. die durchlässigen Grenzen der Gemeinschaft kommen auch in zahlreichen Antworten zu Anfragen von Studieninteressierten in der Entscheidungsphase für oder gegen ein Fernstudium zum Ausdruck.

Der Typ Entwicklungsbahn *aktiv-mittig* ist erkennbar durch die zahlreichen Antworten, die ohne Anfrage eingestellten Informationen und Hinweise, das aktive Mentoring etc. Denkbar ist zwar auch, dass Mitglieder quasi von Anfang aktiv teilhaben, z.B. wenn sie bereits ein Studium absolviert haben (I12) oder den Nutzen des Kompetenzerlebens (vgl. Kap. 5.3.1) deutlich vor den Nutzen der anderen Mentoriatsdimensionen stellen (I2), aber überwiegend findet eine Bewegung *hin* zu einer aktiven Partizipation statt. Beispielsweise können für einzelne Studierende verschiedene Stationen ihrer veränderten Partizipationsformen nachgezeichnet werden, die auch durch die zunehmende Souveränität als Fernstudent mit einer persönlichen Weiterentwicklung verbunden sind: Während beispielsweise ein Studierender kurz nach seinem Studienbeginn eine erste mentorielle Anfrage stellte (R46), ist er einer der ersten, der 9 Monate später eine Anfrage eines „Neuen“ („Neuling: Studium an der FESA“) beantwortet und den „Neuen“ mit „erst mal herzlich willkommen im FESA Space“ begrüßt (R47).

Ein weiteres Zeichen für *aktiv-mittige Bahnen* sind die persönlich angelegten Archive, in denen Studierende interessante Mitteilungen und Antworten individuell ablegen und zu einem späteren Zeitpunkt diese Informationen an Anfragende weiterleiten (I2, I6, I13, I15).

Was ist die Handlungslogik, die hinter einer zunehmend aktiven Partizipation steckt? Das Prinzip der Gegenseitigkeit der Studienunterstützung, das nur durch eine aktive Teilhabe realisiert werden kann, ist, ggf. mit leicht unterschiedlichen Akzentuierungen, in Abhängigkeit von der dominierenden Handlungsorientierung bei zahlreichen Mitgliedern ein anerkanntes Funktionsprinzip der gemeinsamen Praxis. Aktiv-mittige Entwicklungsbahnen sind daher bei beiden idealtypischen Orientierungen wahrscheinlich, wenn das Stadium der rein passiven Teilnahme überwunden wurde.

Spezielle Einstiegshilfen für Neulinge oder normierende Vereinbarungen, die eine aktiv-mittige Entwicklung fördern würden, existieren allerdings nicht. Es gibt nur ein minimales Regelwerk vergleichbar der Netiquette für die Kommunikation in Newsgroups (s. Begrüßungsmails der Kommunikationskanäle im Anhang 7). Obwohl die dargestellten Kooperationsprozesse – *Mentoriatsraum herstellen, Studienstrategien realisieren, Zugewinn an Orientierung und gewählte Zugehörigkeit* durch den Verzicht

auf Normierungen in mancher Hinsicht an Effizienz verlieren¹⁹⁴, wird das Fundament der absoluten Freiwilligkeit und der Mitwirkung als Gleiche nicht angetastet. Dies kann als ein Beleg für die Richtigkeit von HOLZKAMPs Analyse zur entscheidenden Voraussetzung von Freiwilligkeit bei der Kooperation gesehen werden (vgl. Kap. 3.1), aber auch für die These WENGERs, dass CoPs grundsätzlich selbst organisierte Systeme sind und sich ihre Verfahren und Werkzeuge in kontinuierlicher gegenseitiger Aushandlung aus den Anforderungen ihrer Praxis weiterentwickeln (vgl. Kap. 3.2). Die potentiellen Effizienzverluste werden offensichtlich von einer größeren Anzahl von Mitgliedern als nicht gravierend eingeschätzt. Die sich etablierende Vorgehensweise der „persönlichen Archive“ scheint Effizienzverluste hinreichend abzufedern.

Ansätze einzelner Studierender, die Effizienz der Kooperation zu steigern – also Partizipationsformen der *gestaltenden Teilhabe* – erfolgen grundsätzlich als Angebote, die sich durchsetzen, wenn sie die Effizienz für alle erfahrbar steigern. Ein Beispiel für eine solche Effizienzsteigerung, die gleichzeitig das Mailaufkommen auf der Liste reduziert, ist ein Verfahren, den Skripttausch über wöchentlich aktualisierte Seminarbesuchslisten zu organisieren¹⁹⁵.

Entwicklungsbahnen hin zur gestaltenden Teilhabe sind für diejenigen Studierenden wahrscheinlicher, deren Handlungen wie oben beschrieben von einer Orientierung *Gemeinschaft* geleitet sind. Alle gestaltenden Partizipationsformen wie z.B. das Betreiben des Listerservers, die Gründung des Internet-Forums oder die Pflege der eben erwähnten Seminarbesuchslisten, bedeuten für die Handelnden zunächst immer eine zusätzliche Investition von Zeit und stehen damit im Widerspruch zu einer strikten zweckrationalen „Marktorientierung“, die versucht das Aufwand-Ertrags-Verhältnis individuell zu optimieren. Die unterschiedlichen Weiterentwicklungen der Gemeinschaft bezeugen aber, dass es Entwicklungsbahnen hin zu einer gestaltenden Teilhabe gibt. Der bereits weiter oben beschriebene Studierende, der noch im Sept. 2000 als „Neuling“ am Rande agierte, kündigt ein Jahr später bereits seine Homepage „<http://www.berufsbegleitend-studierenXXX.de>“ an, mit der er ein Defizit der gemeinschaftlichen Ressourcen – einen fehlenden orientierenden Einstiegspunkt – beseitigen möchte und gleichzeitig einen erneuten gemeinschaftlichen Weiterentwicklungsprozess anstößt (M26). Schon die Domainnamenwahl verweist darauf, wie stark das

194 Die zahlreichen Antworten, die Anfragende oft per privater E-Mail erhalten, fließen z.B. nicht systematisch in die Gemeinschaft zurück. Eine Regel, dass alle erhaltenen Antworten nach einem bestimmten Zeitraum zusammengefasst wieder in die Liste eingebracht werden – wie beispielsweise in der professionsbezogenen Mailingliste der Webgrlls (<http://www.webgrlls.de>) praktiziert – gibt es nicht.

195 Bis zu diesem Zeitpunkt haben alle Studierenden einzeln über die Kommunikationskanäle Skripte, Mitfahrgelegenheiten und Lerngruppen in Zusammenhang mit den Seminaren gesucht bzw. angeboten. Bei dem neuen Verfahren hat sich ein Studierender bereit erklärt, als zentrale Sammelstelle zu fungieren, dem alle an Austausch interessierten ihre Seminarbesuchstermine, -orte und Heimatregionen mitteilen. Der Studierende veröffentlicht diese Zusammenstellung einmal wöchentlich aktualisiert, mit den individuellen E-Mail-Adressen zwecks Detailabfragen (vgl. Beispiel einer Seminarbesuchsliste im Anhang 8). Durch diese Bündelung wird die große Anzahl reiner Suchanfragen reduziert und größere Transparenz über die Ressourcen der Gemeinschaft erzeugt.

Fernstudium Teil der Persönlichkeitsentwicklung wird – und belegt WENGERs These, dass mit sich ändernden Partizipationsformen auch immer identitätsformende Prozesse verbunden sind (WENGER 1998, 154).

Zurücknehmend-radiale Entwicklungsbahnen entstehen insbesondere an der Bruchstelle Grundstudium – Hauptstudium. Viele Studierende entwickeln während ihres Grundstudiums eine zunehmend aktivere Teilhabe und nehmen diese im Hauptstudium wieder zurück (12, 3, 8, 10). Der zu erwartende Nutzen im Hauptstudium sinkt, damit verschlechtert sich das Aufwand-Ertrags-Verhältnis, sodass bei überwiegend zweckrationalem Kalkül eine Zurücknahme der Aktivitäten nahe liegt. Gleichzeitig gibt es im Hauptstudium durch die Diplomarbeit auch ohne die gemeinschaftlichen Ressourcen und Verfahren, Möglichkeiten, Studienschwerpunkte zu setzen, Studienwissen an berufliche Praxis zu koppeln etc. Eine besondere Form der *zurücknehmend-radialen* Entwicklung nehmen diejenigen an, die überwiegend passiv teilgenommen haben und gegen Ende des Studiums noch einmal als Abschied und „pauschale Gegenleistung“ ihre Kompetenzen und Erfahrungen gesammelt zur Verfügung stellen:

Hallo,

zuerst die schlechte Nachricht: Ich bin gestern exmatrikuliert worden! die gute Nachricht: ...weil ich den Abschluß in der Tasche habe!

Man könnte jetzt tausend Dinge sagen, ich möchte mich aber auf folgende Danksagungen beschränken:

- 1. Danke an die Leute die diesen Listserver eingerichtet haben und betreiben, er hat mir in meinem Studium sehr geholfen.*
- 2. Danke an Alle, die mir in den letzten Tagen Infos zu Herr Prof. R.. geschickt haben, auch das hat mir sehr geholfen.*
- 3. Besonderen Dank an Ole, Deine Unterlagen waren Klasse!*

so zum Schluß noch was: Ich habe die letzten Jahre sehr vom Listserver profitiert, habe aber nur selten Zeit und Gelegenheit gehabt anderen über diesen Weg im Studium weiterzuhelfen.

Ich stehe Euch die nächsten 14 Tage mit meiner vollen Aufmerksamkeit zur Verfügung. ich könnt mich alles zum Studium fragen und ich werde Euch antworten. Beginnt Eure Mails einfach mit "Frage an Wolfgang". In 14 Tagen werde ich mich dann vom Listserver verabschieden.

Bis dahin tschau und duchhalten!

Gruß

Wolfgang Diplom-Betriebswirt (FH) (R 48)

Sehr viel seltener anzutreffen sind Entwicklungsbahnen, die hier mit *vermittelnd-quer* bezeichnet werden: sichtbar wird eine aktive Teilhabe eines Professors, der als Dozent

für die FESA Seminare abhält. Er beantwortet Anfragen im Sinne des Fachmentoriats, bringt sich aber auch in Diskussionen um die Weiterentwicklung der Gemeinschaftsressourcen ein. Die durchgehend positive Hervorhebung der Mitgliedschaft von Dozenten und Professoren durch die Interviewten zeigt das offene Verständnis der Mitgliedschaft: wer etwas zur Studienunterstützung beitragen kann oder diese nutzen möchte, ist erwünscht. Darüber hinaus ist diese Bewertung vor dem Hintergrund beider Orientierungen *Gemeinschaft* und *Markt* nachvollziehbar: der fachliche Input wird bereichert und die Gemeinschaft wird zu einer oft propagierten, aber selten verwirklichten Lerngemeinschaft von Lehrenden und Lernenden.

Neben den beschriebenen typischen Entwicklungsbahnen gibt es noch zahlreiche Zwischen- und Mischformen. Zwischen der aktiven Teilhabe und der gestaltenden liegt beispielsweise die Partizipationsform von Studierenden, die ihr Studium abgeschlossen haben und bewusst weiter bei den Kommunikationskanälen eingeschrieben bleiben, um anderen ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen zu können (z. B. I15).

Welche Form im Einzelnen gewählt wird bzw. wann neue Mitglieder überhaupt solche Entwicklungsbahnen beschreiten oder nach einer kurzen peripheren Teilnahme die Gemeinschaft vielleicht ohne sichtbare Spuren wieder verlassen, lässt sich nicht allgemeingültig klären. Festgehalten werden kann aber auf jeden Fall, dass die Orientierung *Gemeinschaft* eine *aktiv-mittige* oder eine *gestaltend-radiale* Entwicklungsbahn fördert. Eine solche *Handlungsorientierung* wiederum wird durch entsprechende biographische Vorerfahrungen (Mailbox-Erfahrung, Zugehörigkeit zur Open-Source-Bewegung etc.) begünstigt, aber auch durch einschneidende Erfahrungen der erhaltenen Hilfe innerhalb der Gemeinschaft wie beispielsweise im Falle des List-server-Betreibers (I6).

Die Bedeutung der *Entwicklungsbahnen* für die Reproduktion bzw. die Weiterentwicklung der Gemeinschaft ist implizit in den Darstellungen zu den einzelnen Entwicklungsbahnen bereits enthalten gewesen: Nachdem die Gemeinschaft einmal eine notwendige kritische Masse erreicht hat, führen *aktiv-mittige* Entwicklungsbahnen die Gemeinschaft in einen stabilen Zustand als Gesamtsystem. Auch wenn Studierende gegen Studienende ihre Teilhabe oft reduzieren und mit erfolgreichem Studienabschluss auch die Gemeinschaft verlassen, bleibt die Stabilität dennoch erhalten. Das erreichte Gleichgewicht wird voraussichtlich am ehesten durch gravierende Veränderungen im Studienkontext verändert werden. Eine Verschärfung der Studien- und Prüfungsordnungen beispielsweise, wie sie in Form der verpflichtenden Einsendung aller Einsendeaufgaben an allen Standorten als Bedingung für den prüfungsvorbereitenden Seminarbesuch für Januar 2002 in Kraft treten soll, könnte Veränderungen grundsätzlicher Art bewirken – sei es in Richtung der Reduzierung der Gemeinschaft auf eine Tauschbörse für Aufgabenlösungen oder in Richtung auf eine Erweiterung der Gemeinschaft als kollektiv handelnde Interessenvertretung.

(C) HANDLUNGSORIENTIERUNG UND ENTWICKLUNGSBAHNEN –
BEWÄLTIGENDE ODER GESTALTENDE KOOPERATION?

Die beschriebenen idealtypischen Handlungsorientierungen tragen deutlich bewältigende bzw. gestaltende Potenziale in sich: die Orientierung *Gemeinschaft* führt Studierende zur aktiven Teilhabe und begünstigt *gestaltend-zentrale* Entwicklungsbahnen, während die Orientierung *Markt* bestenfalls eine *aktiv-mittige* Entwicklungsbahn fördert und verstärkt ein Handeln zur Erfüllung der gegebenen Anforderungen, also der *Situationsbewältigung* nahe legt.

Die Kategorie der *Entwicklungsbahnen* ist ebenso wie die Kategorie der *Handlungsorientierung* eine theoretisch abgeleitete. Die produktive Anwendbarkeit der Kategorie der Entwicklungsbahnen zur Erklärung der Reproduktion bzw. Weiterentwicklung der Gemeinschaft als System belegt die Bedeutung dieses Bestandteiles des Analysekonzepts des CoP-Ansatzes. In gleichem Maße zeigt aber auch das aus soziologischen Handlungstheorien entlehene Konzept der *Orientierung* einer Handlung fruchtbare Resultate. Situationsbezogene Handlungsorientierung als Ergebnis biografisch verarbeiteter Erfahrung – nicht als einmal erworbene, unveränderliche Eigenschaft – ist dabei mit den hier herausgearbeiteten Entwicklungsbahnen eng verbunden. Die unterschiedlichen, idealtypischen Orientierungen legen jeweils verschiedene Partizipationsverläufe innerhalb einer Gemeinschaft nahe. Handlungsorientierungen und Entwicklungsbahnen verdienen in pädagogischen Kontexten verstärkt Aufmerksamkeit (vgl. auch ZIMMER 2000). Dieser Zusammenhang ist in der folgenden Tabelle – schematisch vereinfacht – zusammengefasst:

Handlungsorientierung	Entwicklungsbahnen	Kooperationsaspekt
<i>Markt</i>	<i>passiv-tangential</i> <i>aktiv-mittig</i>	<i>bewältigend</i>
<i>Gemeinschaft</i>	<i>aktiv-mittig</i> <i>gestaltend-zentral</i>	<i>gestaltend</i>

Tabelle 11: Kategorien *Handlungsorientierung* und *Entwicklungsbahnen*

5.4 Lernen in der „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“

Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse, so stellt sich die Frage, was die herausgearbeiteten Kategorien der Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung eigentlich mit Lernen zu tun haben. Dies um so mehr, je stärker man dem weit verbreiteten „Lehrernkurzschluss“ (vgl. Kap. 3.1) verhaftet ist, denn schließlich findet innerhalb der Gemeinschaft doch kein Unterricht statt, es gibt keine ausgewiesenen Lehrenden oder unmittelbar erkennbare „Meister“. In diesem Kapitel soll begründet werden, dass die Studierenden dennoch lernen – widerständig *und* expansiv im Sinne

HOLZKAMPS, partizipativ, d.h. durch schrittweise zunehmende Partizipation in einer CoP im Sinne LAVE & WENGERs.

Es wird zunächst identifiziert, was die Studierenden in ihrer Kooperation lernen und welche Brechungen und Ambivalenzen ihr Lernen in dem konkreten Kontext (vgl. Kap. 5.3.1) aufweist. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse explizit auf die Lernansätze des zugrundegelegten heuristischen Rahmens rückbezogen. Dies ermöglicht einen systematischen Vergleich der theoretischen Lernansätze mit dem betrachteten Fall: Wo greifen die einzelnen Bestandteile der Konzepte hier und erfahren damit gleichsam eine Bestätigung, wo verweist der Fall auf notwendige Ausdifferenzierungen der Konzepte¹⁹⁶? Im dritten Schritt dieses Kapitels werden die Ergebnisse unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit das kooperative telematische Lernen in der Gemeinschaft auf eine veränderte Lernkultur (verstanden im Sinne ZIMMERS 2001, 129) hindeutet und wenn ja, welche Züge diese trägt.

5.4.1 Kooperatives telematisches Lernen in der Gemeinschaft – was und wie wird gelernt?

In der *Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung* innerhalb der Gemeinschaft wird auf zwei Ebenen gelernt. Diese gehören zwar eng zusammen, werden aber der besseren analytischen Durchdringung halber in dieser Betrachtung getrennt voneinander thematisiert.

Indem die Studierenden einen *Mentoriatsraum herstellen, Studienstrategien realisieren, Orientierung und gewählte Zugehörigkeit gewinnen*, erwerben sie auf einer ersten Ebene Kompetenzen der Studierfähigkeit im Fernstudium, d.h. *autodidaktische Lernkompetenzen*. Insbesondere in der Mentoriatsdimension des *Studienmanagements*, aber auch in der Dimension des *Feedbacksystems* und der *Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* lernen sie Kompetenzen des Selbstmanagements in Bezug auf selbst gesteuertes Lernen.

Gleichzeitig wird in der Kooperation die Erschließung und Bearbeitung von Lerninhalten als zweite wichtige Komponente der autodidaktischen Kompetenzen (vgl. ZIMMER 2001, 135) gelernt – insbesondere die Dimensionen des *Fachmentoriats* und der *menschliche Suchdienst* sind Ausdruck hiervon.

Der Erwerb autodidaktischer Kompetenzen erfolgt hier in der Regel expansiv begründet (vgl. Kap. 3.1). Die Studierenden erleben eine Diskrepanz zwischen ihren vorhandenen Kompetenzen und den Anforderungen des Studiums und stellen „antwortsuchende Fragen“ innerhalb der Gemeinschaft (im Gegensatz zu „vorauswissenden Fragen“, die typisch für Lehrerfragen innerhalb eines schulischen Unterrichtsgesprächs sind, vgl. HOLZKAMP 1991, 12/13).

196 Der Ertrag der letztgenannten Fragestellung wird dann noch einmal systematisch in Kap. 7.1 zusammengestellt.

Kooperierende Studierende reflektieren ihre eigene Studiensituation, ihr Vorgehen und ihre jeweiligen Kompetenzen und geben vor diesem Hintergrund problemlösende Antworten. Anfragende Studierende bewerten die Antworten, wählen gemäß ihrer spezifischen Situation aus und können Hinweise und eigene neue Erkenntnisse direkt in ihrer Studienpraxis umsetzen. Lernressourcen werden also nicht wie typischerweise in Instruktionsansätzen durch die Lehrenden für die Lernenden strukturiert, sondern Mitlernende übernehmen diesen Part innerhalb einer gemeinsamen Praxis. Diese „dezentralisierte Fassung“ des Lehrlingslernens kommt im betrachteten Fall zum Tragen. Insgesamt findet hier also ein Kompetenztransfer hinsichtlich autodidaktischer Kompetenzen statt, selbst wenn sich dies nicht in allen mentoriellen Dialogen oder in jeder einzelnen Frage-Antwort-Sequenz niederschlägt.

Der Erwerb dieser Fernstudienkompetenz umfasst dabei Kompetenzen des Informationsmanagements und der telematischen Kommunikation und Kooperation.

Letztere werden mittels inzidentellem Lernen (vgl. Kap. 3.1) erworben. Die Kooperation in der selbst organisierten Gemeinschaft macht den Erwerb dieser Kompetenzen für die Studierenden als „zweifelsfrei notwendig“ erfahrbar und als unproblematisch im Handlungsvollzug „mitzulernen“ – Lernen in diesen Kompetenzbereichen liegt also „diesseits der Alternative defensiven oder expansiven Lernens“ (HOLZKAMP 1993, 493).

Die Gemeinschaft stellt aus dieser Perspektive betrachtet eine CoP dar, in der, situiert in der eigenen Fernstudienpraxis, schrittweise durch *legitime periphere Partizipation* autodidaktische Kompetenzen erworben werden. Ausgehend von einer peripheren Teilhabe als Studienanfänger können Studierende sukzessive eine größere Teilhabe entwickeln. Zu einer vollen Mitgliedschaft in dieser CoP gehört für viele Mitglieder nicht nur die eigene erfolgreiche Bewältigung des Fernstudiums, sondern auch eine Weitergabe ihrer Erfahrungen und Strategien an andere. Studierende bzw. FESA-Absolventen reflektieren innerhalb der Gemeinschaft also ihre eigenen Praxis und agieren als „reflective practitioner“ (SCHÖN 1983).

Der Erwerb fachbezogenen Wissens bzw. fachbezogener Handlungskompetenzen, d.h. das *Lernen in fachlicher Hinsicht*, bildet die zweite Ebene des Lernens in der Kooperation. Diese stellt sich allerdings wesentlich gebrochener und widersprüchlicher dar.

Fachbezogenes Lernen findet zum einen innerhalb des *Fachmentoriats* statt, wobei defensiv begründetes Lernen überwiegt. Die zu bearbeitenden Aufgaben stellen in der Regel Objektivierungen¹⁹⁷ der „vorauswissenden Lehrerfragen“ („*known information questions*“) dar und geben kaum expansive Lernbegründungen her. In der Dimension der *Studienstrategien* wird mit dem „*easy way*“ und der zugehörigen Praxisform des Hausaufgabentauses ein klassischer Fall widerständigen Lernens deutlich. Dies gilt, auch wenn es mit der Studienstrategie „*eigene Lerninteressen vertiefen*“ und in Teilen des *Fachmentoriats* auch Beispiele expansiven Lernens gibt,

197 Zum Begriff der Objektivierung vgl. ZIMMER (2001).

ähnlich wie HOLZKAMP solche Ausnahmen in einer eigentlich defensives Lernen induzierenden Schule beschreibt (HOLZKAMP 1991, 15ff).

Zum überwiegend defensiv begründeten fachlichen Lernen korrespondiert, dass die betrachtete Gemeinschaft weder eine CoP von Betriebswirten noch von Wirtschaftsinformatikern darstellt. Das gemeinsame Unterfangen ist das erfolgreiche Absolvieren des Fernstudiums, die Praxis beschränkt sich daher auf eine gegenseitige Studienunterstützung.

Zwar gibt es gelegentlich Ansätze zu Praxisformen aus dem jeweiligen Fachgebiet, d.h. in Bezug auf das Berufshandeln eines Betriebswirts oder einer Wirtschaftsinformatikerin, aber überwiegend ist das aufeinander bezogene Handeln, die Praxis der Gemeinschaft, auf das *Studieren* selbst gerichtet und nicht auf Berufsaufgaben bzw. die wissenschaftliche Durchdringung des jeweiligen Fachgebiets Betriebswirtschaft oder Wirtschaftsinformatik. Diese grundsätzlich anders akzentuierte Praxis beschränkt ein situiertes Lernen durch *legitime periphere Partizipation* in der jeweiligen Fachdomäne.

Aber analog den „Sternstunden“ in den „Falten der Institution“ (HOLZKAMP 1991, 15) gibt es auch in der derart gebrochenen Gemeinschaft Ansätze *fachlichen* partizipativen Lernens im Sinne einer auf Fachexpertise ausgerichteten CoP. Wie diese Prozesse, Widersprüche und Brechungen auf beiden Lernebenen der *autodidaktischen Kompetenzen* und der *fachbezogenen Kompetenzen* im Einzelnen aussehen, wird im weiteren diskutiert.

Die folgende Grafik veranschaulicht die beschriebenen Bereiche der Kompetenzentwicklung innerhalb der Gemeinschaft und damit die „Verschiebung des Lernens“ von den Fachkompetenzen hin zu autodidaktischen Kompetenzen:

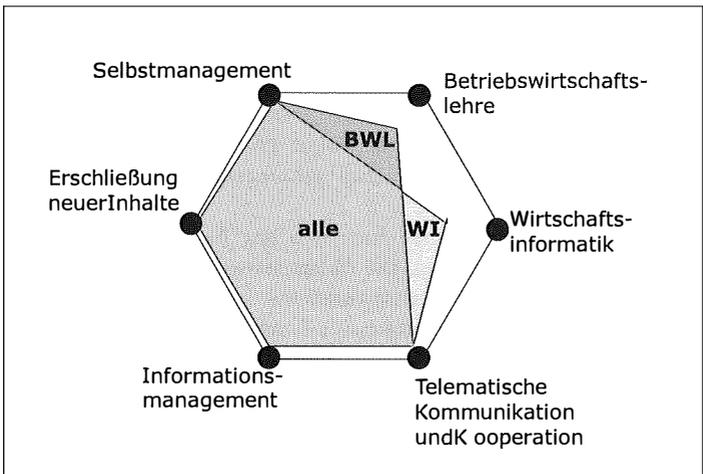


Abbildung 24: Lernbereiche und Kompetenzentwicklung in der Gemeinschaft

5.4.2 Auslegung der Kooperation unter Rückbezug auf den heuristischen Rahmen

Bevor die wesentlichen Kategorien der Kooperation vor dem Hintergrund der beiden Lernansätze betrachtet werden, eine grundsätzliche Bemerkung: Bereits die Tatsache, dass auf der Suche nach telematischem kooperativen Lernen die Kooperation der Studierenden überhaupt in den Blick genommen wurde, ist dem ganzheitlichen¹⁹⁸ Verständnis von Lernen geschuldet, das den heuristischen Rahmen dieser Untersuchung prägt. HOLZKAMPS Sichtweise, dass Lernhandlungen letztlich einer Verbesserung der Lebensqualität dienen bzw. LAVE und WENGERS Konzeptualisierung von Lernen in sozialer Praxis sowie die für beide Ansätze charakteristische Betonung der prinzipiellen *Unabhängigkeit von Lernen und Unterricht bzw. Lehre* ermöglichen es erst, telematisches Kooperieren als *Lernen* zu begreifen, obwohl innerhalb der Kooperation kein ersichtliches Lehren erfolgt.

Weiterhin hat erst LAVE und WENGERS Betonung des emergenten Charakters von Communities of Practice, d.h. ihre Entstehung aus Praxiskontexten heraus und ihre informelle Organisationsweise dazu geführt, den Blick zu schärfen und die telematische Kooperation der FESA-Studierenden als Praxisform einer CoP zu identifizieren. Die informelle Organisationsstruktur führt oft dazu, dass weder die Institution, in deren Kontext eine CoP entsteht, sie erkennt bzw. als relevant erachtet, noch die beteiligten Mitglieder selbst ein Bewusstsein haben, eine Gemeinschaft zu bilden (vgl. WENGER 1998, 7).

(A) MENTORIATSRAUM HERSTELLEN

Bei der Konzeption von Lehr- und Lernformen, wird oft das Wissen, das die Lernenden bereits mitbringen, nicht berücksichtigt (ZIMMER 2000b, 6). So ist auch innerhalb des FESA-Studienkontextes kein Platz vorgesehen, an dem Studierende ihr Wissen und ihre Arbeitsergebnisse in das Studium einfließen lassen können (vgl. Kap. 5.3.1). Gleichzeitig sind die Aufgaben in der Regel „abgeschlossene Probleme“, deren Lösung bereits bekannt ist.

Eine Situierung in späteren Berufsaufgaben bzw. eine vorgängige Diskrepanzerfahrung der Lernenden (vgl. zur Verbindung von Diskrepanzerfahrung und Situiertheit Kap. 3.3), fehlt im FESA-Studienangebot weit gehend. Die fachbezogenen Lernhandlungen der Studierenden sind daher in der Regel defensiv begründet.

Der damit verbundenen impliziten Beschränkung ihrer Subjekthaftigkeit setzen die Studierenden mit dem durch die Gemeinschaft geschaffenen *Mentoriatsraum* ein Gegengewicht. Innerhalb dieses Raumes, insbesondere in der Dimension des *Studien-*

198 Ganzheitlich wird hier im Gebrauch von ZIMMER (2000, 269) verwendet, nach dem eine ganzheitliche Sichtweise nicht eine Vermengung aller Aspekte bedeutet, sondern „das Einzelne in seinem Zusammenhang mit der menschlichen Lebensgestaltung zu reflektieren.“

managements, sind ihre Lernhandlungen in der Studiensituation situiert. Der Erwerb von autodidaktischen Kompetenzen geschieht motiviert aus der Erfahrung fehlender Kompetenzen. Vorhandene Studien- oder Fachkompetenzen können hier systematisch eingebracht werden wie die Dimension *Kompetenzerleben* aufzeigt.

Da HOLZKAMP in seinem Ansatz Prozesse zwischen den Lernenden untereinander bewusst in den Hintergrund stellt (HOLZKAMP 1991, 6/7), bietet dieser Ansatz nur begrenzt Anknüpfungspunkte, um die Handlungen der Studierenden untereinander zu verstehen, die den *Mentoriatsraum* erzeugen. Mentorielle Dialoge hinsichtlich autodidaktischer Kompetenzen als auch hinsichtlich fachlicher Fragen können allerdings als interpersonale Lernformen ohne jegliche Asymmetrie betrachtet werden. Allerdings fehlt in den meisten dieser Dialoge die Kontinuität über einen längeren Zeitraum, sodass andere Elemente kooperativen Lernens in HOLZKAMPs Verständnis kaum möglich sind. Eine untereinander abgestimmte Form der Arbeitsteilung findet z.B. eher in kleineren Lerngruppen zu bestimmten Fachinhalten statt (vgl. Dimension der Zugehörigkeit), hier dann aber ohne Übereinstimmung mit selbst gewählten Lernproblematiken.

Der reflexive Austausch hinsichtlich autodidaktischer Kompetenzen und damit verbundenes Lernen voneinander bildet also eher eine „Vorstufe des kooperativen Lernens“, die bei HOLZKAMP nicht konzeptualisiert ist.

An dieser Stelle greift der situierte Ansatz LAVE & WENGERs mit seinem Fokus auf den kooperativen Handlungen der Lernenden untereinander besser: LAVE & WENGER (1991, 93) interpretieren das Lernen der Studierenden voneinander als typischen Bestandteil des „Lehrlings-Lernens“. Konsequenterweise begreifen sie die Kompetenzen der Mitlernenden als eine von zahlreichen Lernressourcen unterschiedlicher Art, die innerhalb der gemeinsamen sozialen Praxis verbunden sind (vgl. auch ROGOFF (1990, 39 und Kap. 3.2).

Das Lernen voneinander wird oft auch über einen Austausch von *Geschichten* zu besonders schwierigen Situationen transportiert (vgl. LAVE & WENGER 1991, 108). Die Kategorie des *Mentoriatsraumes* kann zu großen Teilen als Ausdruck eines solchen Austausches verstanden werden. Die Kommunikationsmedien der Gemeinschaft ersetzen die traditionellen Orte (Kantine, Kaffeemaschine) zum informellen Austausch von erfahrungsbasierten Geschichten (vgl. auch BROWN & DUGUID 1998, 15).

Die Aktivitäten der Studierenden innerhalb des *Mentoriatsraumes* gleichen denen, die im *Lehransatz* der Kognitiven Lehre (vgl. BROWN, COLLINS & DUGUID 1989, COLLINS, BROWN, NEWMAN 1989) vorgesehen sind. Fortgeschrittene Studierende übernehmen den Part der Lehrenden. Dies gilt, wenn auch nicht in Reinform, so doch dem Grundsatz nach vor allem für die Dimension des *Studienmanagements*, gebrochener auch für das *Fachmentoriat*. Dieses Verständnis von Lernen als *legitimer peripherer Partizipation* entspricht der seltenen Situation expansiven Lernens, wie HOLZKAMP sie für eine Schulsituation skizziert (vgl. Kap. 3.3).

Bezeichnung in kognitiver Lehre	Aktivität gemäß kognitiver Lehre	Aktivitäten im Mentoriatsraum
Modellierung	Kompetente Durchführung einer komplexen Handlung bei gleichzeitige Verbalisierung der Vorgänge und Denkprozesse	Studierende reflektieren ihr Vorgehen bei den wichtigsten Etappen des Fernstudiums in zusammenfassenden Beiträgen oder in Einzelantworten auf Anfragen oder auf Webseiten
Begleitung	Lernende führen unter Anleitung und Beratung des Lehrenden Teile der angestrebten komplexen Fähigkeit aus	Studierende lassen sich begleitend zu ihren Studienaktivitäten von weiter fortgeschrittenen Studierenden in unterschiedlichen Dimensionen beraten (Zeitmanagement, Lerntechniken etc.)
Hilfestellung	Lehrende und Lernende führen gemeinsam komplexe Tätigkeiten aus, wobei die Lehrenden in Abhängigkeit von der sich entwickelnden Kompetenz der Lernenden zunehmend weniger Hilfestellungen geben	Hinsichtlich der autodidaktischen Kompetenzen findet hauptsächlich ein „emotionales scaffolding“ statt (Beruhigung & Bestätigung, Mutmachen zum Durchhalten); In fachlicher Hinsicht werden Antworten oft gezielt auf die geäußerte Verständnisschwierigkeit innerhalb einer Aufgabe abgestimmt
Artikulation	Lernende sprechen über ihr Wissen, ihre Denkprozesse und ihr Vorgehen beim Handeln	Phasen der Artikulation und der Reflexion fallen hier oft zusammen – in eigenen Anfragen wird das eigene Vorgehen reflektiert, ebenso in den Antworten; über die Vielzahl von Anfragen bzw. Antworten entsteht ein Vergleich
Reflexion	Lernende reflektieren ihr eigenes Vorgehen im Vergleich mit anderen Lernenden und mit dem Lehrenden	
Exploration	Lernende suchen selbständig nach neuen herausfordernden Problemen und versuchen diese zu lösen	In autodidaktischer Hinsicht werden weitere Weiterbildungsmöglichkeiten exploriert – in fachlicher Hinsicht wird versucht Berufsprobleme in ähnlicher Form zu lösen (Dimension Erweiterung der professionellen Berufsgruppe)

Tabelle 12: Vergleich der Lerneraktivitäten bei Kognitiver Lehre und in der Gemeinschaft

In beiden Dimensionen des *Mentoriatsraumes – Studienmanagement* und *Fachmentoriat* – findet damit in Ansätzen ein *lehrendes Lernen* statt, das weder im subjektwissenschaftlichen (HOLZKAMP) noch im situierten Lernansatz (LAVE & WENGER) präzise gefasst ist. Eine Ausdifferenzierung der Konzepte müsste daher diese Form des kooperativen Lernens stärker in den Fokus nehmen (vgl. auch ZIMMER 1987, 197ff; 2001, 142)¹⁹⁹.

In den reflektierenden Beschreibungen ihrer jeweiligen Studienpraxis, wird die enge Verbindung von Partizipation und Reifikation innerhalb einer CoP besonders deutlich.

(B) STUDIENSTRATEGIEN REALISIEREN

Die Kategorie *Studienstrategien realisieren* lässt sich mit Hilfe der Konzepte expansiv und defensiv begründeten Lernens aus der Perspektive der Mitglieder der betrachteten Gemeinschaft gut erklären. Die Konzepte greifen direkt ein Kernphänomen der Kooperation mit ihren besonderen bewältigenden und gestaltenden Aspekten auf.

Die Konzepte expansiv und defensiv begründeten Lernens wurden zwar anhand HOLZKAMPs Analyse schulischen Lernens mit Schulpflicht entwickelt, lassen sich aber grundsätzlich auch auf andere Kontexte ohne ein solches Pflichtarrangement übertragen. Die Studierenden haben zwar ihr Fernstudium freiwillig aufgenommen, innerhalb des Studiums lässt sich aber ebenso wie beim schulischen Lernen unterscheiden, ob eine Lernhandlung aus Interesse an dem Inhalt oder zur Vermeidung negativer Konsequenzen erfolgt, ob also die Kompetenz auch außerhalb des FESA-Kontextes als sinnvoll und nützlich eingeschätzt wird oder nur für den Erwerb eines Hochschulabschlusses.

Das FESA-Studium legt wegen seiner engen Reglementierung zunächst defensives Lernen nahe, da nur beschränkte Möglichkeiten bestehen, Lerninhalte und Materialien auszuwählen oder auf die Inhalte Einfluss zu nehmen und eigene Kompetenzen und Wissen zu einem Thema einzubringen (vgl. 5.3.1)²⁰⁰. Gleichzeitig bieten die Bedingungen des berufs begleitenden Fernstudiums sowie der weit gehend freien Zeiteinteilung Chancen, einzelne Lernhandlungen auch subjektiv expansiv zu begründen.

199 Auf diesen Punkt wird in Kap. 7.1 weiter eingegangen.

200 Schon die Studienaufnahme ist in gewissem Sinne defensiv begründet, da der Hauptgrund für das Studium auf den Erwerb eines Hochschulabschlusses gerichtet ist und damit der Tauschwert und nicht der Gebrauchswert des Studiums im Vordergrund steht. Allerdings ist fraglich, ob die Unterscheidung expansiv /defensiv bei der Entscheidung für ein ganzes Studium noch sinnvoll ist. In einer hochgradig komplexen Gesellschaft, in der zunehmend Lebenschancen mit Bildungsabschlüssen verknüpft sind, kann auch die Entscheidung für den Tauschwert „Hochschulabschluss“ als expansiv begründet werden, weil aus der Sequenz von Lernhandlungen eine „erweiterte Verfügung über Lebensqualität“ folgt.

Die freie Zeiteinteilung lässt insbesondere affinitive Lernphasen zu. Da die Studieninhalte Überschneidungen mit der parallelen Berufstätigkeit aufweisen, können die Studierenden einzelne Aufgaben und Lerninhalte in ihrer Berufstätigkeit situieren bzw. über die Kooperation mit Mitstudierenden zumindest gelegentlich eine solche „Situierung“ oder Diskrepanzerfahrung aus zweiter Hand erhalten. Trotz der potenziellen Chancen expansiven Lernens dominiert aber „widerständiges Lernen“ innerhalb des „verschulten“ Kontextes des FESA-Studienangebots.

Welche Optionen bietet in dieser Situation die Kooperation innerhalb der Gemeinschaft? Die Kooperation kann, wie in der Dimension des „*easy way*“ beschrieben, dazu genutzt werden, defensives Lernen unter einem expliziten Aufwand-Nutzen-Kalkül individuell zu optimieren. Die Gemeinschaft fungiert in diesem Sinne als „kollektive Bedrohungsabwehr“ (vgl. HOLZKAMP 1993, 453)²⁰¹.

Die erworbenen autodidaktischen Kompetenzen, inklusive der telematischen Kommunikation und Kooperation, können „subversiv gegen zu übernehmende Begründungen, Ziele, Inhalte und Kontrollmechanismen“ (ZIMMER 2001, 136) genutzt werden. Der Studienanbieter dürfte diesen Fall schlichtweg als kollektiv organisierte Täuschung interpretieren.

Wie in der Dimension *eigene Lerninteressen vertiefen* ausgeführt, ist dies aber nicht die einzige Option für das Handeln der Studierenden. Eine weitere Handlungslogik lässt sich derart rekonstruieren, dass Aufwandminimierungen, wie sie mit dem „*easy way*“ in Verbindung stehen, selektiv genutzt werden, um individuell zwei wichtige Voraussetzungen expansiven Lernens herzustellen: Wahlmöglichkeiten und ein ausreichendes Zeitbudget (vgl. HOLZKAMP 1993, 534 und ZIMMER 2001, 139).

Durch Einflussnahme auf Inhalte über zusätzliche Lernressourcen (Buchtipps, URLs, Compiler für Programmiersprachen etc.), die innerhalb der Gemeinschaft verteilt werden (vgl. Dimensionen *Fachmentoriat* und *menschlicher Suchdienst*) lässt sich das Studium kooperativ so gestalten, dass expansiv begründetes, durch die eigene Berufstätigkeit situiertes Lernen möglich wird – allerdings als individuelle, temporäre Möglichkeit.

Als dritte Option wäre denkbar, die selbst organisierte Gemeinschaft als kollektive Interessenvertretung zu begreifen und mit dem Studienanbieter in einen direkten Austauschprozess über die Studienbedingungen zu treten, um größere Chancen für expansives Lernen zu eröffnen. Diese Option wird allerdings nicht oder nur marginal realisiert, da sie ein individuelles Bewusstsein über die Umstände defensiven und expansiven Lernens, wie auch eine bewusste Identität als Gemeinschaft und einen höheren Grad an Kohäsion voraussetzen würde. Im Verhältnis zu FESA würde sich der Zusammenschluss der Studierenden damit von einer „Schattenexistenz“ zu einer „transformativen“ Gemeinschaft wandeln (vgl. Kap. 5.3.4). Die Größe der Gemein-

201 Da im Gegensatz zum Schulkontext innerhalb des FESA-Kontextes die „normalisierende Leistungsbewertung“ innerhalb einer Bezugsgruppe ebenso wegfällt wie eine bewertende Interaktionsweise mit Lehrenden (vgl. HOLZKAMP 1993, 457ff) kann sich die untersuchte Gemeinschaft zu einer weniger gebrochenen Solidargemeinschaft herausbilden als es eine Schulklasse typischerweise ist.

schaft, die Dominanz schwacher Bindungen und die Ausrichtung der Praxis auf ein erfolgreiches Fernstudium (statt auf den Erwerb von Fachexpertise) lassen eine solche Entwicklung aber kaum zu.

Angesichts dieser Brechung liefert auch das Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* einen Zugriff auf die Kategorie *Studienstrategien realisieren*: bei Umsetzung der Studienstrategie „easy way“ erwerben die Studierenden gleichzeitig die Kompetenz, Prüfungen mit geringem Aufwand zu bestehen, d.h. Wissen zeigen statt notwendig anwenden zu können (vgl. zu diesem Unterschied auch NEUWEG 2001). Die hier partizipativ erlernte Praxis des „Klausuren Schreibens“, die sich in reifizierter Form in zahlreichen Artefakten der Gemeinschaft widerspiegelt (vgl. insbesondere die Homepages mit ausführlichen Klausurreflexionen), bezeichnen LAVE & WENGER (1991, 112) als sich herausbildende „parasitäre Praxis“ im Zuge einer zunehmenden „Unterwerfung“ von Bildungsprozessen unter ökonomische Prinzipien. Diese immer stärker raumgreifende Vorstellung von Bildung als „Ware“ erklärt die Abschlussorientierung der Handelnden in dem Zusammenschluss der Studierenden, die dazu führt, dass sie den Tauschwert des Studienabschlusses auf dem Arbeitsmarkt unabhängig vom Gebrauchswert der neu erworbenen Kompetenzen fokussieren. Eine solche Interpretation ist schlüssig mit der Unterscheidung von defensiv und expansiv begründetem Lernen zu verbinden und erweitert den Blick vom Subjekt auf die gesellschaftlichen Verhältnisse.

Ebenso aus dem Blickwinkel des CoP-Ansatzes wird die Kategorie *Studienstrategien realisieren* als Ausdruck der „inoffiziellen Schattenpraxis“²⁰² innerhalb des FESA-Studiums verständlich. Während die in den Materialien der FESA beschriebene Fernstudienpraxis aus einem individuell angelegten Studium mit klar vorgegebenen Wegen und insbesondere einem fächerübergreifenden Ansatz besteht (der „offiziellen empfohlenen Praxis“), wird in der Realität eine ganz andere Studienpraxis sichtbar: mit anderen kooperierend, mit „zurückerobernden“ Wahlmöglichkeiten und in der Regel einzelfachbezogenem, prüfungsorientiertem Lernen.

(C) ORIENTIERUNG GEWINNEN

Für die Kategorie *Orientierung gewinnen* liefert HOLZKAMPs Analyse der Solidargemeinschaft von Schülern in der Schule und ihrer immanenten Brüchigkeit wenig konzeptuelle Anknüpfungspunkte. Ansätze zur Erklärung sind am ehesten bei HOLZKAMPs Skizzierung des kooperativen Lernens als „Lernen über die Schuldisziplin hinaus“ zu finden. Allerdings gilt auch hier einschränkend, dass die skizzierte Form des kooperativen Lernens eher gegenseitig unterstützendes Lernen in kleinen, überschaubaren Paaren und Gruppen meint. Die Kategorie *Orientierung gewinnen* verweist auf eine Erweiterung dieser Konzeptualisierung für größere, damit aber auch

202 Vgl. zur Unterscheidung von „offizieller empfohlener Praxis“ vs. „inoffizieller Schattenpraxis“ („canonical practice“ vs. „non-canonical practice“ auch BROWN & DUGUID (1991).

weniger eng verbundene Gemeinschaften. Die von HOLZKAMP genannte gemeinsame Organisation des „sukzessiv aufzuschließenden Inhalts- und Quellenwissens“ und die kritische Reflexion unterschiedlicher Perspektiven geschieht auf den verschiedenen Ebenen des Lernens innerhalb der Gemeinschaft – auf der Ebene der autodidaktischen Kompetenzen ebenso wie in fachlicher Hinsicht. Für die fachlichen Aspekte reduziert sich der „Aufschluss des Wissens“ allerdings aufgrund der defensiven Deformierung oft auf ein „Fachbegriff-Vokabellernen“.

LAVE und WENGERs Konzeptualisierung von Lernen liefert für diese Kategorie der Kooperation noch andere Ansätze der Erklärung: Das „Hineinwachsen“ in eine gemeinsame Praxis, hier also des erfolgreichen Fernstudierens oder, genauer, der Erwerb autodidaktischer Kompetenzen für ein Fernstudium, ist untrennbar verwoben mit einem Informations- und Wissensaustausch in Hinblick auf die Praxis, die „gemeistert“ werden soll. Dazu gehören drei Ebenen: Orientierung, Reflexion und Exploration der Praxis, ausgehend vom aktuellen Kompetenzstand die Perspektive weitend auf die zukünftig zu erwerbenden Kompetenzen (WENGER (1998, 176ff).

In der Dimension *Transparenz der Studienbedingungen* finden auf allen drei Ebenen dazu Austauschprozesse zwischen den Studierenden verschiedener „Studentengenerationen“ statt. Sie sorgen für ein gutes Informationsmanagement in Hinblick auf studienrelevante Informationen und Rahmenbedingungen, da sie in Form wissensuchender Fragen zur Reflexion und Reifizierung der eigenen Partizipationsformen anregen (in Antworten und Resümees auf Webseiten).

Eigene Informationen und Reflexionen können durch das „Verteilmedium“ der telematischen Kommunikation, aber auch durch die n:m-Kommunikation in persönlichen Zusammenkünften mit denen Anderer verglichen werden. Es entsteht Perspektivenvielfalt und Bedeutungen können wechselseitig ausgehandelt werden. Die Verschriftlichung der eigenen Reflexionen in den Kommunikationsmedien fördert insbesondere die Umwandlung von implizitem Handlungswissen in explizites Wissen (vgl. dazu auch ZIMMER 2000b, 5). In den so angeregten Dialogformen können neue Möglichkeiten exploriert werden, d.h. der geschützte Raum erlaubt die Entwicklung von eigenen Visionen im Austausch mit Anderen.

In der Dimension des *menschlichen Suchdienstes* werden Ansätze einer Studienkultur sichtbar, die als organisationaler Speicher von Wissen und Informationen dient. Die Studierenden schaffen sich damit genau die Voraussetzungen, die beispielsweise ZIMMER (2000b) als notwendige Eigenschaften telematischer Studienmodule für den Erwerb von Fähigkeiten zum Wissensmanagement aufführt – z.B. Indexe, Glossare, Literaturhinweise und weiterführende Links. Diese Eigenschaften, die die objektivierten Lernmedien im FESA-Kontext nicht haben, stellen die Studierenden kooperativ her.

(D) GEWÄHLTE ZUGEHÖRIGKEIT

Die Kategorie *gewählte Zugehörigkeit* beschreibt explizit den grundlegend sozialen Charakter menschlichen Lernens, der für beide Ansätze eine fundamentale Eigenschaft des Lernens darstellt (vgl. Kap. 3.3) und implizit auch in den vorherigen Kategorien enthalten ist.

In der Kategorie der *gewählten Zugehörigkeit* wird der Stellenwert sozialer Kontexte für das Lernen allerdings besonders deutlich, da sie vielfältige soziale Bezüge und ihre Relevanz in einem stark individualisierten Studium anspricht.

Gleichzeitig wird in dieser Kategorie noch einmal die große Bedeutung von Peripheralität und Legitimität sichtbar, die LAVE & WENGER hervorheben. Durch die überwiegend telematische Kommunikation und Kooperation in der Gemeinschaft gewinnen beide Konzepte eine neue Qualität. Offene Zugangsregelungen, wie sie im betrachteten Fall bestehen, erlauben eine unkomplizierte legitime Peripheralität ohne Belastung für andere Mitglieder. Unterschiedliche Entwicklungsbahnen, die einzelne Mitglieder beschreiten, unterstreichen die Wichtigkeit dieser Möglichkeit für das Lernen.

In der Ausprägung der Kategorie in den Dimensionen *Wählbarkeit* und *Freiwilligkeit* werden weiterhin zwei wichtige Elemente der Lernansätze bestätigt. HOLZKAMPS Postulat der Freiwilligkeit aller kooperativen Bezüge, das er aus seinem Ansatz ableitet, greift hier ebenso wie die These, dass CoPs grundsätzlich selbst organisiert sind und sich nicht verlustfrei von außen installieren lassen (vgl. Kap. 3.1. bzw. Kap. 3.2). Die Dimensionen *Wählbarkeit* und *Freiwilligkeit* korrespondieren auch mit HOLZKAMPS Forderung nach flexibel wechselbaren kooperativen Lernbezügen, ähnlich wie die Beobachtung von LAVE & WENGER, dass größere CoPs oft Konstellation zahlreicher, kleinerer und wechselnder Sub-Communities of Practice sind (WENGER 1998, 126ff).

Notwendige Ausdifferenzierung der Konzepte aus dem Fall werden in diesem Punkt allerdings auch erkennbar. Während HOLZKAMP (1993, 534) für selbst organisierte Lerngruppen einen Konformitätsdruck und eine Tendenz zur Ausgrenzung abweichender Positionen konstatiert, zeigt der Fall, dass durch die primär telematische Kooperation qualitativ andere Möglichkeiten gegeben sind.

Durch die Telematikgestützteheit wird eine andere Größe von Lerngruppen, eine andere Kohärenz bzw. ein anderes Aufwandverhältnis zur Beteiligung an Lerngruppen konstituiert. Die große Zahl von Mitgliedern und die „schwache Strukturiertheit“ der beschriebenen Gemeinschaft vermindern den Konformitätsdruck und eventuelle Ausgrenzungsprozesse. Untergruppen oder Sub-Gemeinschaften, die den einzelnen aktuellen Lernperspektiven eher entsprechen, lassen sich wesentlich einfacher konstituieren als in Präsenzgruppen.

(E) HANDLUNGSORIENTIERUNG UND ENTWICKLUNGSBAHNEN

Wie in Kap. 5.3.5 deutlich wurde, bieten beide theoretisch abgeleiteten Kategorien gute Ansatzpunkte, um die Kooperation in ihren bewältigenden und gestaltenden Elementen sowie die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gemeinschaft zu verstehen. Darüber hinaus bestätigt der Fall die in beiden Ansätzen konzeptualisierte enge Verzahnung von Lernen und Persönlichkeitsentwicklung – erkennbar allerdings nur unter Berücksichtigung der beschriebenen „Brechung“ in der CoP bzw. dem überwiegend expansiven Lernen begrenzt auf Fernstudienkompetenzen. Die enge Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Lernen wird einerseits durch HOLZKAMPS Beschreibungen (1993, 494ff) von selbst erlebten herausragenden Beispielen expansiven Lernens in der Schule sichtbar, andererseits aus dem grundlegenden Verständnis von „lernendem Weltaufschluss“ als Teil der Lebensgestaltung mit dem Gewinn erweiterter Verfügungsmöglichkeiten in der Welt (vgl. Kap. 3.1) abgeleitet.

LAVE & WENGER (1991, 111) beschreiben den Prozess der legitimen peripheren Partizipation als begleitet von einer mit wachsender Erfahrung zunehmenden Ausbildung einer Identität als angehender Experte. WENGER (1998, 149ff) sieht Identitätsentwicklungen als untrennbar von sozialer Praxis und damit von Lernen als Eigenschaft sozialer Praxis und betont, wie wichtig es innerhalb von Lehr-/Lernangeboten ist, darauf zu achten welche „Identitäten“ sie den Lernenden anbieten (1998, 269/270)203.

Welche Identitäten lassen sich in der Kooperation in dieser CoP ausbilden, welche Persönlichkeitsentwicklungsoptionen bietet die Partizipation den Studierenden? Inwiefern kann ein Studierender innerhalb des FESA-Kontextes und speziell in der betrachteten Gemeinschaft „sich als jemand erkennen [...], der er noch nicht ist“ (ZIMMER 2000, 267)? Eine Identität als angehender Betriebswirt bzw. Wirtschaftsinformatikerin ist aufgrund der geringen Situiertheit weitaus schwerer auszubilden, als eine Identität als Fernstudienexperte. Genau hier bietet die Partizipation in der analysierten Gemeinschaft bedeutsame Entwicklungsmöglichkeiten. Fernstudienkompetenz wird Teil der Persönlichkeit, die persönliche Einfärbung der Artefakte belegen dies ebenso wie die gemeinschaftliche Exploration weiterer berufsbegleitender Qualifizierungsoptionen. Der hohe Anteil von „Langzeit-Fernqualifizierenden“ (Studierende, die aufeinander aufbauende Abschlüsse im Fernstudium bzw. Fernunterricht erwerben) unter den Mitgliedern mit aktiv-gestaltender Teilhabe verweist ebenfalls auf diesen Sachverhalt. Vor dem Hintergrund wachsender Qualifizierungsanforderungen und der eingangs beschriebenen Tendenz zum „lebenslangen Lernen“ ist an dieser Stelle spannend, ob durch die Partizipation in selbst organisierten Gemeinschaften wie im betrachteten Fall

203 Ähnlich wie HOLZKAMP fokussiert WENGER seine Kritik in diesem Punkt auf Schule, die mit einem vorgegebenen institutionalisiertem Curriculum den Aspekten der Identifikation und Austauschbarkeit von Bedeutungen keinen Platz lässt. Desinteresse an schulischem Lernen sollte WENGERs Ansatz nach nicht als Lernwiderstand oder Lernunfähigkeit interpretiert werden, sondern als Ausdruck eines drängenden Bedürfnisses nach Lernkonstellationen, die es erlauben, die ganze eigene Person einzubringen, Einfluss zu nehmen und die außerdem greifbare Entwicklungsbahnen in Aussicht stellen.

der „pädagogischen Kolonisierung der Subjekte“ (ZIMMER 2000, 265) als gesellschaftlicher Folge des propagierten lebenslangen Lernens entgegengewirkt werden kann. Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt nachgegangen werden.

5.4.3 Studienkultur in der Gemeinschaft als Ausdruck einer neuen Lernkultur?

Was sagt das bisher Herausgearbeitete über das Lernen in Kooperation innerhalb der Gemeinschaft über eine mögliche Veränderung des pädagogischen Verhältnisses? Sowohl in HOLZKAMPS Analysen als auch in LAVE & WENGERs theoretischen Arbeiten nimmt die Kritik an der klassischen Asymmetrie von Lehrenden und Lernenden einen großen Raum ein – bis hin zum Schlagwort vom „Lehren als Lernbehinderung“ (wie HOLZKAMP seinen 1991 erschienenen Aufsatz überschrieb). Durch LAVE & WENGERs Fokussierung des Lernens innerhalb von CoPs, die in der Regel außerhalb von Schule existieren, wurde in der theoretischen Auseinandersetzung bereits ein wichtiger Schritt zum Abbau der strukturellen Dominanz der Lehrenden unternommen. Wie in Kap. 3.3 dargestellt ging HOLZKAMP aber die Veränderung in der Rolle des Lehrenden oder Meisters in der Konzeptualisierung des partizipativen Lernens nicht weit genug. Was kann der hier analysierte Fall von kooperativem Lernen zu dieser Debatte beitragen?

Mit der Integration neuer Medien in das Fernstudium stellt sich die Frage nach asymmetrischen Beziehungen in Lehr-/Lernkontexten ähnlich. BROWN & DUGUID (1996) setzen als Kriterium einer erfolgreichen Einführung neuer Medien in das Universitätsstudium die Veränderung des Lehrens und Lernens, geleitet vom Transport-Paradigma hin zum Gemeinschafts-Paradigma. ZIMMER (2001) nimmt als Messlatte für seine Einschätzung der Optionen einer veränderten Lernkultur durch telematisches Lehren und Lernen die Frage, ob der aktuelle State-of-the-Art telematisches Lehren und Lernens (vgl. ARNOLD 2001) eher defensives Lernen oder expansives Lernen fördert.

Nimmt man mit ZIMMER (2001, 129) die „Anordnung der pädagogischen Handlungen der beteiligten Personen in den herausgebildeten und institutionalisierten pädagogischen Verhältnissen“ als Ausdruck der *Lernkultur* (vgl. auch Kap. 1.3.2), wird deutlich, dass zwischen der Lernkultur innerhalb des FESA-Kontextes und der sich innerhalb der Gemeinschaft herausbildenden *Studienkultur*, quasi als *Schattenkultur*, deutliche Unterschiede bestehen. Letztere bildet sich durch die Praxis der bewältigenden und gestaltenden Kooperation der Studierenden untereinander in dargestellter Form.

Fasst man weiterhin das *pädagogische Verhältnis* als gesellschaftliches Verhältnis zwischen handelnden Menschen mit unterschiedlichen Handlungskompetenzen, die einen Kompetenztransfer organisieren (vgl. ZIMMER 2000, 263) auf, so ist das pädagogische Verhältnis in der FESA-Lernkultur und der Studienkultur innerhalb der

Gemeinschaft grundlegend verschieden. In der Studienkultur hat durch die Selbstorganisation der Studierenden ein „Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens“ (SEVERING 1998) stattgefunden. Im Gegensatz zur FESA-Lernkultur sind die Studierenden an der Aushandlung der Lerninhalte nicht nur beteiligt, sondern ihre gemeinschaftliche Aushandlung konstituiert erst das zu Lernende. Innerhalb der Gemeinschaft verändern die Studierenden den geschlossenen Fernunterricht in Richtung auf ein offenes Fernlernen (vgl. Kap. 2.3.1). Für die Ebene der autodidaktischen Kompetenzen, des Erwerbs von Fernstudienexpertise, trifft diese Aussage ohne Einschränkungen zu. Für die zweite Ebene des fachlichen Lernens muss sie allerdings relativiert werden. Das große Gewicht defensiv begründeten fachlichen Lernens deutet die Durchdringung der Studienkultur durch die FESA-Lernkultur bereits an, die Objektivierungen der Lehre dringen in den studentischen Aushandlungsprozess ein. Für andere Teile des fachlichen Lernens und den autodidaktischen Kompetenzerwerb zeigt die etablierte Studienkultur in der Gemeinschaft hingegen bereits fünf Merkmale, die ZIMMER (2001, 145/146) als Anforderungen für die Gestaltung einer telematischen Lernkultur, die expansives Lernen fördert, formuliert:

Anforderungen an eine Lernkultur nach ZIMMER (2001)	Eigenschaften der Studienkultur der Gemeinschaft und Dimensionen der Kooperation, die sie hervorbringen
Lernaufgaben entsprechend eigenen Diskrepanzerfahrungen auswählbar, bei Bearbeitung Unterstützung durch mentorische Betreuung und Beratung (Lernhinweise, Informationen)	Aufwand bei Aufgabenbearbeitung wählbar (<i>Studienstrategien</i>), optionale Lernressourcen (<i>Fachmentoriat / menschlicher Suchdienst</i>) Beratung und Betreuung bei Bearbeitung (<i>Mentoriatsraum</i>)
Studienmodule speziell zum Erwerb autodidaktischer Kompetenzen und Unterstützung dabei durch Lernraum-funktionalitäten wie Annotationen, Lesezeichen, Lernhinweise etc. vorhanden	partizipatives Lernen autodidaktischer Kompetenzen (<i>Studienmanagement, Feedbacksystem, menschlicher Suchdienst</i>)
In freier Selbstbestimmung telematische Lerngruppen organisierbar	Lernzusammenhänge in unterschiedlichster Form – telematisch und persönlich – selbst bestimmt herstellbar
Aufgabenbearbeitungen der Studierenden fließen in Lehrangebot zur fachlichen Diskussion zurück	Aufgabenlösungen fließen vollständig oder teilweise zurück, fachliche Diskussion eher bei beruflich situierten Aufgaben (<i>Fachmentoriat, Studienstrategien</i>)
Lernende haben ein hinreichendes Zeitbudget	Arbeits erleichterungen nutzbar, um mehr „Eigenzeit“ zu erreichen (<i>Studienstrategien</i>)

Tabelle 13: Vergleich der Anforderungen an eine Lernkultur mit der Studienkultur in der Gemeinschaft

Damit verändert sich das pädagogische Verhältnis in der Gemeinschaft in relevanten Teilen. Der Gedankengang ZIMMERS (2001, 130ff), dass der Verlust des pädagogischen Dialogs als Folge der Objektivierung pädagogischer Handlungen aufgrund der prinzipiellen Aufhebung der Unmittelbarkeit von Lehren und Lernen die Gefahr birgt defensives Lernen zu fördern, trifft zwar für die FESA-Lernkultur zu, nicht aber auf die Studienkultur in der Gemeinschaft. Durch die telematische Kommunikation und Kooperation ändert sich die Situation grundlegend. Kooperatives telematisches Lernen wird so im Sinne HOLZKAMPS ohne machtbesetzte personale Asymmetrien möglich, wenn auch mit Brüchen und Ambivalenzen, hervorgerufen durch die objektivierte Lehre innerhalb des gegebenen Kontextes.

Die durch die Gestaltung der Kooperation entstehende Studienkultur hat zwar bezogen auf den FESA-Kontext nur den Charakter einer Schattenkultur ohne transformative Kraft, aber Lernerfahrungen, die Studierende innerhalb dieser Studienkultur und ggf. in anderen selbst organisierten Systemen (vgl. WILEY & EDWARDS 2002) machen, können langfristig durchaus eine Änderung der Lernkultur bewirken. Berücksichtigt man die biografische Grundlage von Handlungsorientierungen, wie beispielsweise die Mailbox-Vorerfahrungen den „LINUX-Spirit“ bzw. die Handlungsorientierung *Gemeinschaft* förderten (vgl. Kap. 5.3.5), so wird durch die Lernerfahrungen innerhalb der selbst organisierten Gemeinschaft potenziell ein wichtiger Impuls zur Veränderung der Lernkultur gesetzt. Ist biografisch gesehen der überwiegende Anteil des Lernens der FESA-Studierenden durch fremd organisiertes institutionelles Lernen bestimmt, sodass das individuelle Bewusstsein für die Unterschiede expansiven Lernens bzw. situierten, selbst bestimmten Lernens noch wenig ausgeprägt ist, kann sich ein solches Bewusstsein mit einer Zunahme von Lernen in telematischen selbst organisierten sozialen Systemen (vgl. Kap. 2.2.2) durchaus schärfen. Selbst organisiertes kooperatives Lernen wie in der Studienkultur in Ansätzen bereits etabliert, könnte dann zur transformativen Kraft werden²⁰⁴. Gleichzeitig würde damit auch „lebenslanges Lernen“ ohne „lebenslange Unterwerfung“ unter fremd bestimmte und fremd organisierte, institutionalisierte Bildungsmaßnahmen denkbar – der zuvor erwähnten „pädagogischen Kolonisierung“ könnte also entgegengewirkt werden.

204 Nicht umsonst sprechen WILEY & EDWARDS (2002) dem Lernen in selbst organisierten Netzwerken bereits den Charakter einer „Unruhe stiftenden Technologie“, ähnlich wie NAPSTER für die Musikindustrie, zu (vgl. auch ORAM 2001 und Kap. 2.2.2).

6 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

In diesem Kapitel soll eine Rückschau auf die Untersuchung und die vorgestellten Ergebnisse gehalten werden. Dabei wird einerseits darauf eingegangen, inwieweit die Ergebnisse verallgemeinert werden können bzw. welche Reichweite die gefundene gegenstandsbezogene Theorie hat. Zum anderen soll systematisch erörtert werden, worauf die Aussagekraft der Studie beruht und wo es Begrenzungen im Vorgehen gegeben hat, die die Aussagekraft einschränken.

Eine solche abschließende selbstkritische Betrachtung ist notwendig, um dem Transparenzprinzip, das dieser Arbeit zugrunde liegt, Genüge zu tun. Nur auf diese Weise erhalten die Lesenden eine Grundlage, um die Ergebnisse und ihre Übertragbarkeit eigenständig einschätzen zu können (vgl. auch LÜDERS & REICHERTZ 1986, 97). Weiterhin können zukünftige empirische Forschungsarbeiten in diesem Bereich die hier reflektierten Probleme berücksichtigen und verbesserte Lösungsansätze wählen. Aber auch in Hinblick auf die Weiterentwicklung der qualitativen Sozialforschung allgemein gewinnt eine explizite Reflexion von Güte- und Geltungskriterien in dieser Arbeit an Bedeutung – nur wenn solche Überlegungen als konstitutive Bestandteile qualitativer Untersuchungen etabliert werden, kann dem häufig geäußerten Vorwurf der „Beliebigkeit der Ergebnisse“ qualitativer Studien entgegen getreten werden (LÜDERS & REICHERTZ 1986, 96).

Welcher Grad an Verallgemeinerung der Ergebnisse wurde in dieser Studie angestrebt und wie wurde diese Verallgemeinerung bzw. Reichweite der Theorie realisiert²⁰⁵? Die gegenstandsbegründete Theorie bezieht sich auf kooperatives telematisches Lernen im Fernstudium unter den Bedingungen *äußerer Offenheit bei innerer Geschlossenheit* (zu den Begriffen vgl. Kap. 2.3 bzw. 5.1). Diese Charakterisierungen des FESA-Fernstudiums erwiesen sich als zentrale Kontextbedingungen für die entstandene Theorie – detailliertere Kontextanalysen finden sich in Kap. 5.1, um Details der Verallgemeinerungsfähigkeit abzuschätzen. Wie sich kooperatives telematisches Lernen unter den Bedingungen von zusätzlicher *innerer Offenheit* darstellt, wäre eine spannende Fragestellung für weitere Forschungsarbeiten (vgl. auch Kap. 8), lässt sich aber aus der vorliegenden Fallanalyse nicht entnehmen.

Auf welche Weise wurde welche Art der Verallgemeinerung erreicht? KVALE (1996, 232ff) unterscheidet in Bezug auf Verallgemeinerung drei unterschiedliche Aspekte mit jeweils verschiedenen Vorgehensweisen. Unter Aspekten versteht er die

205 Zum grundsätzlichen Problem der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen in der qualitativen Sozialforschung allgemein und für Einzelfallstudien im Besonderen vgl. LÜDERS & REICHERTZ (1986, 97) und KVALE (1996, 231ff).

Form, wie Verallgemeinerung erreicht wurde, die *Person*, die die Verallgemeinerung durchführt (ForscherIn oder LeserIn) und die *Richtung* der Verallgemeinerung (Ist-Zustand, zukünftige Entwicklung und mögliche Entwicklungen). In dieser Systematik wurde in der Untersuchung eine Verallgemeinerung über analytische Generalisierung erreicht (im Gegensatz zu naturalistischer bzw. statistischer Verallgemeinerung). Durch obige Bestimmung der Reichweite der Theorie habe ich als Forscherin die Verallgemeinerung übernommen und sie nicht ausschließlich den Lesenden überlassen²⁰⁶.

Sie zielt weiterhin auf den gegenwärtigen Stand telematischen kooperativen Lernens im Fernstudium (unter den genannten Bedingungen), enthält aber durch die Auswahl des Falles auch die Verallgemeinerungsrichtung zukünftiger Formen kooperativen telematischen Lernens: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Fernstudien-situationen mit ähnlichen Kontextbedingungen bereits selbst organisierte Strukturen entstanden sind. Die betrachtete Gemeinschaft ist in diesem Sinne ein Beispiel für eine Untersuchung eines „fortgeschrittenen Falles“, der es erlaubt in Hinblick auf zukünftige Entwicklungen hin zu verallgemeinern (vgl. KVALE 1996, 234 und PAQ 1980, 35) Durch die Selbstorganisation konnte insbesondere in Bezug auf das pädagogische Verhältnis von einem „fortgeschrittenen Fall“ ausgegangen werden, der es ermöglicht – wie in Kap. 5.3 und 5.4 geschehen – die Widersprüchlichkeiten im Prozess der Veränderung des pädagogischen Verhältnisses durch die neuen Medien für die analysierte Gemeinschaft zu fassen und für zukünftige, ähnliche Konstellationen zu prognostizieren.

Neben der Frage der Verallgemeinerbarkeit soll der hier vorgenommene Rückblick auf die Untersuchung die Frage der wissenschaftlichen Güte und der Geltungsbegründung der Ergebnisse erörtern. Die Debatte um Güte- und Geltungskriterien in der qualitativen Sozialforschung ist zwar ausgiebig betrieben worden, aber noch zu keinem einheitlichen befriedigenden Abschluss gekommen (vgl. dazu FLICK 1998, 239ff; LÜDERS & REICHERTZ 1986, 96ff; KVALE 1996, 229ff; ALTHEIDE & JOHNSON 1998; REICHERTZ 2000; KIENER & SCHANNE 2001; LAMNEK 1995, 152ff). Grundsätzlich lassen sich zwei Ansätze unterscheiden, nämlich einmal, die klassischen Gütekriterien Generalisierbarkeit, Reliabilität und Validität – die „heilige wissenschaftliche Dreifaltigkeit“ wie KVALE (1996, 229) sie bezeichnet – für ihre Verwendung auf qualitative Studien hin zu reformulieren²⁰⁷, oder grundsätzlich „methodenangemessenere“, neue Kriterien zu entwickeln. Als den veränderten Gegenständen und Forschungsperspektiven angepasste Kriterien nennt DENZIN (1998, 330) Vertrauenswürdigkeit („trustworthiness“) mit den vier Komponenten Glaubwürdigkeit („credibility“), Übertragbarkeit („transferability“), Zuverlässigkeit („dependability“) und Bestätigbarkeit

206 Diese Entscheidung erfolgte in bewusster Abgrenzung zu dem Trend maximaler Offenheit in der Ergebnisdarstellung in „postmodernen“ sozialwissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. ROSENAU 1992, 117).

207 Klassische Gütekriterien können nicht ohne Modifikation auf qualitative Forschung übertragen werden, da die Gegenstandsbereiche beider Forschungszweige sich grundsätzlich unterscheiden (REICHERTZ 2000, 67) und das jeweilige „Wirklichkeitsverständnis“, wie sich LÜDERS & REICHERTZ (1986, 97) ausdrücken, zu verschieden ist.

(„conformability“), die er als konstruktionistische Äquivalenzen für interne und externe Validität, Reliabilität und Objektivität ansieht²⁰⁸. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass Geltungsbegründung insgesamt stärker als kontinuierlicher Prozess der Qualitätssicherung mit zahlreichen, miteinander eng verwobenen Schritten verstanden wird, also eine Verschiebung von *Validität* zu *Validierung* stattfindet. KIENER & SCHANNE (2001, 7) ergänzen diesen Gedanken, indem sie den Prozess der Qualitätssicherung im Zuge von Geltungs- und Gütebestimmung qualitativer Forschung als letztlich nie abgeschlossenen Optimierungsprozess fassen (vgl. auch KVALE 1996, 235).

FLICK (1998) resümiert zu Recht für beide Ansätze – Reformulierung oder Neuentwicklung –, dass sie letztlich mit einer gewissen Unschärfe behaftet bleiben und sich absolute Gewissheit über Validität oder über ihre „Entsprechung“ bei den neuen Kriterien, Glaubwürdigkeit und Übertragbarkeit, nicht herstellen lässt²⁰⁹. Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht dennoch ein Niveau „intersubjektiver Gewissheiten“ (REICHERTZ 2000, 73) erreicht werden kann, mit dem man gut weiterhandeln bzw. an das weitere Forschung anknüpfen kann. Auf welchen Strategien zur Herstellung solcher „Gewissheiten“ die hier vorgestellten Ergebnisse beruhen bzw. welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung in dieser Arbeit ergriffen wurden und welche Begrenzungen ex post zu erkennen sind, soll im Folgenden dargelegt werden.

(A) SYSTEMATISCHE PRODUKTION VON ZWEIFELN IM FORSCHUNGSPROZESS

Ein zentraler Schritt zur Validierung qualitativer Forschungsergebnisse ist die systematische Produktion von Zweifeln und das In-Frage-Stellen scheinbar offensichtlicher Zusammenhänge:

„Mit einer andersartigen Vorstellung von Validität – von einer Übereinstimmung mit einer objektiven Realität zu nachvollziehbaren Erkenntnissen – wird Validität erreicht, indem man die Quellen der Nicht-Validität untersucht. Je stärker die Versuche der Widerlegung waren, der eine Aussage stand gehalten hat, desto glaubwürdiger ist ihr Erkenntnisgehalt“ (KVALE 1996, 241; Übers. PA).

Strategien, Zweifel zu produzieren, sind mit den forschungspraktischen Anleihen bei der Methodologie der Grounded Theory in die Untersuchung eingeflossen. Im gesamten Prozess der Kategorienelaboration wurden Kategorien und Konzepte grundsätzlich als vorläufig angesehen²¹⁰, systematisch rivalisierende Erklärungsansätze für

208 Diese Kriterien verwenden auch alle Beiträge in der von BARAB & KIRSHNER (2001) editierten Schwerpunktausgabe des Journal of the Learning Sciences (10, 1 & 2) zu Untersuchungen zu CSCL, die von einer „agent-in-setting“ Analyseeinheit ihrer Untersuchungen ausgehen.

209 Der Versuch würde letztlich zur Handlungsunfähigkeit führen (vgl. REICHERTZ 2000, 26 und PAQ 1980, 61/62).

210 Die Auswertungsstrategie des permanenten Vergleichs bzw. In-Beziehung-Setzens der erhobenen Datenelemente kann im erweiterten Sinne auch als „datengestützte Perspektivendeckonstruktion“

vermutete Zusammenhänge verfolgt und insbesondere „abweichende Fälle“ mit besonderer Aufmerksamkeit in die Analyse einbezogen, wie im Falle eines „ausreißenden“ Interviews (I2), in dem der Studierende als scheinbar einzige Ausnahme den Wert der Kommunikation und Kooperation über die Gemeinschaftsmedien subjektiv als wertlos ansah. Ebenso wurden E-Mail-Beiträge mit Themen, die nach der Analyse relevanter Themenfelder nur in geringer Anzahl vorkamen, gerade aufgrund ihrer geringen Häufigkeit in Hinblick auf ihre Bedeutung untersucht. Auch wurde grundsätzlich für mich zunächst „überraschenden Äußerungen“ – also den Annahmen widersprechenden Hinweisen in den Daten – mit besonderer Sorgfalt nachgegangen, wie beispielsweise Aussagen Studierender, nach denen die Selbstorganisiertheit des Listerservers für sie scheinbar unerheblich war.

Zum systematischen „Zweifeln“ gehört auch die Einbeziehung einer explizierten Reflexion der Bedingungen des Forschungsprojektes, z.B. inwieweit es sich um Auftragsforschung handelte, Verwertbarkeitsdruck, der die Interpretation möglicherweise in eine bestimmte Richtung drängte oder institutionelle Abhängigkeiten, die eventuell vorhanden waren (vgl. KIENER & SCHANNE 2001, 17). Da die Untersuchung nicht im Auftrag von FESA durchgeführt wurde und auch sonst keine Abhängigkeiten oder Verwobenheiten von meiner Person und FESA-Studierenden oder dem Studienanbieter – abgesehen von meinem Forschungsinteresse – bestanden, war eine Beeinflussung der Ergebnisse nicht zu erwarten, sodass in diesem Punkt auch keine „Gegenmaßnahmen“ zur Vermeidung von Verzerrungen getroffen werden mussten.

(B) TRIANGULATION

Als weitere Strategie der Erhöhung von Güte und Geltung kann die Methoden-Triangulation der Untersuchung genannt werden: Durch die Verschränkung von drei unterschiedlichen Datenquellen und Erhebungsverfahren konnte die grundsätzliche Perspektivengebundenheit der gefundenen Ergebnisse durch Anwendung von Multiperspektivität, also das bewusste Einbeziehen verschiedener Methoden und Perspektiven, zwar nicht aufgehoben, aber doch reduziert werden (REICHERTZ 2000, 44; FLICK 1998, 249ff). Wie bereits in Kap. 4 beschrieben, liegt die Geltungsbegründung hier nicht in einer Überprüfung der Ergebnisse, sondern in einer systematischen Erweiterung und Vertiefung der Erkenntnisgewinnung. Indem Aussagen aus Interviews mit Kommunikationsbeiträgen in den Kommunikationskanälen u.ä. miteinander in Bezug gesetzt werden können, wird darüber hinaus eine weitere Ebene der „Zweifelproduktion“ erreicht.

Die Einbeziehung „natürlicher“ Daten wie der E-Mail-Beiträge bzw. akzidentaler Dokumente wie der Websites der Studierenden im Rahmen der Triangulation und deren Erhebung mit Methoden, die auch die inhärente Zeitstruktur der Daten bewahren

gesehen werden, die REICHERTZ (2000, 45) als Validierungsstrategie nennt (auch wenn er damit stärker sequenzanalytische Verfahren verbindet).

wie im Beispiel der Subskription der Mailverteiler und des Datenmanagements der E-Mails mit einem Mail-Client-Programm kann als weiterer Schritt zur Erhöhung der Zuverlässigkeit der Daten angesehen werden (vgl. zur Bevorzugung „natürlicher“ Daten auch REICHERTZ 2000, 70).

(C) KOMMUNIKATIVE VALIDIERUNG

In seinen Erörterungen zur Frage der Gültigkeit von qualitativer Sozialforschung unterscheidet REICHERTZ (2000, 40) neben den oben beschriebenen Strategien in Form von *Verfahren* zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit von qualitativen Forschungsergebnissen die Begründung von Gültigkeitsansprüchen durch *Diskurs*. Während Reichertz hier nur den wissenschaftlichen Diskurs in einer Forschergruppe thematisiert, fasst KVALE (1996, 246ff) mit dem Begriff der „kommunikativen Validierung“ diesen Gedanken weiter, indem er als mögliche Diskurspartner nicht nur die „scientific community“ ansieht, sondern auch die befragten Subjekte ebenso wie die allgemeine, kritische Öffentlichkeit. Inwieweit kann für Ergebnisse dieser Untersuchung Gültigkeit mit einem Verweis auf solche kommunikativen Prozesse in Anspruch genommen werden?

Die kommunikative Validierung in KVALES Verständnis ist in meine Arbeit aus den unterschiedlichsten Gründen nur in Ansätzen eingeflossen. Durch Tagungsbeiträge, die Zwischenergebnisse präsentierten (ARNOLD 2001a, 2002) sowie Vorstellungen von Forschungskonzeption und ersten Ergebnissen im begleitenden Doktorandenkolloquium hat es einen Austausch mit anderen Forschenden und der kritisch interessierten Öffentlichkeit gegeben. Mein Arbeitszusammenhang im Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft“, in dem es um den Aufbau eines telematischen Studienangebots geht, stellte ebenfalls ein Diskussionsforum für meine Forschung dar. Der vergleichsweise geringe zeitliche Umfang und die fehlende Stetigkeit der Auseinandersetzung führten aber dazu, dass diese Austauschformen nur einen marginalen Stellenwert hatten und daher die „Perspektivenvielfalt der Berufsgruppe“ (REICHERTZ 2000, 45) nicht kontinuierlich eingebracht werden konnte, wie dies in einer Forschungsgruppe mit dauerhaft kollektiven Arbeitsformen möglich ist (vgl. auch PAQ 1980, 45ff).

Solche Arbeitsformen hätten stärker als meine tatsächliche Arbeitsform das Ausleuchten unterschiedlicher Aspekte unterstützt und hätten insbesondere helfen können, unbewusste und willkürliche Akzentuierungen durch „blinde Flecken“ bei der Rekonstruktion der Handlungsbegründungen zu neutralisieren. Die immanente Beschränkung der Untersuchung durch das Fehlen einer Forschergruppe wird wiederum relativiert durch das Argument, dass auch kollektive Arbeitsformen keinen größeren Anspruch auf „Wahrheit“ begründen – kollektive Fehldeutungen sind ebenso möglich wie Verzerrungen durch eine isoliert arbeitende Forscherin (zur Kritik des Konzeptes der Forschergruppe als Validierungsstrategie vgl. KELLE 1994, 360/361 und

REICHERTZ 2000, 47). Als Konsequenz aus den derart reflektierten und nicht zu ändernden Rahmenbedingungen dieser Untersuchungen wurde gemäß der erst genannten Strategie des „systematischen Zweifelns“ versucht mit erhöhter selbst-kritischer Aufmerksamkeit zu arbeiten.

Anders stellte sich die Situation in Hinblick auf eine kommunikative Validierung durch die Mitglieder der Gemeinschaft dar („member check“). Eine solche Strategie ebenso wie das noch darüber hinaus gehende „Mitforscherprinzip“, das MARKARD (2000, 29) im Rahmen von subjektwissenschaftlicher Forschung fordert, hätte theoretisch in das Forschungsdesign einfließen können; dies war aber nicht der Fall. In der Entwurfsphase der Untersuchung und während langer Phasen der Umsetzung schien eine solche Strategie undurchführbar.

Entscheidend für diese Einstellung war mein theoretisches Vorwissen über die grundsätzliche Doppel- bzw. Dreifachbelastung von berufstätigen Fernstudierenden, das mich veranlasste, zeitliche Anforderungen an die Studierenden möglichst zu minimieren (vgl. dazu auch Kap. 4.2.2).

Da das Problem der Zeitknappheit und das Prinzip der Zeitökonomie auch sofort in den Anfängen der Datenerhebung und -auswertung (in den Interviews, sowie in den E-Mail-Nachrichten und auf den Homepages) sichtbar wurde, habe ich diese Designentscheidung lange nicht in Frage gestellt. Zum Zeitpunkt, als mir bewusst wurde, dass der Zugang zu den Studierenden letztlich einfacher war als erwartet und kommunikative Validierungsprozesse gegebenenfalls doch zumutbar gewesen wären bzw. es einen Versuch wert gewesen wäre, solche Prozesse zu initiieren, war die Untersuchung bereits weit fortgeschritten. Insbesondere waren befragte Studierende, die ihr Studium im Untersuchungszeitraum abgeschlossen hatten, nicht mehr erreichbar, sodass ein systematischer Einbezug dieser Möglichkeit nicht mehr möglich schien. Für Anschlussuntersuchungen sollte das vorschnelle „Gefangennehmen“ durch den Zeitdruck der Studierenden vermieden werden und die Durchführbarkeit dieser Validierungsform bzw. des Mitforscherprinzips neu und mit größerer Offenheit abgewogen werden²¹¹.

(D) LANGES ENGAGEMENT IM FELD

Als weitere Möglichkeit die Glaubwürdigkeit und die Zuverlässigkeit der erhobenen Daten zu erhöhen, wird von unterschiedlicher Seite ein ausreichend langes Engagement im Feld betont (z.B. CRAWFORD, LEYBOURNE & ARNOTT 2000, 21). Erweisen sich die Daten über einen längeren Zeitraum als stabil bzw. ergibt eine kontinuierliche Beobachtung keine neuen Erkenntnisse, kann dies als Hinweis auf die Zuverlässigkeit der Daten interpretiert werden. Der Untersuchungszeitraum von 1 ½ Jahren kann hier

211 Ein weiterer Aspekt, der dann ebenfalls mit berücksichtigt werden könnte, bestünde darin, Formen der „pragmatischen Validierung“ (KVALE 1996, 248ff) mit einzubeziehen, die in eine ähnliche Richtung wie das „Mitforscherprinzip“ gehen und über partizipative Forschungsformen auch immer einen konkreten Handlungs- und Veränderungsbezug haben (vgl. auch PAQ 1987, 188).

als hinreichend langer Zeitraum angesehen werden, da insbesondere durch die Überschreitung eines Jahres gewährleistet wurde, dass sich die Beobachtung über einen vollständigen Zyklus eines Fernstudienjahres erstreckt hat. Zwar gibt es aufgrund des frei wählbaren Anfangszeitpunktes für ein Studium keine starren zeitlichen Einschnitte wie im Präsenzbetrieb einer Fachhochschule, dennoch gibt es durch Klausur- und Seminartermine eine gewisse Rhythmisierung. Durch die Beobachtung über 1 ½ Jahre können Verzerrungen in dieser Hinsicht ausgeschlossen werden.

In Verbindung mit einem langen Engagement im Feld wird zum Teil auch die dadurch entstehende gute Kenntnis und Vertrautheit mit dem Feld als weiterer Vorteil angeführt (vgl. CRAWFORD, LEYBOURNE & ARNOTT 2000, 21), der zur Geltungsbegründung herangezogen werden kann. Für meine Untersuchung habe ich die zunehmende Kenntnis und Vertrautheit, zumal ich durch Eigenerfahrungen in der Nutzung Neuer Medien zur Studienunterstützung bereits von einem hohen Niveau startete, eher als hinderlich erlebt, da sie des häufigeren ein „zu schnelles Verstehen“ in der Interviewsituation bewirkten. Die Tendenz vieler Interviewer, zu viel als selbstverständlich anzusehen, die nach FONTANA & FREY (1998) eine zentrale Quelle von Problemen bei der Interviewführung ist, habe ich bei der Auswertung auch festgestellt. Das Postskriptum zu Interview 7, *„eventuell zu hohe Identifikation meinerseits, hatte das Gefühl, ich weiß, wie sie die Liste nutzt, so würde ich sie auch nutzen“* (Memo 09.07. 2000) deutet das zu schnelle Verstehen an. Weniger unmittelbares Verstehen, gezielteres Nachfragen hätten hier gegebenenfalls ein ergiebigeres Textmaterial produzieren und damit die Auswertung zu mehr konzeptueller Dichte in der Theoriebildung führen können.

In dem Memo ist ebenfalls auf ein weiteres Problem des langen Engagements im Feld verwiesen: ein langer Untersuchungszeitraum, zusammen mit guten eigenen Vorkenntnissen zum betrachteten Gegenstand, erhöht ebenso die Gefahr des *„going native“* (vgl. LAMNEK 1995a, 265/266) und einer möglichen Verzerrung durch zu hohe Empathie und fehlende Distanz auf Seiten der Forschenden²¹². Einer solchen Tendenz musste ich sowohl bei der Interviewführung als auch bei der Auswertung der erhobenen Daten entgegenwirken. Die Prozeduren, die innerhalb der Grounded Theory empfohlen werden, wie das konstante Vergleichen, die grundsätzliche Vorläufigkeit entwickelter Kategorien und der kontinuierliche Rückbezug von Konzepten und Zusammenhängen auf die Daten bei der Auswertung, bildeten hier ein hilfreiches Gegengewicht²¹³.

212 Zur grundsätzlichen Problematik zwischen Identifikation und Distanz bei teilnehmender Beobachtung vgl. LAMNEK (1995a, 311), zur Problematik empathischer Gefühle und der Hilfeintention vgl. MILES & HUBERMAN (1994, 296).

213 CORBIN & STRAUSS (1990, 16) nennen entsprechend als Ansatzpunkte zur Gütebestimmung von gegenstandsbegründeten Theorien Kriterien anhand derer überprüft werden kann, ob die vorgeschlagenen Prozeduren eingehalten wurden. So hilfreich diese Vorschläge auch sind, muss dennoch der Kritik FLICKS (1998, 258) zugestimmt werden, die darauf hinweist, dass mit derartigen Gütekriterien vollständig im eigenen System verblieben wird und darüber hinaus weisende Aspekte wie Originalität, Relevanz oder Übertragbarkeit nicht erfasst werden.

(E) FAZIT

Auch wenn man grundsätzlich anerkennt, dass alle Gütekriterien „Ergebnisse gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse“ (REICHERTZ 2000, 76) sind und Güte- sowie Geltungsbestimmung ein prinzipiell nach oben offener Optimierungsprozess ist, können die beschriebenen Schritte und kritischen Reflexionen als gute Basis für die Herstellung „intersubjektiver Gewissheiten“, mit denen man weiter arbeiten kann, angesehen werden. In Anlehnung an CRAWFORD, LEYBOURNE & ARNOTT (2000) kann argumentiert werden, dass mit der transparenten Beschreibung des Forschungsprozesses einschließlich seiner Beschränkungen ein entscheidender Schritt getan wurde, wissenschaftliche Strenge und Konsistenz zu erzeugen.

Als zusätzliches Problem muss mit LÜDERS & REICHERTZ (1986, 97) das Dilemma mangelnder Darstellbarkeit datenanalytischer Prozesse gesehen werden:

„Die Nichttextbarkeit qualitativ arbeitender Sozialforschung führt nicht nur zu oft ungerechtfertigten Vorwürfen der Interpretationsbeliebigkeit [...] und der voreiligen Subsumtion, sondern auch zu dem grundsätzlichen Problem, daß qualitative Interpretationsarbeit nicht so einfach nachvollzogen und damit nur schwer überprüft werden kann.“

Dieses Darstellungsproblem erschwert eine Wiederholung der Untersuchung im Sinne des Replizierbarkeitsdenkens als Gütekriterium noch weiterhin.

Insgesamt kann vor dem Hintergrund der aufgeführten Überlegungen mit KVALE (1996, 244; Übers. PA) resümierend festgestellt werden, dass die Komplexität der Validierungsproblematik bei qualitativer Forschung auch als Hinweis auf die besondere Eignung dieses Forschungsansatzes, komplexe soziale Realität zu untersuchen, gesehen werden kann, und letztlich in dieser Eigenschaft begründet liegt:

„Die Komplexität, qualitative Forschung zu validieren, deutet nicht notwendig eine Schwäche qualitativer Methoden an, sondern kann, im Gegensatz dazu, gerade auf die außergewöhnliche Stärke dieser Methoden hinweisen, die Komplexität sozialer Realität abzubilden und zu analysieren.“

Nach diesem kritischen Rückblick auf die Untersuchung unter methodischen und methodologischen Gesichtspunkten wende ich mich im Anschluss mit dem nächsten Kapitel den Konsequenzen der Ergebnisse der Untersuchung zu – im Sinne von „pragmatischer Validierung“ (s. weiter oben) sind bei allen qualitativen Untersuchungen die Ergebnisse auch in Hinblick auf konkrete Handlungs- und Veränderungsimpulse zu betrachten.

7 Konsequenzen der Fallanalyse für Theorie und Praxis des kooperativen telematischen Lernens

Aus den Ergebnissen der Fallstudie wurde bislang eine gegenstandsbezogene Theorie der „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“ entwickelt und die Art der resultierenden Studienkultur reflektiert. Eine Auswertung für die pädagogische Theorienbildung und die pädagogische Praxis steht allerdings noch aus. In diesem Kapitel werde ich daher die Ergebnisse der Fallanalyse unter dem Aspekt der Konsequenzen für die Theorie und Praxis telematischen kooperativen Lernens beleuchten.

Konsequenzen ergeben sich dabei auf drei unterschiedlichen Ebenen: Zum einen können die Ergebnisse der Untersuchung auf theoretischer Ebene für ein empirisch begründetes vertieftes Verständnis für kooperatives telematisches Lernen und insbesondere für eine präzisere und gleichzeitig erweiterte Fassung des Begriffs der Lerngemeinschaft und ihrer Bedeutung für das Fernstudium interpretiert werden (Kap. 7.1). Die gesamte Untersuchung erfolgte explizit aus der Perspektive der Studierenden. Die Ergebnisse werden konsequenterweise in einem weiteren Schritt herangezogen, um sich mit der Zukunft der Fernstudien*praxis*, d.h. des selbst gesteuerten Lernens, telematisch unterstützt in kooperativen Zusammenhängen, und seinen Entwicklungsoptionen unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens auseinander zusetzen (Kap. 7.2). In einem dritten Schritt wird darüber hinaus versucht, die Auswertung der Fallanalyse auch für die Fernstudiendidaktik²¹⁴ nutzbar zu machen und Impulse für angemessenere fernstudiendidaktische Konzepte herauszuarbeiten, die sowohl stärker als bisher an den Lernenden orientiert sind als auch die Möglichkeiten der telematischen Kommunikation und Kooperation besser ausnutzen (Kap. 7.3).

7.1 Erweiterung des Begriffs der Lerngemeinschaft

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, ist die bisherige Forschung zum kooperativen telematischen Lernen von der Perspektive der Lehrenden geprägt. Kooperatives Lernen innerhalb von telematischen sozialen Systemen wird mit dem Begriff der Lerngemeinschaft im wesentlichen als Instruktionsansatz konzeptualisiert. Lerngemeinschaften sind in diesem Verständnis durch zwei wesentliche Dimensionen gekennzeichnet, die den didaktisch-methodischen Wert der Lerngemeinschaften ausmachen: die Dimension der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion und die Dimension eines

214 Zum Begriff der Fernstudiendidaktik und für einen Überblick über zugehörige Forschungsfelder und Denkansätze in diesem Bereich sowie den historischen Wurzeln vgl. PETERS (1997).

Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gemeinschaft. Insbesondere die letztgenannte Dimension hat aus der Perspektive der Fernstudendidaktik große Bedeutung, um die häufig kritisierte soziale Isolation der Fernstudierenden aufzuheben.

Existierende Ansätze, Lerngemeinschaften aus diesem Verständnis heraus innerhalb von didaktischen Designüberlegungen zu verankern, konzipieren daher innerhalb von Fernstudienkontexten Lerngemeinschaften in der Regel als Kurs- oder Tutorengruppen in überschaubarer Größe mit klar strukturierten Mitgliedschaftsregeln. Bei allen Unterschieden im Detail innerhalb der jeweiligen konkreten Implementierung bleibt dabei der Begriff der Lerngemeinschaft als zentrales Konzept des kooperativen telematischen Lernens, verstanden als „*Instrument der Lehrenden*“, begrenzt auf bekannte Gruppengrößen mit eindeutigen Teilnahmeregelungen und Strukturvorgaben für die Kooperation.

Die Betrachtung des kooperativen telematischen Lernens in der Fallstudie zeigt auf unterschiedlichen Ebenen einen Korrektur- bzw. Erweiterungsbedarf des vorherrschenden Begriffsverständnisses von Lerngemeinschaften im fachlich theoretischen Diskurs auf. Dieser soll im Folgenden unter den zum Teil bekannten, zum Teil aber auch neu zu ergänzenden Aspekten der *Dimension der Selbstorganisation*, der *Dimension der Wissensk Konstruktion*, der *Dimension der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft* und der *Dimension der gemeinsamen Praxis* näher diskutiert werden.

(A) DIMENSION DER SELBSTORGANISATION

Obwohl viele der Überlegungen zu Lerngemeinschaften Bezug zum Konzept der Communities of Practice nehmen, findet innerhalb der theoretischen Konzeptualisierung von Lerngemeinschaften die Grunderkenntnis zu CoPs als grundlegend selbst organisierte Gemeinschaften kaum Beachtung. Gerade unter dieser Perspektive dürfen Lerngemeinschaften aber nicht nur als *Instrument der Lehrenden* Konzeptualisiert werden, sondern müssen primär als *Instrument der Lernenden* gesehen werden. Die Fallanalyse verweist darauf, dass eben solche selbst organisierten kooperativen Zusammenhänge von großer Bedeutung für die Lernhandlungen der Studierenden innerhalb ihrer Studienprogramme sein können.

Verbunden mit der Selbstorganisation ist eine notwendige Erweiterung des Begriffs der Lerngemeinschaft, wie sie in den Konzeptualisierungen von WILSON & RYDER (1996; dynamische Lerngemeinschaft; vgl. Kap. 2.2.2) und den Überlegungen von WILEY & EDWARDS (2002) bereits angedeutet ist: Unter Lerngemeinschaften dürfen nicht nur Gemeinschaften verstanden werden, die seitens einer Bildungseinrichtung „geschaffen“ wurden und die – orientiert an traditionellen Kursgruppen – eine überschaubare Größe und eine klar definierte Mitgliedschaftsregelung haben. Die Fallanalyse macht deutlich, dass auch wesentlich größere und hinsichtlich der Teilnahmeregelungen und der Kooperationsvorgaben schwächer strukturierte Zusammenhänge für die Studierenden einen besonderen Wert darstellen können. Dies gilt ins-

besondere für die Aspekte einer gemeinsamen Wissenskonstruktion und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, also genau jenen Dimensionen, die meist als konstitutiv für eine Lerngemeinschaft identifiziert werden.

Erst ein derart erweitertes Verständnis von Lerngemeinschaft wird auch den spezifischen neuen Möglichkeiten der telematischen Unterstützung gerecht. Der betrachtete Fall ist ohne Telematik nicht denkbar. Insbesondere kann erst durch die telematisch gestützte Kommunikation und Kooperation die veränderte „Ökonomie der telematischen Kooperation“ (KOLLOCK 1999) in großen, schwach strukturierten Zusammenhängen realisiert werden. Die individuellen „Kosten“ der Teilnahme sind gering, gleichzeitig wird der eigene Beitrag aufgrund der Größe der Gemeinschaft von einer großen Anzahl von Menschen fast mühelos wahrgenommen und kann prinzipiell eine große Wirkung haben (vgl. auch Kap. 5.3.5)²¹⁵. Umgekehrt ist durch die Reichweite einer eigenen Anfrage auch die Chance größer, eine Antwort zu erhalten, ohne dass Einzelne überfordert werden.

Eine Theorie, die Phänomene wie die selbst organisierte Gemeinschaft nicht als Lerngemeinschaft begreift, reduziert den Begriff und bleibt im Denken der bisherigen Möglichkeiten kooperativen Lernens und Lehrens ohne Telematik verhaftet.

(B) DIMENSION DER GEMEINSCHAFTLICHEN WISSENSKONSTRUKTION

Die Bedeutung der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion innerhalb einer Lerngemeinschaft wird durch den betrachteten Fall prinzipiell bestätigt. Allerdings werden auch notwendige Ausdifferenzierungen innerhalb dieser Dimension sichtbar: Gemeinschaftliche Wissenskonstruktion kann nur auf einem Gebiet erfolgen, auf das die Lernenden Einfluss nehmen können und für dessen Weiterentwicklung Raum vorhanden ist. In manchen Konzeptualisierungen von Lerngemeinschaft ist diese Erkenntnis durchaus enthalten (vgl. LUCK 2000 und Kap. 2.2.3 bzw. MASON 1998 und Kap. 2.3.2); sie wird aber selten bis zur Konsequenz eines entsprechend zu verändernden Prüfungswesens zu Ende gedacht.

Die Verschiebung der Wissenskonstruktion im betrachteten Fall, von den Studienfachinhalten, auf die die Lernenden wenig bis keinen Einfluss haben, hin zum Schwerpunkt ihrer gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion in Hinblick auf autodidaktische

²¹⁵ KOLLOCK (1999, 225ff) erklärt in seiner Analyse der veränderten Kosten-Ertrags-Verhältnisse in der telematischen Kooperation die vermehrte Entstehung von digitalen „öffentlichen Gütern“ (Güter, die durch den Gebrauch von einer Person nicht an Wert für eine andere verlieren und von deren Nutzung niemand gezielt ausgeschlossen werden kann) – wie beispielsweise Linux – durch die neue ubiquitäre Existenz von privilegierten Gruppen (Gruppen, in denen Einzelne ein öffentliches Gut herstellen können). War es vor der Entstehung internetbasierter Kommunikation und Kooperation für den Einzelnen nur unter Einsatz enormer Ressourcen möglich ein öffentliches Gut zu produzieren, entstehen durch die veränderten Distributions- und Koordinationskosten und die Digitalisierung von Gütern immer öfter derartige frei zu nutzende Güter aufgrund der freiwilligen Kooperation von Gleichgesinnten.

Kompetenzen und die Entwicklung ihrer eigenen Studierfähigkeit innerhalb des spezifischen Kontextes von FESA, macht diesen Zusammenhang einmal mehr deutlich.

Vordergründig betrachtet, könnten die Untersuchungsergebnisse als ein weiteres Beispiel für eine Gemeinschaft interpretiert werden, in der entgegen der Hoffnung und Erwartung von Lehrenden und Forschenden keine Wissenskonnstruktion stattfindet und die Lerngemeinschaft, verstanden als *Instrument der Lehrenden*, keine Akzeptanz findet. Da die Fallanalyse aber zeigt, dass hier der Zusammenschluss zu einer Gemeinschaft als *Instrument der Lernenden* erfolgt, wäre eine solche Interpretation der Nicht-Akzeptanz widersinnig – gleichzeitig legt die Betrachtung in Kap. 5.3.4 dar, dass durchaus eine gemeinschaftliche Wissenskonnstruktion, nämlich in Bezug auf auto-didaktische Lernkompetenzen, erfolgt.

Dort, wo die Studierenden einerseits eine Diskrepanz zwischen ihren aktuellen Handlungsmöglichkeiten und den in der Situation geforderten erleben, ihr Lernen also expansiv begründet werden kann und ihren eigenen Interessen entspricht, kann Wissen gemeinschaftlich konstruiert werden. Wenn eng abgesteckte Lehrziele allerdings Lernen auf die bloße Reproduktion von Wissensselementen für eine schematisierte Prüfung erfordern, die Lernhandlungen also primär in der Situation der Prüfungsvorbereitung situiert sind und nicht in den Anforderungen des beruflichen Alltags außerhalb des Fernstudienkontexts, dann kann Wissenskonnstruktion nur „gebrochen“, defensiv begründet in Hinblick auf vorzeigbares Wissen entsprechend den Prüfungsanforderungen, erfolgen. Letzteres trifft im untersuchten Fall überwiegend auf die fachlichen Inhalte der Studienfächer zu – wie in Kap. 5.4.1 aufgezeigt. Die Analyse der telematischen Kooperation im untersuchten Fall stützt also gleichzeitig die Aussagen über die enge Wechselwirkung von Organisations- bzw. Lernkultur und kooperativem Lernen (vgl. SHACHAR & SHARAN 1993, Kap. 2.1.3; STAHL 2002, Kap. 2.2.3 sowie Kap. 5.4).

Betrachtet man die im Fall analysierten Prozesse der Wissenskonnstruktion, so wird in den Kooperationskategorien des Mentoriatsraumes und der Studienstrategien zweierlei sichtbar: das Mentoring ebenso wie die gemeinschaftlich organisierte Realisierung von Studienstrategien verweist auf die große Bedeutung des Lernens durch Lehren.

Durch die kollegiale Beratung weniger erfahrener Studierender in Bezug auf die vielfältigen Facetten eines Fernstudiums vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung, tritt der Wert der Reflexion und Standortbestimmung der eigenen Studententätigkeit deutlich hervor. Die Ausbildung metakognitiver Strategien, aber auch Strategien des persönlichen Zeitmanagements kann gerade durch die Vermittlung der eigenen Erfahrungswerte an andere Studierende unterstützt werden. Gleichzeitig kann der Antwortende sich selbst als kompetent erleben, was ebenfalls motivierend wirken kann (vgl. dazu auch KOLLOCK 1999, 228).

Ähnliches gilt für die Kooperationskategorie *Studienstrategien realisieren*: In Hinblick auf den Erwerb autodidaktischer Kompetenzen ist die Gewinnung einer subjektiven Studienorientierung und ihre kontinuierliche Feinanpassung zentral und wird

in der gegenseitigen studentischen Beratungssituation fortlaufend unterstützt. Die jeweils entwickelten Studienstrategien als „inoffizielle Schattenpraxis“ (BROWN & DUGUID 1991) können zwar im Einzelnen konträr zu den intendierten und empfohlenen Strategien des Studienanbieters liegen; nichtsdestotrotz stellt ihre Herausbildung im Prozess der gegenseitigen Beratung, des Erfahrungsaustausches und des kollektiv koordinierten Handelns ein wichtiges Element der Wissenskonstruktion dar.

Weiterhin unterstreicht der Fall die Bedeutung des Prinzips der gestaffelten Hilfestellung bei der Wissenskonstruktion (vgl. auch Kap. 3.2.4). Wird dieses Prinzip im Rahmen der Konzeptualisierung einer Lerngemeinschaft in der Regel nur eng bezogen auf das jeweilige Fachgebiet verstanden, zeigt der hier betrachtete Fall, dass dieses Prinzip auch auf die zu erwerbenden Lern- und Studientechniken sinnvoll angewendet werden kann. Weiterhin wird deutlich, dass die Hilfestellungen innerhalb einer Lerngemeinschaft noch umfassender als ein Vorgang konzeptualisiert werden sollte, der auch eine emotionale Komponente beinhalten kann und der darüber hinaus von unterschiedlich weit fortgeschrittenen Lernenden innerhalb einer Lerngemeinschaft organisiert werden kann und nicht notwendig von Lehrenden (vgl. dazu auch 5.4.2).

(C) DIMENSION DER ZUGEHÖRIGKEIT ZU EINER GEMEINSCHAFT

Die Kooperationskategorie *gewählte Zugehörigkeit* im betrachteten Fall zeigt, dass auch innerhalb einer Lerngemeinschaft als *Instrument der Lernenden* die Gemeinschaftszugehörigkeit einen zentralen Stellenwert einnimmt. Allerdings veranlasst der Fall auch hier einige Differenzierungen im vorherrschenden Begriffsverständnis einer Lerngemeinschaft. Die Ergebnisse der Untersuchung zur Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft weisen starke Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen von BROWN (2001) auf, die ebenfalls die parallel existierenden unterschiedlichen Zugehörigkeiten innerhalb der gleichen Gemeinschaft betont.

Am Fall der Lerngemeinschaft als *Instrument der Lernenden* wird weiterhin die Bedeutung der *Freiwilligkeit der Kooperation* und folglich der frei wählbaren Kooperationsformen mit unterschiedlichem Grad der Nähe deutlich. Auch in diesem Punkt wird das Spezifische der telematisch unterstützten Kooperation sichtbar: durch die veränderten Ökonomien der Beteiligung kann eine Vielzahl schwacher Bindungen entstehen, deren Stärke von den Studierenden nach Bedarf genutzt werden kann – z.B. wenn explizit Informationen oder Hilfestellungen aus weiter entfernten „Kreisen“, über das eng verbundene, unmittelbare Umfeld an Bezugspersonen hinaus, benötigt werden.

Die Leichtigkeit, mit der schwache Bindungen im Sinne GRANOVETTERS (1973) durch die telematische Kooperation entstehen können und die große Anzahl derartiger Bindungen im betrachteten Fall, schließt andere Formen der sozialen Beziehungen keinesfalls aus. So werden z.B. mit telematischen Hilfsmitteln informelle Präsenztreffen organisiert. Die Nutzung privater E-Mail und die persönlichen Treffen ermög-

lichen die Entstehung starker persönlicher Bindungen zwischen einzelnen Mitgliedern auch in großen Gemeinschaften.

Für die theoretische Fassung des Begriffs der Lerngemeinschaft ist genau diese Diversität von Beziehungen wichtig. Zugehörigkeit zur Gemeinschaft kann sich, in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation und Bedürfnislage des Einzelnen, in ganz unterschiedlichen Formen manifestieren. Die Stärke einer Lerngemeinschaft als *Instrument der Lernenden* liegt auch in dem Freiheitsgrad, den die Gemeinschaft den Einzelnen in der Wahl ihrer Zugehörigkeitsausprägung belässt.

In der gleichen Art sind die unterschiedlichen Partizipationsformen zu betrachten: Gerade die telematische Kommunikation und Kooperation erlaubt hier unterschiedliche Grade bis hin zu dem rein passiven Lesen und Mitverfolgen der telematisch kommunizierten Beiträge, das im Gegensatz zu zahlreichen persönlichen Kommunikationsformen aber ohne Beeinträchtigung der aktiven Kooperationsteilnehmer möglich ist. Die Fallanalyse zeigt, dass auch diese Nutzungsformen für die Studierenden sinnvoll und bedeutsam sein können – und Ausdruck des gerade gewünschten Zugehörigkeitsgrads sind. Damit knüpfen die Ergebnisse auch an die Resultate der Untersuchungen zum „Lernen aus zweiter Hand“ („*vicarious learning*“) an (vgl. LEE & MCKENDREE 1999 und Kap. 2.3.2).

(D) DIMENSION DER GEMEINSCHAFTLICHEN PRAXIS

In der theoretischen Diskussion um das Konzept der Lerngemeinschaft wird bislang eine weitere Dimension überraschend wenig systematisch thematisiert: die *Dimension der gemeinschaftlichen Praxis*. Ähnlich wie die wenig beachtete Dimension der Selbstorganisiertheit von CoPs wird auch das konstitutive Element der gemeinschaftlichen Praxis in CoPs zu wenig berücksichtigt, wenn diese als Modell für die Konzeptualisierung einer Lerngemeinschaft herangezogen werden.

Im Verständnis der Lerngemeinschaft als *Instrument der Lehrenden* erscheint die Praxis nur verkürzt bzw. in der Facette eines gewichtigen Kooperationsgrundes (vgl. SCHRAGE 1990) – BIELACZYC & COLLINS (1999) nennen es strukturelle Abhängigkeit. Eine wirkliche Verbindung zur gemeinschaftlichen Praxis der Lernenden wird indes kaum hergestellt. Ein „Kooperationsgrund“ erscheint vielmehr als ein Element neben vielen anderen in der Liste der Gestaltungsprinzipien für Lerngemeinschaften bei BIELACZYC & COLLINS (1999) (vgl. Kap. 2.1.3).

Parallel dazu wird häufig die schlechte „Akzeptanz“ der Lerngemeinschaft bzw. die geringe Nutzung bereit gestellter Kommunikations- und Kooperationsmittel konstatiert.

Berücksichtigt man die in der Untersuchung bestätigten Annahmen zum Lernhandeln, muss eine Lerngemeinschaft vor diesem Hintergrund grundsätzlich anders konzeptualisiert werden. Eine gemeinschaftliche Praxis ist mehr als ein Element unter vielen förderlichen Faktoren. Vielmehr bildet sie den Schlüssel zum Verständnis und

auch zur Prognose über Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz einer Lerngemeinschaft, wenn diese als didaktisches Mittel eingesetzt wird.

Wie jedes menschliche Handeln setzt auch das Lernhandeln und die Kooperation zwischen Lernenden an den Lebensinteressen der Lernenden an: eine Kooperation zwischen ihnen entsteht, wenn das Kooperieren im Lernkontext für die Einzelnen zu einer verbesserten Verfügung über ihre Lebensbedingungen führt. Ebenso entsteht eine CoP im Lernkontext, wenn Lernende ein gemeinsames Unterfangen identifizieren können, zu dessen Verwirklichung Kooperationsformen substantiell beitragen.

Die Fallanalyse zeigt, wie eine gemeinsame Praxis aussehen kann: Durch die Kooperation zur Erreichung eines anerkannten Studienabschlusses werden zahlreiche Defizite des derzeitigen Studienangebotes in der Wahrnehmung der Studierenden ausgeglichen. Wahlmöglichkeiten und Einflussnahme werden über selbst gestaltete und nicht-kanonische Studienpraxis, die nur durch die telematische Kooperation möglich wird, „quasi durch die Hintertür“ in das Studium eingeführt. Kompetenz in fachlicher Hinsicht, aber auch autodidaktische Kompetenzen finden durch die Kooperation einen Raum zum Ausdruck: als Beiträge zur gemeinschaftlichen Praxis in Form von Kommunikationsbeiträgen und in Form von auf längerfristigen Bestand angelegten gemeinschaftlichen Artefakten der Gemeinschaft. Detailschwächen bei den Lernmaterialien können durch gemeinschaftlich strukturierte Lernressourcen ausgeglichen werden – sei es in Form von zusätzlichem Material, annotierten Hinweisen auf Lernressourcen oder die gemeinschaftliche Nachbildung eines Indexes und Glossars für die Studienmaterialien.

Genau diese Praxis der gegenseitigen Studienunterstützung ist der Ansatzpunkt zum Verständnis einer konkret gegebenen Lerngemeinschaft. Welche gemeinschaftliche Praxis kann sich in einer je gegebenen Lerngemeinschaft etablieren? Die jeweilige Antwort auf diese Schlüsselfrage bestimmt den Charakter der Lerngemeinschaft und ihre Bedeutung für die Lernenden – und lässt auf diese Weise auch erste Prognosen auf ihre Lebensfähigkeit bzw. Akzeptanz zu.

(E) FAZIT

Als Konsequenz aus der Fallanalyse kann im Sinne eines Fazits festgehalten werden, dass eine Lerngemeinschaft in Zukunft mit vier zentralen Dimensionen konzeptualisiert werden sollte. Diese Dimensionen sind in der folgenden Grafik noch einmal zusammengefasst:

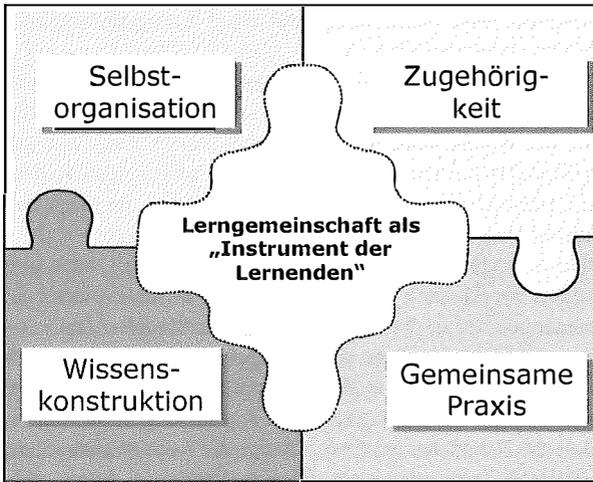


Abbildung 25: Dimensionen einer Lerngemeinschaft (erweitertes Begriffsverständnis)

Zusätzlich ergibt sich aus der Fallanalyse die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses des Konzeptes der Lerngemeinschaft auch als „*Instrument der Lernenden*“. Lerngemeinschaften dürfen nicht nur reduziert als Element einer Instruktionsstrategie begriffen werden, sondern – in einer anderen Ausprägung – auch als selbst organisierte Zusammenschlüsse. Mit telematischer Unterstützung können diese andere Größen dimensionen als herkömmliche Kurse oder Seminare annehmen und von erheblichem Wert für die partizipierenden Lernenden sein, trotz schwächerer Strukturierung und offener Mitgliedschaftsregelungen.

7.2 Kooperatives telematisches Lernen als autonomes, selbst gesteuertes Lernen im Fernstudium

In welcher Hinsicht lassen sich die Ergebnisse der Fallanalyse nun für die Fernstudienpraxis unter den Bedingungen zunehmend verfügbarer telematischer Unterstützung interpretieren? Insgesamt verweist die Fallstudie auf erweiterte Möglichkeiten des autonomen, selbst gesteuerten Lernens im Fernstudium. Aus den Kooperationskategorien im betrachteten Fall lassen sich vier zentrale Strategien verallgemeinern, mit denen Studierende derartige Ansätze veränderten Lernens auch in den derzeit gegebenen eng reglementierten Fernstudiengängen mit einer Dominanz „expositorischen Lehrens und rezeptiven Lernens“ (PETERS 2001) realisieren können. Sie sind mit ihren wesentlichen Elementen in der folgenden Übersicht zusammengefasst und werden anschließend an eine Begriffs- und Bedeutungsklärung zum autonomen, selbst gesteuerten Lernen im Einzelnen erläutert:

Strategie	wesentliche Elemente, vermittelt über telematische Kooperation
eigene Praxis reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntechniken beschreiben und bewerten • Lerngegenstände in Bezug zu Berufserfahrungen setzen • Lernerfahrungen und -ergebnisse sichtbar machen • eigenes Handeln als bedeutsam erleben
explorieren und sich informieren	<ul style="list-style-type: none"> • Lernressourcen suchen und bewerten • Informationen strukturieren und einordnen • Informationen dokumentieren
Verbindungen schaffen	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner suchen • Lernteams bilden • Netze aufbauen
Strategien entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen als Lerngegenstand begreifen • eigene Interessen vertreten • fremdorganisierte Unterstützung strategisch nutzen

Tabelle 14: Strategien autonomen, selbst gesteuerten Lernens

(A) BEDEUTUNG AUTONOMEN, SELBST GESTEUERTEN LERNENS

Das von den Bildungsministern der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ausgegebene Leitziel „Lebenslanges Lernen für Alle“ vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderung der westlichen Ländern zu modernen Wissensgesellschaften führte in den vergangenen Jahren zu einer verstärkten Diskussion des Konzeptes „*lebenslanges Lernen*“ und der besonderen Bedeutung *selbst gesteuerten Lernens* dabei. PETERS (2001;1997) verwendet im gleichen Zusammenhang im Rahmen fernstudiendidaktischer Erörterungen den Begriff des *autonomen, selbst gesteuerten Lernens*. Welche Vorstellungen sind mit den unterschiedlichen Begriffen verbunden?²¹⁶

„Lebenslanges Lernen“ bezeichnet den Umstand, dass in der Wissensgesellschaft niemand davon ausgehen kann, in einem Lebensabschnitt alle Kompetenzen zu erwerben, die für spätere Lebensabschnitte benötigt werden. In den „Empfehlungen zur Erneuerung des Bildungswesens“ skizzieren die Gutachter die Konsequenzen, die die Leitvorstellung vom „Lebenslangen Lernen“ als neuem „Paradigma“ der Bildung hat: „Für den Einzelnen heißt dies, seine Lernfähigkeit zu entwickeln, selbstständig lernen zu lernen sowie soziale und kommunikative Kompetenzen zu erwerben“

²¹⁶ Im Folgenden werden nur die für den Zusammenhang hier wesentlichen Bedeutungshorizonte schlaglichtartig skizziert. Für eine vertiefende Betrachtung vgl. zum lebenslangen Lernen BERTELSMANN STIFTG. (1999) sowie DOHMEN (1999 und 1999c), zum selbst gesteuerten Lernen ebenfalls DOHMEN (1999) und SEMBILL (2000), zum autonomen Lernen PETERS (1997; 2001).

(BERTELSMANN STIFTG. 1999, 35). Damit das Bildungssystem dazu beiträgt, ist ihrer Ansicht nach der Erwerb von Lernkompetenz und Gemeinschaftsfähigkeit fest in Bildungsplänen zu verankern sowie die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern: „In der Persönlichkeitsbildung müssen vor allem die Fähigkeiten entwickelt werden, sich selbst zu organisieren und den eigenen Bildungsweg erfolgreich zu gestalten“ (BERTELSMANN-STIFTG. 1999, 36).

Vor ähnlichem Hintergrund plädiert DOHMEN (1999c, 2) für einen Zuwachs an selbst gesteuertem Lernen, verstanden als Lernen aus eigener Initiative, selbstbestimmt und eigenverantwortlich, wobei auch „fremdorganisierte Angebote zielstrebig nach den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten“ genutzt werden können.

PETERS (1997, 76) versteht die Selbststeuerung des Lernens beim „autonomen Lernen“ noch umfassender: autonomes Lernen liegt vor, wenn die Lernenden „selbst ihre Lernbedürfnisse erkennen, Lernziele formulieren, Inhalte auswählen, Lernstrategien entwerfen, Lehrmaterialien und -medien beschaffen, zusätzlich menschliche und dingliche Ressourcen identifizieren und in Anspruch nehmen sowie das Lernen selbst organisieren, steuern, kontrollieren und evaluieren“ (vgl. auch Kap. 1.3.3)

In PETERS Begriffsverständnis geht autonomes Lernen also vor allem hinsichtlich der Bestimmung von Lerninhalten und -zielen sowie der ebenfalls eigenständig erfolgenden Kontrolle über den zuvor skizzierten Bedeutungshorizont des selbst gesteuerten Lernens hinaus. Es impliziert aber nicht ein isoliertes Lernen, ohne Wechselspiel mit sozialen Strukturen (das es im übrigen nach dem Grundverständnis von Lernen in dieser Arbeit auch gar nicht geben kann), sondern betont nur die Subjekthaftigkeit der Lernenden und ihrer Handlungen in besonderer Weise²¹⁷. Insofern kommt es dem HOLZKAMP'schen Verständnis von expansivem Lernen, nur unter einem etwas anderen Blickwinkel betrachtet, sehr nah.

Diese schlaglichtartige Skizzierung der Leitvorstellungen eines „lebenslangen Lernens“ verdeutlicht, dass eine größere Selbstbestimmtheit der Lernenden in Bezug auf ihre Lernprozesse konzeptionell an Bedeutung gewinnt. In vielen Praxiskontexten wird diese Vision aber noch nicht handlungsleitend wirksam²¹⁸. Für den Fernstudienkontext schätzt PETERS (1997) das Konzept des autonomen Lernens als noch wenig verbreitet, sieht aber in der steigenden telematischen Unterstützung des Lehrens und Lernens eine enorme Chance, autonomes Lernen auch im Fernstudium zu etablieren (PETERS 2001).

Die Handlungen der Studierenden im betrachteten Fall zeigen viele der genannten Konzeptmerkmale des selbst gesteuerten bzw. des autonomen Lernens und bilden damit erste Ansätze, dies auch im Fernstudienkontext zu verwirklichen (vgl. auch Kap. 5.4).

217 Die hier gegebene Beschreibung autonomen Lernens bezeichnet allerdings auch PETERS (1997, 76) als eine Idealvorstellung, da jedes Lernen auch heteronome Anteile hat, gerade weil es sich notwendig in sozialen Strukturen ereignet.

218 GLOTZ (1999, 86) kritisiert zurecht, dass schon die Leitvorstellung des lebenslangen Lernens in der Bildungspolitik wenig eingelöst wird. Seiner Einschätzung nach fungiert sie bislang vielmehr als „Ornament und Zierleiste“ in Konzeptdiskussionen.

Aus ihrer telematischen Kooperation im Studium lassen sich einige Strategien autonomen Lernens ableiten, die die bis dahin oft auf abstrakter Ebene diskutierten Begriffen aus der Perspektive der Studierenden konkretisieren. Wie häufig in solchen Fällen sind die im Folgenden beschriebenen Strategien nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern stehen in einem engen Wirkungsgefüge mit unvermeidlichen Überlappungen.

(B) EIGENE PRAXIS REFLEKTIEREN

Die Kooperationskategorie des Mentoriatsraums zeigt eindrucksvoll, welche hohe Bedeutung die Reflexion der eigenen Praxis haben kann. Durch telematische Unterstützung wird es möglich, mit geringem Einsatz Kontakte zu anderen Studierenden aufzubauen und sich über Lernerfahrungen und -techniken auszutauschen. Dafür ist eine eigene Reflexion zunächst Voraussetzung; die Anfrage anderer oder der Vergleich mit alternativen Praxisverfahren kann dabei als willkommener Anlass genommen werden, die eigene Reflexion anzuregen und zu schärfen. Die telematische Kommunikation mit anderen Studierenden stellt eine Art „Resonanzboden“ für die eigene reflexive Tätigkeit dar. Die Ausbildung metakognitiver Strategien wird dadurch erleichtert.

Dies bezieht sich zum einen auf den großen Bereich der Lerntechniken und der Techniken des Zeitmanagements im Fernstudium. Die eigene Praxis zu reflektieren erweist sich aber auch im Hinblick auf die eigene berufliche Tätigkeit als sinnvoll. Werden Bezüge zwischen eigener Berufstätigkeit und den Lerngegenständen hergestellt, lassen sich Lerngegenstände ganz anders erschließen. Bietet die eigene Berufserfahrung keine geeigneten Anknüpfungspunkte, finden sich diese gegebenenfalls durch eine Anfrage über ein telematisch hergestelltes Netzwerk von Kommilitonen.

Derart reflektierte Lerntechniken und in Bezug zu beruflichen Aufgaben gesetzte Lerngegenstände verankern das Studium stärker im eigenen Alltag. Sie tragen somit dazu bei, die eigene Motivation und das Durchhaltevermögen in der Belastungssituation des berufsbegleitenden Fernstudiums zu stärken.

Indem eigene Lernerfahrungen und auch Lernergebnisse sichtbar gemacht werden, z.B. als Beiträge innerhalb einer telematisch gestützten Lerngemeinschaft oder Kooperationsstruktur, werden sie verhandelbar: sie können mit anderen Erfahrungen und anderen Lösungswegen kontrastiert werden, Fehler können leichter verarbeitet und die eigenen Lernfortschritte und die wachsende Kompetenz können erfahrbar werden.

Auch kann das eigene Lernhandeln durch die telematische Kooperation mit anderen als bedeutsam erlebt werden: „Der einzelne taucht als Subjekt in einem ‚echten‘ Informations- und Kommunikationsraum auf, den er durch seine Handlungen und seine (Tele)Präsenz ganz wesentlich beeinflussen kann“ (DÖRING 1997, 326). Eine Aufgabenlösung kann beispielsweise nicht nur eine gestellte Anforderung im Studium erfüllen, sondern gleichzeitig noch eine Lernhilfe für einen Kommilitonen

darstellen oder einen Teil der Strategie, nicht vorhandene Wahlmöglichkeiten im Studium auszugleichen.

(C) EXPLORIEREN UND SICH INFORMIEREN

Ein wichtiges Element in Bezug auf das autonome Lernen ist das Explorieren von Sachverhalten und Lerngegenständen (im Sinne eines breiten, entdeckenden Vorgehens) sowie die Fähigkeit, sich zu informieren (verstanden als gezielte Tätigkeit, zu einem bestimmten Problem selektiv Informationen zu beschaffen) (vgl. PETERS 2001, 10/11). Mit der Verfügbarkeit des World Wide Web (WWW) und den Online-Datenbanken und Literaturrecherchen etc. sind diesen Tätigkeiten prinzipiell keine Grenzen gesetzt. Das WWW stellt aber aufgrund seiner Informationsfülle und der nicht vorhandenen Gütekriterien für die enthaltene Information *allein* noch kein wertvolles, spezifisch auf das Lernen ausgerichtetes Hilfsmittel dar – wie ROSCHELLE & PEA (1999) betonen. In ihm können Studierende zwar jederzeit nach zusätzlichen Lernressourcen suchen, eine Bewertung der Funde ist aber im kooperativen telematischen Austausch einfacher. Tipps und Hinweise sowie eine langfristig angelegte annotierte Linksammlung – wie sie beispielsweise mehrfach im betrachteten Fall entstanden ist – können die Informationsbewertung erleichtern und bei Recherchen auch bereits als Filter bzw. Orientierungshilfe in der „disparaten Informationsfülle“ (DOHMEN 1999c, 8) fungieren.

Orientierung kann weiterhin gewonnen werden, indem über die telematisch Kooperierenden die jeweiligen individuellen Wissens- und Informationsbestände angefragt werden. Hier ergibt sich gleichzeitig eine „menschliche“ Redaktion der Suchergebnisse.

Werden fach- und studienbezogene Informationen über telematische kooperative Zusammenhänge ausgetauscht, wird gleichzeitig das Strukturieren und Einordnen von Informationen sowie das Dokumentieren von Informationen trainiert. Im Zusammenhang der telematischen Kooperation erfolgt dies nicht als „zweckfreie Übung“, sondern erhält einen zusätzlichen Sinn über den generalisierten Austausch in einer solchen Gemeinschaft. Wertschätzung ist zudem oft über unmittelbares Feedback von Kommilitonen erfahrbar, denen die Informationen bei ihren jeweiligen Anliegen weitergeholfen haben.

(D) VERBINDUNGEN SCHAFFEN

Autonomes Lernen darf nicht als isoliertes Lernen verstanden werden, das Handeln von Subjekten ist ohne soziale Bezüge nicht denkbar. Entsprechend wird auch das Lernen in sozialen Zusammenhängen als wichtiges Element selbst gesteuerten und auch autonomen Lernens gewertet (vgl. DOHMEN 1999a, 46). Zur Selbststeuerung ge-

hört ferner die freie Wahl der jeweils benötigten Unterstützung und der Kooperationsformen (vgl. DOHMEN 1999, 18).

Durch telematische Kommunikation und Kooperation lassen sich nun mit verhältnismäßig geringem Aufwand vielfältige Verbindungen schaffen. Es können Ansprechpartner für konkrete Fragen oder Kooperationsvorhaben gesucht werden. Es können Lernteams für die medial gestützte Klausurvorbereitung oder auch für Präsenztreffen gebildet werden. Über einen möglichst breiten Zusammenschluss können zahlreiche schwache Bindungen etabliert werden, die ihre Stärke und ihren Wert in spezifischen Situationen erweisen.

Auch vollständig passive oder nur phasenweise aktive Partizipation ist bei telematischen Kommunikationsformen wie Diskussionsforen oder Mailinglisten in der Regel möglich. Kooperationsbezüge können also individualisiert, entsprechend der jeweiligen Interessenslage hergestellt werden, wenn es zunächst einmal gelingt, ein telematisches Netz von Mitstudierenden aufzubauen. Kooperationsformen können ebenfalls leicht über ein solches Netz veränderten Bedürfnislagen angepasst werden.

Telematisch gestützt kann auch der Kreis der Kooperierenden problemlos erweitert werden, indem Experten aus anderen Zusammenhängen für eine punktuelle Mitarbeit oder einen Austausch gewonnen werden. Oder es werden andere im WWW verfügbare telematische selbst organisierte soziale Systemen aufgesucht (vgl. Kap. 2.2.2 und WILEY & EDWARDS 2002), um spezifische Unterstützung auszutauschen (z.B. „PerlMonks“ für Perl-Programmierung).

Bei einem solchen Aufbau und auch schon bei der bloßer Nutzung derartiger telematischer selbst organisierter sozialer Systeme werden parallel weitere wichtige Medienkompetenzen erworben: die Fähigkeit zu telematischer Kommunikation und Kooperation, die ebenfalls einen wichtigen Bestandteil der Kompetenzen für zukünftiges, verstärkt autonomes Lernen darstellt.

(E) STRATEGIEN ENTWICKELN

Welche Strategien des autonomen, subjekthaften bzw. expansiven Lernens unter den Bedingungen des Fernstudiums lassen sich weiterhin erkennen? Zum einen gilt es, trotz der Betonung der Studienfächer das Lernen selbst als Lerngegenstand zu begreifen, d.h. gezielt autodidaktische Kompetenzen auszubilden. Gerade über das telematische kooperative Lernen mit anderen Studierenden können die Notwendigkeit dazu erkannt und entsprechende Prozesse in Gang gesetzt und unterstützt werden.

Die weiter oben thematisierte Strategie des Reflektierens der eigenen Praxis ist dabei wichtig. Von ebenso großer Bedeutung ist aber auch das Erkennen, dass Schwierigkeiten nicht notwendig als Einzelschicksal betrachtet werden müssen, das es zu ertragen gilt, sondern systematische Lösungsmöglichkeiten in Form einer kollegialen Beratung oder in Gestalt einer bewussten Suche nach Kooperations-

partnern etc. gefunden werden können wodurch sich die Probleme auflösen oder zumindest reduzieren.

Zu „Strategien entwickeln“ gehört auch, sich für die eigenen Interessen einzusetzen: sei es allgemein durch eine telematisch unterstützte kollektive Interessenvertretung oder durch den Versuch, konkret auf einzelne Punkte innerhalb des mehrjährigen Studiums einzuwirken.

Zählte DOHMEN (1999c, 2) die Fähigkeit, „fremdorganisierte Angebote zielstrebig nach den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten“ zu nutzen, zu den zentralen Aspekten selbst gesteuerten Lernens, besteht eine Strategie autonomen, selbst gesteuerten Lernens eben in jenem Punkt selbst: Strategien im Hinblick auf die eigene Zielrichtung, unter den gegebenen Bedingungen zu entwickeln und diese ggf. mit anderen auszuhandeln. Die Strategie des „Hausaufgaben tradens“ im betrachteten Fall kann dabei ebenso als „trickreiche ‚Überlebenstaktik‘“ (PETERS 1997, 141) interpretiert werden (und damit defensive Bewältigungsstrategien stärken) wie als Strategie zur Erweiterung der zeitlichen Spielräume für expansives Lernen.

Gab es eine derartige Strategiebildung in Bildungsinstitutionen in gewissem Ausmaß schon immer, wird durch kooperatives telematisches Lernen auch hier die Vielfalt erweitert: Strategien können von Einzelnen entwickelt, mit anderen abgestimmt und ausgehandelt und auch gemeinsam umgesetzt werden. Welche Art der Strategiebildung langfristig überwiegen wird, ob sie expansives oder defensives Lernen stärker unterstützen wird, ist zurzeit schwer zu prognostizieren (vgl. auch ZIMMER 2001).

Die Entwicklung wird auch davon abhängen, wie Fernstudienanbieter zukünftig ihre Konzepte gestalten und weiterentwickeln. Auf diesen Punkt wird abschließend im nächsten Abschnitt eingegangen.

7.3 Förderung der Lernenden als „Lernende mit Stimme“

Wenn telematisches kooperatives Lernen auch in abschlussorientierten, gelenkten und „inhaltlich geschlossenen“ Studiengängen Ansätze autonomen, selbst gesteuerten Lernens in neuen Organisationsformen ermöglicht, sollte diese Entwicklung auch von Fernstudienanbietern reflektiert werden. Welche Konsequenzen lassen sich aus der Fallstudie nun aus der Sicht derjenigen ziehen, die Fernstudienangebote und insbesondere die Integration Neuer Medien in solche Angebote konzipieren und implementieren? Welche Impulse kann die Fallanalyse insbesondere der Diskussion um fernstudiendidaktische Konzepte vor dem Hintergrund der zunehmenden Verfügbarkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien geben?²¹⁹

Die im Folgenden zusammengestellten Gestaltungsprinzipien resultieren aus einer Reflexion der Studienpraxis Fernstudierender und nicht aus einer aktionsforschungsorientierten Arbeit. Auch wenn sie deshalb nicht im gleichen Maße empirisch abge-

219 Auf die weltweit betrachtet ungleiche Entwicklung („digital divide“) und ihre Auswirkung auf internationale Fernstudienangebote kann hier nicht näher eingegangen werden.

sichert sind wie Ergebnisse aus der Aktionsforschung, können sie für die didaktische Diskussion nützlich sein. An dieser Stelle wird also bewusst der in Kap. 2.4 geforderte Perspektivenwechsel erneut vorgenommen, diesmal in entgegengesetzter Richtung, um zu einer zukünftigen Gestaltung von Fernstudienangeboten beizutragen, die der Perspektive der Lernenden Rechnung trägt.

Zusammenfassen lassen sich die Prinzipien, indem man an einem Bild von NIPPER (1989) anknüpft (vgl. Kap. 2.3.1): die Fallstudie legt als übergreifenden Impuls für die Fernstudiendidaktik *die Förderung der Lernenden als „Lernende mit Stimme“* in unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Wegen nahe.

„Stimme“ wird in dieser Metapher für den Grad an Kommunikation zwischen Fernstudieneinrichtung und den Lernenden einerseits und der Kommunikation unter den Lernenden andererseits gebraucht (NIPPER 1989, 64). Dieser Grad an Kommunikation ist in den Fernstudienangeboten der ersten und zweiten Generation gering; aktiv und kreativ Lernende, die untereinander und mit dem Fernstudienanbieter kommunizieren, wurden in den didaktischen Konzepten dieser Angebote kaum berücksichtigt. Die Fallstudie bestätigt nun eindrücklich NIPPERS Prognose, dass mit zunehmender telematischer Unterstützung des Lehrens und Lernens „Lernende mit Stimme“ nicht nur ihren Platz innerhalb des Fernstudienkontextes finden können, sondern darüber hinaus verändernde Akteure innerhalb von Fernstudienangeboten der dritten Generation sein werden. Bereits im Rahmen eines Fernstudienangebotes, das noch weitgehend den Formen der zweiten Generation verhaftet ist, greifen Lernende die erweiterten Telekommunikationsmöglichkeiten auf, um selbst organisiert ihren Bedarf an Kommunikation und gestalterischer Teilhabe in Ansätzen zu realisieren.

Welche Veränderungsimpulse für die Fernstudiendidaktik im Sinne eines veränderten pädagogischen Verhältnisses (vgl. Kap. 5.4) aus ihrem Handeln abgeleitet werden können, wird in der folgenden Grafik dargestellt. Sie gibt zunächst einen Überblick, an welchen zentralen Eckpunkten eine Förderung der Lernenden als „Lernende mit Stimme“ ansetzen müsste²²⁰.

Das Fünfeck der Ansatzpunkte wurde gewählt, um die engen Verbindungen zwischen den einzelnen Punkten zu verdeutlichen und zu veranschaulichen, dass die vorgeschlagene Veränderung gleichsam als Entwicklungsfeld zu konzipieren ist, bei dem alle Punkte gemeinsam berücksichtigt werden müssen.

220 Mit den hier entwickelten Vorschlägen würde letztlich ein etabliertes didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung in die Fernstudiendidaktik Einzug halten: das Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. dazu SIEBERT 1984; zur geringen Rezeption der Prinzipien der Erwachsenenbildung innerhalb der Fernstudiendidaktik vgl. auch PETERS 1997, 88).

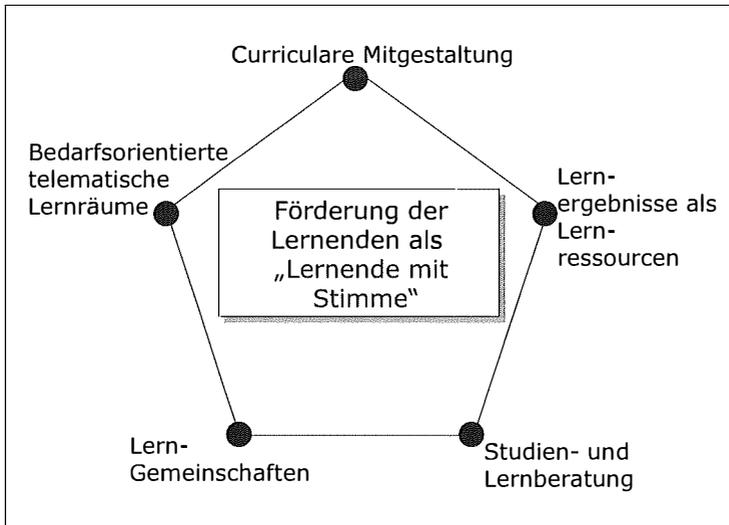


Abbildung 26: Ansatzpunkte für eine veränderte Fernstudiendidaktik

(A) CURRICULARE MITGESTALTUNG

Die Fallstudie zeigt, dass Lernende Gestaltungsspielräume und insbesondere Wahlmöglichkeiten innerhalb ihres Fernstudiums suchen. Diese beziehen sich auf eine Einflussnahme hinsichtlich der Lerninhalte, der Lernressourcen und der Kooperationsformen beim Lernen. Eine solche curriculare Mitgestaltung ebenso wie ein Gestaltungsspielraum bei der Wahl der konkreten Arbeitsformen sollte daher in fernstudiendidaktischen Konzepten verankert werden, wenn Lernende als aktiv Handelnde und Kommunizierende ernst genommen und gefördert werden sollen.

Nur wenn eine solche Teilhabe an der Gestaltung ihres Fernstudiums gewährleistet ist, kann die Auswahl und die Situierung ihres Lernens expansiv begründet erfolgen. Je weniger diese Möglichkeiten gegeben sind, desto mehr wird sich die de facto immer vorgenommene Gestaltung und Auswahl der Lernhandlungen defensiv begründet vollziehen. Damit zielt sie nicht auf eine Erweiterung von als notwendig erkannten Handlungskompetenzen, sondern wird bewältigungsorientiert auf Arbeitserleichterung (bis hin zur Vortäuschung von Lernhandlungen) ausgerichtet sein, wobei die jeweiligen Entscheidungen nur in zweiter Linie an den Lerngegenständen orientiert sind. Erst mit Wahl- und Gestaltungsspielraum innerhalb des Fernstudiums wird der „Degradierung der Lernsubjekte“ (vgl. HOLZKAMP 1993, 385ff) entgegen gewirkt²²¹.

221 Zur Bedeutung von Wahlmöglichkeiten und der damit zusammenhängenden stärkeren Modularisierung im Rahmen der Förderung lebenslangen Lernens vgl. auch PETERS (1997, 133) und DOHMEN (1999c, 2).

Auf den Widerspruch zwischen einer weitgehend eingeschränkten Autonomie der Lernenden in curriculärer Hinsicht im Fernstudium und den allgemein angestrebten Bildungszielen von Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Mündigkeit sowie dem „selbständigen Gebrauch der Vernunft“ im Sinne Kants weist auch PETERS (1997, 129/130) ausführlich hin. Die in letzter Konsequenz nicht realisierbare „Bildung“ eines Menschen durch von anderen vollständig vorbestimmte Lerninhalte ohne Auswahl- und Gestaltungsoptionen verdeutlicht HOLZKAMP (1993, 396) plakativ im Bild des „Bildungsmonsters“:

„[E]in dergestalt umfassend ‚schulgebildeter‘ Mensch (wenn er denn ‚machbar‘ wäre) [würde] nichts anderes darstellen als ein bloßes Produkt dessen, was *andere* sich für ihn als wissens- und könnenswert ausgedacht haben, ein von der Schuldisziplin verfertigtes Bildungsmonster dessen ‚Bildung‘ sich zwangsläufig dadurch selbst aufhebt, das sie nicht die seine ist.“

Sind Auswahlmöglichkeiten und mögliche Schwerpunktsetzungen in erster Linie eine Frage der Studienkonzeption und weitgehend unabhängig von den telematisch gegebenen Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation, wird eine Einflussnahme auf die Lernressourcen durch eben diese neuen Möglichkeiten enorm erleichtert. Während bislang Kommunikationswege und -prozesse zu langwierig waren und die logistischen Anforderungen an die Produktion von Lehrmaterialien in ihrer „industrialisierten Fertigungsweise“ den systematischen Einfluss der Lernenden auf die Lernressourcen als kaum realisierbar erschienen ließen, können Lernende und Lehrende Hinweise auf Internetressourcen und zusätzliche Literatur (inkl. elektronischer Beschaffungswege wie beispielsweise über Dokumentenlieferservices etc.) jetzt leicht für alle verfügbar machen. Gleichzeitig kann über die Kooperation der Lernenden ein annotiertes Verzeichnis zusätzlicher Quellen entstehen, indem ihre Lernerfahrungen mit den zusätzlichen Ressourcen gleichsam als Filterfunktion für die übrigen Studierenden in der Informationsvielfalt dienen können.

In fernstudiendidaktischen Konzepten sollten daher Hinweise auf zusätzliche Materialien (insbesondere Internetressourcen) ein fest eingeplantes Element darstellen. Darüber hinaus sollte explizit das Einbringen von Ressourcen, die die Studierenden gefunden haben, gefördert werden und gleichermaßen eine Kommentierung zur Nützlichkeit als Orientierungshilfe für alle Beteiligten angeregt werden.

Auswahl- und Gestaltungsmöglichkeiten sollten sich neben den curricularen Entscheidungen und den Lernressourcen auch auf die kooperativen Arbeitsformen erstrecken. Wie die Fallstudie demonstriert, ist Freiwilligkeit bei der Kooperation und die Selbstbestimmung von Nähe und Distanz bei der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden zentral. „Erzwungene“ Kooperationen sind dabei mit äußerster Vorsicht zu betrachten, sinnvoller scheint es, Kooperation und Austausch über Studieninhalte und Lerntechniken in vielfältiger Form anzuregen und ein passives Mitverfolgen von Diskussionsbeiträgen auch als selbst gewählte Partizipationsform zu achten (vgl. auch weiter unten).

(B) LERNERGEBNISSE ALS LERNRESSOURCEN

Ein weiteres Gestaltungsprinzip sollte eine konzeptuelle Verankerung der Lernergebnisse der Studierenden als Lernressourcen für alle Beteiligten sein. Die Fallstudie weist darauf hin, dass Ergebnisse von Lernhandlungen sowohl bezogen auf den Erwerb von autodidaktischen Lernkompetenzen als auch bezogen auf die studienfachbezogenen Kompetenzen im engeren Sinne eine wertvolle, weil authentische, Ressource für andere Studierende sein können.

Gleichzeitig unterstützt die Möglichkeit, eigene Lernergebnisse anderen zur Verfügung zu stellen, die eigene Motivation, die hohe Belastung des Fernstudiums neben dem Beruf durchzuhalten. Der eigene Lernzuwachs wird erfahrbar, die eigene Kompetenz erlebbar und durch telematische Unterstützung kann der eigene Beitrag eine große Reichweite bekommen sowie viel Beachtung erfahren. Aufgabenlösungen seitens der Studierenden können damit eine Vielfalt von Musterlösungen bereitstellen, die verschiedene Lernwege und -ansätze dokumentieren. Gleichzeitig kann ihre Arbeit eine zusätzliche Wertschätzung erfahren, indem sie den Lernenden die Chance eröffnet, „nicht für die Schublade arbeiten zu müssen“ (PETERS 2001, 15).

Auch dieses Prinzip, Arbeitsergebnisse der Studierenden systematisch in den Lernprozess aller zurückfließen zu lassen, unterstützt die Förderung der aktiv und kreativ Lernenden. Es bewirkt, dass die Kommunikationsartefakte entsprechend einer Anerkennung der „Lernenden mit Stimme“ wertgeschätzt werden.

Gleichzeitig wird die Verbindung zum erstgenannten Gestaltungsprinzip offensichtlich: können Arbeitsergebnisse in das Lehr-/Lerngeschehen eingebracht werden, nehmen Studierende automatisch als Subjekte ihrer Lernprozesse Einfluss auf die Lernressourcen. Dieses Potenzial lässt sich durch telematische Kooperationsformen erheblich leichter realisieren als in traditionellen Fernstudienkonzepten, auch wenn es bisher noch wenig Eingang in konkrete didaktische Designs gefunden hat (vgl. dazu auch ARNOLD 2001, 58ff).

(C) STUDIEN- UND LERNBERATUNG

Betrachtet man die Kooperationsdimensionen der Fallstudie, so wird deutlich, dass Studierende in einer Fernstudiensituation eine umfassende, auf ihre persönliche Lebenssituation zu-geschnittene Studien- und Lernberatung benötigen, die über eine fachlich-akademische Betreuung hinausgeht. Gerade die Lerntechniken, aber auch Fragen des persönlichen Zeitmanagements und der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie/Freundeskreis beschäftigen die Studierenden bei der Wissensaneignung im jeweiligen Studienfach und sind für die Studienmotivation von großer Bedeutung. Die Dimension *Orientierung gewinnen* (vgl. Kap. 5.3.3) lässt zusätzlich das Informationsmanagement deutlich werden, das Studierende neben der Erarbeitung von studienfachbezogenen Themen und Verfahrensweisen noch hinsichtlich der Studien-

organisation leisten müssen und zeigt, wie vielfältig hier ihr Informations- und Beratungsbedarf ist.

Auch wenn sich Betreuende in Fernstudienkontexten oft primär als Fachberater für die Studienmaterie verstehen, verweist die Fallstudie darauf, dass ein erweiterter Aufgabenbereich, der die Studien- und Lebenssituation berufstätig Studierender mit einbezieht, ein besseres Betreuungsangebot konstituieren würde (vgl. dazu auch ARNOLD, KILIAN & THILLOSEN 2002)²²². Gleichzeitig kann die Fallstudie als Beleg dafür gesehen werden, dass eine solche Beratung nicht grundsätzlich und vollständig seitens des Studienanbieters organisiert werden muss. Gelingt es im Studienangebot, grundsätzlich förderliche Bedingungen für die Kommunikation und Kooperation der Lernenden untereinander herzustellen (vgl. dazu auch das nächste Gestaltungsprinzip *Lerngemeinschaften*), indem die „Stimmen“ der Lernenden grundsätzlich geachtet, wertgeschätzt und ernst genommen werden, kann solche Beratung mit telematischer Unterstützung auch untereinander und eigenständig erfolgen und einen Gewinn für die einzelnen Beteiligten bedeuten.

Damit wird auch ein Lösungsansatz für ein klassisches „didaktisches Dilemma“ (PETERS 1997) im Fernstudium erkennbar. Darunter versteht PETERS (1997) die sich tendenziell widersprechenden Zielgrößen von Zugänglichkeit und Wirksamkeit bei der Entwicklung von Fernstudienkonzepten: Während Studiengänge mit vorgefertigten Studienmaterialien, die möglichst flexibel bearbeitbar und weltweit transportierbar sind, das Studium für große Zielgruppen öffnen, sinkt mit derartigen Verfahren in der Regel die Wirksamkeit, da tutorielle Betreuung und persönlicher Dialog in Präsenzphasen weniger oder gar nicht mehr zu leisten sind.

Mit telematischer Unterstützung kann dieses Dilemma zum Teil aufgelöst werden – computerunterstützte Kommunikation der Studierenden untereinander kann einen Teil der tutoriellen Funktion übernehmen. Große Teilnehmerzahlen stellen in mancher Hinsicht sogar die Voraussetzung für eine veränderte „Ökonomie“ der telematischen Kooperation dar, indem sie die notwendige „kritische Masse“ erzeugen. Dieser Gedankengang geht in die gleiche Richtung wie die Untersuchung von WILEY & EDWARDS (2002) (vgl. Kap. 2.2.2), die den telematischen selbst organisierten sozialen Systemen ebenfalls eine besondere Rolle in der Skalierbarkeit von telematischem Lehren und Lernen zusprechen. Sie argumentieren, dass diese Systeme neben der heute praktizierten Form der tutoriellen Betreuung durch Lehrende und Berater (telematisch oder in Präsenzphasen) und den „intelligenten Agenten“, die als Softwarelösungen Rückmeldungen und Lernunterstützung für die Lernenden automatisiert und individualisiert zur Verfügung stellen, eine dritte Möglichkeit der Erhöhung der „Betreuungsbandbreite“ darstellen können.

Allerdings wird hierbei immer eine im jeweiligen Kontext und der jeweiligen Zielgruppe angemessene Balance zwischen diesen unterschiedlichen Möglichkeiten zu wahren sein. Studienberatung und -betreuung konstituiert ein wichtiges Qualitätsmerkmal im Fernstudium (vgl. auch ARNOLD, KILIAN & THILLOSEN 2002a). Sie kann

222 Zur Notwendigkeit einer umfassenden Studien- und Lernberatung vgl. auch DOHMEN (1999c, 4).

nicht aus betriebswirtschaftlichen Überlegungen heraus der Selbstorganisation der Studierenden überlassen werden. Im Gegenteil gilt es diese Möglichkeit als *ein* Element unter anderen im Rahmen von Diversität des Betreuungsangebotes gezielt zu fördern.

Gleichzeitig wird eine solche Förderung nur erfolgreich sein können, wenn die Lernenden auch innerhalb des gesamten Studiums in ihrer Kommunikation wahr- und ernstgenommen werden, d.h. ihnen ein größerer Aushandlungsspielraum innerhalb der Studiengangskonzeption und -durchführung gewährt wird als dies häufig der Fall ist. Telematische selbst organisierte sozialen Systeme können im Rahmen von Studienkontexten auch zur neuen Organisationsform einer Interessenvertretung der Studierenden werden. Fernstudiendidaktische Konzepte, die von „Lernenden mit Stimme“ als Subjekte der Lernprozesse ausgehen, müssen entsprechend Raum und Vorgehensweisen für derartige Aushandlungsprozesse vorsehen.

(D) LERNGEMEINSCHAFTEN

Offensichtlich eng verbunden mit den bereits genannten Gestaltungsprinzipien ist das Prinzip der Förderung des Entstehens einer Lerngemeinschaft – im unter Kap. 7.1 dargestellten erweiterten Sinne – als „Instrument der Lernenden“. Die Fallstudie demonstriert den Wert, den eine solche Lerngemeinschaft für die Studierenden haben kann, und zeigt einige Mechanismen ihrer Entstehung und Weiterentwicklung auf. Leitet man daraus aber als Gestaltungsprinzip die Notwendigkeit der Implementierung von Lerngemeinschaften ab, entsteht eine paradoxe Situation. Lerngemeinschaften im hier erweiterten Begriffsverständnis lassen sich als prinzipiell selbst organisierte Gemeinschaften nicht *implementieren*. Vielmehr stellt sich die Frage, ob und wie solche selbst organisierten sozialen Systeme überhaupt in didaktische Überlegungen integriert werden können oder ob sie sich nicht grundsätzlich einer Planung und gezielten Förderung von „außen“ entziehen.

WENGER (2000, 221) benutzt zur näheren Beschreibung dieses Paradoxons das Bild des „Gärtnerns“, das zwar auch grundsätzlich nicht Pflanzen wachsen lassen kann – sie wachsen von alleine – aber unter Umständen günstige Bedingungen für ihr Wachstum schaffen kann. REINMANN-ROTHMEIER (2000, 17ff) greift dieses Bild auf und diskutiert im Kontext des organisationalen Wissensmanagements die Frage, wie viel Selbst- bzw. Fremdsteuerung Communities of Practice brauchen bzw. vertragen, unter dem Motto „CoP – Wildblume oder Kulturpflanze?“ Im theoretischen Konzept der CoP ist das Ideal der „Wildblume“ angelegt: Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Entstehungsprozesse „von unten“, getragen vom Interesse und der Eigeninitiative der Mitglieder einer Gemeinschaft sind zentrale Elemente des Konzeptes und kennzeichnen auch die CoP der Fallstudie.

Wie lässt sich nun dieses Ideal als Orientierung für die Gestaltung von Lerngemeinschaften innerhalb von Fernstudienkontexten aufgreifen? Ähnlich wie in

der vergleichbaren Diskussion zur Implementierung von CoPs als Methode des Wissensmanagements besteht der einzig gangbare Weg in dem Versuch, günstige Bedingungen für das Wachstum der „Wildblume“ herauszufinden und Designüberlegungen – sei es im Kontext des Wissensmanagements wie auch im hier diskutierten Kontext der Fernstudiendidaktik – an solchen förderlichen Bedingungen zu orientieren.

Der Widerspruch löst sich dabei grundsätzlich nicht auf. Bei jeder Art von Designüberlegung besteht die Gefahr, die CoP bzw. die Lerngemeinschaft zu stark als „Kulturpflanze“ zu betrachten, „deren Dasein, Weiterleben und Ende zumindest beeinflussbar und bei dringendem Bedarf letztlich auch steuerbar sind – womit man das Community [of Practice]-Konzept aber letztlich seiner Besonderheit beraubt“ (REINMANN-ROTHMEIER 2000, 18). In der Praxis von Fernstudienanbietern wird es also hinsichtlich der Förderung von Lerngemeinschaften immer um die beschriebene Gratwanderung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung gehen. Die folgende Grafik fasst dieses Spannungsverhältnis, das bei allen Designüberlegungen zu beachten ist, noch einmal zusammen:

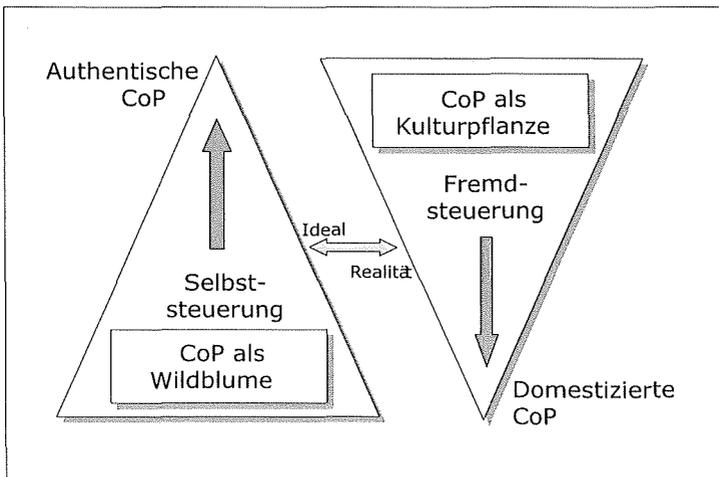


Abbildung 27: CoP – Wildblume oder Kulturpflanze?
(in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier 2000, 19)

Welche Leitlinien lassen sich – angesichts der prinzipiellen Nicht-Implementierbarkeit – nun aus der Fallstudie entwickeln, um im Rahmen eines fernstudiendidaktischen Konzeptes förderliche Bedingungen für das Entstehen und die „Lebendigkeit“ einer Lerngemeinschaft entstehen zu lassen? Inwiefern decken sie sich mit bzw. unterscheiden sie sich von Designprinzipien, die für das strukturell vergleichbare Dilemma der Einführung von CoPs im Wissensmanagement in Unternehmen formuliert werden?

Die Fallstudie legt folgende Leitlinien nahe: (1) Raum für Entwicklung und aktive Gestaltung lassen, (2) unterschiedlichste Partizipationsformen unterstützen, (3) offene, kurs- und jahrgangübergreifende Mitgliedschaft ermöglichen und (4) Reflexion über Nutzen und Zielsetzung der Gemeinschaft anregen. Leitlinien zur Gestaltung der Art und Weise der telematischen Unterstützung, die für verteilte Lerngemeinschaften von Fernstudierenden stets erforderlich ist, werden im Abschnitt zu bedarfsorientierten telematischen Räumen besprochen, auch wenn sie eng mit den hier angesprochenen Leitlinien verbunden sind²²³.

(1) Raum für Entwicklung und aktive Gestaltung lassen

Die Fallstudie verdeutlicht, dass Studierende Initiative und Engagement für den Aufbau einer Gemeinschaft übernehmen, wenn sie erleben, dass ihr aktiver Beitrag Resonanz findet und Veränderung bewirken kann. Kommunikationsforen für Studierende sollten daher nicht als fertige, abgeschlossene Einheiten konzipiert werden, sondern bewusst offen beginnen und die Studierenden in den Prozess und die konkrete weitere Gestaltung ihrer Lerngemeinschaft bewusst einbeziehen. Im Einzelfall wird die Art des Anfangs und der Initialunterstützung jeweils unterschiedlich aussehen müssen. Wichtig scheint aber zu sein, die prinzipielle Selbstorganisation von Anfang an und kontinuierlich zu berücksichtigen. Da Studierende insbesondere der technischen Fächer oft zu den frühen Benutzern („early adopters“; vgl. NORMAN 1998) von Kommunikationstechnologien gehören, ist zunächst einmal auf bereits vorhandene gemeinschaftsähnliche Strukturen zu achten, die ggf. einen Anfang für eine Lerngemeinschaft darstellen können. Sie können eventuell auch für die Beteiligung am Aufbau einer umfassenderen Struktur gewonnen werden. Diese Leitlinie findet sich auch im Kontext des organisationalen Wissensmanagements wieder, formuliert als „Design für Weiterentwicklung“ (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002, 51ff). Sie deckt sich ebenfalls mit allgemeinen Empfehlungen zum Aufbau von telematischen Gemeinschaften (vgl. KIM 2001, 18)²²⁴.

(2) Unterschiedliche Partizipationsformen unterstützen

Die Ergebnisse der Fallstudie verweisen auf die Bedeutung der Freiwilligkeit bei Kommunikation und Kooperation unter den Studierenden und insbesondere auf eine breite Palette unterschiedlichster Partizipationsformen, die die „Lebendigkeit“ der betrachteten Gemeinschaft konstituieren. Insbesondere die Akzeptanz einer peripheren oder auch vollständig passiven Teilnahme („lurking“) fällt auf und bildet eine Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Gemeinschaft (vgl. Kap. 5.3.5). Daraus lässt sich als Leitlinie für den Aufbau von Lerngemeinschaften aus didak-

223 Dies entspricht der an ähnlichen Trennlinien vorgenommenen Aufteilung der Gestaltungsgesichtspunkte beim Aufbau von telematischen Gemeinschaften in „Design für Gemeinschaftsförderung“ und „Design für Benutzerfreundlichkeit“ bei PRECE (2000).

224 In den Ausführungen von KIM (2001, 18), die eher als praxisorientierter Ratgeber denn als wissenschaftliches Werk anzusehen sind, heißt die pragmatische Anweisung: „Kalkulieren Sie Wachstum und Veränderung ein. [...] Erstellen und pflegen Sie Rückmeldungskanäle.“

tischer Sicht ableiten, die Mitgliedschaft vollständig auf Freiwilligkeit beruhen zu lassen und alle Formen der Partizipation zuzulassen. Wird gemeinhin eine möglichst gleichmäßige aktive Teilnahme und Teilhabe als Ideal angesehen, legt das Konzept der CoPs ebenso wie die analysierte Instanz in der Fallstudie nahe, diesen Grundsatz aufzugeben und stattdessen, ähnlich den Wahlmöglichkeiten bei den Arbeits- und Kooperationsformen, auch die unterschiedlichen Partizipationsformen innerhalb der Gemeinschaft im Sinne von Diversität als positiv und wertvoll zu begreifen – und als Ausdruck der Entscheidung der handelnden Studierenden als Subjekte ihres Lernens.

Auch diese Leitlinie findet sich in Empfehlungen zur Lösung der ähnlich gelagerten Problematik im Wissensmanagement wieder („zu verschiedenen Partizipationsformen ermutigen“; WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002, 55ff). Auch hier wird der mögliche Wert einer passiven Teilnahme für Einzelne betont. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass gerade passive Mitglieder gelegentlich spontan einen Beitrag im Sinne einer erweiterten Reziprozität einbringen (vgl. dazu auch WELLMAN & GULIA 1999 und KOLLOCK & SMITH 1996). Statt zu versuchen, eine aktivere Partizipation zu erzwingen, schlagen WENGER, MCDERMOTT & SNYDER (2002) bildhaft vor, „Bänke“ am Rande der Gemeinschaft aufzustellen, d.h. auch Gelegenheiten für eine kurze, unverbindliche Beteiligung am Rande, ggf. auch mit Einzelnen, zu schaffen. Wie so etwas innerhalb einer primär telematisch unterstützten Gemeinschaft aussehen könnte, müsste in weiteren Untersuchungen geklärt werden²²⁵.

Unter „verschiedene Partizipationsformen zulassen und ermöglichen“ fällt auch die Schaffung privater Kommunikationsmöglichkeiten und die Akzeptanz ihrer Nutzung zusätzlich zur Kommunikation über die gemeinschaftsöffentlichen Kanäle. Auch hier besteht oft die Tendenz, die 1:1-Kommunikation als weniger gemeinschaftsfördernd anzusehen als die Diskussion innerhalb der Gemeinschaft. Die betrachtete Gemeinschaft in der Fallstudie benutzte ein eng verwobenes und nicht reglementiertes System hinsichtlich beider Kommunikationsarten und das Konzept der CoPs geht auch von einer gleichwertigen, sich ergänzenden Funktion beider Formen aus. Auch im Wissensmanagement wird daher als Leitlinie die gleichzeitige Förderung beider Kommunikationsweisen formuliert („öffentliche und private Kommunikationsräume für die Gemeinschaft zur Verfügung stellen“; WENGER, MCDERMOTT & SNYDER 2002, 58/59).

(3) Offene, kurs- und jahrgangsübergreifende Mitgliedschaft ermöglichen

In der Kooperationsdimension *Mentoratsraum herstellen* wird in der Fallstudie sichtbar, dass die gegenseitige Beratung der Studierenden untereinander auf einer heterogenen Mitgliedschaft aufbaut. Weiter fortgeschrittene Studierende konnten ihre Erfahrungen Studienanfängern zur Verfügung stellen; umgekehrt lösten Anfragen von Studierenden Reflexionen über die eigenen Lerntechniken, Strategien und Vor-

225 Auch ROGERS (2000, 390) kommt in seiner Untersuchung zur gleichen Empfehlung, alle Partizipationsformen bewusst zuzulassen und gleichermaßen als Ausdruck der individuellen Interessenlage der Mitglieder zu achten.

gehensweisen aus. Die heterogene Zusammensetzung und die insgesamt große Anzahl an Teilnehmenden führte zu einem großen Grad der Beantwortung von Mentoriatsanfragen. Die offene (vom E-Mail-Anschluss abgesehen voraussetzungslose) Mitgliedschaft, die auch nicht an den Studierendenstatus gebunden war, ermöglichte darüber hinaus das Überschreiten von Grenzen in zweierlei Hinsicht: Fertige Absolventen konnten ihre Kompetenzen weiterhin einbringen und noch über das Studium hinaus mit ihrer Zugehörigkeit eine Bestätigung der eigenen Fähigkeiten erfahren. Gleichzeitig konnten Studieninteressenten sich aus erster Hand über „Insiderwissen“ zum Studium informieren, da auch ihnen die Kommunikationskanäle der Gemeinschaft offen standen.

Als Leitlinie für die Förderung von Lerngemeinschaften im Fernstudium bedeutet dies, sie hinsichtlich ihrer Mitgliedschaft zunächst sehr breit, offen und insbesondere übergreifend zu Kursgruppen und Studienjahrgängen etc. anzulegen²²⁶. Gleichzeitig kann diese Empfehlung helfen, die für die „Lebendigkeit“ einer Gemeinschaft notwendige „kritische Masse“ (vgl. PREECE 2000, 171) an Personen und Beiträgen herzustellen. Die Fallstudie zeigt, dass auch bei einer hohen Teilnehmerzahl von 500-1000 Studierenden eine Trennung in Untergruppen oder eine thematische Sortierung von Beiträgen nicht unbedingt notwendig ist. Wann eine Verfeinerung der Struktur sinnvoll ist und wie diese aussehen kann, muss im Laufe der weiteren Entwicklung von den Mitgliedern der Gemeinschaft selbst aushandelt werden. Wie groß die jeweilige „kritische Masse“ sein muss, ist schwer zu quantifizieren²²⁷. Unabhängig davon erscheint es aber sinnvoll, gerade in der Entstehungsphase eine zu starke Strukturierung und Aufteilung in Untergruppen oder -foren zu vermeiden (vgl. dazu auch ARNOLD, KILIAN & THILLOSEN 2002).

Zu bedenken ist ferner, dass die veränderte Ökonomie der telematischen Kooperation insbesondere in größeren Gemeinschaften und Verbänden zum Tragen kommt, da mit der Größe der Gemeinschaft die Reichweite der einzelnen Beiträge steigt, ohne dass der Kommunikations- und Koordinationsaufwand größer wird. Gleichzeitig kann das System eines generalisierten Austausches bei einer größeren Anzahl von Mitgliedern besser funktionieren. Informationen aus weiter entfernten Kreisen werden z.B. über schwache Bindungen schneller erreichbar – ebenfalls ohne nennenswerte Steigerung der eigenen Kommunikations- und Koordinationskosten (vgl. KOLLOCK 1999).

Die CoP-Literatur zum organisationalen Wissensmanagement betont, dass CoPs nicht deckungsgleich mit bestehenden Organisationseinheiten, wie Teams, Abteilungen etc., gedacht werden sollten, sondern vielmehr Einheiten übergreifend, gegebenenfalls auch organisationsübergreifend zu organisieren sind. Dieser Kerngedanke

226 Dies korrespondiert mit dem unter 7.1 dargelegten erweiterten Verständnis von Lerngemeinschaft.

227 PREECE (2000, 171 ff) verweist auf einige Untersuchungen zum „Konzept des Alltagsverständs“ „kritische Masse“, hält den handlungsleitenden Wert des Konzepts aufgrund der Schwierigkeit, es zu quantifizieren, aber für gering.

stellt eine Analogie zur hier formulierten Leitlinie dar, auch wenn der Kontext und die konkreten Ausprägungen unterschiedlich sind.

(4) Reflexion über Nutzen der Gemeinschaft anregen

In der Fallstudie wurde sichtbar, dass die Mitglieder auf informelle und im Einzelfall unterschiedliche Art über den Nutzen der Gemeinschaft und ihrer telematischen Kommunikationskanäle reflektierten und ihre Wertschätzung oft auch explizit machten. Eine solche Reflexion kann für andere Mitglieder motivierend wirken, sich ebenfalls aktiv zu beteiligen und gleichzeitig den eigenen Nutzen zu reflektieren. Dies kann weiterhin Anlass sein, Verfahrensweisen den aktuellen Bedürfnissen der Mitglieder noch besser anzupassen und entsprechende Aushandlungsprozesse, die ihrerseits identitätsstiftend sein können, in Gang zu bringen.

Da eine reine Bereitstellung von telematischen Kommunikationsmitteln noch nicht zu ihrer Nutzung führt (vgl. Kap. 2), muss der Wert und der Nutzen für die Mitglieder von telematischen Diskussionsforen u.ä. von Beginn an herausgearbeitet und explizit kommuniziert werden. Das kann beispielsweise in einem konkreten Vorschlag zur Nutzungsweise und Zweckbestimmung bestimmter Foren bestehen, der dann mit den Studierenden weiterentwickelt und verändert werden kann. In anderen Fällen können andere Lösungen angemessener sein. Wichtig erscheint nur, dass bereits im Rahmen der didaktischen Überlegungen über den Wert für die Studierenden reflektiert wird und der erwartete Nutzen durch Explizierung verhandelbar wird. Ein ähnliches Prinzip wird auch im Bereich des Wissensmanagements unter dem Motto „Nutzen herausstellen“ formuliert.

Mit diesem Punkt eng verbunden ist die Frage der Moderation von Lerngemeinschaften aus didaktischer Perspektive. In der selbst organisierten Gemeinschaft des betrachteten Falles besteht keine Moderation – weder von außen durch MitarbeiterInnen des Studienanbieters noch durch selbst bestimmte Moderatoren aus dem Kreis der Mitglieder. Der Fall zeigt damit, dass eine Moderation nicht in jedem Fall zwingend notwendig ist. Es lassen sich aber darüber hinaus keine Aussagen ableiten, ob und unter welchen Bedingungen eine Moderation dennoch sinnvoll und für das Entstehen und Weiterleben einer Lerngemeinschaft förderlich sein kann. Im Gesamtzusammenhang der bisher herausgearbeiteten Leitlinien lässt sich nur betonen, dass sofern eine Moderation erfolgt, diese in gleichsam achtsamer Weise den Studierenden Raum für Gestaltung und Aushandlung geben sollte und Prozesse nicht kontrollieren oder dominieren darf (vgl. zur Rolle von Moderation beim Aufbau von Lerngemeinschaften auch SALMON 2000)²²⁸.

Insgesamt finden sich dabei einige Leitlinien, die die Fallstudie nahe legt, in ihren Kernaussagen auch für die Übertragung auf die Förderung von CoPs in Unternehmen wieder. Zusätzlich zu den hier aufgeführten Leitlinien nennen WENGER, MCDERMOTT & SNYDER (2002) noch die Prinzipien „Alltägliches mit Aufregendem kombinieren“

228 Zur veränderten Rolle der Lehrenden als Teletutoren oder Mentorenen beim telematischen Lehren und Lernen allgemein vgl. auch ARNOLD, KILIAN & THILLOSEN (2002a).

und „einen Rhythmus für die Gemeinschaft entwickeln“. Der Spannungsbogen zwischen alltäglichem Austausch und besonderen Ereignissen ist innerhalb der betrachteten Gemeinschaft nicht als tragendes Element der Entwicklung identifiziert worden. Ein Wechsel zwischen dem üblichen Austausch und besonders intensiven Debatten, die sehr viel Emotionen und hohe Beteiligung hervorriefen, war hier allerdings in natürlicher Weise auch vorhanden. Für eine Rhythmisierung gilt das gleiche: sie trat in der Fallstudie nicht in besonderer Form hervor, war aber durch die Rhythmisierung des Studiums durch die Prüfungstermine im Jahr durchaus gegeben.

(E) BEDARFSORIENTIERTE TELEMATISCHE LERNRÄUME

Da die Förderung der Lernenden als Subjekte ihres Lernens, deren „Stimme“ innerhalb des Lehr-/Lerngeschehens einen wichtigen Platz einnimmt, im Fernstudium in jedem Fall die Schaffung von telematischen Kommunikationskanälen voraussetzt, besteht ein weiterer Ansatzpunkt in der Schaffung geeigneter telematischer Lernräume²²⁹. Was heißt hierbei geeignet?

Die telematischen Lernräume der Gemeinschaft in der Fallstudie basieren auf einer vergleichsweise einfachen, nicht speziell auf telematische Kooperation und kooperatives Lernen ausgerichteten Technologie. Die simple technologische Basis ist gekoppelt mit Präsenztreffen kleinerer Gruppen sowie ergänzender 1:1-Kommunikation per E-Mail oder anderer verbreiteter Kommunikationsmittel. Welche allgemeinen Aussagen lassen sich daraus für die Gestaltung telematischer Lernräume gewinnen?

Die vergleichsweise schlichte technologische Unterstützung lässt sich aus der freien und kostenlosen Verfügbarkeit erklären. Auffällig ist weiterhin, dass sich die Kommunikations- und Kooperationsstruktur in der untersuchten Gemeinschaft schrittweise entwickelte. Vorgehensweisen und Routinen wurden sukzessive unter den Mitgliedern ausgehandelt. Zusätzliche telematische Unterstützung orientierte sich am jeweiligen Bedarf und wurde von den Mitgliedern aktiv und dezentral, z.T. auch mit Redundanzen, in die bestehenden technologischen Strukturen integriert.

Ähnlich wie die sozialen Strukturierungsvorgaben für eine Lerngemeinschaft nicht als fertiges Produkt des didaktischen Designs betrachtet werden sollten, scheint es daher auch ratsam, bei der Gestaltung der telematischen Lernräume die Studierenden als zukünftige NutzerInnen von Anfang an mit einzubeziehen bzw. ihnen explizite Gestaltungsrechte einzuräumen. Der erste Schritt wäre dabei ggf. bereits genutzte technologische Hilfsmittel der Studierenden zu beachten und diese in die Gestaltung mit einzubeziehen.

Die Gestaltung spezifischer Lernräume und die Anpassungen bzw. Erweiterungen bestehender Softwareprodukte sollten dann vom Prinzip der partizipativen Software-

229 Zur Metapher des *Lernraums* vgl. ausführlich auch PETERS (1999).

entwicklung (FLOYD 1999) bzw. vom Usability-Gedanken geleitet sein (vgl. dazu auch PREECE 2000, 109/110; NIELSEN 2000).

Die Einfachheit der gewählten Mittel und insbesondere die zentrale Rolle, die die E-Mail im betrachteten Fall spielt, legt die Interpretation nahe, dass eine „transparente“ Technologie²³⁰ für die Studierenden von entscheidender Bedeutung ist. E-Mail als primäres Ausdrucksmittel für die Zugehörigkeit zu einer CoP integriert sich offenbar leichter in den Alltag der Mitglieder²³¹ als jede zusätzliche Plattform mit größerer Funktionalität. Diese Interpretation wird auch gestützt durch eine umfangreiche Studie zum Wissensmanagement in großen, international operierenden Unternehmen, die E-Mail als zentrales Werkzeug bei der Unterstützung von CoPs identifiziert trotz hoher Investitionen in spezifische technologische Unterstützungsplattformen²³² (APQC 2001, 9).

Auch die nur langsame Adoption des Forums mit Dateiablage in der Fallstudie deutet in diese Richtung; bis heute ist keine vollständige Migration erfolgt, obwohl sie theoretisch verlustfrei möglich erscheint. Zum einen sind solche Plattformwechsel immer langwierige Prozesse, zum anderen könnte es aber auch einen Hinweis geben auf die generellen Nachteile beim Wechsel von E-Mail zu webbasierten Kommunikations- und Kooperationsplattformen.

Durch ein Push-Medium, wie es ein Listserver darstellt, wird insbesondere die Peripheralität einer Gemeinschaft gestützt. Eine passive Partizipation ist so viel eher möglich, als bei einem Pull-Medium z.B. einem webbasierten Diskussionsforum (vgl. zu diesem Punkt auch BROWN & DUGUID 1998, 105)²³³. Weiterhin bildet der Webzugang immer noch eine höhere technologische Eintrittsschwelle als E-Mail. Jedes webbasierte Werkzeug erfordert zunächst einmal eine eigene Einarbeitungszeit, die bei der ubiquitären Verwendung von E-Mail im Berufsleben vernachlässigt werden kann.

Noch gewichtiger scheint aber der Umstand zu sein, dass die einfache Form der Mailingliste es den Studierenden ermöglicht, persönliche Archive mit eigenen Strukturen anzulegen und auf diese Weise ihr eigenes Informations- und Wissensmanage-

230 Zum Gebrauch des Begriffs „transparent“ in Bezug auf Technologien vgl. z.B. LAVE & WENGER (1991, 101ff). Transparenz vereint in dem hier gebrauchten Sinne „Sichtbarkeit“ und „Unsichtbarkeit“: Technologien, die im Gebrauch so einfach sind, dass sie kaum auffallen, sind *unsichtbar*, während sie die mit ihnen übermittelte Information im Kontrast dazu unmittelbar *sichtbar* machen, da die Technologie nicht den Blick verstellt. Der starke Gebrauch von E-Mail im betrachteten Fall könnte ein Indikator für das genau richtige Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit bzw. der Transparenz von E-Mail als Werkzeug für das Informations- und Wissensmanagement der Studierenden sein (zur Bedeutung von Transparenz am Beispiel studentischer Nutzung von Instant Messenger Software vgl. auch BEUSCHEL & GAISER 2002). Ein ähnlicher Gedanke findet sich auch in NORMANS Designprinzip „Einfachheit“: „Die Komplexität der Anwendung ist die der Aufgabe, nicht die des Werkzeugs. Die Technologie ist unsichtbar“ (NORMAN 1998, 67; Übers. PA).

231 Vgl. dazu auch SCHRAGES Konzept der „geselligen Werkzeuge“ („convivial tools“) für Kooperation (SCHRAGE 1990, 70ff).

232 Für einen Überblick über derzeit verfügbare Software vgl. WENGER (2001).

233 Als Kompromiss zwischen Push- und Pull-Systemen werden Pull-Systeme oft mit automatischer Mail-Notifikation versehen.

ment zu gestalten. Im Gegensatz dazu müssen Rubriken und Ordnungsstrukturen bei Webforen entweder gemeinschaftlich abgestimmt werden oder sind vorgegeben und entsprechen somit nicht unbedingt der eigenen Denk- und Arbeitsweise. Auch dieser Punkt weist in die Richtung eines möglichst großen Raumes der Selbstbestimmung als Erfolgsfaktor für das telematische kooperative Lernen.

(F) FAZIT

Die Orientierung didaktischer Konzepte an der Förderung aktiver Lerner, deren „Stimmen“ in jeder Hinsicht wahrgenommen werden und die als Subjekte ihres Lernens erkannt werden, d.h. die Orientierung an „Lernenden mit Stimme“, kann der Fernstudiendidaktik wichtige Veränderungsimpulse geben. Bislang hatten aktiv und kreativ Lernende in den meisten Konzeptionen nur wenig Platz. Gleichzeitig kann mit derartigen Konzepten die Integration neuer Technologien in das Fernstudium im Sinne des „Gemeinschafts-Paradigmas“ (BROWN & DUGUID 1996) bzw. im von MASON (1998) beschriebenen Typ „Integration“ erfolgen (vgl. Kap. 2.3.2). Die äußere Offenheit des Fernstudiums, die ZIMMER (1994) mit der unterrichtlichen, inneren Geschlossenheit kontrastiert, sollte durch eine innere Offenheit ergänzt werden, sodass expansiv begründetes Lernen und Kooperieren unter den Fernstudierenden überwiegen kann.

Werden derartige Konzepte erfolgreich in die Praxis umgesetzt, könnte es zu einer veränderten Lernkultur kommen bzw. „statt von den Lehrenden und dem Lehrmaterial könnte das Fernstudium von den Lerngemeinschaften und den in ihnen ablaufenden [kooperativen] Prozessen gesteuert werden“ (NIPPER 1989, 71). Das Konzept der CoPs erweist sich bei der didaktischen Konzeptualisierung dabei als relevanter und hilfreicher Orientierungsrahmen. Ob eine Realisierung und weitere praxisorientierte Forschung in der aufgezeigten Richtung erfolgen wird, bleibt eine bildungspolitische Entscheidung. Es ist jedoch zu erwarten, dass Studierende in jedem Fall ihr gestaltend-bewältigendes kooperatives Lernen mit telematischer Unterstützung weiter ausbauen werden.

8 Resümee und Ausblick

8.1 Zusammenfassung

Die untersuchte telematische und vollständig selbst organisierte Gemeinschaft von Fernstudierenden ist als „Instrument der Lernenden“ entstanden und nicht aufgrund von didaktischen Vorgaben von Lehrenden bzw. einer Bildungsinstitution. Damit eignet sich dieser Fall in besonderem Maße zur Analyse, *wie Fernstudierende ihr Lernen kooperativ organisieren und welche Bedeutung das kooperative telematische Lernen für sie innerhalb ihres Fernstudiums hat.*

Die bisherige CSCL-Forschung ließ sich somit in doppelter Hinsicht ergänzen: mit der Fallstudie wurde einerseits die telematische Kooperation von Fernstudierenden innerhalb einer *offenen, schwach strukturierten, mehrere Hunderte von Studierenden umfassende Gemeinschaft* betrachtet. Andererseits konnte explizit und systematisch die Perspektive der Lernenden der wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht werden.

Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten:

Innerhalb eines eng reglementierten Fernstudienkontexts, der im didaktischen Design keine Einflussnahme der Studierenden auf Lerninhalte und Lernressourcen vorsieht, bewegt sich die Kooperation der Studierenden im Spannungsfeld zwischen der Bewältigung von Studienanforderungen und der Gewinnung von Gestaltungsmöglichkeiten (Schlüsselkategorie *gestaltende Bewältigung*).

Die weiteren Ergebnisse lassen sich unterteilen in

(a) Ergebnisse, die den individuellen Nutzen der Kooperation für die einzelnen Mitglieder charakterisieren:

Die telematische Kooperation dient dazu

- einen *Mentoriatsraum herzustellen*, in dem eine Studien- und Lernberatung basierend auf einem intensiven Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander stattfindet;
- *Studienstrategien zu realisieren*, die es erlauben, den erforderlichen Aufwand für einen erfolgreichen Abschluss des Studium differenzierter und stärker selbst zu bestimmen, als es ohne telematische Kooperation möglich wäre;
- *Orientierung zu gewinnen*, indem ein umfassender Informationsaustausch die Studententransparenz erhöhte und gleichzeitig eine Basis für Explorationen und Visionen schafft;

- *Zugehörigkeit zu wählen*, d.h. Lern- und Bezugsgruppen für sich im Studium zu finden – je nach individuellem Bedarf und unter dem strikten Grundsatz der Freiwilligkeit.

(b) Ergebnisse, die die Reproduktion der Gemeinschaft und ihre Weiterentwicklung erklären: ·

Die Dynamik der Gemeinschaft sowie ihre Reproduktionsmechanismen wurden mit Hilfe der Kategorien der *Handlungsorientierung* und der *Entwicklungsbahnen* nachvollzogen. Zwei Handlungsorientierungen, „Gemeinschaft“ und „Markt“, lassen sich idealtypisch unterscheiden. Daraus ergeben sich fünf Typen von Partizipationsverläufen innerhalb der Gemeinschaft, die in ihrer Gesamtheit die kontinuierliche Reproduktion und Weiterentwicklung der Gemeinschaft bestimmen.

Betrachtet man die gemeinschaftliche Wissenskonstruktion als konstitutives Element einer Lerngemeinschaft in der „Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung“, so wird diese stärker bei der Entwicklung *autodidaktischer Kompetenzen* sichtbar als bei den studienfachbezogenen Kompetenzen. Der Erwerb autodidaktischer Kompetenzen in der Gemeinschaft umfasst die Fähigkeiten, das eigene Lernen zu reflektieren, im Austausch mit anderen Studierenden Bezüge zur Berufs- und Lebenswelt herzustellen sowie zusätzliche Lernressourcen zu erschließen oder selber zu produzieren. Die durch die Telematik neu gegebenen Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation bewirken somit eine Veränderung der Lernkultur in Richtung auf vermehrtes *expansives Lernen*.

Der gemeinschaftlich organisierte Informationsaustausch bezogen auf die Studienfächer ist demgegenüber stärker von *defensiven* Momenten gekennzeichnet. So bildet sich innerhalb der Gemeinschaft zwar eine Studienkultur, die Anzeichen eines veränderten pädagogischen Verhältnisses trägt – d.h. Studierende organisieren und steuern ihr Lernen als Subjekte außerhalb von machtbesezten asymmetrischen Strukturen. Diese Studienkultur ist als „*Schattenkultur*“ aber hinsichtlich ihrer Veränderungskraft in Hinblick auf die Lernkultur innerhalb des Fernstudienkontextes insgesamt begrenzt. Die enge Reglementierung und innere Geschlossenheit des didaktischen Konzepts des Studienanbieters dominiert die Lernkultur letztlich. Weiterhin erschwert sie eine Ausweitung des expansiven Lernens auch in Bezug auf studienfachspezifische Inhalte.

Den Beitrag, den die Arbeit in Hinblick auf ein vertieftes Verständnis telematischen kooperativen Lernens leistet, sehe ich auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt:

Erstens verweist die Fallstudie auf eine *Erweiterung des theoretischen Konzeptes der Lerngemeinschaft*. Lerngemeinschaften dürfen nicht nur als didaktisch-methodisches Mittel der Lehrenden betrachtet werden, sondern sind zugleich auch ein „Instrument der Lernenden“. Genau hier erwies sich die Stärke des Analysekonzeptes der „Community of Practice“, das Lernen als grundlegend sozialen und kooperativen Vorgang in Gemeinschaften interpretiert.

Neben den Aspekten der Wissenskonstruktion und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft müssen zwei weitere Dimensionen berücksichtigt werden: die *Dimension der prinzipiellen Selbstorganisation* und die *Dimension der gemeinsamen Praxis*. Außerdem muss das Konzept auch größere, schwächer strukturierte Gemeinschaften mit einschließen, die gerade erst durch telematische Unterstützung möglich werden.

Zweitens können vor dem Hintergrund der Fallanalyse vier zentrale Prinzipien hinsichtlich der *Praxis kooperativen telematischen Lernens* als autonomem, selbst gesteuertem Lernen bestimmt werden: die eigene Praxis reflektieren, Lerngegenstände und -handlungen explorieren und sich gezielt informieren, Verbindungen schaffen sowie Strategien entwickeln.

Drittens lieferte die Fallanalyse folgende Impulse für eine *veränderte Fernstudiendidaktik*: Soll ein Fernstudienangebot verstärkt kooperatives Lernen im Sinne des zuvor skizzierten autonomen selbst gesteuerten Lernens ermöglichen, muss das didaktische Konzepte an der Förderung der Lernenden als „Lernende mit Stimme“ (NIPPER 1989) ausgerichtet sein. Dies impliziert eine curriculare Mitgestaltung durch die Lernenden, die Integration von Lernergebnissen der Studierenden als Lernressourcen für alle, die Schaffung förderlicher Bedingungen für die Entstehung von Lerngemeinschaften als „Instrument der Lernenden“ sowie die Einrichtung bedarfsorientierter telematischer Lernräume.

Somit zeigt die Untersuchung insgesamt, dass eine verstärkte Nutzung des Konzepts der „Community of Practice“ sowohl der CSCL-Forschung als auch der Fernstudiendidaktik fruchtbare Impulse liefern kann.

8.2 Weiterer Forschungsbedarf

Welche Anschlussmöglichkeiten bietet diese Arbeit? In der Studie wurde *ein* Fall detailliert analysiert und hinsichtlich der spezifischen Wechselwirkungen zwischen kooperativem telematischem Lernen der Studierenden und dem gegebenen fernstudien-didaktischen Kontext betrachtet.

Einerseits könnten *vergleichende Studien*, die weitere Fälle von Lerngemeinschaften in didaktisch anders strukturierten Kontexten betrachten, zusätzliche ertragreiche Einsichten liefern. Für besonders aufschlussreich halte ich eine Untersuchung zum Thema, wie sich die telematische Kooperation der Studierenden in Kontexten darstellt, die bereits von der Anlage her eine Einflussnahme der Studierenden auf Lerninhalte und -ressourcen vorsehen – wie im idealtypischen dritten Modell von MASON, dem Typ „Integration“ (vgl. Kap. 2.3.2). Auch in solchen Kursen existieren zum Teil selbst organisierte, ergänzende Diskussionsforen (vgl. ARNOLD 2001, 81).

Eine zusätzliche Einzelfallanalyse könnte andererseits ausgewählte Aspekte von selbst organisierten Gemeinschaften in Lernkontexten weiter vertiefen: In dieser Untersuchung konnte zum Beispiel der Rolle der überwiegend oder vollständig passiven Mitglieder nicht intensiv nachgegangen, sondern lediglich die prinzipielle

Bedeutung einer peripheren Teilhabe herausgearbeitet werden. Es wäre gewinnbringend zu untersuchen, wie die besonderen Nutzungsformen der Zugehörigkeit für diese Mitglieder aussehen und wie ihr überwiegend passives Verhalten, aber auch ein oft spontan erfolgreiches „delurking“ – die plötzliche Veränderung zu einer aktiven Partizipation unter bestimmten Konstellationen – motiviert sind. Hier könnte auch an die Arbeiten zum „Lernen aus zweiter Hand“ angeschlossen werden (LEE & MCKENDREE 1999, vgl. 2.3.3).

Zum genaueren Verständnis der Triebkräfte der Entwicklung einer Lerngemeinschaft scheint weiterhin die Analyse der Entstehung individueller Handlungsorientierungen, ggf. mit biographischen Methoden, sowie die gesonderte Betrachtung exemplarischer Entwicklungsbahnen ertragreich.

Auch die Perspektive derjenigen wäre interessant, die sich grundsätzlich gegen eine Mitgliedschaft entscheiden oder nach kurzer Verweildauer in einer Gemeinschaft wieder austreten. Trotz der schwierigen Erreichbarkeit dieser Gruppe könnte eine solche Fragestellung unter Umständen für die Weiterentwicklung einer Lerngemeinschaft bzw. für ein verbessertes didaktisches Design besonders wertvoll sein.

Selbst organisierte, überwiegend telematisch operierende Gemeinschaften können potenziell zu qualitativen Sprüngen in einem Entwicklungsprozess beitragen – im Sinne von „Unruhe stiftenden Technologien“ (vgl. Kap. 2.2.2). Für eine Prognose, ob diese Anlage tatsächlich zur Entfaltung kommt und selbst organisierte Gemeinschaften, in denen kooperativ telematisch gelernt wird, langfristig die telematische Bildungslandschaft signifikant verändern, kann die Betrachtung der Gründe der „NichtnutzerInnen“ von großer Bedeutung sein – analog NORMANS (1998, 245; Übers. PA) salopp formulierter Empfehlung „Sprich nicht nur mit den Kunden – sprich auch mit denen, die gerade keine Kunden sind“.

Stand in der Fallstudie dieser Arbeit die Gemeinschaft aus der Sicht der Mitglieder im Vordergrund, wäre ergänzend auch eine Akzentsetzung auf die Struktur der Gemeinschaft hilfreich für das erweiterte Verständnis von Lerngemeinschaften. Methodisch ist dabei zu erwägen, inwieweit Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse nutzbringend eingesetzt werden könnten und wie eine Verschränkung mit der hier genutzten qualitativen Methodik der Rekonstruktion der Handlungsbegründungen produktiv gestaltet werden kann.

Für eine Weiterentwicklung der Fernstudiendidaktik könnte man ferner an die vorliegende Untersuchung anknüpfen, indem man die unter Kap. 7.3 skizzierten Gestaltungsprinzipien für kooperatives telematisches Lernen als autonomes selbst gesteuertes Lernen weiter operationalisiert und in verschiedenen konkreten Einsatzkonzepten empirisch überprüft.

Insbesondere wäre dabei auf das schwierige Spannungsverhältnis zwischen Selbstorganisation und Unterstützung einer Gemeinschaft verstärkt einzugehen. Die Frage „wie viel Starthilfe und wie viel Unterstützung Gemeinschaften gerade noch vertragen und andererseits dringend brauchen – aus Sicht der Mitglieder und aus Sicht der Organisation“ (REINMANN-ROTHMEIER 2000, 18) stellt eine permanente Heraus-

forderung für pädagogisches Handeln dar. Ansatzpunkte zur Bestimmung dieses Verhältnisses im jeweiligen Anwendungskontext wären daher sehr hilfreich für die Praxis.

Ähnlich relevant wäre es, empirisch überprüfte konkretere Leitlinien für die Entwicklung bedarfsgerechter telematischer Lernräume zu formulieren. Transparenz der Technologie ebenso wie Gestaltungsspielraum und Kontrolle über die benutzten telematischen Werkzeuge auf Seiten der Lernenden erscheinen als zentral für Akzeptanz und Nutzung der Lernräume. Wie ein Entwicklungsprozess für einen bedarfsgerechten telematischen Lernraum innerhalb einer fernstudiendidaktischen Konzeption konkret umgesetzt werden kann, bleibt eine offene Frage.

FAZIT

Die genannten Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten sind relevant, um sowohl im theoretischen Diskurs als auch in praktischen Entwicklungsarbeiten den Erkenntnisstand zu kooperativem telematischem Lehren und Lernen voranzutreiben. Bei allen Detailfragen darf aber nicht der Blick für das Ganze verloren gehen. Mit der Integration telematischer Unterstützung in Lehr- und Lernformen sind verschiedene grundsätzliche Entwicklungsoptionen verbunden: Telematisches Lehren und Lernen beinhaltet sowohl Optionen für eine expansive als auch für eine defensive Lernkultur (ZIMMER 2001). Neue Technologien können das Transportparadigma genauso unterstützen wie das hier thematisierte Gemeinschafts-Paradigma (BROWN & DUGUIDS 1996).

Das selbst organisierte, kooperative telematische Lernen in der hier betrachteten Gemeinschaft ist ebenfalls durch Momente expansiv begründeter wie auch defensiv begründeter Lernhandlungen gekennzeichnet. Welche Tendenzen sich langfristig verstärkt durchsetzen, hängt von einer Vielzahl komplex zusammenwirkender Faktoren ab, aber auch entscheidend von den engagierten Handlungen der beteiligten Subjekte. Nur durch diese Handlungen können neue Wege beschritten werden – oder wie ein Studierender das pragmatisch-optimistische Vorgehen in der untersuchten Gemeinschaft beschreibt:

„Wir machen es einfach, es funktioniert, man schätzt vorher ab, wie viel Aufwand das mit sich bringt und das bewahrheitet sich dann oft.[...] Und ich denke, dass sich so selbst organisierte Formen des Arbeitens und Lernens immer weiter durchsetzen werden und elektronische Kommunikation ist da einfach ein hervorragendes Instrument sich von Raum und Zeit zu trennen“ (16, 87-88).

Literatur

- Adams, E.; Freeman, C. (2000): Commuting the ‚Distance‘ of Distance Learning: The Pepperdine Story. In: Lau, L. (Hrsg.): Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities. Hershey, PA (Idea Group Publishing), S. 122-128.
- Adams, E.; Freeman, C. (2000a): Communities of Practice: Bridging Technology and Knowledge Assessment. In: Journal of Knowledge Management, 4. Jg., H. 1, S. 38-43.
- Altheide, D.; Johnson, J. (1998): Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a (Sage), S. 283-312.
- Andersen, T.; Kanuka, H. (1997): On-Line Forums: New Platforms for Professional Development and Group Collaboration. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 3. Jg., H. 3; Online verfügbar unter <http://jcmc.huji.ac.il> (Stand 01.06.2002).
- Anderson, J.; Reder, L.; Simon, H. (1996): Situated Learning and Education. In: Educational Researcher, 25. Jg., H. 4, S. 5-11.
- APQC (American Productivity & Quality Center) (2001): Building and Sustaining Communities of Practice: Continuing Success in Management. Houston; Online in Auszügen verfügbar unter <http://www.apqc.org> (Stand 01.06.2002).
- Arnold, P. (2001): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung. Unter Mitarbeit von Larissa Rogner und Anne Thillosen. Mit Hinweisen für die Entwicklung der telematischen Lernkultur von Gerhard Zimmer. Münster u.a. (Waxmann), (Medien in der Wissenschaft. 17).
- Arnold, P. (2001a): Communities of Practice im Fernstudium – netzgestützte ‚Alltagsbewältigung in Eigenregie‘. In: Oberquelle, H.; Oppermann, R.; Krause, J. (Hrsg.): Mensch & Computer 2001. Stuttgart u.a. (Teubner), (Berichte des German Chapter of the ACM. 55) S. 205-214.
- Arnold, P. (2002): „Von alten Hasen lernen“ und „den Nebel verschwinden lassen“ – selbst organisierte Unterstützung im Fernstudium durch Online-Kommunikation. In: Bernath, U. (Hrsg.): Online Tutorien. Beiträge zum Spezialkongress „distance learning“ der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002. Oldenburg (BIS), S. 107-118.
- Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A. (2002): So lonely!? – Online-Betreuung als kritische Erfolgsbedingung beim telematischen Studieren. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Mentoren in der Virtuellen Fachhochschule für Wirtschaft, Informatik und Technik (VFH). In: Bachmann, G.; Haefeli, O.; Kindt, M. (Hrsg.): Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster u.a. (Waxmann), S. 334-344

- Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A. (2002a): Training of Online-Facilitators as a Key Issue in Implementing Virtual Learning. Organizational Approach and Course Design within the Virtual University of Applied Science, Germany. In: ICSC-NAISO (Hrsg.): Proceedings World Congress Networked Learning in a Global Environment. Challenges and Solutions for Virtual Education. May 1-4, 2002, Berlin. (ICSC-NAISO Academic Press), CD-Rom.
- Arnold, P.; Putz, P. (2000): Communities of Practice als Orientierungsrahmen für die Gestaltung virtueller Lernumgebungen. In: Scheuermann, F. (Hrsg.): Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Münster u.a. (Waxmann), (Medien in der Wissenschaft. 10), S. 97-109.
- Arnold, R. (1997): Lern-Kultur Wandel. In: Drees, G.; Ilse, F. (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteresse an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bd.1 Herausforderung an die Didaktik. Bielefeld (Bertelsmann), (Wissenschaft-Praxis Dialog berufliche Bildung. 5), S. 89-101.
- Arnold, R.; Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Aronson, E. (1984): Förderung von Schulleistung, Selbstwert und prosozialem Verhalten: die Jigsaw-Methode. In: Huber, G.; Rotering-Steinburg, S.; Wahl, D. (Hrsg.): Kooperatives Lernen. Weinheim (Beltz), S. 48-59.
- Atteslander, P. (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York (Walter de Gruyter).
- Bachmann, G.; Haefeli, O.; Kindt, M. (Hrsg.) (2002): Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster u.a. (Waxmann).
- Bagherian, F.; Thorngate, W. (2000): Horses to Water: Why Course Newsgroups Fail. In: First Monday, Online-Zeitschrift, 5. Jg.; Online verfügbar unter <http://firstmonday.org/issues> (Stand 01.06.2002).
- Barab, S.; Barnett, M.; Squire, K. (2002): Developing an Empirical Account of a Community of Practice: Characterizing the Essential Tensions. In: Journal of the Learning Sciences, 11. Jg., H. 4; im Druck.
- Barab, S.; Duffy, T. (2000): From Practice Fields to Communities of Practice. In: Jonassen, D.; Land, S. (Hrsg.): Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 25-56.
- Barab, S.; Kirshner, D. (2001): Guest Editors' Introduction: Rethinking Methodology in the Learning Sciences. In: Journal of the Learning Sciences, 10. Jg., H. 1 & 2, S. 5-15.
- Baron, E. (Hrsg.) (1997): Mediengestützte wissenschaftliche Weiterbildung. Perspektiven beruflicher Bildung und Weiterbildung Braunschweig (TU Braunschweig).
- Baron, S.; Field, J.; Schuller, T. (Hrsg.) (2000): Social Capital. Critical Perspectives. Oxford (Oxford University Press).
- Batinic, B.; Werner, A.; Gräf, L. u.a. (Hrsg.) (1998): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen u.a. (Hogrefe Verlag für Psychologie).

- Bauersfeld, H. (1995): The Structuring of Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice. In: Steffe, L.; Gale, J. (Hrsg.): *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 137-158.
- Baym, N. (1995): The emergence of community in computer-mediated communication. In: Jones, S. (Hrsg.): *Cybersociety. Computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 138-163.
- Beck, U.; Bonß, W.; Lau, C. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung. Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U.; Bonß, W. (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 11-59.
- Bereiter, C. (2002): *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Berge, Z.; Collins, M. (Hrsg.) (1995): *Computer Mediated Communication*. Vol. I, II and III New Jersey (Hampton Press).
- Bertelsmann Stiftung (1999): Empfehlungen zur Erneuerung des Bildungswesen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*. München (Goldmann), S. 33-81.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1999a): *Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*. München (Goldmann).
- Beuschel, W.; Gaiser, B. (2002): Usage of an Instant Messaging System in a University Learning Environment. In: ICSC-NAISO (Hrsg.): *Proceedings World Congress Networked Learning in a Global Environment. Challenges and Solutions for Virtual Education*. May 1-4, 2002, Berlin. (ICSC-NAISO Academic Press), CD-Rom.
- Bielaczyc, K.; Collins, A. (1999): Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. In: Reigeluth, C. (Hrsg.): *Instructional-Design Theories and Models. Volume II A New Paradigm for Instructional Theory*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 269-292.
- Biuk-Aghai, R. (1998): Gruppenwahrnehmung in Fernausbildungssystemen. In: *Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft Forum*, H. 3, S. 9-14.
- Blumer, H. (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review*, 19. Jg., H. 1, S. 3-10.
- Bohnsack, R. (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Opladen (Leske und Budrich).
- Bonk, C.; Reynolds, T. (1997): Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. In: Khan, B. (Hrsg.): *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs (Educational Technology Publications), S. 167-178.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp); fiz. Orig. 1972.
- Bourdieu, P. (1997): The Forms of Capital. In: Halsey, A.; Lauder, H.; Brown, P. u.a. (Hrsg.): *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford (Oxford University Press), S. 46-58.
- Bowker, N. (2001): Understanding Online Communities through Multiple Methodologies Combined Under a Postmodern Research Endeavour. In: *Forum*

- Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 2. Jg., H. 1, 70 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Brand, W. (1998): Didaktische Innovationen in der beruflichen Umschulung. Erfahrung mit Widerständen. In: Drees, G.; Ilse, F. (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteresse an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bd. 2 Bildungstheorie und Bildungspolitik. Bielefeld (Bertelsmann), (Wissenschaft-Praxis Dialog berufliche Bildung. 6), S. 183-194.
- Bremer, C. (1998): Gruppenbasiertes vernetztes Lernen im Internet. Design einer virtuellen Hochschulveranstaltung. In: Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft Forum, H. 1-2, S. 11-16.
- Britain, S.; Liber, O. (1999): A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments. (JTAP Report); Online verfügbar unter <http://www.jtap.ac.uk/reports/htm/jtap-041.html> (Stand 17.04.2000).
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher, 18. Jg., H. 1, S. 32-42.
- Brown, J. S.; Duguid, P. (1991): Organizational learning and communities of practice. Toward a unified view of working, learning and innovation. In: Organization Science, H. 2, S. 40-57.
- Brown, J. S.; Duguid, P. (1996): Universities in the Digital Age. In: Change: The Magazine of Higher Learning, 28. Jg., H. 4, S. 10-19.
- Brown, J. S.; Duguid, P. (1998): Organizing knowledge. In: Californian Management Review, 40. Jg., H. 1, S. 90-111.
- Brown, J.S.; Duguid, P. (2000): The social life of information. Harvard (Harvard Business School Press).
- Brown, R. (2001): The Process of Community Building in Distance Learning Classes. In: Journal of Asynchronous Learning Networks, 5. Jg., H. 2; Online verfügbar unter http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue2/Brown/Brown.htm (Stand 01.06.2002).
- Buchholz, A. (2000): Von rollenden Schreibtischstühlen und virtuellen Studenten. Ethnographie einer Televeranstaltung. In: Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.): Vernetztes Lernen mit digitalen Medien. Proceedings der ersten Tagung „Computergestütztes Kooperatives Lernen (D-CSCL 2000)“. Heidelberg (Physica), S. 163-181.
- Cambridge, D. (1999): Supporting the Development of a National Constellation of Communities of Practice in the Scholarship of Teaching and Learning through the Use of Intelligent Agents. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 81-85.
- Castells, M. (1996): The information age. Economy, society, and culture. Vol. 1 The rise of the Network Society. Oxford (Blackwell).
- Chaiklin, S.; Lave, J. (Hrsg.) (1993): Understanding Practice. Perspectives on activity and context. Cambridge (Cambridge University Press).

- Christiansen, E.; Dirckinck-Holmfeld (1995): Making Distance Learning Collaborative. In: Schnase, J.; Cunniss, E. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1995. Bloomington Indiana. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum). Online verfügbar unter <http://www-csc195.indiana.edu/csc195/christia.html> (Stand: 01.03.2001).
- Cobb, P. (1994): Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. In: Educational Researcher, 23. Jg., H. 7, S. 13-20.
- Coffey, A.; Atkinson, P. (1996): Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Cohen, E. (1994): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. In: Review of Educational Research, 64. Jg., S. 1-35.
- Coleman, J. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Vol. 94, S. S95-S120.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 453-494.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1990): Grounded Theory Research. Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Qualitative Sociology, Jg. 13, S. 3-21.
- Crawford, H., Leybourne, M., Arnott, A. (2000): How we Ensured Rigour in a Multi-site, Multi-discipline, Multi-researcher Study. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1. Jg., H. 1, 28 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- CTGV (Cognition and Technology Group Vanderbuilt) (1990): Anchored Instruction and its Relationship to Situated Cognition. In: Educational Researcher, 19. Jg., S. 2-10.
- Davenport, E.; Hall, H. (2001): Organizational knowledge and communities of practice. In: Cronin, B. (Hrsg.): Annual Review of Information Science and Technology. Medford NJ (Information Today), (ARIST. 36) S. 171-227.
- Denzin, N. (1978): The Research Act. 2. Aufl. New York u.a. (McGraw Hill).
- Denzin, N. (1989): Interpretative Interactionism. Newbury Park, CA (Sage).
- Denzin, N. (1998): The Art and Politics of Interpretation. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 313-344.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (1998): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 1-34.
- Denzin, K.; Lincoln, Y. (1998a): Methods of Collecting and Analyzing Materials. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 35-45.
- Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.) (1998b): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Dietrich, S.; Fuchs-Brüninghoff u.a. (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Materialien für Erwachsenenbildung.18).

- Dillenbourg, P. (Hrsg.) (1999): Collaborative Learning: Cognitive and computational approaches. Amsterdam u.a. (Pergamon).
- Dillenbourg, P. (1999a): Introduction: What do you mean by ‚collaborative learning‘? In: Dillenbourg, P. (Hrsg.): Collaborative Learning: Cognitive and computational approaches. Amsterdam u.a. (Pergamon), S. 1-19.
- Dillenbourg, P.; Schneider, D. (1995): Collaborative learning and the Internet. Beitrag zu ICCAI 1995; Online verfügbar unter http://tecfa.unige.ch/techfa/research/CMC/colla95_4.html (Stand 18.1.2001).
- Dirckinck-Holmfeld, C.; Sorensen, E. (1999): Distributed computer supported collaborative learning through shared practice and social participation. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 136-141.
- Dohmen, G. (1999): Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn (bmb+f), S. 16-38.
- Dohmen, G. (1999a): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn (bmb+f), S. 39-94.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn (bmb+f).
- Dohmen, G. (1999c): Lebenslanges Lernen – neue Perspektiven für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, H. 5.170, S. 1-9.
- Döring, N. (1997): Lernen mit dem Internet. In: Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2. überarbeitete Aufl. Weinheim (PsychologieVerlagsUnion), S. 304-336.
- Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen u.a. (Hogrefe Verlag für Psychologie).
- Dreier, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. In: OUTLINES – Critical Social Studies, S. 5-32.
- Ehse, C.; Zech, R. (2000): Wieso nun eigentlich Lern-Kultur? In: Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung – Magazin, H. 2, S. 4-7.
- Engeström, Y. (1991): Non scholae, sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. In: Learning and Instruction, H. 1, S. 243-259.
- Eppler, M.; Sukowski, O. (2001): Fallstudien zum Wissensmanagement: Lösungen aus der Praxis. Aufbereitet für die Aus- und Weiterbildung. St. Gallen (Net-Academy Press).
- Esser, H. (1999): Die Optimierung der Orientierung. In: Straub, J; Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a.M., New York (Campus), S. 113-136.
- Fatke, R. (1995): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H. 5, S. 675-680.
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erzie-

- hungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa), S. 56-68. Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, S.; Fuchs-Brüninghoff u.a. (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Materialien für Erwachsenenbildung.18), S. 24-39.
- Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, S.; Fuchs-Brüninghoff u.a. (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Materialien für Erwachsenenbildung.18), S. 24-39.
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 15-25.
- Faulstich, P.; Faulstich-Wieland, H. (1988): Computer-Kultur. Erwartungen – Ängste – Handlungsspielräume. München (Lexika).
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München (Juventa).
- Faulstich-Wieland, H.; Nuissl, E.; Siebert, H.; Weinberg, J. (Hrsg.) (1997): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 39.
- Feenberg, A. (1999): Distance Learning: Promise or Threat. My Adventures in Distance Learning. Online verfügbar unter <http://www.rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/TELE3.HTM>, (Stand 18.06.2001).
- Fernback, J. (1999): There is a there there. Notes toward a definition of cybercommunity. In: Jones, S. (Hrsg.): Doing internet research. Critical issues and methods for examining the net. Thousand Oaks, CA (Sage), S. 203-220.
- Fischer, F.; Bruhn, J.; Gräsel, C. u.a. (1998): Strukturangebote für die gemeinsame Wissenskonstruktion beim kooperativen Lernen. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht 97).
- Fischer, F.; Bruhn, J.; Gräsel, C. u.a. (1999): Kooperatives Lernen mit Videokonferenzen: Gemeinsame Wissenskonstruktion und individueller Lernerfolg. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht 108).
- Flick, U. (1990): Fallanalysen: Geltungsbegründung durch systematische Perspektiven-Triangulation. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg (Asanger), S. 184-203.
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Floyd, C. (1999): Software development process: some reflections on its cultural, political and ethical aspects from a constructivist epistemology point of view. In: Cybernetics & Human Knowing, 6. Jg., H. 2, S. 5-18.
- Fontana, A.; Frey, J. (1998): Interviewing: The Art of Science. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 47-78.

- Fowler, C.; Mayes, J. (2000): Learning relationships from theory to design. In: Squires, D.; Conole, G.; Jacobs, G. (Hrsg.): The changing face of learning technology. Cardiff (University of Wales), S. 39-50.
- Friedrich, H.; Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen (Hogrefe) (Pädagogische Psychologie), S. 237-293.
- Fukuyama, F. (2000): Social Capital and Civil Society. Washington, DC (IMF Working Paper); Online verfügbar unter <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2000/wp0074.pdf> (Stand 01.06.2002).
- Gahan, C.; Hannibal, M. (1998): Doing Qualitative Research Using QSR NUD*IST. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Garton, L.; Haythornthwaite, C.; Wellman, B. (1997): Studying Online Social Networks. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 3. Jg., H. 1; Online verfügbar unter <http://jcmc.huji.ac.il> (Stand 01.06.2002).
- Glaser, B. (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, CA (Sociology Press).
- Glaser, B. (1992): Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, CA (Sociology Press).
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York (Aldine).
- Glaser, B.; Strauss, A. (1993): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 91-111.
- Glötz, P. (1999): Lebenslanges Lernen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. München (Goldmann), S. 85-93.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, 78. Jg., H. 6, S. 1360-1380.
- Greeno, J. (1989): Situations, Mental Models, and Generative Knowledge. In: Klahr, D.; Kotovsky, K. (Hrsg.): Complex Information Processing. The Impact of Heribert A. Simon. Hillsdale, New Jersey (Lawrence Erlbaum), S. 285-318.
- Grönlund, D. (1993): Elektronische Nächte. Die Welt der Mailboxen und Computernetze. Frankfurt a.M. (Fischer).
- Gruber, H.; Mandl, H.; Renkl, A. (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht. 101).
- Günther, U.; Wyss, E. (1996): E-Mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Hess-Lüttich, Holly, Püschel (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt a.M. u.a. (Lang), (Forum Angewandte Linguistik. 29) S. 61-86.
- Guzdial, M.; Realf, M.; Ludovice, P. u.a. (1999): Using a CSCL-driven shift in agency to undertake educational reform. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 211-216.

- Haagmann, H. (1970): Zur Didaktik des Fernunterrichts. Stuttgart (Ernst Klett).
- Hagel, J.; Armstrong, A. (1997): Net Gain – Profit im Netz. Märkte erobern mit virtuellen Communities. Wiesbaden (Gabler).
- Hara, N. (2000): A Community of Practice: Everyday is a learning experience at a Public Defender's Office. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans April 2000; Online verfügbar unter http://www.ils.uns.edu/~haran/paper/cop_aera.html (Stand 15.01.2002).
- Hara, N.; Bonk, C.; Angeli, C. (2000): Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. In: *Instructional Science*, H. 28, S. 115-152.
- Hara, N.; Kling, R. (2000): Students' Distress with a Web-based Distance Education Course. An Ethnographic Study of Participants' Experiences. In: *Information, Communication & Society*, 3. Jg., H. 4, S. 557-579; Online verfügbar unter <http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp00-01.html> (Stand 01.06.2002).
- Harasim, L. (1989): On-Line Education: A New Domain. In: Mason, R.; Kaye, A. (Hrsg.): *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford (Pergamon Press), S. 50-62.
- Harasim, L.; Calvert, T.; Groeneboer, C. (1997): Virtual-U: A Web-Based System to Support Collaborative Learning. In: Khan, B. (Hrsg.): *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs (Educational Technology Publications), S. 149-158.
- Haug, W. (1980): Standpunkt und Perspektive materialistischer Kulturtheorie. In: Haug, W.; Maase, K. (Hrsg.): *Materialistische Kulturtheorie und Alltagskultur*. Berlin (Argument), (Argument Sonderband. 47), S. 6-27.
- Haythornthwaite, C. (1998): A Social Network Study of the Growth of Community Among Distance Learners. In: *Information Research (Online Journal)*, 4. Jg., H. 1.; Online verfügbar unter <http://informationr.net/ir/4-1/infres41.html> (Stand 01.05.2002).
- Haythornthwaite, C. (2002): Building Social Networks via Computer Networks: Creating and Sustaining Distributed Learning Communities. In: Renninger, A.; Shumar, W. (Hrsg.): *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge (Cambridge University Press), S. 159-190.
- Held, J. (1997): Kooperatives Lernen – ein Neuansatz in der Lernforschung? In: *Forum kritische Psychologie*, H. 38, S. 4-17.
- Herring, S. (Hrsg.) (1996): *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia (John Benjamins).
- Hesse, F.; Garsoffky, B.; Hron, A. (1997): Interface-Design für computerunterstütztes kooperatives Lernen. In: Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologische Verlagsunion), S. 253-267.
- Hesse, F.; Garsoffky, B.; Hron, A. (2002): Netzbasiertes kooperatives Lernen. In: Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollständig überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologische Verlagsunion), S. 283-298.

- Hesse, F.; Hoppe, H.; Mandl, H. (1999): Netzbasierte Wissenskommunikation in Gruppen. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Tübingen. (Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, Abt. Kognitionswissenschaften).
- Hildreth, P.; Kimble, C.; Wright, P. (2000): Communities of practice in the distributed international environment. In: *Journal of Knowledge Management*, 4. Jg., H. 1, S. 27-38.
- HIS (Hochschul-Information System) (2002): Neue Medien im Hochschulbereich. Eine Situationsskizze zur Lage in den Bundesländern. Hanover (HIS-GmbH).
- Hofmann, J. (1998): „Let A Thousand Proposals Bloom“ – Mailinglisten als Forschungsquelle. In: Batinic, B.; Werner, A; Gräf, L. u.a. (Hrsg.): *Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen u.a. (Hogrefe Verlag für Psychologie), S. 179-199.
- Holmberg, B. (2001): *Distance Education in Essence. An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-First Century*. Oldenburg (Studien und Berichte der Arbeitstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 4).
- Holmberg, B.; Schuemer, R. (1997): Lernen im Fernstudium. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen (Hogrefe) (Pädagogische Psychologie), S. 507-566.
- Holst, S. (2000): Evaluation of Collaborative Virtual Learning Environments: The State of the Art. In: Scheuermann, F. (Hrsg.): *Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen*. Münster u.a. (Waxmann), (Medien in der Wissenschaft, 10), S. 199-212.
- Holyfield, S. (2002): E-Learning doesn't have to be lonely – learning online through Colloquia. In: *Learning Technology*, 4. Jg., H. 1; Online verfügbar unter http://lttf.ieee.org/learn_tech/ (Stand 01.06.2002).
- Holzcamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt, New York (Campus).
- Holzcamp, K. (1987): *Grundkonzepte der Kritischen Psychologie*. In: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg.): *Wi(e)der die Anpassung. Texte zur kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung*. Soltau (Verlag Schulze) S. 13-19.
- Holzcamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: *Forum kritische Psychologie*, H. 27, S. 5-23.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt (Campus).
- Holzcamp, K. (1994): Am Problem vorbei. Zusammenhangsblindheit und Variablenpsychologie. In: *Forum Kritische Psychologie*, 34. Jg., S. 80-94.
- Holzcamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: *Das Argument*, 212, S. 817-846.
- Hopf, C. (1984): *Soziologie und qualitative Sozialforschung*. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 11-37.

- Hoppe, H.; Ploetzner, R. (1999): Can Analytical Models Support Learning in Groups? In: Dillenbourg, P. (Hrsg.): Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Amsterdam u.a. (Pergamon), S. 147-168.
- Huber, A. (1999): Ein Rahmenmodell zum kooperativen Lernen. In: Gruppendynamik, 30. Jg., H. 3, S. 261-269.
- Huber, G. (1997): Zur Generalisierbarkeit der Rekonstruktionen subjektiver Orientierungen. Vortrag auf dem Konstanzer Workshop „Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht“ am 29.05.1997; Online verfügbar unter <http://www.aquad.de/texts/konstanz.htm> (Stand: 24.01.2001).
- Huber, G.; Sorrentino, R.; Davidson, M. u.a. (1992): Uncertainty Orientation and Cooperative Learning: Individual Differences within and across Cultures. In: Learning and Individual Differences, 4. Jg., S. 1-24.
- Huberman, A.; Miles, M. (1998): Data Management and Analysis Methods. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 179-210.
- Hughes, J.; Howcroft, D. (2000): Grounded Theory: Never knowingly understood. In: Information Systems Review, 1. Jg., S. 181-199.
- Hutchins, E. (1991): The Social Organization of Distributed Cognition. In: Resnick, L.; Levine, J.; Teasley, S. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC (American Psychological Association), S. 283-307.
- Hutchins, E. (1996): Cognition in the Wild. Cambridge, London (MIT Press).
- Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollständig überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologische Verlagsunion).
- Jandl, M. (1999): Kritische Psychologie und Postmoderne. Nachwort von Wolfgang Fürnkranz. Frankfurt, New York (Campus).
- Johnson, D.; Johnson, R. (1974): Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive or Individualistic. In: Review of Educational Research, 44. Jg., S. 213-240.
- Johnson, D.; Johnson, R. (1992): Encouraging Thinking through Constructive Controversy. In: Davidson, N.; Worsham, T. (Hrsg.): Enhancing Thinking through Cooperative Learning. New York, London (Teachers College Press), S. 120-137.
- Johnson-Lenz, P.; Johnson-Lenz, T. (1991): Post-mechanistic Groupware Primitives: Rhythms, Boundaries and Containers. In: International Journal Man-Machine Studies, H. 34, S. 395-417.
- Jonassen, D. (2000): Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. In: Jonassen, D.; Land, S. (Hrsg.): Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 89-121.
- Jones, A.; Scanlon, E.; Blake, C. (2000): Conferencing in communities of learners: examples from social history and science communication. In: Educational Technology & Society, 3. Jg, H. 3; Online verfügbar unter http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/c02.html (Stand 01.06.2002).

- Jones, C. (1999): Taking without consent: Stolen knowledge and the place of abstractions and assessment in situated learning. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 282-290.
- Jones, S. (1995): Understanding Community in the Information Age. In: Jones, S. (Hrsg.): Cybersociety. Computer-mediated Communication and Community. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 10-35.
- Jones, S. (Hrsg.) (1995a): Cybersociety. Computer-mediated Communication and Community. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Kafai, Y. (2000): Different Perspectives of Computer-Supported Collaborative learning: The Case of the Software Design Project. In: Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.): Vernetztes Lernen mit digitalen Medien. Proceedings der ersten Tagung „Computergestütztes Kooperatives Lernen (D-CSCL 2000)“. Heidelberg (Physica), S. 3-17.
- Kafai, Y. (2002): Students' Perceptions of Social Networks: Development, Experience, and Equity in Collaborative Software Design. In: Stahl, G. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 2002, Boulder Col. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 556-557.
- Kaye, A. (1989): Computer-Mediated Communication and Distance Education. In: Mason, R.; Kaye, A. (Hrsg.): Mindweave: Communication, Computers and Distance Education. Oxford (Pergamon Press), S. 3-21.
- Kaye, A. (Hrsg.) (1992): Collaborative Learning through Computer Conferencing. The Najaden Papers. Berlin, Heidelberg (Springer).
- Keegan, D. (1986): The Foundation of Distance Education. London (Croom Helm).
- Kelle, H. (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München (Juventa), S. 192-208.
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim (Deutscher Studienverlag).
- Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden (Nomos), S. 23-47.
- Kelle, U. (2001): Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal), 2. Jg., H. 1, 43 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Kerres, M.; Jechle, T. (2002): Didaktische Konzeption des Telelernens. In: Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. vollständig überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologische Verlagsunion), S. 267-281.
- Kerres, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien (Oldenbourg).

- Kerres, M. (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. vollständig überarb. Aufl. München, Wien (Oldenbourg).
- Kim, A. (2001): *Community Building. Strategien für den Aufbau erfolgreicher Web-Communities*. Bonn (Galileo Press).
- Kimble, C.; Hildreth, P.; Wright, P. (2001): *Communities of Practice: Going virtual*. In: Malhotra, Y. (Hrsg.): *Knowledge Management and Business Model Innovation*. Hershey, London (Idea Group Publishing), S. 220-234.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim (Juventa).
- Kiener, U.; Schanne, M. (2001): *Kontextualisierung, Autorität, Kommunikation. Ein Beitrag zur FQS-Debatte über Qualitätskriterien in der interpretativen Sozialforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal)*, 2. Jg., H. 2, 18 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Kollock, P. (1999): *The economies of online cooperation. Gifts and public goods in cyberspace*. In: Smith, M.; Kollock, P. (Hrsg.): *Communities in Cyberspace*. London, New York (Routledge), S. 220-239.
- Kollock, P.; Smith, M. (1996): *Managing the virtual commons: cooperation and conflict in computer communities*. In: Herring, S. (Hrsg.): *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia (John Benjamins), S. 109-128.
- Kollock, P.; Smith, M. (1999): *Communities in Cyberspace*. In: Smith, M.; Kollock, P. (Hrsg.): *Communities in Cyberspace*. London, New York (Routledge), S. 3-25.
- Kolodner, J.; Guzdial, M. (1996): *Effects with and of CSCL: Tracking learning in a new paradigm*. In: Koschmann, T. (Hrsg.): *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 307-320.
- Konrad, K.; Traub, S. (2001): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren (Schneider Verlag Hohengehren).
- Koschmann, T. (Hrsg.) (1996): *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Koschmann, T. (1996a): *Paradigm Shifts and Instructional Technology: An Introduction*. In: Koschmann, T. (Hrsg.): *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 1-23.
- Koschmann, T. (1999): *Toward a Dialogic Theory of Learning: Bakhtin's Contribution to Understanding Learning in Settings of Collaboration*. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999*. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 308-313.
- Koschmann, T. (2000): *Tools of Termlessness: Technology, Educational Reform, and Deweyan Inquiry*; Online verfügbar unter <http://edaff.siumed.edu/tk/articles/UNESCO.pdf> (Stand: 01.06.2002).
- Koschmann, T.; Glenn, P.; Neeley, M. (1997): *Analyzing the Emergence of a Learning Issue in a Problem-Based Learning Meeting*. In: *Med Educ Online*, 2. Jg., H. 2; Online verfügbar unter <http://www.utmb.edu/meo/> (Stand 01.06.2002).

- Koschmann, T.; Hall, R.; Miyoke, N. (Hrsg.) (2002): CSCL 2: Carrying forward the conversation. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Koschmann, T.; Kelson, A.; Feltovich, P. u.a. (1996): Computer-Supported Problem-Based Learning: A Principled Approach to the Use of Computers in Collaborative Learning. In: Koschmann, T. (Hrsg.): CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 83-124.
- Krey, A. (1999): Gemeinsames Lernen und Arbeiten. Entwicklung und Einsatz von CSCL-Umgebungen. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/499/lernenarbeiten.htm> (Stand: 25.02.2000).
- Kron, F. (1994): Grundwissen Didaktik. 2. verb. Aufl. München, Basel (Reinhardt).
- Kvale, S. (1996): InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Lakoni, S.; Schwämmle, U.; Thiel, M. (2001): Zwischen Chatroom und Kantine. Wie „Communities of Practice“ zu Innovation und Veränderung beitragen. In: Profile, H. 2, S. 74-84.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Weinheim (Beltz Psychologie Verlagsunion).
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Weinheim (Beltz Psychologie Verlagsunion).
- Land, S.; Hannafin, M. (2000): Student-Centered Learning Environments. In: Jonassen, D.; Land, S. (Hrsg.): Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 1-23.
- Langner, I. (2001): An Introduction to Internet Mailinglist Research. In: Gössmann, H.; Mrugalla, A. (Hrsg.): 11. Deutschsprachiger Japanologentag in Trier 1999, Band 2. Sprache, Literatur, Kunst, Populärkultur / Medien, Informationstechnik. Münster u.a. (LIT), S. 653-665; Online verfügbar unter <http://www.gmd.de/Irene.Langner/docs/19990917/trier199909.html> (Stand 14.06.2001).
- Lave, J. (1988): Cognition in practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lave, J. (1991): Situating Learning in Communities of Practice. In: Resnick, L.; Levine, J.; Teasley, S. (Hrsg.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC (American Psychological Association), S. 63-82.
- Lave, J. (1993): The Practice of Learning. In: Chaiklin, S.; Lave, J. (Hrsg.): Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context. Cambridge (Cambridge University Press), S. 3-32.
- Lave, J. (1997): On learning. In: Forum kritische Psychologie, H. 38, S. 120-135.
- Lave, J.; Smith, S.; Butler, M. (1989): Problem Solving as an Everyday Practice. In: Charles, R.; Silver, E. (Hrsg.): Research Agenda for Mathematics Education: The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving. Proceedings National Council of Teachers of Mathematics. 2. Aufl. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 61-81.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge (Cambridge University Press) (Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives).

- Lee, J.; McKendree, J. (1999): Learning Vicariously in a Distributed Environment. In: *Active Learning*, 10. Jg., July 1999, S. 4-9.
- Leontjew, A. (1985): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. 6. Aufl., Berlin (Volk und Wissen); russ. Original 1959.
- Lipponen, L. (2002): Exploring Foundations for Computer-supported Collaborative Learning. In: Stahl, G. (Hrsg.): *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 2002*, Boulder Col. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 24-32.
- Littleton, K.; Häkkinen, P. (1999): Learning together: Understanding the Processes of Computer-based Collaborative Learning. In: Dillenbourg, P. (Hrsg.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam u.a. (Pergamon), S. 20-30.
- Luck, J. (2000): Building a Learning Community using Interactive Videoconferencing. Online verfügbar unter <http://www.library.cqu.edu.au/conference/2000/papers/luck.htm> (Stand 01.06.2002).
- Lüders, C.; Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, H. 12, S. 90-102.
- Ludwig, J. (1999): *Erwachsenenbildung und Lernen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten aus der Perspektive subjektiver Lernhandlungen*. Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Habilitationsschrift.
- Ludwig, J. (1999a): Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H.; Weinberg, J. (Hrsg.): *Qualität. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* 43, S. 60-73.
- Maiers, W. (1998): *Lernen / Lerntheorie*. In: Grubitzsch, S.; Weber, K. (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe: ein Handbuch*. Reinbek (Rowohlt), S. 316-323.
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A. (1996): *Communities of Practice Toward Expertise: Social Foundation of University Instruction*. In: Baltes, P.; Staudinger, U. (Hrsg.): *Interactive Minds: Life-span Perspectives on the Social Foundation of Cognition*. Cambridge (Cambridge University Press), S. 394-411.
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A. (1997): *Lernen und Lehren mit dem Computer*. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen (Hogrefe) (Pädagogische Psychologie), S. 437-467.
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A. (2002): *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen*. In: Issing, L.; Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollständig überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologische Verlagsunion), S. 139-148.
- Markard, M. (1990): *Wie subjektwissenschaftlich sind qualitative Methoden?* In: *Forum kritische Psychologie*, 25. Jg., S. 97-105.
- Markard, M. (1993): *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um qualitative und quantitative Methoden*. Hamburg, Berlin (Argument).
- Markard, M. (1994): „Wie reinterpretiert man Konzepte und Theorien?“ In: *Forum kritische Psychologie*, 34. Jg., S. 125-155.

- Markard, M. (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1. Jg. (2000), H. 2, 31 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Marx, K. (1974): Ökonomisch-philosophische Manuskripte. MEW Ergänzungsband. Schriften bis 1844. Berlin (DDR) (Dietz).
- Mason, R. (1998): Models of Online Courses. In: ALN Magazine, 2. Jg.; Online verfügbar unter http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm (Stand 01.06.2002).
- Mason, R. (2000): The Pedagogy of Virtual Learning. In: Scheuermann, F. (Hrsg.): Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Münster u.a. (Waxmann) (Medien in der Wissenschaft. 10), S. 49-54.
- Mason, R.; Kaye, A. (Hrsg.) (1989.): Mindweave: Communication, Computers and Distance Education. Oxford (Pergamon Press).
- Maturana, H.; Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a. (Scherz); span. Originalausgabe 1984.
- Mayer, H.; Mörth, E. (1998): Möglichkeiten und Grenzen technisch vermittelter Kommunikation im Fernstudium. In: Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft Forum, H. 1-2, S. 17-20.
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl. Weinheim (Beltz Psychologie Verlagsunion).
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- McLean, R. (1999): Meta-communication widgets for knowledge building in distance education. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 383-390.
- McLellan, H. (1997): Creating virtual communities via the web. In: Khan, B. (Hrsg.): Web-Based Instruction. Englewood Cliffs (Educational Technology Publications), S. 185-190.
- Miao, Y.; Fleschutz, J.; Zentel, P. (1999): Enriching Learning Contexts to Support Communities of Practice. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 391-397.
- Miao, Y.; Haake, J. (2001): Supporting Problem Based Learning by a Collaborative virtual Environment: A Cooperative Hypermedia Approach. In: Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-34), January 3-6, 2001, Hawaii, U.S.A. Online verfügbar unter <http://citeseer.nj.nec.com/miao01supporting.html> (Stand 01.06.2002).
- Miles, M.; Huberman, M. (1994): Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. 2. Aufl. Thousand Oaks u.a. (Sage).
- Moore, M. (1973): Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. In: Journal of Higher Education, 44. Jg., S. 661-679.
- Moore, M.; Kearsley, G. (1996): Distance Education. A Systems View. Belmont u.a. (Wadsworth Publishing Company).

- Muckel, P. (2000): Entdeckung und Entwicklung von Kategorien in der qualitativen Forschung – methodologische Überlegungen und empirische Beispiele. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal); Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Neuweg, G. (2001): Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik. In: Grundlagen der Weiterbildung, 12. Jg., H. 5, S. 202-205.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1989): The construction zone. Working for cognitive change in school. Cambridge u.a. (Cambridge University Press) (Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives).
- Nielsen, J. (2000): Designing Web Usability. The Practice of Simplicity. Indianapolis, IN (New Riders).
- Nipper, S. (1989): Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. Communication Structures in Distance Learning. In: Mason, R.; Kaye, A. (Hrsg.): Mindweave: Communication, Computers and Distance Education. Oxford (Pergamon Press), S. 63-73.
- Nistor, N. (1999): Problemorientierte virtuelle Seminare: Gestaltung und formative Evaluation des KOALAH-Seminars. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Norman, D. (1998): The invisible computer. Why good products can fail, the personal computer is so complex and information appliances are the solution. Cambridge, London (MIT Press).
- Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H.; Weinberg, J. (Hrsg.) (1999): Neue Lernkulturen. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 44.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S.; Lennsen, M. (Hrsg.): Handlung & Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München (Kindt), S. 19-83.
- Oram, A. (Hrsg.) (2001): Peer-to-Peer. Harnessing the Power of Disruptive Technology. Beijing u.a. (O'Reilly).
- Paccagnella, L. (1997): Getting the seats of your pants dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 3. Jg., H. 1; Online verfügbar unter <http://jcmc.huji.ac.il> (Stand 01.06.2002).
- Palincsar, A.; Brown, A. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and Instruction, 1. Jg., H. 2, S. 117-175.
- Paloff, R.; Pratt, K. (1999): Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom. San Francisco (Jossey-Bass).
- PAQ (Projektgruppe Automation und Qualifikation) (1980): Empirische Untersuchungen. Berlin (Argument) (Argument Sonderband 43).
- PAQ (Projektgruppe Automation und Qualifikation) (1987): Widersprüche der Automationsarbeit. Ein Handbuch. Berlin (Argument).
- Patterson, H. (1996): Computer-Mediated Groups. A Study of a Culture in Usenet. Dissertation Texas A&M University (Computer Science); Online verfügbar

- unter <http://www.sci.tamucc.edu/~hollyp/pubs/dis/dissert.html> (Stand: 15.01.2002).
- Pea, R. (1993): Distributed Multimedia Learning Environments: The Collaborative Visualization Project. In: Communications of the ACM, 36. Jg., H. 5, S. 60-63.
- Pea, R. (1996): Seeing what we build together: Distributed Multimedia Learning Environments for Transformative Communications. In: Koschmann, T. (Hrsg.): CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 171-186.
- Peez, G. (2001): Professionsbezogene Kommunikation mittels Mailingliste. Eine qualitativ-empirische Analyse von Mailinglisten-Beiträgen zur Entstehung eines kunstpädagogischen Servers. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 2. Jg., H. 2, 109 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Peirce, C. (1976): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Peters, O. (1973): Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Weinheim (Beltz).
- Peters, O. (1997): Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Peters, O. (1999): Neue Lernräume. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen. S. 5.150.
- Peters, O. (2001): Auf dem Wege zum autonomen, selbstgesteuerten Lernen im Netz. AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung Jg. 2001, H. 1, S. 5-18.
- Pfister, H.; Mühlpfordt, M. (2002): Supporting Discourse in a Synchronous Learning Environment: The Learning Protocol Approach. In: Stahl, G. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference 2002, Boulder Col. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 581-582.
- Pfister, H.; Wessner, M.; Holmer, T.; Steinmetz, R. (1999): Evaluating distributed computer-supported cooperative learning (D-CSCL): a framework and some data. Proceedings of the 2nd international conference on New Learning Technologies (NLT99), Universität Bern, Schweiz, August 30-31, 1999, S. 234-241.
- Pläß, C.; Schetsche, M. (2000): The Analysis and Archiving of Heterogeneous Text Documents: Using Support of the Computer Program NUD*IST 4. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1. Jg., H. 3, 21 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Polanyi, M. (1983): The tacit dimension. Magnolia, MA (Peter Smith).
- Preece, J. (2000): Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability. Chicester u.a. (Wiley & Sons).
- Prenzel, M., Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. (1997): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen (Hogrefe) (Pädagogische Psychologie), S. 1-44.
- Putnam, R. (1995): Bowling alone: America's declining social capital. In: Journal of Democracy, 61. Jg., S. 65-78.

- QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (Hrsg.) (1999): Kompetenzentwicklung 1999. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u.a. (Waxmann), (Kompetenzentwicklung. 4).
- QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (Hrsg.) (2000): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Lernen durch Wandel. Münster u.a. (Waxmann), (Kompetenzentwicklung. 5).
- Rafaeli, S.; Sudweeks, F. (1996): Networked Interactivity. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 2. Jg., H. 4. Online verfügbar unter <http://jcmc.huji.ac.il> (Stand 01.06.2002).
- Reichertz, J. (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1. Jg., H. 2, 76 Abs.; Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net> (Stand 20.02.2002).
- Reimann, P. (1998): Unterstützung kollaborativer Arbeitsformen in Teleteaching-Szenarien. In: Beck, U.; Sommer, W. (Hrsg.) (1998): LearnTec '98. Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Karlsruhe (Springer).
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000): Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik) (Forschungsbericht 129).
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997): Wissensmanagement: Eine Antwort auf Informationsflut und Wissensexplosion. In: Höfling, S.; Mandl, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft – Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. München (Berichte und Studien der Hans-Seidel-Stiftung. 74), S. 12-23.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997a): Wissensmanagement in der Bildung. In: Höfling, S.; Mandl, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft – Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. München (Berichte und Studien der Hans-Seidel-Stiftung. 74), S. 56-66.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997b): Kompetenzen für das Leben in einer Wissensgesellschaft. In: Höfling, S.; Mandl, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft – Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. München (Berichte und Studien der Hans-Seidel-Stiftung. 74), S. 97-107.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997c): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen (Hogrefe) (Pädagogische Psychologie), S. 355-403.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1998): Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnborstel, P.; Erbe, H.; Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin (Edition Sigma), S. 195-216.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1998a): Wenn Neue Medien neue Fragen aufwerfen. In: Universitas, 53. Jg., H. 623, S. 466-476.

- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1999): Die Entwicklung von Learning Communities im Unternehmensbereich am Beispiel eines Pilotprojektes zum Wissensmanagement. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht 110).
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1999a): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Überarbeitete Fassung. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht 60).
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1999b): Teamtlüge oder Individualisierungsfälle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen. München (Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie) (Forschungsbericht 115).
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag).
- Resnick, L. (1991): Shared cognition: Thinking as a social practice. In: Resnick, L.; Levine, J.; Teasley, S. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC (American Psychological Association), S. 1-20.
- Rheingold, H. (1993): The virtual community: homesteading on the electronic frontier. Reading, Massachusetts (Addison-Wesley).
- Richards, T.; Richards, L. (1998): Using Computers in Qualitative Research. In: Denzin, K.; Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks u.a. (Sage), S. 211-245.
- Rogers, J. (2000): Communities of Practice. A framework for fostering coherence in virtual learning communities. In: Educational Technology & Society, 3. Jg., H. 3, S. 384-392.
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. New York, Oxford (Oxford University Press).
- Rogoff, B. (1991): Social Interaction as Apprenticeship in Thinking: Guidance and Participation in Spatial Planning. In: Resnick, L.; Levine, J.; Teasley, S. (Hrsg.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC (American Psychological Association), S. 349-364.
- Roschelle, J.; Behrend, S. (1995): The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In: O'Malley, C. (Hrsg.): Computer-supported Collaborative Learning. Berlin (Springer), S. 69-97.
- Roschelle, J.; Pea, R. (1999): Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. In: Educational Researcher, 28. Jg., H. 5, S. 22-25.
- Rosenau, M. (1992): Postmodernism and the Social Sciences. Princeton NJ (Princeton University Press).
- Rotering-Steinberg, S. (1999): Kooperatives Lernen für die Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik, 30. Jg., H. 3, S. 249-260.
- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D.; Archer, W. (2001): Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. In: International Journal of Artificial Intelligence in Education, H. 12, S. 8-22.

- Rowntree, D. (1995): Teaching and learning online: a correspondence education for the 21st century? In: *British Journal of Educational Technology*, 26. Jg., H. 3, S. 205-215.
- Rumpf, H. (1987): *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim, München (Juventa).
- Ruopp, R. (Hrsg.) (1993): *LabNet: Toward a Community of Practice*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Ryder, M.; Wilson, B. (1997): *From Center to Periphery: Shifting Agency in Complex Technical Learning Environments*; Online verfügbar unter <http://www.cudenver.edu/~mryder/coss.html> (Stand 01.06.2002).
- Salmon, G. (2000): *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London (Kogan Page).
- Salomon, G. (Hrsg.) (1993): *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge u.a. (Cambridge University Press).
- Santoro, F.; Borges, M.; Santos, N. (1999): *Computer-unterstützte Kooperative Lernumgebungen. Ein Kategorisierungsschema zur Analyse*. In: *Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft Forum*, H. 4, S. 5-12.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992): *An Architecture for Collaborative Knowledge Building*. In: *Nato ASI (Hrsg.): Computer-based learning environments and problem-solving. Advanced Research Workshop on Computer-based Learning Environments and Problem solving*. Berlin u.a. (Springer), S. 41-66.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1996): *Computer support for knowledge building communities*. In: *Koschmann, T. (Hrsg.): CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 249-268.
- Scheuermann, F. (Hrsg.) (2000): *Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen*. Münster u.a. (Waxmann) (*Medien in der Wissenschaft*. 10).
- Scheuermann, F.; Larsson, K.; Toto, R. (2002): *Designing collaborative teaching and learning in virtual environments – a case study*. In: *Learning Technology*, 4. Jg., H. 1; Online verfügbar unter http://ltf.ieee.org/learn_tech/ (Stand 01.06.2002).
- Schmidt, C. (1997): „Am Material“: *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: *Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York (Basic Books).
- Schöpfer, A. (1999): *Das „Community-Konzept“ als Wirtschaftsmodell: Gemeinsame Visionen setzen Lernanreize*. In: *Gablers Magazin*, H. 1, S. 14-17.
- Schrage, M. (1990): *Shared Minds. The new technologies of collaboration*. New York (Random House).
- Schubert, V. (1999): *Lernkultur – Umriss und Probleme eines deutsch-japanischen Vergleichs*. In: *Schubert, V. (Hrsg.): Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 14-25.
- Schuller, T.; Baron, S.; Field, J. (2000): *Social Capital: A Review and Critique*. In: *Baron, S.; Field, J.; Schuller, T. (Hrsg.): Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford (Oxford University Press), S. 1-38.

- Schulmeister, R. (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München, Wien (Oldenbourg).
- Schulmeister, R. (1999): Virtuelle Universitäten aus didaktischer Sicht. In: Hochschulwesen, H. 6, S. 166-174.
- Schulmeister, R. (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München, Wien (Oldenbourg).
- Schulz, M. (1998): Strukturelle Teilnehmerorientierung. Didaktisch-methodische Konzeption für selbstorganisierte Lernprozesse in der Weiterbildung. In: GdWZ, 9. Jg., H. 6, S. 244-247.
- Seehusen, S. (2000): InGeL: Dynamische Informationsgewinnung für Lerneinheiten. In: Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.): Vernetztes Lernen mit digitalen Medien. Proceedings der ersten Tagung „Computergestütztes Kooperatives Lernen (D-C_SCL 2000)“. Heidelberg (Physica), S. 221-230.
- Sembill, D. (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Formen und Inhalte. Opladen (Leske und Budrich), S. 60-90.
- Severing, E. (1998): Neue Lernmedien – alte Bildungsträger. Online verfügbar unter http://www.btf.de/cornelia2/home/online_2.htm (Stand 30.6.2001).
- Shachar, H.; Sharan, S. (1993): Schulorganisation und kooperatives Lernen: Eine Interdependenz. In: Huber, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen. Hohengehren (Schneider), S. 54-70.
- Siebert, H. (1984): Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 11. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 171-184.
- Siebert, H. (2000): Neue Lernkulturen? In: Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung – Magazin, H. 2, S. 1-3.
- Slavin, R. (1995): Cooperative learning: Theory, research, and practice. 2. Aufl. Boston (Allyn & Bacon).
- Smith, M. (1999): Invisible crowds in cyberspace: mapping the social structure of the Usenet. In: Smith, M.; Kollock, P. (Hrsg.): Communities in Cyberspace. London, New York (Routledge), S. 195-219.
- Sorensen, E. (1999): Intellectual Amplification through Reflection and Didactic Change in Distributed Collaborative Learning. In: Hoadley, C.; Roschelle, J. (Hrsg.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (C_SCL) Conference 1999. Stanford University, Palo Alto, CA. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates), S. 582-589.
- Spiro, R.; Jengh, J. (1990): Cognitive flexibility, random access instruction, and hypertext: Theory and technology for nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Nix, D.; Spiro, R. (Hrsg.): Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 163-205.
- Sproull, L.; Kiesler, S. (1992): Connections. New Ways of Working in the Networked Organization. Boston (MIT Press).

- Squires, D.; Conole, G.; Jacobs, G. (Hrsg.) (2000): The changing face of learning technology. Cardiff (University of Wales).
- Stahl, G. (2000): A Model of Collaborative Knowledge-Building. In: Fishman, B; Divilbiss, S. (Hrsg.): Fourth International Conference of the Learning Sciences, Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 70-77.
- Stahl, G. (2000a): Collaborative Information Environment to Support Knowledge Construction by Communities. In: AI & Society, H. 14, S. 1-27.
- Stahl, G. (2001): WebGuide: Guiding Collaborative Learning on the Web with Perspectives. In: Journal of Interactive Media in Education. Online verfügbar unter <http://www.jime.open.ac.uk> (Stand 01.06.2002).
- Stahl, G. (2002): Rediscovering CSCL. In: Koschmann, T.; Hall, R.; Miyoke, N. (Hrsg.): CSCL2: Carrying forward the conversation. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum); im Druck.
- Star, S. (1989): The structure of ill-structured solutions: boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In: Distributed Artificial Intelligence, 2. Jg., S. 37-54.
- Straka, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenzentwicklung) (Hrsg.): Lernen im Wandel – Lernen durch Wandel. Münster u.a. (Waxmann), (Kompetenzentwicklung. 5) S. 15-70.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage München (Fink).
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim (Beltz Psychologie Verlagsunion).
- Suchman, L. (1987): Plans and situated actions: the problem of human-machine communication. Cambridge (Cambridge University Press).
- Theunert, H. (1994): Quantitative versus qualitative Medien- und Kommunikationsforschung? Über Grundsätze, Gegensätze und Notwendigkeiten der Ergänzung heutiger methodologischer Paradigmen. In: Hiegemann, S.; Swoboda, W. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen, S. 387-401.
- Tönnies, F. (1963): Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft); Original 1887.
- Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.) (2000): Vernetztes Lernen mit digitalen Medien. Proceedings der ersten Tagung „Computergestütztes Kooperatives Lernen (D-CSCCL 2000)“. Heidelberg (Physica).
- Utz, S. (1999): Soziale Identifikation mit sozialen Gemeinschaften. Bedingungen und Konsequenzen. Lengerich u.a. (Pabst Science).
- VanderVen, K. (1994): The Power and the Paradox of Distance Education. In: The On-line Chronicle of Distance Education and Communication, 7. Jg.; Online verfügbar unter <http://www.fcae.nova.edu/disted/spring94/viewpoint.html> (Stand 17.04.2000).
- Vygotski, L. (1962): Thought and Language. New York, London (MIT Press, Wiley & Sons); russ. Orig. 1934.

- Wagner, E; Kindt, M. (Hrsg.) (2001): *Virtueller Campus. Szenarien – Strategien – Studium*. Münster u.a. (Waxmann).
- Wagner, P. (1995): *Soziologie der Moderne*. Frankfurt, New York (Campus).
- Walther, J.; Burgoon, J. (1992): *Relational Communication in Computer-Mediated Interaction*. In: *Human Communication Research*, 19. Jg., H. 1, S. 50-88.
- Wegerif, R. (1998): *The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks*. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2. Jg., H. 1, S. 34-49; Online verfügbar unter http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/wegerif.htm (Stand 19.4.2000).
- Weinert, F. (1996): *Für und Wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10. Jg., H. 1, S. 1-12.
- Weller, M.; Hopgood, A. (1997): *Implementing a learning Model for a Practical Subject in Distance Education*. In: *The European Journal of Engineering Education*, 22. Jg., H. 4, S. 377-389.
- Wellman, B. (Hrsg.) (1999): *Networks in the global village: Life in contemporary communities*. Boulder (Westview Press).
- Wellman, B. (1999a): *Preface: The network city*. In: Wellman, B. (Hrsg.): *Networks in the global village: Life in contemporary communities*. Boulder (Westview Press) 1999. S. xi-xxii.
- Wellman, B. (1999b): *The Network Community: An introduction. “Things ain’t what they used to be – and they never were!”* In: Wellman, B. (Hrsg.): *Networks in the global village: Life in contemporary communities*. Boulder (Westview Press), S. 1-47.
- Wellman, B.; Gulia, M. (1999): *Virtual Communities as communities. Net surfers don’t ride alone*. In: Smith, M.; Kollock, P. (Hrsg.): *Communities in Cyberspace*. London, New York (Routledge), S. 167-194.
- Wenger, E. (1996): *Communities of Practice. The Social Fabric of a Learning Organization*. In: *Healthcare Forum Journal*, 39. Jg., H. 4, S. 1-6.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (Cambridge University Press) (*Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*).
- Wenger, E. (1998a): *Communities of Practice: Learning as a Social System*. In: *Systems Thinker*, 9. Jg., S. 1-5.
- Wenger, E. (2000): *Communities of practice: The structure of knowledge stewarding*. In: Despres, C.; Chauvel, D. (Hrsg.): *Knowledge Horizons. The Present and the Promise of Knowledge Management*. Boston u.a. (Butterworth Heinemann), S. 205-224.
- Wenger, E. (2001): *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*. Online verfügbar unter <http://www.ewenger.com/ewbooks.html> (Stand: 08.06.2002).
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA. (Harvard Business School).
- Wenger, E.; Snyder, W. (2000): *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. In: *Harvard Business Review*, H. Jan-Feb 2000, S. 139-145.

- Wessner, M. (2001): Software für e-Learning: Kooperative Umgebungen. In: Schulmeister, R. (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München, Wien (Oldenbourg), S. 195-219.
- Wessner, M.; Pfister, H. (1999): Kooperative Lernumgebungen. Eine Beispielarchitektur und ein Evaluationsrahmen. Positionspapier für den Workshop „Evaluation von Computer Supported Cooperative (Tele-)Learning Systemen“. Universität Hohenheim.
- Wiesner, H. (2002): Gender Mainstreaming im Kontext Neuer Medien. Arbeitspapier des AK Gender Mainstreaming; Online verfügbar unter <http://www.medienbildung.net/forum/attachments/GMLeitfadenInternetversion.doc> (Stand: 20.06.2002).
- Wilbers, K. (2001): Didaktik des E-Learning im Spannungsfeld von Wissensmanagement, elektronischem Management der Humanressourcen und E-/M-Commerce. In: Kreklau, C.; Siegers, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, finanzielle Förderung. Köln (DWD), 137. Ergänzungslieferung.
- Wiley, D.; Edwards, E. (2002): Online self-organizing social systems. The decentralized future of online learning. In: Quarterly Review of Distance Education, im Druck.
- Wilson, B.; Myers, K. (2000): Situated Cognition in Theoretical and Practical Content. In: Jonassen, D.; Land, S. (Hrsg.): Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), S. 57-58.
- Wilson, B.; Ryder, M. (1996): Dynamic Learning Communities. An alternative to designed instructional systems. Tagungsbeitrag für die Association for Educational Communications Technology, Indianapolis, February 1996. Online verfügbar unter <http://www.cudenver.edu/~mryder/dlc.html> (Stand: 07.03.2001).
- Winkler, K.; Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (2000): Learning Communities und Wissensmanagement. Beschreibung einer firmenübergreifenden Learning Community am Beispiel einer Wissensmanagement-Fallstudie. München (Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik) (Forschungsbericht Nr. 126).
- Zeggelink, E.; de Vos, P.; Elsas, D. (2000): Reciprocal altruism and group formation: The degree of segmentation of reciprocal altruists who prefer ‚old-helping-partners‘. In: Journal of Artificial Societies and Social Simulation (Online Journal), 3. Jg., H. 3; Online verfügbar unter <http://www.soc.surrey.ac.uk/JASSS/3/3/1.html> (Stand: 31.08.2002).
- Zimmer, G. (1987): Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt u.a. (Peter Lang).
- Zimmer, G. (1994): Vom Fernunterricht zum Offenen Fernlernen – ein europäischer Methoden- und Perspektivenwechsel. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning. Eine europäische Initiative. Bielefeld (Bertelsmann), S. 7-33.
- Zimmer, G. (1997): Konzeptualisierung der Organisation telematischer Lernformen. In: Aff, J.; Backes-Gellner, U.; Jongbloed, H.-C. u.a. (Hrsg.): Zwischen Auto-

- nomie und Ordnung – Perspektiven beruflicher Bildung. Köln (Botermann und Botermann), S. 107-121.
- Zimmer, G. (1999): Konzeptualisierung der pädagogischen Infrastruktur für die telematischen Lehr- und Lernformen an der „Virtuellen Fachhochschule“. In: de Cuvry, A.; Haeblerlin, F.; Michl, W.; Breß, H. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand), S. 98-109.
- Zimmer, G. (1999a): Studium und Weiterbildung an der virtuellen Fachhochschule. In: Personalführung, H. 6, S. 32-40.
- Zimmer, G. (2000): Orientierung pädagogischer Handlungen in der ökonomischen Bildung. In: Euler, D.; Jongeboed, H.-C.; Sloane, P. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Kiel (Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag), S. 255-274.
- Zimmer, G. (2000a): Evaluation der Lehre durch logische Rekonstruktion der Lernhandlungen. In: Clemens, W.; Strübing, J. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Opladen (Leske und Budrich), S. 113-133.
- Zimmer, G. (2000b): Didaktische Leitlinien zum „Wissensmanagement“ in den Studienmodulen der Virtuellen Fachhochschule. In: LIMPACT-Leitprojekte Informationen Kompakt (hrsg. vom BMBF und BIBB), S. 3-6.
- Zimmer, G. (2000c): Gestaltung der Pädagogischen Infrastruktur für telematische Lehr- und Lernformen. In: Straka, G.; Bader, R.; Sloane, P. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999 (der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Opladen (Leske + Budrich), S. 171-182.
- Zimmer, G. (2001): Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, P.: Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung. Unter Mitarbeit von Larissa Rogner und Anne Thilloßen. Mit Hinweisen für die Entwicklung der telematischen Lernkultur von Gerhard Zimmer. Münster u.a. (Waxmann) (Medien in der Wissenschaft, 17), S. 126-146.
- Zimmer, G. (2001a): Gestaltung der telematischen Lernkultur. In: Grundlagen der Weiterbildung, 12. Jg., H. 5, S. 215-217.
- Zimmer, G.; Psaralidis, E. (2000): „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware!“. Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In: Tergan, S.-O.; Lottmann, A.; Schenkel, P. (Hrsg.): Evaluation von Bildungssoftware. Nürnberg (BW Bildung und Wissenschaft), S. 262-303.
- Zumbach, J.; Reimann, P. (2000): Problem-Based Learning als konstruktivistischer Ansatz in der internetbasierten Umweltpädagogik. In: Tochtermann, K.; Rieker, W.-F. (Hrsg.): Hypermedia im Umweltschutz. Marburg (Metropolis), S. 55-58.
- Zwißler, S. (2002): Electronic Commerce Electronic Business. Strategische und operative Einordnung, Techniken und Entscheidungshilfen. Berlin, Heidelberg (Springer).

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1:	Mailaufkommen	290
Anhang 2:	Zahl der TeilnehmerInnen	291
Anhang 3:	Beitragshäufigkeit	292
Anhang 4:	Übersicht über die InterviewpartnerInnen	293
Anhang 5:	Formular des Interviewprotokolls	294
Anhang 6:	Screenshots privater Homepages	295
Anhang 7:	Begrüßungsmail Listserver / Forum	296
Anhang 8:	Seminarbesuchslisten	302
Anhang 9:	Exemplarische E-Mail-Beiträge	303
Anhang 10:	Referenzen zitierter E-Mails	314

Anhang 1: Mailaufkommen

Mailaufkommen Listserver / Internet-Forum

Monat	Listserver	Forum
Mai 2000	228	-
Juni 2000	176	13 (gegr. 20.06.2000)
Juli 2000	247	14
August 2000	276	27
September 2000	324	21
Oktober 2000	324	21
November 2000	312	14
Dezember 2000	229	23
Januar 2001	312	20
Februar 2001	259	17
März 2001	320	33
April 2001	352	25
Mai 2001	257	24
Juni 2001	285	41
Juli 2001	336	80
August 2001	244	54
September 2001	352	29
Oktober 2001	278	97
November 2001	246	40
Gesamt	5.357	593
monatl. Durchschnitt	282	33
Tagesdurchschnitt	9,3	1,1

Anhang 2: Zahl der TeilnehmerInnen

Anzahl eingetragener TeilnehmerInnen* am Listserver		
vor dem Untersuchungszeitraum	Feb 1999:	487 TeilnehmerInnen
	Nov 1999:	494 TeilnehmerInnen
Beginn des Untersuchungszeitraums	Mai 2000:	523 TeilnehmerInnen
	Juli 2000:	541 TeilnehmerInnen
	September 2000:	552 TeilnehmerInnen
	Mai 2001:	676 TeilnehmerInnen
Ende des Untersuchungszeitraums	Nov 2001:	732 TeilnehmerInnen

Anzahl eingetragener TeilnehmerInnen* am Forum		
Beginn des Untersuchungszeitraums	Mai 2000:	existierte noch nicht
	Juni 2000	15
	Nov 2000	120
Ende des Untersuchungszeitraums	Nov 2001:	516 TeilnehmerInnen

***Anmerkung:**

Bei der „Zahl eingetragener TeilnehmerInnen“ werden genau genommen keine Personen erfasst, sondern ausschließlich unterschiedliche E-Mail-Adressen. Die Zahlenwerte müssen daher relativiert werden:

- Hinter verschiedenen Adressen kann die gleiche Person stehen, z.B. wenn ein Mitglied im Laufe des Untersuchungszeitraums seine E-Mail-Adresse wechselt oder mehrere Adressen benutzt. Dies ist durchaus denkbar, für einzelnen Fälle auch belegt.
- Theoretisch ist es auch möglich, dass dieselbe E-Mail-Adresse von verschiedenen Personen genutzt wird (z.B. bei einem Ehepaar), d.h. eine Adresse zu mehreren Personen korrespondiert. Dieser Fall ist aber wesentlich seltener als der erste.

Die Zahlen können die Mitgliederentwicklung daher nicht eindeutig widerspiegeln.

Anhang 3: Beitragshäufigkeit

Beitragshäufigkeit am Listserver (Basis Mai 2000-April 2001)

Anzahl der Beiträge im Jahr	Anzahl der Personen
mindestens 1	628
1	196
1-10	556
11-20	44
21-30	18
31-50	7
51-75	2
mehr als 75	1 (93 Beiträge)

Durchschnittliche Zahl der Beiträge: 5 Beiträge

Anmerkung :

Wegen der fehlenden 1:1-Korespondenz von NutzerIn und registrierter E-Mail-Adresse (vgl. Anmerkung in Anhang 1) wird die *Anzahl der handelnden, verschiedenen Personen tendenziell überschätzt*, die *Intensität der Beteiligung* (d.h. die durchschnittliche Zahl von Beiträgen pro Person und die Zahl der Personen, die häufiger Beiträge geleistet haben) aber *tendenziell unterschätzt*.

Eine prozentuale Auswertung der Zahl der „aktiven“ TeilnehmerInnen zur Gesamtzahl der „registrierten“ TeilnehmerInnen ist nicht möglich, da hier Zeitpunkt und Zeitraumbetrachtungen vermischt würden.

Anhang 4: Übersicht über die InterviewpartnerInnen

Interview-Nr, Geschlecht, Alter, Art	Fach- rich- tung	Sem.	Mitglied seit	Kontakt	Bemerkung	Beiträge im Unter- suchungs- zeitraum
Int 1, m, 29 persönl. Interview	WI	6	3 Jahre	TS	Homepage, Gründer Internet-Forum, Stammtisch gegründet und organisiert	43
Int 2, m, 30 Telefoninterview	BWL	6	2 Jahre	Aufruf	sehr hoher Beitrags- anteil, nur Antworten	130
Int 3, m, 29 Telefoninterview	BWL	4	2,5 Jahre	TS	Homepage mit Skrip- ten und Aufgaben- lösungen	6
Int 4, m, 25 Telefoninterview	BWL	3	4 Monate	Aufruf	Homepage mit FESA bezogenem Teil	35
Int 5, m, 30 Telefoninterview	WI	5	2 Jahre	TS	Homepage mit FESA bezogenem Teil	8
Int 6, m, 30 Telefoninterview	WI	6	5 Jahre	TS	Administrator des Listservers	10
Int 7, w, 32 Telefoninterview	BWL	4	2 Jahre	Aufruf	Stammtisch gegründet und organisiert	70
Int 8, m, 32 Telefoninterview	BWL	5	2,5 Jahre	Aufruf		6
Int 9, m, 31 Telefoninterview	WING	3	2 Jahre	Aufruf		7
Int 10, w, 26 persönl. Interview	BWL	4	2 Jahre	Aufruf		1
Int 11, w, 28 Telefoninterview	BWL	4	2 Jahre	Aufruf		19
Int 12, m, 28 Telefoninterview	WING	3	3 Monate	Aufruf		6
Int 13, w, 29 persönl. Interview	WI	6	3 Jahre	Aufruf		4
Int 14, m, 29 Telefoninterview	BWL	6	4 Jahre	TS	Homepage mit FESA bezogenem Teil	21
Int 15, m, 25 Telefoninterview	BWL	Dipl. 2000	3,5 Jahre	TS	noch 1,5 Jahre nach Studierende aktiv	4
Int 16, w, 36 Telefoninterview	BWL	3	2 Jahre	Aufruf		6

Legende Spalte 2: *BWL = Betriebswirtschaftslehre*
WI = Wirtschaftsinformatik
WING = Aufbaustudium Wirtschaftsingenieurwesen
 Spalte 3 *Semesterangabe entspricht Leistungssemester, tatsächliche*
Studiendauer (Zeitsemeester) kann höher liegen
 Spalte 5 *Aufruf: Interviewaufruf „Suche nach Interviewpartnern“ in der*
Mailingliste
TS: Auswahl nach theoretischem Sampling mit individuellem Anschreiben

Anhang 5: Formular des Interviewprotokolls

Interview Portraits FESA	
Interview # : _____ Datum: _____ Ort: _____	
erstellt: _____ transkribiert: _____ in NUD.IST: _____	
Name:	
Kontakt über:	<input type="checkbox"/> Meldung auf Anfrage <input type="checkbox"/> Antwort auf Anfrage aufgrund Homepage <input type="checkbox"/> sonst: _____
Kontaktangaben:	E-Mail: _____ Tel: _____
Studienfach:	
Sonstiges Kontakt	
Beruf:	
Affinität zu PC / Internet? Vorkenntnisse zu Internet?	
Nutzung der Liste seit ca.:	
Was sollte ich sonst noch über Sie wissen?	
Postskriptum Interview- situation	

Anhang 6: Screenshots privater Homepages

FESA	
Home	Dieser Bereich wird ständig erweitert. Er enthält Informationen zu und um mein Wirtschaftsinformatik Studium bei der FESA
FESA	Das sind:
download	- Bücherempfehlungen ;
Linke	- Infos zu meinen bisher geschriebenen Diplomvorprüfungen
Werbung	- Infos zu meinen bisher geschriebenen Prüfungen (jetzt ganz neu)
Gästebuch	- Infos zu den von mir bisher besuchten Seminaren ;
Vorschau	- die Anmeldeprozedur zum Listserve ;
	- Links rund um FESA;
	- das FESA Forum auf meinen Seiten (jetzt ganz neu)
	- die Kosten des Studiums (jetzt ganz neu)
	- der FESA Stammtisch in Stuttgart (jetzt ganz neu)

Einstiegsseite des FESA-Teils auf privater Homepage eines Mitglieds

Recht	
Home	Folgende Erfahrungen habe ich in der Recht DVP gemacht:
FESA	Allgemeines: Die DVP dauert 120 Minuten. Es gibt 6-10 Detailfragen und 2 Komplexaufgaben (Fälle). Die Detailfragen sind wieder Pflicht und von den Komplexaufgaben ist eine zu bearbeiten. Die Zeiteinteilung ist wieder 50/50. Als Hilfsmittel erlaubt sind natürlich die Gesetztexte.
download	Zu meinen Erfahrungen:
Linke	Im Vorfeld wurde bei den Seminaren rumgehört, daß die Zeit viel zu knapp wäre, und man z. B. bei den Detailfragen keine Zeit hätte, diese in den Gesetzen nachzulesen, sondern man muß diese wissen. Alles QUATSCH! Ich war nach 90 Minuten fertig!
Werbung	Im nachhinein gesehen, war es sogar falsch, mit der Komplexaufgabe anzufangen. Denn ich habe ständig die Uhr im Auge behalten, und die Fälle in einer Stunde heruntergerissen. Die Detailfragen habe ich in 30 Minuten erledigt.
Gästebuch	Es war dann aber zu wenig Zeit, sich noch einmal einsthaft mit den Fällen zu beschäftigen. Deshalb würde ich, wenn ich die DVP noch einmal schreiben dürfte, folgendenmaßen vorgehen: zuerst die Detailfragen, dann die Fälle bearbeiten. So bleibt einem für die Fälle mehr Zeit.
Vorschau	Auch hier gilt wieder, das Recht Seminar direkt vor der DVP zu besuchen. Ich habe auch noch das Recht Repetitorium in Rendsburg besucht. Ob es sich gelohnt hat, kann ich nicht sagen. Man munkelt, daß wer das Repetitorium in Rendsburg besucht hat, die Recht DVP zu 99% schafft.

Erfahrungsbericht zu Klausur in der Rubrik „Prüfungen des FESA Teils“ auf der Homepage

Anhang 7: Begrüßungsmail Listserver / Forum

Begrüßungsmail Listserver

+++++ Bedienungsanleitung +++++

Text von Walter X walter@XXX mit Aenderungen von Ralf ralf@XXX

Dies ist eine kurze Einfuehrung in die Welt der Listserver fuer die FESA-Studenten und alle, die sich sonst noch fuer das interessieren, was sich die FESA-Studenten zu schreiben haben.

Fuer Insider:

Adresse : majordomo@XXX
Name der Liste : fesa
Beitraege also an: FESA@XXX

Fuer alle anderen :

o Was ist ein Listserver ?

Ein Programm auf einem im Internet bekannten Rechner, der an ihn adressierte Mail an alle seine Abonnenten in einer Liste weiterverteilt. Wichtig in diesem Satz: "Mail" und "alle". Die Beitraege, die man schreibt, sind keine Postings, die auf Newsserver verteilt werden, sondern Mails, die an User verteilt werden. User koennen "alle" User des Internets sein, also nicht nur handverlesene FESA-Studenten o. ae. Der Transportaufwand im Internet ist dabei wesentlich geringer.

Dieses Programm uebernimmt die Verteilfunktion der Beitraege an alle anderen Abonnenten. Das muss man sich so vorstellen: gaebe es die Newsgroups nicht, dann muesste man, um allen FESA- Studenten etwas mitzuteilen, eine Mail viele Dutzend Male neu adressieren und verschicken. So adressiert man die Mail nur einmal - naemlich an einen Dummy-User- und der verteilt sie an alle FESA-Studenten, die sich in eine Abonnentenliste eingetragen haben.

o Wie erreicht man den Listserver ?

Indem man eine "ganz normale" Mail an majordomo@XXX schreibt. Das ist die Adresse des Listservers. Statt an Max@XXX oder an Ralf@XXX schreibt man halt an diese Adresse sonst aendert sich nichts.

Dabei sind zwei Adressen zu unterscheiden:

+ majordomo@XXX ist der Listserver selbst. An diesen schickt man nur Kommandos zum Einschreiben oder zur Kuendigung. Da diese Mails Kommandos darstellen, unterliegen sie einem vordefinierten Format (s.u.).

+ fesa@XXX ist der "User", an den man Beitraege sendet, die man eigentlich an alle FESA-Studenten schicken will. Dieser ist zu handhaben wie jeder gewoehnliche User im Internet selbst. Mails an diese Adresse haben z.B. eine Betreff-Zeile, eine Unterschriftu.a.

o Wie wird man Abonnent ?

Bevor man den Service nutzen kann, muss man sich in eine Verteilerliste eintragen.

Der Listserver wird durch einige, wenige Kommandos von aussen- also von Euch - gesteuert. Indem er die eingehenden Mails "liest", wird er zu bestimmten Aktionen veranlasst, wenn er in dem Text der Mail ein Kommando findet, das er kennt.

o So wird man z.B. Abonnent indem man an den Listserver folgende Mail schickt:

Mail adressieren an: majordomo@XXX
Subject (Betreff): < leer lassen >
evtl. sonstige Kopfzeilen wie CC: oder BCC: (Kopie an) : <leer>

Text der Mail : SUBSCRIBE FESA

Mehr nicht. Jeden weiteren Text wuerde der Listserver nicht verstehen, lasst also freundliche Gruesse, Danksagungen, Unterschriften oder Origins weg. Wenn Euer Programm das nicht erlaubt, schreibt Ihr in die naechste Zeile noch das Kommand END, damit der Listserver merkt, dass nun keine weiteren Anweisungen an ihn ergehen. Falls Ihr die Betreff-Zeile nicht leer lassen koennt, schreibt irgendwas hinein und ignoriert eine evtl. Fehlermeldung von Majordomo.

Wie schon gesagt, unterliegen Mails an den Listserver selbsteinem strengen Format.

o Was passiert danach ?

Nachdem man diese Mail abgeschickt hat, erhaelt man postwendend eine Eingangsbestaetigung mit der Aufforderung, den Antrag auf Aufnahme zu bestaetigen. Fuer den Fall, dass Euch jemand einen Streich spielt und in Eurem Namen tonnenweise Mails abonniert, habt Ihr so die Moeglichkeit, Euer Postfach vor dem Ueberlaufen zu retten.

Dieses Vorgehen ist so programmiert und ich kann (will) es aus guten Gruenden auch nicht aendern.

[]

o Wie kuendigt man ein Abonnement ?

Indem man eine Mail mit folgendem Text abschickt: UNSUBSCRIBE
FESA, ich wuerde also schreiben: UNSUBSCRIBE FESA

Diese Mail geht natuerlich an majordomo@XXX.

Ein Name ist dabei nicht erforderlich. Wieder sollte sonst nichts weiter in der Mail stehen, da es sonst ausser der Bestaetigung noch weitere Antwortmails gibt, in denen der Listserver sich beklagt, er habe ein Kommando nicht verstanden ... (solche Klagen kann man ignorieren).

Adressierung u.a. siehe oben beim Einschreiben in die Liste.

o Wie schreibt man Beiträe an alle FESA-Studenten ?

Indem man das, was man den Mitstudenten sagen moechte, als E-Mail an fesa@XXX verfasst. Da diese Mail kein an den Listserver gerichtetes Kommando mehr ist, muss die Betreff-Zeile jetzt nicht leer sein und im Text kann nach Herzenslust in freier Prosa formuliert werden. Diese Mail wird an alle Abonnenten verteilt. Das entspricht also praktisch genau der Veroeffentlichung des Beitrags in einer Newsgroup.

o Wie lange dauert die Verteilung der Beiträe ?

Die wird sofort vorgenommen. Beiträe sollten also im Minutenbereich ueberall angekommen sein.

o Wer kann Beiträe beziehen oder schreiben ?

Jeder, der weiss, dass es diesen Listserver gibt und der einen ueber das Internet erreichbaren Account hat. Und der weiss, wie man sich in die Verteilerliste eintraegt ;-)

o Welche Probleme sind zu erwarten ?

Keine Ahnung ! Sollte es Fragen geben oder sollte der ein oderandere Schwierigkeiten mit der Nutzung haben, so sind das keine Probleme. Ihr habt es hier nicht mit einem anonymen Supervisor zu tun und wenn es - wodurch auch immer - zu Fehlfunktionen kommen sollte, dann merkt das nicht gleich ein Auditorium von 30 Mio. Usern, sondern nur wir. Das ist ein Vorteil - und ich weiss, wovon ich spreche :-)

Wir sind hier "unter uns", wobei ich schon gesagt habe, dass jeder willkommen ist. Bei Fragen koennt Ihr z.B. mich anmailen RALF@XXX und dann kriegen wir das schon hin.

o Bis wann funktioniert das ?

Wenn kein Bedarf zu erkennen ist, stampfe ich das Ding wieder ein.

Das bedeutet aber auch: es gibt keine Garantie fuer gar nichts! Ich bin erstens berufstaetig und zweitens Student und drittens und viertens... und irgendwann auch mal ein am Internet interessierter Verrueckter, also nagelt mich nicht fest, wenn's mal nicht auf Anhieb klappen sollte. Ein Trost: es geht nix verloren in der EDV - naja, die Fachleute wissen schon, wie ich das meine ;-)

o Was ist sonst zu beruecksichtigen ?

*Eure gute Kinderstube. Laestert nicht zu polemisch ueber FESA, Seminare oder Professoren und Dozenten. Ich weiss aus Erfahrung, dass ueberall, wo mehr als drei FESA-Studenten zusammenkommen, geschimpft wird. Bedenkt, dass auch die, die Eure Klausuren durchsehen, die Beiträe abonnieren koennen ;-)
und bedenkt, dass die anderen auch nur Menschen sind.*

o Fuer Vorsichtige: Was kostet das ?

Nix. Wie alle Listserver ist auch dieser Dienst kostenlos.

o Fuer Neugierige: Wo ist der Listserver ?

Das XXX ist (natuerlich) in X. (...)Da der Verein als gemeinnuetzig anerkannt ist, IST JEDE KOMMERZIELLE NUTZUNG NICHT ERLAUBT.

o Fuer die, die was nicht verstanden haben:

Schade ! W. hatte sich solche Muehe gegeben :-) Schreibt eine Mail an: ralf@XXX dann werde ich sehen, was ich tun kann.

So, und jetzt viel Spass mit der FESA-Liste!

--schnapp-----Ende-- info fesa -----

Begrüßungsmail Internet-Forum

Hallo ! Herzlich willkommen im Forum der FESA-Studenten bei <http://www.XXX.de> !

Die Anmeldeprozedur zu diesem Forum hast Du offensichtlich erfolgreich bestanden. Bevor ich Dir einige Informationen zum Forum gebe, noch eine Bitte : Falls Du demnächst mal wieder ein Seminar oder Stammtisch der FESA besuchst, Sorge doch dafür, das dieses Forum NOCH bekannter wird ! Die Adresse ist denkbar einfach : go.to/fesa

So, jetzt geht's los. Das Forum ist in die folgenden Bereiche aufgeteilt :

Nachrichten : Dies ist ein eMail-Verteiler ähnlich wie „fesa@XXX“. Hier können alle Nachrichten mit dem Thema „FESA“ verschickt werden, Fragen zu Klausuren, Seminaren, Heften, studienrelevanten Themen (Steuer, Familie etc.) gestellt werden. Alle Teilnehmer sind ausdrücklich aufgerufen, sich rege an den Diskussionen zu beteiligen, und neue Themen zu eröffnen. Weitere Nachrichten werden automatisch vom Kalender erzeugt, wenn wichtige Termine anstehen (z.B. Stammtische, online-Chat etc.).

Noch ein paar Worte zum Gemeinsamen miteinander : – emails werden meist „mal eben“ geschrieben, daher schleichen sich leicht Rechtschreibfeeler ein. Dies ist KEIN Grund für öffentliches oder persönliches „anflamen“. Ggf. hilft ein freundlicher (!) Hinweis. – wir sollten einen gepflegten „Umgangston“ haben, dazu gehört es, die anderen Leser NICHT ANZUSCHREIEN (Grossschrift weckt dieses Gefühl !) oder anzuflüstern (in nur kleinschrift benutzt wird und punkt und komma einfach ignoriert werden) – die verschickten Email können von allen Abonnenten gelesen werden, und werden meist per email (und nicht per Web) abgerufen. Daher achtet bitte auf die Größe der Dateianhänge (die eigentlich besser in den Dateibereich gehören !) – aus dem Grund (viele Leser !) sollten auch keine persönlichen Zwiesgespräche hier ausgetragen werden, inhaltliche natürlich sehr wohl

Mitglieder : Hier siehst Du, wer alles die Liste abonniert hat, und (falls der Anwender es zulässt) kannst Du weitere persönliche Informationen lesen. Dein eigenes Profil kannst Du unter <http://www.XXX.de/myprofile> einstellen. Dateien : Dieser Bereich dient zum Austausch von Dateien aller Art, deren Versendung über den Listserver nicht möglich oder gewünscht ist. Das können Scripte von DVP-Seminaren sein, Lösungen von FESA-Lektionen und so weiter. Achtet bitte darauf, das keine Copyright-Verletzungen begangen werden !

Falls Du Dateien von anderen Servern bereitstellen möchtest, ist hierfür der „**Link**“-Bereich besser geeignet. Da der Speicherplatz auf ca. 20 MB beschränkt ist, wäre es gut, Scripte nach Ablauf bestimmter Zeit wieder zu löschen. Falls Dir die Gliederung nicht ausreicht, kannst Du gerne zusätzliche Verzeichnisse anlegen.

Kalender : Der Kalender dient zur Pflege „gemeinsamer“ Termine. Ich stelle mir hier zum Beispiel Stammtische vor, als Beispiel habe ich bereits den Stammtisch in A.eingegeben.

Umfragen : Hier besteht die Möglichkeit, Umfragen unter den Teilnehmern durchzuführen. Vielleicht mal sinnvoll, um der FESA Vorschläge zu bestimmten Themen zu liefern, und mit „Unterschriftenlisten“ zu versehen ?

Links : Hier kann JEDER (!!!) Links zu interessanten Internet-Adressen hinterlegen, bitte gelegentlich mal nachsehen, ob der Link noch existiert ! **Datenbank** : Hier können wir Datenbank anlegen, um bestimmte Informationen zu verteilen / pflegen. Als Beispiele sind derzeit eine FAQ-Liste und eine Adressliste im Aufbau. **Chat** : Hier können wir gemeinsam Chatten. Vielleicht einen regelmäßigen Termin im Gruppenkalender vereinbaren ?

Werben : Hier steht der HTML-Code, um eine automatische Anmeldeprozedur für diese Gruppe auf Deiner Homepage zu veröffentlichen !

Wenn Du Fragen hast kannst Du Dich bitte an fesade-owner@egroups.de oder marcsw@web.de wenden.

Viel Spaß mit der Liste ! Marc (fesa@XXX oder marc@XXX)

Anhang 8: Seminarbesuchslisten

optimiertes Verfahren um Skript austausch, Lerngruppen und Mitfahrgelegenheiten zu organisieren (seit Sept. 2000)

Moin Moin aus L.,

in etwas veränderter Form erscheint nun wieder die Seminar Teilnehmerliste der Begleitseminare der DVPs für die Saison I/02. Ziel ist, die Zusammenarbeit mehr zu fördern und auch die Gelegenheit zu bieten, Lerngruppen und Fahrgemeinschaften zu bilden. Diese Liste soll jeden Montag aktualisiert in den Listserver gestellt werden.

Da die Liste nicht mehr nur nach Fach, sondern auch nach Seminarort sortiert ist, dürfte das System für Euch leichter zu durchschauen sein.

Ihr wollt eingetragen werden und seid es noch nicht? Mailt mir, welches Seminar Ihr in welchem Zentrum besuchen wollt, und nennt Eure Wohnregion, falls Ihr Interesse an Lernkontakten habt. Aus naheliegenden Gründen („Spione“ der FESA) nennt mir auf freiwilliger Basis für Rückfragen eine Eurer Telefonnummern, unter denen Ihr erreichbar seid (diese werden selbstverständlich nicht veröffentlicht). Noch Fragen? Meine eMail-Adresse:

abc@XXX

Sollte die Feinmotorik meiner krummen Finger nicht immer korrekt durch die sensorische Aufnahme des Gelesenen koordiniert worden sein und es dadurch zu Tipfehlern kommen, bitte ich um Nachsicht und Nachricht, um alsbaldmöglich alles Krumme geradebiegen zu können. Und noch was: Die Liste ist einzig und allein auf freiwilliger Basis der Genannten entstanden.

Ein' habe ich noch – wegen einiger unerklärlicher Dinge Ende Oktober erreichten mich diverse Mails erst heute, außerdem ging einiges bei mir flöten, wen ich diesmal vergessen habe, soll nächste Woche spätestens drauf stehen.

Viele Grüße

Max

Und hier nun die Liste:

Betriebswirtschaftslehre

Ort 1

EvaMusterstudentin, A., eva@musterXXX.de

Ort 2

Ort 3

Anhang 9: Exemplarische E-Mail-Beiträge

Beiträge am Listserver oder am Forum, auf die im Text verwiesen wurde

M1

Moin Sandra,

ich hatte mir für diesen Februar ebenfalls die gleiche Kombination an Klausuren vorgenommen. Habe dann allerdings festgestellt, daß das eine Klausur zu viel war und deshalb auf Steuern verzichtet.

Ich denke, dass 3 DVP's das höchste sind das man sich neben dem Beruf schaffen kann.

M EP Di, 04 Jul 2000 06:05

M2

:ich hab mal 4 geschrieben und alle bestanden (wenn cuh nicht so sonderlicg gut, aber egal 4 gewinnt :-))).

M RF Di, 04 Jul 2000 20:02

M3

Hallo,

das ist natürlich sehr pauschal, man könnte einen Roman darüber schreiben. Einige Tips meinerseits dazu:

1. Die Klausuren im Hauptstudium sind tiefergehender und daher schon etwas schwieriger.
2. Ich habe vor den Diplomandenseminaren fast nichts gelernt, mir nur einen groben Überblick anhand der Hefte/Literatur verschafft. Prüfungsgegenstand ist fast immer der Inhalt des Seminars und der hatte des öfteren herzlich wenig mit den Hefchen zu tun. Nach dem Seminar habe ich mich gründlich mit dem behandelten Stoff auseinandergesetzt. Das hat zeitlich gereicht und hat auch ordentliche Noten gegeben.
3. Für die Diplomarbeit habe ich etwa 4 Monate gebraucht mit allem drum und dran. ich hatte allerdings auch ein sehr großes Thema. Man sollte sich einen Zeitplan mit Meilensteinen und Pufferzeiten machen und diesen im Vorfeld mit dem Prof. abstimmen, daß setzt einen unter einen gewissen Druck hilft aber das man den Faden nicht verliert.
4. Zum Kolloquium:
Das Kolloquium lief wie folgt ab:
 1. Den Einstieg durfte ich selbst machen, indem ich den Inhalt meiner Diplomarbeit kurz zusammengefaßt habe, dann kamen einige Fragen zu meiner betrieblichen Tätigkeit aber ohne großen Bezug auf Studienthemen.

2. Anhand von meiner Diplomarbeit wurden dann Fragen gestellt, die einen Bezug zur Vertiefungsrichtung herstellten. Ich habe in meiner Diplomarbeit ein Programm entwickelt. Es kamen Fragen zur Integration des Programmes, zur Datenbanktechnologie, zu Alternativen u. ä.

3. Gelegentlich wurden fachliche Fragen aus dem BWL-Bereich eingestreut, die aber auch alle in irgendeinem Zusammenhang zu meinem Diplomarbeitsthema standen z. B. Sachwert/Ertragswert, Bestimmung eines Risikos u. ä. Alles in allem war es ein netter Plausch und ich habe eine 2,0 bekommen. Du solltest auf jeden Fall Deine Diplomarbeit gut kennen und Dir überlegen, wo die Prüfer daran anknüpfen könnten. Man kann ja die Kurzfassung der Diplomarbeit schon entsprechend gestalten...

Vorsicht: Das Kolloquium und sein Ablauf hängt immer von den Prüfern ab, daher ist es wichtig zu wissen mit wem man es zu tun hat.

Grüß

M WD Son, 24. Juni 2001 10:24

M4

Wir haben uns die letzten Male in Baden-Baden und Umgebung getroffen. Ist jedes mal echt witzig. Ich schätze, dass vor Weihnachten vielleicht auch noch mal ein Treffen statt findet, oder Silja?? Bei diesem Stammtisch sind Mitleidende aller Art ;-) dabei - ganz unverdorben (und noch voller Hoffnung drein blickende) Neueinsteiger, mittlere und alte (dem grauen des Studiums schon in die Augen geblickte) Hasen! Das macht das Ganz noch schöner und interessanter!

M YT Mo, 05. Nov 2001 07

M5

Hallo liebe Mitbüffler,

ich stehe kurz vor einem Nervenzusammenbruch und deshalb auch ziemlich auf dem Schlauch...

Könnte mir jemand in UF das Fiedler Modell erklären? Ich steige noch nicht dahinter wie diese Abbildung zu interpretieren ist und wieso in günstigen und ungünstigen Führungssituationen ein aufgabenorientierter Vorgesetzter erfolgreich ist... Das Modell befindet sich im Rosenstiel auf den Seiten 14/15.

Für eure Hilfe bedanke ich mich im voraus ganz herzlich und wünsche allen für die kommende Woche viel Glück und Erfolg !!!!

M KD So, 22 Okt 2000 17:57

M6

Hallo,

hier der Versuch einer Erklärung zu Fiedlers Situationstheorie (Grafik). Auf der Ordinate ist die Korrelation des LPC-Wertes mit der Leistung der Gruppe abgetragen. Ein positiver Wert besagt, das in einer bestimmten Situation (siehe Abzisse, Situationen 1 bis 8) der positiver LPC-Wert (Ausprägung der Orientierung des Vorgesetzten eher Mitarbeiterorientiert) mit der erbrachten Leistung korreliert. Entsprechend zeigt ein negativer Wert, dass die erbrachte Leistung mit dem negativen LPC-Wert (Ausprägung der Orientierung des Vorgesetzten eher Aufgabenorientiert) mit der erbrachten Leistung korreliert.

Ohne Gewähr!

Viel Glück in der Prüfung!!!!!!!!!!

Gruß

M MR Mo, 23 Okt 2000 10:52

M7

Liebe Studis,

gibt es ergänzende Literatur etc. zum Thema Steuerlehre ? Was kann ich lesen um da etwas besser und schneller reinzukommen ? Reichen die FESA-Hefte auf jeden Fall ? Gibt es ähnliche Erfahrungen ? Möchte jemand im Raum 7xxx sich zusammen mit mir auf die Klausur im Okt vorbereiten ?

- ... jaja, Fragen über Fragen und keine Antworten..

Wenn ich jedoch da draussen irgendwo jemand angesprochen habe, möge sie / er sich doch bitteschön melden..

Grüße

PS: schönes Wochenende

M R Fr, 08 Sep 2000 18:07

M8

Hallo Harald,

ich habe mir auf Empfehlung „alter Hasen“ das Buch von Rauser „Steuerlehre für Praxis und Ausbildung“ gekauft. Das Kapitel Einkommensteuer (auf alle Fälle klausurrelevant) ist auf leider sehr vielen Seiten (ca. 300) nochmal aufbereitet und mit Übungen versehen. Ob es was bringt, kann ich auch erst sicher nach der Prüfung sagen ;-). Warst Du schon im Seminar?

Wenn Du im Oktober die Prüfung schreiben willst: Ich stelle nach dem Seminar (30.9. in D.) mein Skript zur Verfügung.

Bis bald und viele Grüße

M MK Sa, 09 Sep 2000 14:34

M9

Hallo Harald,

bei Steuerlehre reicht es im normalfall aus wenn Du Dich auf den Stoff des Begleitseminares und auf die Lektionen vorbereitest. Es gibt aber schöne Fachliteratur, die zur Ergänzung gut ist. Falls Du spezielle Fragen hast, ich bin aus dem PLZ-Bereich 74... mail mir

War selbst bis März d.J. Student :-)

Grüße

A. Dipl.-Betriebswirt (FH)

M NH Sa, 09 Sep 2000 19:23

M10

Hallo zusammen,

ich will im Juni DVP Kostenrechnung schreiben und würde gerne Skripte austauschen. Ich besuche das Seminar in Stuttgart am 29.05.00.

Nach Aussage des Prüfungsamts A. stellt H. Prof. G. die Prüfungsaufgaben und hält das Begleitseminar in A. (nach Terminplan am 06.05.00) Dementsprechend bin ich vor allem, aber nicht nur, an dem Skript und den Eindrücken aus A. interessiert.

Bitte meldet Euch direkt bei mir: *sh.xxx@t-online.de*

Schöne Grüße und vielen Dank im Voraus

M SH Mo, 17. April 2000 16:47

M11

Hallo zusammen,

In A/WM 106 verstehe ich den Lösungsansatz der Prüfungsaufgabe 8 nicht (Umkehrfunktion einer Exponentialfunktion). Die anderen konnte ich halbwegs lösen.

Kann mir jemand helfen?

Es ware mir auch eine Hilfe, wenn mir jemand die Lösung von A/WM 105 zukommen lassen konnte. Das Heft verstehe ich irgendwie nicht.

Grü?

M JH So, 21. Mai 2000 13:37

M12

Hallo Gemeinde,
jetzt ist auch für mich der Tag gekommen, Abschied zu nehmen vom Listserver, ich hatte am Freitag in A. Kolloquium und bin seitdem stolzer Träger eines Diploms. Ich danke Euch allen für den Austausch in den letzten Jahren, ob Skripte, Diskussionen oder was immer, es hat geholfen, sich als Fernstudent nicht ganz auf dem Mond zu fühlen.
Ich wünsche Euch allen viel Erfolg und alles Gute! ()

M MK Mo, 25 Sep 2000 13:17

M13

Hallo Sandra,
wie kommst Du darauf? Um den unterschiedlichen Kenntnisständen gerecht zu werden gibt es drei Wahlmöglichkeiten. Eine für die alte, eine für die neue und eine für die Schnittmenge der Lektionen. Schick mir doch mal Deine Zusammenfassung (st-xxx@t-online.de). Wenn Du mir Deine Privatadresse gibst, kann ich Dir die Zusammenfassung aus Frankfurt senden.
Bis dann und noch viel Erfolg beim Lernen,

M SU Mo 25 Sep 2000 21:57

M14

Mitteilung, die den Informationsaustausch auslöste

> hallo zusammen,
> ich war am samstag auf dem uf-Seminar. da ist bei der FESA wohl was schief gelaufen. die lektionen
>selbstmanagement und präsentationstechnik ist in der prüfung im oktober noch nicht prüfungsrelevant. >wer die prüfung im oktober schreiben will, sollte sich die alten unterlagen besorgen.
> gruß

M SD Mo, 25 Sep 2000 06:57

M15

Hallo Sandra,
wie uns auf dem Seminar mitgeteilt wurde, die Prüfung können die Studis aus 3 „Lektionsgenerationen“ (ganz alte Auflage, mittlere mit dem Buch Rosenstiel und ganz neuen) schreiben und sich auf eigenen Stoff beziehen. Die Wahlfragen werden entsprechend gebaut. Korrektor solle dies berücksichtigen.

Gruß (M G Mo, 25. Sep 2000 08:41)

Ergänzung zur auslösenden Mitteilung

also, es gibt tatsächlich 3 generationen an lektionen. die alten bestehen aus 107 - 112, die neuen aus 101 - 106, dann gibt es noch die ganz neuen die eben aus selbstmanagement und präsentationstechniken bestehen. unser dozent hatte extra noch nachgefragt. in der nächsten prüfung gibt es die wahlmöglichkeit zwischen der ersten und der zweiten generation. die dritte kommt erst in der februarprüfung dran. das wurde uns am seminar am samstag gesagt! wenn ihr es aber genau wissen wollt, fragt bei der FESA direkt nach.

gruß

M SM Mo, 25. Sep 2000 08:41

M16

Unter bestimmten Umständen kann die zuständige IHK einen Betrieb bzw. eine Person ganz von der Verpflichtung zur Ausbildereignungsprüfung befreien. Eine neue Bestimmung im Arbeitsförderungsgesetz macht dies möglich. Die Umstände sind z.B. berufliche Erfahrung in einem bestimmten Bereich. Die Handhabung ist je nach IHK völlig unterschiedlich. Wir haben gute Erfahrungen in Niedersachsen gemacht. Baden-Württembergische IHK's bestehen zum Teil auf die Prüfung (bringt ja schließlich Kohle) Am Besten bei der entsprechenden IHK vorstellig werden und mit der „Arbeitsplatz-Keule“ winken...

Grüße an Alle!

M DH Mi, 20. Sep 2000 16:40)

M17

Hallo Michael,

mir ist nicht bekannt, dass mit dem Studium die Ausbildereignungsprüfung nicht mehr benötigt wird. Allerdings kannst Du bei der IHK die Ausbildereignung befristet anerkennen lassen. Ruf einfach bei Deiner zuständigen IHK an, die sagen Dir welche Unterlagen Du einreichen musst. Da ich in unserem Betrieb ebenfalls hauptamtlich für die Azubis zuständig bin, habe ich diese Befreiung bei der IHK A. beantragt. Man erhält dann eine „Bescheinigung über die befristete Befreiung vom Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse“ gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung. Diese Bescheinigung gilt nun für 3 Jahre. Ob ich trotzdem danach die Ausbildereignungsprüfung noch nachholen muß, weiß ich im Moment nicht. Ich habe ja Zeit bis zum Januar 2003.

Viele Grüsse

M G Mi, 20. Sep 2000 19:04)

M18

Hallo zusammen,
 hab heute WM/BB geschrieben. Also irgendwie kann ich nicht ganz begreifen, daß ich von der Zeit ein Drittel bis die Hälfte damit zubringen muß idiotische Zahlenreihen in meinen Taschenrechner einzutippen. Wenn ich richtig gezählt habe waren es 3 endlose Tabellen (2 in Statistik und eine für die Kostenfunktion) (sofern man die Kostenrechnungsaufgabe statt der Abschreibung gewählt hatte) wobei allein die Kostenfunktionen ein Eintipperei in 4(!) verschiedenen Funktionen war (davon á la x hoch 3 - x hoch 2 usw usw). Ganz zu schweigen von der Eintipperei irgendwelcher Alptraum-Kommazahlen Endlosreihen für Standardabweichung & Co was ich dann auch mit einem entsprechenden Vermerk irgendwann abgebrochen habe, als mir klar war daß ich auf diese Punkte nicht mehr angewiesen bin.

Sind das die Leistungen die ein FESA-Student nachweisen soll? Dann kommt dazu, daß in der Kosten-Aufgabe der letzte Punkt mit rechnerischem und graphischem Nachweis des Gewinnmaximums 16(!!!) Punkte zu holen waren. Für diese 16 Punkte hat man aber ungefähr nur 10% der Zeit benötigt wie für die anderen quälenden 14 Punkte dieser Aufgabe. Auch die Bepunktung der anderen Aufgaben war für mich nicht nachvollziehbar. Warum muß ich Punktwolken von der Angabe(!) in mein Blatt malen und dazu noch Kostendiagramme von einer Wertetabelle? ,Wenn gefragt werden soll ob und wo sich Kurven schneiden, gibt es doch wohl sinnvollere Möglichkeiten? Ich hab ja mit 2. Bildungsweg und staatlicher FH schon vieles erlebt, aber diese Aufgabenstellung und Benotung schlägt wirklich alles! Die FESA sollte sich hin und wieder Gedanken über ihre Qualität machen.

Ich bin mir eh nicht ganz im Klaren wie das Studium von außen eingeschätzt wird, aber Gleichwertigkeit mit einer staatlichen FH kann es nicht beanspruchen, das wurde heute wieder mal klar!

Nur meine Meinung Grüße
 (Ein etwas genervter)

ps: wer die prüfung noch vor sich hat kann mich anmailen wegen der detailfragen. da hatte ich wohl einen kleine vorsprung...(!)

M MA Fr, 30. Juni 2000 14:29

M19

Hallo Marc,
 und ich kann nicht begreifen das du so ein schwachsinn von dir lässt.
 die FESA ist schon anerkannt. das werden dir personalchefs von banken und dienstleister bestätigen. es ist doch nicht nötig das studium unnötig durch schwere klausuren zu verlängern. wenn du dich unterfordert fühlst kann ich dir nur empfehlen, die fernfh zu wechsel. es ist schon nervenaufreibend nach einem harten arbeitstag sich kontroll- und prüfungsaufgaben anzutun. da ist es doch nur o.k., das man nicht mit schweren klausuren gequält wird. man muss sich nicht an der fh beweisen sondern bei der täglichen arbeit. daher finde ich deine aussagen unverständlich. ehrlich gesagt klingst du ziemlich nach einem ... , na ja.

ein etwas über deine arroganz verwunderter
 murat

M MK Mo, 3. Juli 2000 08:01

M20

Hallo Gemeinde,

es wurde in der Diskussion um die Titulierung ebenfalls die Möglichkeit erwähnt, nach dem FH-Studium den MBA zu machen. Wo und wie geht das? Die FESA bietet scheinbar nur den Uni-Studiengang an zu - meiner Meinung nach- unverschämt hohen Gebühren. Vielleicht kann auch mal jemand sagen, wie das Studium an der XIM ist (genauso, umfangreicher, tiefergehender, theoretischer).

Vielen Dank S.

M SK Do, 26. Okt 2000 05:46

M21

hallo stefan,

ja der abschluß ist dem staatlichen abschluß gleichgestellt und damit ist der weg offen für postgraduiertenstudien. das ist meiner meinung nach ein ganz essentieller punkt.

ich hab umfassend über die möglichkeiten für ein mba-studium recherchiert. bei der FESA gibt es meines wissens keine möglichkeit. an anderen hochschulen gibt möglichkeiten für einen nebenberuflichen mba und sogar für einen mba im fernstudium. die fachlichen qualitäten stehen dort aber nicht mehr außschließlich im mittelpunkt, zudem hat man diese ja mit dem FESA-diplom eigentlich nachgewiesen. das angebot ist extrem heterogen und vielfältig, ein hochschulabschluß ist aber (fast) überall voraussetzung, es gibt aber noch einige voraussetzungen mehr die es zu erfüllen gibt, wie z.b. empfehlungsschreiben da man sich um einen platz i.d. R. „bewirbt“. nicht akkreditierte institute gibt es aber auch viele, manche von ihnen bieten den mba auch unter ganz anderen voraussetzungen und werden eher als „schwarze schafe“ gesehen, andere sind seriös und warten aber noch auf die akkreditierung. da muß man aufpassen!

leider sind die kosten oft hoch. zwischen 20000 bis 100000 kann so ein mba kosten und das sind nur die unmittelbar anfallenden gebühren weil es oft elitäre privatschulen sind. es gibt aber auch mba's „for free“ wie im süddeutschen raum einzigartig an der fh-pforzheim. in mittel- und norddeutschland gibt es mehr „kostenlose“ angebote. eine promotion hat übrigens ein anderes profil als ein mba. die personaler assoziieren damit andere skills. man sollte sich gut informieren. eine promotion ist für FESA'ler wahrscheinlich nur an der FESA-XIM möglich denn sie ist für FH'ler generell schwieriger da sie eigentlich ein wissenschaftliches universitätsstudium voraussetzt. man muß dafür uni-professoren für sich gewinnen. schreib mir einfach, dann such ich dir ein paar url's raus. außerdem wäre ich natürlich sehr an einem austausch mit ehemaligen FESAianern interessiert, die einen MBA noch draufgesetzt haben oder tatsächlich über einen anderen weg als die WHL promoviert haben. groß

M AE Mo, 30. Okt 2000 16:45

M22

Da ja jetzt schon wieder Aussagen zu Ergebnissen gemacht werden, weiß vielleicht jemand schon was von den Ergebnissen der DVP's in BWL und Statistik. Ich warte schon sehnsüchtig auf meine Ergebnisse, damit ich weiß, ob ich mein Vordiplom auch endlich geschafft habe.

Ansonsten hilft wohl nur weiter warten und hoffen.

M WV Di, 25. Juli 2000 14:49)

M23

Hallo allerseits,

mich würde mal folgendes interessieren:

- wie viel schafft ihr pro Tag oder pro Woche zu lesen bzw. zu lernen (Stunden, Seiten...)?
- wie viel Vorbereitungszeit fürs Vordiplom benötigt ihr im Durchschnitt pro DVP-Fach
- wie habt ihr die Fächer auf die DVP-Termine verteilt? Sind 3 Termine mit je 3 Prüfungen o.k. oder sollte man das strecken?

Danke.

M MG Fr, 28. Juli 2000 20:54

M24

Hallo zusammen

nachdem ich immer wieder lese, das irgendwo ein so genannter FESA-Stammtisch stattfindet frage ich mich gibt es sowas auch in 45.... Essen? Wenn ja, sagt mir bitte wo. Wenn nein, sollte man nicht mal einen ins Leben rufen, wer daran interessiert ist könnte ja ein paar Vorschläge machen.

E-Mail: xxx@yyy

Tel.: nnn / mmm

Gruß

M SW Mi, 5. Juli 2000 12:34

M25

Hallo Lernstressgeplagte,

mal wieder ein etwas nicht ganz ernst zu nehmenden Beitrag (nicht, dass sich jmd. getroffen fühlt ;-)) zur allgemeinen Aufmunterung:

„Es war einmal ein Schäfer, der in einer einsamen Gegend seine Schafe hütete. Plötzlich tauchte in einer großen Staubwolke ein nagelneuer Cherokee Jeep auf und hielt direkt neben ihm. Der Fahrer des Jeeps, ein junger Mann im Brioni-Anzug, Cerutti-Schuhen, Ray Ban Sonnenbrille und einer YSL Krawatte steigt aus und fragt ihn: „Wenn ich errate, wieviele Schafe Sie haben, bekomme ich dann eins?“ Der Schäfer schaut den jungen Mann an, dann seine friedlich grasenden Schafe und sagt ruhig: „In Ordnung.“ Der junge Mann parkt den Jeep, verbindet sein Notebook mit dem Handy, geht im Internet auf eine NASA-Seite, scannt die Gegend mit Hilfe eines GPS Satellitennavigationssystems, öffnet eine Datenbank und rund 60 Excel-Tabellen mit einer Unmenge Formeln. Schließlich druckt er einen 150seitigen Bericht auf seinem High-Tech-Minidrucker, dreht sich zu dem Schäfer um und sagt: „Sie haben hier exakt 1586 Schafe.“ Der Schäfer sagt: „Das ist richtig, suchen sie sich ein Schaf aus.“ Der junge Mann nimmt ein Tier und lädt es in den Jeep ein. Der Schäfer schaut ihm zu und sagt: „Wenn ich ihren Beruf errate, geben sie mir das Schaf dann zurück?“ Der junge Mann antwortet: „Klar, warum nicht.“ Der Schäfer sagt: „Sie sind ein Unternehmensberater.“ „Das ist richtig, woher wissen Sie das?“, will der junge Mann wissen. „Sehr einfach“, sagt der Schäfer, „erstens kommen Sie hierher, obwohl Sie niemand hergerufen hat. Zweitens wollen Sie ein Schaf als Bezahlung haben dafür, dass Sie mir etwas sagen, was ich ohnehin schon weiß, und drittens haben Sie keine Ahnung von dem, was ich mache, denn Sie haben meinen Hund genommen.“

Ich drücke allen die Daumen für die kommenden Klausuren.

Grüße,

M EB So, 21. Jan 2001 21:05.

M26

Hallo zusammen,

als FESA-Einsteiger habe ich meine ersten Infos hinsichtlich FESA über das Internet und den darauf aufbauenden Kontakten bekommen. Leider alles „ziemlich verstreut“. Aus diesem Grund kam mir der Gedanke, quasi studienbegleitend, meine Erlebnisse und Erfahrungen zu dokumentieren. Vor allem aber auch interessante Links und Tipps (siehe Betreff, sorry falls sich jemand mehr unter der Mail erhofft hat) zu sammeln bzw. ins Netz zu stellen.

Da wäre auch dieser Listserver und die das Forum, wenn nichts dagegen spricht - meiner Meinung nach ist der Listserver die beste Einrichtung für uns Studierende überhaupt. Nun zu meinem Anliegen:

- wer von Euch hat interessante Links, die Ihm bzw. Ihr in der Studienzzeit geholfen haben/noch helfen?
- wer hat eine Homepage mit Tipps und Links und würde diese „gerne“ in einer Linksammlung sehen? (meine Seite ist noch nix tolles, kann es aber noch werden)
- wer hat nochmal eine Kurzbeschreibung zwecks Anmeldung am Listserver? (oder spricht da etwas dagegen)
- wer hat besonders günstige Bezugsquellen für Studienmaterial /-unterlagen etc.?
- wer hat ... ;-))))

All denen, die irgendwie ein bisschen zur Linksammlung bzw. zu den Tipps beitragen können

wäre ich (und irgendwann vielleicht auch andere) dankbar.

E-Mail: info@berufsbegleitend-studieren.xxx

www.berufsbegleitend-studieren.xxx

Was ich schon weis:

- meine Homepage hat noch keinen besonderen „Nährwert“, deshalb diese Mail!

- es gibt schönere, braucht mir auch keiner zu mailen ;-))

- Ihr habt alle viel zu tun ;-)))

In diesem Sinne danke ich für Eure Mithilfe, oder zumindest für die Zeit die Euch das Lesen dieser Mail „gekostet“ hat :-))))

Viele Grüße

aus dem immer noch verregneten N.

PS. Über einen netten bzw. originellen Eintrag in mein Gästebuch würde ich mich freuen!

M W SS Sa, 8. Sep 2001 07:43

Anhang 10: Referenzen zitierter E-Mails

R1 M MM Mittwoch, 1. November 2000, 15:47
R2 M RW Sonntag, 21. Oktober 2001, 13:41
R3 M S Dienstag, 22. August 2000, 18:48
R4 M AE Sonntag, 21. Oktober 2001, 13:41
R5 M MD Sonntag, 21. Oktober 2001, 13:53
R6 M CW Montag, 3. Juli 2000, 14:04
R7 M RS Donnerstag, 5. Oktober 2000, 12:04
R8 M KF Donnerstag, 4. Mai 2000, 11:48
R9 M MH Montag, 23. Oktober 2000, 07:30
R10 M MD Montag, 23. Oktober 2000, 11:05
R11 M DR Freitag, 19. Mai 2000, 06:33
R12 M EP Freitag, 19. Mai 2000, 15:05
R13 M WE Freitag, 22. Juni 2001 14:05
R14 M TM Dienstag, 10. Oktober 2000, 10:07,
M FM Dienstag, 10. Oktober 2000, 13:11
R15 M LS Montag, 18. Juni 2001, 09:41
R16 M RF Samstag, 9. September 2000, 17:14
R16a M MK Donnerstag, 27. Juli 2000, 13:06
R17 M WJ Montag, 12. November, 2001, 17:28
R18 M CP Donnerstag, 18. Januar 2001, 09:33
R19 M CU Montag, 19. Februar 2001, 20:26
R20 M DB Montag, 19. Februar 2001, 20:56
R21 M AE Samstag, 21. Juli 2001, 14:34
R22 M MH Mittwoch, 20. September 2000, 12:38
R23 M MG Dienstag, 17. Oktober 2000, 22:43
R24 M YW Mittwoch, 25. Oktober 2000, 15:07
R25 M YW Dienstag, 4. Juli 2000, 08:36
R26 M UH Mittwoch, 26. Juli 2000, 09:14
R27 M SP Montag, 31. Juli 2000, 10:57
R28 M SK Freitag, 16. Februar 2001, 23:16
R29 M AB Samstag, 17. Februar 2001, 01:07
R30 M MM Samstag, 17. Februar 2001, 02:0
R31 M SS Samstag, 17. Februar 2001, 23:56
R32 M HN Dienstag, 15 Aug 2000, 14:07
R33 M PD Dienstag, 15. August 2000, 14:40
R34 pM WD Montag, 25. Juni 2001, 20:36
R35 M MK Dienstag, 17. Oktober 2000, 22:32
R36 pM DH Mittwoch, 27. Juni 2001, 18:47
R37 M TM Mittwoch, 6. Juni 2001, 22:04
R38 M US Samstag, 21. Oktober 2000, 10:33
R39 pM WD Montag, 25. Juni 2001, 20:36

Legende:

M Mail Listserver oder
Internet-Forum,
NN Initialien Autor/in
pM private Mail an PA

R40	M	EG	Donnerstag, 13. September 2001, 09:52
R41	M	ML	Donnerstag, 13. September 2001, 18:16
R42	M	TB	Dienstag, 25. September 2001, 06:32
R43	M	ST	Dienstag, 25. September 2001, 07:12
R44	M	MM	Mittwoch, 13. September 2000, 07:20
R45	M	UT	Donnerstag, 17. August 2000, 22:32
R46	M	MH	Montag, 23. Oktober 2000, 07:30
R47	M	MH	Mittwoch, 11. Juli 2001, 21:11
R48	M	WD	Samstag, 23. Juni 2001, 14:58

MEDIEN IN DER WISSENSCHAFT

Herausgegeben von der Gesellschaft für
Medien in der Wissenschaft (GMW)

■ BAND 5

Hartmut Simon (Hrsg.)

Virtueller Campus

Forschung und Entwicklung für
neues Lehren und Lernen

1997, 270 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 3-89325-557-5

■ BAND 7

Michael Kindt (Hrsg.)

Projektevaluation in der Lehre

Multimedia in Hochschulen
zeigt Profile

1999, 140 Seiten, br., 15,30 €
ISBN 3-89325-745-4

■ BAND 9

Helga Krahn,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Virtueller Campus '99

Heute Experiment – morgen Alltag?

2000, 374 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 3-89325-913-9

■ BAND 11

Christoph Brake

Politikfeld Multimedia

Multimediale Lehre im
Netz der Restriktionen

2000, 200 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 3-89325-923-6

■ BAND 6

Mechtild Hauff (Hrsg.)

media@uni-multi.media?

Entwicklung – Gestaltung –
Evaluation neuer Medien

1998, 270 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 3-89325-674-1

■ BAND 8

Klaus Lehmann (Hrsg.)

Studieren 2000

Alte Inhalte in neuen Medien?

1999, 260 Seiten, br., mit CD-ROM, 25,50 €
ISBN 3-89325-776-4

■ BAND 10

Friedrich Scheuermann (Hrsg.)

Campus 2000

Lernen in neuen
Organisationsformen
vergriffen

■ BAND 12

Rainer Albrecht,
Erwin Wagner (Hrsg.)

Lehren und Lernen mit neuen Medien

Plattformen – Modelle –
Werkzeuge

2001, 242 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 3-89325-935-X

■ BAND 13

Friedrich W. Hesse,
Helmut F. Friedrich (Hrsg.)

Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar

2001, 318 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 3-8309-1094-0

■ BAND 16

Ludwig J. Issing,
Gerhard Stärk (Hrsg.)

Studieren mit Multimedia und Internet

Ende der traditionellen Hochschule
oder Innovationsschub?

2002, 158 Seiten, br., 15,30 €
ISBN 3-8309-1103-3

Die Autorinnen und Autoren geben in ihren Beiträgen einen Überblick, wie sich der »Virtuelle Campus« derzeit präsentiert. Es wird sich in naher Zukunft zeigen, ob und unter welchen Bedingungen eine Konsolidierung gelingt und in welchen Hochschulen nach Ende der jeweiligen Fördermaßnahmen eine zunehmende Anzahl der Studierenden von den E-Learning-Angeboten profitieren kann.

Mit diesem Band werden Referenzmodelle netzbasierten Lehrens und Lernens präsentiert, d.h. »examples of good practice«, die sich in der Praxis bewährt haben und Vorbildcharakter für die Umsetzung in der Lehre bieten.

Unter einer primär medien- und hochschuldidaktischen Perspektive werden in den Beiträgen Möglichkeiten einer Anreicherung, Erweiterung und Veränderung der Präsenzlehre durch virtuelle Komponenten dargestellt. Bezug genommen wird dabei auf folgende Fragen: Wie sollen traditionelle Lehr-/Lernformen verbessert werden? Welche positiven Veränderungen werden angestrebt bzw. wurden erreicht? Welche Erfahrungen liegen bereits vor?

■ BAND 14

Erwin Wagner,
Michael Kindt (Hrsg.)

Virtueller Campus

Szenarien – Strategien – Studium

2001, 520 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 3-8309-1093-2

■ BAND 17

Patricia Arnold

Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens

Lernräume – Lernszenarien –
Lernmedien

2001, 174 Seiten, br., 19,50 €
ISBN 3-8309-1107-6

■ BAND 18

Gudrun Bachmann, Odette Haefeli,
Michael Kindt (Hrsg.)

Campus 2002

Die Virtuelle Hochschule in der
Konsolidierungsphase

2002, 512 Seiten, br., 25,50 €
ISBN 3-8309-1191-2

■ BAND 19

Ulrike Rinn,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Referenzmodelle netzbasierten Lehrens und Lernens

Virtuelle Komponenten
der Präsenzlehre

2002, 246 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 3-8309-1214-5

Die begründete Auswahl einer Plattform anhand plausibler Anforderungen und Kriterienlisten ist das Eine, ihre Bewährung im Hochschulalltag das Andere. In diesem Band wird deshalb der Einsatz von Lernplattformen im »Alltagsgeschäft« und so im Kontext der damit zusammenhängenden didaktischen Fragen thematisiert. Anhand der Erfahrungen in abgeschlossenen und laufenden Projekten aus der Hochschule werden Möglichkeiten und Probleme der dort eingesetzten Plattformen dargestellt und diskutiert. Ergänzt werden diese Praxisberichte durch Beiträge, die sich mit Qualitätskriterien und Standardisierungsfragen beschäftigen, sowie mit Implementationsfragen, didaktischen Funktionen, institutionellen Rahmenbedingungen und Zukunftsvisionen.

Didaktische Überlegungen erleben mit den neuen Lernmedien eine Renaissance. Allerdings sind im Bereich des »Didaktischen Designs« die verschiedenen theoretischen Modelle, aber auch generell Theorie und Praxis bislang oft nur unzureichend aufeinander bezogen. Der Band will diese Lücke schließen und den Austausch zwischen den unterschiedlichen Bereichen intensivieren.

Wie können die Komponenten einer Bibliothek individuelle und kollektive Lernprozesse unterstützen und damit die Wissensvermittlung verbessern? Wie lassen sich lernförderliche multimediale Lerninhalte ressourcensparend konzipieren und produzieren? Wie lassen sich digitale Medien für Lehr- und Lernzwecke adäquat erschließen und archivieren? Welchen Beitrag können quantitative Analyseverfahren zur Aussage über die Nutzung digitaler Bibliotheken leisten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wählt der Autor einen interdisziplinären Ansatz, in dem neben informationstechnischen auch bibliothekarische, didaktische, pädagogische und gesellschaftliche Aspekte beleuchtet werden.

■ BAND 20

Katja Bett,
Joachim Wedekind (Hrsg.)

Lernplattformen in der Praxis

2003, 248 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 3-8309-1215-3

in Vorbereitung

■ BAND 21

Ulrike Rinn, D. M. Meister (Hrsg.)

Didaktik und Neue Medien

Konzepte und Anwendungen in der Hochschule

2003, ca. 250 Seiten, br., 19,80 €
ISBN 3-8309-1216-1

■ BAND 22

Matthias O. Will

Aufbau und Nutzung einer digitalen Bibliothek in einer universitären Ausbildungsumgebung

2002, 412 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 3-8309-1220-X