

Rezension:

*Albert K. Petersheim*

**Patricia Arnold (2003). Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden – Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium** (Reihe "Medien in der Wissenschaft" der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, GMW). Münster: Waxmann, 315 Seiten, ISBN 3-83091-262-5, 29,90 EURO

**Keywords:** E-Learning, Fernstudium, Lerngemeinschaften, Kooperatives Lernen, Communities of Practice

**Zusammenfassung:** Welche Bedeutung kommt dem kooperativen Lernen im Zusammenhang mit dem Fernstudium zu? Kann das Internet dabei eine fördernde, unterstützende Rolle spielen? Diese Fragen untersucht Patricia ARNOLD in ihrer Dissertation, wobei sie sich auf das Fernstudium mit seinen besonderen Bedingungen des Lernens bezieht. In der vorliegenden qualitativ-empirischen Untersuchung einer Gemeinschaft von Fernstudierenden untersucht ARNOLD, wie selbst bestimmtes Lernen innerhalb einer Gruppe kooperativ und online organisiert werden kann. Ausgangslage ihrer Untersuchung ist der aktuelle Stand der Forschung zu kooperativem Lernen im Internet. Die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach HOLZKAMP (1993) und das situierte Lernen in Communities of Practice nach LAVE und WENIGER (1991) stellen die beiden theoretischen Ankerpunkte in der Studie dar. Im Ergebnis wird eine gegenstandsbezogene Theorie sichtbar, in der sich die Formen des Lernens in einer virtuellen Gemeinschaft zwischen Bewältigung und Gestaltung des Fernstudiums bewegen.

Daran anschließend entwickelt die Autorin Strategien für die Praxis des kooperativen virtuellen Lernens und erweitert die Fernstudiendidaktik um den Aspekt des "autonom handelnden Subjekts". Bildungsträger von Fernstudienangeboten können sich im Anschluss an diese Überlegungen der Frage widmen, wie sie förderliche Bedingungen für die Entstehung von Lerngemeinschaften entwickeln und bedarfsorientierte Lernräume über das Internet herstellen können.

Insgesamt leistet die Studie einen relevanten Beitrag zur gegenwärtigen Forschung über das Lehren und Lernen mit neuen Medien. Interessant und lesenswert ist die Arbeit für alle, die sich gründlich mit dem Thema Fernstudium und kooperatives Lernen im Internet auseinandersetzen wollen. Lesende gewinnen einen guten Überblick zum Stand der aktuellen Forschung wie auch zur Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praktische Lehr-Lern-Arrangements. Ein Ratgeber, der schnelle Lösungen verspricht, ist das Buch nicht; eher eine Grundlage für die Erarbeitung eigenständiger Lösungsansätze für E-Learning und kooperatives Lernen, die auf empirisch gesicherten Erkenntnissen beruhen.

## **Inhaltsverzeichnis**

- [1. Die Sicht der Lernenden](#)
- [2. Zum Aufbau der Arbeit](#)
  - [2.1 Zielsetzungen und theoretische Grundlegung](#)
  - [2.2 Lernen in kooperativen Zusammenhängen: zum aktuellen Forschungsstand](#)
  - [2.3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Communities of Practice](#)
  - [2.4 Zur Methode der Fallstudie](#)
- [3. Die Fallstudie: eine virtuelle Lerngemeinschaft im Fernstudium](#)
  - [3.1 Studieren als "gestaltende Bewältigung"](#)
  - [3.2 Bildet die Lerngemeinschaft eine neue Lernkultur?](#)
  - [3.3 Perspektiven für eine Didaktik des Fernstudiums](#)
- [4. Zusammenfassung](#)
- [5. Der Lernende als Subjekt und die Frage nach den Lehrenden](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

## **1. Die Sicht der Lernenden**

Lehren und Lernen mit neuen Medien ist im pädagogischen Diskurs über den Einsatz von PC und Internet in Lehr-Lern-Prozessen hoch angesehen, trifft jedoch in der Realität auf vielfältige Umsetzungsprobleme. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien mittels Computer, CD-ROM oder Internet wird gerne als E-Learning bezeichnet, wobei das "e" auch als euphorisch missverstanden werden kann. Diese Euphorie findet sich vorzugsweise bei didaktischen Gestaltern und konzeptionellen Vordenkern einer Technik, die von den Pädagogen und Pädagoginnen in ihrer alltäglichen Arbeit weniger geteilt wird. Um Missverständnisse über das "E" in E-Learning zu vermeiden, schlägt Gerhard ZIMMER den Terminus "Telematisches Lernen" vor, der die wesentlichen Elemente der Veränderung kennzeichnen soll: Telekommunikationstechnik und Informatik. Nach ZIMMER (2001, S.15) sind damit alle "Umstände, Bedingungen und Handlungen [erfasst], die die integrierten Computer- und Telekommunikationstechnologien nutzen und wesentlich durch diese geprägt sind". [1]

In ihrer Dissertation zum Thema "Kooperatives telematisches Lernen" schließt sich Patricia ARNOLD diesem Verständnis an und nimmt die Gemeinschaft mehrerer hundert Lernender aus dem nebenberuflichen Fernstudium in den Blick. Sie untersucht deren computergestützte Kommunikations- und Kooperationsformen, bezogen auf Lernhindernisse, Bewältigungsstrategien und Informationsaustausch während des Studiums. Die Formen des Lehrens, der didaktischen Aufbereitung des Lehrstoffs, der Lernkontrolle etc. werden in der Arbeit nicht verfolgt. Es geht ausschließlich um die Möglichkeiten der

Zusammenarbeit in Lerngruppen. Die selbst organisierte, schwach strukturierte virtuelle Gemeinschaft der Fernstudierenden konnte erst durch die Telekommunikationstechnik zusammenfinden. Wie sich kooperatives Lernen mittels dieser Technik aus der Sicht der Studierenden darstellt und welche Bedeutung es für ihr Studium hat, ist die zentrale Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung. Bereits mit dieser Ausgangsfrage wird deutlich, dass der Standpunkt der Lernenden konsequent verfolgt und zu einem Perspektivwechsel in der Lehr-Lern-Forschung beigetragen werden soll. [2]

## **2. Zum Aufbau der Arbeit**

### **2.1 Zielsetzungen und theoretische Grundlegung**

In der Untersuchung von ARNOLD werden drei Ziele verfolgt:

1. kooperatives Lernen mit neuen Medien theoretisch zu verstehen, indem die Lerngemeinschaft als ein Instrument der Lernenden definiert wird, mit dem sie sich selbst organisieren und ihr Wissen konstruieren;
2. die Praxis des kooperativen Lernens mittels Reflexion, Exploration der Inhalte und Strategien genauer zu erfassen und
3. die Didaktik im Fernstudium weiterzuentwickeln, indem die Studierenden nicht nur in ihrer "inoffiziellen Schattenpraxis" (noncanonical practice bei BROWN & DUGUID 1991), sondern auch als Mitgestaltende bei der Ausarbeitung des Curriculums, der Lernberatung und des Aufbaus von Lernräumen begriffen werden. [3]

Das methodische Herangehen beruht auf einer qualitativ orientierten Fallstudie, in der nach den Handlungsbegründungen der Lernenden im Fernstudium gesucht und die Rekonstruktion des Falls in seiner Entwicklungslogik angestrebt wird. [4]

Patricia ARNOLD beginnt mit allgemeinen Begriffsklärungen zu Gemeinschaft, Lernkultur und der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In diesem Kontext wird das pädagogische Verhältnis als ein gesellschaftliches Verhältnis bestimmt, in dem die handelnden Menschen ihre unterschiedlichen Kompetenzen austauschen und den Kompetenztransfer untereinander organisieren. Des Weiteren wird der Begriff des "selbst gesteuerten Lernens" untersucht, das an den Interessen und Problemen der Lernenden anzusetzen hat. Folgerichtig orientiert sich die Autorin an die Lerntheorien von HOLZKAMP (1993) sowie LAVE und WENGER (1991). Auf der Grundlage dieser theoretischen Verortung gestaltet sich der weitere Aufbau der Arbeit: In Kapitel 2 wird der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf virtuelles, kooperatives Lernen kritisch betrachtet und die wesentlichen Ergebnisse, aber auch die Defizite, werden herausgearbeitet. Kapitel 3 dient der Explikation der grundlegenden Lerntheorien – wie erwähnt: HOLZKAMP (1993) sowie LAVE und WENGER (1991) –, die als heuristischer Rahmen für die qualitative Fallstudie dienen sollen. In Kapitel 4 wird das Untersuchungsdesign der qualitativen Analyse der Fallstudie entwickelt, und in Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Eine kritische

Reflexion auf den Forschungsprozess und die Gültigkeit der Ergebnisse folgt in Kapitel 6. Das Buch schießt mit einem Blick auf mögliche Konsequenzen, die aus den Resultaten der Fallstudie für eine Theorie des virtuellen, kooperativen Lernens zu ziehen sind, sowie den daraus sich ergebenden, weiterführenden Forschungsfragen. [5]

## **2.2 Lernen in kooperativen Zusammenhängen: zum aktuellen Forschungsstand**

Kooperative Lernprozesse werden – wie die Autorin aufzeigt – durchaus unterschiedlich definiert. Daher ist es angebracht, wenn zu Beginn des zweiten Kapitels eine Begriffsklärung für das Lernen in kooperativen Zusammenhängen erfolgt. Von diesem "Oberbegriff für verschiedene Arten des gemeinsamen Lernens in Teams, Gruppen oder größeren Gemeinschaften" (S.34) ausgehend, lassen sich Akzentuierungen nach Wissenschaftsdisziplinen beschreiben. Aus der präskriptiven, pädagogischen Perspektive erscheint kooperatives Lernen als vorgesehene Methode des Unterrichts, während die deskriptive, lernpsychologische Sicht eher den Zustand eines kognitiven oder sozialen Prozesses darstellt. Diese Dichotomisierung spiegelt sich in den von ARNOLD ausführlich dargestellten Forschungsergebnissen wider. Zentral für die bisherigen Analysen kooperativen Lernens ist die Sicht auf die Lerngemeinschaften aus der Perspektive der Lehrenden, denen es in erster Linie um die didaktische und methodische Optimierung der Gestaltung von Lehrprozessen geht. Offen bleiben Fragen, ob und wie sich Lerngemeinschaften aus der Sicht der Lernenden konstituieren, wie diese begrifflich zu fassen und schließlich auch empirisch zu analysieren sind. [6]

In einer ersten Zwischenbilanz stellt Patricia ARNOLD fest, dass das Forschungsfeld zu kooperativem Lernen in vielfältiger Weise bearbeitet, aber durch verwirrende Begriffsvielfalt und einen uneindeutigen Sprachgebrauch gekennzeichnet ist. Des weiteren überwiege eine psychologische Sichtweise mit dem Schwerpunkt auf kognitive und soziale Prozesse. Und generell beklagt sie das Defizit an Untersuchungen zu größeren virtuellen Gemeinschaften, in denen Lernende über die Grenzen von Kleingruppen und Lerngenerationen hinaus gemeinsam kooperieren. [7]

Der Blick auf den aktuellen Forschungsstand zum kooperativen Lernen wird noch um zwei weitere Aspekte erweitert: Lernen mit Computerunterstützung (Computer Supported Cooperative Learning – CSCL) und Lernen im Fernstudium. Kenntnisreich werden die vielfältigen Untersuchungen der CSCL-Forschung in ihren didaktischen und technologischen Facetten dargestellt. Vielfach werden bereits im Ansatz situierte Lernformen um das Konzept der "Communities of Practice" herangezogen, da sie die sozialen Dimensionen von Lernen begrifflich zu fassen vermögen. Die gemeinsame Konstruktion von Wissen wird hierbei in der Lerngemeinschaft durch die komplexe Verwebung von individuellen und sozialen Prozessen hergestellt. In der CSCL-Forschung wird in den meisten Untersuchungen auf den Anwendungskontext Bezug genommen, wobei neben den kognitionspsychologischen Konzepten das situierte Lernen eine

tragende Rolle spielt. Allerdings überwiegen Untersuchungen im Feld des schulischen Lernens und – so ARNOLDS Zusammenschau – nur wenige befassen sich mit dem Lernen im Studium an Hochschulen. Die Betrachtungsebene liegt auf überschaubaren Gruppen und erfolgt aus der Perspektive von Gestaltern der Lernumgebungen. Letztlich bleiben somit die Sichtweisen der Lehrenden im Vordergrund einer instruktionsgeleiteten Pädagogik. [8]

Im konventionellen Fernstudium sind in der Regel die Lehrinhalte (und deren Bearbeitung) von der Kommunikation der Studierenden und Lehrenden getrennt. Zwar gibt es Ansätze und Konzepte zur Integration neuer Technologien in das Fernstudium, die diese Trennung aufheben könnten, doch sind sie von der Anzahl und Bedeutung her eher als gering einzuschätzen. Lerngemeinschaften kommen – nach der eingehenden Untersuchung der Fachliteratur durch die Autorin – im Kontext des Fernstudiums so gut wie nicht vor, und dementsprechend gibt es auch keine empirischen Forschungen dazu. [9]

In ihrem Fazit stellt Patricia ARNOLD fest, dass vor allem drei Einschränkungen den aktuellen Forschungsstand kennzeichnen:

1. Lerngemeinschaften werden als klar definierte und überschaubare soziale Gruppierung in der Größe von ca. 15 bis 30 Teilnehmenden verstanden.
2. Lehrende als Gestalter von Fernstudienangeboten stehen im Zentrum der Forschungsansätze. Wenn Studierende eigene Kooperations- und Kommunikationsstrukturen aufbauen, so wird dies meist als drohender Kontrollverlust der Lehrenden und/oder der Bildungsinstitution thematisiert.
3. Die meisten Untersuchungen sehen die Technik und damit einhergehende Unterstützungsleistungen im Vordergrund. [10]

Sollen für eine weitergehende Erforschung des kooperativen Lernens mit neuen Medien auch theoriebildende Elemente ausgebaut und Lerngemeinschaften konzeptualisiert werden, so das Resümee der Autorin, ist eine Analyse der kontextuellen Bedeutungen, in denen Lernen stattfindet, unabdingbar. Denn nur die Handlungsbegründungen der Lernsubjekte, die zu kooperativen Lernformen führen, können das theoretische Verständnis von kooperativem Lernen erweitern und zu einem Perspektivwechsel führen. [11]

### **2.3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Communities of Practice**

In Kapitel 3 wird der von der Autorin geforderte Perspektivenwechsel mit Bezug auf zwei Lerntheorien fundiert und weiter entwickelt. Neben HOLZKAMPs Lerntheorie, in der Lernen in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit stets aus der Sicht der Lernenden expliziert wird, ist das situierte Lernen in Communities of Practice nach LAVE und WENGER der zweite Bezugspunkt. ARNOLD geht es vor allem darum, in der Aufschlüsselung dieser beiden theoretischen Zugangsweisen zum Lernen nach Vermittlungen und Anschlussstellen zwischen beiden Theorien zu suchen. Sie findet diese beispielsweise in der

Selbstorganisation kooperativer Prozesse der lernenden Subjekte, wie sie in den Communities of Practice (als "innere Bedingung für die Existenz von Wissen", LAVE & WENGER 1991, S.98) dargestellt werden. Die Subjektperspektive bei HOLZKAMP kann so um das Geschehen innerhalb einer Gemeinschaft von Lernsubjekten erweitert werden. Als weitere Gemeinsamkeiten der beiden Theorien werden die Auffassung des Lernens als soziales Phänomen, die Kontextabhängigkeit von Lernsituationen und die Akzentuierung auf den Lernprozesses (im Unterschied zum Lehren) deutlich. – Damit weist die Autorin, obwohl beide lerntheoretischen Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen stammen und ihre eigene Begrifflichkeiten entwickelt haben, überzeugend nach, wie sich die beiden Theorien ergänzen können. [12]

Nicht ganz so einleuchtend gelingt der Anschluss an bildungstheoretische Konzeptionen, wenn ARNOLD auf die Bedeutung der Lernthemen für die Lernenden (die Lehrinhalte) und die mit dem Lernen verbundene Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung hinweist. Persönlichkeit wird im Kontext der subjektiven Beteiligung an Kultur gesehen, die dann – so ARNOLDS Argumentation – vollständig mit dem Bildungsbegriff vereinbar ist. Hier wäre (unter anderen mit Bezug auf die Kritische Psychologie oder auf psychoanalytische Persönlichkeitstheorien) eine detailliertere Ausführung zu Bildung und Persönlichkeit im Kontext der beiden Lerntheorien wünschenswert gewesen. Unklar bleibt auch, in welchem Zusammenhang Person und Identität zu sehen sind und welche Bedeutung der Bildung in einem Prozess der subjektiven Entwicklung zuzumessen ist. Auch wenn ARNOLD sich im Zusammenhang mit HOLZKAMPs expansivem Lernbegriff auf FAULSTICH und ZEUNER (1999) oder marginal auch auf KLAFKI (1985) bezieht, sind Identität und Persönlichkeit zu undifferenziert im Verhältnis zu bildungstheoretischen Konzeptionen, aber auch zu den beiden Lerntheorien, ausgearbeitet. [13]

Ungeachtet dieser Kritik bleibt auf die empirische Untersuchung bezogen der Nachweis der Anschlussfähigkeit beider theoretischen Konzepte plausibel. Lernen wird als soziales Problem, das sich deutlich von Lehren unterscheidet, in den Mittelpunkt gestellt. Die Lernsituation (Situiertheit des Lernens) als Ausgangspunkt und die angestrebte Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe werden als Vermittlungskomponenten zwischen beiden Theorien herausgearbeitet, ohne dass die Unterschiede und Abgrenzungen verwischt werden. Damit bilden die beiden Lerntheorien den Bezugspunkt für das Forschungsdesign und geben die Richtung für die methodische Vorgehensweise an. Die Fokussierung auf Handlungsbegründungen und das Lernhandeln als soziale Praxis bilden die Grundlage eines Analyserasters. Kontextanalyse, Lernbegründungen, Verankerung der Kooperation in der Studienpraxis, legitime periphere Partizipation, Reproduktion des Gesamtsystems, Freiwilligkeit der Kooperation und Selbstorganisation der Gemeinschaft sind die Kriterien, in denen sich die Auswertung der Daten bewegen. Am Ende des dritten Kapitels fasst ARNOLD das Ziel der Untersuchung noch einmal zusammen. Das Lernhandeln der Fernstudierenden soll in seiner "gesellschaftlichen Vermitteltheit mit allen eventuell auftretenden widersprüchlichen und gegenläufigen Ausformungen in

den Blick genommen werden" (S.97). Sichtbar werden kann dann – nach Meinung der Autorin – auch eine Lernkultur, die sich als kooperative Studienkultur der untersuchten Gemeinschaft manifestiert. [14]

## **2.4 Zur Methode der Fallstudie**

Die methodische Anlage der Studie wird in Kapitel 4 als qualitative Analyse vorgestellt. Zunächst werden die methodischen Grundlagen entwickelt, indem der qualitative Forschungsansatz fundiert und die Untersuchung selbst dargestellt wird. Die qualitative Forschungsarbeit folgt im wesentlichen der Grounded Theory (STRAUSS 1994), die hier als explizit angelegte Fallstudie eine Rekonstruktion des Falles in seiner Eigenlogik anstrebt. Als heuristischer Rahmen wird – entsprechend der theoretischen Bezugspunkte – Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen und Lernen als eingebunden in Communities of Practice verstanden. Diese Annahmen zum Lernhandeln in sozialer Praxis bilden die Grundlage der theoretischen Sensibilität, die im Prozess der Datenanalyse zum Tragen kommt. [15]

## **3. Die Fallstudie: eine virtuelle Lerngemeinschaft im Fernstudium**

Der untersuchte Fall ist eine von Fernstudierenden selbst organisierte Gemeinschaft, die sich während des Studiums bei einem privaten Bildungsträger entwickelte. Das Fernstudium selbst ist abschlussorientiert und eng reglementiert. Die nebenberuflich Studierenden der Fachrichtungen Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsingenieurwesen gründeten und betrieben einen Listserver in eigener Regie. Ein Listserver ist ein automatisch arbeitendes Vertriebssystem für E-Mails, das allen registrierten Nutzern und Nutzerinnen neue Nachrichten als Rundschreiben verteilt. Listserver dienen meist der Diskussion spezifischer Themen, so auch im vorliegenden Fall. Auf dem Listserver waren insgesamt 723 Studierende eingeschrieben. Themenfelder der Kommunikation über den Server waren: Prüfungsvorbereitung (27%), Fachfragen (14%) und Beruf (3%) (S.147). [16]

Wie ARNOLD darlegt kann die Gemeinschaft der Fernstudierenden als soziale Einheit verstanden werden. Die Gemeinschaft war selbst initiiert und organisiert. Sie bestand zu Beginn der Untersuchung bereits seit einem relativ langen Zeitraum und war mit einer Frequenz von ca. 10-30 Nachrichten pro Tag ein Forum mit "lebendigem Charakter" (S.110). Als Datenquellen nutzte die Autorin für ihre Untersuchung Leitfadeninterviews, E-Mails innerhalb des Listservers, private Homepages der Studierenden mit deutlichen Studiumsbezug und das Informations- und Studienmaterial des Bildungsträgers. Von April 2000 bis November 2001 wurden mittels Befragung, teilnehmender Beobachtung und Dokumentenrecherche die Daten für die Untersuchung erhoben. [17]

### **3.1 Studieren als "gestaltende Bewältigung"**

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Die Kooperation der Studierenden wird als eine besondere Lernleistung zwischen

Bewältigung und Gestaltung ihres Studiums gezeigt. Durch die Kommunikation über den Listserver und den Austausch von Informationen und Daten "*bewältigen* sie [die Studierenden] ihr Studium, sie verändern und *gestalten* es gleichzeitig aber auch" (S.153; Herv. im Original). Indem die Lernanforderungen des Bildungsträgers übernommen werden, um einen erfolgreichen Studienabschluss zu erreichen, gleichzeitig aber auch die eigenen Lerninteressen verfolgt werden, zeigen sich die kooperativen Lernhandlungen der Studierenden im engen Rahmen einer "gestaltenden Bewältigung". Diese gestaltende Bewältigung ist die zentrale Kategorie der Kooperation, zu der weitere in Bezug gesetzt werden. [18]

Mit kurzen Auszügen aus den Interviews verdeutlicht und erläutert Patricia ARNOLD diese Kategorien:

1. "*Von alten Hasen lernen*" oder einen "*Mentoriatsraum*" herstellen: Im Mentoriatsraum zeigen sich besonders deutlich die unmittelbaren Anteile der Bewältigung. Die Aufgabenlösungen, das Fachwissen und die Erfahrungen hinsichtlich der Studienorganisation "fließen [...] entgegen der ursprünglichen Konzeption des Studiums als Lernressourcen in das Studium zurück" (S.163).
2. "*The easy way*" oder die *eigenen Lernleistungen vertiefen*: Der Weg zum Studienerfolg ist mühsam, so dass einerseits die Anstrengungen vermindert, andererseits aber auch eigene Lerninteressen verfolgt werden. Die von den Studierenden entwickelten Strategien bewegen sich teilweise in der Grauzone zwischen erlaubten und verbotenen Austauschpraktiken. In dem Spektrum zwischen "möglichst einfach" bis "eigene Lerninteressen" kann ARNOLD die defensiven bzw. expansiven Lernhaltungen nach HOLZKAMP wieder finden. Dominiert der Bewältigungsgedanke, so liegt eher eine defensive Lernhaltung vor. Werden jedoch die eigenen Interessen mit dem Wunsch nach einem erweiterten Horizont oder Ergänzung von Lernmaterialien geäußert, so sind expansive Anteile der subjektiven Lernbegründung erkennbar.
3. "*Den Nebel verschwinden lassen*" oder *Zugewinn an Orientierung*: Die Studienbedingungen werden vor allem zu Beginn als unübersichtlich und verworren erlebt. Können über einen Listserver Fragen an ein kollektives Gedächtnis gestellt werden, so erhöht sich die Transparenz.
4. "*Man ist ja Mensch*" oder die *gewählte Zugehörigkeit*: Freiwilligkeit und Wählbarkeit sind die entscheidenden Kriterien in dieser Kategorie. In ihr werden "Leidensgenossen" angesprochen, um Kontakte untereinander zu erleichtern oder die eigene Motivation zum Studium wieder aufzubauen. Da der Zugang zur Gemeinschaft freiwillig und jederzeit wieder abwählbar ist, entsteht kein zusätzlicher Stress durch die Art der Bindungen untereinander. Schwache Bindungen innerhalb der Gemeinschaft erweisen sich unter diesen Bedingungen als zentraler Vorteil. [19]

In Bezug auf die Handlungsorientierungen der Lernenden unterscheidet die Autorin zwei zentrale Einstellungen: Orientierung an der Gemeinschaft bzw. am Markt. Während bei ersterem eine starke Wir-Perspektive der Teilnehmenden vorhanden ist, die sich in der Wertschätzung der eigenen Produktion äußert, herrscht bei der Orientierung am Markt eine ökonomische Zweckrationalität vor.

Da Zeit ein knappes Gut ist, muss es sinnvoll eingesetzt werden, um den eigenen Nutzen evident zu halten. Wie die Autorin zu Recht festhält, sind die Aussagen zu den Handlungsorientierungen der Studierenden insofern reduziert, als biografische Daten und andere situative Einflüsse nicht weiter verfolgt werden. Andererseits liegt der Nutzen der Gemeinschaft in der Schaffung sozialen Kapitals, das ARNOLD entlang der von WENGER (1998, S.154) vorgeschlagenen Entwicklungsbahnen aufschlüsselt und in Beziehung zu den Handlungsorientierungen setzt. Demnach führt die Orientierung an der Gemeinschaft eher zur aktiven Teilhabe und begünstigt gestaltende Entwicklungsbahnen, während die Orientierung am Markt eine Handlungsorientierung begünstigt, die den Studienanforderungen gerecht werden will und eher aktive Entwicklungsbahnen fördert. Die Analyse der persönlichen Handlungsorientierungen und Entwicklungsbahnen lassen in der Untersuchung von ARNOLD jedoch eine stärkere Aufdeckung der biografischen und individuell-verändernden Perspektive vermissen. Obwohl sie diesen Aspekt selbst als Desiderat anführt, bleiben ihre Interpretationen des Falles zu unreflektiert an WENGER orientiert: Die theoretische Anlehnung der Autorin an den Entwicklungsbahnen und Handlungsorientierungen nach WENGER greift als Folie für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und damit auch zur Kennzeichnung des subjektiven Bildungsgedankens zu kurz. [20]

Was hat die untersuchte gemeinschaftliche Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung des Studiums über einen Listserver mit Lernen zu tun? Diese Frage beantwortet die Autorin mit Blick auf die Kooperationsformen, mit denen eine generelle Studierfähigkeit erworben wird. Gerade für das Fernstudium – unter den rigiden Bedingungen vonseiten des Bildungsträgers, aber auch bedingt durch die eigene Berufstätigkeit – ist der Erwerb von autodidaktischen Lernkompetenzen von entscheidender Bedeutung. Vom Bildungsträger nicht angeboten und somit auf sich selbst verwiesen, bleibt den Studierenden im vorliegenden Fall nur die Möglichkeit, sich die Kompetenzen in der "Falten der Institution" (HOLZKAMP 1991, S.15) zu erwerben. Dazu bietet – nach Meinung der Autorin – die virtuelle Kommunikation über den Listserver eine gute Möglichkeit. Unter Rückbezug auf den heuristischen Rahmen ihrer Arbeit wertet sie die Kooperation der Studierenden detaillierter. Die erworbenen autodidaktischen Kompetenzen können gegen die Intention des Bildungsträgers gewendet und von ihm "schlichtweg als kollektiv organisierte Täuschung" (ARNOLD, S.213) interpretiert werden. Dadurch wird jedoch die Gemeinschaft als kollektive Interessenvertretung nur marginal realisiert. Der Weg von der vorherrschenden Schattenexistenz zu einer "transformativen Gemeinschaft" (a.a.O.), die ihr Recht auf Verständigung und Austausch gegenüber dem Bildungsträger formuliert, wird nicht beschränkt. Jedoch gibt die Autorin zu bedenken, dass ein solcher Schritt möglicherweise zum Abbruch des Studiums führen würde. In dem geschilderten Fall bewegt sich die Gemeinschaft auf dem bisweilen schmalen Grad zwischen dem Unerlaubten, das an der Grenze zum Verbotenen steht, und einer legitimierten Interessensvertretung, die den erfolgreichen Abschluss des Studiums in Frage zu stellen droht. Diese Gradwanderung ist mit der Kategorie "gestaltende Bewältigung" treffend beschrieben, wobei zuletzt die Bewältigung im Vordergrund steht und damit die

eigenen Lerninteressen – im Sinne des expansiven Lernens – nach einem zeitweisen Aufscheinen wieder verschwinden. [21]

### **3.2 Bildet die Lerngemeinschaft eine neue Lernkultur?**

Stellt die Art der Kooperation innerhalb der Gemeinschaft eine neue Lernkultur dar? Um diese Frage schlüssig zu beantworten, konzentriert sich die Autorin auf das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie differenziert zwischen der Beziehungsstruktur im Kontext des Studienträgers einerseits und der Gemeinschaft der Studierenden andererseits. Das pädagogische Verhältnis zwischen den Studierenden (allgemein) und zwischen Lernenden in höheren Semestern, die die Rolle von Lehrenden übernehmen ändert sich – ihrer Meinung nach – in relevanten Teilen: Die virtuelle Kommunikation ermöglicht ein Lernen ohne machtbesetzte Asymmetrien, das jedoch – durch den vorgegebenen engen Fernstudienkontext – nicht ohne Brüche und Ambivalenzen vonstatten geht. Die virtuelle Kommunikation trägt zur Objektivierung der pädagogischen Handlungen bei, da Lehren und Lernen nicht mehr zeitlich und örtlich unmittelbar stattfinden. Dadurch geht jedoch prinzipiell der pädagogische Dialog verloren, und Lernen erfolgt eher auf einer defensiven Begründung (ZIMMER 2001, S.130ff.). So bleibt die Studienkultur innerhalb der Gemeinschaft zwar eine Schattenkultur, aus der sich jedoch Änderungen der Lernkultur ansatzweise entwickeln. Die "Unruhe stiftende Technologie" (WILEY & EDWARDS 2002) spielt hierbei eine wesentliche Rolle. [22]

### **3.3 Perspektiven für eine Didaktik des Fernstudiums**

Die Konsequenzen aus der Fallanalyse für Theorie und Praxis des virtuellen, kooperativen Lernens werden in Kapitel 7 dargestellt. Deutlich werden

1. ein vertieftes Verständnis für virtuelles, kooperatives Lernen,
2. lebenslanges Lernen als Perspektive der Lernenden und
3. eine Grundlegung der Didaktik des Fernstudiums. [23]

Der Begriff der Lerngemeinschaft wird um die Dimensionen der Selbstorganisation, der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion, der Zugehörigkeit sowie der gemeinschaftlichen Praxis erweitert. Mit diesen vier zentralen Dimensionen kann eine Lerngemeinschaft konzipiert werden, die als "Instrument der Lernenden" zu begreifen ist. Das virtuelle, kooperative Lernen wird als autonomes, selbst gesteuertes Lernen definiert, in dem vier zentrale Strategien zu unterscheiden sind: die eigene Praxis reflektieren, explorieren und sich informieren, Verbindungen schaffen und Strategien entwickeln. Um die Lernenden in ihrer Eigenständigkeit zu fördern, bedarf es der Möglichkeit einer curricularen Mitgestaltung, der Einbeziehung erreichter Lernergebnisse als Lernressourcen, einer kontinuierlichen Lernberatung und der Konstituierung von Lerngemeinschaften. Lernende erzielen dann eine höhere Eigentätigkeit, wenn die Kommunikation untereinander und vor allem mit der Fernstudieneinrichtung verbessert werden kann. [24]

Die von ARNOLD auf der Basis ihrer Studie formulierten Vorschläge zur Etablierung von Lerngemeinschaften, die – den Lernprozess unterstützend – von den Bildungsträgern eines Fernstudiums angeboten werden können, sind klar formuliert und wären mit relativ wenig Aufwand umzusetzen. Daran anschließend fragt die Autorin, ob und wie sich selbst organisierte soziale Systeme in didaktische Überlegungen integrieren lassen? Bilder aus dem Bereich der Kultivierung der Natur werden hier bemüht, beispielsweise das Bild des Gärtners (nach WENGER 2000, S.221) oder die Differenzierung zwischen Wildblume oder Kulturpflanze (REINMANN-ROTHMEIER 2000, S.19ff). Hinter diesen bildhaften Beschreibungen steht die Frage, ob die Gemeinschaften authentisch bleiben oder doch domestiziert werden sollen? [25]

Eine Analyse der Spannung zwischen Selbstorganisation und professioneller Unterstützung (REINMANN-ROTHMEIER 2000, S.18) bleibt jedoch aus. Jenseits dieser Diskussion werden von ARNOLD folgende Kriterien aus der Untersuchung des vorliegenden Falls abgeleitet, um die Etablierung einer Lerngemeinschaft vonseiten des Bildungsträgers voranzutreiben: Raum für Entwicklung und aktive Gestaltung lassen; unterschiedliche Partizipationsformen unterstützen; offene, kurs- und jahrgangsübergreifende Mitgliedschaft ermöglichen und Reflexionen über den Nutzen der Gemeinschaft anregen. Letztlich bleibt die Umsetzung ebenso wie die Forschung eine "bildungspolitische Entscheidung. Es ist jedoch zu erwarten, dass Studierende im jedem Fall ihr gestaltend-bewältigendes kooperatives Lernen mit telematischer Unterstützung weiter ausbauen werden" (ARNOLD, S.256). Damit vertraut die Autorin den subjektiven Lerninteressen, die sich auch gegenüber widrigen Umständen durchzusetzen vermögen. [26]

#### **4. Zusammenfassung**

In Kapitel 8 finden sich das zusammenfassende Resümee und ein Ausblick auf künftige Forschungsvorhaben und Bildungsinitiativen. Die selbst organisierte Gemeinschaft der Studierenden ist im vorliegenden Fall als ein "Instrument der Lernenden" entstanden und nicht aufgrund didaktischer Vorgaben von Lehrenden oder der Bildungsinstitution. Dies bildet die Ausgangslage für die Untersuchung mit der zentralen Fragestellung: Wie organisieren Fernstudierende ihr Lernen in einem kooperativen Zusammenhang und welche Bedeutung hat diese Kooperation für ihr Fernstudium? Unter den vorgefundenen Bedingungen des Fernstudiums und unter Ausschluss der Lehrinhalte – so die Zusammenfassung der Autorin – "bewegt sich die Kooperation der Studierenden im Spannungsfeld zwischen der Bewältigung von Studienanforderungen und der Gewinnung von Gestaltungsmöglichkeiten" (S.257). Ohne einen individuellen Nutzen der Kooperation für die einzelnen Mitglieder wäre die Kommunikation über den Listserver wieder erloschen. So aber konnten eigene Studienstrategien realisiert werden, durch die der erforderliche Aufwand für den Studienabschluss stärker selbst bestimmt zu organisieren war. Die Orientierung im Studium wurde verbessert und damit eine Grundlage für Explorationen und Visionen geschaffen, die auch nur ansatzweise zur Realisierung gebracht wurden. Die durch die empirische Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse haben Auswirkungen auf die Theorie-Konzeption einer Lerngemeinschaft sowie der kooperativen

Lernstrategien, die als selbst gesteuertes Lernen angelegt sind. Des Weiteren ergeben sich Ansatzpunkte für eine Änderung der Fernstudiendidaktik, in der die Lernendenperspektive im Zentrum steht. [27]

Worin besteht der weitere Forschungsbedarf? Für ARNOLD wären vergleichende Studien in anderen Kontexten erforderlich, in denen die Einflussnahme der Studierenden auf Lerninhalte und deren Auswirkungen untersucht werden. Ferner steht für sie die Analyse ausgewählter Aspekte von Lerngemeinschaften, etwa die Rolle der passiven Mitglieder oder die Veränderung der Einstellungen der Teilnehmenden noch aus. Auch die Exploration der Entstehung individueller Handlungsorientierungen "mit biographischen Methoden, sowie die gesonderte Betrachtung exemplarischer Entwicklungsbahnen" (S.260) wird zu Recht als lohnenswert beschrieben. Jenseits dieser – von der Autorin genannten – künftig zu entwickelnden Forschungsfelder wäre jedoch auch ein kritisch-reflexiver Blick auf die theoretischen Grundlegungen notwendig, der sich insbesondere dem Subjektbegriff und der Bedeutung der Lehrenden zuwendet. [28]

## **5. Der Lernende als Subjekt und die Frage nach den Lehrenden**

Der Gedanke von ZIMMER, wonach das virtuelle Lernen "sowohl Optionen für eine expansive als auch für eine defensive Lernkultur" (ZIMMER 2001, S.216) beinhaltet, wird durch die Arbeit von ARNOLD bestätigt. Es gelingt der Autorin in der Debatte um das Lernen mit Neuen Medien zwei bislang wenig beachtete Akzente zu setzen: die Perspektive der Lernenden und eine darauf fokussierte Didaktik im Fernstudium. Dass dabei die Rolle der Lehrenden oder das, was im pädagogischen Jargon generell als Methodik und Didaktik bezeichnet wird, unbeachtet bleibt, mag in einer Arbeit, die ihren Gegenstand explizit auf die Kooperation der Lernenden im Lernprozess einschränkt, angehen. In der weiterführenden Diskussion um virtuelles Lernen und Fernstudium sollten jedoch auch die Lehrenden als Subjekte berücksichtigt werden. Ansatzpunkte dazu sind etwa in der Vermittlungsdidaktik (FAULSTICH & ZEUNER 1999, S.52) zu sehen, in der Lehrende zwischen Lehrinhalten und Lernenden vermitteln, oder in der aufgabenorientierten Didaktik nach ZIMMER (2001, S.217). [29]

Die Lernenden – oder auch die Lehrenden, wie bei FAULSTICH und ZEUNER oder ZIMMER – werden als eigenständige Subjekte ihres Handelns begriffen, eine Auffassung, die insbesondere der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (und der Kritischen Psychologie) von HOLZKAMP geschuldet ist. Bisweilen hat es den Anschein, dass ARNOLD zu sehr auf dieses von ihr gewählte Theoriefundament fixiert bleibt. So wichtig es ist, die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach HOLZKAMP in die Diskussion um das Lernen im Fernstudium und der Weiterbildung aufzunehmen, so sind doch kritische Überlegungen, wie sie etwa Anke GROTLÜSCHEN (2004) mit Bezug auf die internationale Weiterbildungsdiskussion darstellt, nicht auszuschließen. Sie verweist auf einen "Rest von Unbehagen" in der Diskussion um ein Subjekt, das zwar in gut marxistischer Tradition innerhalb der Kritischen Psychologie als historisch und gesellschaftlich vermittelt dargestellt wird, aber auch einem Ideologieverdacht ausgesetzt ist. [30]

Möglicherweise sind Ideologievorwürfe ebenso wie die Inszenierungen ihrer Abwehr obsolet geworden. Es erscheint banal, auf gesellschaftliche Veränderungen hinzuweisen, denen auch Theorien ausgesetzt sind. Aber kritische Fragen und die bisweilen mühsame Suche nach Antworten scheinen in der Sache des Lehrens und Lernens weiter zu führen als das Beharren auf den tradierten Bahnen der sich wechselseitig ausschließenden Positionierungen. Überlegungen in dieser Richtung sind etwa bei Hermann J. FORNECK zu finden, der auf der Basis der Weiterentwicklungen FOUCAULTscher Theoriebildung deutlich gemacht hat, dass HOLZKAMP ein Subjekt voraussetzt, welches zumindest teilweise unabhängig von der Gesellschaft agiert (FORNECK 2004, S.258). In eine ähnliche Richtung geht auch die Kritik von Jürgen WITTPOTH, der sich im Anschluss an den Habitusbegriff von Pierre BOURDIEU fragt, ob bei HOLZKAMP der Blick auf das Subjekt nicht so stark verstellt ist, das eine Erfassung der eigenen (Lern-) Interessen fast illusionär erscheint. [31]

Zentral in der Rezeption und Erneuerung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie bleibt die konstruktive Debatte um die Selbstbestimmtheit der Lernenden und der Lehrenden. Darin könnte beispielsweise die produktive Einflussnahme der Lernenden auf den Lehrinhalt ebenso aufgenommen werden wie Anforderungen der Lehrenden auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. [32]

## Literatur

- Brown, John Seely & Duguid, Paul (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2/1991, 40-57  
Verfügbar über: [http://www.sociallifeofinformation.com/Organizational\\_Learning.htm](http://www.sociallifeofinformation.com/Organizational_Learning.htm) [Zugriff: 08.11.2005].
- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.
- Forneck, Hermann J. (2004) Randgänge des Lernens – Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S.246-255). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grotluschen, Anke (2004). Expansives Lernen: Chancen und Grenzen Subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. *Europäisches Journal Berufsbildung*. Verfügbar über [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grotlueschen/2004/pdf/AG\\_Expansives\\_Lernen\\_CEDEFOP.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/grotlueschen/2004/pdf/AG_Expansives_Lernen_CEDEFOP.pdf) [Zugriff: 20.11.2005].
- Holzcamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht Nr. 129). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Verfügbar über: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000237/01/FB\\_129.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000237/01/FB_129.pdf) [Zugriff: 01.12.2005].
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Express.
- Wenger, Etienne (2000). Communities of Practice. The Structure of Knowledge Stewarding. In Charles Depres & Daniele Chauvel (Hrsg.), *Knowledge Horizons. The Present and the Promise of Knowledge Management* (S.205-224). Boston: Butterworth Heinemann.

FQS 7(2), Art. 32, Rezension Albert K. Petersheim: "Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden – Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium" (Arnold 2003)

Wiley, David A. & Edwards, Erin K. (2002). Online Self-Organizing Social Systems: The Decentralized Future of Online Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(1), 33-46. Verfügbar über <http://wiley.ed.usu.edu/docs/ososs.pdf> [Zugriff 21.11.2005].

Wittpoth, Jürgen (2004). Gerahmte Subjektivität – Über einige ungeklärte Voraussetzungen der "subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens". In Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S.256-262). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zimmer, Gerhard (2001). Gestaltung der telematischen Lernkultur. *Grundlagen der Weiterbildung*, 12(5), 215-217.

## Zum Autor

In der vorangegangenen Ausgabe von FQS hat Albert K. PETERSHEIM [Der virtuelle lokale Raum. Zur Institutionalisierung lokal bezogener Online-Nutzungsepisoden](#) (Jan SCHMIDT 2005) besprochen.

Kontakt:

Albert K. Petersheim

Diplom-Pädagoge, Dr. phil.  
research & consulting  
Wülfingstr. 12  
D-42107 Wuppertal

E-Mail: [akpetersheim\[at\]t-online\[dot\]de](mailto:akpetersheim[at]t-online[dot]de)

URL: <http://www.petersheim.de/>

## Zitation

Petersheim, Albert K. (2006). Rezension: Patricia Arnold (2003). Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden – Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium [32 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0602326>.