Universität Potsdam

Joachim Ludwig

# Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen

first published in:
Ermöglichungsdidaktik : erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen / hrsg. von Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler
Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2003. S. 262-275
ISBN 3-89676-717-8

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 15
http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1289/
http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12891

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 15

Erscheint in: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider Vlg. 2003.

Joachim Ludwig

# Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen.

Der folgende Beitrag untersucht erstens die Frage, in welcher Weise die sich konstruktivistisch begründende Ermöglichungsdidaktik die Seite des Lernenden[1] im Bildungsprozess modelliert und welche Aspekte des ermöglichungsdidaktischen Modells in E-Learning-Konzepten aufgegriffen werden. Im Vergleich dazu wird zweitens ein Online-Projekt vorgestellt, das subjektive Lernhandlungen aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlich begründeten Didaktik im virtuellen Raum zu verstehen und zu beraten versucht.

## 1 Vermitteln und ermöglichen

### *1.1 Selbstreferentialität und Selbstorganisation*

Ein ermöglichungsdidaktischer Entwurf soll „der üblichen didaktischen Planungsfixiertheit eine Realisierungsfixiertheit ergänzend an die Seite stellen“ (Arnold 1991). Unter Planungsfixiertheit versteht Rolf Arnold Versuche zur didaktischen Reduktion, den Versuch einer genauen Lernzielbestimmung und Lernplanung sowie bestimmte Methoden zur Vermittlung von Inhalt und Teilnehmern. Demgegenüber soll die Realisierungsfixiertheit einer Ermöglichungsdidaktik auf Subjektsensibilität und Situationsoffenheit abstellen, um die Lernenden als selbstorganisierte Subjekte zur Kenntnis zu nehmen. Ermöglichungsdidaktik soll also beides umfassen: einerseits Planung und andererseits Offenheit gegenüber Subjekt und Situation. Dies ist zunächst keine neue Zielsetzung, sondern beschreibt nur das Grundproblem, dem sich jede bildungstheoretisch begründete Didaktik zu stellen hat: den Lernenden einerseits als mündigen und kompetenten Menschen ernst zu nehmen und andererseits aber auf die Fortentwicklung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen zu zielen. Die Thematisierung der Differenz zwischen der Vermittlungsseite des Lehrenden und derAneignungsseite des Lernenden in Bildungsprozessen ist didaktisch gesehen nicht neu. Interessant ist, ob die Differenz aus der Perspektive des Lehrenden – wie in Vermittlungsdidaktiken üblich - oder aber aus der Perspektive des Lernenden didaktisch bearbeitet wird (vgl.Kade/Seitter 1999, S.33; Ludwig 1999, S. 677 und 2000, S. 310ff).

Die Arnoldsche Abgrenzung gegenüber einer „Erzeugungsdidaktik“ bzw. einer „Ingenieurslogik“ (Arnold 2001, S.84) dramatisiert den Vermittlungsstandpunkt, um auf den beabsichtigten Perspektivenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden zu verweisen: statt der Planungsperspektive des Lehrenden soll in einer Ermöglichungsdidaktik die Aneignungsperspektive des Lernenden stärker in den Vordergrund gerückt und gleichberechtigt neben der Vermittlungsseite stehen.

Der beabsichtigte Perspektivenwechsel hin zur Aneignungsperspektive wird bei Rolf Arnold und Horst Siebert konstruktivistisch begründet. Die Welt ist demnach eine selbtreferentielle Konstruktion im Kopf des Lerners, die mit der Konstruktion des Lehrenden prinzipiell nicht übereinstimmt. Lehrende und Lernende sind auf diese Weise nur lose gekoppelt und jede/r für sich ein selbstreferentielles System, das Wirklichkeit gemäß der eigenen Deutungen konstruiert. Den Modellen einer Vermittlungsdidaktik wird von Arnold/Siebert die Annahme

[1] In diesem Beitrag wird durchgehend die männliche Form der Begriffe Lernender und Lehrender verwendet, die weibliche Form ist dabei stets mitbedacht. Die Verwendung im Singular soll darauf verweisen, dass subjektive Lernhandlungen an das einzelne Subjekt und nicht an die Lerngruppe gebunden sind.

einer realen und repräsentierbaren Welt zugeordnet, auf deren Basis inhaltlich objektivierbare Ergebnisse beim Lernenden erzeugt werden sollen.

Das konstruktivistische Erkenntnis- und Erklärungsmodell ist Grundlage und zugleich zentrales Problem für das pädagogische Handlungsmodell der Ermöglichungsdidaktik. Das Erkenntnismodell führt das Prinzip Selbstorganisation als autopoietischen Prozess apriorisch als Leitparadigma ein. Das didaktische Handlungsmodell nimmt dieses Prinzip auf und will dessen Entwicklung beim Lernenden unterstützen, weil Selbstorganisationskompetenzen beim Lernenden häufig als verschüttet angenommen werden (vgl. Siebert 2001, S.48 u.55). Mit dieser normativen Argumetationsfigur wird die Perspektive des Lernenden verlassen. Er wird zur abhängigen Variable eines Vermittlungsprozesses, der die Selbstorganisation des Lernenden zum Ziel hat.

Dass die Aneignungsseite wieder zur abhängigen Variable im didaktischen Prozess wird, ist in einem zentralen Unvermögen des autopietischen Prinzips begründet: Autopoiesis kann die Selbstorganisation des Lernenden als spezifische System-Umwelt-Beziehung nur als selbstbezüglichen Prozess ohne sozialen Kontext darstellen (vgl. Alisch 1990, S. 10f). Subjektive Handlungsbegründungen des Lernenden können in ihrem gesellschaftlichen Kontext aus autopoietischer Perspektive zwar als strukturell gekoppelt thematisiert, aber nicht verstanden werden (vgl. Ludwig 1999). Die biographische und situationale Besonderheit des lernenden Subjekts bleibt aus konstruktivistischer Perspektive dem Lehrenden verborgen und wird dem normativen Prinzip einer herzustellenden Selbstorganisation subsummiert. Der didaktische Perspektivenwechsel von der Seite des Lehrenden hin zur Seite des Lernenden bleibt in dieser normativen Implikation stecken.

## *1.2 Konstruktivistische Bezugspunkte in E-Learning-Konzepten*

Anwender und Entwickler von E-Learning-Konzepten nutzen konstruktivistische Begründungen. In einer aktuellen Befragung äußern E-Learning-Praktiker starke Bezüge zum Prinzip Selbstorganisation, lehnen aber einen „radikalen Konstruktivismus“ (Hauser 2002, S. 165) ab. Aus wissenschaftlicher Perspektive beurteilen Pyysalo/Kruppa/Mandl (2001, S.43) den Erfolg selbstgesteuerten Lernen in computerunterstützten Lernumgebungen skeptisch. Tulodziecki/Straka beschreiben in diesem Sinne ein „instruktionales Design der zweiten Generation“ (1998, S.106), mit dem sowohl individuelle Konstruktionen als auch der instruktive Aufbau kognitiver Strukturen verbunden werden sollen. Auch Kerres u.a. (2002) plädieren für eine gestaltungsorientierte Didaktik, die weniger an einem Modell des Lernens als vielmehr an der erfolgreichen Umsetzung eines definierten Bildungsproblems orientiert ist. Selbstorganisation nimmt aber in allen Konzepten einen zentralen Stellenwert ein. Die konstruktivistischen Bezüge der E-Learning-Konzepte erwecken den Eindruck, dass klassische Instruktionsmodelle mit dem Konstruktionsmodell angereichert werden sollen, um die nach wie vor erwünschten, aber fehlenden Wirkungs- und Ursachenzusammenhänge für erfolgreiches Lernen in die Veantwortung des selbstorganisierten Lerners legen zu können.

### 1.2.1 Zur Einheit des Lehr-, Lernverhältnisses durch Selbstorganisation statt Teilnehmerorientierung

Der zentrale Gewinn konstruktivistischer Begründungen für E-Learning-Konzepte ist der Ersatz des klassischen erwachsenenpädagogischen Leitparadigmas der Teilnehmerorientierung durch das der Selbstreferentialität bzw. Selbstorganisation. Das Leitparadigma Teilnehmerorientierung hat die Entwicklung von E-Learning-Konzepten vor Probleme gestellt, weil es letztlich immer die unmittelbare Kommunikation mit den Teilnehmern in der Präsenzsituation erforderte. Teilnehmerorientierung war auf die

Sensibilität des Dozenten gegenüber der Seminargruppe angewiesen, um einerseits das Lehrangebot und andererseits die Lerninteressen der Seminargruppe passungsfähig zu machen.

Demgegenüber kann jetzt, konstruktivistisch betrachtet, das Lernen mit dem PC zu Hause oder am Arbeitsplatz als selbstorganisiert begründet und als erstrebenswertes Ziel verstanden werden, weil der einzelne Lerner ohnehin ganz eigensinnig seine individuellen Lernwege beschreitet. Der Lehrende kann nur mehr Angebote machen. Weil die Lerninhalte und Lernwege individuell gewählt werden und erst vor dem Hintergrund dieser Leistung individuelle Unterstützungsprozesse beim Lehrenden angefragt werden, kann sich E-Learning jetzt als probater Lernraum begründen – ganz im Unterschied zu teilnehmerorientierten Konzepten. Die Singularität des einzelnen Lerners war dort ein struktureller Mangel und wird hier zum konstruktivistisch begründeten Vorteil. Unterstützungsleistungen für einzelne Lerner werden beim E-Learning in Form unterschiedlichst gestalteter Tutorien oder in Form kooperativer Lernszenarien angeboten. Individuelle Unterstützungsleistungen laufen so weniger Gefahr, in Konkurrenz zum gesteuerten Gruppenprozess zu geraten. Der einzelne Lerner kann flexibel vor- oder nacharbeiten.

Mit dem Leitparadigma der selbstreferentiell begründeten Selbstorganisation muss die Gemeinsamkeit und Einheit des Lehr-, Lernprozesses nicht mehr über eine Orientierung an den Teilnehmerbedürfnissen und –interessen hergestellt werden, die es mit der eigenen Lehrabsicht erst zu einer Einheit des Lehr-, Lernprozesses zu verbinden gilt. Die Einheit des Lehr-, Lernprozesses wird über eine apriorisch gesetzte strukturelle Kopplung selbstreferentieller Systeme immer schon voraus gesetzt. Dies macht konstruktivistische Begründungen für E-Learning-Konzepte interessant: Bildungsanforderungen und Nutzeninteressen erklären sich selbstreferentiell und müssen nicht mehr vermittelt und begründet werden.

### 1.2.2 Die Inhalte und Bildungsgegenstände:Von der Konstruktion zur Instruktion

Wenn die Welt konstruiert ist, folgt daraus für eine konstruktivistische Didaktik, „dass auch die Lernthemen Konstrukte sind, deren Relevanz und Bedeutung nicht vorgegeben sind, sondern von den Lernenden erschlossen werden müssen“ (Siebert 2001, S.44).

Dies wiederum hat Konsequenzen für die Auswahl und Legitimation der Inhalte. Statt einer exemplarischen Auswahl von Inhalten zielt eine konstruktivistische Didaktik auf reichhaltige Lehrangebote bzw. Lernumgebungen, die dem Lernenden eine Auswahl der für ihn relevanten Lernaspekte ermöglicht. Das didaktische Legitimationsproblem bei der Auswahl von Inhalten tritt also gegenüber der Anforderung an reichhaltige Lernumgebungen zurück. Relevanz muss nicht mehr gegenüber Lernenden begründet werden, sondern der Lernende bestimmt dem Anspruch nach selbst, was für ihn relevant wird. E-Learning-Modelle mit datenbankgestützten Wissensressourcen sehen sich in besonderer Weise in der Lage, das didaktische Ziel einer reichhaltigen Lernumgebung zu erfüllen.

Allerdings bleibt auch das größte E-Learning-Angebot immer begrenzt und hat seine Auswahl zu begründen. Die Relevanzen der Lernenden, die prinzipiell nicht verstehbar sind, können nicht als Kriterium für die Auswahl der Inhalte herangezogen werden. Die Beschreibung der lernenden Subjekte als selbstreferentielle Systeme ermöglicht zwar die didaktische Erkenntnis, dass es individuell differente Interessen und Deutungen der selbstreferentiellen Systeme geben mag. Der Systembegriff ermöglicht es aber nicht zu verstehen, welche

Interessen und Handlungsbegründungen das Subjekt im Einzelfall hat, wie sie sich begründen, auf welche sozialen Kontexte sie sich beziehen usw. Die angebotenen Inhalte bleiben Konstruktionen ohne konkreten sozial-historischen Kontext. Was als Auswahlkriterium für Inhalte schließlich bleibt ist die Realitätskonstruktion des Lehrenden: der Lehrende wählt schließlich das Lehrangebot aus seiner Perspektive aus. Die Instruktion oder Selbstinstruktion ist über den Weg der Inhaltsvorgabe in der konstruktivistischen Didaktik angelegt. Die Freiheit des Lernenden wird nur mehr als formal freie Wahl in diesem vorgegebenen Inhaltskontext möglich (vgl. Forneck 1999).

An dieser Stelle wechseln E-Learning-Konzepte offen von der Konstruktion zur Instruktion: Sachlogiken sollen sich dem Lernenden erschließen und Materialien müssen– ganz im Sinne eines repräsentationistischen Denkens – selbsterklärend (Kerres/Jechle 2001) sein. Computersimulationen müssen möglichst realitätsnah sein usw.
Wenn sich das selbstorganisierte Lernen aus Sicht des Lehrenden schwierig gestaltet wird der Lehrgegenstand in E-Learning-Konzepten anschaulicher dargeboten. Alle verfügbaren Sinneskanäle können durch die multimedialen Eigenschaften angesprochen werden (vgl. z.B. Kerres u.a. 2002), um den Lehrgegenstand anschaulich zu machen. Ziel ist Instruktion: beabsichtig ist die Realisierung oder besser Durchsetzung eines bestimmten Lehraspekts durch die Lehrende, der zum Lernaspekt des Lernenden werden soll.

### 1.2.3 Lernende und Lehrende: Von der Selbstorganisation zur Eigenständigkeit

Lernen wird konstruktivistisch als ein anthropologisches Grundbedürfnis verstanden (vgl. Siebert 2001, S.48) und zugleich als ein selbstorganisierter Prozess modelliert, in dem der Lehrende Selbstorganisation nur mehr unterstützen kann. Dieser Argumentation bedienen sich E-Learning-Konzepte.

Der virtuelle Raum entkoppelt Lehrende und Lernende zeitlich und räumlich. Er ermöglicht dem Lernenden dadurch mehr Flexibilität in seinem Lernhandeln (vgl. Kerres/Jechle 2001). Wann gelernt wird und wo gelernt wird, bleibt dem Lernenden weitgehend überlassen. Der Lernende legt Abfolge, Zeitpunkt und Umfang des Lernpensums fest. Diese Flexibilität wird bis hin zu Konzepten eines learning on demand ausgedehnt, denen gemäß sich der einzelne Lernende Wissen nicht mehr auf Vorrat, sondern entsprechend seines aktuellen Bedarfs aneignen können soll. Die beobachteten Bindungsverluste zur Lerngruppe sollen durch die Schaffung virtueller Kommunkationsplattformen wie z.B, Pausenräume, Cafes, personale Betreuungssysteme (vgl. a.a.O.) kompensiert werden.

Die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen wird nicht selbstverständlich vorausgesetzt, obwohl Lernen als anthropologisches Grundbedürfnis verstanden wird. Selbstorganisation ist oft verschüttet und bedarf der professionellen Unterstützung von Pädagogen. Der Lernende muss bestimmte Systemzustände mitbringen, wenn er erfolgreich selbstorganisiert lernen will: neugierige Haltung, fähig zur Selbstmotivation, ausreichendes Selbstvertrauen usw.
Unterstützungsstrategien für das Lernen von Selbstorganisation
Grundsätzlich werden zwei Unterstützungsstrategien für den Lehrenden unterschieden, um Selbstorganisation anzuleiten: erstens Lernstrategien anleiten (z.B. metakognitive Strategien oder Lerndiagnosen (vgl. Siebert 2001, S. 99ff)) und zweitens reichhaltige Lernarrangements anbieten, die den Lernenden zu selbstorganisierten Lernprozessen anregen können.

Lernarrangements anzubieten, aus denen der Lernende seien individuellen Weg wählen kann, wird als eine besondere Stärke des virtuellen Mediums verstanden.

Das Angebot an Lernwegen kann viel größer als in Präsenzsituationen sein, weil die Anforderung an den Lehrenden entfällt, eine Lerngruppe auf einem gemeinsamen Weg zum Lehrziel zu halten. Multimediale Darstellungsmöglichkeiten ergänzen demgegenüber die Variationsvielfalt an Lernwegen. Der Lernende kann zwischen sequentiellen oder verknoteten Lernwegen, zwischen mehr bildhaften oder mehr textbasierten Darstellungsweisen wählen (vgl. Peters 2000).

Fasst man die inhaltlichen Festlegungen durch den Lehrenden und die Anleitungen zur Selbstorganisation in E-Learning-Konzepten zusammen, erscheint der Lernende aus der Perspektive des Lehrenden fremdbestimmt. Normative Festlegungen eines gelingenden Lernens, wie sie im konstruktivistischen Modell der Selbstorganisation getroffen werden, verbleiben im konzeptionell-normierenden Außenstandpunkt des Lehrenden und lassen den Lernenden wieder zur abhängigen Variable im Lehr-, Lernverhältnis werden. Der Unterschied zwischen instruktionistischen und konstruktivistischen Modellen verschwindet letztlich.

# 2 Verstehen und vermitteln

Im folgenden soll das erwachsenenpädagogische Interesse, die Sinnperspektiven des Lernenden in den Vordergrund des didaktischen Handelns zu stellen, entlang des Modells einer subjektwissenschaftlich begründeten Didaktik weiter verfolgt werden. Im Vergleich zum ermöglichungsdidaktischen Modell werden dazu erstens zentrale Merkmale kurz skizziert. Zweitens wird dargestellt, welche Möglichkeiten der virtuelle Bildungsraum für eine subjektwissenschaftliche Didaktik eröffnet.

## *2.1 Selbstdifferentialität und gesellschaftlicher Kontext*

Wenn ein Perspektivenwechsel hin zum Lernenden didaktisch gewünscht ist, wird es erforderlich, die Vorstellung einer vorausgesetzten oder herstellbaren Einheit des Lehr-, Lernverhältnisses als gemeinsamen Bezugspunkt von Lehrendem und Lernendem prinzipiell aufzugeben. Die Lernerperspektive wäre dann konzeptionell nicht "neben" die Lehrerperspektive zu stellen, sondern ihr gegenüber zu stellen. Sie wäre gegenüber der Lehrerperspektive handlungslogisch als eine grundsätzlich differente und subjektiv je besondere Lernerperspektive zu verstehen. Das Verhältnis von Lehrendem und Lernendem wäre also nicht als ein Gemeinsames vorauszusetzen, sondern als ein prinzipiell Differentes anzunehmen und als ein jeweils empirisches Verhältnis zuallererst zu verstehen und bildungspraktisch zu konstituieren. Um den Eigensinn und die Interessen der Lernenden stärker in den Mittelpunkt zu rücken gilt es, die Binnenperspektive des lernenden Subjekts als eine fremde, eigensinnige Bedeutungsperspektive einzunehmen und zu verstehen.

Klaus Holzkamp (1993) hat eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie vorgelegt, die diesen empirischen und verstehenden Zugang zum Lernenden über Bedeutungs-Begründungs-Analysen ermöglicht. Holzkamp begreift Lernen als Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlich gegebener Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten im Unterschied zu Deutungen. Für Holzkamp ist "Deuten" Ausdruck eingeschränkter und gegenüber den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in fixierter Unmittelbarkeit verhaftete Handlungsfähigkeit (vgl. Holzkamp 1983, S.388). Deuten beschränkt sich auf die unmittelbare individuelle Existenz und bezieht sich nicht auf den gesellschaftlichen Zusammenhang in Form der Teilhabe am gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß. Der Bedeutungshorizont des Subjekts ist demgegenüber gesellschaftlich vermittelt. Lernen wird nicht als Deutung und Differenzierung von Deutungen im Sinne einer selbstreferentiellen Äußerung verstanden, sondern als Differenzierung sozial hergestellter Bedeutungen im Rahmen individueller und

gesellschaftlicher Lebenssicherung. Diese Bedeutungsdifferenzierungen in der Lernhandlung sind empirisch in einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse zu rekonstruieren.
Das lernende Subjekt wird so gesehen nicht als selbstreferentielles System, sondern als selbstdifferentielles Subjekt verstanden. Die Subjektivität des Lernenden ist sowohl bedingt und unterworfen wie bedingend und gestaltend: "Sie entzieht sich einer überwiegend vernunfttheoretischen Auslegung" (Ricken 2002, S. 165), die im Falle der Ermöglichungsdidaktik über das Prinzip Selbstorganisation hergestellt werden soll. Die über Lernhandlungen verlaufenden Differenzierungs- und Selbstverständigungsprozesse des Subjekts lassen sich als Versuche zur Überschreitung und Transformation subjektiv gegebener Bedeutungshorizonte und der mit ihnen gegebenen gesellschaftlichen Machtstrukturen verstehen. Im Rahmen seiner Selbstverständigung muss sich der Lernende mit Blick auf die in seinem subjektiven Interesse liegende zukünftige gesellschaftliche Teilhabe mit gesellschaftlichen Vorgaben auseinandersetzen, die seinen Handlungen voraus gehen und zu denen er sich stellen und orientieren muss.

Die Besonderheit der je subjektiven Differenzierungsleistungen in den Bedeutungshorizonten gilt es für den Lehrenden aus der Binnenperpektive des Lernenden heraus zu rekonstruieren und nicht nur über dessen deutende Innenperspektive. Erforderlich werden dazu Zeugnisse und Protokolle der sozialen Handlungssituation, in die der Lernende verstrickt ist (vgl. Kellner/Heuberger 1999, S. 82). So werden die personalen und die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erkennbar, wie sie dem Lernenden subjektiv gegeben sind (vgl. Ludwig 2000). Lernen ist so gesehen nicht immer ein positives Steigerungsmodell, wie im alltäglichen Sprachgebrauch angenommen, sondern im Falle des Lernens unter Zwang kann es auch defensiv und erzwungen sein, um weitere Beeinträchtigungen der gesellschaftlichen Teilhabe abzuwehren (wie das z.B. oft in der Schule der Fall ist).

Diese Selbstverständigungsprozesse entlang von Handlungssituationen professionell zu verstehen und zu begleiten, ist die zentrale bildungspraktische Herausforderung. Ein didaktisches Setting, das die einzelnen subjektiven Lernbegründungen im Rahmen kooperativer Lernprozesse zu verstehen und zu reflektieren gestattet, ist das Bildungskonzept "Fallarbeit" (vgl. dazu den Beitrag von Kurt Müller in diesem Band). Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses ist eine schwierig erlebte Handlungssituation des Lernenden, in der er zukünftig handlungsfähiger sein möchte und die als Fallerzählung zugrunde gelegt wird. Der bildungspraktische Verstehens- und Beratungsprozess in diesem Bildungskonzept ist an einer rekonstruktiv-abduktiven Logik orientiert. Nach einer Verstehensphase werden Interpretationsangebote gegeben, die der einzelne Lernende in seinen Selbstverständigungsprozess einbauen kann - oder abweisen kann.

Das Bildungskonzepts Fallarbeit wird im Projekt be-online im virtuellen Bildungsraum des Internets mit geschlossenen Online-Foren umgesetzt. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit der Gewerkschaft ver.di getragen. Die online-Foren im Anschluss an ein Präsenzseminar werden als Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte und als Weiterbildung für Akteure in betrieblichen Modernisierungsprojekten durchgeführt (vgl. www.projekt-be-online.de).
Typische Fallerzählungen, wie sie z.B. von pädagogischen Fachkräften in Seminaren erzählt werden, beziehen sich auf schwierige Teilnehmer, Konflikte mit dem Träger, Konflikte im Pädagogenteam usw. Diese Fälle werden im Online-Forum einzeln, jeder in seiner subjektiven und situationalen Besonderheit Weise bearbeitet. Ziel ist es, dem Fallerzähler neue Perspektiven auf den erlebten Fall anzubieten, damit er eine verallgemeinerte, d.h. differenziertere Perspektive auf den Fall gewinnen kann, die ihn neue Handlungswege für seine Praxis eröffnet. Die anderen Seminarteilnehmer, die ähnliche Handlungsproblematiken

erlebt haben, transferieren die im Fall erarbeiteten Perspektiven und Wissensbestände auf ihre eigene Praxis.

## *2.2 Subjektwissenschaftliche Bezugspunkte im virtuellen Bildungsraum*

An dieser Stellte kann keine umfassende Diskussion zu Vor- und Nachteilen virtueller Bildungsräume geführt werden. In Abgrenzung zu eher instruktionistischen Konzepten soll skizziert werden, in welcher Weise ein virtueller Bildungsraum eine am Subjekt und seinem gesellschaftlichen Kontext interessierte Didaktik unterstützen kann.

### 2.2.1 Zur Differenz des Lehr-, Lernverhältnisses: Selbstdifferentialität statt Selbstorganisation

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht erscheint der virtuelle Raum als spezifisch strukturierter Bildungsraum für Verstehens- und Beratungsprozesse, wie sie das Bildungskonzept Fallarbeit vorsieht, geeignet: Die Besonderheit der Lernbegründungen des einzelnen Lerners, wie sie in der erzählten schwierigen Handlungssituation erkennbar werden, können bildungspraktisch aufgegriffen und mit dem kooperativen Lernzusammenhang der Teilnehmer im Online-Forum verknüpft werden. Die subjektwissenschaftliche Begründung stützt sich also nicht auf die Singularität der Lernsituation vor dem PC und der damit verbundenen Selbstorganisation, sondern auf den Umstand, dass Lernprozesse immer subjektiv besondere Lernprozesse und Differenzierungsleistungen darstellen, die in ihrer Besonderheit zu verstehen sind und nur in ihrer Besonderheit unterstützt und beraten werden können. Diese Besonderheit wiederum ist als Binnenperspektive nur in ihrem gesellschaftlich-sozialen Zusammenhang, d.h. in Differenz zu möglichen anderen Perspektiven/Gegenhorizonte verstehbar, wie er im kooperativen Lernzusammenhang des virtuellen Raums möglich ist: Im Rahmen von Multiperspektivität durch die Erschließung von Gegenhorizonten, in denen die Besonderheit in „anderem Licht“ erscheint. Voraussetzung dazu ist Inter-Subjektivität, sprich Mitlernende, die ihr Wissen und ihre Erfahrung, ihre Subjekt-Sein, zur Verfügung stellen. Selbstverständigung ereignet sich in diesem sozialen Rahmen.

Der virtuelle Bildungsraum bietet mit seinen Charakteristika Textualität und Konnektivität (verstanden als Netzwerk von Kommunikationen und verflochtenen Argumenten) günstige Voraussetzungen für diese Selbstverständigungs- und Verstehensprozesse. Die schriftliche Form und die Asynchronität des Internets unterstützen die distanzierte Reflexion und Rekonstruktion von Bedeutungshorizonten und fördern dadurch die Vielfalt an Perspektiven auf die Fallerzählung. Die Textform von Fallerzählungen kann für Verstehensprozesse, vergleichbar mit Interviewtranskriptionen im Rahmen der qualitativen Sozialforschung genutzt werden: Begründungen und Bedeutungshorizonte lassen sich in wiederholter und distanzierter Weise reflektieren. Im sprachlichen Medium des Präsenzseminars fällt es dagegen oft schwer, die eingebrachten Bedeutungshorizonte der Lernenden ad hoc zu interpretieren und in ihrer Relevanz zu selektieren. Selbstdifferentialität findet auf diese Weise im virtuellen Raum eine neue Modalität (vgl. Westphal 2002). Im folgenden werden parallel zum ermöglichungsdidaktischen ersten Teil dieses Beitrags die Aspekte "Auswahl der Bildungsinhalte" und "Rolle der Lehrenden und Lernenden" kurz skizziert.

### 2.2.2 Inhalte und Lerninteressen: von der Konstruktion zur Rekonstruktion

Ausgangspunkt einer Fallbearbeitung zu einem bestimmten Seminarthema (z.B. das Thema "schwierige Seminarsituationen" in einem Weiterbildungsseminar für pädagogische Fachkräfte) ist kein stofflich feststehender Seminarplan/Lehrplan, der vom Lehrenden geplantes Wissen vermitteln soll. Ausgangspunkt sind vielmehr von den Teilnehmern selbst erlebte 'echte Fälle', d.h. schwierige Handlungssituationen aus dem ausgeschriebenen Themenbereich, in denen ihr Lerninteresse zum Ausdruck kommt. Über die Fallerzählung wird deutlich, dass der Fallerzähler gerne mehr über diese Situation wüsste, damit er das nächste Mal kompetenter handlungsfähig ist.

Im subjektwissenschaftlich begründeten virtuellen Bildungsraum ist nicht die Menge bzw. der Umfang des Wissensangebots für einen Lernerfolg entscheidend, aus dem der Lernende "frei" wählen kann. Entscheidend ist vielmehr die über Gegenhorizonte hergestellte Kontextualität im Zuge des Rekonstruktionsprozesses, wie er im kooperativen Lernzusammenhang erfolgt. Vom Rekonstruktionsprozess hängt ab, ob dem Lernenden Interpretationsangebote gemacht werden können, die seine bestehenden Bedeutungshorizonte im gesellschaftlich-sozialen Kontext erhellen und differenzieren. Für diese Interpretationsqualität ist unter inhaltlichen Aspekten entscheidend, ob ausreichend viele gesellschaftlich verfügbare Perspektiven/Gegenhorizonte auf den Fall im Online-Forum entwickelt werden können. Der virtuelle Raum mit seinen umfangreichen Wissensressourcen kann hier für die Entwicklung vielfältiger Gegenhorizonte und Interpretationsangebote genutzt werden - im Unterschied zur "freien" Nutzung durch den Lernenden. Der Nutzen für den Lernenden ist hier vermittelt über die Interpretationsleistungen der anderen Forumsteilnehmer gegeben: Er kann seine schwierig empfundene Handlungssituation unter neuen Perspektiven betrachten und damit seine Vergleichsmöglichkeiten im Rahmen seines eigenen Verstehens-/Selbstverständigungs-prozesses erweitern. Im Falle des Gelingens erweitern bzw. differenzieren sich so die Bedeutungshorizonte des Lernenden und es wächst möglicherweise der Einblick in eigene und gesellschaftliche Lernbehinderungen[2].

Der didaktische Begründungszwang für die Inhaltsauswahl vergrößert sich hier einerseits (im Unterschied zu konstruktivistischen Konzepten). Andererseits verbessert sich die Begründungsmöglichkeit, weil die subjektiven Bedeutungs-Begründungszusammenhänge des Lernenden den Ausgangspunkt der Reflexion bilden.

### 2.2.3 Lernende und Lehrende: Selbstverständigung im kooperativen Lernzusammenhang

Der subjektwissenschaftlich begründete virtuelle Bildungsraum nutzt das virtuelle Netzwerk als kooperativen Lernzusammenhang. Nicht auf Selbstorganisation und Eigenständigkeit des Lernenden wird abgestellt, sondern auf die Möglichkeit, subjektive Selbstverständigungsprozesse in einer Fallbearbeitung mittels der Perspektiven/Gegenhorizonte anderer Teilnehmer auszudifferenzieren bzw. zu erweitern. Die reflexive Entwicklung von Gegenhorizonten durch die Lehrenden und die Teilnehmer wird durch die räumliche und zeitliche Distanz im virtuellen Raum sowie durch dessen Textualität unterstützt. Dies zeigt sich vor allem in der besonderen Kommunikationsstruktur, wie sie in Forumsdiskussionen, im Unterschied zu Präsenzdiskussionen, gegeben ist.

---

[2] Zur detaillierten Beschreibung des Rekonstruktionsprozesses und der darauf basierenden Einführung neuen Wissens vgl. den Beitrag von Kurt Müller in diesem Band.

Präsenzdiskussionen sind durch ihre chronologische Sequentialität charakterisiert. Wechselnde Gesprächspartner entwickeln dabei einen sequentiellen Argumentationsstrang. Der Kommunikationsreichtum schöpft aus der Unmittelbarkeit der Kommunikationsakte, aus Gestik, Betonung und Blickkontakte (vgl. Apel 2002, S. 141). Demgegenüber zeichnen sich Forumsdiskussionen im virtuellen Raum durch Nichtlinearität, Multiperspektivität und Textualität aus. Statt chronologischer Sequentialität herrscht der Charakter unterschiedlicher Perspektiven auf eine reflektierte Situation vor. Die Argumente werden weniger linear also vielmehr sternförmig aneinander gereiht. Statt der geteilten Erfahrung einer gemeinsamen Diskussionsentwicklung mit ihrer Dramaturgie wächst das Situationsverständnis über eine individuelle Textinterpretation entlang gleichwertig nebeneinander stehenden Interpretationsbeiträgen (a.a.O., S.145). Vielfalt wird so befördert, Durchsetzungszwänge gegenüber abweichenden Interpretationen sind reduziert.

Dieser Kommuniaktionszusammenhang ermöglicht es insbesondere dem Lehrenden für seine Lernbegleitung und Lernberatung auf die einzelnen Selbstverständigungsversuche von Lernenden als Bedeutungs-Begründungszusammenhang individuell einzugehen und Gegenhorizonte sowie differenzierende Interpretationen anzubieten. Das vom Lehrenden intendierte Verstehen aus der Binnenperspektive des Lernenden, ist ein hermeneutischer Prozess, der handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (Ludwig 2002): Theoretische Kompetenz, Feldkommpetenz und Sensibilität für die möglichen Handlungsproblematiken im konkreten Handlungsfeld des Lernenden ist erforderlich, um die Entstehung und strukturelle Einbettung der Handlungsproblematik des Lernenden verstehen zu können. Der Lehrende ist hier gefordert, theoretisches Wissen und Fachwissen parat zu haben und zweitens, dieses Wissen in Form eines Angebots in den konkreten Fall abduktiv einzuarbeiten. Der virtuelle Raum mit seiner zeitlichen Distanz und räumlichen Flexibilität schafft dafür günstige Voraussetzungen. Der Lehrende hat mehr Zeit für die reflexive Bearbeitung des Falles und er kann sich auf umfangreichere Wissensressourcen bei der Interpetationsarbeit stützen.

Der kooperative Lernzusammenhang ist nur solange gegeben, wie gemeinsame Lernaspekte von den Teilnehmern des Online-Forums identifiziert werden können. Mit anderen Worten: Die Antwort auf die Frage "Gibt es in dieser Fallbearbeitung für mich etwas zu lernen?" muss von jedem einzelnen Teilnehmer positiv antizipiert werden können. Ist dies für den einzelnen Teilnehmer nicht mehr der Fall, löst sich für ihn der Lernzusammenhang (zumindest für diese Fallbearbeitung) auf. Die Phänomene Teilnehmerschwund und Passivität (Lurkerproblem), die im Zusammenhang kognitionstheoretischer oder konstruktivistischer Konzepte als Selbstdisziplinierungsproblem und Selbstmanagementproblem diskutiert werden, lassen sich subjektwissenschaftlich unter dem Aspekt differenter Relevanzen zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen den Lernenden interpretieren.
Dabei ist weiter zu berücksichtigen, dass der virtuelle Bildungszusammenhang von den alltäglichen Arbeitszusammenhängen überlagert wird. In einem Präsenzseminar sind die Teilnehmer von ihren Alltagsrelevanzen deutlich distanziert. Im virtuellen Rahmen tritt die Reflexion eines Falles in Konkurrenz zu im Alltag relevanten schwierigen Handlungszusammenhängen, die entschieden werden müssen. Der häufig genannte Vorteil größerer "Aktualität im Zuge eines learning on demand" beim "Lernen am Arbeitsplatz" ist deshalb aus subjektwissenschaftlicher Sicht mit großer Skepsis zu betrachten.

Die Vorteile des virtuellen Bildungsraumes als kooperativem Lernzusammenhang liegen nach den bisherigen Erfahrungen in der distanzierten Rekonstruktion subjektiver Handlungsproblematiken und Lernbegründungen. Die Besonderheit des Lernenden in seinem gesellschaftlichen Kontext kann im virtuellen Raum verstanden und beraten werden.

Verstehens- und Beratungsprozesse aus der Binnenperspektive des Subjekts finden auch im virtuellen Raum ihre Grenzen, aber auch eine neue Modalität.

# 3 Literaturverzeichnis

Alisch, L.-M.: Professionalisierung und Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 9-76.
Apel, H.: Lernen in virtueller Kommunikation. In: Päd. Blick (2002)3, S. 139-150.
Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991.
Arnold, R.: Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold. R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 84f.
Bauer, W. u .a. (Hrsg.): Weltzugänge: Virtualität Realität Sozialität. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosphie 4. Hohengehren 2002.
Forneck, H.: Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung.< http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlesung/ > 1999.
Hauser, S.: Perspektiven netzbasierter beruflicher Weiterbildung. In: Päd. Blick (2002)3, S. 163-170.
Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York 1983.
Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Fankfurt/New York 1993
Kade, J./Seitter,W.: Aneignung, Vermittlung und Selbsttätigkeit - Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1. Neuwied 1999, S. 32-45.
Kellner, H./Heuberger, F.: Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz 1999, S. 71-96.
Kerres, M ./ Jechle, Th.: Didaktische Konzeption des Tele- Lernens. In: Issing,L.J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 2001.
Kerres, M./de Witt, C./Stratmann, J.: E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. In: Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2003. Neuwied 2002.
Ludwig, J.: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: ZfPäd (1999)5, S. 667-682.
Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000.
Ludwig, J.: be-online: Lernberatung im Netz. bwp@ <http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/>. ISSN: 1618-8543. Rev. 06.05.2002.
Peters, O.: Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki, W./Meister, D./Sander, U.: Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000, S. 159- 187.
Pyysalo, R./Kruppa, K./Mandl, H.: Problemorientiertes Lernen in computerunterstützten Lernumgebungen: Internationale best-practice Beispiele. München 2001, LMU-Praxisberichte des Lehrstuhls für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie Nr.25.
Ricken, N.: Bruch mit dem Einen: Differenz -Pluralität -Sozialität. Anmerkungen zum deutschsprachigen Diskurs einer Philosophie der Erziehung. In: Bauer u .a. 2002, S.149- 175.
Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001.
Tulodziecki, G./Straka, G.A.: Medien lern-lehrtheoretisch betrachtet. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg 1998, S. 101-110.
Westphal, K.: Grundlegende bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung. In: Bauer u .a. 2002, S. 97-116.