



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Lernen und Lernberatung - im Internet?

first published in:

Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in
Deutschland / hvv-Institut, Hessischer Volkshochschulverband

Bielefeld : Bertelsmann, 4, 2006. S.338 - 347

ISSN 0018-103X

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 16

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1292/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12924>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 16

Lernen und Lernberatung - im Internet?

Zusammenfassung:

Der Beitrag stellt lerntheoretische und didaktische Begründungen sowie die bildungspraktische Umsetzung für ein didaktisches Konzept der Lernberatung im virtuellen Raum vor. Das Lernberatungskonzept wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts be-online¹ entwickelt. Einleitend wird der Frage nachgegangen, welche online-didaktischen Konzepte zur Unterstützung von Lernprozessen im virtuellen Raum vorliegen, um Anknüpfungspunkte und Differenzen für das Konzept der Lernberatung im virtuellen Raum aufzuzeigen.

1. E-learning

Das Phänomen „Lernen im Internet“ fällt üblicherweise unter den diffusen Begriff „e-learning“, der theoretisch kaum fundiert ist. Bildungspolitisch gilt e-learning oft als Musterfall selbstorganisierten Lernens jenseits von Bildungsinstitutionen, unabhängig von Zeit und Raum. Dieser Begriff, der frei übersetzt auf elektronisch unterstütztes Lernen verweist, ist allerdings mehr ein Versprechen als ein Programm. E-learning-Angebote sind in der Regel virtuelle Lehrangebote und keine Angebote, die Lernprozesse der Lernenden unmittelbar aufgreifen und unterstützen. Als „Lernsoftware“ werden themenorientierte Lehrangebote bezeichnet, die primär multimedial animierte Lehrinhalte (so genannten „Content“) bereitstellen. Ob der Nutzer im Kontext dieses Lehrangebots/dieser Software lernt – oder eben auch nicht – bleibt im Rahmen der Lehrangebote eine ungeklärte Frage – soweit keine interaktiven Bestandteile vorgesehen sind, in deren Rahmen Online-Tutoren Unterstützung gewähren. E-learning – Angebote sind also meistens Lehrangebote, die bestenfalls einen Anlass für Lernprozesse bilden können, Lernprozesse unmittelbar aber nicht unterstützen (zur Differenz von Lehren und Lernen vgl. Abschnitt 2). Der bessere Begriff für die meisten (nicht alle) Angebote im virtuellen Raum wäre daher e-teaching und nicht e-learning. Das feedback der e-teaching-Teilnehmer gibt dies wieder: Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung wird Lernen mit dem PC (gegenüber traditionellen Medien und formalisiertem Lernen in Weiterbildungseinrichtungen) nur von 4% der Bevölkerung am lernintensivsten eingeschätzt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 43). Damit stellt sich e-learning als vorerst letztes Medium in die historische Aufreihung didaktischer Medien, die immer schon Bestandteil des Lehrens und weniger des Lernens waren.

In den letzten Jahren wendet sich das Blatt und Lernprozesse sowie deren Unterstützung finden zunehmend Eingang im Diskurs zur Online-Didaktik und auch in e-learning-Angebote. Statt der klassischen Lernsoftware treten Lernmanagementsysteme (LMS) und Computer Supported Cooperative Learning (CSCL) in den Vordergrund, deren technische Grundlage web-basierte Groupware-Systeme bilden. E-learning verliert dadurch den Charakter eines standardisierten Angebots wie im Falle der Lernsoftware. E-learning lässt sich zunehmend mehr durch die Lehrenden und Lernenden gestalten und ermöglicht es ihnen, individuelle Nutzungskonzepte kurzfristig und ohne großen Aufwand zu entwickeln. Dadurch nehmen Formen des blended learning zu, in denen Lehr-, Lernprozesse in Präsenzzräumen (an der Universität, der Weiterbildungseinrichtung usw.) von den gleichen Akteuren im virtuellen Raum online und web-basiert fortgesetzt werden können. Schulmeister (2005) fasst das didaktische Spektrum für LMS folgendermaßen zusammen: Der Inhalt im LMS kann aus

- zu erledigenden Aufgaben bestehen

¹ Vgl. www.projekt-be-online.de

- Fragen bestehen
- narrativen Elementen, aus sog. Stories, bestehen
- einem Hypertext bestehen, der einen Gegenstand aus multiplen Perspektiven betrachten lässt
- einem hohen Anteil interaktiver Übungen oder einer großen Simulation bestehen.

Vergleicht man diese Möglichkeiten fällt auf, dass nur die letzte Variante Eigenaktivitäten der Lernenden im virtuellen Raum umfasst. Dies weist darauf hin, dass auch im Bereich der LMS die klassische Leitidee der Lehre und nicht die der Lernbegleitung dominiert. Die Leitidee der Lehre umfasst folgende Lehraktivitäten: Aufmerksamkeit wecken, Lehrziele transparent machen, Lehrmaterial präsentieren, Lernende mit Fragen und Aufgaben unterstützen, Lernende anwenden lassen, Feedback anbieten, evaluieren und Transfer unterstützen (vgl. a.a.O.). Selbstorganisiertes Lernen im Internet stellt sich auf diese Weise als ein „Sich-selbst-überlassen-sein“ der Lernenden dar. Sie finden Lehrmaterialien und werden bestenfalls aufgefordert ihr Lernen selbst zu managen.

Dieser Entwicklungsstand überrascht, wenn man bedenkt, dass im Zuge der bildungspolitischen Reden über selbstorganisiertes Lernen e-learning als leuchtendes Beispiel für selbstorganisiertes Lernen herangezogen wird. Welche Möglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse im virtuellen Raum und deren beratende Unterstützung/Lernberatung dennoch möglich sind soll im Folgenden dargestellt werden.

2. Lernen und Lernberatung im virtuellen Raum

Lernen und Lehren werden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht immer deutlich unterschieden (vgl. Ludwig 2000, S. 5f). „Was hat eigentlich Lehren mit dem Lernen außer der Tatsache zu tun, dass wir gewohnt sind, beides an einem Ort, zu einer Zeit und unter bestimmten Zielen zusammen zu denken bzw. zusammen zu zwingen?“ (Mader 1997, S. 69). Im besten Fall beziehen sich beide Handlungen aufeinander ohne sich zwingend berühren zu müssen. Oft lehren Lehrende an den Lerninteressen der Lernenden vorbei. Lernhandlungen des Lernenden folgen in der Regel einer anderen Logik als die Lehrhandlungen des Lehrenden. Lernhandlungen besitzen einen Eigensinn, der das didaktische Handeln der Lehrenden stets von neuem vor Herausforderungen stellt. „So gesehen ist selbstgesteuertes Lernen eine Tautologie. Jede/r von uns – als Teilnehmer und als Kursleiter – lernt *so*, wie er es gelernt hat, wie er es kann, wie er es für richtig hält.“ (Siebert 2001, S. 40).

Wie ist Lernen nun genauer zu verstehen? Im Anschluss an Klaus Holzkamp (1987 u. 1993) lassen sich intentionale Lernhandlungen wie folgt charakterisieren²:

- sie beginnen, wenn Menschen eine Diskrepanzerfahrung machen und ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt erleben
- mit dieser Handlungsproblematik muss der Lernende die Antizipation verbinden können, dass ein gesellschaftliches Wissen für ihn verfügbar ist, welches mehr Handlungsfähigkeit verspricht
- Lernen ist mit dem Interesse nach erweiterter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit verbunden, stellt also soziales Handeln dar und keine Persönlichkeitseigenschaft
- Lernen verläuft prinzipiell begründet und ist damit auch prinzipiell verstehbar
- Lernhandlungen unterbrechen Alltagshandlungen in Form von Lernschleifen, die das Alltagshandeln distanziert reflektieren

² Vgl. ausführlicher Holzkamp 1993 und bezogen auf Fragestellungen der Erwachsenenbildung Ludwig 2000 und Faulstich/Ludwig 2004

- im Vollzug einer Lernschleife sucht der Lernende eine für sich angemessenere Situationsinterpretation für seine Handlungsproblematik
- Lernhandlungen folgen dem Eigensinn des Lernenden, wobei sich der Lernende mit neuen, fremden und irritierenden Sinnhorizonten auseinandersetzen – dabei können auch Lernwiderstände auftreten³
- dabei werden die dem Lernenden verfügbaren Bedeutungen und Sinnfiguren mit den noch fremden Situationsmerkmalen und möglichen Interpretationsangeboten Anderer (Lehrender bzw. Mitlernender) verglichen, um sich über seine Handlungsmöglichkeiten und potentiellen Handlungsprämissen zu verständigen
- Lernen stellt so gesehen immer einen identitätsrelevanten Selbstverständigungsprozess dar (vgl. Ludwig 2004b)
- Lernen ist Differenzbildung im Rahmen von Vergleichsprozessen, die Bildung von Differenzen zwischen individuell verfügbarem Wissen und noch Fremdem.

Wenn Lernen in der vorgestellten Weise als Prozess der Differenzbildung zwischen individuell verfügbarem und noch fremdem Wissen/Bedeutungshorizonten verstanden werden kann, der im Rahmen von Selbstverständigungsprozessen auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe mit Blick auf ein gegenständliches Handlungsproblem des lernenden Subjekts zielt, dann sind diese Lernhandlungen als prinzipiell begründete Handlungen für Lehrende auch prinzipiell verstehbar. Professionelle Lernberatung umfasst dann die Aufgabe, die Lernbegründungen der Lernenden erstens im Lehr-, Lernverhältnis zur Sprache zu bringen und zu verstehen und zweitens den Prozess der Differenzbildung mit adäquaten gegenstandsbezogenen Gegenhorizonten zu unterstützen (vgl. Ludwig 2003; Ludwig 2004; Ludwig/Petersheim 2004).

Das Konzept einer gegenstandsbezogenen Lernberatung, die mit gegenständlich-thematischen Gegenhorizonten an den Lernbegründungen und Lerninteressen zur Unterstützung von Differenzbildungsprozessen ansetzt, unterscheidet sich von anderen Lernberatungskonzepten:

- von kognitionstheoretischen Konzepten zur Steigerung der Selbstlernkompetenz (Siebert 2001, Rohs/Käpplinger 2004), die Lernkompetenz primär als eine kognitive Disposition verstehen, die unabhängig von einem gegenstandsbezogenen Lerninteresse zu entwickeln wäre
- von managerialen Konzepten des Lernens, die Defizite in Lernhandlungen kompensieren und die „Lern-Management-Kompetenz der Lernenden“ (Klein/Reutter 2005, S. 15) erweitern wollen
- von diagnostischen Konzepten einer Lernentwicklung im Lebenslauf mit dem Ziel „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Häßner/Knoll 2005, S. 210) zu leisten

Erwachsene bringen bereits spezifische Diskrepanzerfahrungen (schwierige Handlungssituationen/„Fälle“) sowie umfangreiches Erfahrungs- und Expertenwissen in die Weiterbildung mit, auf dessen Basis sie bei der Suche nach neuem Sinn und neuer Orientierung für ihr Handeln unterstützt werden wollen (vgl. Ludwig 2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt be-online entwickelte deshalb einen virtuellen Bildungsraum, in dem e-learning fallorientiert gestaltet wird. Statt konstruierter Fälle, wie bei der Fallmethode, bilden „echte Fälle“ der Teilnehmer den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses. Die subjektiven Bedeutungen der Lernenden werden über Fall Erzählungen vorgestellt, in der die konkreten Handlungen von Personen, Zeiten und Orte der schwierig erlebten Handlungssituation konkret beschrieben werden. Im Rahmen eines „kooperativen

³ Zur Untersuchung von Lernwiderständen allgemein vgl. Ludwig 2000, Lernwiderstände beim e-learning vgl. Grotluschen 2003

Lernverhältnisses“ (Holzkamp 1993, S. 510) zwischen den Teilnehmern eines Online Forums wird die Fallerzählung erstens reflektiert und wird zweitens neues Wissen und neue Perspektiven beratend eingeführt. In kooperativen Lernverhältnissen beziehen die Lernenden ihre personal unterschiedlichen Lernproblematiken entlang eines gemeinsamen Lerngegenstandes aufeinander und beraten sich mit Unterstützung der Fallberater gegenseitig bei ihren Versuchen, ihre individuellen Lernproblematiken zu überwinden. Im Kern geht es um die Anerkennung der unterschiedlichen und fremden Bedeutungshorizonte als prinzipiell mögliche, begründete und damit sinnvolle Bedeutungshorizonte. Differenzbildungs- und Selbstverständigungsprozesse werden dann behindert oder gar verhindert, wo sich Objektivismen einschleichen, Bedeutungshorizonte gegen andere durchgesetzt werden sollen und auf diese Weise der potentielle Raum zum leeren Raum wird (vgl. Ludwig/Petersheim 2004). Jede Fallbearbeitung endet mit neuen grundlegenden Einsichten und mit neuen konkreten Handlungsoptionen für den erzählten Fall.

Mit der folgenden Dokumentation einer Fallbearbeitung im virtuellen Raum soll zweierlei verdeutlicht werden: Erstens, in welcher Weise Anfragen und versuchsweise Situationsinterpretationen der Lernenden als Ausdruck ihrer individuellen Lernhandlungen im virtuellen Raum Platz greifen können. Zweitens, wie die Unterstützung von Lernprozessen als gegenstandsbezogene Lernberatung gestaltet werden kann.

3. Lernberatung im virtuellen Raum

Das didaktische Konzept der Lernberatung im virtuellen Bildungsraum umfasst ein Arbeitsmodell mit drei sequentiellen Arbeitskomplexen.⁴ Dieses Arbeitsmodell wird im Folgenden am Beispiel der Fallbearbeitung „Redaktionsteam“ erläutert. Eine Lerngruppe (10 -12 Teilnehmer) nach dem Konzept be-online konstituiert sich über eine Seminaurausschreibung zu einem bestimmten Thema – im vorliegenden Fall lautete das Thema „Mit Konflikten in Gruppen erfolgreich umgehen“. Nach einer mehrtägigen Präsenzphase, in der sich die Teilnehmer kennen lernen und mit dem Arbeitsmodell umgehen lernen, wird das Seminar im virtuellen Raum fortgesetzt. Die Lerngruppe verfügt dazu über einen virtuellen Bildungsraum (Online-Forum) mit verschiedenen Funktionalitäten.

Ausgangspunkt des Bildungsprozesses sind die Handlungsproblematiken und Lerninteressen der Teilnehmer im Anschluss an eine unzureichend empfundene Situationsinterpretation. Der Seminarteilnehmer Theo erzählt dementsprechend einen Konflikt aus seinem Redaktionsteam für eine Betriebszeitung (Fallerzählung). Die zentrale didaktische Leistung des Lehrenden im Sinne der Lernberatung besteht darin, die subjektiven Bedeutungshorizonte und Lerninteressen in der erzählten Handlungsproblematik zu verstehen und bezogen darauf, neues Wissen in beratender Weise so einzuführen, dass neue Seiten des Falles für die Teilnehmer sichtbar und für die Erweiterung bzw. Differenzierung ihrer Bedeutungshorizonte relevant werden können. Die Fallerzählung wird nach folgendem Modell in drei Arbeitskomplexen bearbeitet: Um Theos Bedeutungshorizonte, seine Handlungsgründe und seine Handlungsproblematik zu verstehen gilt es für alle Teilnehmer der Fallbearbeitung, sich im ersten Arbeitskomplex durch Nachfragen ein eigenes Bild vom Fall zu machen und im zweiten Arbeitskomplex die verschiedenen Kernthemen zu entdecken, die für den Fall in seiner Entstehung und seinem Verlauf bedeutsam waren. Diese Kernthemen können auf verschiedenen Ebenen liegen: in den Handlungsgründen der Fallpersonen Theo, Sandra und Franz, in ihren Beziehungen, in ihrer spezifischen beruflichen Handlungslogik und in den

⁴ Das Arbeitsmodell orientiert sich in zentraler Weise an dem Bildungskonzept "Fallarbeit", wie es von Kurt R. Müller u.a. (1997) (Professur für Erwachsenenpädagogik, Universität der Bundeswehr München) entwickelt wurde.

betrieblichen und gesellschaftlichen Strukturen. Im dritten Arbeitskomplex wird dann - bezogen auf diejenigen Kernthemen, die Theo für sich als bedeutsam erachtet – neues Wissen eingeführt, das neue Perspektiven auf den Fall ermöglicht und neue Handlungsoptionen eröffnet (Erläuterungen und Beispiele finden sich unter www.projekt-be-online.de).

2.1 Arbeitskomplex 1: Fallerzählung und Nachfragen

Ausgangspunkt der Online-Fallberatung ist eine schwierige Handlungssituation, die als Fallgeschichte erzählt wird. Mit der Fallgeschichte wird ein in der Vergangenheit erlebtes soziales Ereignis beschrieben. Indem der Fall erzählt wird, wird das Subjekt für diese didaktische Sequenz zum Protagonisten des Lehr-Lern-Geschehens: Zum Fallerzähler oder Fallerzählerin.

Ein Fall ist ein soziales Ereignis aus der Vergangenheit, das subjektiv begründet eine eigene Struktur und Geschichte herausgebildet hat. Mit anderen Worten: Ein Fall umfasst eine konkrete Handlungssituation, in der eine oder mehrere Personen bedeutsame Rolle(n) spielen und die mit subjektivem Sinn gefüllt nachhaltig irritierend erlebt wird. Das als schwierig erlebte Ereignis wird in der Fallerzählung räumlich und zeitlich abgrenzbar, und zwar hinsichtlich

- Thematik und Inhalt: Was ist geschehen?
- Handelnde Personen: Wer war beteiligt?
- Beziehungen zwischen den Personen: Wie haben sich die beteiligten Personen zueinander verhalten?
- Konkrete Orte und Zeiten: Wann und wo ist das passiert?
- Subjektiv-emotionale Befindlichkeit (Irritation): Was in diesem Fall wirkt immer noch nach?

Im Arbeitskomplex 1 stellt Theo seine Fallerzählung als Textdokument in das Online-Forum ein. Inhaltlich zusammengefasst stellt sich seine Erzählung folgendermaßen dar: Theo ist Mitglied in einem dreiköpfigen Redaktionsteam einer Betriebszeitung und freigestellter Personalratsvorsitzender einer großen Dienststelle. Die anderen beiden Mitglieder sind Franz, ein leitender Beamter, der sich für die Veröffentlichung der offiziellen Dienststelleninformationen zuständig fühlt und Sandra, eine Verwaltungsangestellte, die für den Unterhaltungsteil sorgt und redaktionelle Arbeiten übernimmt. Theo liefert die personalratsrelevanten Beiträge. Das Redaktionsteam leidet an der fehlenden Beteiligung und Rückmeldung der Beschäftigten. Das Erstellen von Beiträgen bleibt allein beim Redaktionsteam. Als bei der letzten Ausgabe noch sehr kurzfristig Platz gefüllt werden musste, übernahm Sandra diese Aufgabe mit einem witzig gemeinten Beitrag, der von einem Großteil der Beschäftigten als geschmacklos und frauenfeindlich bewertet wurde. Unter den Beschäftigten schlug der Beitrag immer höhere Wellen der Kritik, die vor allem bei Theo landeten. Er konnte die Kritik gut verstehen, alles war ihm sehr peinlich, vor allem weil er den Witzbeitrag vorher selbst nicht gegengelesen hatte und wusste nicht bei wem er sich zuerst entschuldigen sollte, ohne Sandra als „Schuldige“ nennen zu wollen. Sandra stellte er zur Rede. Die zeigte jedoch „keine Einsicht“ und Franz erklärte sich für den Vorfall als „nicht zuständig“. Auch sein Entwurf eines „Entschuldigungsschreibens des Teams“ fand im Team keinen Konsens und wurde nicht veröffentlicht. Die Wogen der Empörung klangen nach einiger Zeit ab, Sandra hat das Team verlassen und Theo wollte eigentlich auch alles hinwerfen. Schließlich ist er aber doch im Team geblieben und für Sandra gibt es zwischenzeitlich eine Nachfolgerin. Theo verbindet seine Erzählung mit dem Lerninteresse, d.h. mit der Frage, wie er im neuen Team zukünftig solche „Verständigungsspannen“ vermeidet.

Bereits während der Falldarstellung entfalten die Zuhörer innerhalb der Lerngruppe verschiedene „Bilder“ vom Fall, die dem Verstehen neue Perspektiven und Facetten eröffnen. Im Anschluss an Theos Erzählung versucht jeder einzelne Teilnehmer (s)ein Bild des Falles zu vervollständigen und fragt verschiedene Seiten des Falles nach. Im Online-Forum erfolgt dies in Form von - als Fußnoten- eingefügten Fragen im Erzähltext, auf die Theo asynchron antwortet. Das Wechselspiel von Fragen und Antworten erstreckt sich über den Zeitraum einer Woche. Auf diese Weise entsteht ein gemeinsames, immer komplexer werdendes Textdokument. Auch synchrone Chat-Sitzungen sind in dieser Phase möglich. Alle Fragen und Antworten, d.h. alle Begründungen Theos sind auf diese Weise archiviert und stehen den Teilnehmern und den Fallberatern für den weiteren Prozess ständig zur Verfügung.

2.2 Arbeitskomplex 2: Spuren suchen und Kernthemen finden

Im zweiten Arbeitskomplex gilt es für die Teilnehmer sich in ausgewählten Handlungssituationen zunächst empathisch auf die Fallakteure einzulassen und danach analytisch Spuren entlang verschiedener Dimensionen zu suchen: In den Handlungsgründen der Personen, in ihren Beziehungen und in den strukturellen Rahmungen. So wird z.B. Theos sensibler Umgang mit der Beschäftigtenkritik vor dem Hintergrund seiner Interessen als Personalratsvorsitzender interpretiert und der Umgang untereinander im Team wird mit hierarchische Strukturen und ungeklärten Führungsansprüche begründet.

Die Teilnehmer bringen also ihre Situationsinterpretation zur Sprache und lassen sich dazu wechselseitig von den Interpretationen der anderen Teilnehmer anregen, um schließlich die aus ihrer jeweils individuellen Sicht wichtigsten Spuren als Kernthemen in einem Textdokument fest zu halten. Theo werden auf diese Weise Gegenhorizonte zu seiner Fallinterpretation angeboten, die ihm neue Perspektiven auf seinen Fall eröffnen können. In dieser Phase kann deutlich werden, dass die subjektiv möglichen Bedeutungshorizonte auf den Fall prinzipiell nicht abschließbar sind. Einerseits wird die Fallerzählung dadurch komplexer, andererseits wird durch die intersubjektiv hergestellte Multiperspektivität der "schwierige" Fall dem in der Regel starren subjektiven Deutungsmuster des Fallerzählers gegenüber geöffnet.

Aus den Umständen des Falles heraus werden nun in der Lerngruppe thematische Sachverhalte (Kernthemen) gesammelt, durch die Fallentstehung und Fallverlauf in typischer Weise bestimmt wurden. Den unterschiedlichen Perspektiven entsprechend, werden an dieser Stelle ca. 20, teils kontingente, teils stark divergierende Themen benannt, die je nach subjektiver Perspektive und Beurteilung im Fall eine zentrale Rolle spielen. In der Regel werden mehrere Handlungssituationen aus der Fallerzählung nach diesem Vorgehen bearbeitet. Am Ende dieses Arbeitskomplexes hat Theo die Chance, die nach seinem Verständnis besonders interessanten und relevanten Kernthemen für die weitere Arbeit im dritten Arbeitskomplex auszuwählen.

Entlang Theos Auswahl an Kernthemen kann der Online-Lernberater seinerseits zu verstehen versuchen, welche Seiten des Falles für Theo besondere Bedeutung besitzen und von ihm verstanden werden wollen. Die Aufgabe des Online-Lernberaters ist es also, die Schwierigkeiten/Lernproblematiken in Theos Verstehensprozessen zu verstehen: Seine Aufgabe ist es, Verstehensprozesse von Teilnehmern zu verstehen.

2.3 Arbeitskomplex 3: Kernthemen bearbeiten und Handlungsoptionen sammeln

Die ausgewählten Kernthemen werden im dritten Arbeitskomplex von den Fallberatern, prinzipiell aber auch von anderen Teilnehmern aufgegriffen. In Theos Fall integrierten die Fallberater in abduktiver Weise Erklärungsmodelle zum Führungshandeln und zur Verständigung in Kommunikationssituationen in die Fallbearbeitung. Abduktiv bedeutet dabei, dass solche Modelle nicht „von oben“ abstrakt eingeführt werden, sondern über das erzählte Fallmaterial entwickelt und eingeführt wird. So werden beispielsweise zum Kernthema „Zusammenarbeit und Leitung“ nicht mögliche Rollen von Gruppensprechern modellhaft eingeführt, sondern es wird im ersten Schritt die konkrete Rolle von Theo im Redaktionsteam mittels des erzählten Materials charakterisiert (Leiter mit Zuarbeitern) und anschließend erst mögliche andere Rollenausprägungen (z.B. drei gleichberechtigte Kompetenzbereiche) erarbeitet. Auf diese Weise verbleibt es nicht bei der Vermittlung abstrakter sozialwissenschaftlicher Modelle, sondern die Modelle wirken entlang der Kernthemen als Gegenhorizonte zu den vorhandenen individuellen Perspektiven auf die Fallsituation. So wird beispielsweise deutlich, dass gleichberechtigte Rollenausprägungen im konkreten Fall wenig wahrscheinlich sind, weil aufgrund von unausgesprochenen Machtkonflikten zwischen Dienststellenleitung und Personalrat die redaktionelle Zuständigkeit zwischen Dienststellenleitung und Personalrat ungeklärt blieb (Personalratszeitung oder Dienststellenzeitung) und sich im Redaktionsteam fortsetzte. Die Kernthemenbearbeitung zielt so auf die Klärung und Verallgemeinerung der im Fall enthaltenen konkreten Situation, einschließlich ihrer personellen und strukturellen Seiten. Die Erklärungsangebote der Fallberater oder anderer Teilnehmer sollen Angebote sein, die an die Bedeutungshorizonte des Fallerzählers Theo und der anderen Teilnehmer anschließbar sind und ihre Selbstverständigungsprozesse im Fall unterstützen. Mit anderen Worten: Bereits bestehende Einsichten innerhalb der Lerngruppe sollen erweitert und differenziert werden können.

Aus diesen neuen Einsichten heraus werden von den Teilnehmern neue Handlungsmöglichkeiten und -wege für den Fallerzähler Theo erarbeitet: „Ich als Theo würde ein Gespräch mit dem Dienststellenleiter über den Charakter der Zeitung führen“ „Ich als Theo würde...“. Diese Handlungsoptionen stellen ein Angebot der Lerngruppe für den Fallerzähler Theo dar. Damit ist Online-Fallberatung mit Blick auf den Fallerzähler abgeschlossen. Es gilt abschließend die Relevanz des Falles für die anderen Teilnehmer zu klären. Die Teilnehmer reflektieren abschließend eigene Einsichten und Handlungsprojekte, die aus dem Lehr-Lern-Prozess heraus für sie persönlich entstanden sind

4. Ausblick

Lernen und Lernberatung im virtuellen Raum nutzen die spezifischen Funktionen des online-Mediums und werden zugleich von ihnen begrenzt. Aus Platzgründen kann hier nur kurz darauf verwiesen werden⁵. Seine Vorteile und seine unterstützende Funktion liegen vor allem in der Schriftlichkeit des virtuellen Mediums, die angebotene Bedeutungshorizonte für Vergleichsprozesse dokumentiert und nicht der Flüchtigkeit der Sprache Preis gibt und in der besonderen Manipulierbarkeit der Symbole im virtuellen Raum, die Assimilationsprozesse fördert. Zum anderen in der Individualisierung des Lernprozesses, der zugleich in den kooperativen Lernzusammenhang eingebettet bleibt. In der Präsenzsituation passt sich der Einzelne demgegenüber stärker dem Gruppenprozess an, wodurch Perspektivenvielfalt begrenzt werden kann. Behindernd wirkt der virtuelle Bildungsraum dagegen durch seine

⁵ Vgl dazu detaillierter Ludwig 2003; 2004a; 2004b; Ludwig/Petersheim 2004

Nähe zur alltäglichen Praxis. Aktuelle Handlungsproblematiken des Alltags schieben sich störend zwischen die Reflexion der problematischen Bedeutungshorizonte. Auch die Anerkennungsbeziehung ist im virtuellen Raum gegenüber der Präsenzsituation besonderen Belastungen ausgesetzt. Empirische Forschung zu den Grenzen und Möglichkeiten von Lernhandlungen im virtuellen Raum sowie zu deren Unterstützung könnten den Begriff e-learning theoretisch besser fundieren.

Literatur:

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004
- Faulstich, P./Forneck, H./Knoll, J. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Bielefeld 2004
- Grotlüschen, A.: Widerständiges Lernen im Web-virtuell selbstbestimmt? Münster 2003
- Häßner, K./Knoll, J.: Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich/Forneck/Knoll 2005, S. 164-217
- Holzkamp, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie (1987)20, S. 5-36
- Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt/New York 2003
- Klein, R./ Reutter, G.: Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Ludwig, J.: Anforderungen an Lernberatung in online-Foren. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld 2002, S.255-266
- Ludwig, J.: Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren 2003, S.262-275
- Ludwig, J.: Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004, S. 112-126
- Ludwig, J.: Wissenstransfer: Verstehen in virtuellen Bildungsräumen. In: Meister, D. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden 2004a, S. 137-148
- Ludwig, J.: Zur Lernförderlichkeit von Netzwerken. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U. (Hrsg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Berlin 2004b, S. 107-123
- Ludwig, J./Petersheim, A.: Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Hegmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 254-270
- Mader, W.: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 61-81
- Müller, K. R./Mechler, M./Lipowski, B. 1997: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.). München Eigenverlag.
- Rohs, M./Käppliger, B.: Lernberatung in der beruflichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster 2004
- Schulmeister, R.: Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In: Maiké Franzen (Hrsg.): Lernplattformen. Web-based Training 2005. Dübendorf Schweiz 2005, S. 11-19
- Siebert, H.: Bildung im Schatten der Postmoderne. Frankfurt/M. 1992
- Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001