

Anke Grotlueschen

„Verschwiegene Interessen“ und „ungefragte Fragen“ beim E-Learning als Ausdruck fehlender Einbindung heterogener Lerninteressen

Universität Hamburg
Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik
Joseph-Carlebach-Platz 1/Binderstr. 34,
20146 Hamburg
grotlueschen@erzwiss.uni-hamburg.de
040 42838 3751

Abstract

Heterogenität lässt sich als Kernelement von Erwachsenenbildung feststellen, denn dort gibt es keine Altershomogenität und keine durch verbindliche Curricula hergestellten homogenen Wissensbestände. Deshalb wird Heterogenität hier auf der Ebene *unterschiedlicher Lerninteressen* betrachtet. Für die Erwachsenenbildung wäre es wünschenswert, wenn Lerninteressen in inhaltliche Fragen münden würden. Die didaktische Forschung in diesem Bereich richtet sich derzeit stark auf E-Learning, denn dort wird vermutet, dass die Lernenden besonders gut ihren heterogenen Lerninteressen nachgehen könnten. Daher fasse ich zunächst den Forschungsstand zur Interaktion beim E-Learning zusammen. An den Ergebnissen ist erkennbar, dass a) nur sehr wenig gefragt wird und dies b) nicht am E-Learning liegt, sondern gleichermaßen im klassischen Präsenzunterricht vorliegt. Ich referiere anschließend qualitative Untersuchungsergebnisse und stelle heraus, warum Lernende trotz bestehender Interessen ihre heterogenen Themen beim E-Learning nicht zur Sprache bringen. Die Untersuchung ist explorativ angelegt. Das Sample wurde nach Gesichtspunkten der maximalen Variation zusammen gestellt¹. Dabei wurden sowohl Teilnehmende als auch TutorInnen aus mehrwöchigen E-Learning-Kursen zu den Themen „Internet“ und „Bewerbungstraining“ leitfadengestützt befragt. Die Ergebnisse wurden im Sinne der Grounded Theory ausgewertet. Als zentrales Ergebnis der Studie ist festzuhalten, dass erwachsene Lernende ihren eigenen Lerninteressen zu wenig Bedeutung zusprechen, um sie nachhaltig zu verfolgen. Dem liegt ein alltäglicher Reflexionsmangel zugrunde, der durch Bewertungsängste ergänzt wird.

Heterogenität als Schulrealität

¹ Das Sample aus neun Teilnehmenden und ihren drei TutorInnen umfasst sowohl Arbeitssuchende als auch Angestellte, Führungspersonal und Sachbearbeitung, Männer und Frauen, faktenorientierte Themen (Internet-Einstieg) und ‚Soft Skills‘ (Bewerbungstraining), Lernsituationen im Büro und zu Hause, männliche und weibliche tutorielle Betreuung, sowie mittlere (kaufmännische Ausbildung) bis höchste Bildungsabschlüsse (Promotion). Vorab wurde eine weitere Person als Pretest interviewt. Die Interviewserie wurde beendet, als die Themen gesättigt erschienen, d.h., als keine neuen Aspekte mehr angesprochen wurden. Alle Interviews wurden zeitnah und vollständig transkribiert und mit Hilfe der Datenanalysesoftware MaxQDA schrittweise kodiert und zu einem Kategoriensystem entwickelt (Grotlueschen, 2003, S. 152).

Durch die gegenwärtig als unzulänglich wahrgenommenen Bildungserfolge auf schulischer und erwachsenenbildnerischer Ebene werden didaktische Fragen relevant, die zuvor eher im Hintergrund standen. Hierzu zählen auch Fragen nach der Zusammensetzung von Lerngruppen. Eine zentrale Problematik pädagogischer Berufe besteht hierbei im Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden. Spätestens seit die Hamburger Kommission Lehrerbildung für einen prioritären Umgang mit dem Thema Heterogenität plädiert, scheint hier ein besonderes Interesse entstanden zu sein. Die Hoffnung auf gleichermaßen lernstarke, vorgebildete, sprachmächtige und kulturell übereinstimmende (Schul-)Klassen erweist sich offensichtlich als immer weniger erfüllbar. In der Konsequenz wird dafür plädiert, die Heterogenitäten auf allen Ebenen akzeptierend und produktiv in das Lehr-Lerngeschehen einzubinden. Auf den ersten Blick scheint es sich daher um eine Würdigung von Verschiedenheit zu handeln. Damit wird Heterogenität jedoch auch zu einem Wert erhoben, welcher kompensatorische Bildungsideen in das Reich des Unmodernen verweist (siehe auch weiterführend zu Differenz und Gleichheit: Steenbuck, 2001).

Heterogenität als Gegenkonzept zu Normalität

In der gegenwärtigen Diskussion wird Heterogenität als Konzept betrachtet, bisher als unterlegen, minderwertig, leistungsschwach diskriminierte Personen auf neue und anerkennende Weise zu würdigen und ernst zu nehmen. Heterogenität stellt ein Gegenkonzept gegen Überlegenheitsbehauptungen einer gesellschaftlich konstruierten Norm dar. Bei der Annäherung an den Begriff wird deutlich, dass Heterogenität aus drei Richtungen gespeist ist, nämlich aus *interkultureller, feministischer und integrativer* pädagogischer Diskussion (Prenzel, 1995). Dieser Heterogenitätsansatz wird zunächst auf Schule bezogen und weiterhin für Gruppen verwendet, die von einer gesellschaftlichen Normalitätskonstruktion abweichen. Die Verschiedenheit von Lernenden geht jedoch über die (zu Recht in Frage gestellten) gesellschaftlichen Grenzziehungen der Norm hinaus.

Heterogenität des kulturellen, materiellen und sozialen Kapitals von Erwachsenen

Wie äußert sich also Heterogenität beim Umgang mit Erwachsenen, die in keinem Konflikt zu Normalitätskonstrukten stehen? Bezogen auf Unterschiede des *kulturellen, materiellen und sozialen Kapitals* wird der Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft diskutiert, der offensichtlich das Paradigma der ‚Klassenmobilität durch Chancengleichheit‘ konterkariert (Baumert et al., 2001, auch: Berzbach, 2000). Aus der Sicht der Milieuforschung konstatiert Michael Vester

„vor allem eine nach Erwerbsklassen *segregierende Entwicklung*, die auf die im Kern dreistufige Chancenstruktur einer gebremsten Bildungsexpansion hinausläuft. Wie weit eine soziale Gruppe im meritokratischen Wettbewerb gekommen ist, hängt dabei entscheidend von ihrem Startkapital an Bildung, Besitz und sozialen Beziehungen ab.“ (Vester, in Vorb.)

Es gibt insofern eine aus der Bildungssoziologie gespeiste Heterogenitätsdiskussion jenseits der Normalisierungskonstrukte, in der zumeist nach Bildungszugängen und nach dem Verhältnis von Bildung, Weiterbildung und Status geforscht wird. Bildung und Weiterbildung stellen somit ein System doppelter Selektivität (Faulstich, 2001) dar, wie sich am Berichtssystem Weiterbildung seit 1979 zeigt. Dessen Ergebnisse zeigen

ein wiederkehrendes Prinzip auf, welches volkstümlich heisst: Wer hat, dem wird gegeben. Dieses Prinzip zeigt sich im familiären Zusammenhang auch in der PISA-Studie 2000, in der eine enge Verknüpfung zwischen soziokulturellem Status der Herkunftsfamilie und Lesekompetenz der SchülerInnen erkennbar wird (Baumert et al., 2001, 383). Heterogenität ist somit auch innerhalb der Normalitätsgrenzen einer Gesellschaft eine pädagogische Herausforderung.

Heterogenität der Lerninteressen von Erwachsenen

Neben einer Differenzierung nach soziokulturellen Merkmalen, Milieus und Herkunft stellt sich in der Erwachsenenbildung jedoch die Frage, wie mit unterschiedlichen *Lerninteressen* bei gemeinsamen Lernszenarien umzugehen sei. Heterogenität ist auf dieser neuen Ebene mikrodidaktisch gefasst und auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden im Seminar bezogen. Gelingt ein produktiver Umgang mit Verschiedenheiten beim erwachsenen Lernen? Welcher Art sind die Verschiedenheiten? Es ist zu vermuten, dass hier vor allem unterschiedliche Lernwünsche in gemeinsamen Kursen aufeinander treffen. Insofern drückt sich Heterogenität in der Erwachsenenbildung nicht primär als Gegenkonstrukt einer Überlegenheits-/ Unterlegenheitsdiskussion aus. Der in der Schule oft vorgetragene und entsprechend kritisierte Wunsch nach Homogenität (GEW, 2002) ist hier ohnehin unangebracht. Eher geht es um die Problematik, „alle unter einen Hut“ zu bekommen, eben weil die Erwachsenenbildung keinerlei homogene Klassen oder Jahrgangszüge kennt.

Virtuelles Lernen als Instrument der Differenzierung

Der Widerspruch verläuft insofern zwischen Einzelperson und Gruppe und wird moderiert durch die Lehrenden. Hier wird heute großer Wert auf die Lerninteressen der Einzelnen gelegt, so dass sich die Lehrenden vor der schwierigen Aufgabe sehen, gemeinsames Kurslernen zu organisieren, in dem Raum für Einzellernen integriert ist. Auf den ersten Blick scheinen virtuelle Phasen hier Abhilfe zu schaffen, sprich: eine Binnendifferenzierung nach gewünschten Themen zu erlauben. Insofern wäre zu vermuten, dass hier ein Aushandlungsprozess stattfindet, wie mit den verschiedenen Interessen, dem unterschiedlichen Vorwissen, den differierenden Zeitbudgets und methodischen Vorlieben umzugehen sei. Um ein zentrales Ergebnis dieses Beitrags vorweg zu nehmen: diese Art inhaltlicher Aushandlungsprozesse bleibt offenbar verdeckt. Virtuelles Lernen – einst gelobt wegen seiner Differenzierungsmöglichkeiten² – zeigt auf, wie wenig Erfahrung erwachsene Lerner mit der Definition eigener Lernwünsche haben. Ein Umgang mit heterogenen Themenbezügen wird somit durch die Verschwiegenheit der Teilnehmenden gebremst: die befragten Lernenden haben ihre eigentlichen Lerninteressen nicht benannt, sondern sind dem Kursverlauf gefolgt. Wenn jedoch heterogene Interessen nicht zum Vorschein kommen, können sie auch nicht bearbeitet werden.

Die qualitativ erhobenen Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die Gründe ‚ungefragter Fragen‘ und ‚verschwiegener Interessen‘ zu. Eine quantitative Bearbeitung der Ergebnisse wurde bisher nicht unternommen. Hier könnte der Zusammenhang von Computernutzungstypen und Lernstrategien erhellend wirken, der gegenwärtig

² Learning on Demand ist ein Symbolbegriff für diese These. Hier ist die Möglichkeit impliziert, individuell relevante Inhalte auszusuchen und nur diese zu bearbeiten. Das bedeutet ebenfalls, dass nichts Bekanntes oder Überflüssiges mitgelernt werden muss (Lernen auf Vorrat) sowie dass die Inhalte modulhaft voneinander unabhängig sein müssen.

hinsichtlich schulischem Lernen untersucht wird (vgl. die Untersuchung von Senkbeil in diesem Band). Insbesondere der aufscheinende Hinweis auf *reflektierte* Lernschritte, welche als erfolgversprechende Strategien erkennbar werden, erscheint mir weiterführend.

Vorab sei noch die Frage nach dem Anteil des Virtuellen Lernens an den nachfolgend erläuterten Ergebnissen gestellt. Hier möchte ich die These vertreten, dass E-Learning als *Brennglas* funktioniert: Weder ist E-Learning per se besonders erfolgreich oder besonders verwerflich, noch sind die erkennbaren Zusammenhänge ausschließlich dem virtuellen Anteil betrachteten Lerngeschehens zuzuschreiben. Es zeigt sich vielmehr eine Verschiedenartigkeit von Lernprozessen, welche im virtuellen Raum quasi katalysiert hervortreten. Didaktisch unausgereiftes Vorgehen nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters wird beim E-Learning durch Abbrüche und Schweigen auffällig, während es in Präsenz durch die physische Anwesenheit der Teilnehmenden vertuscht wird. Ebenso treten didaktisch ausgereifte Szenarien positiv hervor, in denen Lernende angeregt sind, ihren Interessen nachzugehen und in Kooperation mit anderen aus zu lernen, wobei sie zumeist auf einen gut kommentierten Pool an Lehrmaterialien und kompetente Betreuungspersonen zurückgreifen können. Dasselbe Szenario ist in klassischen Veranstaltungen denkbar, jedoch fällt der positive Beitrag individueller Interessen weniger auf, da er zumeist in mündlicher und somit flüchtiger Diskussion auftritt.

Bei diesen Erläuterungen möchte ich es hinsichtlich der Brennglas-These belassen und nunmehr vertieft auf ‚verschwiegene Interessen‘ und ‚ungefragte Fragen‘ eingehen, welche ein zentrales Ergebnis qualitativer Empirie darstellen. Ich beleuchte die bisherige Forschungslage kurz unter der Fragestellung virtueller Interaktion und referiere anschliessend Ergebnisse der Studie „Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?“ (Grotluschen, 2003), die neben einer individuellen und institutionellen Ebene auch einen Fokus auf Interaktionsstrukturen legt³. Dabei wird unter Interaktion die pädagogische Interaktion zwischen mehreren Personen gefasst, nicht die Interaktion zwischen Menschen und PC-Programmen.

Beteiligung an virtueller Interaktion – zwischen E-Mail-Flut und Fragen-Ebbe

Die Aussagen relevanter Studien⁴ zur Interaktionsstruktur bei virtuellem Lernen mit Erwachsenen lassen sich zuspitzen auf das Ausmaß der Beteiligung sowie auf die erkennbaren Strukturen der Interaktion. Zur Illustration der Widersprüchlichkeit empirischer Ergebnisse hebe ich hier die Forschungen aus zwei großen E-Learning-Verbundprojekten - Virtuelle Fachhochschule (VFH) und Wirtschaftsinformatik Online (WinfoLINE) - heraus.

Das Verbundprojekt WinfoLINE zeigt eine eher schwache Beteiligung der Lernenden an der Interaktion. So berichtet die auf 270 Fragebögen basierende quantitative Erhebung EVALIS, dass das Kommunikationsverhalten der Studierenden (bei Unklarheiten und Interesse) online etwas geringer ist als in Präsenzveranstaltungen (Glowalla, Glowalla, Kohnert, 2001, S. 60). So wurde in der EVALIS-Studie auch das Präsenzverhalten erfragt, mit einem herausstechenden Ergebnis: In

³ Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns würde hier den Rahmen sprengen. Es handelt sich um leitfadengestützte Teilnehmer- und Tutoreninterviews, welche mittels einer erweiterten Variante der Grounded Theory ausgewertet und mit Lerntheorie in Bezug gesetzt wurden.

⁴ Durchgesehen wurden siebzehn Beiträge aus den Jahren 1998 bis 2001, Grotluschen 2003, S. 80.

Präsenzveranstaltungen haben lediglich 4% der Studierenden Fragen gestellt, alle anderen haben sich mit Mitschriften und Ablenkungen begnügt (Glowalla et al., 2001, S. 43). Das ‚Redner-Schweiger – Problem‘ ist insofern kein E-Learning - typisches Phänomen. Allerdings fällt es deutlicher auf als in Präsenzveranstaltungen: schweigende, lesend-surfende TeilnehmerInnen wirken im Web zunächst, als wären sie nicht anwesend - sofern ihre Aktivitäten nicht durch Protokoll-Programme (Tracking-Verfahren) sichtbar gemacht werden. Erst die aktive Beteiligung führt zu dem Eindruck, die Seminargruppe werde tatsächlich intensiv gearbeitet und gelernt. Durch dieses Brennglas-Phänomen wird die Frage nach geeigneter, motivierender Kommunikation neu aufgeworfen.

In anderen Zusammenhängen wird demgegenüber von einer regelrechten E-Mail-Flut berichtet, dort gibt es eine kaum zu bewältigende Masse an digitaler Kommunikation. Die Mailmenge und Maillänge variiert erheblich. Aus der Virtuellen Fachhochschule wird zudem von belastender umfassender Kommunikation in der Freizeit der Lehrenden berichtet:

"Der Betreuungsaufwand war entschieden höher als erwartet. Besondere Belastungen entstanden durch die große Zahl der Anfragen an Abenden und Wochenenden aufgrund der Berufstätigkeit der meisten Studierenden" (Arnold, Kilian, Thillosen, 2002, S. 338).

Diese Hinweise auf intensive Interaktion im virtuellen Raum stehen im Widerspruch zur EVALIS-Studie. Hier zeigt sich, dass allein die Menge der Kommunikation nicht genügend aussagt über die Chance virtuellen Lernens, die Beteiligung der Lernenden zu ermöglichen bzw. zu fördern. Diese exemplarisch vorgestellten Ergebnisse finden sich auf verschiedenen Dimensionen und sind nachstehend zusammengefasst.

Die Forschungslage: Interaktion als unübersichtliche Einbahnstrasse
Die Strukturen der Interaktion beim E-Learning ähneln offenbar denen der Präsenzveranstaltungen. Die Durchsicht vieler Berichte und qualitativer Ergebnisse (s.o.) lässt relativ hohe Unsicherheiten im Umgang mit virtueller Interaktion erkennen. Chat, E-Mail und Diskussionsforum werden entweder wenig genutzt oder im Übermaß bis zur personellen Überlastung der Lehrenden eingesetzt. Zugespitzt könnte man von einer organisationsbezogenen, lehrerzentrierten Interaktionsstruktur in unübersichtlichen Foren und Chats sprechen.

An welchen Stellen es jedoch zum *Schweigen* oder zur *Massenmail* kommt, wird in den vorgelegten Studien nicht erörtert: Die naheliegende Frage nach dem didaktischen Arrangement bleibt zumeist unberücksichtigt. Die Erklärung solcher Strukturen lässt sich jedoch nur schwer an der Anzahl der Forumsbeiträge ablesen, sie wird leichter durch einen rekonstruierten Begründungszusammenhang der Lernenden zu finden sein⁵. Dies gilt auch für die *Inhalte* der Beiträge in Diskussionsforen und E-Mails. Die Mehrheit der Beiträge dient dazu, organisatorische Fragen zu klären. Hier muss gefragt werden, ob überhaupt Anlässe zur inhaltlichen Kommunikation gegeben sind, sprich die kausale Logik muss wiederum in die Rekonstruktion subjektiver Logik gewendet werden, so dass deutlich wird, weshalb die inhaltliche Kommunikation ausbleibt.

⁵ Die zitierte Studie „Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?“ (Grotluschen 2003) bezieht sich auf eine subjektwissenschaftliche Begründungslogik und geht in einer Variation der Grounded Theory mit Interviewdaten um.

Die Überzahl der Interaktionen bei E-Mail und Diskussionsforum findet direkt zwischen TutorIn und einzelnen Lernenden statt, es handelt sich um lehrerzentrierte Kommunikation im Sinne einer *Einbahnstrasse*. Bei Hinzuziehung von Informationen über konventionelle Seminare zeigt sich, dass dies mit den Gewohnheiten aus Präsenzveranstaltungen korrespondiert. Es könnte somit sein, dass die Lernenden aus guten Gründen - welche noch aufzuschlüsseln sind - ihr bisheriges Lernverhalten in virtuelle Räume weitertragen.

Anders als in Präsenzveranstaltungen wirkt zudem die *Schriftlichkeit* der Kommunikation hemmend, solange bei web-öffentlichen Beiträgen unter eigenem Namen (statt unter Spitznamen) agiert wird. Speziell im Chat sind erhebliche Probleme der *Übersichtlichkeit* zu verzeichnen, die dem Medium eigen sind. Weiterhin bringen diese Kommunikationsformen *Verunsicherungen* mit sich, die auf mangelnder Übung beruhen. Besonders beim Chat, in dem jeder Schritt des Chatters für die anderen, womöglich erfahreneren, live sichtbar wird, wird diese Verunsicherung deutlich. Die Angst der Lernenden ist offensichtlich, sie wird in den Studien auch berichtet. Demgegenüber fehlt es an Hilfen für Lehrende, wie mit einer virtuellen Moderation Abhilfe geschaffen werden könnte. Obendrein entsteht ein rezeptologischer Diskurs, der sich nicht zu schade ist, die erkannten Heterogenitäten im Nutzungsverhalten mit Tierfiguren in eins zu setzen, solcherart als Typen zu beschreiben und die entsprechenden Hinweise für die Moderation beizufügen (Salmon 2002, S. 170ff). Hiermit wird eine forschende Annäherung an die Motive der Lernenden, sich der Kommunikation zu verweigern oder einzubringen, vollends abgedrängt. Jedoch sind in den Berichten auch implizite Bezüge zu subjektiven Begründungslagen erkennbar, sie verbleiben jedoch auf eher technischer Ebene. Bisher sind folgende Aspekte virtueller Interaktion erkennbar, die erst im Zusammenhang mit dem jeweiligen didaktischen Arrangement und daraus subjektiv abgeleiteten Handlungsgründen erklärbar werden:

- Schweigen versus Massenmail
- Organisatorische Themen statt inhaltlicher Kommunikation
- Lehrerzentrierung bzw. Einbahnstrasse
- Schriftlichkeit und Technik als Verstärkung von Verunsicherungen
- Unübersichtlichkeit des Chat

Die tieferen Strukturen von Interaktionen in den Bereichen Chat, E-Mail und Diskussionsforum sind noch genauer zu beleuchten. Zur Entstehung von Verängstigung und Verunsicherung der Lernenden durch spezifische Strukturen der Interaktion wird in den betrachteten Studien noch zu wenig Stellung genommen. Die berichteten Verunsicherungen stellen für die Lernenden gute Gründe dar, negative Bewertung zu vermeiden und sich möglichst wenig im virtuellen Diskurs zu exponieren. Anders formuliert: Virtuell vermittelte Interaktionen spiegeln möglicherweise die klassenraumtypische Interaktionssequenz 'Frage - Antwort - Bewertung' (Mehan, 1979) wider und verschärfen sie noch, indem neben der *Bewertung inhaltlicher Beiträge* auch eine *Bewertung technischer Versiertheit* stattfindet.⁶ Die empirische Lage ist jedoch

⁶ Diese technischen Kompetenzen umfassen sowohl die Handhabung von Kommunikationsdiensten wie Chat, E-Mail und Diskussionsforum im Sinne der Softwarebedienung als auch das Abfassen eigener Beiträge unter Berücksichtigung virtueller Gesprächs-Konventionen.

noch dünn und erfordert genauere Nachforschungen nach Strukturen der Interaktion und ihrem Niederschlag in Begründungslagen für je eigenes Lernen.

Qualitative Ergebnisse: Fragen und Rückmeldungen

In der Hamburger Studie „Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?“ (s.o.) wurden Teilnehmende und TutorInnen zweier E-Learning Kurse mit Hilfe leitfadengestützter Interviews nach ihren Erlebnissen und Erfahrungen als Online-Lernende befragt. Sie nahmen über vier bzw. acht Wochen an einem Internet-Einführungskurs bzw. an einem Bewerbungstraining teil. Die Lerninhalte wurden via Internet auf eigens vorbereiteten Inhaltsseiten vorgehalten und durch interaktive Übungen sowie Chat-Termine und Forum ergänzt. Der bevorzugte Lernort waren entweder der Arbeitsplatz oder die privaten Räume. Der zeitlich später gelegene Kurs begann mit einer Auftakt-Präsenzveranstaltung, da diese in Vorläuferkursen gewünscht wurde.

Anhand dieser qualitativen Untersuchung wird deutlich, dass die interviewten Lernenden vielfältige Gründe haben, sich an virtueller Lerninteraktion zu beteiligen oder dies zu lassen. Sowohl auf operativer Ebene hinsichtlich des geeigneten Interaktionsweges (E-Mail, Chat etc.) als auch auf inhaltlicher und stilistischer Ebene zeigt sich, dass virtuelles Lernen Gründe nahelegt, sich als Lernende/r eher passiv zu verhalten und auf tutorielle Aufforderung zur Kommunikation zu warten. Virtuelle Interaktion stellt sich als 'lehrerzentriert' dar, kommt ohne inhaltliche Fragen aus und beinhaltet ein Gemisch aus erwarteter (schneller) Rückmeldung und befürchteter Bewertung.

Haben somit weder Lehrende noch Lernende mit den eingangs debattierten Heterogenitäten zu kämpfen? Diese Schlussfolgerung bleibt nur bei oberflächlicher Betrachtung plausibel. Es lohnt die Frage nach heterogenen Lerninteressen der betrachteten Kursteilnehmenden (T2 – T10). Die vorgegebenen Lernangebote drehten sich um „Internet für Einsteiger“ für eine Gruppe von Angestellten sowie um ein „Bewerbungstraining“ für eine Gruppe von Arbeitssuchenden. Alle Personen wurden im Verlauf der Interviewgespräche nach ihren vorangegangenen Interessen befragt.

Neben massiven methodischen Lerninteressen, in denen E-Learning zum Inhalt des Lernens wird, gab es vielfältigste, verschiedenartig starke inhaltliche Interessen, welche teilweise erst im Verlauf des Kurses virulent wurden. Sie ‚schlummern‘ als heterogener ‚Teppich‘ quasi im Untergrund, stellen sich in qualitativen Leitfaden-Interviews jedoch durchaus greifbar dar: Umgang mit dem Internet (T2), E-Commerce und berufliche Entwicklung (T3), Hintergründe des Internets (T4), Recherchen und Zitieren von Internet-Inhalten (T5) stellen die 'internet-bezogenen' Lerninteressen der Angestellten-Gruppe dar, während optimierte Bewerbungen (T6), Ansporn zum Bewerben (T7), eigene Leistung und Kennenlernen Anderer (T8), Profilschärfung (T9) und Online-Bewerbungen bzw. Statussymbole (T10) die 'bewerbungs-bezogenen' Lerninteressen der Arbeitssuchenden-Gruppe widerspiegeln. Gelingt es nun, im virtuellen Lernverlauf eine Anbindung der angebotenen Lerngegenstände an diese je eigenen Handlungsproblematiken herzustellen? Werden die Interessen zur Sprache gebracht? Auf individueller Ebene, im Bezug zwischen Lerninhalt und einzeln lernender Person, war diese Vermittlung zwischen Interessen und Inhalten äußerst begrenzt. Wie steht es nunmehr auf interaktioneller Ebene?

Die interviewten Lernenden haben stellenweise von den betrachteten E-Learning-Kursen nichts Neues oder nichts für sie Relevantes erwartet. Dieselbe Vermutung gilt für die Tele-TutorInnen, die den TeilnehmerInnen zur Verfügung stehen. War es bei den *Inhaltsseiten* des Lernszenarios noch ein begrenzter Erfahrungsraum, der auf das Vorhandensein von Neuem und Brauchbarem leicht überprüft werden konnte, handelt es sich auf der *kommunikativen Ebene* um einen unverfügbaren Erfahrungsraum, denn die TeilnehmerInnen können nicht wissen, ob hier Neues und Brauchbares für sie offenbar wird, solange sie die TutorInnen nicht auf ihre eigenen Lerninteressen hin fragen. Dies geschieht jedoch nicht. Offensichtlich werden die TutorInnen nur bei expliziter Aufforderung angesprochen, nämlich im Online- Bewerbungstraining zur Durchsicht und Korrektur von Bewerbungs-Anschreiben und Lebenslauf (im Folgenden: ‚Mappen-Übung‘). Diese Übung wird von der Lerngruppe durchweg als hilfreich und als das wesentliche Element des Lernprozesses benannt (T6-T10). Dennoch: Jegliche eigenständige, problemorientierte Kontaktaufnahme mit Tele-TutorInnen und anderen TeilnehmerInnen bleibt bei den interviewten Personen aus. Eine subjektwissenschaftliche Erklärung dieser selbstbeschränkenden Verhaltensweise ist, dass die TeilnehmerInnen nicht erwarten, etwas Hilfreiches zu erfahren. Diese Erwartung speist sich aus individuellen Prämissenlagen. Insbesondere die bereits schulisch erlebten Interaktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden, die üblicherweise durch eine *Bewertung* der Schüleräußerungen abgeschlossen werden, spielen hier eine verdeckte Rolle: Jede inhaltliche Frage zeigt Unkenntnis, die ich vernünftigerweise verberge, um einer negativen Bewertung zu entgehen. Schweigen ist insofern im subjektiven Interesse. Das Muster wirkt weit über die Schule hinaus und lässt sich am deutlichsten im Lurking-Phänomen des Diskussionsforums wiederfinden: Unaufgeforderte Beiträge der Lernenden bleiben vollständig aus (abgesehen von technisch-organisatorischen Mitteilungen). Wenn das Forum genutzt wird, dann geschieht das auf Anregung des Tutors (etwa bei der Abfrage von Themenvorschlägen).

Über alle Teile der Interaktion zeigt sich, dass sie a) von den TutorInnen ausgeht, b) an ebendiese zurückläuft und c) Bewertungen nach sich zieht. Anders formuliert: Die Lernenden ergreifen keinerlei Initiative, sich mit eigenen inhaltlichen Fragen oder Themenwünschen an die TutorInnen oder die Gruppe zu wenden. Noch weniger kommen sie auf die Idee, ihre Mitlernenden anzusprechen (zum Teil trotz Aufforderung durch den Tutor). Kamen sie der Aufforderung nach Beiträgen nach, erwarteten sie eine Bewertung (z.B. Mappen-Übung, auch bei den Chat-Themenvorschlägen: Die Bewertung erfolgte implizit durch die Auswahl des Vorschlags von T6). Dies bedeutet wiederum nicht, dass keinerlei inhaltliche Interessen vorgelegen hätten - sie wurden nur nicht in Gesprächsthemen überführt. Ebenfalls lag ein Interesse am Austausch unter den Lernenden vor - auch das kam nicht zur Umsetzung.

| Kategorie | Subkategorie | Ergebnis |
|----------------|--------------|---|
| Interaktivität | | |
| | Wege | E-Mail-Nutzung für Einsendeübung und Rückmeldung Lurking im Forum statt Beteiligung Pinnwand-Charakter des Forums Verweigerter, schwieriger Online-Übungen |

| | | |
|----------------|---------|--|
| | | Chaos und daher Ignoriert-Werden im Chat Banalität des Chats, Wunsch nach thematischem Chat |
| Interaktivität | | |
| | Inhalte | Thematische Interaktions-Inhalte nur bei der Mappen-Übung Nicht-passend erscheinende eigene Inhaltsinteressen Nicht erkannte Tutor-Kompetenz Nicht preisgegebene inhaltliche Unsicherheit Überwiegend technische Interaktionsinhalte |
| Interaktivität | | |
| | Stil | Erwünschte Rückmeldung Subjektiv lange Wartezeit Fachlich versierte und wohlwollend formulierte Rückmeldung Diffus befürchtete Kontrolle und Bewertungsängste |

Tabelle 1: Ergebnisse auf interaktioneller Ebene

Tabelle 1 (Ergebnisse auf interaktioneller Ebene) zeigt die Ergebnisse hinsichtlich virtueller Interaktion als Übersicht. Sie beziehen sich hier auf die untersuchte Gruppe, lassen sich jedoch hinsichtlich ihrer Handlungslogik auch in andere Zusammenhänge übertragen. Dabei können hier empirisch negativ ausfallende Begründungen gegen das Lernen andernorts in derselben logischen Verknüpfung positiv zugunsten des Lernens ausfallen. Beispielsweise findet sich eine Grundannahme der Lernenden, dass sie mit ihren Interessen im Lernszenario keinen Platz haben, woraus sie in subjektiver Logik schliessen, dass sie ihre Interessen besser nicht zur Sprache bringen. Verallgemeinert wäre dasselbe Begründungsmuster ebenso tragfähig für den gegenteiligen Bezug, beispielsweise, wenn ich als Lernende/r wahrnehme, dass je meine Interessen gefordert sind und einbezogen werden, so dass ich sie vernünftigerweise zur Diskussion stelle.

Im Einzelnen ist hinsichtlich der **Interaktionswege** deutlich zu machen, dass E-Mails, Chats und Diskussionsforen als Interaktionswege jeweils eigene Spezifika mit sich bringen, die für die Lernenden Gründe darstellen, den Weg zu nutzen oder zu vermeiden.

E-Mails sind kaum eigenständig von den Lernenden verwendet worden: Hier dominieren einzelne technisch-operative Fragen an den Tutor. Einen Grund für die E-Mail-Nutzung stellt erst die Mappen-Übung dar: Die operativen Kompetenzen sind vorhanden, der Textversand funktioniert per E-Mail schnell und kostengünstig, dementsprechend wird der Weg genutzt. Die Anbieter hatten den Lernenden alle Adressen ihrer Mitlernenden bereitgestellt, jedoch wurde hiervon kein Gebrauch gemacht. Da die inhaltlichen Interessen unreflektiert blieben, stellten sie keinen Grund zum Mailen dar.

Das Diskussionsforum litt unter der sogenannten Lurking-Problematik, das heisst, viele Lernende haben sich das Forum passiv angesehen, jedoch keine eigenen Beiträge eingestellt. Das Forum lieferte jedoch auch strukturell bereits gute Gründe dafür: Einerseits wird die Initiative des Tutors erwartet, andererseits kann ich im Forum sehen, was die Anderen geantwortet haben und somit verdeckt bleiben, bis ich weiß, ob hier

negative Bewertungen drohen. Das Phänomen zeigt jedoch auch tiefere Begründungen: Ich bin weder direkt gefragt oder angesprochen, noch treffen die Forumsthemen auf meine inhaltlichen Interessen. Diese Doppelstruktur legt mir nahe, dass ich keine persönlichen Gründe habe, mich zu beteiligen (etwa, weil ich dem Anderen den Gefallen tun will, weil er gerade mich etwas gefragt hat oder weil ich an seiner / ihrer Person interessiert bin und ihn/sie gern in der Diskussion weiter kennenlernen möchte). Weiterhin verweist sie auf Foren-typische Beitragsstrukturen: Es handelt sich hier wie so oft um ein Mitteilungsbrett, welches inhaltlich keine Anknüpfungspunkte zum Gespräch bietet.

Die Online-Übungen zeigten die Kontrollmöglichkeiten des Tutors auf und verdeutlichten den Grad der Bewertungsängste seitens der Lernenden: Das Wissen, dass der Tutor die Eingaben lesen kann, genügte den Lernenden zur Verweigerung der Übungen. Hinzu kommt, dass die Lernenden sich keinerlei Hilfestellung durch den Tutor hinsichtlich ihrer Übungen versprochen haben - dies Muster korrespondiert mit der dargestellten Zurückhaltung hinsichtlich eigener Interessen: Ich passe hier nicht hinein mit meinen eigenen Schwierigkeiten und Lernproblematiken. Waren es oben größere Themen wie E-Commerce oder Statussymbole, zeigen sich hier in den Online-Übungen schon im kleinsten Detail dieselben resignativen Begründungslagen der Lernenden: Wenn ich meine Stärken und Schwächen in der Online-Übung aufschreibe, erwarte ich nicht, dass der Tutor mir dazu etwas Hilfreiches sagen kann. Die E-Learning-typische strukturelle Problematik des Allein-Lernens verschärft diese Begründungslage: Die Lernenden halten die Aufgabe für schwierig und zeigen entsprechende Unsicherheiten. Das Alleinsein mit der Übung führt daraufhin direkt in die Vermeidung: Weder kann ein Tutor mir schnell weiterhelfen in meiner Verunsicherung, noch kann er mich durch seine Aufsicht drängen, die Übung zu bearbeiten.

Der Chat hat neben dem fachlichen Austausch auch eine diffuse soziale Komponente: Man chattet zum Spaß und um mit den Anderen ins Gespräch zu kommen. Auch Fleiß und immer wieder der Neuigkeitseffekt spielen eine Rolle. Dennoch pendelt sich die Anzahl der ChatterInnen bei etwa der Hälfte der KursteilnehmerInnen ein - für die anderen gibt es gute Gründe, dem Chat fernzubleiben. Dazu gehört auch schlichtes Vergessen und die Priorität eines aktuellen Sportereignisses. Darüber hinaus wird hinsichtlich der gewünschten Chat-Thematik deutlich: Wenn ich nicht weiß, worüber ich mit den anderen chatten soll, nehme ich am Termin nicht teil. Reines Plaudern wird als 'banal' und 'zeitaufwändig' gekennzeichnet. Hier zeigt sich, dass trotz gegenseitigem persönlichen Interesse der Wunsch besteht, an einem Thema zu arbeiten, und sei es nur, dass das Thema als Alibi und Auftakt für die dann folgenden Scherze dient. Strukturell hat der Chat ein ihm eigenes Problem der fehlenden Rede-Reihenfolge. Dabei geht manch einer unter mit seinen Fragen und Beiträgen (vgl. T10 und T7) und verlässt den Chat nach kurzer Zeit wieder. Dies Ignoriert-Werden wurde von den Lernenden unterschiedlich gehandhabt, einige haben ihre Frage mehrfach und in gesteigerter Wortwahl wiederholt, andere haben sich enttäuscht zurückgezogen. Hinter allen Interaktionswegen zeigt sich auch bei passiver Nutzung (E-Mails lesen, Lurking, im Chat passiv dabei sein), dass die Lernenden ein Interesse daran haben, mitzubekommen, was in ihrer Lerngruppe geschieht. Dieser Bedarf nach 'Community Awareness' wird nur diffus deutlich, dürfte jedoch ein nicht zu unterschätzender Faktor im E-Learning sein, vor allem stellt er die Begründung für das Lurking dar.

Hinsichtlich der **Interaktionsinhalte** zeigt sich erneut die inzwischen mehrfach benannte Unterschiedlichkeit zwischen Mappen-Übung und weiterer Interaktion innerhalb der Lernsoftware. Für die Mappen-Übung gibt es je eigene Gründe, die den Handlungsproblemen der arbeitssuchenden TeilnehmerInnen entsprechen. Hinzu kommt das Handlungsproblem, sich selbst zum Bewerben zwingen zu müssen, so dass der tutorielle Druck gern in Anspruch genommen wird. Anders sieht es - erneut - mit inhaltlichen Begründungen für eigene Fragen aus. Die Begründungslage ist überwiegend defensiv: Meine Interessen erscheinen hier fehl am Platz, haben nichts mit dem Kursthema zu tun, werden vom Tutor nicht abgefragt oder gefordert. Zudem verspreche ich mir keine Unterstützung vom Tutor und befürchte negative Bewertungen meiner Unkenntnis. Habe ich dennoch etwas gefragt und - etwa im Chat - keine Antwort bekommen, bleiben weitere Fragen aus (T10 zieht sich vollends zurück und nimmt auch am Chat nicht mehr teil).

Erst ein wirklich massives Handlungsproblem führt zur Kontaktaufnahme, wie sich an den technischen Fragen zeigt. Auch hier muss ich Unkenntnis zeigen, auch hier wird teilweise angenommen, dass der Tutor mir nicht weiterhelfen kann - aber er erscheint als einzig möglicher Ansprechpartner. Mein Interesse ist nicht fehl am Platz und das Handlungsproblem ist akut. Dies unterscheidet die Begründungen für (nicht gestellte) inhaltliche und (gestellte) technische Fragen. Hier zeigt sich, dass immer wieder die Ausgliederung eigener, massiver Lernprobleme notwendig ist, um eigene Fragen trotz latenter Bewertungsängste und Inkompetenz-Erwartungen zu stellen.

Begründend für die Stille hinsichtlich eigener Interessen und Fragen ist auch der **Interaktionsstil**. Neben der Initiative des Tutors - die hier offenbar von den Lernenden schlichtweg erwartet wurde - stellt sich das Problem der Bewertung als zweiseitig dar. Die Frage-Antwort-Bewertungs - Sequenz lässt sich nach den Aussagen dieser Erhebung nicht dadurch durchbrechen, dass die Lehrenden die Bewertung weglassen: Es ist in der Struktur eines Lernprozesses angelegt, dass ich tastend und unsicher meine Lernhandlungen, Diskussionsbeiträge und Übungen vornehme. Aus diesem Grund erwarte ich eine Rückmeldung über das, was mir nunmehr gelungen ist und das, was mir noch entglitten ist. Bewertung ist folglich in einer zweifachen Struktur zwischen Sanktion und Rückmeldung zu fassen.

Zunächst wird von den Interviewten unbedingte **Rückmeldung** erwartet: Die fehlenden oder verspäteten Rückmeldungen stellen für sie Gründe dar, weitere Aktivitäten lieber zu unterlassen. Wenn ich selbst nicht einschätzen kann, ob mir meine Übung nun gelungen ist, brauche ich die Rückmeldung. Allerdings setzt dies voraus, dass die Lehrenden dies besser einschätzen können, (hinsichtlich der Mappen-Übung war diese Situation gegeben). In anderen Bereichen droht hier jedoch die Gefahr, dass nur noch den Lehrenden zugesprochen wird, über 'richtig' und 'falsch' zu entscheiden. Eine solche Sicht auf Bildungsinhalte wäre wiederum begründend für defensives Lernen.

Zur Struktur von Rückmeldungen lässt sich aus der Empirie insofern zusammenfassen, dass sie bei unsicheren Handlungen notwendig erwartet werden und die Lernhandlungen auch begründen (ich übe, weil ich erfahren will, ob ich die Aufgabe jetzt durchführen kann). Weiterhin wird im E-Learning aufgrund des Alleinseins eine möglichst schnelle Rückmeldung erwartet. Erwartete Rückmeldungen sind allerdings nur dann begründend für expansives Lernen, wenn die Lernenden den TutorInnen

entsprechende Kompetenz zusprechen und Vertrauen darauf haben, dass die Rückmeldung hilfreich sein wird. Dies spricht den Stil im engeren Sinne an: Erwartet werden fachlich versierte, wohlwollend formulierte Anregungen für den weiteren Lernprozess. In dieser stilistischen Form sind Rückmeldungen als Begründung für expansives Lernen sinnvoll.

Jedoch auch die Gegenseite der Rückmeldungen schimmert in Form von **Bewertungsängsten** regelmäßig durch und begründet Widerstände. Diese Widerstände verschärfen sich im E-Learning aufgrund der diffusen Kenntnis digitaler Kontrollmöglichkeiten (Tracking). Sie haben mehrfach zur Übungsverweigerung geführt, werden jedoch kaum thematisiert: T2 möchte aus Sicht des Unternehmens gern Tracking-Daten nutzen, T5 ist es egal, was über ihn sichtbar ist. Weitere Äußerungen gibt es nicht. Allerdings zeigt sich, dass die Lernenden, wenn sie schon digital beobachtet werden, hier auch Wünsche nach Rückmeldung formulieren. Wesentlich ist hierbei, dass die Lernenden nach einer Gelegenheit suchen, sich zu erklären, also die Bedrohung negativer Sanktion abzuwenden.

Zwei übergreifende Ebenen - *Reflexionsmangel* und *Interaktionsvermeidung* - wurden zusammenfassend anhand der entwickelten Begründungsmuster aufgeschlüsselt. Es gibt auf diesen beiden Ebenen jeweils eigene gute Gründe, sich im interaktiven Teil der WBT faktisch unsichtbar zu machen. Erstens fehlt die Reflexion⁷ auf inhaltliche Interessen im Zusammenhang mit dem Kursinhalt: Die Lernenden gehen nicht davon aus, hier an ihren Interessen arbeiten zu können, die je eigenen Probleme passen quasi nicht zum Lehrmaterial. Weder die Lerneinheiten, noch die Forums-Beiträge oder die Chat-Themen erlauben die begründete Annahme, dass ich als Lernende/r hier mit meinem je eigenen Handlungs- und Lernproblem unterkommen kann. Es handelt sich um eine Vermengung subjektiver Antizipationen (hier kann ich nicht meinen Interessen gemäss lernen) mit im Lernarrangement nahegelegten Begründungen dieser Antizipation (Der Aufbau der Lehrmaterialien sowie die Beiträge in Forum und Chat, die Übungen & E-Mails machen mir deutlich, dass die Inhalte, die mich interessieren, nicht hineinpassen). Zweitens haben die Lernenden gute Gründe, die Interaktion an sich zu vermeiden. Kontrollen und Bewertungen, Warten-Müssen und Ignoriert-Werden sind die zentralen Erlebnisse oder hypothetischen Befürchtungen der Lernenden, die ihnen nahe legen, sich möglichst still zu verhalten. Durchbrochen wird dies Muster nur bei der Mappen-Übung. Diese Übung ist mit Kompetenzzusprechungen an den Tutor und Vertrauen auf hilfreiche Rückmeldung gekoppelt.

Zur Überwindung von ‚Fraglosigkeit‘ empfiehlt es sich insofern, die *Reflexion* der Lernenden auf ihre eigenen Lerninteressen zu unterstützen und die Interaktion von einer *bewertenden* zu einer *rückmeldenden* Struktur zu wandeln. Diese Befreiung aus einem impliziten Homogenitäts- und Homogenisierungswunsch in der Bildung erlaubt einen völlig neuen Zugang an die Widersprüchlichkeiten der Profession. Denn erst wenn heterogene Lerninteressen wahrgenommen, befördert und erwartet werden, kommen sie

⁷ Hinsichtlich notwendiger Reflexion als Lernstrategie sind Anknüpfungen an die Untersuchungen von Ehmke und Senkbeil (in diesem Band) sinnvoll.

auch zur Sprache, anstatt als ‚ungefragte Fragen‘ oder ‚verschwiegene Interessen‘ in der Tiefe des Undurchdachten zu schlummern.

- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne (2002). *"So lonely!?" - Online-Betreuung als kritische Erfolgsbedingung beim telematischen Studieren. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Mentoren in der Virtuellen Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)*. Aus: Gudrun Bachmann, Odette Haefeli, Michael Kindt (Hrsg.): *Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 334-344). Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berzbach, Frank (2000): Die latenten Selektionen der Universität. In: *Das Hochschulwesen*, 48. Jg., H. 4, S. 113-117.
- Faulstich, Peter (2001): Weiterbildung: Doppelte Selektivität statt Chancengleichheit. In: *EWI-Report*, Jg. 2001, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/start.html>, Funddatum: 30.09.2003
- GEW (2002): Ja zur Heterogenität! In: *Erziehung und Wissen Online*: Jg. 2002, www.gew.de/wissen/zeitschriften/e-w/ Funddatum: 30.09.2003
- Glowalla, Ulrich; Glowalla, Gudrun; Kohnert, Alfred (2001): *EVALIS Evaluation interaktiven Studierens. Studierverhalten in Präsenzveranstaltungen und mit Online-Bildungsangeboten. Erste Ergebnisse aus der Evaluation von VIRTUS und WINFOLine*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Grotluschen, Anke (2003): *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts und London, England: Harvard University Press.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Salmon, Gilly (2002). *e-tivities. The Key to Active Online Learning*. London/UK, Sterling/USA.
- Steenbuck, Olaf (2001). *Heterogenität: Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders?* In: *EWI-Report*, Jg. 2001, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/start.html>. Funddatum 30.09.2003
- Vester, Michael (in Vorbereitung): *Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Beate Kraus, Steffani Engler (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim und München: Juventa.

