Anke Grotlüschen

Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen?

E-Learning ist heute zumeist aus der Konzeptionsphase hinausgewachsen. Es gibt daher inzwischen Erfahrungen und Forschungsergebnisse, aus denen hier berichtet wird. Um es vorweg zu nehmen: E-Learning kann vermutlich als Brennglas betrachtet werden, unter dem Chancen und Grenzen des Lernens in klassischen Arrangements wie unter einer Lupe vergrößert erkennbar werden. Besonders hohes Lernerengagement fällt ebenso auf wie die kognitive Abwesenheit einiger Lerner, die Bewertung und Rückmeldung fällt verschärft aus, die Moderationsqualitäten und das Engagement der Lehrenden hinsichtlich einer Binnendifferenzierung nach Lerninteressen werden deutlicher sichtbar. Diese Brennglas-Vermutung wird im folgenden Artikel genauer begründet.

Es wird dabei zunächst darum gehen, über die zugrunde liegende Studie „Widerständiges Lernen im Web" einen Überblick zu gewinnen. Weiterhin wird die grammatische Struktur und die inhaltliche Bedeutung von „zentralen Begründungsmustern" erläutert, denn diese Struktur stellt die Eigenart der Ergebnisse als logische Rekonstruktion von Lernhandlungen dar. Anschließend erfolgt eine Zuspitzung auf den Teilbereich virtueller Interaktion, denn dieser Bereich hält derzeit noch für viele Beteiligte neue und teilweise ganz ungewöhnliche Erfahrungen bereit. Hierzu wird neben der – ernüchternden – empirischen Ergebnislage auch die – ermutigende – Praxiserfahrung aus vier Semestern E-Learning mit Studierenden der Universität Hamburg herangezogen. Dabei greife ich auf die zugehörige Website mit dem Titel LernSite[1] zurück.

1. Widerständiges Lernen im Web

Zunächst gebe ich einen kurzen Überblick über die Studie „Widerständiges Lernen im Web" (Grotlüschen 2003). Sie bezieht ihr Thema aus dem marktgängigen Postulat, E-Learning sei eine Effizienzgarantie für Lernen. Dieses Postulat ist als Marktargumentation legitim und sinnvoll, denn es korrespondiert mit den Wünschen von Personalentscheidern in Unternehmen (vgl. Schüle 2001). Es ist aber derzeit weder theoretisch noch empirisch belegt, dass E-Learning als Lehr-Lernmethode die Effizienz des Lernens garantieren könnte (Strittmatter u. a. 2000; Kerres 2003). Zugleich ist belegbar, dass heute jeder Sektor der Erwachsenenbildung E-Learning-Aktivitäten zu vermelden hat, wobei der kommerzielle Bereich eine schmerzhafte Marktbereinigung erlebt. Weitere zentrale Themen sind die Diskussion um Lern-Plattformen, um geeignete E-Learning-Themen und um Möglichkeiten der Kostensenkung durch Content-Recycling; dabei bleibt das Spek-

1 Als Portal dient www.anke-grotlueschen.de. Die Dateien der LernSite befinden sich auf dem Server der Universität Hamburg.

trum der Anbieter stark in Bewegung. Diese Intransparenz ist dem normalen Weiterbildungsmarkt mit über 30.000 Anbietern ähnlich (Faulstich 2001, S. 141).

Wie entscheidet sich dann, welches Angebot hochwertig und welches problematisch ist? Für diese Fragestellung scheint es unumgänglich, entsprechende theoretische Grundlagen heranzuziehen. Die aktuelle Debatte um Lerntheorien diskutiert konstruktivistische Didaktik, situiertes Lernen sowie subjektwissenschaftliche Ansätze. In aller Vorsicht lässt sich sagen, dass erst mit konsequent gedachter Begründungslogik ein Paradigmenwechsel zum Standpunkt des Lerners gelingt. Dazu ist es notwendig, jedes Subjekt immer wieder neu als *für sich vernünftig handelnde Person* zu denken und im forschenden Nachvollzug die jeweiligen Handlungsgründe zu suchen. Diese Gründe erlauben dann Verallgemeinerungen auf andere Lernsituationen und andere Lernende – jedoch nur in ihrer Handlungslogik, nicht im Ergebnis[2]. Ein entsprechendes Begriffssystem findet sich in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1993). Mit diesem Theorie-Instrumentarium lassen sich bisherige Befunde über telematisches Lernen durchsehen und ordnen. Dabei wird erkennbar, dass vielerlei Einzelergebnisse nebeneinander stehen und auf eine diffuse Weise unerklärt bleiben, wobei auch widersprüchliche Ergebnisse parallel existieren[3]. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die lerntheoretischen Grundlagen, insbesondere die Begriffe „expansives" und „defensives" Lernen (Holzkamp 1993, S. 183 ff.) nicht als Dichotomie in der Praxis oder Forschung vorkommen.

Mit diesem ersten Ergebnis, dass nämlich die Angebotslage unübersichtlich, die Befundlage widersprüchlich und die Theoriebegrifflichkeit weniger dichotomisch zu denken ist, steht ein angemessenes Forschungsdesign zur Debatte, welches an anderer Stelle in seinem iterativen Prozess ausgeführt ist. Für diesen Einstieg mag genügen, dass es sich um ein der Grounded Theory angelehntes Verfahren der Auswertung qualitativer Interviews handelt, dem sich eine Konfrontation mit lerntheoretischen Kategorien anschließt. Die Ergebnisse der Interviews, gegliedert in individuelle, interaktive und institutionelle Ebene, sind durchweg als Begründungsmuster aufgeschlüsselt. Es handelt sich dabei um eine Rekonstruktion subjektiver Logik, aus der sich schließlich Hinweise auf eine „Lehre ohne Kurzschluss" entwickeln lassen.

2. Begründungen des Lernens im virtuellen Feld

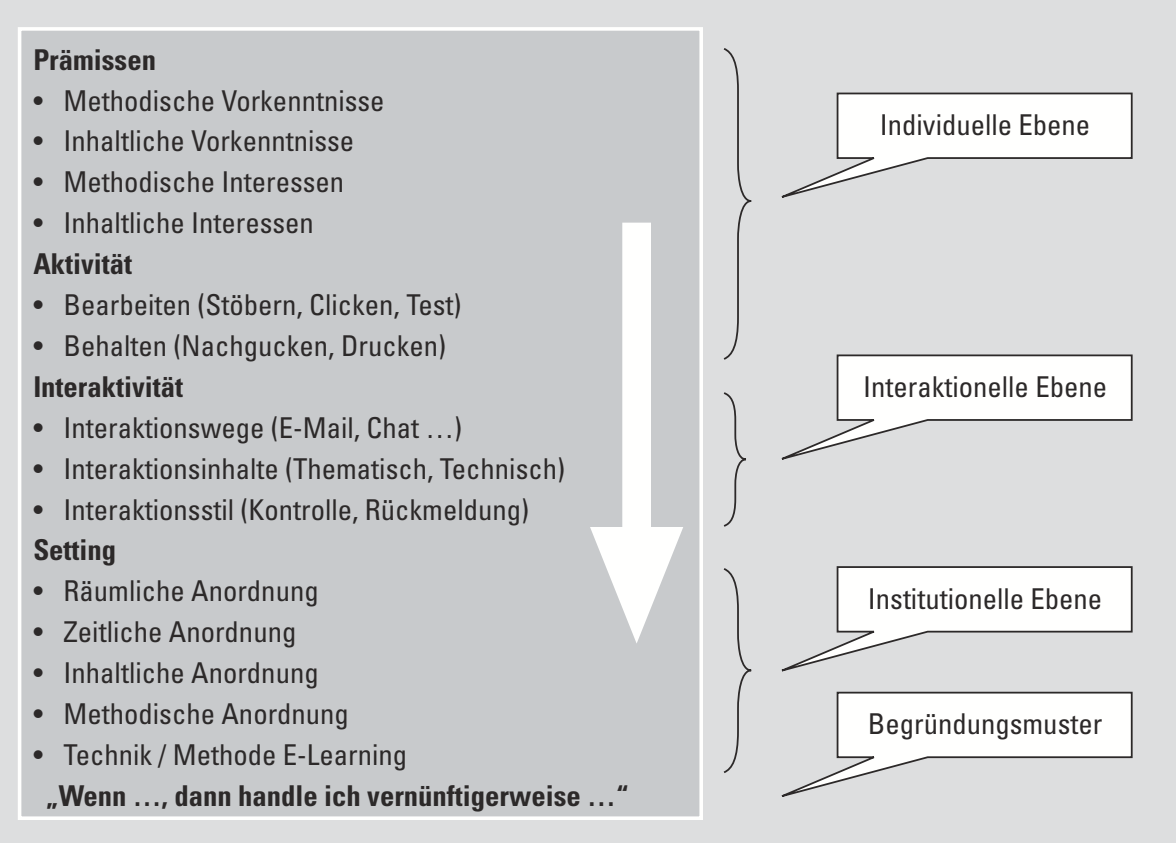
Nach diesem Überblick sei nochmals herausgegriffen, auf welche Lernbegrifflichkeit ich mich stütze, nämlich das bereits erwähnte Begriffspaar „expansives" und „defensives" Lernen. Expansive Lerngründe zielen auf eine Verfügungserweiterung der eigenen

2 Ein Beispiel eines Begründungsmusters: „Wenn ich vom Tutor nicht erwarte, dass er mir mit meinem Wunsch-Thema helfen kann, stelle ich vernünftigerweise keine Frage". Hier ist erkennbar, dass das Ergebnis (keine Fragen) nicht verallgemeinerbar ist, jedoch die Logik (Fragen stehen in subjektiv vernünftiger Beziehung zur antizipierten Kompetenz des Tutors) übertragbar ist auf andere Lernsituationen.

3 Durchgesehen wurden siebzehn Studien und Berichte (Grotlüschen 2003, S. 80).

Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp 1993, S. 183). Genauer heißt das, expansives Lernen ist begründet aus einem Interesse am erweiterten Weltaufschluss. ‚Ich' möchte ‚meine' Welt besser beherrschen, besser kennen oder mich besser in ihr zurechtfinden. Demgegenüber dient defensives Lernen der Bedrohungsabwehr (Holzkamp 1993, S 193). Es bezieht sich auf eine Verteidigung meines bisherigen Verfügungsraumes: ‚Ich' möchte verhindern, dass ‚meine' materiellen und ideellen Möglichkeiten eingeschränkt werden. Weiterhin ist zum Verständnis der empirischen Ergebnisse zu sagen, dass aus der Auswertung der qualitativen Interviews ein Kategoriensystem entstanden ist, welches die drei Ebenen erneut aufgreift (siehe Abbildung 1). Die Ebenen lassen sich in verschiedene Unterkategorien aufgliedern, aus denen regelmäßig Begründungs-

Abbildung 1: Kategorienbaum



muster abgeleitet werden, die einer bestimmten grammatischen Struktur folgen: „Wenn ..., dann handle ich *vernünftigerweise* ..." Diese Struktur gewährleistet, dass konsequent aus der Sicht des lernenden Subjekts gedacht und rekonstruiert wird. Die Struktur ist nur für *handelnde Lebewesen* sinnvoll und überwindet hier eine verengende kausale Logik. Jedoch ist sie für naturwissenschaftliche Vorgänge gänzlich ungeeignet, wie ein Beispiel zeigt: Geht es um die Schwerkraft, welche frei von jeglichen Absichten lebender Wesen wirkt, wird die grammatische Struktur sinnlos: „Wenn ich den Apfel fallen lasse, fällt er *vernünftigerweise* zu Boden?"

Der abgebildete Kategorienbaum (Abb. 1) stellt die Systematik der Ergebnisse aus der zugrunde gelegten Studie dar. Zentral ist hier, dass die empirisch gewonnenen Kategorien immer zu subjektiven Begründungsmustern ausformuliert werden, welche die Logik der Lernhandlungen verdeutlichen. Aus dem Kategorienschema wird an nun speziell der Bereich *Interaktivität* beleuchtet. Es handelt sich dabei um die Interaktionswege (E-Mail, Chat, Forum, Online-Übungen), sowie die Interaktionsinhalte (thematisch, technisch) und nicht zuletzt den Interaktionsstil (Kontrolle, Rückmeldung). Die weiteren Aspekte diese Kategorienbaums sind beschrieben in der Studie „Widerständiges Lernen" und werden hier nicht betrachtet.

3. Logik des Schweigens: ungefragte Fragen

Stellvertretend für die Interviewpartner beschreibt hier ein Teilnehmer sein Interaktionsverhalten: „Per E-Mail hab ich, glaube ich, gar nichts gefragt, weil ich gar keine Fragen hatte. (...) Ich hab da gar nicht gemailt. Ich hab da keine Veranlassung zu gehabt, konkret im Programm." Diese Aussage einer Führungskraft, die sich per E-Learning in einem achtwöchigen Kurs mit dem Thema Internet auseinandergesetzt hat, zeigt, dass kein inhaltlicher Grund für Interaktionen gegeben war. Ist es insofern konsequent, dass die genannte Führungskraft keine Fragen stellt?

Ich werde im nachfolgenden Abschnitt aufzeigen, welche Begründungen für solches virtuelles Schweigen zur Debatte stehen. Dabei muss als empirische Lage bedacht werden, dass von insgesamt zehn Personen, die interviewt wurden, keine einzige aus eigener Initiative inhaltliche Fragen an die Lehrenden gestellt hat. Ebenso wenig wurde im Diskussionsforum inhaltlich diskutiert und nur mit viel Engagement kamen im Chat inhaltliche Debatten zustande. Jedoch wurden sehr wohl aus eigener Initiative technische oder organisatorische Fragen gestellt. Nun könnte man annehmen, dass die Befragten einfach keine *inhaltlichen Interessen* hätten oder mit eher mangelnden Interessen in die betrachteten E-Learning-Kurse gekommen wären. Dem steht entgegen, dass alle interviewten Personen auf konkrete Nachfrage ihre inhaltlichen Interessen benennen können. Es handelt sich dabei um Interessen zu E-Commerce, zu Statussymbolen im Vorstellungsgespräch, zu vertieften Recherchemöglichkeiten im Internet und anderem. Mit anderen Worten, Interessen liegen vor, gefragt wird jedoch nicht. Das widerspricht den Ergebnissen anderer Studien, z. B. von Patricia Arnold (2003), sowie der Evaluation der virtuellen Fachhochschule (Arnold u. a. 2002), welche beide darauf hinweisen, dass ausgesprochen intensiv virtuell kommuniziert wird. Auch die praktische Erfahrung mit der LernSite zeigt, dass lebhafte virtuelle Interaktion durchaus möglich ist. Mir geht es somit darum, die *Logik* aufzuzeigen, welche in einem Fall zu virtuellem Schweigen, im anderen Fall zu virtueller Interaktion führt. Dazu bediene ich mich der Begründungsmuster, welche für beide verschiedenen Situationen greifen.

Begründungsmuster sind, wie oben genannt, zunächst grammatische Hilfen, die die systematische Einnahme des Subjektstandpunktes unterstützen. Die folgenden Begrün-

dungsmuster sind empirisch rekonstruiert. Ich beginne jeweils mit den verschiedenen Satzteilen, die *vor* der subjektiv vernünftigen Konsequenz für die einzelnen Handelnden stehen:

- Wenn mein Thema nicht zum Kurs passt ...
- Wenn ich mit den Themen keine Handlungsproblematik verbinde ...
- Wenn ich die Anderen nicht kenne ...
- Wenn mich weder der Tutor noch die Anderen auffordern ...
- Wenn ich dem Tutor keine Kompetenz in Randbereichen und Sonderthemen zutraue…
- Wenn im Forum nur Web-Hinweise und Termine stehen ...
- Wenn ich mit Fragen meine Unkenntnis zeige ...

… dann kommen von ‚mir' vernünftigerweise

- keine inhaltlichen Fragen – das Thema ist scheinbar nicht so wichtig ...
- keine inhaltlichen Forumsbeiträge, jedoch neugieriges Lesen anderer Beiträge (Lurking) ...
- kaum inhaltliche Chatbeiträge (jedoch gewünscht) ...
- keine Interaktionen mit anderen Lernenden ...
- keine ausgefüllten Online-Übungen ...
- aber: Mails mit einer ausgefüllten Einsende-Übung, von der ‚ich' mir eine Rückmeldung meines kompetenten Tutors verspreche.

Ein Teil der Begründungsmuster zielt auf fehlende *thematische Interessen*, ein anderer Teil auf *strukturelle Eigenarten* virtueller Beiträge im Forum und Chat: Wenn außer Hinweisen und netten Schwätzereien keine diskutierbaren Themen zur Sprache gebracht werden, dann kommt es vernünftigerweise auch zu keiner Diskussion. Wenn im Chat die Neulinge aufgrund ihrer Unkenntnis bloßgestellt werden, ziehen sie sich vernünftigerweise zurück. Diesen strukturellen Eigenarten steht das hohe *gegenseitige Fachinteresse* entgegen, welches üblicherweise in Lehr-Lernveranstaltungen, Tagungen und Foren vorliegt. 71 % der Befragten in einer nordrhein-westfälischen Studie halten den direkten Austausch mit anderen Teilnehmenden für wichtig, die unmittelbare persönliche Betreuung bringt es auf 52 % (vgl. MMB/PSEPHOS 2002).

Es handelt sich nicht um ein diffus-romantisches Interesse an privaten Sozialkontakten, wie in der zugrunde gelegten Erhebung deutlich wird: Hier dominiert der Wunsch nach *Fach*gesprächen – dies wurde in der vor allem hinsichtlich der entnervenden „Banalität des Chats" zur Sprache gebracht. Mit anderen Worten: Um mit fremden Fachkolleg/inn/en ins Gespräch zu kommen, wird vernünftigerweise ein thematischer Chat einem Plauderchat vorgezogen. Ebenso ist ein diskutierbares Foren-Statement hilfreicher als ein Hinweis auf eine interessante Website. Diese Hintergründe könnten die häufige Leere in Foren und Pausen-Chaträumen erklären.

4. Formen der Bewertung und Rückmeldung

Die Fragen nach *inhaltlichem Interesse* und *gegenseitigem Fachinteresse* genügen jedoch nicht allein, um das virtuelle Schweigen, beziehungsweise in anderen Settings, die virtuelle Interaktion zu erklären. Hier ist – quasi verdeckt hinter den strukturellen Eigenheiten – zusätzlich ein *Interaktionsschema* wirksam, welches bereits 1979 auf den Begriff gebracht wurde. Das zentrale Schema, welches erklärend für diese Situation ist, wurde in der Studie „Learning Lessons" (Mehan 1979) herausgearbeitet. Es handelt sich um das Schema: „Frage – Antwort – Bewertung". Dieses Schema stellt eine typische Interaktionssequenz zwischen Lehrenden und Lernenden dar und ist auch nur in Lehr-Lern-Szenarien zulässig. Es beginnt mit einer *Initiative* der Lehrenden, das kann eine Frage oder eine Aufforderung sein. Es folgt eine *Antwort* oder Reaktion der Lernenden. Abgeschlossen wird die Sequenz mit einer *Bewertung* oder Evaluation der Lehrenden. Diese Struktur wird sehr deutlich, wenn man sie karikiert durch ein Beispiel. Fragt man: „Wie spät ist es?", erhält die Antwort „17 Uhr" und bewertet diese Antwort mit „Richtig, Dankeschön", dann wird deutlich, dass eine solche Interaktionssequenz außerhalb der Schule bzw. einer Lehr-Lernsituation nicht zulässig ist. Es handelt sich um eine *vorauswissende Frage* (known-information-question) zum Zwecke der Bewertung des Schülerwissens. Die konsequente Reaktion ist Schweigen. Es erweist sich als subjektiv vernünftig, sich solchen Fragen zu entziehen, es sei denn, man kann mit seinem Wissen gute Bewertungen einspielen.

Die Interaktionsstruktur hat mehrere Konsequenzen. Erstens wird erwartet, dass die Initiative zu einem Dialog von der Lehrperson ausgeht. Zweitens wird die Antwort eben dieser Lehrperson gegeben, nicht etwa den Mitlernenden. Drittens wird eine Bewertung erwartet und befürchtet. Viertens hat die Lehrperson die implizite Macht, Personen auch gegen ihren Willen „dran zu nehmen" und fünftens handelt es sich bei Fragen der Lehrperson um die bereits benannte vorauswissende Frage. Kommt die Initiative dennoch von den Lernenden, etwa mit einer inhaltlichen, wissenssuchenden Frage, läuft die fragende Person Gefahr, umgehend bewertet zu werden:

- Das Thema wurde schon besprochen, es ist somit blamabel, sich nicht auszukennen.
- Das Thema ist noch nicht dran, es ist somit ungeduldig, dem geordneten Unterricht nicht zu folgen, sondern vorzugreifen, dementsprechend wird vertröstet.
- Das Thema ist zu abwegig, wird in diesem Unterrichtsfach somit nicht behandelt.

Diese zugegebenermaßen sehr überspitzt dargestellten Gefahren sind in mehr oder weniger expliziter Weise auch heute, auch in der Erwachsenenbildung, Teil der Realität. Der Versuch, die „Bewertungstotalität" solcher Szenarien zu überwinden, führt zur Idee, die Bewertung zu unterlassen. Die Sequenz hieße dann: „Frage – Antwort". Die Bewertung, der die lernenden Personen vernünftigerweise entgehen wollen, ist somit unterbunden. Ist dies eine Lösung? Ein Blick auf die Empirie bezeugt das Gegenteil: In Online-Übungen mit frei zu beantwortenden Fragen fand keine Bewertung statt, es gab lediglich eine Musterlösung zur Selbstkontrolle. Die Lernenden haben diese Übun-

gen ignoriert. Die Begründung ist einleuchtend: Wenn ich nicht erfahre, wie gut oder schlecht mein Übungsversuch geraten ist, kann ich die Übung vernünftigerweise auch sein lassen. Gewünscht ist also doch eine Bewertung? Ja, jedoch eine bestimmte Art von Bewertung. Es geht hier darum, dass

- die Übungsergebnisse nicht selbst kontrolliert werden können, weil sie zu komplex sind,
- die bewertende Person als kompetent eingeschätzt wird,
- die Bewertung in Form von Tipps oder Hinweisen geschieht, nicht als abschließende „Wahrheit".

Erst unter Berücksichtigung dieser Faktoren wird deutlich, wie die Frage-Antwort-Bewertungssequenz überwunden werden kann: Einerseits geht es um reale, nicht etwa vorauswissende Fragen. Andererseits ist die Bewertung nicht per se überlegen, sondern aus Fachautorität gespeist und behält Angebotscharakter. Die Hoheit über das Übungs-/Arbeitsergebnis bleibt somit bei den Lernenden. Erst so werden Beiträge, Interaktionen, Übungen im virtuellen Raum lebendig und weiterführend: Die ebenfalls untersuchte Einsende-Übung mit Rückmeldung wurde hochgradig positiv eingeschätzt und von den Lernenden auch gern angenommen. Virtuelle Interaktion lebt somit von einem fairen pädagogischen Verhältnis jenseits der Frage-Antwort-Bewertungssequenz. Karikiert wird diese Forderung nach bewusstem, selbstbestimmtem Lernen beim E-Learning durch die Aussage einer Führungskraft, von der wir schon gehört hatten. Auf die Frage, wie das E-Learning denn vonstatten gegangen sei, äußert er: *„Das lief so: Es kam, man klickte."* Die Passivität ist frappierend – es ist daher an der Zeit, die Potenziale virtuellen Lernens in ergiebigere Bahnen zu lenken. Die Hintergründe virtuellen Schweigens erlauben eine gezielte Korrektur zu virtueller Interaktion auf Basis inhaltlicher Interessen, unter Einbezug gegenseitigen Fachinteresses und mit überwundenen Frage-Antwort-Bewertungsstrukturen.

Literatur

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A. (2002): So lonely!? – Online-Betreuung als kritische Erfolgsbedingung beim telematischen Studieren. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Mentoren in der Virtuellen Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH). In: Bachmann, G./Haefeli, O./Kindt, M. (Hrsg.): Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster, S. 334–344

Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster

Faulstich, P. (2001): Staatsaufgaben im Weiterbildungssektor. In: Herzberg, G./Kunkel-Weber, I./Timmermann, R. u. a. (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft. Über die Perspektiven von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hamburg, S. 141–144

Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

Kerres, M. (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster u. a., S. 31–44

Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge

MMB/PSEPHOS (2001): eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung – Eine Bestandsaufnahme zum eLearning in deutschen Großunternehmen. www.mmb-michel.de/New_Learning_Zusammenfassung.pdf

Schüle, H. (2001): eLearning und Wissensmanagement in deutschen Grossunternehmen. Ergebnisse einer Befragung der Top-350 Unternehmen der deutschen Wirtschaft. Göttingen

Strittmatter, P./Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt