

5.5 CSCL im Fernstudium

Patricia Arnold

Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

1 Einleitung

Der Beitrag behandelt die neuen Formen kooperativen Lernens im Fernstudium, die durch Computerunterstützung entstehen: Einen ganzen Kurs umfassende und auch kursübergreifende Lerngemeinschaften werden ebenso möglich wie überschaubare Studiengruppen. Fernstudierende gewinnen stärker als bislang Einfluss auf Inhalte und Arbeitsformen im Fernstudium, allerdings stehen etablierte Lern- und Organisationskulturen diesen neuen Gestaltungsmöglichkeiten noch oft entgegen. Es wird zunächst auf die Besonderheiten des Fernstudienkontexts in seiner historischen Entwicklung eingegangen, um dann neue Möglichkeiten der Integration von kooperativen Lernformen zu beschreiben. Drei verschiedene Beispiele veranschaulichen im Anschluss, welche Formen derzeit praktiziert werden und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind. Abschließend werden Eckpunkte einer Fernstudiendidaktik skizziert, die notwendig ist, um die Potenziale von CSCL auch im Fernstudium zu realisieren.

2 Besonderheiten des Fernstudienkontexts

Um die Möglichkeiten und Grenzen computerunterstützter kooperativer Lernformen im Fernstudium zu verstehen, muss man sich zunächst die Besonderheiten des Fernstudiums und seine historische Entwicklung vergegenwärtigen. Die Organisationsformen, die sich im konventionellen Fernstudium vor den Zeiten des Internets über Jahrzehnte herausgebildet haben, prägen auch heute noch die vorherrschenden Lehr- und Lernkulturen (für einen allgemeinen Überblick zum Fernstudium vgl. Holmberg & Schuemer 1997; Keegan 1986; Moore & Kearsley 1996; Peters 1997).

Charakteristisch für das Fernstudium ist eine räumliche Trennung von Lehrenden und Lernenden. Eine Bildungsinstitution, der Fernstudienanbieter, entwickelt Studienmaterialien und verteilt sie an die Studierenden. Die Studierenden lernen mit Hilfe dieser Materialien selbst gesteuert. Insbesondere können sie den Ort und den Zeitpunkt ihrer Auseinandersetzung mit den Studienmaterialien frei bestimmen. Damit wird das Fernstudium besonders für Berufstätige oder andere Personen mit zeitlichen Verpflichtungen (z.B. Kindererziehung) attraktiv, die *neben* einer anderen Tätigkeit ein wissenschaftliches Hochschulstudium absolvieren wollen.

Die ältesten Ansätze der Fernlehre gehen auf Langenscheidts Studienbriefe zum Fremdspracherwerb von 1856 zurück (vgl. Moore & Kearsley 1996). Diese erste Generation des Fernstudiums, so genannte Korrespondenzkurse, verwendete ausschließlich schriftliche Materialien. Sie ist durch eine sehr geringe sowie langsame Kommunikation zwischen Lehrenden und Fernstudierenden, z.B. für Feedback, gekennzeichnet. Seit ca. 1970 entwickelte sich eine zweite Generation von Fernstudienangeboten, bei denen zusätzlich zu schriftlichen Studienmaterialien auch audio-visuelle Medien und erste computerbasierte Lernprogramme versandt wurden. Bei der Entwicklung der Kursmaterialien orientierte man sich häufig an der Vorstellung eines *gelenkten didaktischen Gesprächs* (Holmberg & Schuemer 1997). Der persönlichen Betreuung der Studierenden maß man zunehmend Bedeutung zu und richtete Telefonsprechzeiten sowie Präsenzphasen zur Intensivierung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ein.

In diesen beiden Generationen von Fernstudienangeboten wurde die Kommunikation der Studierenden untereinander kaum berücksichtigt. Die erweiterten kommunikativen Möglichkeiten intensivierten und beschleunigten vielmehr das Feedback der Lehrenden an die Studierenden. Kooperative Lernformen waren schon rein organisatorisch kaum zu realisieren. Im Extremfall konnte und kann ein Fernstudierender also bis zu seinem Prüfungstermin ohne jegliche persönliche Begegnung mit Lehrenden oder anderen Lernenden studieren.

Analytisch betrachtet fallen hier Lehr- und Lernaktivitäten auseinander, die in der klassischen Form des personalen Unterrichts am gleichen Ort und zeitlich eng miteinander verwoben stattfinden (Moore 1973; Keegan 1986). Die *Unmittelbarkeit und Gleichzeitigkeit des Lehrens und Lernens* ist aufgehoben (Zimmer 2001). Die im traditionellen Unterricht auf natürliche Weise integrierten Komponenten der *Information* und der *Kommunikation* werden in zwei getrennten Teilsystemen realisiert (Kerres 1998; vgl. auch „Zwei-Weg-Kommunikation“ bei Holmberg 2001).

Das *Informationssystem* ist dabei für die Distribution der Informationen an die örtlich verteilten Lernenden zuständig. Das *Kommunikationssystem* als zweites Teilsystem wird in der Regel durch Telefon, Post oder Fax gestützt und dient der Kommunikation zwischen Studierenden und Fernstudienanbieter.

Charakteristisch für diese Form des Fernstudiums sind weiterhin inhaltlich „geschlossene“ Lerneinheiten. In den medial aufbereiteten, vollständig „vorweggedachten“ Unterrichtseinheiten liegen Ziele, Inhalte, Lernwege, Aufgaben und Lernkontrollen weit gehend fest (Zimmer 1994). Diese Vorausplanung und Festlegung ist notwendig, um die Studienmaterialien in großen Stückzahlen und einem stark arbeitsteiligen Prozess produzieren sowie rechtzeitig an die Studierenden verteilen zu können. Peters (1973) hat das Fernstudium deswegen als *industrialisierte* Form des Lehrens und Lernens bezeichnet.

Dieser fremdbestimmte Aspekt des Lernens im Fernstudium scheint zunächst im Gegensatz zur Selbststeuerung durch die Lernenden zu stehen. Auch scheint diese Analyse der Offenheit zu widersprechen, die oft mit dem Fernstudium durch Bezeichnungen wie „open distance learning“ oder Namen wie „Open University“ (großer Fernstudienanbieter in Großbritannien) verbunden wird. Bei genauerer Betrachtung lösen sich diese Widersprüche aber auf. Die Dimensionen offen und geschlossen beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen. Offen

ist das Fernstudium vor allem in Bezug auf den Zugang: Orte und Zeiten sind frei wählbar, im Falle der Open University ist das Fernstudium auch frei von formalen Eintrittsvoraussetzungen wie bestimmten Bildungsabschlüssen. Offenheit besteht weiterhin in Hinblick auf das Lerntempo, die Lernweisen und die Anzahl der bearbeiteten Lerneinheiten, die die Studierenden jeweils frei wählen können. Auf die Lehrziele und die Inhalte selbst können die Studierenden aber keinen Einfluss nehmen. Zimmer (1994, 12) bezeichnet diese Art der Offenheit deswegen als *äußere* Offenheit auf der Grundlage unterrichtlicher, *innerer Geschlossenheit*.

Auch im Präsenzunterricht ist eine innere Offenheit nicht immer und vollständig gegeben. Studierende können hier aber, aufgrund der unmittelbaren Bezogenheit von Lehr- und Lernhandlungen, kritisch nachfragen, Sachverhalte in Frage stellen oder einzelne Aspekte untereinander und mit den Lehrenden diskutieren. Damit können sie zumindest prinzipiell eine größere innere Offenheit herstellen als im Fernstudium.

3 Neue Generation des Fernstudiums durch CSCL

Mit der wachsenden Verfügbarkeit von Internettechnologien entwickelt sich seit ca. 1990 eine dritte Generation von Fernstudienangeboten. Sie ist durch die Nutzung internetbasierter Kommunikationsformen sowie multimedial aufbereiteter Studienmaterialien gekennzeichnet. Information und Kommunikation können in *virtuellen Lernräumen* wieder in einem technologischen Medium realisiert werden. Internetbasierte Lernplattformen und Konferenzsysteme (z.B. WebCT, Blackboard, FirstClass etc.) bilden die technologische Basis der neuen flexibel zu nutzenden virtuellen Lernräume (zu Lernräumen vgl. Schulmeister 2003; Baumgartner et al. 2002, zum Einsatz von Computerkonferenzsystemen auch Kaye 1992, allgemein zu Lernen mit Internettechnologien auch Issing & Klimsa 2002). Mit ihrer Hilfe wird es prinzipiell auch Fernstudierenden möglich, untereinander zu kommunizieren und miteinander zu kooperieren. Ebenso können Lehrende und Studierende in einem ganz anderen Umfang als bisher kommunizieren und kooperieren (Holmberg & Schuerner 1997; Mason 1998; Nipper 1989; Kaye 1989).

3.1 Typen der Integration von Kommunikation und Kooperation

Werden internetbasierte Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten in das Fernstudium integriert, lassen sich nach Mason (1998) drei verschiedene Typen unterscheiden. In der Praxis sind die Übergänge zwischen den einzelnen Typen allerdings fließend und es existieren Mischformen.

Der Typ *Inhalt & Unterstützung* ist durch eine klare Trennung zwischen Kursinhalten und einem mittels Internettechnologie bereitgestellten Unterstützungsangebot gekennzeichnet. Er prägte die ersten Fernstudienangebote der dritten Generation – und auch heute immer noch eine Vielzahl von Angeboten. Lerninhalte werden durch ein Leitmedium, in der Regel Studienbriefe, die elektronisch oder traditionell versandt werden, bereitgestellt. Das Unterstützungsangebot dient der tutoriellen Betreuung. Per E-Mail können Lehrende Fragen der Studierenden schnell beantworten. In einer Newsgroup können die Studierenden zusätzlich untereinander und mit den Lehrenden Lerninhalte diskutieren.

Der Typ *Kombination* erhöht den Anteil der studentischen Aktivitäten und Diskussionen gegenüber den vordefinierten und komplett produzierten Studienmaterialien im gesamten Studiengeschehen. Er basiert auf dem Ansatz, das Lernen durch Materialien- und Perspektivenvielfalt zu vertiefen. Den Studierenden wird mehr Freiheit, aber auch mehr Verantwortlichkeit in der Beschaffung und Bearbeitung von Lernressourcen gegeben.

Demgegenüber bestimmen im Typ *Integration*, der bislang nur wenig realisiert wird, die Handlungen der Studierenden und Lehrenden im jeweils aktuellen Kurs das Studiengeschehen. Die vorproduzierten, in sich abgeschlossenen Studienmaterialien rücken damit in den Hintergrund. Die Lerninhalte liegen nicht mehr von vornherein fest, sondern werden von den Teilnehmenden durch Prozesse der Informationsbeschaffung und -bearbeitung, z.T. in Kleingruppen, und der diskursiven Aushandlung in hohem Maße mitbestimmt.

Mit dem Typ *Integration* entwickelt sich im Fernstudium zusätzlich zu der zuvor beschriebenen äußeren Offenheit auch eine innere Offenheit. Studierende gewinnen Einfluss auf Inhalte und Ziele eines Kurses. Erst mit dieser inneren Öffnung des Fernstudiums entsteht eine qualitativ neue dritte Generation des Fernstudiums.

3.2 Lerngemeinschaften und Studiengruppen im Fernstudium

Mit den erweiterten Möglichkeiten können auch Lerngemeinschaften im Fernstudium angestrebt werden. Für die erfolgreiche Umsetzung des Typs *Integration* ist es beispielsweise notwendig, dass eine Lerngemeinschaft aus Studierenden und Lehrenden des Kurses entsteht (Mason 1998). Eine Lerngemeinschaft in diesem Sinne ist durch zwei Dimensionen gekennzeichnet: die *gemeinschaftliche Wissenskonstruktion* sowie das Angebot von *Zugehörigkeit* (vgl. auch Paloff & Pratt 1999; Lave & Wenger 1991). Rowntree (1995, 207 Übers. PA) beschreibt die *gemeinschaftliche Wissenskonstruktion* vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Studienbetrieb der Open University wie folgt:

„In solch einer Lerngemeinschaft lernen die Mitglieder genauso viel von anderen wie aus Kursunterlagen oder den Beiträgen der Tutoren. Sie lernen allerdings weniger ein fertiges Ergebnis (z.B. Informationen), sondern einen Vorgang – besonders den kreativen kognitiven Prozess, Ideen vorzustellen, diese kritisiert oder ergänzt zu sehen und die Möglichkeit zu haben, sie auf der Basis der Diskussion mit Gleichgestellten zu verändern (oder zu verwerfen).“

Fernstudierende können *Zugehörigkeit* zu einer Gemeinschaft erleben, wenn sie sich trotz der räumlichen Getrenntheit von Kommilitonen und Lehrenden als Teil einer Gruppe mit einem gemeinsamen Anliegen begreifen. *Zugehörigkeit* wirkt der oft im Fernstudium empfundenen sozialen Isolation entgegen und erhöht die Motivation für das Fernstudium bzw. das Durchhaltevermögen. Die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls kann für das Gelingen oder Scheitern in einer Fernstudiensituation entscheidend sein (Wegerif 1998).

Neben größeren Lerngemeinschaften, die alle Studierenden eines Kurses oder kursübergreifend auch mehrerer Kurse umfassen, können in den virtuellen Lernräumen auch Studiengruppen überschaubarer Größe (4–8 Studierende) gebildet werden. Sie stellen beispielsweise die Grundlage der problem- und projektorientierten Fernstudiengänge an der Aalborg Uni-

versity in Dänemark oder der kooperativen Fernstudiengänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung der tele-akademie in Furtwangen dar (vgl. Christiansen & Dirckinck-Holmfeld 1995; bzw. Jechle 1999). Studierende können hier in kleinen Gruppen gemeinsam Lernziele festlegen und als Ausgangspunkte für ihre Projektarbeit Probleme nehmen, die an Berufserfahrungen und/oder anderweitigen Interessen anknüpfen.

Gleichzeitig steht die Integration kooperativer Arbeitsformen im Fernstudium vor besonderen Herausforderungen. Berichtet werden oft Akzeptanzprobleme bei der Kleingruppenarbeit. Diskussionsforen werden häufig nur in geringem Umfang genutzt und von den Studierenden teilweise als „Zeitsenken“ wahrgenommen (Bagherian & Thorngate 2000).

Hindernisse für die Entstehung von Lerngemeinschaften und das Arbeiten in Studiengruppen im Fernstudienkontext liegen bei *technologischen Problemen*, der im Vergleich zu ko-präsender Kooperation wesentlich *zeitaufwändigeren Koordination* sowie inadäquaten *didaktischen Konzepten* (Wegerif 1998; Hara & Kling 2000). Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass Studierende sich häufig für ein Fernstudium entscheiden, um örtlich und zeitlich maximal unabhängig zu sein. Zumindest zeitliche Unabhängigkeit wird bei der kooperativen Aufgabenbearbeitung in Studiengruppen aber eingeschränkt (Mason 2000). Für die Studierenden muss also ein deutlicher Mehrwert aus den kooperativen Arbeitsweisen erkennbar sein. Eine bloße Bereitstellung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten reicht nicht aus. Für den Fernstudienanbieter besteht die wesentliche Herausforderung darin, eine *innere Öffnung* des Studiums in die bestehende Organisations- und Lehrkultur zu integrieren (Nipper 1989; Zimmer 2002).

4 Beispiele von CSCL im Fernstudium

Drei Beispiele sollen veranschaulichen, welche Formen von computerunterstütztem kooperativen Lernen im Fernstudium bereits umgesetzt werden und wie eine solche Umsetzung im Einzelnen aussehen kann. Die Beispiele umfassen didaktisch geplante kooperative Szenarien zweier großer Fernstudienanbieter, aber auch von Fernstudierenden selbst organisierte Formen kooperativen Lernens (vgl. dazu auch Beitrag 3.5.2). Letzteres Beispiel wurde gewählt, um neben der Perspektive der *Lehrenden* auch die Perspektive der *Lernenden* hinreichend zu berücksichtigen.

4.1 Einführungskurs Informationstechnologie der Open University

Die Open University ist ein Fernstudienanbieter in Großbritannien mit über 200.000 Studierenden. Eines ihrer Kursangebote, der Kurs „Du, dein Computer und das Netz“ ist ein Eingangsstufenkurs zur Einführung in die Informations- und Kommunikationstechnologie. Er beinhaltet explizit kooperative Lernformen und weist effektive netzbasierte Gruppenarbeit als zu erwerbende Kompetenz aus (Alexander 2000). Er wurde 1999 in einer Pilotphase mit 900 Studierenden getestet und ab 2000 als reguläres Kursangebot mit fast 10.000 Studierenden durchgeführt. Mit dieser hohen Teilnehmerzahl ergeben sich besondere Herausforderungen für kooperative Lernformen. Tragend für den Kurs und das computerunterstützte kooperative Arbeiten sind *Tutoren*, die den Kurs begleiten, sowie eine *Taktung* des Kurses.

Taktung heißt hier, dass die Lernressourcen (Informationstexte, Grafiken, Animationen, Videosequenzen, Links, Studienanleitungen und Studienaufgaben), auf der zentralen Kurswebsite in einem 14tägigen Rhythmus eingestellt werden. Die Kursplaner erachten dieses Vorgehen als notwendige Voraussetzung für den kooperativen Ansatz. Nur so kann eine zeitgleiche Auseinandersetzung der Studierenden mit den verschiedenen Themen und ein Austausch innerhalb der Tutorengruppen erreicht werden. Gleichzeitig wird ein Informationsüberangebot vermieden. Die Materialien werden zusätzlich per E-Mail angekündigt und die Studienanleitung wird für den jeweiligen Abschnitt als Text mitgeschickt. Die Taktung stellt keine gravierende Einschränkung der Zeitsouveränität dar, zumal sie „weich“ gehandhabt wird, d.h. die Materialien der nächsten Wochen sind auf der Website schon geraume Zeit früher abrufbar.

Die *Tutoren* betreuen Tutorengruppen von max. 20 Studierenden, die nach regionalen Gesichtspunkten zusammengestellt sind. Für einzelne Gruppenaufgaben wird die Gruppe noch einmal in Kleingruppen mit 4–5 Studierenden aufgeteilt. Es gibt keine verpflichtenden Präsenzphasen, allerdings verabreden die einzelnen Tutorengruppen häufig informelle regionale Treffen. Für die Betreuung im Kurs wird neben E-Mail das Computerkonferenzsystem FirstClass eingesetzt. Die gesamte Kommunikation erfolgt also zeitversetzt (*asynchron*). Verpflichtende Telepräsenzphasen (*synchron*) in Form von Chats oder Videokonferenzen sind nicht vorgesehen. Die Gruppenwahrnehmung innerhalb der Tutorengruppe wird in FirstClass durch eine persönliche Vorstellung, eine private Homepage sowie einen getrennten Kommunikationsbereich für informelle Kommunikation innerhalb des Konferenzsystems erhöht.

Zusätzlich zur Tutorengruppe gibt es auch überregionale Konferenzen. Kursübergreifende Konferenzen sind nicht vorgesehen. Studierende unterschiedlicher Studienjahrgänge können sich innerhalb des Systems also nicht austauschen. Zum Teil organisieren sie aber einen solchen Austausch selbst.

Die Lernmaterialien beinhalten zahlreiche handlungsorientierte Studienaufgaben wie beispielsweise eine Informationsrecherche zu E-Business im Internet oder die Bewertung der Informationsqualität von einzelnen Webseiten. Ergebnisse werden oft als Beiträge innerhalb der FirstClass-Konferenz eingestellt oder als Webseiten in einem Präsentationsbereich für alle Teilnehmer der Tutorengruppe sichtbar gemacht.

Aufgrund der offen gestellten Aufgaben können Studierende ihre Vorerfahrungen und Interessen einbringen. Durch den Austausch innerhalb der Tutorengruppe und die Präsentation bzw. Diskussion eigener Ergebnisse nehmen die Studierenden entscheidenden Einfluss auf die Lerninhalte. Da die Ergebnisse ihrer Arbeiten wieder in den Kurs einfließen, ist eine zusätzliche Anreizstruktur zu ihrer Bearbeitung geschaffen. Die Abschlussnote wird kumulativ aus den größeren Studienaufgaben ermittelt (z.B. Erarbeitung und Gestaltung einer Webpräsentation), die ebenfalls zum Teil als Gruppenarbeit durchgeführt werden.

Exemplarische Studienaufgabe

Ich möchte, dass Sie zwei der drei Sites besuchen und Notizen unter drei Kategorien in Ihrem ONLINE Notizbuch machen, das Sie als Vorlage in der Studienanleitung vergangene Woche erhalten haben. ... Die Rubriken, unter denen Sie ihre Notizen erstellen sollen, sind

- *eine Zusammenfassung, was Sinn und Zweck der Site ist*
- *eine Einschätzung der Site, insbesondere hinsichtlich der Informationsgüte*
- *eine Spekulation, welche Auswirkungen die Site für nicht-internetbasierte Alternativen hat, z.B. online-Buchbestellungen vs. Buchläden.*

Wenn Sie ihre Notizen erstellt haben, sollten Sie sie in die FirstClass-Konferenz Ihrer Tutorengruppe einstellen und sich mit Kommilitonen über ihre Standpunkte austauschen.

Den Tutoren kommt in diesem Szenario als Begleiter und Moderatoren des Lehr- / Lernprozesses eine zentrale Rolle zu. In welchem Maße dieses System Präsenzphasen ersetzen kann, hängt stark von der konkreten Zusammensetzung der Gruppe und den Moderationsfähigkeiten der Tutoren ab. Auch stellen technische Probleme immer noch Hindernisse dar. Die Einschätzungen der Studierenden zur Gruppenarbeit waren im ersten Durchlauf sehr unterschiedlich. Die Tutorengruppen wurden von mehr als zwei Drittel der Befragten (71%) als hilfreich oder sehr hilfreich eingeschätzt. Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden fand die Gruppenarbeit schwierig, aber lohnenswert (40%). Ein gutes Fünftel der Befragten (22%) hätte gern noch einen höheren Anteil an Gruppenarbeit im Kurs gehabt während ein knappes Drittel (29%) den Anteil lieber reduziert hätte (Alexander 2000).

4.2 Kooperative Lernszenarien an der FernUniversität Hagen

Mit ihrem Konzept „Lernraum Virtuelle Universität“ strebt die FernUniversität Hagen an, Kommunikation, Kooperation und Nähe unter den Studierenden und mit den Lehrenden auch im Fernstudium zu unterstützen. Es werden zahlreiche unterschiedliche kooperative Lernszenarien in den einzelnen Fachbereichen gestaltet. Der Lernraum Virtuelle Universität als „virtueller Studienplatz an der Universität Hagen“ bildet den Eingangsbereich zu allen computerunterstützten Lernszenarien. Die folgenden drei Szenarien sind typisch für die derzeit eingesetzten Formen, die kontinuierlich weiter entwickelt werden:

4.2.1 Diskussionsforen

In allen Fachbereichen existieren Kursumgebungen im Netz, die zur fachlichen Kommunikation und Betreuung (Newsgroups, E-Mail, Chat) dienen. Als Diskussionsforen stehen den Studierenden Newsgroups als asynchrones schriftliches Kommunikationsmedium zur Verfügung. Zugang zu den kursspezifischen Foren haben jeweils die Kursteilnehmer und die Betreuer. Diese Foren werden für fachspezifische Diskussionen genutzt. Studierende können gegenseitig Hilfestellungen austauschen oder für alle nachvollziehbar von den Betreuenden erfragen. Die Betreuenden können die Newsgroups nutzen, um aktuelle Mitteilungen zu machen, die den Kurs betreffende Diskussion, Fragen bzw. Antworten und Mitteilungen werden hier automatisch archiviert und sind so langfristig verfügbar.

Der Grad der Integration der Diskussionsgruppen in das Gesamtkonzept der Kurse ist dabei sehr unterschiedlich. Wenn alle organisatorischen Belange über die Newsgroup abgewickelt werden, ist ein Mindestmaß an Integration sichergestellt. In den virtuellen Seminaren (s. weiter unten) bekommt die Diskussionsgruppe als Arbeitsplattform und Ort der nachgebildeten Seminardiskussion eine zentrale Rolle.

Darüber hinaus wird auch der informellen Kommunikation große Bedeutung beigemessen. Kursübergreifende Foren („Cafeteria-Bereich“) dienen dem informellen Austausch. Auch wird Studierenden ermöglicht, rein studentische Foren zu eröffnen.

4.2.2 Junior-Senior-Newsgroups

Eine spezielle Form der Diskussionsforen stellen die Junior-Senior-Newsgroups dar. Sie initiieren speziell den Austausch zwischen Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden, um der schwierigen Situation von Studienanfängern mit Mehrfachbelastung durch Beruf, Studium und Familie und den hohen Anforderungen an das Selbstmanagement zu begegnen. Erfahrene Studierende moderieren hier als Tutoren eine breit angelegte Diskussion von Fragen und Problemen bei Studienbeginn. Dabei regen die Tutoren und Tutorinnen selber Diskussionen an, beantworten aber auch alle eingehenden Fragen von Studienanfängern. Die Newsgroups sind einerseits zur aktiven Teilhabe konzipiert, andererseits ist ein passives Mitverfolgen der Beiträge aber ebenso akzeptiert und explizit als Nutzungsform vorgesehen.

4.2.3 Virtuelle Seminare

Einige Kurse werden als komplett virtuelle Seminare durchgeführt, wie beispielsweise ein Seminar im Lehrgebiet Praktische Informatik zu „Kommunikation in Netzen“. In diesem virtuellen Seminar sind das kursspezifische Diskussionsforum sowie ein Bereich auf einem Webserver, auf dem studentische Arbeitsergebnisse präsentiert werden, die zentralen Orte des Lehr-Lerngeschehens. Zu Beginn des Seminars wird in einem vorgegebenen Zeitrahmen der genaue Themenzuschnitt des Seminars diskutiert. Ähnlich der Vergabe von Referatsthemen in einem Präsenzseminar werden Themen zur Bearbeitung an Kleingruppen vergeben. Innerhalb dieser anfänglichen Diskussion bleibt Raum für Themenerweiterungen und -ergänzungen durch die Studierenden. In Kleingruppen finden die Studierenden sich dann für die Bearbeitung eines Themas zusammen und nutzen die Kooperationsmöglichkeiten des virtuellen Lernraums für ihre Zusammenarbeit (Shared Workspace etc.).

Sie präsentieren ihre Ergebnisse für die gesamte Lerngruppe sichtbar in Form von multimedialen HTML-Vorträgen. In einem wöchentlichen Rhythmus wird dann jeder Vortrag einmal in einer synchronen Diskussion per Chat bzw. Desktop-Videokonferenz und begleitend zeitversetzt über die gesamte Woche im Diskussionsforum diskutiert. Teilnehmende können hier ihre Fragen, Anregungen und Hinweise zu den Vorträgen eintragen und ihre Perspektiven auf das Thema mit den Vortragenden austauschen. In einem obligatorischen Abschlusstermin, der als Präsenztermin durchgeführt wird, wird jedes Thema noch einmal kurz dargestellt, die Gesamthematik des Kurses zusammenfassend diskutiert sowie eine Seminarbewertung vorgenommen.

Über diese Szenarien hinaus werden kooperative Lernformen an der FernUniversität auch in andere Veranstaltungen integriert, z.B. in den Übungsbetrieb im Rahmen des Informatikstudiums (s. Haake & Schümmer 2003). Auch Werkzeuge wie Videokonferenz-Systeme werden im Studienbetrieb genutzt, diese aber vor allem für die Durchführung von Videoprüfungen (vgl. Beitrag 2.1.1).

4.3 Selbst organisierte Lerngemeinschaft FESA-Community

Neben didaktisch geplanten kooperativen Lernszenarien gibt es auch selbst organisierte Formen (vgl. Beitrag 3.5.2). Mit der „FESA-Community“ haben sich Studierende, ebenfalls im Kontext des Fernstudiums, unabhängig vom Studienanbieter computerunterstützte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen geschaffen (vgl. Arnold 2003).

Das Rückgrat dieser mehrere Hunderte von Studierenden umfassenden Lerngemeinschaft bildet seit 1995 bis heute ein Listserver. Als Ergänzung gibt es seit 2001 ein unmoderiertes Diskussionsforum, das ebenfalls zum Austausch von Nachrichten, aber auch von Dateien und Links sowie zur Terminerinnerung genutzt wird. Es verfügt über ein webbasiertes Archiv und bietet allen Beteiligten die Möglichkeit, Dateien und Links für andere zur Verfügung zu stellen. Hinzu kommen *persönliche Websites* und sog. *Stammtische*, regionale informelle Präsenztreffen. Die Websites enthalten oft umfangreiche Erfahrungsberichte sowie studienrelevante Link- und Dateisammlungen. Die Präsenztreffen werden über den Listserver organisiert.

Die Studierenden tauschen auf diesen Wegen Fragen und Antworten sowie Materialien zur Prüfungsvorbereitung und Studienorganisation, zu Fachfragen und ergänzenden Lernressourcen sowie zu ihrer beruflichen Praxis aus. Die Mehrheit der Beiträge ist kurz und knapp gehalten. Einzelne Beiträge sind aber auch ausführliche, detailreiche Reflexionen und Berichte. Großen Raum nimmt die Prüfungsvorbereitung ein. Hier tauschen Studierende Zusammenfassungen verschiedener Vorbereitungsseminare aus und können so die Prüfungsfragen besser eingrenzen. Zum Teil werden auch Aufgabenlösungen diskutiert oder weiter gegeben.

Durch die Zusammenarbeit schaffen die Studierenden sich in einem eng reglementierten Fernstudium neue Handlungsspielräume und *Wahlmöglichkeiten*: für Studienschwerpunkte, die sie vertiefen möchten, nutzen sie Hinweise auf Zusatzmaterialien und die Berufserfahrungen der Kommilitonen. In anderen Gebieten minimieren sie den eigenen Arbeitsaufwand.

Außerdem gewinnen sie *Zugehörigkeit* ihrer Wahl. Einige organisieren überschaubare regionale Studiengruppen, andere nutzen das große und locker geknüpft Netzwerk von Kommilitonen und Kommilitoninnen als „kollektiven Ansprechpartner“, der 24 Stunden am Tag erreichbar ist – oder gründen Studiengruppen, die das Studium gemeinsam planen. Zentral ist dabei, dass durch eine offene Mitgliedschaftsregelung über alle Studiengänge und -jahrgänge kritische Masse erreicht wird. Außerdem ist die Lerngemeinschaft ein Ort, in dem Kompetenzen sichtbar gemacht und zur Gestaltung des Studiums genutzt werden können. Die prinzipielle Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die breite Vielfalt möglicher Formen der Teilhabe fördern die Lebendigkeit des Austausches, bewirken mit kontinuierlichen neuen Aushandlungsprozessen aber auch die Fragilität des Szenarios (vgl. ausführlich Arnold 2003).

5 Fernstudiendidaktik für kooperative Lernszenarien

Wie die Beispiele zeigen, ist computerunterstütztes kooperatives Lernen auch im Fernstudium möglich und wird praktiziert. Ob und wie man kooperative Lernszenarien in das Fernstudium integriert, hängt dabei aber nicht nur von den verfügbaren Technologien ab, sondern vor allem von den pädagogischen Konzepten zu Lehren und Lernen sowie der bestehenden Organisationskultur. Oder, wie Nipper (1989) es metaphorisch ausdrückt, in welchem Maße es einem Fernstudienanbieter gelingt, „Lernende mit Stimme“ („noisy learners“) zu akzeptieren und zu fördern. Das bedeutet aber die gewachsenen Abläufe von Produktion und Distribution von Studienmaterialien sowie die bislang praktizierten Formen der Betreuung neu zu überdenken und zu verändern. Je mehr Kommunikation mit den Lehrenden und zwischen den Lernenden stattfindet, desto „lauter“ wird es. Studierende gewinnen wesentlich größere Teilhabe am Lehr- und Lerngeschehen. Nur wenn diese größere Teilhabe als Mehrwert für die Studierenden ersichtlich wird und von den Lehrenden ebenfalls gewollt und mitgetragen wird, können die neuen technologischen Möglichkeiten gewinnbringend für alle genutzt werden.

Gleichzeitig lassen sich Lerngemeinschaften, aber auch das Arbeiten in Studiengruppen, nicht im gleichen Maße durch den Fernstudienanbieter planen wie Studienmaterialien oder Organisationsstrukturen im Fernstudium geplant werden können. Lerngemeinschaften können als prinzipiell selbst organisierte Gemeinschaften nicht implementiert werden (vgl. auch Beitrag 3.5.2). Kooperatives Lernen in Studiengruppen beruht ebenso auf der freien Entscheidung der Studierenden. Dem Fernstudienanbieter kommt vielmehr die Rolle zu, förderliche Bedingungen für die Entstehung von Lerngemeinschaften und für kooperative Lernformen in Studiengruppen zu schaffen.

Als Eckpunkte für eine entsprechende Fernstudiendidaktik sind die folgenden Faktoren wesentlich (vgl. Arnold 2003; Peters 2001; Zimmer 2001; speziell zu Lerngemeinschaften Wenger et al. 2002):

- Studierende benötigen Einflussmöglichkeiten auf Studieninhalte und Auswahlmöglichkeiten (ihre Gestaltungsmöglichkeiten dürfen sich nicht nur auf Diskussionsforen beschränken);
- Studienergebnisse sollten als Lernressource für alle in den Studienprozess zurückfließen (und nicht nur in Klausuren eingebracht werden);
- eine Studien- und Lernunterstützung sollte kontinuierlich und vielfältig angeboten werden (der Erwerb autodidaktischer Kompetenzen darf nicht unterschätzt werden);
- die Entstehung von Lerngemeinschaften sollte gefördert werden. Dazu benötigen Studierende die Möglichkeit, bei der Gestaltung virtueller Räume mitzuwirken. Es sollten vielfältige Partizipationsformen unterstützt, eine offene, kurs- und jahrgangsübergreifende Mitgliedschaft berücksichtigt werden und eine Reflexion über den aktuellen Nutzen regelmäßig angeregt werden (Kooperation und Lerngemeinschaften können prinzipiell aber nicht erzwungen werden);

- virtuelle Lernräume als technologische Infrastruktur sollten bedarfsorientiert und möglichst partizipativ mit den Studierenden entworfen und kontinuierlich weiter entwickelt werden.