

Communities of Practice im Fernstudium - netzgestützte „Alltagsbewältigung in Eigenregie“

Patricia Arnold
Universität der Bundeswehr, Hamburg

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Nutzung und Akzeptanz neuer Lerntechnologien im Fernstudium. Vor dem Hintergrund des wachsenden Einflusses, den neue Medien auf die Studienangebote haben, wird im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung konsequent die Perspektive der berufstätigen Studierenden eingenommen. Anhand einer Fallstudie wird das Phänomen einer vom Studienanbieter unabhängigen, selbstorganisierten Online-Community beschrieben, die technologisch auf einem einfachen Listserver-Prinzip basiert. Die intensive Nutzung des Listservers wird durch die Rekonstruktion subjektiver Handlungsbegründungen aus der Perspektive der Lernenden analysiert. Unter Bezugnahme auf Holzkamps Lerntheorien und Wengers Konzept der Communities of Practice werden die Untersuchungsergebnisse interpretiert und die netzgestützte „Alltagsbewältigung in Eigenregie“ im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theorienbildung zur Nutzung von internetbasierten Kommunikations- und Kooperationsplattformen im Fernstudium entwickelt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können einerseits Bildungsträgern Hinweise für die Integration internetbasierter Technologien innerhalb ihrer Studienangebote geben. Andererseits dienen sie auch der Weiterentwicklung der theoretischen Rahmenkonzepte im Bereich des telematischen Lernens.

1 Einleitung

War das klassische Fernstudium durch geringe Interaktion zwischen Studierenden gekennzeichnet, so können Lernende heute durch den Einsatz neuer internetbasierter Technologien auch in einem verteilten Lernszenario miteinander kommunizieren und kooperieren (Mason 1998, Sherry 1996). In dieser Möglichkeit wird ein wichtiges Potential der neuen Technologien für den Bildungsbereich gesehen (Reinmann-Rothmeier / Mandl 1998, Zimmer 1997, Reglin / Schmidt / Trautmann 1999). Schlagwörter wie „kooperatives Lernen“, „soziale Ko-Konstruktion von Wissen“, „Aufbau einer *learning community*“ etc. beschreiben den Versuch, dieses Potential auch für die Lehr- und Lernprozesse im Fernstudium nutzbar zu machen.

Als Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung befindet sich das computerunterstützte kooperative Lernen (Computer Supported Cooperative Learning (CSCL)) noch in der Definitionsphase (Uellner / Wulf 2000). Es überwiegen technologie-determinierte Ansätze, didaktische Konzepte werden erst langsam entwickelt und systematisch erprobt. Weiterhin stellen zahlreiche Projektbeschreibungen im Forschungsbereich CSCL das *Potential* der virtuellen Lernumgebung in den Mittelpunkt. Die reale Nutzung durch die Lernenden, die Art und Weise, wie die Lernenden sich die virtuelle Lernumgebung als Ressource für ihre Lernprozesse aneignen (oder auch nicht), wird oft vernachlässigt (Buchholz 2000, Hara / Kling 2000). Wenn man Lernhandlungen der Studierenden nicht als direkte Resultate des didaktischen Designs (inkl. der technischen Infrastruktur) versteht, sondern als eigenständige Antworten auf ein solches Design, so verwundert die geringe Zahl der Untersuchungen, die die Perspektive der Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Die Ergebnisse solcher Studien (Buchholz 2000, Wegerif 1998) zeigen oft überraschende Nutzungsvarianten auf, die die Vielfalt telematischer Lernformen deutlich machen. Erst diese Untersuchungen erlauben in einem sich noch entwickelnden Forschungsfeld ein tieferes Verständnis der ablaufenden Prozesse.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an: am Fall einer selbstorganisierten Online-Community im Kontext des Fernstudiums soll betrachtet werden, wie Fernstudierende eine selbstgeschaffene internetbasierte Kommunikations- und Kooperationsstruktur für ihr Studium nutzen. Da sich Studierende hier mit einfachen technischen Mitteln (Listserver, Webseiten) selbst eine Kooperationsmöglichkeit über örtliche und zeitliche Distanz hinweg geschaffen haben, die als 'Parallelstruktur' neben der vom Bildungsträger angebotenen Online-Unterstützung des Fernstudiums existiert, ist dieser Fall besonders aufschlussreich, um Einsichten zu telematisch vermitteltem, kooperativen Lernen aus der Perspektive der Studierenden zu gewinnen'. Gleichzeitig ist der Fall geeignet, die Ambivalenz aufzuzeigen, die mit kooperativem Lernen unter den Bedingungen individueller Leistungsbeurteilung auch im Zeitalter 'neuer Medien' verbunden ist.

2 Heuristischer Rahmen der Untersuchung

Für die Untersuchung wird auf zwei unterschiedliche Lernansätze im Sinne eines heuristischen Rahmens Bezug genommen. Holzkamps Lernansatz erfasst insbesondere die individuelle Komponente der betrachteten Prozesse; Lave und Wengers Konzept der „Communities of Practice“ ist besonders geeignet die Austauschprozesse innerhalb der Gemeinschaft zu erklären. Beide Ansätze stammen zwar aus unterschiedlichen Forschungstraditionen, können aber als prinzipiell anschlussfähig angesehen werden, so dass sie gemeinsam als theoretische Annahmen zu Lernprozessen und Kooperation zwischen Lernenden in die Interpretation des empirischen Materials einfließen. Um eine größere Transparenz des Forschungsprozesses herzustellen, sollen diese Konzepte hier vorab skizziert werden.

2.1 Lernen als erweiterte Verfügung über Lebensbedingungen (Holzkamp)

Holzkamps Lerntheorie (Holzkamp 1993) stellt als subjektwissenschaftlicher Ansatz konsequent die Perspektive der Lernenden in den Mittelpunkt¹. Es wird ein begrifflicher Rahmen zur Fassung des Lernproblems zur Verfügung gestellt, der explizit die Analyse von Lernprozessen - und nicht die damit oft verwechselten Lehrprozesse - innerhalb eines Lehrangebotes ermöglicht. Lernhandlungen der lernenden Subjekte werden über die Lernbegründungen in diesem Konzept rekonstruierbar. Kooperatives Lernen wie Lernen generell wird in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit betrachtet.

Lernen wird vom „Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen“ (Holzkamp 1993, 15) analysiert. Es dient der Lebensbewältigung und erweitert den Zugang zu relevanten Aspekten der Lebenswelt des Subjektes.

Intentionales Lernen kann nach Holzkamp dann entstehen, wenn sich für das Subjekt eine Handlungsproblematik ergibt - im Sinne einer Diskrepanzerfahrung zwischen den aktuell gegebenen Handlungsmöglichkeiten und den zur Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Möglichkeiten - und das Subjekt sich bewusst für die Bearbeitung der Lernproblematik entscheidet. Lernanforderungen Dritter werden daher nur dann in Lernhandlungen resultieren, wenn das Subjekt eine bewusste Entscheidung für sie getroffen hat.

Expansiv begründetes Lernen bezeichnet Lernhandlungen, bei denen das Subjekt durch die (antizipierte) Erfahrung einer erhöhten Verfügung über Handlungsmöglichkeiten als Folge von erweitertem Wissen und Können motiviert ist.

-
- 1 Die Perspektive des Studienanbieters sowie das Verhältnis der parallel existierenden Strukturen zueinander bleiben im Rahmen dieses Beitrags unberücksichtigt.
 - 2 Maiers (1998, 321) beschreibt Holzkamps Lerntheorie als Theorie, die „nicht länger die Subjektivität der Lernenden verleugnet und ihnen ihre Lernakte enteignet“.

Im Gegensatz zu dieser emotional-motivationalen Befindlichkeit beim expansiven Lernen kann es aber auch andere Gründe für Lernhandlungen geben: Erwartet das Subjekt bei Unterlassen der Lernhandlung eine Beeinträchtigung seiner momentan gegebenen Handlungsverfügung, so kommt es zu *defensiv begründeten* Lernhandlungen. Hier steht die Anpassung an gegebene Situationen im Vordergrund und die Lernhandlung dient oft der Abwehr befürchteter Sanktionen.

2.2 Lernen in Communities of Practice (Lave / Wenger)

Das von Lave und Wenger aus anthropologisch orientierter Perspektive entwickelte Konzept der 'Communities of Practice' (CoP) (Lave / Wenger 1991, Wenger 1998) bietet insbesondere Ansatzpunkte zum Verständnis von Lernen in kooperativen Kontexten und zur Analyse der sozialen Dimension einer Fernlernsituation (vgl. auch Reinmann-Rothmeier / Mandl 1997).

Betont wird der essentiell soziale Charakter des Lernens in alltäglichen Praxiskontexten:

„A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge. ... Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principal of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning(...)“ (Lave / Wenger 1991, 98)

Konstitutiv für eine CoP ist eine gemeinsame für alle Mitglieder bedeutungsvolle Praxis, die wiederum drei Dimensionen hat:

- ein gemeinsames Unterfangen (*joint enterprise*), das kontinuierlich unter den Mitgliedern neu ausgehandelt wird
- das gegenseitige Engagement (*mutual engagement*)
- die gemeinsam über die Zeit geschaffenen Routinen und Artefakte der Gemeinschaft (*shared repertoire*)

Lernen wird nun, ausgehend von einer Verallgemeinerung des Verhältnisses zwischen Lehrling und Meister (oder Novize/newcomer und Experte/oldtimer), als *'legitimate peripheral participation'* innerhalb einer CoP beschrieben. Dieser Ansatz ist oft reduziert als Apprenticeship - Lernen rezipiert worden, das ausschließlich an einem 'Meister' orientiert ist. Lave und Wenger haben jedoch schon bei der ersten Entwicklung ihrer Theorie die Notwendigkeit einer Fokusschiebung vom 'Meister' hin zu den komplexen Prozessen zwischen allen Mitgliedern einer CoP, die als Ensemble wirken, betont. Neben der Beziehung zwischen newcomer und oldtimer sind die Beziehungen der newcomer untereinander, die gemeinsame soziale Praxis der Gemeinschaft sowie die Artefakte der Gemeinschaft wichtige Ressourcen für die Lernprozesse (Lave / Wenger 1991, Mandl / Gruber / Renkl 1996).

In der Weiterentwicklung des Konzeptes erweitert Wenger (1998) die Vorstellung von Lernen in CoPs entsprechend durch eine Analyse der vielfältigen Prozesse innerhalb einer CoP und ihren Beiträgen zum Lernen *aller* Mitglieder: die machtbesetzte Bedeutungsaushandlung, die Identitätstransformation und die Austauschprozesse mit anderen, angrenzenden CoPs stehen dabei im Vordergrund.

3 Neue Technologien im Fernstudium

Fernstudierende nutzen internetbasierte Medien für ihre Lernprozesse im Rahmen des Lernumfeldes Fernstudium. Eine Rekonstruktion ihrer Handlungsbegründungen setzt daher ein Verständnis der Fernstudienstrukturen voraus, die wiederum in größere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sind. Hier soll nur die Integration internetbasierter Kooperationsmöglichkeiten in das Fernstudium als besonders relevanter Ausschnitt des komplex vermittelten Lernumfeldes skizziert werden.

Nachdem die neuen technologischen Möglichkeiten innerhalb des Fernstudiums zunächst für die Vereinfachung organisatorischer Abläufe (Distribution der Studienmaterialien, Einsendung von Prüfungsaufgaben etc.) und eine bessere tutorielle Betreuung der Studierenden (kürzere Rücklaufzeiten etc.) genutzt wurden, werden zur Zeit auch weitergehende Modelle diskutiert und in verschiedenen Formen erprobt, die auf den netzbasierten Kooperationsmöglichkeiten der Lernenden untereinander beruhen (Holmberg / Schuemer 1997, Mason 1998, Mayer / Mörth 1998).

Mason (1998) unterscheidet drei Ansätze, die nur zur besseren analytischen Durchdringung als getrennte Modelle beschrieben werden und in der Praxis oft verschwommenere Grenzen haben:

<i>'Content+Support Model'</i>	<i>'Wrap-Around Model'</i>	<i>'Integrated Model'</i>
klare Trennung zwischen Kursinhalten und internetbasiertem Supportangebot (tutorielle Betreuung, Diskussionsgruppen)	internetbasierte Lernaktivitäten und Diskussionen gewinnen gegenüber vordefiniertem Studienmaterial an Raum (ressourcenbasierter Lernansatz)	Kursinhalte werden zur Laufzeit des Kurses durch Diskussionsprozesse und Informationsbeschaffung aller Teilnehmenden festgelegt

Da netzbasierte Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden alle Modelle kennzeichnet, beeinflusst das Forschungsgebiet CSCL auch den aktuellen Diskurs in der Fernstudien Didaktik.

Aber ebenso wie in kooperativen Lernformen ohne Computerunterstützung Vorteile nicht automatisch durch die Herstellung einer Gruppensituation realisiert werden, ist auch die Effektivität von CSCL von komplexen Faktoren abhängig. Zahlreiche Autoren berichten von gemischter Akzeptanz solcher Systeme bzw. der geringeren Nutzung der bereitgestellten Kooperationsmöglichkeiten (Wegerif 1998, Reinmann-Rothmeier / Mandl 1997). Eine plakative Zusammenfassung für die oft widersprüchlichen Wirkmomente bei der wachsenden Verbreitung von CSCL im Fernstudium gibt Mason 1998:

„Because it tends to require more initiative, more time and more dependence on others, group work is rather more popular with teachers than with students! When integrated with assessment and examination, however, the evidence is that most students do overcome their inhibitions and play their part in joint activities. In fact, there is a veritable explosion of interest in collaborative work at tertiary and professional updating level, as the technology improves to support it, as employers increasingly demand it, and as educators re-discover its value in the learning process.“ (Mason 1998, 4)

Deutlich wird dabei, dass die Frage der Bewertung von Gruppenergebnissen hinsichtlich der Studienabschlüsse eine zentrale Rolle spielt.

4 Methodisches Vorgehen bei der empirischen Untersuchung

Die hier vorgestellte Fallstudie hat das Ziel, Aufschluss über die Nutzung und die Bedeutung von internetbasierten Kooperationsmöglichkeiten im Fernstudium *aus der Perspektive der Fernstudierenden* zu geben. Dieses Ziel legt ein rekonstruktives Verfahren bei der Auswertung des empirischen Materials nahe. Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Forschungsansätzen ist über die Rekonstruktion von Lern- bzw. Handlungsbegründungen die Einnahme eines dezidierten Subjektstandpunktes möglich. Erfahrungen vom Standpunkt des lernenden Subjekts können in der 'Sprache subjektiver Handlungsbegründungen' artikuliert werden und werden damit der wissenschaftlichen Analyse zugänglich (Holzkamp 1993, Zimmer / Psaralidis 1998, Ludwig 2000).

Als Fall im Sinne einer 'sozialen Einheit' wurde die über den Listserver konstituierte Online-Community Fernstudierender begriffen, die als selbstorganisierte, florierende 'Parallelstruktur' zum Online-Lernraum des Fernstudienanbieters auffiel.

Als Methode der Fallanalyse wird auf die Verfahren der Grounded Theory (Glaser / Strauss 1993, Strauss / Corbin 1996) zurückgegriffen, die der gegenstands begründeten Theoriegenerierung mittlerer Reichweite dienen.

Die empirische Datengrundlage für die Untersuchung bilden:

- Transkriptionen von leitfadengestützten Interviews mit Fernstudierenden, die den Listserver nutzen
- die über den Listserver ausgetauschten Kommunikationen in Form von E-Mail-Nachrichten
- im Internet von Studierenden selbst veröffentlichte zusätzliche Studienmaterialien (Erfahrungsberichte, Tipps, Prüfungsaufgaben, WWW-Links etc.)
- offizielle Dokumente seitens des Fernstudienanbieters, die das Fernstudium regeln und dokumentieren (Studienbriefe, Aufgabenmaterial, Studienordnungen etc.)

5 Ergebnisse der Fallstudie

Zunächst wird das Fernstudium beschrieben, das den spezifischen Kontext für die untersuchte Online-Community bildet, anschließend die entstandene gegenstandsbezogene Theorie entlang ihrer Hauptkategorien skizziert³.

5.1 Der Kontext: abschlussorientiertes, eng reglementiertes Fernstudium

Das Lernumfeld der untersuchten Fernstudierenden bildet ein strukturiertes, abschlussbezogenes Studienangebot für Berufstätige (Fachhochschulabschluss). Es weist eine enge Reglementierung hinsichtlich der Studieninhalte und zeitlichen Abfolgen auf und kann vollständig berufs begleitend bei weitgehend frei wählbarer Zeitgestaltung von beliebigen Orten aus absolviert werden. Jeder Studiengang kann mit unterschiedlichen Profilen (Schwerpunkten) abgeschlossen werden. Ist der Schwerpunkt gewählt, liegen die Prüfungsleistungen im Grundstudium quasi ohne Wahlmöglichkeiten fest. Im Hauptstudium gibt es durch eine Diplomarbeit mit Bezug zur aktuellen Berufspraxis einen höheren Grad der Spezialisierung und der Wahlmöglichkeiten.

Die traditionell vom Anbieter gewählte Fernstudiendidaktik ist eine spezielle 'Verbundmethode', die das ortsunabhängige, zeitlich flexible individuelle Studium mit Hilfe von Studienbriefen und Einsendaufgaben durch Präsenzseminare ergänzt, die der gezielten Prüfungsvorbereitung dienen. Diese Verbundmethode wird zur Zeit durch das zusätzliche Angebot erweitert, einen web-basierten Online-Lernraum als Ergänzung der Studienressourcen zu benutzen. Eine solche optionale gebührenpflichtige Studienkomponente entspricht in der weiter oben angeführten Typologie dem 'Content+Support Model'.

Eine Gestaltungsmöglichkeit und Einflussnahme der Studierenden auf Lehr/Lerninhalte ist nicht vorgesehen. Zusammenarbeit in Kleingruppen als Lernunterstützung wird im angebotenen Online-Lernraum zwar technologisch unterstützt, ist aber in Studienmaterialien, -aufgaben oder Bewertungsschemata nicht angelegt. Hinsichtlich des Wissenserwerbs wird eher eine Perspektive des Transportes als die der sozialen Ko-Konstruktion von Wissen eingenommen (vgl. Brown / Duguid 1996).

3 Da die Datenerhebung und -auswertung zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen sind, sind die hier skizzierten Ergebnisse als vorläufig anzusehen.

5.2 Studentisch betriebener Listserver als Parallelstruktur

Bei der Betrachtung des Online-Lernraums stellte sich heraus, dass die Studierenden bereits seit 1995 unabhängig vom Fernstudienanbieter einen Listserver als elektronisches Kommunikations- und Kooperationsmedium für sich organisiert haben und mit z.Zt. 500 eingeschriebenen Nutzern und einem Aufkommen von 10-30 Mitteilungen pro Tag intensiv nutzen.

Die ausgetauschten Mitteilungen sind in der Regel knapp gehaltene Fragen und Antworten zu einem weiten Spektrum an Themen: von Verständnisfragen zu bestimmten Lektionen in den Studienbriefen, über den Austausch von Seminarunterlagen zur gezielteren Prüfungsvorbereitung, dem Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Studienplanung und Studienorganisation (Eigenmotivation, Zeitplanung, Anmeldeprozeduren, Prüfungsanfechtung etc.), Fragen der steuerlichen Absetzbarkeit der Studiengebühren, Verhandlungsstrategien mit dem Arbeitgeber hinsichtlich des Fernstudiums, Fragen des Berufsalltags, die einen Bezug zu Studieninhalten haben oder auch weit darüber hinausgehen, Vermittlung von Mitfahrgemeinschaften und Wohngelegenheiten bei Präsenzseminaren, Organisation von Stammtischen an verschiedenen Orten zu Austausch von Musterlösungen für die Einsendeaufgaben und zusätzlichen interessanten Ressourcen im Internet oder in Printform ist alles vorhanden.

5.3 Rekonstruktion der Handlungsbegründungen: „Alltagsbewältigung in Eigenregie“

Wie und wozu, mit welchen Begründungen und Bedeutungen nutzen die Fernstudierenden diese selbstorganisierte Kommunikationsplattform? Als Hauptkategorie im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theorie der internetbasierten Kooperation von Fernstudierenden zeichnet sich die *netzgestützte Alltagsbewältigung in Eigenregie* ab. Eine Bewältigung des studien- und lebenspraktischen Alltags als Fernstudent bzw. -studentin bildet das zentrale Handlungsmotiv unter den Bedingungen eines relativ eng reglementierten Studiums und der hohen Arbeitsbelastung durch gleichzeitige Berufstätigkeit und Studium.

Diese Alltagsbewältigung erfolgt selbstorganisiert, unabhängig vom Studienanbieter. Sie 'lebt' wie jedes selbstorganisierte System vom gegenseitigen Engagement der Beteiligten. Der Grad der Bewusstheit über die Selbstorganisiertheit und ihre Bedeutung für die Nutzung variiert von schwach bis stark ausgeprägt. Nutzer/innen, die hinsichtlich ihrer Medienbiographie aus der Fidonet / Mailbox-Betreiber Gemeinschaft kommen und oft der Linux-Gemeinde und Open Source Bewegung angehören, sehen das demokratische Element in einer solchen Organisationsform und möchten es durch besonderes Engagement unterstützen. Bewusste Abgrenzung gegenüber anderen Systemen/Betreibern („*wir können es auch und zwar besser!*“) ist für sie entscheidend. Bei Studierenden ohne eine solche Vorgeschichte spielt die Selbstorganisiertheit des Listservers oft nur eine untergeordnete Rolle. Für sie steht die studienalltagsunterstützende Funktion der über den Listserver vermittelten Kooperation im Vordergrund. Allenfalls in der Frage der geringeren Kontrolle durch den Studienanbieter kommt die Selbstorganisiertheit noch einmal zum Tragen. Unmittelbaren Einfluss auf die Nutzung nimmt sie hingegen bei allen hinsichtlich der großen Bereitschaft selbst Input zu leisten, d.h. auf Anfragen von anderen Kommilitonen rasch zu antworten und eigenes Wissen, Erfahrungen und Dokumente zur Verfügung zu stellen („*wenn ich etwas beantworten kann, dann mache ich es - nur so klappt unser System!*“).

5.4 Strategien und Konsequenzen der Alltagsbewältigung in Eigenregie

Wie sieht die Alltagsbewältigung analytisch betrachtet aus? Welche Strategien gibt es in welchen Kontexten? Als weitere Subkategorien bilden sich *Gestaltungsmacht gewinnen, sozialen*

Kontakt fördern und Informationsbeschaffungskosten reduzieren heraus, die in den folgenden Abschnitten näher dargestellt werden sollen.

5.4.1 Gestaltungsmacht gewinnen

Einen großen Raum in der Kommunikation über den Listserver nimmt der Austausch von Skripten zur besseren Prüfungsvorbereitung durch Themeneingrenzung ein. Diese Arbeitserleichterung, die erst über das elektronische Medium möglich wurde, wird von allen Listenbenutzern genannt. Sie hat unterschiedliche Dimensionen. Zum einen wird die Effektivität des Studierens erhöht, da Prüfungen eher bestanden werden. Zum anderen dient sie der Effizienzsteigerung der Lernaktivitäten: Prüfungen werden mit weniger Aufwand bestanden. Vordergründig betrachtet, könnte man hier eine im Holzkamp'schen Sinne defensive Lernhaltung identifizieren. Es kommt aber interessanterweise in allen Fällen auch noch die Komponente der Signifikanzsteigerung des Lernens hinzu: Kann für Prüfungen effektiver und effizienter über den bundesweiten Austausch von Skripten gelernt werden, so entsteht in dem knappen Zeitbudget der Fernstudierenden Freiraum, die Inhalte und Themen der Studienbriefe zu vertiefen, die für die eigene Berufspraxis oder einen besonderen Interessenschwerpunkt besonders relevant sind. Im eng angelegten Lernumfeld wird so Gestaltungsmacht gewonnen. Der Einzelne kann den Ressourceneinsatz für Prüfungen individuell regulieren und größere Anteile expansiver Lernhaltungen entwickeln.

Die einzelnen Dimensionen der Arbeitserleichterung kommen individuell unterschiedlich gewichtet zum Tragen: Zentraler Bedingungsfaktor ist dabei, welches Motiv der grundsätzlichen Entscheidung für ein Fernstudium zugrunde liegt. Die Sichtweise, Gestaltungsspielraum zu gewinnen, war bei allen Interviewten vertreten. Stand eine notwendige Zusatzqualifikation in Form eines formalen Studienabschlusses im Vordergrund, überwog die Effizienzsteigerung („*do it the easy way!*“). War das Fernstudium stärker durch den Wunsch der persönlichen Weiterentwicklung motiviert, z.B. wenn andere Lebenspläne nicht zu realisieren waren (z.B. Kinderwunsch), überwogen die Signifikanzanteile („*ich möchte vertiefen, was mich selbst interessiert*“).

Insgesamt war das Gewicht der Strategie *Gestaltungsmacht gewinnen* in dieser Ausprägung im Grundstudium am stärksten vertreten. Aber auch im Hauptstudium behält die Kategorie ihre Gültigkeit: Der Austausch über Studienbedingungen, Prüfungsordnungen und -ergebnisse, um Forderungen gegenüber dem Studienanbieter gezielter und effektiver artikulieren zu können, wird hier oftmals als (bruchstückhafter) Ersatz für eine studentische Mitbestimmung gewertet.

5.4.2 Sozialen Kontakt herstellen

Eine weitere zentrale Nutzungskategorie ist die Möglichkeit, über die Kommunikation mittels Listserver studienbezogene soziale Kontakte herzustellen. Die Situation zu Beginn des Fernstudiums wird als sozial isoliert und ohne hinreichende Orientierung empfunden. Die Präsenzseminare setzen erst etwas später im Studienverlauf ein und scheinen gerade am Anfang des Studiums nicht unmittelbar dafür geeignet zu sein, Kontakte zu anderen Studierenden zu knüpfen. Die Kommunikation auf dem Listserver wird als „*Sprungbrett*“ für Studienkontakte und oftmals längerfristig bestehende gemeinsame Arbeitszusammenhänge gesehen. Regionale Stammtische können organisiert werden, da örtlich nah beieinander Wohnende sich leichter finden. Abhängig vom Wohnort und der konkreten Lebenssituation der Studierenden, kann das gewünschte Ausmaß an Kontakt aktiv gesucht werden. Auch hier ergibt sich neuer Gestaltungsspielraum: je nach eigener Bedürfnislage kann der passende Grad von sozialer Nähe zu anderen hergestellt werden. Diejenigen, die das Fernstudium begonnen haben, da sie individuell und zeitlich flexibel, ohne jeglichen Zwang sich in eine Gruppe einzufügen, studieren wollen, legen ihren Schwerpunkt auf den Informationsaustausch über den Listserver und suchen keine weite-

ren Kontakte. Andere, die unter der isolierten Situation als Fernstudent/in leiden, suchen aktiv Partner, mit denen sie sich regelmäßig persönlich zum Lernen treffen.

5.4.3 Informationsbeschaffungskosten reduzieren

Eine weitere zentrale Strategie besteht in der Reduktion von Informationsbeschaffungskosten (erneut mit der Konsequenz erhöhter Studieneffektivität und -effizienz). Zu dieser Kategorie zeichnen sich Subkategorien ab, deren Verhältnis zueinander und zu den anderen Kategorien noch im einzelnen zu bestimmen ist:

Orientierung gewinnen

Die Informationspolitik des Studienanbieters wird in mancher Hinsicht als ungenügend beurteilt. Fragen zur Studienorganisation (Update von Materialien, Anmeldeprozeduren zu Seminaren, verschobene Termine, Integration neuer Medien etc.), erreichen über den Listserver eine große Anzahl der Studierenden und die erhaltenen Antworten werden als informationsreich, relevant und vor allem schnell erlebt - in der Regel vergehen keine 24 Stunden bis zu ersten Reaktionen. Diese Art der Informationsbeschaffung erhöht die eigene Orientierung im Studium und die zeitliche Flexibilität, da man nicht an Öffnungszeiten der entsprechenden Services des Studienanbieters gebunden ist.

Erfahrungen anderer Studierender nutzen

Ein anderer Aspekt ist die erfahrungsbasierte Informationsweitergabe in Form des Apprenticeship Lernens. Insbesondere im Hauptstudium, in dem die Gestaltungsmöglichkeiten wachsen, wird die Kommunikation mit fortgeschritteneren Kommilitonen gesucht. Fragen zur individuellen Studienplanung werden ausgetauscht und erhaltene Ratschläge und Erfahrungsberichte werden als hilfreich und authentischer beurteilt als entsprechende 'Ratgeber' des Studienanbieters.

Angepasste Technologie

Die Wahl der '*angepassten Technologie*' ist eine weitere wichtige Subkategorie: Der Umgang mit e-mail über einen Listserver wird relativ unabhängig vom Studienfach und der Vorerfahrung als einfach und schnell zu erlernen eingeschätzt. In Fragen der Technologie gilt der Listserver als den Bedürfnissen angemessen, während der webbasierte Online Lernraum aufgrund seiner technisch aufwendigeren Plattform zum Teil als Hürde und als unverhältnismäßig zum erwarteten Mehrwert betrachtet wurde. Hierin liegt neben finanziellen Argumenten eine wesentliche Begründung den Online-Lernraum nicht zu nutzen.

Studierende, die Erfahrungen mit umfangreicheren Möglichkeiten der Dateiablage, Archivierungsfunktionen etc. haben, versuchen diese Möglichkeiten in die Kommunikation und Kooperation über den Listserver zu integrieren. Einfache Lösungen wie downloadbare Dateien auf ohnehin vorhandenen, persönlichen, frei zugänglichen Webseiten wurden dabei schnell angenommen (und fungieren als '*shared repertoire*' der Community). Services, die eine weitere elektronische Anmeldung und das Einarbeiten in eine andere Oberfläche erfordern (e-groups), werden auch von EDV-Erfahrenen unter dem Hinweis auf das vermutete Missverhältnis von zeitlichem Input zu realisierendem Mehrwert zur Zeit nicht oder nur äußerst gering genutzt.

6 Resümee

Eine weitere Ausarbeitung der Kategorien und ihrer Beziehungen zueinander sowie ein Vergleich mit den bestehenden Konzepten zum Lernen in Holzkamps Auffassung und in Lave/Wengers Theorien zur Bedeutung der komplexen Prozesse in selbstregulierten Communities kann die gegenstandsbegründete Theorie netzgestützter Kooperation zwischen Fernstudie-

renden weiter voran bringen. Außerdem kann sie Hinweise auf konzeptuelle Lücken dieser etablierten Konzepte bei Übertragung auf den Kontext von Lernen im Fernstudium geben, das durch eine internetbasierte Kommunikations- und Kooperationsplattform unterstützt wird.

Gegenwärtig ist hervorzuheben, dass eine solche Plattform innerhalb eines eng reglementierten Fernstudiums primär genutzt wird, um den Studienalltag effektiver und effizienter zu bewältigen und dass in der Selbstorganisation ein Zugewinn an Gestaltungsmacht und Einflussnahme zu liegen scheint. Für die CSCL-Forschung bedeutet dies, dass eine rein kognitive Betrachtungsweise des computergestützten kooperativen Lernens zu kurz greift.

7 Literatur

- Brown, J. S.; Duguid, P. (1996): Universities in the Digital Age. In: *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 28, Nr. 4, S. 10-19.
- Buchholz, A. (2000): Von rollenden Schreibtischstühlen und virtuellen Studenten - Ethnographie einer Televeranstaltung. In: Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.): *Vernetztes Lernen mit digitalen Medien*. Heidelberg: Physica, S. 163-181.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1993): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91-111.
- Hara, N.; Kling, R. (2000): Students' Distress with a Web-Based Distance Education Course. Erscheint in: *Information, Communication & Society* (angenommener Beitrag), (Stand: 04.12.00)
- Holmberg, B.; Schuemer, R. (1997): Lernen im Fernstudium. In: Weinert, F.; Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie der Psychologie, Bd 4. Göttingen: Hogrefe, S. 507-566.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen*. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludwig, J. (2000): *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maiers, W. (1998): *Lernen/Lerntheorie*. In: Grubitzsch, S. (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 316-323.
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A. (1996): Communities of Practice toward Expertise: Social Foundation of University Instruction. In: Baltes, P.; Staudinger, U. (Hrsg.) *Interactive Minds. Life-span Perspectives on the Social Foundation of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 394-411.
- Mason, R. (1998): *Models of Online Courses*. In: *ALN Magazine Volume 2, Issue 2*, (Stand: 04.12.00)
- Mayer, H.; Mörth, E. (1998): *Möglichkeiten und Grenzen technisch vermittelter Kommunikation im Fernstudium*. In: *GMW-Forum 1-2/98*, S. 17-20.
- Reglin, T.; Schmidt, H.; Trautmann, R. (1999): *Leitfaden Telelernen im Betrieb*. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): *Telelernen im Betrieb – ein Leitfaden für die Nutzung internetgestützter Weiterbildungsangebote in kleinen und mittleren Unternehmen*, Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (BfZ), Bd. 14. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21-143.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1998): *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens*. In: Dehnborstel, P.; Erbe, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 195-216.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997): *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*. In: Weinert, F. / Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4. Göttingen: Hogrefe, S. 355-403.
- Sherry, L. (1996): *Issues in Distance Learning*. In: *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), S. 337-365.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Uellner, S.; Wulf, V. (Hrsg.) (2000): *Vernetztes Lernen mit digitalen Medien*. Heidelberg: Physica.
- Wegerif, R. (1998): *The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks*. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 2, Issue 1, S. 34-49.