
Jahrbuch Medienpädagogik 5. Evaluation und Analyse

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 5. (2005) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Hrsg. v. Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt.

Prozesse des Pendelns:

Wie empirische Kategorien und theoretische Begriffe zu rekonstruierter Handlungslogik führen

Anke Grotlüschen

Es stellt eine besondere Herausforderung dar, Lernprozesse zu untersuchen, ohne bei bereits Bekanntem zu verharren: die Theorielage ist hervorragend und wird besonders hinsichtlich einer geeigneten Didaktik für E-Learning kontrovers und sehr lebhaft diskutiert. Was kann eine Rekonstruktion von E-Learning-Prozessen erreichen, wenn sie sowohl dem Feld als auch der Theorie ihre Berechtigung lassen will? Im nachfolgenden Beitrag wird eine qualitative Untersuchung referiert, welche aus dem permanenten Pendeln zwischen Feld und Theorie ein Set an Begründungsmustern gewinnt. Solche Begründungsmuster kristallisieren sich als Verbindungsstück zwischen empirisch gewonnenen Kategorien und theoretisch bekannten Begriffen heraus. Da der eigentliche Prozess der Kategoriengewinnung in qualitativer Forschung zumeist nicht schriftlich niedergelegt wird, sollen hier einige Weichenstellungen berichtet werden. Zur Verdeutlichung der Ergebnisse verwende ich anschließend diejenigen Teile der Erhebung, die mit Michel Foucaults Disziplinarbegriffen korrespondieren. Dabei wird deutlich werden, wie ein übersehener Begriff zur Sprache kommt – die Zusammenschaltung von Körper und Objekt – und wie ein Teufelskreis in seiner inneren Logik erkennbar wird. Die referierte Erhebung hat zwei weitere Hauptteile, die jedoch hier nur im methodischen Teil zur Sprache kommen.

1. Die empirische Situation

Die Studie „Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?“ (Grotlüschen 2003) bezieht sich auf E-Learning aus Sicht der Teilnehmenden. Für die Erhebung wurde ein Sample konzipiert, welches auf betreutes, internetgestütztes Lernen zielt, so dass der Entwicklungsstand virtuellen Lernens im Erhebungsjahr sinnvoll abgebildet wird¹. Bei der Suche nach Interviewpartnern und -partnerinnen wurde darauf geachtet, dass Lebenssituation, Lerninhalte und Teilnahmedauer variieren. So kommen einerseits Arbeitssuchende und anderer-

1 „Unbetreutes, internetgestütztes Lernen“ oder auch „unbetreutes, CD-ROM-gestütztes Lernen“ entsprach zu dem Zeitpunkt nicht mehr den technischen Möglichkeiten.

seits Angestellte zu Wort, welche die unterschiedlichen Themen „Internet“ und „Bewerbung“ in vier bzw. acht Wochen entweder zu Ende bearbeitet oder zwischendrin abgebrochen haben. Diese neun Interviews mit Lernenden werden zudem durch drei Tutoren- und Tutorinnen-Interviews kontrastiert.

Die so erhobenen Daten werden nunmehr mit einer Variation der Grounded Theory ausgewertet. Die Auswertung der verschrifteten Interviews sowie des Protokolls der Präsenzveranstaltung wird in zwei Schritten vorgenommen. Im ersten Schritt wird explorativ und gegenstandsbezogen nach Charakteristika *virtuellen Lernens* geforscht. Dabei werden Kategorien, Ähnlichkeiten und Variationen im Originalton kodiert und geordnet (offenes und axiales, in Teilen auch selektives Codieren). Damit wird sichergestellt, dass gegenstandsbezogene Textinhalte auch in die Analyse Eingang finden. Die gesamten Kategorien werden im ersten Schritt induktiv aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet. Es handelt sich um *gegenstandsbezogene Kategorien*. Im zweiten Schritt werden die kategorisierten Passagen weitergehend interpretiert. Sie werden mit *übergreifenden, lerntheoretischen Kategorien* konfrontiert. Zur Erhellung zugrundeliegender lerntheoretischer Aspekte werden Theorieelemente nach Klaus Holzkamp (1993) und Michel Foucault (1977) herangezogen. Auf diese Weise werden die kodierten Ergebnisse auf Vollständigkeit geprüft (bzw. nicht erwähnte Aspekte diskutiert) sowie in ihrer Tiefe ausgelotet und nachinterpretiert (insbesondere wurden Begründungen und Widerstände des Lernens weiter untersucht).

2. Entwicklung von Kategorien – Überblick

Zunächst werden Kategorien, Ähnlichkeiten und Variationen im Originalton kodiert (Offenes Codieren). Das darauf folgende Axiale Codieren dient dazu, die Verbindungen zwischen offen entwickelten Kategorien herzustellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 75ff.). Die vollständige Aufschlüsselung des Prozesses würde hier zu weit führen, daher soll an einigen exemplarischen Veränderungen aufgezeigt werden, wie die Kategoriensystematik verfeinert wurde.

Der ursprüngliche Versuch, die Geschehnisse chronologisch zu kategorisieren, erwies sich als wenig tragfähig und wurde verworfen – zu viele Geschehnisse verlaufen parallel und bedürfen deshalb thematischer statt chronologischer Trennungen. Beispielsweise verläuft die „Interaktion mit den Lehrenden“ parallel zur „Arbeit mit dem Lerngegenstand“ sowie zu den „technisch-methodischen Erlebnissen“. Der zwischenzeitlich erwogene Ansatz, gemäss der Forschungsfrage „Virtuell ist selbstbestimmt? – Widerständiges Lernen im Web“ ausschließlich Widerständen nachzugehen, war ebenso zum Scheitern verurteilt – es wären zu viele erfolgreiche Lernhandlungen verloren gegangen. Weiterhin wurde das Codierparadigma der Grounded Theory als Ordnungshilfe herangezogen. Die Idee, Kategorien nach Begründungen, Phänomenen, Strategien und Konsequenzen zu ordnen, schien zunächst tragfähig. Dennoch erwies es sich als schwierig, die Interviewpassagen in z.B. Phänomene und Begründungen zu

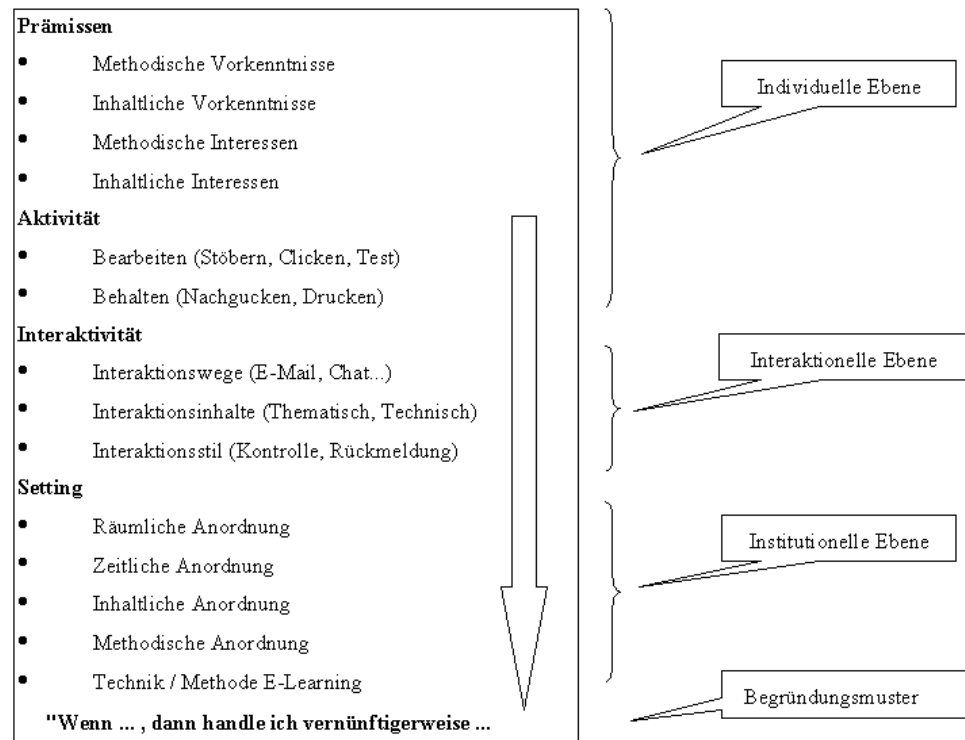


Abb. 1: Kategorienbaum nach offenem, axialem und teilweise selektivem Codieren aller Interviews sowie der Konfrontation mit der Drei-Ebenen-Systematik und lerntheoretischem Begründungsdiskurs.

trennen – zumeist schildern die Interviewten die Geschehnisse mit ihren Gründen und Konsequenzen in einem Atemzug. Weiterhin war eine Vermischung von Interviewausagen über eigene Erlebnisse mit Interviewaussagen über abstrakte Annahmen zum E-Learning zu klären. In der Hauptkategorie „Virtuell selbstbestimmt?“ deutete sich eine Gegenüberstellung von Mythen und Realitäten an, die jetzt innerhalb der Kategorie eingezogen ist. Trennendes Element der Unterkategorien ist die Konkretheit der Textpassage: Wird von eigenem Erleben gesprochen, gehört die Passage zur Realität zeitlicher, örtlicher, inhaltlicher oder methodischer Wahlentscheidungen. Wird von generell angenommenen Eigenheiten des E-Learnings gesprochen, gehört die Passage zur Mythologie. Insgesamt entstand durch solcherart axiales Codieren ein Kategorienbaum, der mit den Fragestellungen der Arbeit korrespondiert und statt einer chronologischen Ordnung eine thematische Ordnung beinhaltet.

3. Konfrontation mit theoretischen Kategorien: Ebenen-Systematik

Im zweiten Hauptschritt wurde das Kategoriensystem mit einer vorab verwendeten Drei-Ebenen-Systematik konfrontiert. Es handelt sich hier um eine for-

male Unterscheidung nach individueller, interaktioneller und institutioneller Ebene des Lernens. Die axial hergestellte „innere Ordnung“ erwies sich dabei als tragfähig und wurde beibehalten. Innerhalb dieses Rahmens fanden die meisten Kategorien reibungslos Platz. Brüche zeigten sich jedoch bei zwei wichtigen Kategorien unter den Titeln „Interessen“ und „Widerstände“. Hier war eine Kategorienklärung angezeigt: Interessen werden in der Erhebung als handlungsbegründend verstanden und zur Erklärung der Lernhandlungen herangezogen. Die Vorgefundenen und codierten Widerstände (Vermeiden, Abbruch ...) sind jedoch selbst Handlungen und eher durch fehlende oder gegenläufige Interessen begründet. Somit wurde die Interessen-Kategorie an die erste Stelle gesetzt und stärker gewichtet. Die Widerstände wurden mit den betroffenen Lernaktivitäten dargestellt: Widerstände fanden sich sowohl beim Durcharbeiten (z.B. Abbruch) als auch bei Übungen oder Chats (z.B. Vermeiden). Sie wurden somit im Zusammenhang mit den korrespondierenden Lernhandlungen bearbeitet und zudem – wie alle anderen Handlungen auch – auf ihre Begründungen befragt.

Durch diese Arbeitsschritte veränderte sich die Struktur der Kategorien nochmals. Die Systematisierung nach Ebenen erlaubte die vollständige Überwindung der unscharfen chronologischen Kategorienordnung. Sie stellt nunmehr mit der individuellen Ebene auch das Subjekt an die erste Stelle und erkennbar in den Vordergrund. Die Hauptkategorien-Ebene und die erste Subkategorien-Ebene sind hier mit ihren Trenneigenschaften abgebildet (siehe Abbildung 2).

Die Ebenen-Logik hatte zudem gezeigt, dass ehemals als „Interesse“ codierte Passagen nur einen Teil der Handlungsgründe wiedergeben: Jede Handlung, auch der kleinste Schritt, enthält eine subjektive Logik, die bisher im Kategoriensystem nicht beschrieben ist. In der Konsequenz heißt das, dass die hier logisch zu rekonstruierenden *Lerngründe allen Kategorien immanent* sind. Dies führte zur der Frage, wie diese Gründe nunmehr systematisch und unter Einbezug lerntheoretischer Kenntnisse wieder in den Vordergrund zu holen sind.

4. Konfrontation mit theoretischen Kategorien: Lerntheorie

An dieser Stelle fand die Konfrontation mit lerntheoretischen Kategorien in den Begrifflichkeiten von Klaus Holzkamp und seinem Rückgriff auf Michel Foucault statt. Diese lassen sich den systematischen Ebenen zuordnen; dabei wird unterschieden in:

- eine individuelle Ebene, die nach der primären Handlung, nach Diskrepanzerfahrungen und daraus aktualisierten Lerngegenständen sowie Lernhaltungen und Situiertheiten und daraus begründeten Lernhandlungen oder Lernwiderständen fragt,
- eine Ebene der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die nach Bewertungen, vorwissenden Fragen und vorausgesetzten unabänderlichen

Hauptkategorie	Erste Subkategorie	Zuordnung	Beschreibung und weitere Subkategorien
Prämissen			a) Vorkenntnisse und b) Interessen
	Methodische Vorkenntnisse	Individuell	Bisherige Erfahrungen mit E-Learning oder Fernstudium
	Inhaltliche Vorkenntnisse	Individuell	Bisherige Erfahrungen mit den Inhalten „Internet“ bzw. „Bewerbungstraining“
	Methodische Interessen	Individuell	Interesse an der Methode E-Learning oder Bestandteilen, z.B. Chatten
	Inhaltliche Interessen	Individuell	Interesse am Inhalt „Internet“ bzw. „Bewerbung“ mitsamt Handlungsbezügen
Aktivität	Stöbern, Klicken, Test Nachgucken, Drucken	Individuell	Geschehnisse, die sich auf die individuelle Arbeit an den Inhalten „Internet“ bzw. „Bewerbung“ beziehen: Durcharbeiten der Lektionen, Tests, Übungen, Nachgucken, Drucken.
Interaktivität			Geschehnisse im Kontakt mit anderen
	Interaktionswege	Interaktionell	Aussagen darüber, welcher Interaktionsweg aus welchen Gründen genutzt oder verweigert wurde: Chat, E-Mail, Forum, Online-Übungen
	Interaktionsinhalte	Interaktionell	Aussagen über den Inhalt der Interaktion: technisch, organisatorisch, thematisch
	Interaktionsstil	Interaktionell	Aussagen über den Stil der Interaktion, keine Subkategorien. Enthält Aussagen über die Antwortgeschwindigkeit, Rückmeldungen, Bewertung.
Setting			Reale und mythologische Entscheidungsfreiheiten der Lernenden, einschließlich Initiative und Abschluss
	Räumliche Anordnung	Institutionell	Entscheidungen über die Lernorte
	Zeitliche Anordnung	Institutionell	Entscheidungen über die Lernzeiten incl. Gesamt-Zeitraum, Tageszeit, Dauer der Lernzeit, Unterbrechungen
	Inhaltliche Anordnung	Institutionell	Entscheidungen über die Lerninhalte
	Methodische Anordnung	Institutionell	Entscheidungen über die Methode des Lernens, hier: E-Learning
	Technik & Methode	Institutionell	Geschehnisse, die sich auf die Methode WBT beziehen, überwiegend technische Angelegenheiten (Firewall, Cookies, Zertifizierte Verbindung, Abstürze, Einloggen...)

Abb. 2: Empirische Kategorien in der Ebenen-Systematik.

Festsetzungen des Gegenstandes durch die Lehrenden und daraus begründeten Lernhandlungen oder Lernwiderständen fragt, sowie

- eine Ebene der institutioneilen Rahmenbedingungen, die nach der Manifestation von Macht in zeitlichen, räumlichen und disziplinarischen Strukturen und daraus begründeten Lernhandlungen oder Lernwiderständen fragt.

Es erschien wenig sinnvoll, die jeweiligen Begrifflichkeiten (z.B. expansives Lernen, Dimensionen des Lerngegenstands, personale Situiertheit, Lehrlernen, Klausur, Zeitökonomie ...) im Einzelnen mit dem Material zu konfrontieren – dies hätte lediglich zu einer exemplarischen Unterfütterung der Theorie geführt. Gleichzeitig entstand mit der Darstellung der ersten Auswertungsteile die Frage nach dem Ergebnis: Wie lässt sich die beschriebene E-Learning-Szenarie zusammenfassen? Hier löste die Struktur der verwendeten subjektwissenschaftlichen Theorie das Problem – die Lernhandlungen wurden mit den Aussagen der Interviewten oder mit Hilfe theoretischer Kenntnisse erklärt und zusammengefasst als „typisches Begründungsmuster“. Das heißt, nach der Darstellung jeder Subkategorie wurde an die zitierten Interviewpassagen die Frage gerichtet, warum so und nicht anders gehandelt wurde. Ein Begründungsmuster folgt daher immer derselben Struktur als subjektiv vernünftige Begründung aus Sicht der Lernenden: „*Wenn ich dieses erlebe, dann handle ich vernünftigerweise in jener Weise.*“

Dabei ist es unerheblich, ob die Ausprägungen des Erlebens im konkreten Fall positiv oder negativ vorliegen: entscheidend ist der rekonstruierte Zusammenhang. Ein Begründungsmuster verdeutlicht dies beispielhaft; *Wenn ich meine Handlungen als digital protokolliert erlebe, werde ich vernünftigerweise versuchen, mich diesem Protokoll durch Untätigkeit zu entziehen.* Verallgemeinert lässt sich hier erkennen, dass Tracking einen Grund zur Untätigkeit darstellt. Ist die Situation für die Lernenden positiv gewendet, im Beispiel also ohne digitale Kontrollen, greift dieselbe Handlungslogik in der entgegengesetzten Richtung: *Wenn ich mich unkontrolliert fühle, erlaube ich mir vernünftigerweise eigene Tätigkeiten*². Die subjektive Formulierung von Begründungsmustern stellt somit immer eine Verallgemeinerung der aufgeworfenen Logik dar und stellt diese auch zur Debatte. Exemplarisch stelle ich nunmehr einen Teil der Ergebnisse der institutionellen Ebene dar.

² Es wird im empirischen Teil noch deutlich werden, dass dieses Beispiel verkürzt ist – die Abwesenheit von Tracking stellt keinen alleinigen Grund zur Lernhandlung dar, das Begründungskonglomerat ist wie immer vielschichtiger. Die Überwindung des Problems entsteht erst beim Wechsel der „Hoheit“ über die Tracking-Daten: Erst wenn Lernende über ihre Protokolle verfügen und diese freiwillig den Lehrenden eröffnen, kann das Instrument als „defensive Hilfe innerhalb expansiver Lernprozesse“ verwendet werden.

5. Empirische Ergebnisse auf institutioneller Ebene

Institutionelle Fragen werden hier als Anordnungen betrachtet, die für das Subjekt Handlungsgründe darstellen. Aufgenommen wurden diejenigen Dimensionen, die von den Lernenden erwähnt wurden oder für ihre Sichtweise relevant sind. Für diesen Beitrag konzentriere ich mich auf räumliche, zeitliche und inhaltliche Wahlmöglichkeiten. Im Ergebnis wird deutlich, welche Reichweiten die institutionellen Flexibilitäten eigentlich haben und an welche Grenzen E-Learning auf institutioneller Ebene stößt. Dabei wird leider auch deutlich werden, dass mannigfaltige Fremdsteuerungen für die Lernenden den Schluss nahe legen, es gäbe hier für sie nichts zu beeinflussen – so dass es unvernünftig wäre, darüber nachzudenken, in welche Richtung sie etwas beeinflussen möchten. Diese Interesselosigkeit veranlasst wiederum die Lehrenden dazu, alle Entscheidungen vorab zu treffen, insbesondere die Wahl der Inhalte. Zusammen betrachtet handelt es sich hier um sich gegenseitig begründende Handlungen, die in einem „Teufelskreis“ der Fremdbestimmung miteinander verquickt sind.

Zur Erklärung des Geschehens auf institutioneller Ebene wird die Begrifflichkeit von Michel Foucault innerhalb der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie herangezogen. Eine Sondersituation ist dabei herauszuheben: Über die bereits von Holzkamp verwendeten Foucaultschen Begriffe hinaus wird hier die „*Zusammenschaltung von Körper und Objekt*“ (Foucault 1977, S. 196) mit eingebunden: Hierbei geht es um die Zwangsbindung von Körpern und den Produktionsmaschinen bzw. Gewehren – bisher ein für Schul- und Erwachsenenbildungsgeschehen unbrauchbarer Begriff. Hinsichtlich E-Learning wird dieser Begriff nunmehr relevant: Die Lernenden werden tatsächlich auf völlig neue Weise an ein Objekt, nämlich den Computer, gebunden.

5.1 Räumliche Anordnung

Hinsichtlich der räumlichen Strukturen sehen die Wahlmöglichkeiten der Interviewten eher begrenzt aus. Der überwiegende Teil hat keinerlei Alternativen und hat insofern auch nicht darüber nachgedacht, ob es andere Lernorte geben könnte. Dabei hat aus der Angestellten-Gruppe eine interviewte Person zu Hause gelernt (T2). Sie äußert:

T2: 114 Also das kann man wirklich vergessen, hier im Büro das zu machen. Kann man Samstag oder Sonntags herkommen. Gut, aber dann kann man auch gleich zu Hause bleiben. Und zu Hause gab es eigentlich keine irgendwie andere Nebensachen. Außer man hat eben kurzfristig mal ein wichtiges Telefonat oder Besuch oder was auch immer.

Auch T2 hat nicht zwischen zwei oder mehreren funktionierenden Alternativen gewählt, sondern letztlich den einzig möglichen Lernort genutzt. Dies setzt sich bei ihren Kollegen und Kolleginnen fort, sie blieben im Büro, da die dortige

Ausstattung besser sei als zu Hause (T3, T4 und T5). Die Bewerbungs-Gruppe lernte zu Hause (T6-T10). Die räumliche Alternativlosigkeit scheint zunächst unproblematisch. Sie widerspricht zwar der landläufig postulierten Flexibilität telematischen Lernens, hat aber offenbar keine Auswirkungen auf das Lerngeschehen selbst – immerhin haben alle Beteiligten die Möglichkeit, die Kursumgebung mit einem funktionierenden PC zu nutzen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass diese Strukturen auf zwei Ebenen Begründungen für defensives Lernen nahe legen. Erstens endete eine Auseinandersetzung um die betriebliche Firewall, die das Forum und den Chat für die Angestellten-Gruppe unzugänglich machte, zu Ungunsten der Lernenden. Da diese nunmehr fast keine Alternative hatten – etwa zu Hause ohne Firewall zu chatten –, fiel ein wesentlicher methodischer und inhaltlicher Teil vollkommen aus. Zweitens führt die Alternativlosigkeit zu der Schlussfolgerung, dass es möglicherweise nicht sinnvoll ist, mir um mein Lernarrangement besondere Gedanken zu machen, da es hier ohnehin nicht viel zu entscheiden gibt. Die institutionell-räumliche Struktur legt in ihrer Vorbestimmtheit ein Begründungsmuster nahe: *Wenn ich auf die räumlichen Gegebenheiten kaum Einflussmöglichkeiten habe, dann halte ich mich vernünftigerweise an das, was mir vorgegeben wird und gewöhne mir ab, über bessere Alternativen nachzudenken.*

Auf theoretischer Diskussionsebene lohnt die räumliche Flexibilität einen weiteren Blick. Geht man davon aus, dass virtuelles Lernen prinzipiell die räumlich-physische Anwesenheit aufhebt, könnte man annehmen, dass die von Foucault kritisch herausgestellten räumlichen Festsetzungen nunmehr aufgehoben wären. Diese Festsetzungen sind beschrieben als „Klausur“ und „Parzellierung“ (vgl. Foucault 1977, S. 181 und S. 183) mit dem Ziel der Kontrollierbarkeit. Hier sind zunächst Wege baulicher Abschließung gemeint. Im virtuellen Lernen ist die Klausur auf den ersten Blick aufgehoben. Im untersuchten Setting sind jedoch Elemente der Klausur auf neue Weise vorhanden, und zwar als *Virtuelle Klausur*. Durch die Vergabe von Benutzerkennungen und Passwörtern wird festgelegt, wer im virtuellen Raum Zugang hat und wer nicht. Obendrein wird organisatorisch festgelegt, dass das virtuelle Lernen in ebendiesem Raum³ stattfindet. Die Klausur ist somit virtuell vorhanden. Bei synchronen Sitzungen wird dies besonders deutlich: Zu festen Zeiten finden Chat-Sitzungen statt, die ebenfalls den Charakter der Klausur aufweisen. Die Individuen sind zwar im physischen Raum verteilt, im virtuellen Raum jedoch anwesend, kontrollierbar und im Sinne einer Klausur durch die Vergabe von Passwörtern virtuell abgeschlossen. Damit ist auch das Phänomen *Virtueller Parzellierung* angesprochen: Durch die Identifizierung am Rechner wird mir mein Platz zugewiesen. Via Cookie wird mein Rechner erkannt. Erst dann sind meine Lesezeichen und

3 Der virtuelle Raum kann durch eine Lernplattform gegeben sein. Bereits bei der einfachsten und offensten Form einer WebSite (übersetzt: Netz-Ort) ist der Zugang nur jenen möglich, die über die virtuelle Adresse (URL) verfügen, auch wenn der Zugang nicht durch Passwörter geschützt ist (ein Schulgebäude verlangt beim Eintritt auch keine Ausweiskontrolle).

mein bisheriger Lernstand verfügbar. Das Festsetzen der Individuen mit dem Zweck der Kontrollierbarkeit ist also gegeben.

Nachdem aus den Lernenden-Interviews deutlich wurde, dass kaum über diese virtuelle Parzellierung reflektiert wurde (einzig die Cookies waren teilweise Thema der Diskussion), wurden die Tutorinnen explizit danach gefragt, ob es ihrer Meinung nach Möglichkeiten gab, die Identifizierung und Kontrollierbarkeit zu unterlaufen und wie sie solche Aktivitäten sehen würden. Zunächst stellt die Tutorin der Internet-Gruppe für alle ihre E-Learning-Gruppen fest, dass jede Person ihren eigenen Rechner mit eigener ID hat (TUT1: 42). Durch die ID wird jede weitere Aktivität der so identifizierten Person zugeschrieben, etwa auch Beiträge im Forum oder die Anwesenheit im Chat (vgl. TUT1: 126). Auch im Bewerbungskurs wurde „jedem Individuum ein Platz und jedem Platz ein Individuum“ zugeordnet. Auf die Frage, ob dieses System unterlaufen werden könne, formuliert die Tutorin der Internet-Gruppe, dass so etwas möglich sei und letztlich Diebstahl von Lernsoftware beinhalte:

TUT1: 42 Ja, wenn der Andere das Passwort rausgibt, ja. Oder sie sitzen an einem Rechner und teilen sich das. Logt sich einer mit seinem Log-In ein und der Andere guckt halt auch mal mit rein, wies geht. Das kann ich auch nicht kontrollieren. (...) Ja. Software-Klau (vgl. über Diebstahl auch TUT2: 28).

Die Tutorin der Bewerbungs-Gruppe kann sich nicht vorstellen, wozu solche virtuellen Nomadisierungen, etwa die Nutzung einer ID durch zwei Personen, gut sein sollten. Sie vergleicht mit dem Arbeitsplatz:

TUT2: 26 Also, ich wüsste nicht, aus welchem Grund das von Vorteil wäre. Also, ich mein, man hat ja so eigentlich immer seine eigene ID, um sich einzuloggen am Arbeitsplatz oder sonst wo.

Hier zeigt sich auf doppelter Ebene die Selbstverständlichkeit von virtueller Klausur und virtueller Parzellierung: Die Lernenden finden es völlig selbstverständlich, sich mit ihrer Identität auszuweisen, bevor sie den virtuellen Lernraum betreten, die Lehrenden finden die Vorstellung unterwanderter Identitätszuweisungen abwegig, unüblich oder gar – bei kostenpflichtigen Lernumgebungen – kriminell. Die *virtuell-räumliche Festsetzung* der Lernenden ist insofern ein subtiles System der virtuellen Sichtbarmachung bei gleichzeitiger physischer Auflösung von Raumordnungen. Für die Lernenden stellt dieses gesellschaftliche Gefüge – die *virtuell-räumliche Festsetzung* und ihre fast tabuisierte Selbstverständlichkeit – eine historisch konkrete, subjektiv erfahrene Möglichkeit dar. Sie wird jedoch erst handlungsbegründend, wenn aus diesem Gefüge Konsequenzen entstehen oder mit guten Gründen erwartet werden. Die Konsequenzen räumlicher Festsetzung und Vereinzelung sind die von Foucault später genannten Kontrollen und Bewertungen (vgl. Hierarchische Überwachung und Normierende Sanktion bei Foucault 1977, S. 221 und S. 229). Auf institutioneller Ebene werden somit alle Vorkehrungen getroffen, mich als Lernende bewerten zu können. In diffuser Kenntnis solcher Möglichkeiten entsteht für die Lernenden das Begründungsmuster: *Wenn ich mich bei jeglichem virtuellen*

Lernschritt vereinzelt und festgesetzt erlebe, obendrein nicht weiß, was der andere über mich weiß, dann lerne ich vernünftigerweise genau so, wie es (soweit ich das erkennen kann) von mir verlangt wird.

5.2 Zeitliche Anordnung

Die bis hierhin entwickelte Begründungsfigur findet ihre Ergänzung in der zeitlichen Anordnung. Die virtuell-räumliche Festsetzung beinhaltet per se auch eine zeitliche Festsetzung. Trotz oberflächlicher Flexibilität findet eine genaueste Mitschrift meiner virtuellen Bewegungen und Lernzeiten statt. Auf diese Weise wird die Festsetzung genauer und umfassender, bis sie letztlich alle für das E-Learning eingeräumten Zeit-Flexibilisierungen unterwandert hat.

Die Idee zeitlicher Flexibilität ist den Interviewten bekannt. Im Gespräch über E-Learning schildern sie ihre Ansichten dazu. Es handelt sich um hypothetische Aussagen, die im Widerspruch zu den realen Erfahrungen stehen, insofern bezeichne ich sie als „Mythen“. Kennzeichnend ist die Vorstellung, man könne selbst bestimmen, wann man lerne. T3 hat hypothetische Vorstellungen darüber, wie sie zu Hause per WBT gelernt hätte (sie hat real ausschließlich im Büro gelernt). Sie vergleicht die WBT mit einem Wochenend-Seminar und hebt die Flexibilität der WBT heraus:

T3: 168 Ja, Jur mich ist das einfach besser. (...) ich bin sowieso ein Nachtmensch, das ist mir denn eigentlich egal. Und wenn ich mich dann um neun noch mal hinsetze oder später Jur ein, zwei Stunden oder so, wenn dann am Wochenende Zeit ist zwischendurch, bin ich flexibler, als wenn ich sag: So, jetzt sind zwei Tage an einem Wochenende, das ist ja dann irgendwie dann weg. Verloren. Ich kann mir das einfach besser einteilen damit.

In dieser Vorstellung wird die Lernzeit in die Nacht verlegt, während der Tag gewonnen ist für andere Handlungen. Zudem wird die Flexibilität gewonnen durch die Zerstückelung der Lernzeit in wenige Stunden „zwischendurch“ – durch die wiederum der Rest des Wochenendes gewonnen ist. Nicht nur am Wochenende soll hypothetisch so vorgegangen werden, auch der Abend in der Woche ist bei T3 zum Lernen nutzbar. Weniger extrem, aber mit derselben Widersprüchlichkeit reflektiert T4 die Einheit von virtuellem Lernen und zeitlicher Selbstbestimmung:

T4: 16 Also, so im Nachhinein denke ich, ist das ne gute Sache, weil man sich das auch selber einteilen kann und fand ich schon gut. (Jemand kommt herein) Tut mir Leid.

T4 hat den Internet-Kurs aus Zeitmangel nach der Hälfte der Lektionen abgebrochen. An ihrem Arbeitsplatz herrscht viel Betrieb, wie an der Interviewsituation erkennbar ist: Noch während sie von selbst einteilbarer Zeit spricht, betritt jemand ihr Büro und unterbricht das Gespräch. Dennoch: der Mythos „virtuell

ist selbstbestimmt“ hält sich hartnäckig. Auch T8 stellt auf die Frage nach dem wichtigsten Unterschied zwischen virtuellem und klassischem Lernen heraus:

T8: 23 Dass man sich die Zeit einteilen kann, ja, wann man in diese Lernebenen geht. Nun hab ich keine Familie, aber ich denke, gerade für Leute, die Familie haben, die können, wenn die Kinder z.B. im Bett sind oder was, auch noch mal sich hinsetzen und was tun.

Auch T9 schildert die Zeitflexibilität als Vorteil und weist darauf hin, dass sie ihre Lernzeiten hätte wählen können (T9: 22), sie hat die WBT aufgrund konkurrierender Prioritäten jedoch kaum verwendet.

Zusammengefasst heißt zeitliche Selbstbestimmung im virtuellen Lernen etwa Folgendes: Zwischen zwei Arbeitsaufträgen, nach dem Kinder-zu-Bett-Bringen, nachmittags, nachts und am Wochenende kann ich ein bis zwei Stunden lernen. Subjektiv gewendet: *Wenn ich mein Zeitbudget optimal einteilen will, lerne ich vernünftigerweise in kurzen Abschnitten zu Tageszeiten, die nicht von anderen Aufgaben besetzt sind.* Tatsächlich fanden die Aktivitäten eher nachmittags, abends und am Wochenende statt und hatten eine Dauer von einer halben Stunde (T4: 24) bis zu drei Stunden (T6: 22). Diese realen zeitlichen Anordnungen waren jedoch kaum selbst gewählt, sondern vielfach von Prioritäten und Störungen bestimmt. Die Dauer der WBT war in beiden Gruppen durch den Arbeitgeber bzw. Bildungsträger vorgegeben. Die Tageszeit ist prioritätengesteuert: T2 lernt abends zu Hause, nachdem er eine Pause für familiäre Belange eingelegt hat (T2: 40). Hier wird für das Lernen eine „zweite Schicht“ eröffnet und von T2 als Führungskraft auch akzeptiert. Etwas anders gehen die Sachbearbeiterinnen T3 und T4 vor: Sie lernen im Büro und stellen dabei fest, dass die Vormittagsarbeit keine Lernzeiten zulässt. T3 müsste vormittags die Lernhandlungen zu stark zerstückeln und dazwischen schieben:

T3: 50 Ich meine, wenn ich so was mach, ich muss auch dran bleiben. Lch kann es nicht irgendwo dazwischen schieben, kann ich nicht sagen. Lch warte die Zeit ab. Ab einer gewissen Uhrzeit, sage ich mal, flaut das ja ein bisschen ab, dass man sagen kann, man setzt sich hin (vgl. zum Vormittag auch: T3: 61).

Hier ist auf den Charakter des Vormittags im Büro verwiesen – der den prioritären Arbeitsaufgaben gehört – sowie auf eine Eigenheit des Lernens: es kann nicht beliebig zergliedert werden. Daran scheitert das Lernen stellenweise; T4 hat zum Beispiel versucht, ihre Lernzeiten „einzuschieben“ (T4: 29). Dies steht im Kontrast zu T3's Einschätzung, sie könne virtuelles Lernen nicht „dazwischen schieben“. Folgerichtig erlebt T4, dass sie gehäuft von vorne anfangen muss, um sich zu erinnern, was sie zuvor durchgearbeitet hatte (vgl. T4: 172). In der anderen Gruppe wurde weniger regelmäßig gelernt: T6 lernt am Wochenende, T7 nutzt die Lernumgebung ohnehin kaum, T8 lernt abends, T9 bricht früh ab und T10 äußert sich nicht explizit. Die typischen Lernzeiten wurden nicht in Minuten oder Stunden berichtet, sondern bezogen auf die Lektionen. Die inhaltliche Geschlossenheit der Lerneinheiten ist somit begrün-

dend für die Lerndauer. Bei Unterbrechungen geht das bereits Gelesene nahezu verloren, wie T4 beschreibt:

T4: 172 Es war eben, wie gesagt, wenn ich denn gerade am Lesen war und denn kam irgendwas dazwischen, dann musste ich eben später wieder neu anfangen. Und das meine ich eben mit diesem von vorne anfangen. Denn hab ich wieder von vorne angefangen und – weil ich da eben unterbrochen wurde (vgl. auch: T4: 161).

Auch ihr Vorgesetzter T5 erlebt die Problematik zerstückelter Lerneinheiten. Er beschreibt, wie er das kurz eingeschobene Lernen erlebt und stellt fest, dass er geschlossene Einheiten bearbeiten müsste, um sie sich merken zu können (T5: 82). Die Konsequenz stimmt mit den Handlungen und Aussagen der anderen Interviewten überein und macht deutlich, dass die Lerndauer nicht durch Konzentration, verfügbare Zeitfenster oder anderes begründet ist, sondern durch die Geschlossenheit der bearbeiteten Inhalte und die daraus entstehende, notwendige Lernzeit. Subjektiv gewendet: *Wenn ich mich mit den Lerninhalten beschäftige, bearbeite ich vernünftigerweise ein geschlossenes Kapitel mitsamt Test.* Wie steht es nun um die Möglichkeiten, Lerneinheiten in inhaltlichem Zusammenhang zu lernen? Wie zu erwarten war, haben die Angestellten mit der Priorität der Arbeitsaufgaben zu kämpfen. Dabei stellt T2 klar:

T2: 31 Hier geht alles vor, also das tägliche Geschäft geht natürlich vor.

Lernen hat hier keine Chance, mit Priorität gegenüber den Arbeitsabläufen ausgestattet zu werden. Für eine eintägige Seminarabwesenheit hätte T2 demgegenüber Zeit (vgl. T2: 33). Die Lernumgebung ist auch bei den anderen Interviewten nicht mit Priorität ausgestattet, wobei für T3 noch eine Vorgesetzten-Problematik mit hineinspielt: Selbst wenn sie dem Lernen gern Priorität einräumen würde, nimmt sie doch wahr, dass ihr Vorgesetzter ihrer Arbeit mehr Priorität einräumt (T3: 44). Hier kollidiert der Mythos selbstbestimmter Lernzeiten mit fremdbestimmten beruflichen Strukturen. T4 formuliert ebenfalls Probleme der Zeiteinteilung und stellt fest, dass sie die Bearbeitung zeitlich nicht mehr geschafft habe (T4: 100). Sie war im betreffenden Zeitraum von ca. sieben Uhr bis ca. halb sechs im Büro (T4: 123) – hat insofern ohnehin schon Überstunden geleistet – und äußert:

T4: 122 Und um das alles zu schaffen, war das denn eben nicht mehr drin. Das konnte ich mir so einfach nicht einteilen.

Die Möglichkeit, nach halb sechs zu lernen, hält sie nicht für sinnvoll, weil ihr nach der Arbeitsbelastung die Konzentration fehlt (T4: 123). Auch T5 berichtet über seine Zeitprobleme. Die Wortwahl verweist auf die Intensität seiner Schwierigkeiten. Anders als T4 hat er die Kursinhalte weitgehend bearbeitet, dabei zeigt sich jedoch seine Anstrengung sehr deutlich:

T5: 153 ... ich hab auch nur mit Mühe und Not das Ziel erreicht, zeitlich. Es lagen dann mal Tage von 'ner ganzen Woche dazwischen. Und dann war irgend-

wann auch kurz vor der Urlaubszeit, dann hab ich mir auch gesagt: Das muss noch, muss ich mindestens durchziehen.

Zu Hause scheitert er vollständig an anderen Aufgaben, obwohl er die Lernumgebung unbedingt auch von dort testen wollte (T5: 193). Dies wird von der Bewerbungs-Gruppe anders erlebt: Hier werden zwar auch Prioritäten gegen Lernen gesetzt, jedoch erscheinen diese weniger fremdbestimmt. T6 hat seine Wochenenden zum Lernen nutzen können (T6: 179) und auch für die anderen Interviewten war es offenbar möglich, über ihre Zeitnutzung selbst zu entscheiden. Interessant sind an dieser Stelle die Gründe der beiden Abbrecherinnen, T7 und T9: Während T7 vor allem technischen Ärger anführt und darauf hinweist, dass sie die Inhalte bereits kennt – hier also keine Zeitprobleme berichtet –, hat T9 mit konkurrierenden Aufgaben zu tun. Für die Interviewten lässt sich insofern auf zwei verschiedenen Ebenen formulieren: *Wenn ich prioritäre, möglicherweise existenzsichernde Aufgaben zu bewältigen habe, stelle ich virtuelles Lernen vernünftigerweise hinten an.* Anders stellen T3 und T4 die Situation dar: Sie lassen erkennen, dass sie gern mehr Priorität auf virtuelles Lernen legen würden, erleben jedoch fremdgesetzte Prioritäten durch ihre Vorgesetzten. Hier heißt das Begründungsmuster: *Wenn ich meine berufliche Existenz sichern will, übernehme ich vernünftigerweise die Prioritätendefinition meiner Vorgesetzten – auch wenn diese kaum Spielraum zum Lernen lässt.*

In der hier anstehenden Perspektive – Zeitfestlegungen auf institutioneller Ebene – handelt es sich letztlich um Versuche, die verfügbare Arbeits- und Freizeit flexibel für Lernen zu nutzen, oder mit Foucault formuliert: die Zeit erschöpfend nutzbar zu machen (Foucault 1977, S. 192ff.). Hierbei ist es nicht notwendig, von virtueller Zeitökonomie (in Analogie zur virtuellen Klausur, s.o.) zu sprechen – Zeit ist ohnehin nicht physisch-materiell, so dass beim E-Learning dieselbe Kategorisierung trägt wie beim Präsenzlernen. Was beim E-Learning auf den ersten Blick nach Flexibilität im Sinne selbstbestimmter Zeit aussieht, erweist sich mehr und mehr als implizites, institutionell durchgesetztes Ausnutzen meiner Zeit, Zeitlücken, Zeiträume und -räumchen. Ganz nebenbei wird auch die private Zeit nutzbar gemacht, Feierabend, Mittagspause, Nacht und Wochenende werden – teils real, teils hypothetisch – zum Lernen freigegeben, und auch das bringt Widerständigkeiten mit sich: T2 und T6 haben nach einem wohlgenutzten Arbeits- oder Seminartag schlichtweg keine Lust mehr auf noch erschöpfendere Ausnutzung ihrer Abende in der Woche. Innerhalb der Lerneinheiten führt das zeitökonomische Implikat auch noch zur Eile: T3 hetzt regelrecht durch die Lektionen und nutzt so die einmal gegen alle Prioritäten durchgesetzten Zeiträume so gut wie möglich aus:

T3: 207 Also, ich hab mir eigentlich immer vorgenommen, das in ner Stunde, eineinhalb Stunden zu schaffen, was natürlich sehr schnell war. (...) Das hab ich meistens dann auch in der Zeit so geschafft dann. Aber man muss es dann auch sehr intensiv machen (...). Und man arbeitet jetzt das und das regelrecht ab dann.

Es ist fast müßig, darauf hinzuweisen, dass gerade T3 mit ihrem empirisch erkennbaren hohen Interesse an „E-Commerce“ bei dieser Zeiteinteilung überhaupt nicht auf die Idee kommen konnte, über den Zusammenhang des Internet-Kurses mit ihrem Lerninteresse nachzudenken.

Die hier institutionell errichtete Ausnutzung von Zeit ist kein Zufall. T5 verweist darauf, dass das Unternehmen das Lernen in die Freizeit verlegen möchte (T5: 8). Die Ideenfindung über derartige Möglichkeiten hat bereits ein sehr konkretes Stadium erreicht, mit der die Zeitökonomie bereits die Grenzen der Arbeitszeit überschreitet:

T5: 189 Denn es könnte ne Variante sein, dass man sagt: Der Arbeitgeber zahlt die Teilnahme, der Mitarbeiter trägt durch seine Zeit dazu bei. Das kann dann hier nach Dienstschluss oder irgendwo während des Diensts sein, nur dass man es nicht zählt oder er kann es zu Hause machen.

Somit entlässt man die Lernenden nach Hause – jedoch nicht, ohne sie in perfektem Disziplinarblick kontrollieren zu können: Die digitalen Kontrollmöglichkeiten (Tracking) erlauben die minutiöse Kontrolle und Aufzeichnung der jeweiligen Lernzeiten. Sie entsprechen auf perfide Weise dem, was Foucault als Hierarchische Überwachung (Foucault 1977, S. 221) formuliert: Die digitale Sichtbarkeit der Lernenden bedeutet letztlich auch, dass die Lernenden selbst nicht erfahren können, ob ihre Lernzeiten gesehen oder nicht gesehen werden – und noch weniger wird den Lernenden ermöglicht, ihre digitalen Protokolle selbst zu betrachten. Hier erhält der temporäre Disziplinarblick durch digitale Aufzeichnung eine neue Dimension: Auch lange nach meinem Lernen oder Nichtlernen kann der hierarchische Blick auf meine Handlungen fallen. Ein zufälliges Nicht-Gesehen-Worden-Sein ist nunmehr unmöglich.

Die virtuelle Verteilung der Lernenden, ihre institutionell untergeschobene Nutzbarmachung mitsamt digital-hierarchischer Überwachung funktioniert hier allerdings in spezifischer Weise anders als beim Präsenzlernen. Überwachungsaufgaben sind ihrerseits eine aufwendige Angelegenheit, so dass es institutionelle Anordnungen gibt, die diese Überwachungen vereinfachen. Will ich eine lernende Person im (Disziplinär-) Blick behalten und ihre Aktivität mit der Maschine betrachten, lohnt sich eine vollkommen eindeutige Zuordnung – mit Foucault: Zusammenschaltung – des Menschen mit der Anlage. Diese von Foucault im Hinblick auf industrielle Produktionsanlagen und militärische Waffen herausgearbeitete Kategorie hatte bisher keine Bedeutung für Lernanordnungen. Sie wird erst mit dem E-Learning interessant. Die digitale Kontrolle der Lernenden ist nur durch die E-Learning-typische *Zusammenschaltung von Körper und Objekt* (Foucault 1977, S. 196) möglich: Wenn ich einen der zusammenschalteten Vorgänge kontrollieren kann, kann ich den anderen ebenfalls kontrollieren. Anders gesagt, wenn ich weiß, wo der Rechner steht und zu welcher Zeit er mit welcher Lektion der Lernsoftware verbunden war, kann ich nicht nur die Maschine, sondern den damit zusammenschalteten Menschen digital überwachen. Der zwingende Blick wird damit subtiler.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese institutionelle Formation aus Zeitökonomie und Kontrolle für die Lernenden als Handlungsbegründung aufscheint. Einerseits erleben sie sich als kaum noch selbstbestimmt gegenüber der Unumstößlichkeit beruflicher Prioritäten, andererseits erleben sie Widerstände (Lustlosigkeit) gegenüber der zeitökonomischen Umdefinition ihres Feierabends – und letztlich ist die digitale Kontrolle mitsamt der Zusammenschaltung von Mensch und Rechner so vollends selbstverständlich, dass sie nicht thematisiert werden kann und nur im Untergrund als quasi lautloses Murren nachklingt. Aus dieser Verwobenheit begründen sich Abbrüche (T4), Widerwillen (T2), eiliges Durcharbeiten (T3) und dergleichen mehr. *Dabei ist vernünftigerweise jeder Versuch, meine Interessen im Lernarrangement unterzubringen, überflüssig – ich reflektiere dementsprechend nicht mehr über eigene Handlungsproblematiken und ihren Zusammenhang mit dem angebotenen Lerninhalt.*

5.3 Inhaltliche Anordnung

Über die inhaltlichen Wahl- und Flexibilisierungsercheinungen gab es keinerlei positive Äußerungen. Die Lernenden haben durchweg das Angebot bekommen, an den Kursen teilzunehmen und haben zugesagt (T3: 17, T4: 7, T5: 8, T6: 8, T7: 12, T8: 5, T9: 10 und T10: 6). Keine Interviewperson ist aus eigenen, inhaltlichen Gründen so weit gegangen, sich einen geeigneten Lerninhalt zu suchen und am entsprechenden Seminar (virtuell oder nicht) teilzunehmen. Das bereits in räumlicher und zeitlicher Achse strapazierte Begründungsmuster liegt auch hier nahe: *Wenn man ohnehin über mich hinweg entscheidet, gebe ich mir vernünftigerweise keine weitere Mühe, eigene Vorstellungen zu entwickeln und durchzusetzen.* Nun wäre es theoretisch möglich, dass die Lernenden innerhalb der Kursphase eigene Schwerpunkte setzen und somit zumindest teilweise inhaltliche Wahlentscheidungen treffen würden.

Auf der hier angesprochenen Ebene ist deshalb das Phänomen linearen Durcharbeitens ohne eigene Auswahl nochmals zu befragen (vgl. Grotlüschen 2003, S. 169ff.). Dabei erscheint besonders die dort herausgearbeitete Begründung, die Kurse seien inhaltlich linear aufgebaut, von Bedeutung. Das Organisationsschema des Internet-Kurses entspricht einer Art fachwissenschaftlicher Ordnung der Informatik, nach der die Ebenen der Internet-Technologie von „unten“ (technischer Aufbau und Zusammenspiel im Rechnernetz, TCP/IP-Protokoll, URLs, IP-Nummern, DENIC) nach „oben“ (Dienste, WWW, Browser) aufgebaut sind, bis hin zu dem, was dem Anwender auf dem Bildschirm sichtbar erscheint. Eine praxisbezogene Ordnung – um eine Alternative zu nennen – kommt für TUT1 zumindest für Einführungskurse nicht in Betracht. Dabei erkennt sie durchaus, dass sie hier ihren eigenen Gewohnheiten als Kursentwicklerin folgt und diese den Lernenden vorgibt:

TUT1: 100 Grad wenn man irgendwo in ein Thema einführt, dann also – ich als Entwickler, wenn ich so'n Kurs entwickle, dann bin ich immer linear irgendwie

gepolt. Dass ich sag: Ich muss jetzt erst mal was erklären und darauf hau ich dann auf Und dementsprechend möchte ich auch, dass der Teilnehmer das so durchgeht.

Ein etwas anderes Organisationsschema weist der Bewerbungskurs auf: Er folgt weniger dem Prinzip aufeinander aufbauender Erklärungen in fachwissenschaftlicher Ordnung, sondern er folgt der Logik einer Bewerbungshandlung. TUT2 beschreibt das Endprodukt – eine fertiggestellte Bewerbungsmappe – als strukturierendes Merkmal (TUT2: 86). Beide WBT enthalten folglich entweder aus der Fachwissenschaft entlehene oder an Arbeitsprozessen orientierte Ordnungsstrukturen. Diese sind jedoch nur auf den ersten Blick zwingend im Gegenstand vorgegeben. Es wäre durchaus möglich, das Thema Internet von einem völlig anderen Startpunkt aus zu bearbeiten und im Verlauf der Lernschritte die einzelnen Fachbegriffe aufzunehmen. Auch der Bewerbungskurs muss nicht zwingend mit der Auswahl einer interessanten Stellenanzeige beginnen. Es wäre ohne weiteres möglich, zuerst einen eleganten Lebenslauf zu erstellen und anhand dessen die eigenen Stärken und Schwächen zu formulieren. Die hier als notwendig postulierten Ordnungen stellen insofern nur eine von mehreren möglichen inhaltlichen Strukturvorgaben dar – werden jedoch als einzige Möglichkeit transportiert. Hier entsteht erneut die latente Begründungslage für die Lernenden: *Wenn andere das Themen-Feld schon für mich (auf die einzig richtige Weise) geordnet haben, folge ich vernünftigerweise dieser inhaltlichen Ordnung und lasse meine eigenen inhaltlichen Ideen beiseite.*

Selbst bei strukturell offeneren Veranstaltungen ist allerdings immer noch impliziert, dass Lernen ohne inhaltliche Ordnung nicht möglich sei. Hintergrund dafür ist die Annahme, dass Lernen „effizient“ zu sein hat, deshalb gut geplant und zügig durchgeführt werden soll. Dazu dienen die inhaltlichen Anordnungen mitsamt ihrer Ausgrenzung aller weiteren denkbaren themenrelevanten Inhalte. Die von den Lernenden erkannte und von den Tutorinnen bestätigte aufbauende Inhaltsstruktur der Kurse entsteht folglich nicht zufällig, sondern sie folgt institutionell-disziplinären Normen. Bei genauerem Hinsehen – und unter Zuhilfenahme Foucaultscher Begrifflichkeit – entpuppt sich diese Norm als Manifestation institutioneller Festsetzung der Lernenden. Anders als bei raumzeitlichen Festsetzungen geht es hier um die inhaltliche *Organisation von Entwicklungen* (Foucault 1977, S. 20If), mit der ein Fortschreiten der Lernenden in kleinen, kontrollierbaren Schritten vorbereitet und optimiert werden soll. Es handelt sich um die Technik, das Lernen der Einzelnen in Abschnitte zu zergliedern, welche einem Schema folgen, jeweilige Abschlüsse haben und dann wiederum ineinandergeschachtelt werden. Hinsichtlich der Organisation der Inhalte, die wie selbstverständlich vorausgesetzt werden und letztlich eine Manifestation immerwährend geforderter Effizienz des Lernens in sich tragen, sind sämtliche Entscheidungen schon vor Beginn des telematischen Lernens durch die Tutorinnen oder anderweitige Autorenschaft der Lernmodule getroffen worden (vgl. ausführlicher Zimmer 1997, S. 114). Begründungslologisch zeigt sich somit: *Wenn ich effizient lernen will und muss, dann benutze ich*

vernünftigerweise einen geordneten, gut strukturierten inhaltlichen Ablauf – der mir mit Sicherheit von den Lehrenden angedient werden wird.

Bezogen auf die inhaltlichen, zeitlichen und räumlichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten zeigt sich immer wieder eine teufelskreisartige Doppelstruktur von äußerst engen Spielräumen und daraus begründeter Resignation: Die Lernenden sehen sich festgesetzt und geben es – mit gutem Grund – auf, die Inhaltsentscheidungen noch zu beeinflussen. Möglicherweise kommen sie nicht einmal mehr auf die Idee, dass es hier etwas für sie zu beeinflussen gäbe, so dass sie auch nicht mehr darüber nachdenken, welche Inhalte sie in einem Internet- oder Bewerbungs-Seminar eigentlich behandeln möchten. Deutlicher formuliert: *Die allgegenwärtige Fremdbestimmung begründet die Gewohnheit, über eigene Lerninteressen nicht zu reflektieren.* Bei näherem Hinsehen zeigt sich weiterhin, dass die Entpersonalisierung dieser Strukturen auch den Zugriff der Lernenden verhindert: Mangels physisch greifbarer Gegenspieler ist es den Lernenden kaum noch möglich, ihre inhaltlichen Interessen zu vertreten.

Ein sinnvoller Weg aus den geschilderten Schwierigkeiten müsste meines Erachtens über die schrittweise Entwicklung von Lernfähigkeiten führen. Nur so ließe sich die bekannte Entweder-oder-Debatte überwinden, denn E-Learning lässt sich bei näherem Hinsehen weder als Teufelszeug noch als Rettungsanker mystifizieren. Vielmehr haben wir es mit einer Entwicklung zu tun, die uns wie ein Brennglas quasi verschärft vor Augen führt, welche Problematiken des Lernens heute noch bestehen. Lernende sind jedoch durchaus imstande, diese Schwierigkeiten zu erkennen und schrittweise zu überwinden, wenn sie dabei Unterstützung finden und in diesen Meta-Handlungen einen Sinn für ihre persönliche Weiterentwicklung erkennen können.

Literatur

- Foucault, M.:* Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1977. *Grotlüschen, A.:* Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster u.a. 2003 (= Internationale Hochschulschriften).
- Holzkamp, K.:* Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York 1993. *Strauss, A./Corbin, J.:* Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Zimmer, G. M.:* Mit Multimedia vom Fernunterricht zum Offenen Fernlernen. In: *Issing, L. J./Klimsa, P.* (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1997, S. 337–352.