

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen

Vorgelegt von

Sabine Lauber-Pohle
aus
München

Gutachter:

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Zweitgutachter: Prof. Dr. Benno Hafeneeger

Marburg/Lahn im November 2015

den lern- und bildungsbegeisterten Frauen meiner Familie

Die Seite iv (Danksagung) enthält persönliche Daten. Sie ist deshalb nicht Bestandteil der Online-Veröffentlichung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Zugang und Fragestellung	1
1.2 Soziale Netzwerke, Online-Lernen und Konstitutionsleistungen	3
1.3 Methodischer Zugang	7
1.4 Aufbau der Arbeit.....	8
2 Theoretische Vorüberlegungen zu ‚sozialen Netzwerken‘	11
2.1 Perspektiven auf Netzwerke und Netzwerkforschung	11
2.2 Forschungshistorie und Bezugswissenschaften	12
2.2.1 Entwicklung der Analyse ‚sozialer Netzwerke‘	12
2.2.2 Verbreitung und Anwendung des Ansatzes in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen	17
2.2.3 Netzwerke in der Erwachsenenbildungsforschung	18
2.3 Arten von Netzwerken und ihre Analysekategorien.....	20
2.3.1 Annäherung an eine Begriffswelt	20
2.3.2 Zur Definition von Netzwerken	21
2.3.3 Netzwerkkategorien	23
2.3.4 Eigenschaften und Beschreibungsmerkmale von ‚sozialen Netzwerken‘	25
2.3.5 Besonderheiten ego-zentrierter Netzwerke	27
2.3.6 Analyseformen – methodische Ansätze	29
2.4 Aktuelle theoretische Entwicklungen	31
3 Theoretische Vorüberlegungen zu Online-Lernen	34
3.1 Begrifflichkeiten – E-Learning und Online-Lernen.....	34
3.2 Klassifizierungsmöglichkeiten von E-Learning.....	37
3.3 Perspektiven der fachlichen Diskussion	39
3.3.1 Bildungspolitische und gesellschaftliche Diskussion	40
3.3.2 Informelles Lernen und Online-Lernen	42
3.3.3 Didaktik des Online-Lernens	43
3.3.4 Lehrende	45
3.3.5 Lernende	46
3.4 Verbreitung und Nutzung von Internet und Online-Lernangeboten.....	48
3.4.1 Allgemeine Nutzung des Internets	48
3.4.2 Verbreitung von Online-Lernen	49
3.4.3 Digitale Spaltung – Zugang und Nutzungsverhalten	52
4 Zum Spannungsverhältnis von Online-Lernen und Netzwerken	53
4.1 Vorüberlegungen.....	53
4.2 Konstitutionsleistungen und Online-Lernen.....	53
5 Methodisches Design und Umsetzung	56
5.1 Allgemeine Überlegungen.....	56
5.2 Datenerhebung	57

5.2.1	Vorüberlegungen zu den Interviews	57
5.2.2	Entwicklung des Leitfadens	59
5.2.3	Zusammenstellung des Samples	60
5.2.4	Gestaltung der Interviewführung	61
5.2.5	Aufnahme, Transkription und Anonymisierung	62
5.3	Auswertung	64
5.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse – Entwicklung des themenzentrierten Codesystems	64
5.3.2	Sequenzanalytische Impulse	67
5.3.3	Qualitative Netzwerkanalyse	68
5.3.4	Typenbildung	71
5.4	Darstellung der Ergebnisse	74
5.5	Kritische Reflektion	75
5.5.1	Veränderung des Methodendesigns	75
5.5.2	Qualität der Daten	76
5.6	Forschungsethische Überlegungen	77
6	Porträts der Lernenden	79
6.1	Allgemeine Beschreibung des Samples	79
6.2	Porträtierung der Lernenden anhand von Interviewdaten und Netzwerkbildern	81
6.2.1	Frau Aigner: Weiterentwicklung über Reduzierung	81
6.2.2	Herr Baum: Selbstständig im Netzwerk	83
6.2.3	Frau Berg: privater und beruflicher Neuanfang	84
6.2.4	Frau Blank: Re-Integration	86
6.2.5	Herr Brunner: Online-Leben und Lernen!?	87
6.2.6	Herr Dorn: Ausweitung der Optionen	89
6.2.7	Herr Henge: Vom Lernpartner zum Kollegen im beruflichen Neuanfang	90
6.2.8	Herr Jonas: Erkundung eines möglichen Arbeitsfeldes	92
6.2.9	Frau Fischer: Skeptische Entwicklung unter äußerem Druck	93
6.2.10	Frau Lieser: Beruflicher Einstieg und Weiterbildung	95
6.2.11	Frau Michel: Von der Dozentin zur Teilnehmerin und zurück	96
6.2.12	Herr und Frau Stein: Arbeiten und Lernen zwischen Beruf und Familie:	98
6.2.13	Frau Stern: Kontinuierliche Professionalisierung	100
6.2.14	Herr Stockmann: Pädagogische Professionalität – Online	102
6.2.15	Frau Speidel: Lernen als Selbstverwirklichung	103
6.2.16	Herr Sonner: Kritischer Pragmatismus im Medium Internet	105
6.2.17	Frau Wolf: Leben und Lernen zu jeder Zeit und an zwei Orten	106
6.3	Ableitung der Typologie	108
7	Typologie der Lernenden	112
7.1	Motivation und Lernanlass	112
7.2	Einzelbeschreibung der Typen	114
7.2.1	Typ ‚Erkundung‘ – Lernen als Basis	114
7.2.2	Typ ‚Aufbau‘ – Lernen als Aufstiegsweg	116
7.2.3	Typ ‚Orientierung‘ – Lernen als Suchbewegung	117
7.2.4	Typ ‚Neuausrichtung‘ – Lernen als Grundlage des Neuanfangs	120
7.2.5	Typ ‚Verstetigung‘ – Lernen als Normalität	122
7.3	Entwicklungsverläufe	125
8	Online-Lernen im Spiegel der Typologie	129

8.1 Motivation Online zu lernen	129
8.1.1 Allgemeine Überlegungen	129
8.1.2 Motivationslagen der verschiedenen Typen	131
8.2 Alltägliche Nutzung des Internets	134
8.2.1 Sicht auf das Internet	135
8.2.2 Allgemeine Internetnutzung	136
8.2.3 Aneignung des Internets – allgemein und als Lernort	138
8.2.4 Zwischenfazit Internetnutzung	147
8.3 Äußere Rahmenbedingungen des Online-Lernens und ihre Bedeutsamkeit für die verschiedenen Typen	148
8.3.1 Technische Ausstattung und Medienkompetenz	149
8.3.2 Finanzierung	156
8.3.3 Lernort	166
8.3.4 Lernzeit	172
8.4 Fazit Online-Lernen.....	183
8.4.1 Online-Lernen als spezifische Lernform	183
8.4.2 Zum Verhältnis von Konstitutionsleistungen und Online-Lernen	187
9 Netzerkbildung im Spiegel der Typologie	189
9.1 Vorüberlegungen.....	189
9.2 Auswahl und Art der zu betrachtenden Netzwerke	189
9.3 Allgemeine Deskription der für das Online-Lernen relevanten Teilnetzwerke.....	194
9.3.1 Ausgangsnetzwerk	194
9.3.2 Lernnetzwerk	195
9.3.3 Erweitertes Netzwerk	197
9.3.4 Vergleichende Übersicht relevanter Netzwerke für das Online-Lernen.	198
9.4 Netzwerkartentypen und Typus.....	199
9.4.1 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Aufbau‘	203
9.4.2 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Orientierung‘	206
9.4.3 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Neuausrichtung‘	209
9.4.4 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Verstetigung‘	212
9.4.5 Zwischenfazit zur Form und Verschränkung der Netzwerke in den Typen.	214
9.5 Funktionalisierung und Netzerkbildung.....	217
9.5.1 Allgemeine Überlegungen zur Funktionalisierung von und durch Netzwerke.....	217
9.5.2 Funktionalisierungsprozesse innerhalb der Typen	217
9.5.3 Zwischenfazit Funktionalisierung von und durch Netzwerke	234
9.6 Fazit Netzerkbildung.....	236
9.6.1 Netzerkbildung und Typus	236
9.6.2 Netzerkbildung und Konstitutionsleistungen	238
10 Abschließende Betrachtungen	241
10.1 Aufbau der Arbeit, Fragestellung und methodisches Vorgehen	241
10.2 Teilergebnisse in der Zusammenfassung	242
10.2.1 Typologie	242
10.2.2 Online-Lernen	244
10.2.3 Netzerkbildung	245
10.3 Netzerkbildung als Strategie des Umgangs mit der spezifischen Lernform des Online-Lernens – zwei Lesarten	247

10.4 Ausblick.....	248
Literatur	250
Tabellenverzeichnis.....	272
Abbildungsverzeichnis.....	273
Anhang	275
1) Anschreiben Interviews	275
2) Leitfaden Interviews.....	276
3) Übersicht Interviewtermine	278
4) Anschreiben Online-Fragebogen zu Netzwerken.....	279
5) Online-Fragebogen Erhebung Ego-Netzwerke.....	281
Urheberschaftserklärung.....	285

1 Einleitung

„Frau Blank: Das Online-Lernen. Also ich denke, es war ein großes Hindernis da vorher, aber als ich dann die Hürde überwunden hab, hat es wirklich auch total aufgefangen die ganze Weiterbildungswunsch, dass da einfach ganz viel oder ich ganz viel lernen konnte. Dass es also finanziell möglich war, dass es zeitlich möglich war, dass es menschlich möglich war. [mhm] Das hat ganz viel in Bewegung gesetzt bei mir und ich denke, dass diese ganzen anderen Sachen, die ich jetzt auch hier mache, damit zu tun haben.“ (Frau Blank: Z. 689-695)¹

„Frau Speidel: Das sind schon ganz schwierige Sachen mit Lernen auf dem zweiten Bildungsweg oder halt ein nachberufliches Lernen, wenn die Familie nicht mitzieht. Während beim Online-Lernen kann man halt die Zeit doch mehr oder weniger dann einteilen, man kann nachts lernen, man kann zu Zeiten lernen, wo die anderen schlafen und dann praktisch nichts sagen können. Also wenn ich um vier aufgestanden bin, bin ich um vier aufgestanden und hab bis um sechs gelernt, mein Mann hat das gar nicht gemerkt.“ (Frau Speidel, Z. 254-259)

Frau Wolf: Genau. Das heißt, ich hab mir einfach immer was genommen. Was ich brauchen konnte, was zur Verfügung stand, hab ich mir geholt und genommen und das hat ja schon eine Zeit gedauert, äh, bis ich kapiert hatte, dass ich auch was geben kann. Und das find ich jetzt natürlich eine sehr, sehr angenehme Sache, dieses Geben und Nehmen. Diese Partizipationsmöglichkeiten, die das Internet schlicht und ergreifend bietet, die auch soweit auszuschöpfen, wie ich das möchte, wie es mir beruflich auch was bringt und wie es mir Spaß macht.“ (Frau Wolf: Z. 97-103)

1.1 Zugang und Fragestellung

Entstanden ist das Thema dieser Arbeit aus einer Studie zum Netzwerk ‚Webgrrls‘, in dem sich Frauen, die in den Neuen Medien arbeiten, zusammengeschlossen und damit entscheidend zu ihrem alltäglichen berufsbegleitenden Lernen beigetragen haben. Sie erweiterten somit ihr bereits vorhandenes ‚soziales Netzwerk‘ mit Hilfe der neuen Medien um eine weitere Komponente, die ihnen den Zugang zu einer Vielzahl von Personen und Ressourcen ermöglicht und so Lernen und Kompetenzentwicklung fördert und unterstützt (Lauber 2002). Zudem wurde in einem Seminar² zur Nutzung von Fernlernmöglichkeiten wie Funkkolleg und Online-Netzwerke deutlich, dass

¹ Die kursiv gesetzten Zitate stammen aus den Interviews mit den Studienbeteiligten. Am Ende des Zitats stehen jeweils das Pseudonym der Interviewpartner oder Interviewpartnerinnen sowie die Zeilenangaben. Zwischenäußerung durch die Gesprächsführenden wie mhm, äh, etc. sind in eckigen Klammern angegeben. Gleiches gilt für Auslassungen im Interviewtext unter Angabe der Zeilennummern (vgl. Kap. 5.2).

² Der Titel des Seminars lautete: „Vom Medienverbund zum Netzwerk: Erwachsenenbildung als polyfunktionales Lernarrangement“, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, SoSe 2003 (zusammen mit W. Seitter).

für eine erfolgreiche Teilnahme an E-Learning die selbstorganisierte Erbringung von Konstitutionsleistungen entscheidend ist. Zu diesen zählen vorrangig die Isolierung des Lernens, soziale Vermittelbarkeit und biographische Passung und Bindung (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 213ff; s. a. Kapitel 4.2). Diese Elemente wiederum stehen in enger Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld und beeinflussen so auch das engere ‚soziale Netzwerk‘ der Lernenden.

Auf Basis dieser Ergebnisse und Erkenntnisse bildete sich zunehmend die Fragestellung der vorliegenden Arbeit heraus. Wie beeinflussen sich Lernprozess und soziales Umfeld, insbesondere in Lernformen, in denen die Gestaltung des Lernprozesses in erheblichem Maß auf die Teilnehmenden verlagert wird, wie es zum Beispiel beim Online-Lernen der Fall ist? Und wie wirkt sich der Lernprozess umgekehrt auf die Gestaltung und Bildung von lernbezogenen Netzwerken aus. Konkret lautet die Fragestellung also:

Wie gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und ‚sozialer Netzwerkbildung‘? Dazu kommen die vertiefenden Teilfragen: Welchen Einfluss nehmen ‚soziale Netzwerke‘ auf den Verlauf und die Gestaltung von Online-Lernen? Und wie wirkt sich Online-Lernen auf die die Lernenden umgebenden ‚sozialen Netzwerke‘ aus?

Diese Fragen stehen im Zentrum des Verhältnisses von *Lernenden*, *Online-Lernen* und *sozialem Umfeld*, das die folgende Grafik veranschaulicht. In der Schnittmenge der Gestaltung von *Online-Lernen* und *Lernenden* finden sich die Frage nach der zum eigenen Leben und zur eigenen Biographie passenden Lern- und Angebotsform, die den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Lernmotivation entspricht, sowie die Organisation und die Gestaltung des Lernens durch die Lernenden. Im Schnittfeld von *Lernenden* und *sozialem Umfeld* stehen hingegen die Frage nach Grad und Form der Unterstützung des Lernvorhabens sowie die Koordination mit anderen Aktivitäten.

Entscheidend ist hier die soziale Vermittelbarkeit des eigenen Lernvorhabens in das Umfeld. Gleichzeitig nimmt das *soziale Umfeld* über allgemeines Interesse sowie Zustimmung oder Ablehnung des Lernvorhabens Einfluss auf das *Online-Lernen*.

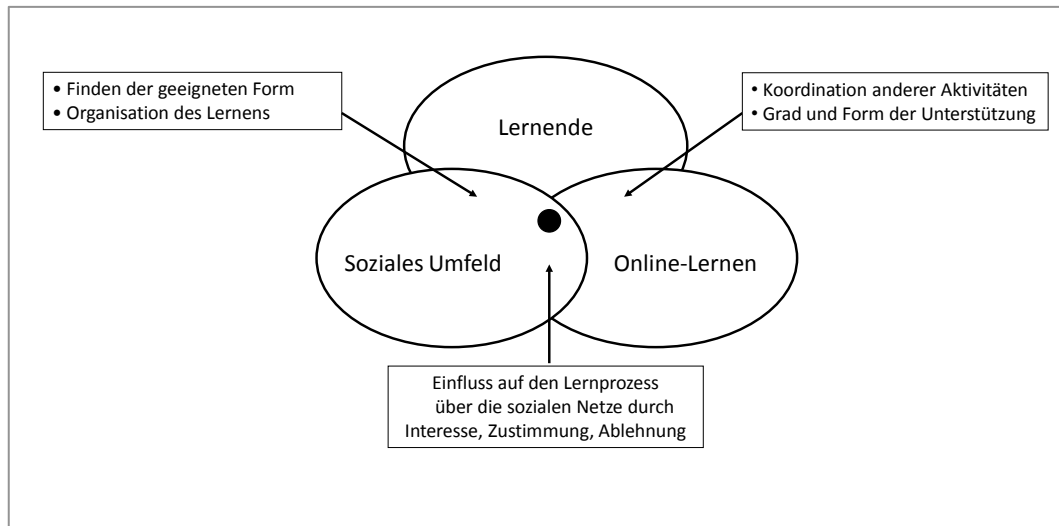


Abbildung 1: Verortung der Fragestellung

Daraus ergeben sich drei zentrale Themenfelder der Arbeit: ‚soziale Netzwerke‘, Online-Lernen und Konstitutionsleistungen, in die im Folgenden kurz eingeführt werden soll.

1.2 Soziale Netzwerke, Online-Lernen und Konstitutionsleistungen

Netzwerke sind als Metapher und als normativer Vernetzungsappell in der Gesellschaft und damit auch in der Erziehungswissenschaft allgegenwärtig (vgl. Castells 2000, 2001). Dies wird durch die Wissenschaft aufgegriffen und sowohl in theoretischen Diskursen als auch durch empirische Untersuchungen weiterentwickelt (s. Kapitel 2.1). Die vorliegende Studie verortet sich selbst auf der Ebene der empirischen Untersuchung und greift die Bedeutung von ‚sozialen Netzwerken‘ im soziologischen Sinn für das Lernen Erwachsener auf (vgl. u.a. Bertram/Hollstein 2003; Jansen 2003).

Dazu wird die These vertreten, dass die Bildung, Verstetigung und Integration neuer und vorhandener ‚sozialer Netzwerke‘ insbesondere beim Online-Lernen eine notwendige Stabilisierungsstrategie mit Blick auf diese Lernform

darstellt. Diese verlangt den Teilnehmenden ein hohes Maß an individueller Organisation und Steuerung ab (vgl. Arnold 2005). Die Gestaltung und Funktionalisierung verschiedener sozialer Netzwerke scheint eine Möglichkeit der Balancierung und des Ausgleichs zu dieser Komplexitätssteigerung anzubieten.

Bei der Betrachtung ‚sozialer Netzwerke‘ und ‚sozialer Netzwerkbildung‘ im Zusammenhang mit Online-Lernen sind verschiedene Netzwerkarten von Interesse. Unter der Fragestellung der Netzwerkbildung durch die Teilhabe an online-basiertem Lernen stehen vor allem die Ego-Netzwerke der Lernenden, also die engsten persönlichen Netzwerke aus Perspektive der lernenden Person im Zentrum, gefolgt von den Teilnetzwerken der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen wie z.B. die Lerngruppen oder spezifische Familienkonstellationen oder Freundeskreise. Dabei interessieren vor allem zwei Aspekte persönlicher Netzwerke von Online-Lernenden. Zum einen richtet sich der Blick auf die Beschaffenheit ihrer persönlichen Netzwerke und die Funktionen, die sie für sie erfüllen. Zum anderen gilt es die Veränderungen, die diese Netzwerke durch das Online-Lernen erfahren, wie z.B. Veränderungen in der Anzahl der Beteiligten, Zugang zu neuen Netzwerken, Bedeutungsveränderungen innerhalb des alten Netzwerke und Funktionalisierungen durch die Netzwerke zu erkunden (vgl. Wellmann 1993; Hedström/Svedberg 1998; Wellmann/Guilia 1999a, 1999b).

Dieser Aspekt findet jedoch in der bisherigen Auseinandersetzung mit *E-Learning* und Online-Lernen wenig Beachtung. Betrachtet man die Literatur zum E-Learning, finden sich stetig wiederkehrend drei zentrale Themen. Zum einen die Frage der technischen Umsetzung (Zugang zum Netz, Gestaltung der Lernumgebung, technischer Support) und zum anderen die Frage der didaktischen Gestaltung mit Schwerpunkten auf Lerntheorien (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002), tutorieller Begleitung, Aufbereitung von Inhalten und Übungen sowie zeitlicher Gestaltung. Drittens wurde zu Beginn der Entwicklung des elektronischen Lernens die Frage der Einsatzmöglichkeiten und der Wirksamkeit von E-Learning und damit auch die Evaluation und Qualitätssicherung der Angebote intensiv diskutiert (vgl. Ehlers 2005). Nach und

nach bildete sich eine bevorzugte Form des Lernens heraus – Blended Learning, eine Kombination aus Präsenzphasen und Online-Lernphasen, die nicht zuletzt die soziale Interaktion zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden fördern und unterstützen sollte (vgl. Hohenstein/Wilbers 2001; Schulmeister 2002; Kerres 2006; Arnold 2011). Diese Entwicklung verdeutlicht einen wesentlichen, teilweise auch problematischen Aspekt des Online-Lernens – die Frage der sozialen Gestaltung des Lernprozesses. Während die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander im Rahmen der didaktischen Diskussion ausführlich beleuchtet wurde, gibt es kaum Überlegungen dazu, welche Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen E-Learning und sozialem Umfeld bestehen. Allgemein wird diese Frage in der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Biographie und Milieu gestellt (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007; Maschke/Stecker 2009). Durch die Weiterentwicklungen des Internets mit einer stetigen Vernetzung aller Beteiligten stellt sich diese Frage erneut. Die Arbeit legt daher einen Fokus auf diese didaktische Lücke und fragt, wie individuelle Lernerfahrungen, medial gestütztes Lernen und Netzwerke sich gegenseitig beeinflussen.

Wie Abbildung 1 zeigt, gewinnt die Frage der Erbringung von *Konstitutionsleistungen* im Zusammenhang mit E-Learning an Bedeutung, da hier viele Leistungen, die normalerweise durch die Weiterbildungsorganisationen oder die Lehrenden erbracht werden, durch die Teilnehmenden übernommen werden (sollen). So müssen die Lernenden selbst entscheiden, wann, wie und wo sie lernen, also wie sie ihr Umfeld so gestalten können, damit ihr Lernen erfolgreich ist. Da es im Gegensatz zur beruflichen Fortbildung oder zum VHS Kurs keinen fixen Lernort und keine Kurszeiten gibt (zumindest in der Theorie, in der Praxis zeigt sich das Gegenteil), gibt es vielfältige Möglichkeiten der Verlagerung, der Verschiebung und Einflussnahme durch das Umfeld.

Die Teilnehmenden sind also gehalten, sich ihre Rahmenbedingungen (Lernort und Lernzeit, Ruhe, Zugang zum Netz, ausreichende Medienkompetenz zur Nutzung der Lernumgebung) selbst zu gestalten und gleichzeitig dem Umfeld die Teilnahme an dieser innovativen Lernform erklären oder diese zu verbergen, also die soziale Akzeptanz herzustellen. Nicht zuletzt gilt es, einen

geeigneten Kurs sowohl in Form (informelles Netzwerk, Kurs, Umschulung) als auch Inhalt zu finden, der sich in die bisherige (Bildungs-)Biographie einfügt, also die biographische Passung herzustellen. Diese drei Komponenten bezeichnen Kade und Seitter in ihrer Studie zu Langzeiteilnehmenden am Funkkolleg als Konstitutionsleistungen, die insbesondere in Formen des Fernlernens, zu denen das Online-Lernen zu rechnen ist, durch die Teilnehmenden zu erbringen sind (vgl. Kade/Seitter 1996). Diese Herstellung ist eng verknüpft mit der Einbindung der Lernenden in ihr soziales Umfeld, also ihren persönlichen Netzwerken. Parallel zu dieser Diskussion entwickelten sich auch die ersten sozialen Netzwerke im Internet, die die Frage der sozialen Vernetzung erneut in das Zentrum gesellschaftlichen Interesses rückte.

Online-Lernen erweist sich also aus dieser Perspektive als komplexe, hoch voraussetzungsreiche Lernform, die stark von den Konstitutionsprozessen ‚sozialer Netzwerke‘ beeinflusst ist und deswegen auch unter diesem Aspekt erforscht werden sollte. Die Arbeit ist damit innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung, vorrangig der biographisch orientierten Teilnehmenden- und Adressatenforschung, angesiedelt. Sie fragt nach der biographischen Erfahrung mit der Lernform Online-Lernen, insbesondere unter dem Aspekt der Verankerung des Lernens in der eigenen Biographie und der lernbezogenen Interaktion mit dem sozialen Umfeld. Dabei greift sie in einem qualitativen Ansatz die Ebene der Biographie und der Einbettung von individuellen Lernprozessen in das soziale Umfeld in Form von ‚sozialen Netzwerken‘ auf. Sie befasst sich also im Speziellen mit den direkten ‚sozialen Netzwerken‘ (auch Micro- oder Ego-Netzwerken) von Lernenden und dort mit den Wechselwirkungen zwischen sozialem Umfeld und Lernenden.

Durch den starken Bezug zur spezifischen Lernform Online-Lernen ist sie in einer zweiten Linie auch in der Lehr- Lernforschung und der Diskussion zum medial gestützten Fernlernen (vgl. Moore 2002; Peters 2002; Arnold 2002) zu verorten, in dem sie die Frage nach der Organisation von Lernen durch die Teilnehmenden – hier insbesondere die Gestaltung und Bildung von Netz-

werken – stellt.³ Dadurch geht sie nicht von der Perspektive der technischen Umsetzung oder didaktischen Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, sondern von der Perspektive des individuellen biographischen und sozialen Umgangs mit Lernen aus. Beide Stränge sind im Diskurs des lebenslangen Lernens und der zunehmenden Anforderung an Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden anzusiedeln.

1.3 Methodischer Zugang

Um den unter 1.2 geschilderten Fragestellungen nachzugehen, wurde ein doppelter Zugang gewählt. Die Kernthemen der Arbeit: Online-Lernen und ‚soziale Netzwerke‘ sollten sich auch im methodischen Ansatz widerspiegeln. Entsprechend wurde ein Mixed-Methods-Ansatz aus erzählgenerierenden, lernbiographisch orientierten Interviews und Netzwerkanalyse gewählt.⁴ Dazu wurden insgesamt 18 Interviews in vier Schritten analysiert.

In den leitfadengestützten, erzählgenerierenden Interviews wurde die Online-Lernbiographie der Befragten sowie ihre spezifischen Lernerfahrungen im Internet und deren Auswirkungen auf ihre persönlichen ‚sozialen Netzwerke‘ erfragt. Dem folgte eine erste themenzentrierte, qualitative Inhaltsanalyse, deren Hauptkategorien sich am Leitfaden (s. Anhang 2) orientierte. Zusätzlich wurden die lernbiographischen Eingangserzählungen zum Teil in der Interpretationswerkstatt des Instituts hermeneutisch analysiert. Die so herausgearbeiteten Themen und Thesen wurden anschließend in das vorhandene Kategoriensystem integriert. In weiteren Materialdurchgängen nach der Methode des thematischen Codierens (vgl. Hopf et al. 1995; Flick 2002, S. 308 ff.) wurde das so erweiterte Kategoriensystem weiterentwickelt und erweitert.

Im nächsten Schritt wurden die Interviews dazu genutzt, für jeden Interviewpartner und jede Interviewpartnerin eine qualitative Netzwerkanalyse

³ Ein eigenständiges und frühes Thema innerhalb dieser Debatte ist die Frage des Abbruchs der Teilnahme am Fernlernen (s. z.B. Bajtelsmit 1988), die auch im E-Learning unter der Frage der Motivations- und Bindungsförderung durch didaktische Mittel diskutiert wird (vgl. Marx 2007; Astleitner 2008).

⁴ Ursprünglich wurde für die Netzwerkanalyse ein quantitativer Ansatz favorisiert, der sich aufgrund unzureichenden Rücklaufs nicht realisieren ließ (s. Kapitel 5: Methoden).

vorzunehmen und eine ego-zentrierte Netzwerkkarte anzulegen, deren Ergebnisse in Form von Fallporträts dokumentiert wurden (s. Kapitel 6.2).

Abschließend wurden sowohl die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse als auch der qualitativen Netzwerkanalyse für die Typenbildung herangezogen und als zentrales Raster für die Systematisierung und Darstellung der Ergebnisse genutzt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit strukturiert sich entlang der oben beschriebenen Themenfelder. Nach der Einleitung ins Thema (Kapitel 1) erfolgt zunächst die Darlegung der aktuellen fachlichen Diskurse zu ‚sozialen Netzwerken‘ (Kapitel 2.1). Nach einer kurzen Forschungshistorie zur Netzwerkforschung und Analyse, stehen die Anwendung des netzwerktheoretischen Ansatzes in den Sozialwissenschaften und insbesondere in der Erwachsenenbildung im Vordergrund (Kapitel 2.2). Dem folgt die Vorstellung der verschiedenen Netzwerktypen und der Kategorien, mit denen sich Netzwerke auf einer analytischen Ebene beschreiben lassen. Dabei liegt der Fokus besonders auf den der Studie zugrundeliegenden Ego-Netzwerken, den Möglichkeiten ihrer Analyse und ihrer Rolle im Lernen Erwachsener (Kapitel 2.3). Abgeschlossen wird Kapitel 2 durch eine Betrachtung aktueller theoretischer und analytischer Entwicklungen in der Erforschung von Netzwerken (Kapitel 2.4).

Kapitel 3 greift den zweiten theoretischen Bezugspunkt der Arbeit auf: Lernen im Medium Internet. Zunächst wird der Begriff des Online-Lernens als zentrale Kategorie der Studie und die Klassifizierungsmöglichkeiten der verschiedenen Arten von E-Learning herausgearbeitet (Kapitel 3.1. und 3.2). Im nachfolgenden Teilkapitel werden die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Online-Lernen näher betrachtet und die Perspektive der sozialen Netzwerke als weitere Variante insbesondere aus Perspektive der Lernenden aufgezeigt (Kapitel 3.3). Den Abschluss bildet die Frage nach den Teilnehmenden an Online-Lernangeboten und ihrem Nutzungsverhalten, wobei deutlich wird, dass Online-Lernen eine voraussetzungsreiche und durchaus anspruchsvolle Lernform ist, die nicht per se für

alle Lernenden offen oder geeignet ist und in besonderem Maße der Kommunikation zwischen Anbietern, Lernenden und Umfeld bedarf (Kapitel 3.4.).

Kapitel 4 bildet den Abschluss des theoretischen Teils. Es fasst die beiden Teilthemen Online-Lernen und Netzwerke unter dem Gesichtspunkt der Konstitutionsleistungen, ihrer Verlagerung in Richtung der Lernenden und die sich daraus ergebenden Gestaltungsnotwendigkeiten sowohl der Rahmenbedingungen als auch der sozialen Beziehungen im Umfeld des Lernens vor dem Hintergrund der eigenen (Lern-Biographie) zusammen. Dem folgt die ausführliche Beschreibung des methodischen Zugangs und Vorgehens in Kapitel 5 (s. auch 1.3. Methodischer Zugang).

Die Basis für die Ergebnisdarstellung im zweiten Abschnitt der Arbeit bildet eine ausführliche Beschreibung des Samples in Kapitel 6 in Form von Fallporträts. Diese bestehen aus einer kurzen Beschreibung der Personen anhand der demographischen Daten und der gewählten Online-Lernform, einer Netzwerkgrafik auf Basis der erzählgenerierenden Interviews und einer ersten Interpretation des Zusammenhangs von Umfeld und Online-Lernen. Aus diesen Fallporträts und Netzwerkarten leitet sich die Typologie ab, die das Grundraster für die Darstellung der weiteren Ergebnisse bildet (Kapitel 7).

Die Präsentation der Ergebnisse folgt dann wieder der Logik der Zweiteilung des Theorieteils, diesmal jedoch in umgekehrter Reihenfolge. Kapitel 8 verknüpft die Typologie mit den verschiedenen Teilaspekten des Online-Lernens, ausgehend von Lernanlass und Motivation (Kapitel 8.1), über die alltägliche Nutzung des Internets durch die Befragten (Kapitel 8.2) bis zur Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen (Kapitel 8.3). Es schließt mit einem ersten Zwischenfazit zu den Spezifika des Online-Lernens im Spiegel der Konstitutionsleistungen ab und leitet damit über zur Rolle der ‚sozialen Netzwerke‘ und ihrer Gestaltung im Prozess des Online-Lernens (Kapitel 9).

Das neunte Kapitel greift diesen Aspekt auf und stellt die Ergebnisse zum zweiten Themenstrang, der ‚sozialen Netzwerken‘, vor. Zu Beginn stehen allgemeine Betrachtungen zum Zusammenhang von Online-Lernen und Netzwerkbildung sowie die Beschreibung von drei – für das online-basierte Lernen besonders wichtigen – Netzwerkformen: Ausgangsnetzwerk, Online-

Lernnetzwerk und erweitertes Netzwerk (Kapitel 9.1- 9.3). Dem folgt in Teilkapitel 9.4 die Verschränkung dieser Netzwerkarten mit den einzelnen Typen. Anschließend wird in Kapitel 9.5 die Funktionalisierung sowohl der verschiedenen Netzwerkarten durch die einzelnen Typen für das Online-Lernen und die Netzwerkbildung als auch die Funktionalisierung der Lernenden durch die Netzwerke thematisiert. Es schließt mit einem weiteren Zwischenfazit mit Schwerpunkt auf dem Zusammenhang zwischen Netzwerkbildung und Konstitutionsleistungen vor dem Hintergrund der jeweiligen biographischen Situation der Typen.

Im Fazit (Kapitel 10f) folgt die Synthese beider Aspekte im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung der Arbeit: Welche Wechselwirkung besteht zwischen der Gestaltung von Online-Lernprozessen und der Gestaltung ‚sozialer Netzwerke‘.

2 Theoretische Vorüberlegungen zu ‚sozialen Netzwerken‘

2.1 Perspektiven auf Netzwerke und Netzwerkforschung

Vernetzung ist seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre ein konstantes gesellschaftliches Thema und wird auch im Bildungsbereich regelmäßig thematisiert. Mittlerweile ist der Höhepunkt der Vernetzungswelle überschritten, die Vernetzungsperspektive hat sich als ein weiterer Zugangspunkt zu verschiedensten pädagogischen Themen etabliert (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Bildung und Gestaltung von Netzwerken wird dabei auf verschiedenen Ebenen zum einen normativ gefordert, zum anderen empirisch erhoben und nachgewiesen. Auch innerhalb der Erwachsenenbildung werden die Themen Netzerkennung und Netzwerkanalyse stetig diskutiert. Überblickt man die mittlerweile zahlreichen einschlägigen Beiträge, so wird Netzerkennung vornehmlich als struktur- und organisationsbezogene Entwicklungsstrategie von Einrichtungen oder Regionen fokussiert (vgl. z.B. Nuissl et al. 2006; Dollhausen et al. 2013). Dabei wird im Rahmen dieser organisationspädagogischen Diskussion immer wieder auch die Profession in den Blick genommen. Vernetzung wird in diesem Zusammenhang sowohl als Handlungs- als auch als Schlüsselkompetenz von Weiterbildnern aus Perspektive der Profession (z.B. Nittel 2000; Mickler/Seitter 2010) thematisiert. Diese Arbeit hebt auf einen dritten Aspekt ab: Netzerkennung aus einer teilnehmerbezogenen, subjektorientierten Perspektive. Lernende sind Teil verschiedenster persönlicher ‚sozialer Netzwerke‘ und lernen nicht unabhängig von diesen. Vielmehr nehmen diese Netzwerke Einfluss auf das Lernen und der Prozess des Lernens Einfluss auf die Nutzung und Gestaltung, also der Bildung dieser Netzwerke.

Diesem Gedanken soll im Folgenden nachgegangen werden. Zunächst wird der übergreifende Ansatz der Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ und seine Anwendung in den verschiedenen Richtungen der Sozialwissenschaften sowie die spezifische Forschungsarbeit innerhalb der Erwachsenenbildung aufgezeigt. Kapitel 2.2.3 wendet sich definitorisch der Begriffswelt der Netzwerke zu und stellt die zentralen methodischen Ansätze der Netzwerkanalyse vor. Hier liegt der Fokus vor allem auf der qualitativen Analyse ego-zentrierter Netzwerke und ihr Potential bei der

Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ im Zusammenhang mit Online-Lernen und E-Learning.

2.2 Forschungshistorie und Bezugswissenschaften

2.2.1 Entwicklung der Analyse ‚sozialer Netzwerke‘

Als Vordenker der sozialen Netzwerkanalyse wird im Allgemeinen Georg Simmel⁵ mit seinen Überlegungen zu den Wechselwirkungen von Individuum und Gesellschaft und den Vergesellschaftungsprozessen genannt. Die weitere Entwicklung lässt sich mit Jansen (2003) nach Scott (1991, 2000)⁶ in zwei große Entwicklungslinien unterteilen: eine sozialpsychologische und eine anthropologische Entwicklungslinie.⁷

Die sozialpsychologische Strömung entstand in Deutschland und Österreich aus der Gestalttheorie (Köhler 1935, 1963) und weiter aus der Feldtheorie Lewins (1951) sowie der Soziometrie nach Moreno (1954). Schließlich kamen Elemente aus der Balancetheorie von Heider (1958, 1979) und den Studien zur Gruppendynamik von Newcomb (1953) als Gegenbewegung zu den Modellen des Behaviorismus hinzu. Ausgehend von diesen – aus den Grundideen der Gestaltpsychologie gespeisten – theoretischen Konzepten und Modellen, die das ‚Ganze‘ in den Blick nahm, rückte die Analyse von Strukturen in Form von Beziehungen in den Vordergrund.

In den 50er und 60er Jahren stellten verschiedene Forschergruppen einen Zusammenhang zur Graphentheorie her (s. z.B. Cartwright/Harary 1956). Sie entwickelten theoretische und methodische Überlegungen zur Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ sowohl auf einer Makroebene, indem Diffusionsprozesse in Gesellschaften (Rappaport 1961; Coleman 1988) untersucht wurden, als auch auf der Mikroebene, wo die Analyse dyadischer und triadischer Verbindungen zwischen den Individuen und deren Bedeutung für die Struktur und die Prozesse des gesamten Netz-

⁵ Vgl. Simmel (1992/1908). Freeman (2004) geht in seiner umfassenden Geschichte der Netzwerkanalyse noch weiter zurück und zeigt Verbindungen zu Comte auf.

⁶ Jansen (2003) und Holzer (2006) entwickelten die Systematisierung von Scott für den deutschsprachigen Raum weiter.

⁷ Weitere Übersichten über die Geschichte der Netzwerkanalyse und der Netzwerkforschung finden sich bei Weyer (2000), Schenk (1983), Schweizer (1989).

werkes im Fokus standen. Beispielhaft hierfür sind die Davis-Holland-Leinhardt Studies (Davis 1979) (vgl. Scott 1991, 2000; Jansen 2003; Holzer 2006).

Bekanntere Studien, die auf diesen Forschungen aufsetzen, sind die von Millgram: ‚Small World‘ (1967) und Granovetter über ‚Strength of Weak Ties‘ (1973). Das Konzept der ‚Small World‘ oder ‚Six Degrees of Separation‘ beschreibt das Phänomen, nach dem zwischen zwei Personen nur eine erstaunlich niedrige Anzahl von Zwischenschritten bzw. Kontakten notwendig ist, um eine Verbindung über ‚soziale Netzwerke‘ herzustellen. Das Konzept der Weak Ties besagt, dass neue Informationen oder Kontakte besonders gut durch sogenannte ‚schwache Bindungen‘ erreichbar sind, da die Kontakte und Informationen bei starken Verbindungen zu ähnlich sind. Beide Konzepte erfreuen sich einer Renaissance und der populärwissenschaftlichen Verbreitung, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung und Stabilisierung von ‚sozialen Netzwerken‘ im Medium Internet.⁸

Die sich parallel entwickelnde anthropologische Entwicklungslinie lässt sich in zwei Strömungen unterteilen: die britische Sozialanthropologie und die amerikanische Gemeindeforschung. Beide basieren auf der strukturfunktionalen Anthropologie nach Radcliffe-Brown und Malinowski und in der weiteren Entwicklung nach Parsons (1976). Im Unterschied zur sozialpsychologischen Linie stehen hier nicht die kognitiven und sozialpsychologischen Prozesse im Vordergrund, sondern die Funktionsweise größerer Einheiten wie Organisationen, Gemeinden oder Gesellschaften in ihrer Gesamtheit (vgl. Scott 1991/2000; Jansen 2003; Holzer 2006).

Der Ansatz der britischen Sozialanthropologie wurde von der sogenannten Manchestergruppe⁹ in den 50er und 60er Jahren weiterentwickelt (vgl. Holzer 2006, S. 29 ff.; Jansen 2003, S. 43 ff.). Im Gegensatz zu Parsons wurde hier Netzwerk weniger als Metapher verstanden, die normativen Aspekte der Netzwerkbildung wurden weniger betont. Vielmehr interessierten sie sich für konkrete Beziehungen und Verhaltensweisen und untersuchten die Mechanismen sozialer Integration, ein Strang der

⁸Beispiele hierfür sind z.B. Artikel zu Familienkonstellationen oder virales Marketing in Spiegel-Online, ZEIT-WISSEN oder brandeins (vgl. z.B. Dambeck 2008; Liesemer/Rauner 2009; Rauner 2010).

⁹Die Manchester Gruppe bestand unter anderem aus: John Barnes, Elisabeth Bott, Siegfried Nadel, J. Clyde Mitchell und Max Gluckmann (vgl. Jansen 2003; Holzer 2006).

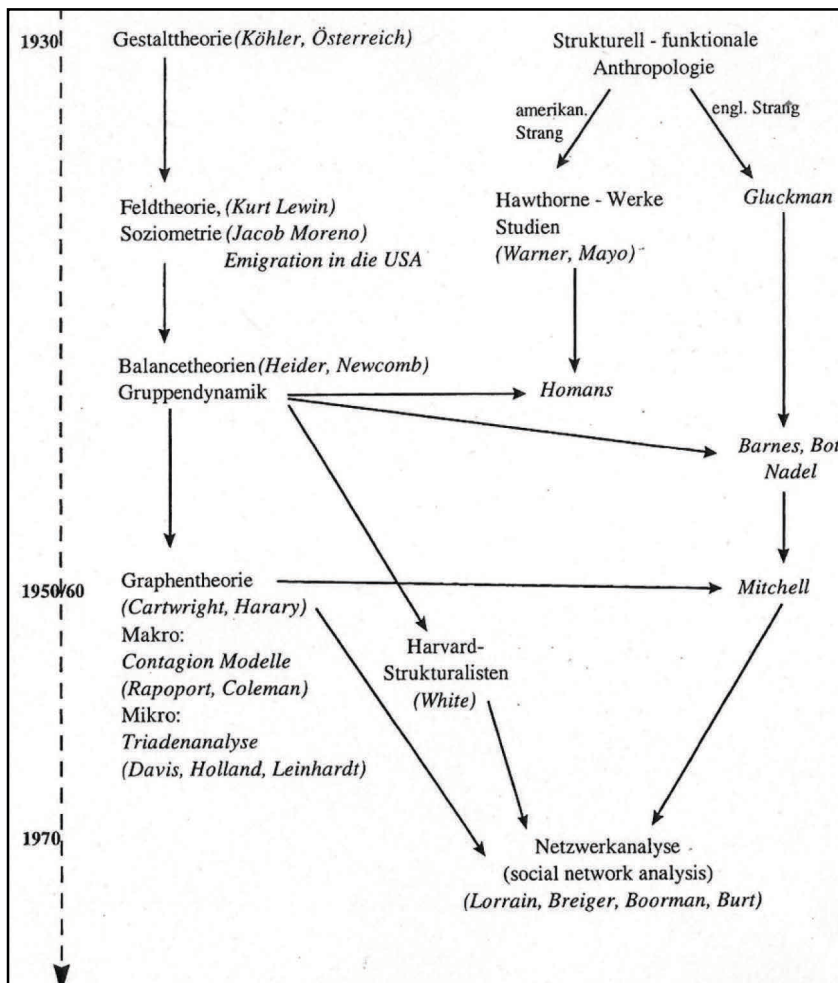


Abbildung 2: Entwicklungslinien der Netzwerkanalyse nach Scott 1991 (entnommen aus Jansen 2003, S. 38)

noch heute vor allem in der Erforschung von Unterstützungsnetzwerken in der Sozialpsychologie und Sozialpädagogik verfolgt wird. Dazu nutzten sie nicht nur die Analyse von Gesamtnetzwerken, sondern untersuchten auch die persönlichen Netzwerke von Personen, sogenannte Ego-Netzwerke. Als Begründer der ego-zentrierten Analyse von ‚sozialen Netzwerken‘ gelten Elisabeth Bott (Ehepaar Studie 1953) sowie Barnes (1954) und Mitchell (1969).¹⁰ Im Vordergrund standen hier vor allem die Dynamik persönlicher Netzwerke und deren Funktionen für das Individuum im Gegensatz zur Analyse der Strukturen von Gesamtnetzwerken. Mitchell (1969) und Barnes (1969) nutzten außerdem die mathematische Graphentheorie, um die Netzwerkanalyse methodisch weiterzuentwickeln und die Be-

¹⁰ Einen Überblick über die Entwicklung der Erforschung von Egonetzwerken insbesondere im Zusammenhang mit der Gemeindeforschung gibt Wellman (1993).

schreibung von Netzwerkstrukturen zu verbessern¹¹. (Vgl. Scott 1991/2000; Jansen 2003; Holzer 2006).

Die sogenannte Gruppe der Harvard-Strukturalisten rund um Harrison C. White¹² setzte diesen Ansatz in den 70er Jahren fort. Hier trifft sich die britische Forschungslinie mit der amerikanischen Gemeinde- und Industriesoziologie. Diese hatte sich aus den Arbeiten Warners und Mayos¹³ in den 30er Jahren entwickelt. Ziel war es, die Entstehung sozialer Strukturen anhand ethnographischer Studien in diesen spezifischen Feldern zu erforschen. Dabei entwickelten sie das methodische Instrumentarium der Netzwerkanalyse stetig weiter, sodass die Harvard Strukturalisten diese mit den netzwerktheoretischen Überlegungen Nadels (1957) zusammenführen konnten. Scott (1991/2000) ordnet dies als wichtigen Durchbruch für die Entstehung der Netzwerkanalyse – sowohl als Methode als auch theoretisches Konzept – ein. Insbesondere gilt dies für die Weiterentwicklung der mathematischen Modelle und der Analyse von Rollen- und Positionsstrukturen zu Beginn der 70er Jahre. Auf dieser Arbeit aufbauend, haben sich zwei weitere wichtige Konzepte entwickelt: die Idee der Funktionalität starker und schwacher Verbindungen (Granovetter 1973) und die der strukturellen Löcher nach Burt (1992). Unter schwachen Verbindungen werden dabei Verbindungen verstanden, die nicht dem primären Umfeld zuzurechnen sind oder die nicht intensiv gepflegt und genutzt werden (lose Bekanntschaften). Diese erweisen sich oft als besonders funktional für Aufgaben, bei denen es nicht um enge Bindung, sondern um die Reichweite des Netzwerkes geht (z.B. Jobsuche, vgl. Granovetter 1974). Strukturelle Löcher stellen sozusagen das Gegenteil dar, es sind Lücken im Netzwerk, die nicht durch geeignete Verbindungen abgedeckt werden können und ebenfalls Auswirkungen auf die Reichweite und Wirksamkeit des Netzwerkes haben. Beide Theorien ver-

¹¹ Als weitere bedeutende Richtung dieser Zeit kann die Arbeit von Nadel (1957) gelten. Er arbeitet heraus, dass Netzwerke nicht allein aus einzelnen Handlungen entstehen, sondern aus formalen Beziehungen, die sich aus der Vielzahl der Interaktionen abstrahieren lassen. Eine soziale Struktur entsteht demnach nicht aus den einzelnen Handlungen, sondern aus den Interdependenzen zwischen den formalen Beziehungen, die auch über direkte Beziehungen hinaus wirken. Diese Sozialstruktur konstituiert sich jedoch im Gegensatz zu Parsons (1976) nicht über die Rollen in Kollektiven, die durch Normen und Werte begründet werden (vgl. Jansen 2003, S. 44/45).

¹² Vertiefend nachzulesen bei z.B. White (1963, 1970 und 1992).

¹³ Als beispielhaft gelten hier die sogenannten ‚Hawthorne-Studies‘ (Scott 1991, S. 18 ff.), industriesoziologische Studien, die sehr früh erste Soziogramme für die Beschreibung des Forschungsgegenstandes genutzt haben. Generell kann die Beschäftigung mit Soziogrammen als eine der grafischen und analytischen Ursprünge der Netzwerkforschung gelten (vgl. Rapaport/Horvath 1961).

weisen zudem auf die Mehrdimensionalität von Netzwerken und die Integration von Hierarchien in diesen (vgl. Stegbauer 2008c).

Zu den Schülern von White zählt auch Barry Wellman, der die Gemeindeforschung weitergeführt und auf die Kommunikation und die Gemeinschaftsbildung im Medium Internet ausgeweitet hat (vgl. Wellman 1979; Wellmann/Hamton 1999; Wellman/Gulia 1999a, 1999b). Wellman hat sich darüber hinaus der Weiterentwicklung der Forschungsmethodik bei Ego-Netzwerken zugewandt (vgl. z.B. Wellman 1988, 1993; Wellman et al. 1999).¹⁴

Seitdem erfährt die soziale Netzwerkanalyse eine stetige Konsolidierung, die bisher aber nicht in einer einheitlichen Netzwerktheorie gemündet ist. Vielmehr haben sich interdisziplinäre und internationale Institutionen herausgebildet, die die verschiedenen Strömungen in sich bündeln, wie z.B. INSNA¹⁵. Mit der Verbesserung der Rechnerleistungen der letzten drei Jahrzehnte rückten erneut mathematische Modelle und damit der Einfluss der mathematischen Netzwerktheorie wieder in den Vordergrund. Diese geht mit einer zunehmenden Verbreitung von standardisierter Software für die Analyse quantitativer Netzwerkdaten einher.¹⁶ In letzter Zeit erlebt die qualitative Netzwerkanalyse und Mixed-Methods-Ansätze, die beide Elemente kombinieren, in den Sozialwissenschaften insbesondere im deutschsprachigen Raum vermehrten Zuspruch (vgl. Hollstein/Strauß 2006; Stegbauer 2008a; vgl. Kapitel 2.3.6).¹⁷

Im Gegensatz zu Jansen (2003), Scott (1991, 2000) und Holzer (2006) nähern sich Wasserman und Faust (2007) der Geschichte der Netzwerkanalyse nicht über verschiedenen Schulen und Strömungen, sondern aus der Motivationslage der Forschenden heraus. Sie differenzieren zwischen empirischen (quantitative Messung qualitativer Beziehungen), theoretischen (Struktur und System) und mathemati-

¹⁴ Weitere wichtige Vertreter der modernen Netzwerkanalyse sind Ron Breiger, Scott Boorman sowie Linton Freeman (vgl. Wassermann/Faust 2007, S. 355; Freeman 1979, 2000).

¹⁵ In Deutschland hat sich dieser Prozess mit der Gründung einer Sektion Netzwerkforschung innerhalb der deutschen Gesellschaft für Soziologie institutionalisiert, die trotz dieser disziplinären Verortung explizit interdisziplinär ausgerichtet ist (vgl. Stegbauer 2008b). Entsprechend entwickeln sich neue Arbeitsgruppen und Publikationen z.B. Henning u.a. (2012) oder Kulin u.a. (2013).

¹⁶ Zu den wichtigsten Programmen zählen: Pajek, entwickelt an der Universität von Ljubljana (www.pajec.si) und Ucinet von der Arbeitsgruppe Steve Borgatti (Borgatti 1998; Trappmann u.a. 2005).

¹⁷ Dies äußert sich z.B. auch in der Gründung der Sektion „Soziologische Netzwerkforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahr 2010.

schen (Berechnungsmodelle von Netzwerken) Motivationen. Darüber kommen sie letztlich zum selben Schluss, dass Netzwerkanalyse mehr ist als ein mathematisch-empirisches Modell und zur Analyse strukturbezogener Phänomene und zur Entwicklung entsprechender theoretischer Konzepte maßgeblich beitragen kann, auch wenn dies nicht in einer einheitlichen Netzwerktheorie mündet (Wasserman/Faust 2007, S. 10ff.).

2.2.2 Verbreitung und Anwendung des Ansatzes in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen

Eine Übersicht über die Entwicklung der ‚sozialen Netzwerkanalyse‘ in Deutschland bieten neben Jansen (2003, 2006) Haas und Mützel (2008). Sie teilten die Entwicklung der Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ in vier Phasen ein. Einer ersten strukturalistischen Phase, die sich vor allem mit der begrifflichen und methodische Weiterentwicklung des Netzwerkansatzes befasste, folgte eine Phase der Ausweitung in die verschiedensten soziologischen Themengebiete und ihre Nachbardisziplinen in den frühen 90er Jahren. Daran schloss sich eine Vertiefung sowohl innerhalb der einzelnen Teilgebiete als auch auf methodischer Ebene an, die in den letzten Jahren zu einer Neuorientierung beitrug (vgl. Hollstein/Strauss 2006; Stegbauer 2008a; Henning u.a. 2012). Im Zuge dieser neuen Ausrichtung wird der Versuch einer eigenständigen Netzwerktheorie und deren Einbindung in die gesellschaftswissenschaftlichen Metatheorien, vor allem in die Systemtheorie, unternommen.

Die Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ war und ist jedoch ein interdisziplinärer, fachübergreifender Ansatz, der auch in anderen Sozial- und Geisteswissenschaften wie der Sozialpsychologie (vgl. Keupp/Röhrle 1989; Laireiter 1993: soziale Unterstützung), der Ethnologie (vgl. Schweizer 1989, 1996), in den Politikwissenschaften (Pappi 1987; Jansen/Schubert 1995; Altvater 2000 u.a.), den Medien- und Kommunikationswissenschaften (vgl. Schenk 1995; Faßler 2001; Weber 2001 u.a.) sowie den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Kappelhof 1993; Sydow/Windeler 2000; Aderhold et al. 2005) angewandt wird (vgl. Jansen 2003, S. 37ff.; Holzer 2006).

‚Soziale Netzwerke‘ werden also in nahezu allen Sozial- und Geisteswissenschaften untersucht, die sich mit dem Wechselspiel aus individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur und den zugrundeliegenden Austauschformen beschäftigen.

Die Gegenstände der Untersuchungen sind entsprechend breit gefächert und umfassen z.B. Freundschaftsbeziehungen, Familiengründung, genderspezifische Themen, Menschen in besonderen Lebenssituationen oder bestimmte Berufsgruppen, Kooperation und Konkurrenz in vernetzten Strukturen. Organisationale Netzwerke geraten dabei genauso in den Blick wie personale Netzwerke. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft verbreitet sich der Ansatz der sozialen Netzwerkanalyse. Über alle Disziplinen hinweg lassen sich grob zwei Schwerpunkte kennzeichnen: ‚soziale Unterstützung‘ und ‚soziales Kapital‘ in persönlichen Netzwerken (z.B. Laireiter 1993; Jansen 2003;) und die Vernetzung von Organisations- und Hilfestrukturen (z.B. Nestmann 1991; Bullinger/Nowak 1998; Dewe/Wohlfahrt 1991; Bader 2000). In dieser Arbeit kommen beide Konzepte zum Tragen.

2.2.3 Netzwerke in der Erwachsenenbildungsforschung

Betrachtet man nun die Forschung zu Netzwerken und Vernetzungsprozessen in der Erwachsenenbildung, kann diese auf vier verschiedenen Ebenen beobachtet und systematisiert werden (vgl. Brödel 2004). Erstens werden strukturelle Aspekte der Vernetzung, wie z.B. die regionale Entwicklung der Weiterbildungslandschaft (vgl. Miller 2002; Contzen 2004; Nuissl et al. 2006) thematisiert. Zweitens wird aus Sicht der Organisationen die Kooperation und Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert (s. z.B. Dollhausen et al. 2013). Zu unterscheiden sind hier zwei Linien. Zum einen finden sich programmatische Forderungen nach der Notwendigkeit von Vernetzung und daraus resultierender Problemstellungen im Zuge der Veränderung von Lernkulturen und der allgemeinen Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Schäffter 2001; Weber 2002; Duschek/Rometsch 2004; Dietrich 2005). Zum anderen gibt es empirische Studien, die sich mit der Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen und dem Institutionengefüge regionaler Weiterbildungslandschaften befassen (vgl. Jütte 2002; Wittpoth 2003). In einer dritten Perspektive wird aus Sicht der Profession sowohl die Fähigkeit zur Vernetzung als professionelle Anforderung an Pädagogen (vgl. Jütte 2000) als auch die Weiterbildung von Weiterbildungnern in vernetzten Strukturen in Foren und Communities (vgl. z.B. Apel/Lauber 2005; Schorb/Kaelcke 2005) thematisiert.

In einem vierten Zugriff kann Vernetzung auch aus einer teilnehmerbezogenen Perspektive betrachtet werden. Im Vordergrund steht hier, neben der technischen Umsetzung vernetzter Lernformen, die lernerfreundliche didaktische Gestaltung kollaborativer Lernformen (vgl. Nistor u. a. 2005; Mandl/Kopp 2006) und Kontext bezogenes, oft informelles Lernen (vgl. Sydow 2003; Buschmeyer 2004). Ein bisher in der Erwachsenenbildung weitestgehend vernachlässigter Ansatz ist die Erforschung ‚sozialer Netzwerke‘ von Lernenden (in formalen Lernformen) und des Einflusses dieser Netzwerke auf das Lernen Erwachsener und die dynamischen Veränderungen, denen die Netzwerke durch die Lernprozesse unterliegen (vgl. Kapitel 3).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen auf Netzwerke in der Erwachsenenbildung werden mit verschiedensten methodischen Ansätzen erforscht. Der Ansatz der sozialen Netzwerkanalyse auf Basis mathematisch-struktureller Methoden findet sich selten, theoretisch-konzeptionelle und empirisch-qualitative Ansätze überwiegen. Auf der strukturellen Ebene der Weiterbildung gibt es z.B. die Begleitforschung zum bildungspolitischen Programm der „Lernenden Regionen“ (Conein et al. 2002; Dobischat et al. 2006). In Bezug auf die Vernetzung der Weiterbildungseinrichtungen finden sich zum einen traditionelle Ansätze der Organisations- und Kooperationsforschung (Nuissl 2010; Dollhausen/Mickler 2012; Dollhausen et al. 2013), zum anderen aber klassische ‚soziale Netzwerkanalysen‘, wie sie Jütte (2002, 2005) in seiner Studie über die Vernetzung einer lokal-regionalen Weiterbildungslandschaft anwandte. Im Bereich der Professionsforschung finden sich Interviewstudien unter Einbeziehung quantitativer Daten aus Online-Erhebungen. Die Bedeutung von Vernetzung im Allgemeinen und von ‚sozialer Netzwerkbildung‘ im Besonderen für den Lernprozess wird in ersten Ansätzen auch im Bereich des Lernens und des Kompetenzerwerbs deutlich und rückt nach und nach ins Blickfeld der Forschung (vgl. Howaldt 2002; Dehnbostel et al. 2002; Dehnbostel 2007).

2.3 Arten von Netzwerken und ihre Analysekategorien

2.3.1 Annäherung an eine Begriffswelt

Eine Möglichkeit, um die Mechanismen von Netzwerken und Netzwerkbildung und ihre Bedeutung für Teilnehmende der Weiterbildung zu verstehen, ist es, die Begriffswelt ‚Netzwerk‘ näher zu betrachten. Auf einer übergeordneten Ebene gilt: Es kann zum einen zwischen der Metapher ‚Netzwerk‘ als allgegenwärtiges Bild für komplexe Strukturen und zum anderen dem normativen Vernetzungsappell als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen, Bedürfnisse und Entwicklungen unterschieden werden (vgl. Castells 2000).¹⁸ Beide treten nahezu parallel und oft in der Folge zueinander auf und finden sich im allgemeinen öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs. Die sozialwissenschaftliche Diskussion greift dies auf und nimmt als dritten Faktor die Erforschung der ‚sozialen Netzwerke‘ sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer empirischen Ebene hinzu. Im Fokus dieser Arbeit steht die empirische Auseinandersetzung mit individuellen, persönlichen Netzwerken.¹⁹ Als Beispiel für den Versuch, Netzwerke und Vernetzung normativ in eine gesellschaftliche Metatheorie zu fassen und als führendes Paradigma sowohl sozialtheoretisch als auch empirisch zu etablieren, kann das Werk ‚Die Netzwerkgesellschaft‘ von Castells (2001) gelten.

Es ist jedoch nicht immer möglich, trennscharf zwischen Metapher, Norm und empirischer Analyse zu unterscheiden. So können z.B. mit der sozialwissenschaftlichen Methode der sozialen Netzwerkanalyse vorhandene soziale Strukturen unter der empirischen Perspektive betrachtet werden; und dies unter dem Aspekt der normativ geforderten Förderung und Optimierung genau dieser Netzwerke. Dabei entstehen wiederum starke abstrakte Bilder dieser Netzwerke, die den metaphorischen Charakter stärken.

¹⁸ Dies gilt sowohl für eine materielle Ebene (technische und mathematische Netzwerke, Internet) als auch für eine soziale Ebene (soziale Netzwerke, Unterstützung, Flexibilisierung von sozialen und gesellschaftlichen Strukturen). Im Internet und damit auch beim E-Learning treffen die materielle und soziale Ebene auf besonders sichtbare Weise zusammen.

¹⁹ Mit Albrecht kann zwischen Netzwerkanalyse im Allgemeinen und sozialer Netzwerkanalyse unterschieden werden. „Soziale Netzwerkanalyse heißt im Unterschied zur Netzwerkanalyse allgemein diejenige Herangehensweise, die Beziehungen zwischen Akteuren analysiert und dadurch Aufschluss über deren Verhaltensweisen bzw. über das soziale System gewinnt.“ (Albrecht 2008, S. 166).

2.3.2 Zur Definition von Netzwerken

Nach dem Blick auf die Entwicklung der theoretischen Bezüge der Netzwerkforschung und die vielfältige Verwendung des Netzwerkbegriffes, sollen nun im nächsten Schritt Netzwerke näher definiert werden. Grundlage hierfür ist die Erläuterung der zentralen Begriffe zur Beschreibung von Netzwerken und ihrer charakteristischen Eigenschaften. Als ein erster definitorischer Ausgangspunkt soll hier die formale Definition von Netzwerken nach Jansen (2003) genommen werden. Diese definiert Netzwerke als:

„...ein abgegrenzter Set von Knoten und ein Set der für diesen Knoten definierten Kanten. [...] Das sind die Verbindungslinien.“ (Jansen 2003, S. 13).

Sie orientiert sich damit an der neutralen mathematischen Definition, nach der Netzwerke sich als Graphen beschreiben lassen. Diese bestehen

„aus Ecken (manchmal auch Knoten genannt) und Kanten; dabei verbindet jede Kante genau zwei Ecken. Je zwei Ecken können also durch keine, eine oder mehr als eine Kante verbunden sein.“ (Beutelspacher/Zschiegner 2007, S. 137).

Die folgende Grafik zeigt ein solches Netzwerk mit Knoten (Kreise) und Kanten (Linien).

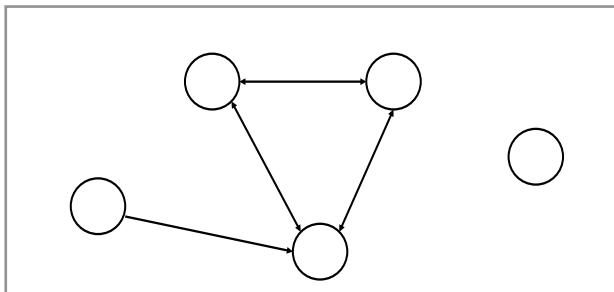


Abbildung 3: Beispiel für einen Graphen (eigene Grafik)

Diese neutrale Definition ist für alle Arten von Netzwerken gültig, sowohl für materielle oder logische Netzwerke als auch für ‚soziale Netzwerke‘. Materielle oder logische Netzwerke können z.B. Computernetzwerke oder Stromversorgungsnetzwerke sein, ‚soziale Netzwerke‘ beziehen sich auf die (Ver-)Bindungen zwischen Menschen, z.B. Familien, Freundeskreise, Lerngruppen, die Mitarbeiter einer Firma, gesellschaftliche Gruppen oder auch ganze Gesellschaften. Kommunikationsnetzwerke im Internet wie z.B. Online-Communities sind sowohl technische als auch ‚soziale Netzwerke‘. Eine Überlagerung ist also möglich, aber nicht notwendig. Die Darstellung dieser Netzwerke erfolgt zum einen in Form von Graphen. Zum anderen werden Matrizen benutzt, um die Verbindungen zwischen zwei Kno-

ten darzustellen, die im Weiteren für die mathematische Berechnung der Netzwerkeigenschaften verwendet werden (Wasserman/Faust 2007; Holzer 2008).

„Soziale Netzwerke“ haben über die mathematische Ebene hinaus weitere Eigenschaften und Funktionen. Dieser Aspekt findet sich in der mittlerweile als klassisch zu bezeichnenden Definition „sozialer Netzwerke“ von Clyde Mitchell, der sie als

„A specific set of linkages among a defined set of actors, with the additional property that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behaviour of the actors involved.“ (Mitchell 1969, S. 2)²⁰

konkretisiert, wobei der Nachsatz verdeutlicht, dass die Eigenschaften der Verbindungen (Kanten), die ein solches Netzwerk bilden, dazu genutzt werden können, soziales Verhalten und nicht zuletzt auch soziale Strukturen zu interpretieren.

Die Knoten werden hier mit Akteuren gleichgesetzt, die aus verschiedensten Anlässen Beziehungen zu anderen Akteuren herstellen.²¹ Eine Klassifikation der Anlässe für die Vernetzung zwischen verschiedenen Akteuren findet sich wiederum bei Jansen (Jansen 2003, S. 59). Sie unterteilt die Relationsinhalte in

- Instrumentelle Beziehungen
- Gefühlsbeziehungen
- Machtbeziehungen
- Verwandtschaftsbeziehungen
- Transaktionen
- Kommunikationen
- Brückenbildung/Grenzüberschreitung in andere Netzwerke hinein

und klassifiziert so die Gegenstände der Relationen, die das jeweilige Netzwerk prägen. Die erste Gruppe bezieht sich auf die unterschiedlichen Inhalte von Beziehungen zwischen Akteuren. Die zweite Gruppe beschäftigt sich mit der Art der Interaktion zwischen den Akteuren (vgl. Jansen 2003, S. 59). Beispiel für die vielfältigen Arten von Beziehungen in Netzwerken liefert die erweiterte Definition von Schweizer (1989):

²⁰ Übersetzung SLP: Ein spezifisches Set von Verbindungen zwischen einem definierten Set von Akteuren mit der zusätzlichen Eigenschaft, dass die Charakteristiken dieser Verbindungen als Ganzes gesehen, dazu genutzt werden können, das soziale Verhalten der beteiligten Akteure zu interpretieren.

²¹ Mitunter gibt es auch Bestrebungen – insbesondere in der Kommunikationsforschung – Kommunikationsanlässe als Knoten zu definieren und ihre Inhalte als die Verbindungen auszulegen.

„Unter einem Netzwerk ist eine Menge von Akteuren (Personen, Institutionen, technische Einheiten) zu verstehen, die untereinander durch Beziehungen verbunden sind. Charakteristische Beziehungen in der Menge dieser Akteure sind u.a. Verwandtschaft, Freundschaft, Informationsaustausch, Arbeitsleistungen, Transaktion materieller Ressourcen, politische Hilfeleistung und Machtausübung, Unterstützung in Krisensituationen.“ (Schweizer 1989, S. 1)

Netzwerke basieren jedoch nicht nur auf einer Art von Interaktion oder Beziehung. Die Art, wie Knoten und Kanten beschaffen sind, welche Eigenschaften sie besitzen, ist zum einen durch die Art des Netzwerkes aber ebenso maßgeblich durch die Perspektive, aus der es betrachtet wird, definiert. Je nach Fragestellung rücken unterschiedliche Knotenpunkte und auch unterschiedliche Kanten in den Blick. Netzwerke können auch durch mehrfache Verbindungsarten gekennzeichnet sein (z.B. Arbeitskollegen und Freundeskreis oder Familie und Nachbarschaft), was gemeinhin als Multiplexität bezeichnet wird.

2.3.3 Netzwerkkategorien

Die Vielfalt von Netzwerken lässt sich durch verschiedene Beschreibungslogiken erfassen, die sich aus der jeweiligen Blickrichtung und Fragestellung ergeben und von unterschiedlichen Forschungslogiken und -traditionen geprägt sind (s.o.). Grundlegend ist zwischen Gesamtnetzwerken, Teilnetzwerken und Ego-Netzwerken zu unterscheiden.

Ego-Netzwerke sind individuelle, meist Personen bezogene Netzwerke, die aus der Perspektive eines einzelnen Knotens betrachtet werden. Von diesem ausgehend werden entweder möglichst alle Verbindungen zu anderen Knotenpunkten erfasst oder nur Knotenpunkte, die im Zusammenhang mit einer ausgewählten Fragestellung, wie z.B. Netzwerksituation und Lernverhalten, stehen (vgl. Wellman 1993; Jansen 2003, S. 65 ff.).

Gesamtnetzwerke umfassen die gesamte Population eines Netzwerkes und alle Verbindungen der darin enthaltenen Knoten untereinander. Dabei kann zusätzlich noch zwischen one-mode Netzwerken und two-mode bzw. n-mode Netzwerken unterschieden werden. One-mode Netzwerke beinhalten ein Set von Akteuren. Two-Mode-Netzwerke bestehen entweder aus zwei Akteursgruppen oder aus einer Akteursgruppe und einer Gruppe von Ereignissen. Theoretisch kann dies beliebig weiter differenziert werden. Mit jeder weiteren Differenzierung steigt jedoch

die Komplexität des Netzwerkes und damit auch der Analyse und Interpretation des Netzwerkes (vgl. Wasserman/Faust 2007, S. 35-41).

Ein Teilnetzwerk ist eine Untergruppe eines Gesamtnetzwerkes. Die Grenze eines Netzwerkes ergibt sich aus der Fragestellung und der eng damit verbundenen Erhebungsform, die festlegen, welche Knoten zum Netzwerk gehören und wo die Grenze gezogen wird.²²

Netzwerkbildung meint in diesem Zusammenhang die Entstehung oder Herstellung von Verbindungen innerhalb von Netzwerken oder zwischen zwei oder mehreren Netzwerken. Beziehungen entstehen – parallel zu den oben beschriebenen Beziehungsinhalten – im Wesentlichen auf Grund persönlicher bzw. sozialer Ursachen (Familie/Freundschaften), kategorialer Gründe (nominelle Zugehörigkeit zu einer Gruppe, z.B. Gruppe der Teilnehmenden) oder struktureller Bedingungen (soziale Position)(vgl. Schenk 1983, S. 89). Zu ergänzen wären noch transaktionsbezogene bzw. ressourcenorientierte Ursachen wie Kooperation und Austausch, Hilfe suchend, bietend und nutzend.

Der Prozess der Netzwerkbildung kann sowohl aktiv als auch passiv stattfinden. Aktiv meint hier das aktive Suchen und Gestalten von Netzwerken (Ressourcenorientierung). Er kann aber auch passiv erfolgen, indem z.B. beim E-Learning eine Lerngruppe zusammengestellt wird, die sich dann in ein neues ‚soziales Netzwerk‘ entwickelt. Dieser Prozess führt zu einem über die Mitgliedschaft in der Lerngruppe zu klaren Grenzen und Verbindungslinien nach außen und erfordert es, neue Verbindungen innerhalb des Netzwerkes z.B. durch Lern- und Arbeitsgruppen oder Aufgaben zu gestalten. Hier werden also aus nominellen und strukturellen Gründen neue Verbindungen und Grenzen im Zuge der Netzwerkbildung geformt.

Eine weitere Möglichkeit der Kategorisierung – insbesondere bei der Betrachtung von Ego-Netzwerken – ist es, ‚soziale Netzwerke‘ nach primären, sekundären und tertiären Netzwerken zu unterscheiden. Als primäres Netzwerk wird das individuelle ‚soziale Netzwerk‘ einer Person bezeichnet. Es beinhaltet die Familie und den engsten Freundeskreis. Das sekundäre Netzwerk besteht aus weiter entfernten,

²² Zur Problematik der Grenzziehung s. u.a. Jansen (2003, S. 71-79) und Marsdon (2005).

gesellschaftlich begründeten Strukturen wie Schule, Arbeitsplatz, Organisationen oder Behörden. Ein tertiäres Netzwerk hingegen kann als intermediäres Netzwerk verstanden werden, das zwischen der gesellschaftlichen Ebene und der individuellen Ebene vermittelt (Bullinger/Nowak 1998, S. 24 ff.; Gräf 1997, S. 102 ff.; Schenk 1983).

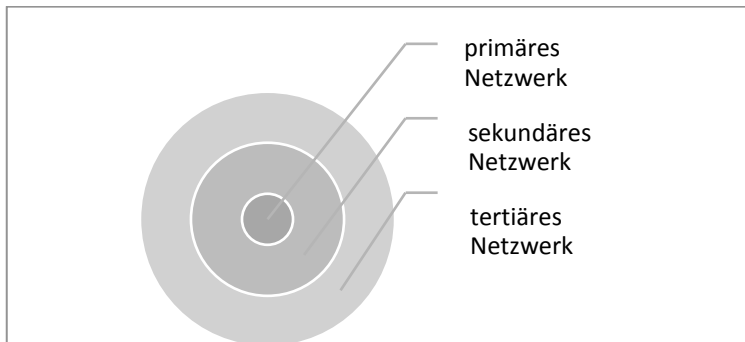


Abbildung 4: Anordnung der verschiedenen Netzwerkebenen

Dieses Konzept lehnt sich so einerseits an die erziehungswissenschaftlichen Konzepte der Sozialisation (Vgl. z.B. Berger/Luckmann 1980, S. 139-204, Hurrelmann 2006; 2012) an, indem es die jeweiligen Sozialisationsinstanzen mit den ‚sozialen Netzwerken‘, die daraus entstehen, verknüpft. Andererseits verweist es auf die Beschreibungslogik der soziologischen Theorie der Mikro-, Makro- und Mesoebene gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Jansen 2003, S. 15ff.).

2.3.4 Eigenschaften und Beschreibungsmerkmale von ‚sozialen Netzwerken‘

Für die Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ haben sich eine Reihe von Beschreibungsmerkmalen herausgebildet, über die in der Literatur weitestgehend Konsens besteht. Diese umfassen die folgenden drei Bereiche:

- Zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen
- Interaktionskriterien: Eigenschaften der Verbindungen
- Strukturelle Merkmale

Auch wenn es ziemlich trivial erscheint, geraten bei der starken Betonung der Strukturen mitunter die *zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen* aus dem Blickfeld der (quantitativen) Netzwerkanalyse. Sie sollten aber nicht außer Acht gelassen werden, da sie als wichtige Kontextinformationen die Grundlage für die Interpretation der Strukturen liefern, ähnlich wie die noch zu beschreibenden Interaktionskriterien (vgl. Röhrle 1989, S. 71). Vor allem wenn es darum geht, dyna-

mische Prozesse von Netzwerken deskriptiv zu verarbeiten und zu interpretieren, sind sie unabdingbar und damit wichtige Faktoren für die Erforschung von Netzwerkprozessen und der Netzwerkbildung. Diese Überlegungen werden in der aktuellen systemtheoretischen Netzwerkdebatte wieder aufgegriffen, nach der sich Netzwerke sachlich, zeitlich und räumlich bewähren müssen, um sich weiterzuentwickeln und fortzubestehen.

Zu den *Interaktionskriterien*, die die Eigenschaften von Verbindungen (Kanten) beschreiben, gehören Reziprozität, Multiplexität, Intensität und Eingebundenheit in Rollen (s. Keupp/Röhrle 1987, S. 26). Die Erhebung dieser Merkmale dient der Beschreibung der Unterschiedlichkeit der Verbindungen innerhalb eines Netzwerkes. Unter Reziprozität werden die Gerichtetheit der Beziehungen und die damit verbundenen Abhängigkeiten verstanden. Beziehungen können demnach symmetrisch, asymmetrisch oder nicht-symmetrisch sein. Sind zwei Akteure (Knoten) mehrfach auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verbunden, so spricht man von Multiplexität. Verbindungen können außerdem innerhalb eines Netzwerkes unterschiedlich stark ausgeprägt sein. (s. a. Wasserman/Faust 2007, Kapitel 4.) Schließlich definiert die Art der Verbindung (Richtung, Intensität, Inhalt) die Zugehörigkeit von Knoten zu bestimmten Rollen und Konstellationen innerhalb des Netzwerkes.²³

Die *strukturellen Merkmale* von Netzwerken werden - im Gegensatz zu den Interaktionskriterien - von den Knoten her gedacht und mit folgenden Faktoren erfasst:
Größe

- Konnektivität
- Dichte
- Zentralität
- Offenheit und Ausschließlichkeit
- Reichweite
- Stabilität

Die Größe erfasst die Anzahl der Akteure im Netzwerk, Konnektivität beschreibt die Möglichkeit eines Knotens, einen anderen zu erreichen. Die Dichte eines Netz-

²³ Die klassische Typologie kennt fünf verschiedene Rollen: Star/Zentrum, Liaison, Brücke, Gatekeeper, Isolierter. Für eine Übersicht über die verschiedenen Rollen in Netzwerken S. Wasserman/Faust 2007 Kap 12; de Nooy/Mrvar/Batagelj 2004, Kap V: Roles. S. 257 ff.

werkes hingegen ergibt sich aus der tatsächlichen Häufigkeit der Kontakte der Mitglieder untereinander, verglichen mit der Anzahl der potentiellen Verbindungen. Die Zentralität befasst sich mit der Position eines Akteurs im Verhältnis zu den anderen Mitgliedern des Netzwerkes.²⁴ Die möglichen Verbindungen in andere Netzwerke oder die Verbindungen zwischen Teilnetzwerken innerhalb eines Netzwerkes bestimmen die Offenheit eines Netzwerkes und die Ausschließlichkeit von Verbindungen. Das Maß der Reichweite beschreibt die Differenz zwischen potentieller Erreichbarkeit aller Netzwerkteilnehmer und die tatsächliche Reichweite einzelner Knoten. Eng mit diesen Maßen verbunden sind die Berechnung und das Identifizieren von Cliques und Clustern (Teilgruppen) und der Übernahme von (Kommunikations-)Rollen. Stabilität bezeichnet das Maß der Dauerhaftigkeit der Verbindungen untereinander und daraus folgend auch die des gesamten Netzwerkes. Damit wird ein Maß eingeführt, das sich mit der Dynamik und der konstanten Veränderung von Netzwerken beschäftigt.²⁵ Ein wesentliches Merkmal der Dynamik von Netzwerken ist die Fortsetzung und Bewahrung des Netzwerkes (vgl. Holstein 2003). Dies wird derzeit vor allem von einer systemtheoretisch und kommunikationstheoretisch orientierten Netzwerkforschung untersucht (vgl. Kapitel 2.2). Obwohl diese Kriterien aus der quantitativen Netzwerkforschung stammen, eignen sie sich auch dazu, qualitative Netzwerkdaten zu beschreiben und so die Verbindungen von einzelnen Akteuren und Teilnetzwerken darzustellen.

2.3.5 Besonderheiten ego-zentrierter Netzwerke

Ego-Netzwerke werden aus Sicht eines einzelnen Individuums erhoben und analysiert. Dieser im Fokus stehende Knoten wird als Ego bezeichnet. Knoten, die mit Ego über Kanten verknüpft sind, werden als Alteri bezeichnet. Das sich daraus ergebende Netzwerk ist ein Ego-Netzwerk. Teilweise werden auch die Netzwerke

²⁴ In der formalen, akteursbezogenen Netzwerkanalyse werden drei Zentralitätsmaße verwendet: *degreebasiert* (Anzahl der Knoten zwischen zwei Knoten), *nähebasiert* (Abstand zwischen zwei Knoten z.B. in Form von Vertrautheit), *betweenesbasiert* (Anzahl Verbindungen zu anderen Knoten) (vgl. u.a. Jansen 2003, Kapitel 6, Scott 2000/2005, Kapitel 5; Wasserman/Faust 2007, Part III, S.167 ff.).

²⁵ Die Dynamik von Netzwerken zu erfassen, stellt nach wie vor ein methodisches Problem dar. Dazu werden verschiedene Verfahren eingesetzt (vgl. Suitor u.a. 1997). Zum einen Prognosen über mathematische Modelle, Erhebung zu verschiedenen Zeitpunkten und nicht zuletzt, erzählende Beschreibungen über die Netzwerkentwicklung in der qualitativen Netzwerkforschung. Der letzte Ansatz wird in dieser Arbeit verfolgt.

der darin enthaltenen Alteri untereinander erfasst und abgebildet. Dies ist dann ein erweitertes Ego-Netzwerk.

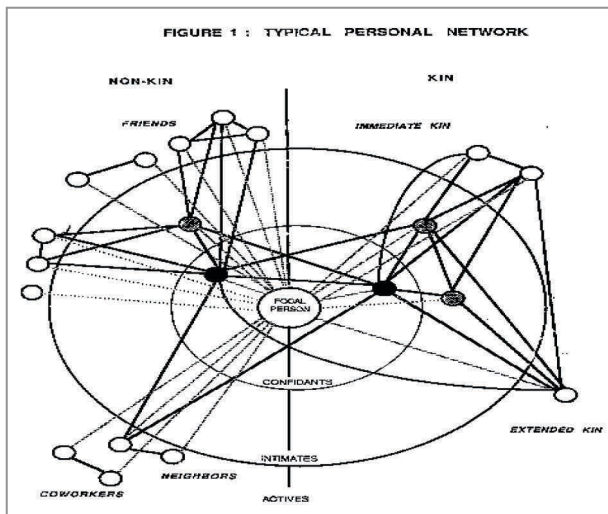


Abbildung 5: Ego-Netzwerk (Müller/Wellman/Marin 1999, S. 99)

Zusätzlich werden charakteristische Eigenschaften (Alter, Geschlecht, weitere Daten entsprechend der Fragestellung) von Ego und der Alteri erhoben. Die Beschaffenheit von solchen subjektfokussierten, persönlichen Netzwerken ist maßgeblich durch das soziale Umfeld, die Lebensumstände, demographische Faktoren und die Persönlichkeit des Individuums geprägt (vgl. u.a. Schenk 1983, S. 102; Wolf 1992; Wellman 1993, S. 423 ff.; Jansen 2003, S. 79 ff.; Wolf 2004).

Die meisten der in Kapitel 2.3.4. beschriebenen Interaktionskriterien und strukturellen Merkmale entstanden bei der Analyse von Gesamt- und Teilnetzwerken in der quantitativen, strukturorientierten Netzwerkforschung; ihre mathematische Vermessung wurde stetig weiterentwickelt. Einige lassen sich nur bedingt oder gar nicht auf Ego-Netzwerke anwenden (vgl. Borgatti 1998; Jansen 2003; Newman u.a. 2006; Wassermann/Faust 2007; Borgatti u.a. 2009).

Typische Maße für Ego-Netzwerke nach Borgatti (1998) sind Größe, Dichte, durchschnittliche Stärke der Verbindungen, Ausmaß an Ähnlichkeit und Heterogenität der Beteiligten in Bezug auf persönliche Merkmale und die Reichweite des Netzwerkes. Diese setzt sich je nach Definition unterschiedlich zusammen, bezieht sich aber oftmals auf den Zugang zu Ressourcen über das direkte ‚soziale Netzwerk‘, so dass Größe, Dichte und das Maß an Ähnlichkeit bzw. Heterogenität der Alteri zur Beschreibung der Reichweite herangezogen werden. Neben den oben genannten

Maßen, die quantitativ erfasst und berechnet werden, werden oftmals (zusätzlich) qualitative Daten wie Interviews, Beobachtungsprotokolle etc. erhoben.

Dies ergibt sich aus den wesentlichen Erkenntnisfeldern der Erforschung von Ego-Netzwerken. Dazu zählen Erkenntnisse über die Umwelt von Individuen, die das Verständnis für die individuelle Situation ermöglichen. Besondere Beachtung erfährt die Erforschung von ‚sozialer Unterstützung‘ (sozialpsychologischer Ansatz), die Verteilung und Bildung von ‚sozialem Kapital‘ (Soziologie) und damit der Zugang zu Ressourcen. Weitere Themen sind die Bildung von Gemeinschaften, soziale Kontrolle und die Etablierung von Verhaltens- und Rollenmodellen (vgl. Borgatti 1998; Jansen 2003; Holzer 2008). Der Fokus liegt hier klar auf den Mikroprozessen der Netzwerkbildung und damit gesellschaftlicher Strukturen, weniger jedoch auf den Gesamtnetzwerken in ihren strukturellen Merkmalen und Funktionsweisen.

2.3.6 Analyseformen – methodische Ansätze

Parallel zu anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten gibt es auch für die Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ im Wesentlichen zwei teilweise miteinander konkurrierende methodische Vorgehensweisen: qualitative und quantitative Analyse ‚sozialer Netzwerke‘.

Die oben vorgestellten Kategorien zur Beschreibung von Netzwerken haben sich überwiegend aus der quantitative Analyse von Netzwerken entwickelt, die derzeit den dominanten Ansatz in der Erforschung ‚sozialer Netzwerke‘ darstellt. Trotzdem gab es stets Studien, die einen qualitativen Ansatz verfolgt oder beide Ansätze miteinander kombiniert haben (vgl. Franke/Wald 2006). Dies trifft insbesondere auf die Erforschung von Ego-Netzwerken zu, die für die Interpretation der Ergebnisse stärker auf den Kontextbezug der relationalen und strukturellen Merkmale der zu analysierenden Netzwerke abhebt. Dies ist insofern plausibel, da hier Kontextinformationen, dynamische Entwicklungen, biographische Verläufe, etc. einen anderen Stellenwert haben als die strukturorientierte Analyse von Gesamtnetzwerken (s.o.). Oftmals findet sich jedoch eine Kombination aus quantitativen Analysen anhand der oben beschriebenen Merkmale in Kombination mit der Analyse qualitativer Daten zur Anreicherung der Kontextinformationen.

In letzter Zeit finden sich vermehrt Studien, die beide Ansätze kombinieren oder sich allein auf qualitative Daten stützen. Eine Übersicht über qualitative Netzwerkanalyse findet sich bei Hollstein/Strauss (2006) und Stegbauer (2008). Nach Hollstein (2006) liegen die Gewinne, die aus einer qualitativen Netzwerkforschung entstehen können, in folgenden Faktoren: Zunächst bezieht die Erhebung qualitativer Netzwerkdaten das Umfeld und den Kontext des Netzwerkes stärker mit ein. Insbesondere neue, randständige und bisher wenig bekannte Forschungsfelder können so leichter erschlossen, geeignete Fragestellungen und zu erhebende Daten leichter eruiert werden. Als weiterer Punkt wird genannt, dass die Deutung der Akteure und ihrer Handlungsvollzüge rein über die strukturellen Daten nicht oder nur unzureichend erfasst werden können. Interview-, Bild- und Tonmaterial helfen jedoch, genau dies zu unterstützen und so die Verbindung von Struktur- und Akteursebene – ein zentrales Anliegen der Netzwerkanalyse – herauszuarbeiten. Nicht zuletzt lassen sich, wie bereits erwähnt, die Dynamik von Netzwerken und der Prozess der Netzwerkbildung mit bisherigen quantitativen Verfahren nur schwer oder unzureichend erheben. Auch hier liefern qualitative Daten zusätzliche Informationen, insbesondere um die Prozesse der Netzwerkbildung, -umgestaltung und gegebenenfalls -auflösung zu erfassen (vgl. Hollstein 2006, S. 20 ff., Stegbauer 2008a).²⁶

Die qualitative Netzwerkanalyse ist dann von besonderem Interesse, wenn ein neues Feld erschlossen werden soll und die Prozessebene und die Sicht- und Handlungsweise der Akteure sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Hollstein 2006, S. 20ff.). Für die Analyse der Netzwerkbildung durch Lernprozesse trifft dies besonders zu. Der Gegenstand ist bisher wenig erschlossen und insbesondere die Dynamik und Prozessentwicklung sind von besonderem Interesse, da sie in starker Wechselwirkung mit dem Lernprozess stehen. Für die Disziplin der Erwachsenenbildung ergeben sich darüber hinaus z.B. Erkenntnisse für die Lernberatung und die didaktische Gestaltung von Lernangeboten (s.a. Kapitel 4).²⁷

²⁶ Eine Systematisierung der verschiedenen Möglichkeiten, eine qualitative Netzwerkanalyse durchzuführen, findet sich ebenfalls in Hollstein 2006, S. 33ff. Näheres dazu findet sich auch im Methodenkapitel (Kapitel 5.3.3).

²⁷ Eine Beschreibung der methodischen Konzeption und Umsetzung der vorliegenden Studie, die einen qualitativen Ansatz verfolgt, findet sich in Kapitel 5.

2.4 Aktuelle theoretische Entwicklungen

Wie gezeigt, ist die Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ durch unterschiedlichste konzeptionelle, methodische und theoretische Strömungen zahlreicher Wissenschaftsdisziplinen geprägt. Einerseits werden diese Flexibilität des Konzepts und seine Anschlussfähigkeit an verschiedenste gesellschaftstheoretische Ansätze als Stärke angesehen. Andererseits führt dies dazu, dass ihm mitunter eine gewisse Theorielosigkeit und Beliebigkeit unterstellt wird, bzw. Netzwerke eher als Metapher denn als theoretisches Konstrukt verstanden und angewandt werden. In letzter Zeit gibt es jedoch zunehmend Bestrebungen, dieses Theoriedefizit aufzuarbeiten.²⁸ Holzer (2006) beschreibt dafür zwei Ansätze. Auf der einen Seite wird versucht, die strukturelle Intuition (Freeman 2004; s. u.) in eine eigenständige Theorie auszubauen. Dazu werden theoretische Teilentwicklungen (Burt 1992; Granovetter 1973, 1974)²⁹ genutzt, um die grundlegenden strukturalistischen Überlegungen weiterzuentwickeln und versucht, neue Erkenntnisse diesbezüglich sowohl zu generalisieren als auch miteinander zu relationieren. Die zweite Strategie hebt im Gegensatz dazu weniger darauf ab, eine eigenständige Netzwerktheorie zu entwickeln als vielmehr die Analyse ‚sozialer Netzwerke‘ unter Einbeziehung vorhandener gesellschaftlicher (Meta-)Theorien zu theoretisieren. Dies geschieht derzeit vor allem im Hinblick auf die Systemtheorie.

Es finden sich also zwei differierende Theorieströme, die die Funktion von Netzwerken in der Gesellschaft beschreiben (vgl. Hedström/Svedberg 1998; Bommers/Tacke 2006). Nach Freeman (2004) ist die soziale Netzwerkanalyse ein strukturalistischer Ansatz in den Sozial- und Geisteswissenschaften, der sich auf die Beobachtung, Beschreibung, Systematisierung (Patterning=Musteranalyse) von Beziehungen zwischen Individuen beschäftigt. Er konzentriert sich dabei vor allem auf Strukturen, Muster und Zusammenhänge dieser Verbindungen im Gegensatz zur getrennten Analyse von Einzelereignissen, Individuen, Biographien auf der Mikroebene und gesellschaftstheoretischen Entwürfen auf der Makroebene (Coleman 1988). Durch die Analyse relationaler Beziehungen werden gesellschaftliche Strukturen weder nur als das Ergebnis individuellen Handelns angesehen noch

²⁸ Vgl. Phasen nach Haas/Mützel 2008.

²⁹ Eine Übersicht über die Anknüpfung weiterer Theorieansätze an die Netzwerktheorie oder umgekehrt, findet sich im Abschnitt „Theoretische Bezugspunkte“ bei Stegbauer (2008b).

ausschließlich auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückgeführt. Sie basiert auf systematischen empirischen Daten und bezieht sich stark auf die Graphentheorie und die grafische Darstellung von Netzwerken (s.o.). Für die Analyse setzt sie mathematische und logische Modelle zur Analyse struktureller Muster ein (vgl. Freeman 2004).

Als Weiterentwicklung dieses Theoriestrangs findet sich eine zunehmende Einbeziehung des Kontextes über die Akteursmerkmale. So argumentiert z.B. Hollstein (2008) in Stegbauer, dass die reine Strukturanalyse nicht ausreichend ist und auch die Akteursmerkmale mit einbezogen werden müssen.³⁰ Begründet wird dies mit der Wechselwirkung von Struktur- und Akteursmerkmalen. Weder sind Akteure völlig den Strukturen des Netzwerkes ausgeliefert noch sind Netzwerkstrukturen unberührt von den individuellen Merkmalen der Akteure. Sowohl Merkmale als auch Strukturen beeinflussen sich wechselseitig und eröffnen und verschließen individuelle Handlungsspielräume.

Daneben entwickelt sich zunehmend eine systemtheoretische Betrachtungsweise. Eine der ersten Studien in diesem Bereich ist die Analyse von Familienstrukturen durch Diaz-Bone (1997).³¹ Der struktur- und handlungstheoretische Ansatz sieht – wie gezeigt – Netzwerke als eine Struktur, mit der sich die gesamte Gesellschaft rekonstruieren lässt.³² Der systemtheoretische Ansatz hingegen sieht Netzwerke als eine Struktur zweiter Ordnung, die sich unterhalb des Systems der Gesellschaft bildet, als intermediäre Form, dort wo fehlende Strukturen dies ermöglichen. Ein Netzwerk wird hier als eigenes System gesehen, auch wenn es qua Definition keine festen Grenzen hat und sich in einem stetigen Wandel befindet.

Holzer (2008) beschreibt dies so:

„Netzwerke sind Formen sozialer Ordnungsbildung über reflexive Kontakte, die sich innerhalb und zwischen Systemen herausbilden. Sie verknüpfen nicht einfach Personen oder Organisationen, sondern bestehen aus einer Vielzahl einzelner Dyaden oder „Kontaktsysteme“. Welche Verknüpfungen möglich sind, hängt deshalb davon ab, inwiefern soziale Systeme Komplexität in Form von Adressen zur Verfügung stellen, die in Netzwerken genutzt werden können. Mit den gesellschaftsinternen System/Umwelt-

³⁰ Dies stärkt gleichzeitig den Einsatz qualitativer Methoden in der Netzwerkforschung und fördert mixed methods designs (Vgl. Hollstein 2006, S. 11 ff.).

³¹ Einen Überblick über die bisherige Diskussion zu den Bezügen zwischen Systemtheorie und einer Theorie ‚sozialer Netzwerke‘ findet sich bei Fuhse (2005).

³² Dies reicht bis hin zur Netzwerkgesellschaft, wie sie von Castells (2001) propagiert wurde.

Verhältnissen verändern sich auch die Möglichkeiten der Netzwerkbildung.“ (Holzer 2008, S. 162)

Netzwerke definieren sich also über die Möglichkeiten der Kommunikation (Verbindung) und der Erreichbarkeit von Adressen mit Hilfe unterschiedlichster Konstellationen, über die die Verbindungen hergestellt werden. Diese Konstellationen unterliegen einer ständigen Dynamik. Bommes und Tacke (2006) haben drei zentrale Faktoren für die Existenz und Fortführung von Netzwerken beschrieben. Netzwerke müssen sozial, sachlich und zeitlich anschlussfähig sein. Demnach lassen sich Netzwerke beobachten und beschreiben, indem man ihre stetige Reproduktion und ihren Erhalt beobachtet und nicht ihre Konstitution. Netzwerke sind demnach gezwungen, sich sachlich, sozial und zeitlich zu bewähren. Sie brauchen also einen sachlichen Anlass (z.B. Lerngruppe, Frauennetzwerk, etc.), einen sozialen Zusammenhang (Unterstützung, Förderung, Entwicklungsinteresse) und müssen sich über die Zeit verstetigen und so immer wieder ihre Sinnhaftigkeit nachweisen. Für sie gilt es daher, ständig die Balance aus diesen drei Elementen aufrechtzuerhalten, sowohl untereinander als auch in der Ausprägung jedes einzelnen Faktors, um die Fortsetzung eines Netzwerkes zu erreichen. Unterschiedliche Netzwerke weisen unterschiedliche Ausprägungen dieser Faktoren auf und kommen so zu unterschiedlichen Funktionsweisen und -aufgaben für ihre Mitglieder. Häußling (2008) greift dieses Konzept wieder auf und verknüpft es mit der relationalen Ebene und der Interaktion anhand von vier Ebenen, die er ineinander auflöst: semantischer Kontext, Interventionen, Gefühlsäußerungen, Interaktionsnetzwerk. Diese vier Ebenen tragen maßgeblich dazu bei, die Position und damit die Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten von Individuen zu bestimmen.

Die beiden skizzierten theoretischen Ansätze schließen einander nicht aus. Auf der einen Ebene bilden ‚soziale Netzwerke‘ eine sekundäre Struktur innerhalb der Gesellschaft und erweisen sich auf Organisationsebene als intermediäre Struktur. Die ihnen innewohnende Dynamik lässt sich über die konstante Notwendigkeit der sachlichen, sozialen und zeitlichen Bewährung erfassen. Um diese Faktoren näher zu bestimmen, eignen sich die Beschreibungskategorien, die die struktur- und handlungstheoretische Sichtweise entwickelt hat.

3 Theoretische Vorüberlegungen zu Online-Lernen

Das folgende Kapitel behandelt die theoretischen Grundlagen des Online-Lernens. Der erste Abschnitt strebt eine allgemeine Begriffsklärung an. Dem folgt eine Systematisierung verschiedener Beschreibungskategorien und Spannungsfelder, die sich innerhalb des Online-Lernens ergeben. Daraus erschließen sich bereits Einblicke in aktuelle Diskussionsstränge zum elektronischen Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung. Abschließend werden in einer kurzen Übersicht die Nutzung des Internets, die noch entwicklungsfähige Verbreitung des Online-Lernens sowie der Aspekt der digitalen Spaltung und begrenzten Reichweite dieser Lernform aufgegriffen.

3.1 Begrifflichkeiten – E-Learning und Online-Lernen

Der Begriff des E-Learnings ist innerhalb der Pädagogik und damit der Erwachsenenbildung zunächst einmal ein vergleichsweise neuer. Dennoch erstreckt sich die Debatte mittlerweile bereits über 15-20 Jahre. Die Diskussion über den Einsatz elektronischer Medien reicht noch deutlich weiter zurück (vgl. Meder 1998). Darüber hinaus könnte man E-Learning generell in der Tradition medial vermittelten Lernens sehen. Parallel zur Entwicklung der Medien gab es auch immer Versuche, diese zu Unterrichtszwecken einzusetzen. Seit Beginn der Moderne gilt das sowohl für das Buch als auch die Zeichnung, die Bilder einer Camera Obscura, Film oder Tonaufnahmen. Die Vermittlung von Inhalten und Ideen mit Hilfe elektronischer Medien stellt in diesem Zusammenhang nur die Fortsetzung einer langen Traditionsreihe dar (vgl. Sander u.a. 2008, Kapitel 1). Parallel mit der Diskussion um das elektronische und web-basierte Lernen und doch eng mit ihr verwoben, entspannt sich die Diskussion über Lernkulturwandel und die Wiederentdeckung des selbst gesteuerten bzw. selbst organisierten Lernens (vgl. Arnold 2001; Dietrich 2001; Heuer/Botzat/Meisel 2001; Forneck 2002; Siebert 2001/2006). Alle drei Diskussionen sind zentrale Themen der Metadiskussion über das lebenslange Lernen und eng miteinander verknüpft (vgl. Dohmen 1999). Ihnen gemeinsam sind zwei dynamische Prozesse. Zum verlagert sich die Gestaltung des Lernens zunehmend von den Lehrenden zu den Lernenden. Zum anderen steigert sich das Ausmaß an Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation der Ler-

nenden unter den Bedingungen größerer zeitlicher und räumlicher Unabhängigkeit. Analog dazu wurde der Gedanke der strukturellen Veränderung der Weiterbildung und der individuellen Kompetenzentwicklung durch organisationale und individuelle Vernetzung in allen Bildungsbereichen vorangetrieben (vgl. Dehnbostel 2002; Sauer 2002; Duschek/Rometsch 2004).

E-Learning wurde dabei um die Jahrtausendwende als „die“ neue Lernform betrachtet und seine Entwicklung stark gefördert. In den elektronischen Medien und in ihrem kombinierten Einsatz in Form von Multimediaanwendungen materialisierten sich in gewisser Weise die idealtypischen Vorstellungen vom neuen, vernetzten, selbst gesteuerten Lernen. Entsprechend der weitgreifenden Diskussion findet sich eine große Bandbreite von Begriffen, die das Lernen mit elektronischen Medien beschreiben. Dazu gehören z.B. E-Learning, Online-Lernen, virtuelles Lernen, netzbasiertes Lernen, Tele-Lernen sowie eine Fülle von Abkürzungen wie CBT, WBT, CSCL, etc. (s.u.).

Bis heute gibt es keine einheitliche Definition von E-Learning. Im Allgemeinen wird E-Learning als Sammelbegriff für alle diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Lernszenarien verwendet (vgl. u.a. Dichanz 2001; Bloh/Lehmann 2002, S. 18; Flindt 2007, Kapitel 2.). Daneben wird es aber auch als Oberbegriff für alle Lernformen verwendet, für die elektronische Medien genutzt werden. Dieses weite Verständnis von E-Learning beinhaltet sowohl Formen des Tele-Lernens via TV oder Radio, die Nutzung von Datenträgern³³ und Programmen für Computer Based Trainings (CBT) als auch netzbasiertes Web Based Training (WBT) (vgl. Seufert u.a. 2001; Issing 2002; Hinze 2004; ASTD 2008). Die jeweilige Kombination mit Präsenzanteilen wird als Blended-Learning bezeichnet. Zu den aktuellsten Entwicklungen gehören derzeit Mobile Learning mit mobilen Geräten wie Handys, Smartphones oder Tablets (Kukulska-Hulme/Traxler 2005; Dawson 2007; Hug 2010; Traxler 2010), insbesondere zur Begleitung und Vorbereitung von Präsenzlehre sowie sogenannte MOOCs (Massive Open Online-Courses), in denen Inhalte (oft aus dem Hochschulbereich) für große Gruppen kostenlos oder günstig online angeboten werden (Schulmeister 2013).

³³ Die Entwicklung in diesem Bereich von der Lochkarte über Disketten zu DVDs erweist sich dabei als rasant und wird dennoch zunehmend von Downloads aus dem Internet nach und nach abgelöst.

Beispiel für eine solch weite Fassung ist die Definition, wie sie auf den Seiten von ‚learning circuit‘, der Website der American Society for Training & Development zu E-Learning zu finden ist:

„E-learning (electronic learning): Term covering a wide set of applications and processes, such as Web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration. It includes the delivery of content via Internet, intranet/extranet (LAN/WLAN), audio- and videotape, satellite broadcast, interactive TV, CD-ROM, and more.“ (ASTD 2008).³⁴

Diese weite Definition definiert das ‚e‘ in E-Learning als ‚e wie elektronisch‘ und bezieht sich vor allem auf den technischen Variantenreichtum elektronisch unterstützten Lernens. Daneben weist sie – typisch für die angloamerikanische Diskussion – klare Bezüge zum medial gestützten Fernlernen auf (vgl. Peters 2003; Saaba 2003).

Eine engere Definition, die sich weniger auf die technische Vielfalt und stärker auf die Lernprozesse beziehen, findet sich bei Seufert u.a. (2001):

„E-Learning kann begriffen werden als Lernen, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt bzw. ermöglicht wird. Wichtig ist, dass diese Technologien mit dem Lernprozess selbst unmittelbar verbunden sind und nicht nur rudimentäre Hilfsmittel darstellen.“ (Seufert u.a. 2001, S. 48).

Diese Definition behält zwar die Offenheit für unterschiedliche Medien bei, betont aber deren Verschränkung mit den Lernprozessen. Zuweilen wird der Begriff noch weiter eingeschränkt als:

„Lernprozesse, die sich hinsichtlich medialer Realisation ganz oder teilweise auf das Internet (bzw. andere Computernetzwerke wie Online-Dienste oder Intranets) stützen.“ (Döring 2002, S. 247).

Hier wird das Lernen in (Computer-)Netzwerken betont und gegen Telelernszenarien und CBTs abgegrenzt. E-Learning verliert hier den Charakter des Oberbegriffs und bezieht sich allein auf netzbasierte Medien.

Diese Arbeit folgt der oben dargestellten, weiten Definition von E-Learning. Der engere Begriff soll hier jedoch mit Online-Lernen bezeichnet werden. Online-Lernen umfasst also alle Lernprozesse, sowohl informelle als auch formelle, für die

³⁴ Übersetzung SLP: E-Learning (elektronisches Lernen): Begriff, der ein weites Set von Anwendungen und Prozessen, wie webbasiertes Lernen, computerbasiertes Lernen, virtuelle Klassenzimmer und virtuelle Zusammenarbeit umfasst. Er beinhaltet die Bereitstellung von Inhalten über das Internet, Intranet/Extranet (LAN/WLAN), Audio- und Videokassetten, Satellitenübertragung, interaktives Fernsehen, CD-ROM und mehr.

das Medium Internet eingesetzt werden kann. Dies schließt Formen des Tele-Lernens oder CBTs aus, schließt aber alle Formen des Blended-Learning ein.

E-Learning und seine Teilkategorie Online-Lernen sind jedoch insgesamt weiterhin als Sammelbegriffe für eine Vielzahl von (neuen) Lernformen zu sehen, die der weiteren Klassifizierung und Kategorisierung bedürfen.

3.2 Klassifizierungsmöglichkeiten von E-Learning

E-Learning und damit auch Online-Lernen steht in einer langen Tradition medial vermittelten Lernens und kombiniert dessen Aspekte mit denen des Fernlernens. Dies führt zu den zentralen Merkmalen des E-Learnings und zu Kategorisierungsmöglichkeiten für beide Begriffe, die sich sowohl aus der Logik medial gestützten Lernens als auch aus der Logik des Fernlernens ergeben. Eine Übersicht, wie sich der Medieneinsatz beim Fernlernen entwickelt hat, liefert Taylor (2001). Er beschreibt fünf Generationen dieser Unterrichtsform und beginnt mit dem Korrespondenzmodell, das auf dem Versenden gedruckter Materialien aufbaut. Als aktuellste Entwicklung bezeichnet er die fünfte Generation, das intelligente, flexible Lernen, das auf interaktivem multimedialem Online-Lernen beruht. Es wird durch einen internetbasierten Zugang zu Informationen und Lernmaterialien unterstützt und ist durch computervermittelte, teilweise automatisierte Kommunikation gekennzeichnet. Er schließt damit den Bogen von den Anfängen des Fernunterrichts via Lehrbriefe über den Teleunterricht der 60er und 70er Jahre bis hin zum E-Learning (vgl. Taylor 2001).

Zunächst können die verschiedenen Lernformen nach der Art des Mediums oder der Medienkombination unterschieden werden (s.o.). Für das Online-Lernen gilt – wie gezeigt – der Bezug zum Medium Internet oder zumindest zu vernetzten Strukturen zwischen Rechnern. Damit wird der Grad der Virtualität der Lernform zu einem weiteren Beschreibungsmerkmal. Dieser reicht vom vollständig online durchgeführten Angebot bis hin zur einfachen Begleitung präsentischer Veranstaltungen durch digitalisierte Informationen, die online zur Verfügung stehen. Als typisch kann vor allem die hybride Form des Blended-Learnings, die sowohl rein virtuelle Phasen als auch Präsenzphasen miteinander kombiniert, gelten.

Zum anderen geht es – aus der Tradition des Fernlernens – um asynchrone Lernformen, die zeit- und ortsunabhängig gestaltet werden können. Des Weiteren werden die Möglichkeiten der Aufbereitung von Informationen, wie sie bereits aus der Verwendung von Tontafeln, Skripten, Büchern, Filmen, Dias, etc., bekannt sind, um die Möglichkeit der Interaktion und der Aufhebung linearer Darstellung von Inhalten ergänzt.

Eine weitere Klassifizierungsmöglichkeit ist die Art des Umgangs mit dem Internet. Es kann z.B. zwischen Surfen, Suchen, Information aneignen, Wissen erwerben, Lernen unterschieden werden. Döring (2000) differenziert hier in einer Steigerungsperspektive zwischen der Nutzung des Internets als Informationspool oder Nachschlagewerk, als Publikationsorgan und Ort der (Selbst-)Darstellung und Aufbereitung von Informationen, als Kommunikationsmedium zwischen einzelnen Personen (vgl. Thimm 2000) und Gruppen und nicht zuletzt als Ort der Kooperation und des Lernens in Gruppen (vgl. Döring 1999; Bente 2002).

Darauf aufbauend können unterschiedliche Grade der Formalität und der Standardisierung von Lernangeboten beschrieben werden. Die Spannweite des Online-Lernens kann hier vom Surfen im Netz als Gelegenheit zum informellen Lernen en passant bis zur hochgradig formalisierten Ausbildung eines Online-Studiengangs mit akademischem Abschluss reichen, inklusive aller denkbaren Abstufungen. Eine weitere, zuweilen schwer von der Formalität zu entkoppelnde aber gerade für das Online-Lernen entscheidende Kategorie, ist der Grad der Selbststeuerung, also inwieweit die Elemente, die Struktur, Lernort und Zeit durch den Lernenden bestimmt werden (können) (s. dazu Schulmeister 2002, S. 25 ff.; Kerres 2006). Zum Schluss soll noch das Ausmaß an Reflexivität benannt werden. Es verweist bereits auf die unterschiedlichen didaktischen und lerntheoretischen Konzeptionen (vgl. Kapitel 3.3.3.).

Eine Zusammenfassung dieser Aspekte bietet die folgende Übersicht:

Kategorie		Begriff	Differenz
Synchronität		Zeit	synchron – asynchron
Virtualität		Ort	online – offline
Inhalt und Material	Selbststeuerung	Modus	selbstorganisiert – fremdbestimmt
	Linearität	Darstellung	linear – nonlinear
	Interaktivität	inhaltliche Interaktion	rezeptiv – interaktiv
	Kooperationsform	soziale Interaktion	individuell – kooperativ
Betreuungsgrad		Begleitung	begleitet – nicht begleitet

Tabelle 1: Systematik der Dimensionen des E-Learnings
(vgl. auch Faulstich 2002; Jechle 2000; Hinze 2004)

Kennzeichnend für diese Differenzpaare ist, dass jeweils auch eine hybride Form denkbar ist. Ein Online-Seminar kann sowohl synchrone als auch asynchrone Elemente beinhalten, Online-Elemente mit Offline-Veranstaltungen kombinieren, lineare Texte durch Hyperlinks vernetzen, Lernplattformen anbieten etc. Sowohl E-Learning als auch rein online-basierte Szenarien sind also durch zahlreiche Beschreibungs- und Kategorisierungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Diese Formenvielfalt führt nahezu zwangsläufig zu einer ausdifferenzierten fachlichen Diskussion über die Gestaltung und Umsetzung von E-Learning und seiner Unterform des Online-Lernens.

3.3 Perspektiven der fachlichen Diskussion

Neben diesen Klassifizierungsmöglichkeiten wird in der Pädagogik E-Learning mittlerweile unter verschiedensten Gesichtspunkten diskutiert. Dabei zeichnen sich zwei Strömungen ab, die sich von ihrer disziplinären Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaften und ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden. Die erste, kleinere, betrachtet E-Learning als eine Fortsetzung des Fernlernens in einem anderen Medium. Ihre Schwerpunkte liegen auf der Differenzierung von Kontinuitäten und technischen Neuerungen des Fernlernens.³⁵ Im Fokus dieses fachli-

³⁵ Für einen Überblick über die Entwicklung der „Distance Education“ unter Einbeziehung der technischen Entwicklung (s. Taylor 2001).

chen Diskurses steht die Interaktion von Lernenden und Lehrenden über Zeit und Raum hinweg und ihre Veränderung durch die neuen elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten. Aber auch die sozialen Aspekte des Fernlernens im Medium Internet wie die Unterstützung der Lernenden untereinander als auch die Bedeutung des ‚sozialen Umfelds‘ werden thematisiert (vgl. Rumble 2001; Peters 2002; Moore 2003).

Der zweite Diskussionsstrang, der im deutschsprachigen Raum intensiver ausgeprägt ist, bezieht sich weniger auf die Tradition des Fernlernens, sondern betont das ‚Neue‘ am E-Learning gegenüber den traditionellen Unterrichts- und Lernformen. Online-Lernen wird hier aus der Perspektive der Möglichkeiten des neuen Mediums und des Lernkulturwandels betrachtet. Von diesem Blickwinkel aus differenzieren sich die fachlichen Debatten zunächst in einen (bildungs-)politische Diskurs und eine Machbarkeits- und Umsetzungsdebatte mit dem Schnittfeld digitale Spaltung (vgl. Kutscher 2005; Schulmeister 2006). Darunter gibt es – neben der Forschung zu informellen Lernprozessen im Internet – eine umfangreiche didaktische Diskussion, die sich auf der Ebene der Makrodidaktik mit Organisations- und Professionsaspekten des Lernens mit elektronischen Medien befasst. Auf der mikrodidaktischen Ebene stehen die angemessene Gestaltung von Angeboten und ihre lerntheoretische Fundierung im Zentrum.³⁶ Beiden Strömungen gemein ist, dass sie sich überwiegend auf die organisierten Formen webbasierten Lernens, also auf formale Online-Lernangebote und Blended-Learning Szenarien konzentrieren.

3.3.1 Bildungspolitische und gesellschaftliche Diskussion

Auf der gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Ebene wird Online-Lernen unter den Aspekten des propagierten Lernkulturwandels hin zu Selbststeuerung und Selbstorganisation der Lernenden und dem Bedeutungszuwachs informellen Lernens in Zeiten der Wissensgesellschaft und des Informationszeitalters als Triebfeder des lebenslangen Lernens diskutiert. Dazu gehört insbesondere auch die Debatte über die Bedeutung des Einsatzes von Multimedia und netzgestützten Medien für die Umsetzung dieser beiden bildungs(-politischen) Diskussionen um

³⁶ Die nachfolgende Darstellung bezieht sich also überwiegend auf den zweiten Diskussionsstrang. Sie wird jedoch, wo es angebracht ist, durch Ideen und Einflüsse der Fernlerndebatte ergänzt und vertieft.

die Jahrtausendwende (u.a. Finke 2000; Stang u.a. 2001; Dörr/Strittmatter 2002; Kerres 2003).

Zu Beginn stand vor allem die Machbarkeit solcher Szenarien im Vordergrund. Themen waren die zu erwartenden Kosten für die Erstellung von Lernumgebungen und Lernmaterialien im Vergleich zu klassischen Präsenzveranstaltungen oder die technische Machbarkeit und die Schwierigkeiten, eine geeignete Infrastruktur bereitzustellen. Dazu gehörte auch die Frage der Reichweite und Zugänglichkeit elektronisch unterstützten Lernens (vgl. Kapitel 3.4).

Ein weiterer Aspekt war die nachhaltige Etablierung von E-Learning in den Bildungsorganisationen. Die anfänglichen Hoffnungen auf Kostenersparnis und Digitalisierung von Weiterbildungseinrichtungen und Universitäten erfüllten sich nicht oder nur zum Teil. Vielmehr normalisierte sich die Nutzung von E-Learning und wurde nicht länger als möglicher Ersatz für herkömmliche Unterrichtsformen, sondern als zum Teil eigenständiges, zum Teil ergänzendes, etabliertes Unterrichtsmedium gesehen. Dies erforderte auch die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement und Evaluation von E-Learning-Angeboten und Einrichtungsstrukturen (vgl. Stang 2001; Ehlers 2005; Balli u.a. 2005; Arnold 2006).

Diese grundlegenden Entwicklungsaufgaben werden entsprechend in der Fachliteratur, insbesondere in Übersichtswerken und Lehrbüchern, widergespiegelt. Der Einführung in Begrifflichkeiten und der jeweiligen Darstellung des aktuellen Forschungsstandes folgen Kapitel zu politischen und historischen Dimensionen, didaktischem Design, Zielgruppen, Anforderungen an Lehrende und Lernende und Praxisbeispiele. Frühe Werke fokussieren stärker auf die technischen Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. z.B. Khan 1999; Bruns/Gajewski 2002; Schulmeister 2002). Mit der Weiterentwicklung der Technik und ihrer Verbreitung in weiten Teilen der Bevölkerung verliert dieser Aspekt an Bedeutung. Dafür rückt die Gestaltung von Lernplattformen zur Förderung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander in den Vordergrund (Reglin u.a. 2004). Dies spiegeln auch die Einführungs- und Übersichtsbände aus dieser zweiten Phase wider (vgl. z.B. Kammerl 2000; Issing 2002; Haake 2004; Miller 2005). Den erkannten Defiziten (vgl. u.a. Peters 2002; Hinze 2004, S. 9-10) wird schließlich durch eine Konzentration auf die Didaktik des Online-Lernens begeg-

net. Neuere Handbücher wie Issing (2009), Hohenstein/Wilbers (2010) oder Arnold u.a. (2011) führen sowohl die technische als auch die didaktische Linie fort und ergänzen sie um Fragen des Urheberrechts, der Qualitätssicherung und nachhaltigen Implementierung.

3.3.2 Informelles Lernen und Online-Lernen

Die hohe Verfügbarkeit und Schnelligkeit des Mediums Internets macht es zum idealen Medium für informelles Lernen. Dort wo es vorhanden ist, etabliert es sich schnell als stetig verfügbare und leicht erreichbare Informationsquelle. Es bietet sich für schnelles Nachschlagen und den punktuellen, zielgenauen Abruf von Wissen an. Entsprechend finden sich Schlagwörter wie ‚Wissen on demand‘ oder ‚Lernen just in time‘. Auch durch das vermeintlich ziellose Herumsurfen entstehen neue Erkenntnisse en passant und werden vorhandene Kenntnisse ergänzt und aufgefrischt. Daneben findet informelles Online-Lernen sowohl implizit als auch explizit in selbst gewählten und selbst organisierten Gemeinschaften wie Communities oder Blogs statt. Diese gemeinschaftlich orientierten Formen des Online-Lernens werden vor allem aus soziologischer Sicht unter den Gesichtspunkten ‚sozialer Netzwerke‘ und virtueller Gemeinschaften analysiert (vgl. z.B. Jones 1998; Baym 1999; Wellman/Guilia 1999a, 1999b; Stegbauer 2002; Wenger 2002; Stegbauer 2008a).

Informelles Online-Lernen lässt sich zudem oft kaum vom formalen Lernen trennen. Durch die Vielzahl an Voraussetzungen, die diese Lernform mit sich bringt, ist ein permanentes informelles Anpassungslernen z.B. im Umgang mit Technik, über das eigene Lernen oder die virtuelle Kommunikation in Gruppen, erforderlich. Informelles Lernen wird so zum weiterentwickelnden Bestandteil formalen Online-Lernens. Zum anderen werden die informellen Lernprozesse zum Teil gezielt in die formalen Lernformen integriert, um diese zu unterstützen (vgl. z.B. Rohs 2008). So untersuchte z.B. Patricia Arnold (2003; 2005) die Prozesse der Selbstorganisation als wichtige Unterstützungsleistung für den formalen Lernprozess, sowohl außerhalb organisierter Lernformen als auch an der Schnittstelle zwischen Kurs und selbst organisiertem Forum. Die Bedingungen dieser formalen Lernprozesse sollen im Folgenden beschrieben werden.

3.3.3 Didaktik des Online-Lernens

Die Didaktik formalen Online-Lernens ist stark geprägt von der Diskussion verschiedener Lerntheorien und ihrer Umsetzung in Online-Lern-Szenarien. Überwiegend wird hier zwischen drei Lerntheorien unterschieden, die in etwa mit verschiedenen Phasen des elektronischen Lernens gleichgesetzt werden können. Zusammenfassungen der lerntheoretischen Entwicklung des E-Learnings vom Behaviorismus über den Kognitivismus hin zu den aktuellen konstruktivistischen Ansätzen und Weiterentwicklungen für das Online-Lernen finden sich u.a. bei Kammerl (2000a), Reinmann-Rothmaier/Mandl (2002) oder Grune/deWitt (2004).

Zu Beginn elektronischen Lernens standen die ‚Drill and Practice‘-Übungen einfacher PC-Systeme. Die zugrunde liegende Lerntheorie ist die des Behaviorismus. Es wird davon ausgegangen, dass objektives Wissen auf den Lernenden übertragbar ist. Der Lernerfolg wird in diesem Ansatz an der messbaren Verhaltensänderung festgemacht. Beispiel hierfür sind sogenannte programmierte Instruktionen. Der Lernende erhält in dieser Logik nach einem mehr oder weniger einfachen Reiz-Reaktions-Schema ein sofortiges Feedback auf seine Antwort und wird entsprechend seiner bisherigen Leistung zur passenden nächsten Frage geleitet. Eingesetzt wird dieses Verfahren z.B. zum Einüben von Abläufen und zur Überprüfung angeeigneter Sachverhalte. Zu finden ist dies z.B. heute noch in einfachen Vokabeltrainern oder in WBTs zur Überprüfung der Kenntnisnahme von Firmenrichtlinien (vgl. Schulmeister 2004; Arnold u.a. 2011).

Die zweite, komplexere Form der Gestaltung von Lerninhalten, ihrer Aneignung und Überprüfung sind Lernumgebungen, die sich an der Theorie des Kognitivismus orientieren. Auch hier wird davon ausgegangen, dass es objektivierbares und damit überprüfbares Wissen gibt und Lernprozesse von außen steuerbar sind. Im Gegensatz zum Behaviorismus geschieht das Lernen jedoch durch die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt. Grundlage der Lernprozesse bilden innere Verstehensprozesse, die kognitiv nachvollzogen werden sollen und so das neue Wissen in die vorhandenen Kenntnisse und Strukturen einfügen können. Aus didaktischer Sicht liegt der Fokus hier auf der Aufbereitung der Inhalte, um diesen Prozess optimal zu ermöglichen. Im Zentrum stehen dabei das Einüben von Lösungswegen und das Erkennen wiederkehrender Muster und Verfahren.

Typischerweise beziehen die Aufgaben die Lebenswelt der Lernenden mit ein, um eine Sinnhaftigkeit zu gewährleisten. Typisch hierfür sind Online-Simulationen oder Webquests, online-basierte Planspiele, die z.B. die berufliche Realität und die darin vorkommenden Aufgaben möglichst genau simulieren (ebd.)

Als zentrale Lerntheorie für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen hat sich jedoch der konstruktivistische Ansatz durchgesetzt. Diese Diskussion ist mittlerweile sehr weit fortgeschritten und ausdifferenziert. Hinze (2004, S. 32, gekürzt) fasst die zentralen Grundannahmen folgendermaßen zusammen:

- Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess.
- Lernen hat einen starken Handlungs- und Problemlösungsbezug.
- Lernen ist situations- und kontextgebunden.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess.
- Lernen ist ein sozialer Prozess (vgl. Hinze 2004, S. 32).

Die entscheidende Differenz zum Kognitivismus liegt also in der Betonung der Selbststeuerung und der Notwendigkeit der sozialen Interaktion. Der im Kern konstruktivistische Ansatz des kooperativen oder auch kollaborativen Lernens im Netz, also das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten und Lösungen zu relativ offenen Aufgaben, hat sich derzeit als der meist etablierte Ansatz durchgesetzt. Typische Lernumgebungen heben deutlich auf die kommunikativen Elemente der Lernumgebungen ab, die die Lernenden dabei unterstützen sollen, miteinander zu kommunizieren und zusammen das Themengebiet zu erarbeiten (vgl. u.a. Dresing 2007; Marx 2007). Klassische Elemente einer solchen Lernplattform sind geschlossene Gruppenräume, die vertrauensvolle Kommunikation ermöglichen, zentrale Informationsbereiche, die die notwendigen Inhalte bereitstellen und über die Verbindung ins Internet weitere Ressourcen erschließen. Ergänzt wird dies durch die Möglichkeiten direkter, synchroner Kommunikationsformen wie z.B. Chat oder Messengersysteme, Teilnehmendenprofile und Feedbacksysteme. Um ein gewisses Maß an Gleichzeitigkeit zu erreichen, sind oft zeitliche Rhythmen und Taktungen sowie eine Kontrolle der regelmäßigen Teilnahme vorgesehen. Die Bedeutung der Kooperation zwischen den Lernenden wird dabei zum einen auf den soziokonstruktivistischen Ansatz und zum anderen auf den soziokulturellen Ansatz zurück-

geführt (vgl. Hinze 2004, S. 27). Beide betonen die Notwendigkeit der Interaktion für das Lernen und die individuelle Weiterentwicklung.

Aufgabe der Lehrenden bleibt es, die Rahmenstruktur für diese Lernprozesse zu schaffen. Dazu ist eine Unterscheidung zwischen didaktischen und inhaltlichen Elementen notwendig. Maßgeblich ist dabei die Entwicklung von geeigneten Plattformen und von wiederverwertbaren didaktischen Elementen, die unabhängig vom Inhalt eingesetzt werden können (vgl. Baumgartner 2007). Das Prinzip ist an die Methoden des Contentmanagements von Webseiten und netzbasierten Wissensmanagementsystemen angelehnt und stellt so die Verbindung zur Entwicklung des Mediums Internet und der gesellschaftlichen Entwicklung zur Wissens- oder Informationsgesellschaft wieder her.

In der Praxis werden unterschiedliche didaktische Elemente aller drei Ansätze innerhalb eines Angebots eingesetzt. Insbesondere die Anforderungen an Zertifizierungen und der damit verbundenen Kontrolle von Lerninhalten und Anwesenheit konterkarieren mitunter die konstruktivistischen Modelle. Beispiele für konstruktivistische Ansätze in der Praxis finden sich u.a. im Sammelband von Rinn/Meister (2004).

3.3.4 Lehrende

Die Lehrenden sind von den Veränderungen, die das Online-Lernen mit sich bringt, auf verschiedenen Ebenen betroffen. Zunächst änderte sich parallel zur Diskussion des Lernkulturwandels und der konstruktivistischen Orientierung (Stang u.a. 2001; Siebert 2004) ihre Rolle vom Instrukteur zum Berater und Begleiter. Dies wird am deutlichsten im Begriff des Tele- oder Online-Tutors (vgl. Bernath 2002; Zawacki 2002). Diese begleitende Funktion des ‚Online-Tutors‘ ist geprägt durch Aufgaben wie der Förderung des gemeinsamen Lernens der Teilnehmenden, der Unterstützung der sozialen Interaktion untereinander und vor allem auch der Beratung der Teilnehmenden bei technischen, inhaltlichen, organisatorischen und lernbezogenen Fragen.

Für die äußere Organisation des Lernprozesses sind die Faktoren Raum, Zeit und Material entscheidend. Da beim Online-Lernen die ersten beiden Faktoren in einen asynchronen Modus verlegt wurden, ist der Aufwand bei der materiellen Erstel-

lung der Lernumgebung umso höher. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Zeit und Raum völlig den Lernenden überstellt werden. Vielmehr bringt die Asynchronität eine hohe Beschäftigung mit Taktung, Lernort und technischer Ausstattung mit sich. Dies wiederum führt zu einem erhöhten Koordinierungs- und Organisationsaufwand sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Anbietenden. Weiterhin ergeben sich aus den ‚Neuen Medien‘ neue Anforderungen an die eigene Medien- und Technikkompetenz, was zu einem gesteigerten Fort- und Ausbildungsbedarf auf technischer Ebene führt. Nicht zuletzt bedarf es der inhaltlichen und fachlichen Kompetenz über den Lerngegenstand. Breuer (2006) bietet einen Überblick über die verschiedenen Kompetenzmodelle, Anforderungsprofile und Rollenbeschreibungen für Tele-Tutoren und bündelt die verschiedenen Modelle und Studien in vier Bereiche: Sozial-kommunikative Kompetenzen, didaktisch-methodische Kompetenzen, Technik und Medienkompetenzen sowie Fachkompetenzen. Einen Überblick über die Entwicklungen des Tutoring beim Online-Lernen und Blended-Learning bieten Böhm (2006) und Ojstersek (2007). Darüber hinaus wird die Qualifizierung der Tutoren immer auch im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung von Online-Lernangeboten diskutiert (vgl. Ehlers 2005).

Zusammengenommen bedeutet dies eine erhebliche Steigerung der Komplexität der Anforderungen, die nicht selten auf mehrere Personen verteilt werden. Zudem hat sich auch ein Markt an Aus- und Weiterbildungsgängen für Tele-Tutoren herausgebildet. Die Pädagogen treffen hier allerdings wie schon in anderen Feldern der (Weiter-)Bildung auf zahlreiche Konkurrenten aus Medienwissenschaft, Mediengestaltung und Informatik.

3.3.5 Lernende

Die geschilderte Steigerung der Komplexität betrifft aber nicht nur die Lehrenden, auch von den Lernenden wird ein ganzes Bündel an Kompetenzen verlangt. Zu diesen gehört zunächst eine grundsätzliche Medienkompetenz, die sowohl die Einordnung der Angebote als auch die aktive Beteiligung an der Kommunikation und Interaktion im Seminar und die (kreative) Nutzung der Lernumgebung zur Gestaltung des eigenen Lernens umfasst (analog zu Baacke 1997). Weiterhin ist ein hohes Maß an Selbststeuerung bei der Auswahl der Kurse, der Inhalte sowie bei der Organisation der Lernzeiten und des Lernorts gefordert. Die komplexen Lernsze-

narien setzen zudem Selbstlernkompetenz und die Fähigkeit der Metakognition, also der übergeordneten Reflexion des eigenen Lernens (vgl. u.a. Kaiser/Kaiser 1999), voraus. Nicht zuletzt ist eine stetig verfügbare, hochwertige technischer Ausstattung notwendig, was ein nicht unerhebliches Lernhindernis darstellt. Online-Lernen ist also eine voraussetzungsreiche, komplexe Lernform.

Um die Lernenden zu unterstützen, werden – wie bereits geschildert – eine Reihe von didaktischen Elementen einbezogen. Ein wichtiges Thema ist hierbei, die Motivation der Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Dies geschieht vor allem durch die Förderung der sozialen Interaktion (vgl. Iberer/Müller 2002) und Verwendung konstruktivistischer Lerndesigns (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002; Arnold 2003, 2005; Marx 2007). Mitunter wird auch eine Analyse von Lerntypen, meist auf Basis von Kolb (1984), verwendet, um die optimale Zusammensetzung der Lerngruppen zu gewährleisten und die Lernenden individuell zu unterstützen (vgl. Dresing 2007). Dafür werden die Lernenden über ihren ‚Lerntyp‘ informiert (vgl. z.B. Bremer 2000) und didaktische Elemente gezielt so variiert, dass alle Lerntypen angesprochen werden. Schließlich werden aus den gleichen Gründen auch Präsenzphasen mit den Online-Lerneinheiten zu Blended-Learning Angeboten kombiniert.

Auf die vielfältigen Widerstände, die dem virtuellen Lernen aus Sicht der Lernenden entgegenstehen, verweist u.a. Grotlüschen (2003). Dazu differenziert sie zwischen Prämissen, Aktivitäten beim Lernen, Interaktion und Setting und benennt mögliche Punkte der Reibung zwischen den Bedürfnissen und Lerninteressen der Lernenden und den Online-Lernangeboten und ihren Anbietenden. Sie zeigt auf, dass das Ziel der Selbststeuerung unter den Bedingungen des virtuellen Lernens nur schwer zu erreichen ist (Grotlüschen 2003). Die Flexibilität von Zeit und Raum durch das verteilte Lernen unterliegt einer starken Verregelung zugunsten der Durchführbarkeit dieser Lernform, nicht zuletzt um die Komplexität für die Teilnehmenden vor allem von stark formalisierten Angeboten zu reduzieren.

Es lässt sich also festhalten, dass der Fokus auf der Förderung des Lernklimas liegt. Deshalb stehen die soziale Kommunikation im Seminar (vgl. z.B. Merkt 2005, Kapitel 5), die Unterstützung und Beratung durch Tutoren und andere Lehrende und die Schaffung interaktive Szenarien zum Ausgleich der fehlenden realen Interakti-

on nach dem Modell des kollaborativen Lernens (vgl. Kapitel 3.3.3) im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsdiskussion online-basierten Lernens.³⁷

Zwischen der didaktischen Gestaltung der Lernumgebung einerseits und der Beschreibung der sozialen Interaktion der Lernenden innerhalb eines Seminars andererseits, blieb der Einfluss des ‚sozialen Umfeldes‘ außerhalb des Angebots bisher weitgehend unbeachtet. Patricia Arnold (2002) bearbeitet in einer Fallstudie die Bedeutung von selbst organisierter Unterstützung durch Online-Kommunikation außerhalb und parallel zu online-basierten Kursen nach dem Ansatz der Communities of Practice. Sie beleuchtet damit die Unterstützungsleistungen der Lernenden untereinander und kommt zu dem Fazit, dass in dieser Kommunikation überwiegend Metathemen zur Organisation des Fernlernens (Peerberatung) und die Reflexion des E-Learnings zur Sprache kommen. Dies verweist deutlich auf den Bedarf der Einbindung in das Umfeld und der Reflexion als wichtige Faktoren für das Gelingen von Fernlernen und damit auch von E-Learning (vgl. Kapitel 4).

3.4 Verbreitung und Nutzung von Internet und Online-Lernangeboten

3.4.1 Allgemeine Nutzung des Internets

Zu Beginn der Verbreitung des Internets wurden zunächst vor allem die Vorteile des neuen Mediums gewürdigt. Erst allmählich entstand auch eine ausführliche Diskussion über Gefahren und Nachteile des neuen Mediums. Dazu zählte vor allem die hoffnungsvolle oder durchaus bange Frage, ob es andere Medien ablösen würde. Das Internet und damit das Online-Lernen durchliefen also einen ähnlichen Zyklus wie alle zu ihrer Zeit neuen Medien. Es gab diejenigen, die darin einen enormen Fortschritt oder, in Bezug auf die Pädagogik, die Revolution des Lernens sahen. Dem folgten die Normalisierung seiner Nutzung und die Integration in die didaktischen Medien. Diese Entwicklung durchlief oder durchläuft auch das E-Learning (vgl. Kammerl 2000b).

³⁷ In einer Studie von 1980 diskutiert Schwittmann die Faktoren Zeit und Raum in ihrer Bedeutung für das Fernlernen. Bereits dort findet sich die Frage, wie notwendig Präsenzphasen im Fernstudium sind und welche Bedeutung dem sozialen Kontakt zukommt (Schwittmann 1980).

Nach einer euphorischen Phase der Internetbegeisterung um die Jahrtausendwende hat das Internet sich heute als weiteres Leitmedium etabliert und sich in seiner Nutzung normalisiert. Laut Statistischem Bundesamt nutzten im Jahr 2007 74 % der Bevölkerung über 10 Jahren Computer. Davon nutzten 68 % das Internet. In der Altersgruppe der 10-24jährigen waren 94 % online, davon 64 % nahezu täglich. Bei den über 54jährigen waren es 33 %, davon waren 54 % nahezu täglich online (Destatis 2007b). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die ARD/ZDF Online-Studie 2007 (Eimeren/Frees 2007). Bis heute hat sich die Internetnutzung weiter verbreitet und auf hohem Niveau in allen Altersgruppen eingependelt. Die Zahl der Internetnutzerinnen und -nutzer in der Gesamtbevölkerung liegt laut der ARD/ZDF Online-Studie 2015 bei 79,5% oder 56,1 Mio. Personen. In einer Dekade ist die Nutzung also um knapp 10% weiter angestiegen, vor allem die höheren Altersgruppen und Frauen haben ihre Nutzung ausgeweitet. Eine weitere wesentliche Veränderung stellt die vermehrte mobile Internetnutzung dar. 55% der Bevölkerung gehen mit mobilen Geräten ins Internet. Die höchsten Zahlen finden sich hier in den jüngeren Altersgruppen (14-29 Jahre: 81%; 30-39 Jahre: 65%; 40-49 Jahre: 61%; 50-59 Jahre: 38%) (vgl. Frees/Koch 2015, S. 367; ARD/ZDF Online Studie 2015, S. 416).

Aus der Perspektive der Weiterbildung ist interessant, dass 100% der Auszubildenden und 92,2% der Berufstätigen angeben, regelmäßig online zu sein. Hingegen nur 56,9% der Rentnerinnen und Rentner bzw. Nicht-Berufstätigen. Bezogen auf die Bildungsabschlüsse ergibt sich folgendes Bild: 63% der Personen mit Volksschul- oder Hauptschulabschluss sind online, bei den Absolventinnen und Absolventen einer weiterführenden Schule sind es 89%, bei den Studierenden 94%. Analog dazu findet sich hier auch eine höhere Zahl mobiler Anwender: 42% der Hauptschüler und Hauptschülerinnen, 58% bei den weiterführenden Schulen und 65% der Studierenden.

3.4.2 Verbreitung von Online-Lernen

Die aus der anfänglichen Euphorie entstandenen Erwartungen zur Verbreitung von E-Learning als zentrale Lernform haben sich zunächst nicht realisiert. Das Berichtssystem Weiterbildung-IX nennt für 2005 einen Anteil von 10% (BMBF

2005).³⁸ Grotlüschen geht anhand der bisher vorliegenden Studien bei den formalen Lernangeboten von einem Anteil von 25 % der Angebote aus (Grotlüschen 2006, S. 113).

Die Hoffnung, die Teilhabe an Lernen und Weiterbildung durch den Einsatz neuer Medien zu erhöhen, war groß, sie konnte sich bis heute aber nicht erfüllen. E-Learning hat sich vor allem dort etabliert, wo umfangreiche Förderung stattgefunden hat (z.B. Schulen und Hochschulen) und wo besonders viele Einsparungsmöglichkeiten gesehen wurden (betriebliche Bildung). Es erfolgte also ein segmentspezifischer Ausbau in ‚Pionierbereichen‘, in denen gute Ausgangsvoraussetzungen gegeben waren (vgl. Paulus/Strittmatter 2002; Grotlüschen 2006). Dies ist bei genauerer Betrachtung nicht weiter verwunderlich. Die Beteiligung an E-Learning ist, wie oben dargestellt, hoch voraussetzungsreich und erfordert umfangreiche strukturelle Bedingungen und ein hohes Maß unterschiedlichster Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden. An den Schulen findet Online-Lernen überwiegend als Begleitmedium zum offenen Unterricht für die selbstständige Recherche der Schüler und in den freien Zeiten in den PC-Pools der Schulen statt. Virtuelles Unterrichten findet sich überwiegend in Ländern ohne Schulpflicht und geringer Bevölkerungsdichte wie z.B. Australien oder USA.

In den Hochschulen haben sich nach einer Hochphase der Förderung zu Beginn des Jahrtausends einige ausgewiesene, zum Teil hoch spezialisierte Online-Studiengänge etabliert. Die Virtualisierung ganzer Hochschulen ist jedoch ausgeblieben. Stattdessen wurden hochschulübergreifende Verbundzentren und E-Learning-Zentren an den Hochschulen selbst eingerichtet. Daneben hat sich eine weitverbreitete Kultur der virtuellen Unterstützung durch Begleitmaterialien und Kommunikationsumgebungen zu den klassischen hochschuldidaktischen Lehrformen auf hochschulweiten Plattformen wie z.B. ILIAS oder Moodle entwickelt. Werner (2006) kommt nach einer Befragung von 104 Hochschulen zu dem Schluss, dass durchschnittlich 9% der Lehrveranstaltung Online-Lernangebote sind, dagegen bei knapp der Hälfte der Veranstaltungen digitale Medien zum Einsatz kommen.

³⁸ *Informelles Lernen mit Medien: 10 %, Lernen am Arbeitsplatz mit neuen Medien: 11 %*

Für die berufliche Weiterbildung untersuchte Küpper (2007) die Verbreitung und Akzeptanz von E-Learning. Auch sie kommt zu dem Schluss, dass „E-Learning zwar einen immer höheren Stellenwert in Unternehmen bekommt, allerdings die Präsenzschulung nicht verdrängen wird.“ (Küpper 2007, S. 245). Das Statistische Bundesamt gibt für das Jahr 2006 an, dass 22% der Unternehmen in der EU und rund 21% der Unternehmen in Deutschland das Internet für Ausbildung und Unterricht nutzen (Destatis 2007a). Mit der Größe der Unternehmen steigt auch die Nutzung des Internets für diesen Zweck. 2014 geben bereits 66% der Großunternehmen und 55% der Kleinst- und Mittelständischen-Unternehmen an, E-Learning einzusetzen (MMB 2014a, S. 4). Der MMB-Learning Delphi 2014 verweist zusätzlich darauf, dass der e-Learning-Markt kontinuierlich wächst, was darauf schließen lässt, dass auch die Teilnahme und die Anzahl der E-Learning-Angebote im Allgemeinen zunimmt (MMB 2014b).

Für die allgemeine Erwachsenenbildung liegen wenige Daten vor. Aus den Statistiken zur beruflichen Weiterbildung und aus den Lernplattformen von Volkshochschulen lässt sich schließen, dass Angebote vor allem im Bereich der Sprachen, der technischen Grundbildung und der Alphabetisierung angesiedelt sind.³⁹ In der Verbundstatistik der allgemeinen Weiterbildungsanbietenden werden Online-Angebote nicht ausgewiesen (vgl. Weiland/Ambos 2006; Horn u. a. 2015).⁴⁰ Das AES weist keine expliziten Daten über Weiterbildungsmedien aus. Lediglich im AES 2012 wird das informelle Lernen mit Computer und Internet mit 23% angegeben (Bilger u. a. 2013, S. 283). Auch der neu erschienene Deutsche Weiterbildungsatlas konstatiert lediglich, dass sich auch in den ländlichen Regionen online-lernen aufgrund der hohen Zugangsbarrieren nicht als die Lösung für Mobilitätsfragen/-probleme im Zusammenhang mit Weiterbildung entwickelt haben (Martin u.a. 2015, S. 129). Insgesamt ist die Datenlage eher dünn und wenig aussagekräftig. Ein neuer Versuch einer Übersicht zum Thema E-Learning stellt der „Monitor Digitale Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung dar, der sich aber erst in der Gründungsphase befindet.

³⁹ Vgl. <http://www.ich-will-lernen.de>

⁴⁰ Vgl. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/teilhabe-in-einer-digitalisierten-welt/projektthemen/projektthemen-monitor/>

3.4.3 Digitale Spaltung – Zugang und Nutzungsverhalten

Die bisher geringe Verbreitung von E-Learning ist jedoch nur ein Aspekt. Ein weiterer Punkt ist die Entstehung der ‚Digitalen Spaltung‘. Zum einen wird auf internationaler Ebene über die digitale Kluft zwischen entwickelten Ländern und Entwicklungsländern diskutiert. Innerhalb einzelner Kulturen bezieht sich der Begriff auf unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und differierendes Nutzungsverhalten verschiedener sozialer Milieus. Zunächst wurde zwischen Personengruppen mit Zugang zu Technik und Internet und solchen ohne diese Möglichkeiten unterschieden. Empirische Forschungen zeigen jedoch, dass mit zunehmendem Verbreitungsgrad neuer Medien und technischer Infrastruktur die digitale Spaltung nicht mehr durch den Zugang, sondern durch die Nutzung bestimmt wird (Haythornwaite 2007). Diese ist auch deswegen entscheidend, weil Kenntnisse über Computernutzung und andere Aspekte der Medienkompetenz, wie z.B. die Einschätzung von Angeboten, überwiegend in informellen Prozessen und im direkten sozialen Umfeld erworben werden (Mesch 2007; Niesyto 2007). Die Teilhabe an formellen und informellen E-Learning-Prozessen ist also maßgeblich durch soziale Herkunft und Umfeld bestimmt (vgl. Kutscher 2005; Zwiefka 2007). Beim Online-Lernen setzt sich also fort, was allgemein für die Weiterbildungsbeteiligung gilt: Die Teilhabe ist maßgeblich vom sozialen Status und dem bisherigen Bildungserfolg abhängig (vgl. z.B. Vester 2004; Barz/Tippelt 2004). Parallel dazu ist davon auszugehen, dass auch Berufstätigkeit, Alter, Geschlecht und regionale Bedingungen eine nicht unerhebliche Rolle spielen, wenn auch nicht im gleichen Ausmaß oder in ähnlicher Gerichtetheit (BMBF 2005; Rosenblatt/Bilger 2008). Online-Lernen stellt hier in gewisser Weise eine Steigerungsform der Weiterbildungsbeteiligung unter erhöhten Voraussetzungen z.B. in Bezug auf Selbstorganisation und Medien- und Technikkompetenz dar. Je höher der bisherige Bildungserfolg ist, desto höher sind die Weiterbildungsbeteiligung und auch die Motivation und die Fähigkeit an E-Learning teilzunehmen. Grotluschen beschreibt diesen Mechanismus als dreifache Selektivität durch informelles, selbst organisiertes und virtualisiertes/medienorientiertes Lernen außerhalb formaler Lernformen (vgl. Grotluschen 2006). Der Trend zu digitaler Spaltung setzt sich bis heute fort. Einen Überblick über den aktuellen Forschungs- und Wissensstand zum Thema bietet Zillien (2014, S. 104 ff.).

4 Zum Spannungsverhältnis von Online-Lernen und Netzwerken

4.1 Vorüberlegungen

Ein zentraler Punkt, der bisher in der Diskussion um das Online-Lernen weitestgehend außer Acht gelassen wurde, ist die Frage nach dem Einfluss und der Bedeutung des direkten Umfeldes oder auch ‚sozialen Netzwerkes‘ auf das Lernen als auch des Einflusses dieser Lernform auf eben dieses Netzwerk. Kurzgefasst also die Wechselwirkungen zwischen sozialem Umfeld und Online-Lernen.

Wie in der Darstellung des aktuellen Diskussionsstands zum E-Learning gezeigt, streifen mehrere Themenbereiche das Gebiet. In der Frage der Machbarkeit und der Umsetzungsmöglichkeiten von Online-Lernen wird z.B. diskutiert, welche zeitlichen, räumlichen und technischen Voraussetzungen gegeben sein müssen oder welche Aspekte im Rahmen des Lernens am Arbeitsplatz geklärt werden sollten. In der Qualitätsdebatte findet sich auch der Punkt der klaren Benennung des zeitlichen Umfangs des Studienangebots als Orientierungsmerkmal für die Studierenden. In der Gestaltung der Lernumgebungen und der Konzeption von Angeboten spielen Interaktion, kollaboratives Lernen und Gruppendynamik eine wichtige Rolle, Präsenzphasen dienen dem Ausgleich der eingeschränkten virtuellen sozialen Interaktion. Bei der Betrachtung des Lern- und Studienverhaltens wird der sozialen Kommunikation mit den andere Lernenden, insbesondere in den konstruktivistisch geprägten Lernszenarien, eine wichtige Bedeutung beigemessen (vgl. u. a. Kammerl 2000a, Döring 2000, 2002; Kerres 2003; Mandl/Kopp 2006).

Bei alledem bleiben die Einbindung des sozialen Umfeldes und die Wechselwirkungen, die sich zwischen Lernendem, Lernumfeld und sozialem Umfeld ergeben, weitgehend unbeachtet. Dass dies gerade bei Formen des Fernlernens jedoch entscheidend ist, zeigen Befunde, wie sie in der Funkkolleg-Studie von Kade/Seitter erhoben wurden (vgl. Kade/Seitter 1996,1998).

4.2 Konstitutionsleistungen und Online-Lernen

Zentral ist hierbei der Aspekt der Konstitutionsleistungen. Mit diesem Begriff bezeichnen Kade und Seitter ein theoretisches Konstrukt, das sie in ihrer Studie zu langjährigen Nutzern des Funkkollegs entwickelt haben (vgl. Kade/Seitter 1996, S.

213 ff.). Sie beschreiben darin drei wesentliche Aspekte für die Passung von An- eignung und Vermittlung, also für die Gestaltung und Umsetzung eines gelungenen Lernprozesses. Dazu gehören:

- die „Isolation des Lernens“
- die Herstellung der biographischen Passung und Bindungsfähigkeit
- die Herstellung der sozialen Akzeptanz.

Der erste Aspekt besteht darin, die Bedingungen des Lernens kontinuierlich herzu- stellen, die normalerweise durch die Lehrenden oder der Organisation erbracht werden. Dies beinhaltet die Organisation von Raum, Zeit, zum Teil die Gestaltung von Lehrmaterialien, Logik und Struktur des Kursgeschehens sowie Unterstützung der sozialen Prozesse. Im weiteren Verlauf des Textes sollen diese Aspekte deshalb unter dem Stichpunkt ‚Herstellung der Lernbedingungen‘ zusammengefasst wer- den. Wie oben gezeigt, unterliegen diese Rahmenbedingungen des Lernens beim E- Learning verschiedenen Schwierigkeiten. Durch die für das Fernlernen typische räumliche Entfernung und oftmals zeitliche Asynchronität bedarf es eines erhöh- ten Aufwandes, diese Konstitutionsleistungen zu erbringen. Die Lernenden sind dann dafür zuständig, sich einen geeigneten Ort zum Lernen einzurichten, sich Zeitfenster für das Lernen zu schaffen, die technische Ausstattung aufzubringen und aufrechtzuerhalten und sich die notwendigen Kompetenzen der interaktiven, medial vermittelten Kommunikation anzueignen – nicht zuletzt, um den reduzier- ten sozialen Kontakt auszugleichen.

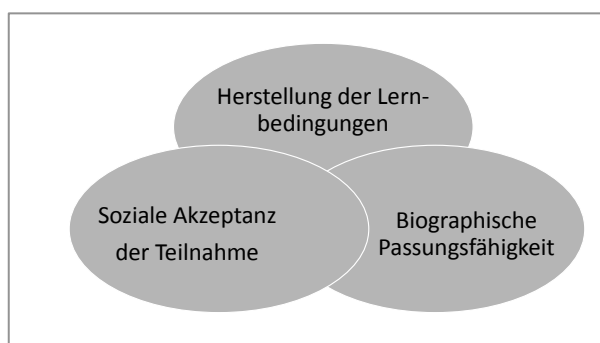


Abbildung 6: Konstitutionsleistungen für gelingendes Lernen nach Kade/Seitter 1996.

Weiterhin sind die Lernenden aufgefordert, eine ‚biographische Passung‘ und Bin- dungsfähigkeit herzustellen. Das gewählte Bildungsprojekt muss sich in die bishe- rige (Lern-)Biographie einpassen (lassen). Je nach biographischer Situation und

Zeitpunkt im Lebenslauf müssen unterschiedliche Bedingungen im Umfeld und der eigenen Entwicklung mit dem Lernen vereinbart werden. Das Lernangebot muss also zur biographischen Situation passen. Zu vermuten ist allerdings, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Lernangebot maßgeblich durch bisherige Lernerfahrungen und das soziale Umfeld beeinflusst wird.

Lernen im Erwachsenenalter im Allgemeinen und Online-Lernen im Besonderen setzt oftmals auch Aushandlungsprozesse mit dem direkten sozialen Umfeld voraus, was in direktem Zusammenhang mit dem dritten Aspekt der Konstitutionsleistungen steht: Der Herstellung von ‚sozialer Akzeptanz‘ der Teilnahme. Am Arbeitsplatz muss geklärt werden, ob die Arbeitszeit und/oder die Infrastruktur zum Lernen genutzt werden darf. Die Familie muss sich auf veränderte Zeitabläufe und Aufgabenverteilungen einigen und gewöhnen. Gleichzeitig wird durch das online-basierte Lernen eine hohe zeitliche und räumliche Unabhängigkeit signalisiert. Durch die vermeintliche permanente Verfügbarkeit entsteht ein deutlich höherer Legitimationsbedarf gegenüber dem Umfeld in Bezug auf Raum, Zeit und Unge­störtheit, als sie bei klassischen Lernformen durch den Anbietenden und den Lehrenden vorgegeben sind.

Die Spielräume, die sich durch die Unabhängigkeit von Zeit und Raum ergeben, erweisen sich zugleich als potentielle Hindernisse, die durch hohe Selbstmotivation, Lernkompetenz und Selbstorganisation ausgeglichen werden müssen. Dafür bedarf es auch der Einbeziehung des direkten sozialen Umfeldes zur Stabilisierung dieser prekären Lernform. Daraus ergibt sich eine zentrale These dieser Arbeit: Online-Lernen erweist sich als hoch komplexe, hoch voraussetzungsreiche Lernform, die stark von den Konstitutionsprozessen ‚sozialer Netzwerke‘ beeinflusst wird und deswegen auch unter diesem Aspekt erforscht werden sollte.

5 Methodisches Design und Umsetzung

5.1 Allgemeine Überlegungen

Die vorliegende Studie nimmt einen qualitativ-explorativen Zugang zum Feld: sie geht der Wechselwirkung zwischen Online-Lernen und ‚sozialer Netzwerkbildung‘ nach und konzentriert sich im Themenfeld E-Learning auf den bisher wenig beachteten Aspekt des sozialen Umfeldes und seinen Einfluss auf das Online-Lernen. Nicht die technische Umsetzung der Lernumgebung, nicht die didaktische Gestaltung der online-basierten Lernprozesse oder die soziale Interaktion zwischen den Lernenden stehen dabei im Fokus, sondern die Interaktion der Lernenden mit dem sozialen Umfeld wie Familie, Freunde oder den Vorgesetzten und Kollegen. Um diesen Blickwinkel methodisch zu unterstützen, wurde für das Forschungsdesign ein komplexes multi-methodisches Design gewählt (vgl. Diekmann 2000; Häder 2006), in dessen Zentrum erzählgenerierende, themenzentrierte Interviews stehen (vgl. Friebertshäuser 2003; Hopf 2003). Diese ermöglichen den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sowohl ausführliche, lernbiographische Erzählungen über ihre Aneignung des Internets und ihre jeweiligen Online-Lernerfahrungen, als auch die sachliche Beschreibung der gewählten Lernform und ihrer Rahmenbedingungen. Diese Erzählungen und Beschreibungen werde so für eine tiefergehende Analyse und Reflektion zugänglich gemacht (vgl. Flick 2002, S. 193 ff.).

Zur Vertiefung des Verständnisses der sozialen Zusammenhänge wurden die Interviews zusätzlich für eine qualitative Netzwerkanalyse herangezogen. In insgesamt drei Schritten, bestehend aus qualitativer Inhaltsanalyse der Interviews, sequentieller Analyse der Eingangserzählungen zur Gewinnung weiterer Auswertungsperspektiven sowie einer qualitativen Netzwerkanalyse der Interviewdaten, wurde eine fünfgliedrige Typologie entwickelt. Ziel war es, über diese Methoden-Triangulation die Komplexität des Themas zu erfassen, und einen möglichst tiefgehenden Einblick in den Zusammenhang von Online-Lernerfahrungen und deren Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld zu erhalten.

Dieses Design wurde jedoch nicht von Anfang an verfolgt. Zu Beginn stand die Idee, den oben beschriebenen, qualitativen Ansatz der themenzentrierten-biographischen Interviews mit einem quantitativen Ansatz der sozialen Netzwerk-

analyse (vgl. Schenk u.a. 1983; Jansen 2003; Carrington u.a. 2005; Newman u.a. 2006; Wassermann/Faust 2007) zu triangulieren (vgl. Flick 2002; Kuckartz 2005). Die Interviewreihe wäre dann durch das quantitative, typengenerierende Verfahren der Ego-Netzwerke ergänzt worden (vgl. Jansen 2003; Diaz-Bone 2006). Dazu wurde 2007/08 ein dynamischer Online-Fragebogen (s. Anhang 4 und 5) zur Erhebung der Ego-Netzwerke von Teilnehmenden an Online-Lernangeboten zu drei Zeitpunkten (vor, nach und drei Monate nach dem Kurs) entwickelt⁴¹. Obwohl sich die Einrichtungen, die die Lernangebote organisierten, sehr kooperativ und unterstützend verhielten, erwies sich der Zugang zum Feld als extrem schwierig. Trotz wiederholter Anläufe 2008 und 2009 konnten in den ausgewählten Kursen keine ausreichenden Datenmengen über den Fragebogen generiert werden.⁴² Dies führte zu einer Reorganisation des Forschungsdesigns. Das vorhandene Interviewmaterial wurde auf die Möglichkeiten einer qualitativen Netzwerkanalyse – wie bei Hollstein 2006 beschrieben – hin geprüft und für geeignet befunden. Gemeinsam mit dem Betreuer der Arbeit wurde daher beschlossen sich auf die qualitativen Daten der Interviews zu konzentrieren und statt der quantitativen Analyse eine qualitative Analyse der Ego-Netzwerke der Lernenden anhand der Interviewdaten vorzunehmen (Hollstein 2006; 2008; Franke/Wald 2006; Pfeffer 2008).

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Vorüberlegungen zu den Interviews

Die Methodenliteratur unterscheidet gemeinhin zwischen offenen und leitfadenorientierten Interviews, wobei die Offenheit oder Geschlossenheit des Leitfadens variieren kann. Offene Interviews werden den erzählgenerierenden Interviews zugeordnet. Zu diesen zählen z.B. die narrativen Interviews (Schütze 1983), die episodischen Interviews (situationsorientiert) und die ero-epischen Gespräche

⁴¹ Zur Gestaltung und Durchführung von (computerbasierten) Fragebögen und Netzwerkgeneratoren zur Erhebung von Netzwerkdaten s. Fischer (1982), Burt (1984), Hoffmeyer-Zlotnik (1987), Schenk u.a. (1992) sowie Jäger (2004).

⁴² Dies ist vor allem auf die Anlage der Erhebung von Ego-Netzwerken zurückzuführen. Die Teilnehmenden werden dabei immer wieder gebeten nicht nur Auskunft über sich selbst, sondern auch über wichtige Bezugspersonen zu machen. Dies führte häufig zum Abbruch der Befragung. Auch die technische Umsetzung und Einbindung in die Online-Lernumgebungen erwies sich als hochkomplex und fehleranfällig (S. auch Kapitel 5.5).

(vgl. z.B. Flick 2002, 2007; Friebertshäuser 2003). Diese Interviewform beginnt mit einem Erzählimpuls, der die biographische oder episodische Erzählung initiiert und einen gewissen Rahmen vorgibt. Nach Schütze (1983) ergeben sich dadurch drei verschiedene ‚Erzählzwänge‘: Der ‚Gestaltschließungszwang‘, der ‚Kondensierungszwang‘ und der ‚Detaillierungszwang‘. Die Erzählung muss in den Augen des Interviewten in sich stimmig, vollständig und sinnvoll in einen Kontext eingebettet sein. Nach Abschluss der Eingangserzählung folgt eine Phase des Nachfragens und Ergänzens. Zum Abschluss folgt eine Bilanzierungsphase, in der das erzählte mit dem Interviewten zusammen konsolidiert wird (Friebertshäuser 2003; Schütze 1983).

Bei den leitfadengestützten Interviews findet sich die Unterscheidung in fokussierte Interviews, problemzentrierte Interviews und diverse Varianten von themenbezogenen Fragetechniken (vgl. Schütze 1983; Hopf u.a. 1995; Hopf 2000; Friebertshäuser 2003).⁴³ Für die vorliegende Arbeit interessiert vor allem das problemzentrierte Interview. Im Fokus steht hier eine vorher festgelegte Thematik oder Problemstellung, die im Gespräch mit Hilfe eines Leitfadens systematisch erkundet wird. Im Folgenden soll jedoch statt von problemzentriert von themenzentriert gesprochen werden, da hier nicht die Probleme des Online-Lernens, sondern das Themenfeld Online-Lernen und Netzwerkbildung bearbeitet werden soll.

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei der beschriebenen Interviewformen kombiniert: das erzählgenerierende Interview und das themenzentrierte Interview. Zu Beginn der Interviews wurde ein erzählgenerierender Impuls gesetzt, dem eine Reihe von themenbezogenen Fragen folgten, die aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet waren und später auch die Grundlage für das Codesystem der inhaltsanalytischen Auswertung bildeten.

Dieser Erzählimpuls lautete: „Erzählen Sie mir doch bitte, welche Erfahrungen Sie mit dem Internet bisher gemacht haben. Womit hat das angefangen und wie ist es dann weitergegangen bis heute?“ Die durch diesen Erzählimpuls angeregten Erzählphasen zu Beginn des Interviews ermöglichten eine umfassende, durch die Teilnehmenden selbstgesteuerte Beschreibung ihrer bisherigen Erfahrungen mit dem Internet und insbesondere dem Lernen im Internet. Sie konnten dabei frei ei-

⁴³ Eine eigenständige Form stellen Experteninterviews dar (Meuser und Nagel 2003).

ne bestimmte oder mehrere Lernerfahrungen und damit auch die biographische Phase, über die sie berichten wollten, wählen. Die oben beschriebenen Erzählpflichten führten zu einer umfassenden Beschreibung, die oftmals auch Ansatzpunkte für die Erhebung der relevanten ‚sozialen Netzwerke‘ enthielten und so eine Grundlage für die qualitative Netzwerkanalyse bildeten. Der Eingangserzählung folgten themenzentrierte Nachfragen. Dieser systematische, leitfadengestützte Interviewteil erlaubte es einerseits, Themen, die in der Eingangserzählung eröffnet wurden, zu vertiefen und bot andererseits die Möglichkeit, neue Impulse zu setzen und alle relevanten, aus der Theorie abgeleiteten Fragestellungen in das Interview einzubringen. Dies gilt insbesondere für die Erhebung von formalen Merkmalen der Lernformen und der spezifischen Deskriptionen der Netzwerkdynamiken.

5.2.2 Entwicklung des Leitfadens

Der Leitfaden orientiert sich – wie geschildert – an zwei Prinzipien: erstens der Generierung der biographischen Erzählung zum Thema Internet und Lernen im Internet und zweitens der Erfassung der Lernbedingungen (Ort, Raum, Zeit, Finanzierung, rechtliche Form, etc.) der besuchten Online-Lernangebote sowie der Dynamiken in den ‚sozialen Netzwerken‘, die sich aus dem Lernen ergaben.

Wie oben beschrieben wurde zu Beginn ein erzählgenerierender Erzählimpuls gesetzt, der sich ursprünglich auf die Online-Lernerfahrungen bezog. Nach einer Interpretation der Eingangserzählungen von zwei der ersten Interviews in einem sequenzanalytischen Verfahren in der Interpretationswerkstatt (s.u. Kapitel 5.3.2) wurde jedoch deutlich, dass der Erzählimpuls mit dem Fokus auf das Online-Lernen zu eng gefasst wurde. Die Nachfrage nach den allgemeinen Erfahrungen im Internet erleichterte den Interviewten den Einstieg in die biographische Erzählung, da dann auch Lernschritte im Netz vor der formalen Teilnahme an einem online-basierten Lernangebot erzählt wurden. Diese Berichte stellten oftmals die Grundlage für eine fundierte Typenzuordnung dar und erwiesen sich im Verlauf der Auswertung als wertvoll.

Dem Erzählimpuls folgten vier Frageblöcke zu den Themen Lernbiographie Online-Lernen, Äußere Organisation, Auswirkungen auf das Umfeld und Stellenwert des Lernens im Allgemeinen. Diese waren aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Thema E-Learning und der Bedeutung ‚sozialer Netzwerke‘ für das Lernen im

Erwachsenenalter abgeleitet. Den Abschluss bildeten einige demographische Rückfragen, soweit sie nicht schon im Interview thematisiert wurden. Die folgende Skizze gibt einen Überblick über die Themen, der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang (s. Anhang 2).

<p>Erzählimpuls: Erzählen Sie mir doch bitte, welche Erfahrungen Sie mit dem Internet bisher gemacht haben. Womit hat das angefangen und wie ist es dann weitergegangen bis heute?</p>
<p>Fragen zu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lernbiographie Online-Lernen bisherige Erfahrungen, gewählte Lernform 2) Äußere Organisation Zeitliche, räumliche, technische und soziale Voraussetzungen 3) Auswirkungen auf und durch das Umfeld 4) Stellenwert Lernen und Online-Lernen im Allgemeinen 5) Demographische Daten: Alter, Ort, Schullaufbahn, Berufliche Laufbahn, derzeitiges Arbeitsumfeld, Familienstand
<p>Nachfragen</p>

Tabelle 2: Übersicht Interviewleitfaden

Nach der Zusammenstellung der Fragen wurde der Leitfaden in zwei Probeinterviews getestet. Das zweite Interview verlief dabei so erfolgreich, dass es in den Datensatz mit aufgenommen wurde (Herr Jonas). Der Leitfaden erwies sich insgesamt als funktional und wurde bis auf die Änderung im Erzählimpuls für alle Interviews beibehalten. Für die unterschiedlichen Interviews wurden lediglich die Ansprechformen (Du/Sie) angepasst.

5.2.3 Zusammenstellung des Samples

Nach der Entwicklung des Leitfadens galt es, mögliche Teilnehmende zu identifizieren und für die Untersuchung zu gewinnen. Wichtigstes Auswahlkriterium hierfür war eine längerfristige (mind. sechswöchige) Beteiligung an einer non-formalen oder formalen online-basierten Lernform. Als solche Lernformen gelten Angebote wie Web-Based-Trainings, Online-Seminare und Blended-Learning-Formate. Wünschenswert war darüber hinaus die Beteiligung an Mailinglisten, Foren, Communities oder Newsgroups. Angestrebt wurde eine ausgewogene Verteilung auf beide Geschlechter und aller Altersgruppen im Erwachsenenalter. Insge-

samt sollten zwischen 16 und 20 Interviews geführt werden, um ausreichend Datenmaterial für eine Typologisierung zu erreichen.

Trotz der allgemeine E-Learning-Begeisterung und gutem Zugang zum Feld, erwies es sich als schwierig, geeignete und befragungsbereite Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zu finden. Im Dezember 2004 wurden die Probeinterviews durchgeführt, im Frühjahr 2005 wurden mehrere große Netzwerke und Anbietenden von Online-Lernangeboten, die aus früheren Arbeitszusammenhängen bereits bekannt waren, mit der Bitte, die Suche nach Studienteilnehmenden zu unterstützen, angeschrieben. Auf diese Anfragen meldeten sich zehn Personen, die dann weitere Kontakte herstellten und die Interviewanfrage in weitere Netzwerke einspeisten. Dies hatte die positive Konsequenz, dass einige der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen miteinander in einem persönlichen Verhältnis stehen und auch gemeinsame Lernerfahrungen teilen, was eine Vertiefung der Ergebnisse ermöglichte. In einer zweiten Befragungswelle 2007 ergaben sich weitere vier Interviews aus persönlichen Kontakten. Insgesamt wurden 20 Interviews geführt. Eines musste wegen fehlender inhaltlicher Passung und eines wegen unzureichender Aufnahmequalität des Mitschnittes verworfen werden. Für die Auswertung standen somit 18 Interviews mit einem Gesamtvolumen von 16 Stunden und 32 Minuten zur Verfügung. Die durchschnittliche Interviewdauer lag bei ca. 55 Minuten. Es wurden zehn Frauen und acht Männer im Alter zwischen 25 und 63 Jahren mit einem durchschnittlichen Alter von 42,77 Jahren befragt. Die befragten Personen wohnen in zehn verschiedenen Bundesländern, der geographische Schwerpunkt lag jedoch in Hessen.⁴⁴

5.2.4 Gestaltung der Interviewführung

Die Interviews wurden mit wenigen Ausnahmen im häuslichen Umfeld der Befragten geführt. Ein Interview fand in einem Café in einem Einkaufszentrum statt, ein anderes auf einer großen Messe zum Thema E-Learning. Dieser Kontakt im persönlichen Lebensumfeld ermöglichte einen direkten Einblick in das soziale Umfeld und den Lern- und Arbeitsplatz. Dazu wurden die wichtigsten demographischen Daten notiert. Mehrfach kamen Personen aus dem Umfeld hinzu und beteiligten

⁴⁴ Weitere Informationen zum Sample finden sich in den Fallporträts in Kapitel 6.

sich für kurze Zeit an den Interviews. Auch dies erlaubte weitere Eindrücke. Diese wurden in Interview-Protokollen gleich im Anschluss an die Interviews festgehalten und zu den Auswertungsunterlagen hinzugenommen. Zusätzlich wurde die Beschreibung des jeweiligen Ego-Netzwerks mit seinen für das Lernen zentralen Bezugsnetzwerken herangezogen, um aus den Interviewbeschreibungen Netzwerkkizzen für die qualitative Netzwerkanalyse zu generieren.

5.2.5 Aufnahme, Transkription und Anonymisierung

Alle Interviews wurden durch die Forscherin selbst geführt, um eine möglichst hohe Stabilität der Befragung zu gewährleisten (Flick 2002, Kuckartz 2005, 2012). Erkenntnisse und Erfahrungen aus den bereits geführten Interviews wurden in die Durchführung späterer Interviews integriert. Die Gespräche wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät im WAVE-Format aufgenommen.

Mit Hilfe der Software F4⁴⁵ wurden die ersten 14 Interviews selbst transkribiert, um eine möglichst große Nähe zum Datenmaterial sicherzustellen und erste Auswertungsimpulse beim Nachhören zu gewinnen. Die restlichen Interviews wurden durch einen professionellen Transkriptionsservice verschriftlicht und anschließend durch die Interviewerin erneut abgehört und vervollständigt. Dies diente zum einen dazu, die Nähe zum Datenmaterial wiederherzustellen und zum anderen dazu, zu gewährleisten, dass Fachbegriffe richtig wiedergegeben und die Interviewinhalte samt situativer Eindrücke möglichst genau und vollständig festgehalten wurden. Die Transkription erfolgte nach zuvor festgelegten und auch mit dem Transkriptionsservice abgesprochenen Regeln, die sich in der folgenden Übersicht finden. Eine Glättung der Sprache unterblieb (vgl. Langer 2003; Kuckartz 2005, S. 40ff; Kuckartz 2012, S. 165 ff.).

Zeichen	Erläuterung
(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Sprechpause
(...)	längere Sprechpause
(lachen)	Informationen zum Sprechtempo oder zur Gesprächsstimmung auch: unverständliche Passagen
[mhm]	Zustimmungslaute des Interviewers

⁴⁵ <https://www.audiotranskription.de> [Stand:09.01.15].

Zeichen	Erläuterung
<u>Das</u>	stark betontes Wort
(Software)	Beschreibende Anonymisierung von Eigennamen, in Klammern wenn es das Verständnis erfordert
,; . ! ?	Satzzeichen nach Intonation
ähm, mhm	Räuspfern, Überbrückungslaute und ähnliches mit Komma vom restlichen Text getrennt
I.: A.:	Jeder Sprecherwechsel wird durch einen neuen Absatz gekennzeichnet
auf..., aufbauen	Angefangene, aber nicht beendete Wörter werden mittranskribiert
und, und,	Wortwiederholungen werden beibehalten

Tabelle 3: Transkriptionsregeln

Transkripte wurden dann in die Auswertungssoftware MAXQDA⁴⁶ eingespielt und mit den Aufnahmen verlinkt, um gegebenenfalls relevante Interviewstellen erneut abhören zu können.

Um die Rechte der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zu wahren, wurden alle Interviews in mehreren Schritten sorgfältig anonymisiert. Die erste Anonymisierung und Pseudonymisierung der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen erfolgt während der Transkription, die zweite im Anschluss an die vollständige Transkription, insbesondere bei den extern transkribierten Interviews. Orts- und Eigennamen von Institutionen wurden – wo notwendig– zum besseren Verständnis für die Phase der Auswertung beibehalten und erst bei der Fertigstellung des Anhangs herausgenommen. Die Interviews, die in der Interpretationswerkstatt und im Seminar verwendet wurden, wurden dafür eigens anonymisiert. Abschließend wurden verwendete Interviewzitate im Auswertungstext nochmals auf die Notwendigkeit einer weiteren Anonymisierung überprüft.

Um die Lesbarkeit der Interviews zu fördern, bekamen alle Befragten ein Pseudonym. Namen von Orten und Organisationen wurden mit (Name Ort 1) oder Name des Netzwerks) ersetzt und Situationsbeschreibungen gegebenenfalls sinnerhaltend verfremdet, wenn sie Rückschlüsse auf weitere Beteiligte zuließen. Bezogen sich die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen aufeinander, wurden auch die verwendeten Vornamen pseudonymisiert. Alle Interviewpartner und Inter-

⁴⁶ Informationen zur Auswertungssoftware und ihren Möglichkeiten finden sich unter: <http://www.maxqda.de> [Stand 01.09.2015]. Im Laufe der Arbeit wurde mit den Versionen maxqda, MAXQDA 2007, MAXQDA 10 und MAXQDA 11 gearbeitet.

viewpartnerinnen wurden vor dem Interview sowohl bei der Terminvereinbarung als auch am Interviewtag selbst über die Freiwilligkeit der Teilnahme, die digitale Aufnahme des Interviews als auch auf die vollständige Anonymisierung der Daten hingewiesen (vgl. Helfferich 2004, S. 147ff.).

5.3 Auswertung

Die Auswertung der Daten umfasste vier Schritte. Zunächst erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse. In einem zweiten Schritt wurden einige ausgewählte Eingangserzählungen in einem Seminar und der Interpretationswerkstatt des Fachbereiches sequenzanalytisch analysiert. Die so gebildeten Zusammenhänge und Ergebnisse wurden in Codes umgewandelt und innerhalb des Codesystems als zusätzliches analytisches Raster benutzt (vgl. Kapitel 5.3.2).

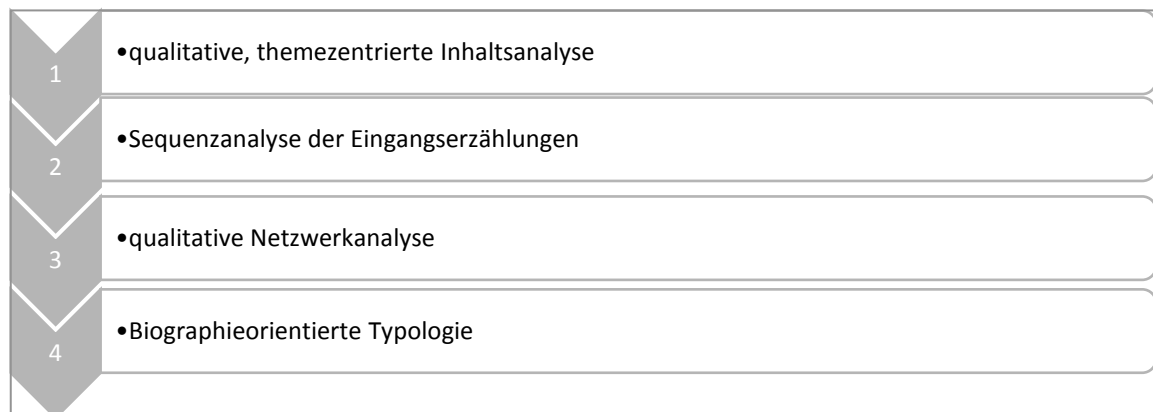


Abbildung 7: Auswertungsschritte

Schließlich wurde anhand der Erzählungen und Beschreibungen in den Interviews eine qualitative Netzwerkanalyse mit dem Ergebnis von Ego-zentrierten Netzwerkkarten, eingebettet in Fallporträts erstellt (s. Kapitel 5.3.3). Zuletzt erfolgte die abschließende Typenbildung, die als Raster für die Darstellung der Auswertungsergebnisse in zwei Teilkapiteln (Online-Lernen und Netzwerkbildung) sowie einem finalen, beide Themen verschränkendem Kapitel diente (s. Kapitel 5.3.4). Diese vier Auswertungsschritte werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse – Entwicklung des themenzentrierten Codesystems

Betrachtet man die klassische Methodenliteratur, finden sich im Wesentlichen drei Auswertungsstrategien. Zum einen werden deduktive Verfahren beschrieben, die

theoriegeleitete Leitfäden und Kategoriensysteme als Grundlage für die Auswertung nehmen und deduktiv von der vorhandenen Theorie bzw. Ausgangsthese auf das Spezielle im zu untersuchenden Fall schließen lassen. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, S. 82 ff.; 2010, S. 92 ff.). Die zweite Strategie geht induktiv vor, sie schließt vom Einzelnen, Speziellen auf das Allgemeine und leitet die zu generierende Theorie aus dem vorliegenden Material ab. Ein typisches methodisches Verfahren hierfür ist die Grounded Theory (vgl. u.a. Kuckartz 1999/2005; Strauß/Corbin 1996). Eine dritte Variante stellt ein induktiv-deduktives Verfahren dar (Kuckartz 2005, S. 74 ff.), wie es in der vorliegenden Arbeit angewendet wurde. Das Vorgehen orientiert sich dabei an Hopf (1995) und Kuckartz (2005, S. 85 ff.).

Zunächst wurde dazu das gesamte vorhandene Interviewmaterial in die Software Maxqda eingelesen. Danach wurde anhand der Oberkategorien des Interviewleitfadens ein erstes Codesystem entwickelt und die entsprechenden Passagen aus den Interviews den Hauptcodes zugeordnet. Es erfolgte keine weitere Differenzierung der Kategorien. Diese erste Materialzuordnung erlaubte einen themenbezogenen Überblick über das gesamte Datenmaterial und wurde als Referenzsystem über die gesamte Auswertungsphase beibehalten.

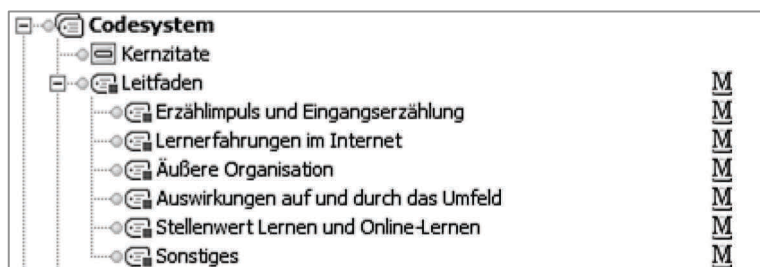


Abbildung 8: Codesystem 1 – Leitfaden (Feb. 2008)

Abbildung 8 zeigt das erste Codesystem nach der Zuordnung der Interviewsequenzen zum Erzählimpuls und den Kernthemen des Leitfadens. Jeder Code wurde mit einem Memo versehen, der die Leitfrage samt Schlagworte enthielt. In einer eigenen Kategorie wurden wichtige Kernzitate codiert.

Parallel dazu wurde eine erste Variablen-tabelle in MAXQDA erstellt, in der die demographischen Daten wie Alter, Familienstand, Anzahl der Kinder, Wohnort, berufliche Situation festgehalten wurden. Diese Matrix wurde später durch weitere

Informationen zum Lerngeschehen (z.B. Lernform und Dauer) und kategoriale Variablen, also Variablen die aus Codes abgeleitet wurden, ergänzt (s.u.).

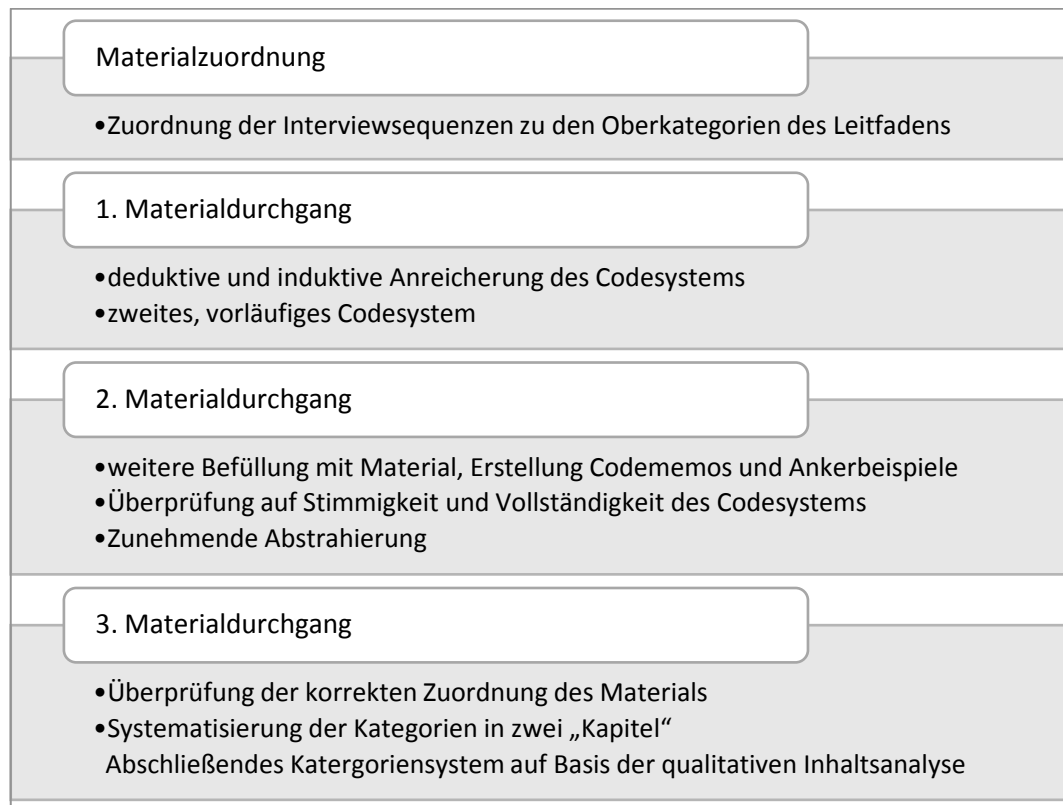


Abbildung 9: Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse

Dieses erste Kategoriensystem wurde nun in einem ersten Materialdurchgang mit Material befüllt und ausdifferenziert. Das Ergebnis war ein zweites, vorläufiges Codesystem, das als Grundlage für die weiteren Materialdurchgänge diente.

Im zweiten Materialdurchgang wurde das weiterentwickelte Codesystem auf seine Stimmigkeit und Vollständigkeit überprüft. In diesem Prozess erfuhr eine zunehmende Abstrahierung. Unterstützt wurde dies durch die Fortschreibung und Erstellung der Codememos, die sowohl eine Beschreibung der jeweiligen Kategorie als auch Ankerbeispiele enthalten. Dabei wurde besonders darauf geachtet, alle im Material vorkommenden Dimensionen, insbesondere die kontrastierenden zu berücksichtigen (vgl. Flick 2002, S. 317ff.).

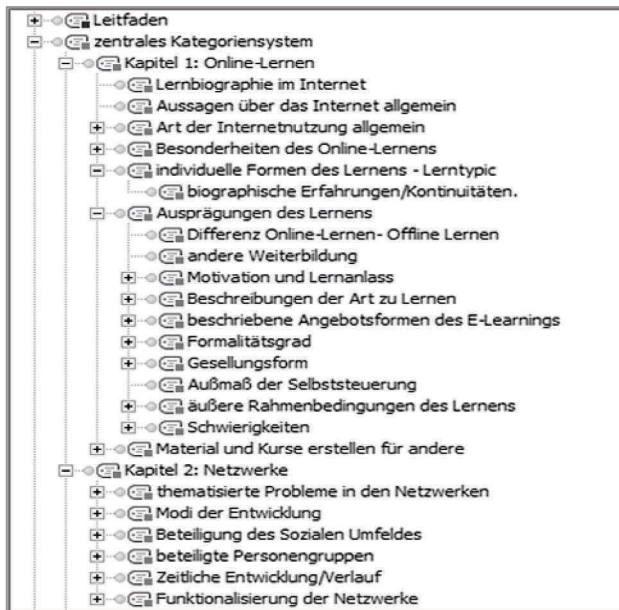


Abbildung 10: Kategoriensystem nach thematischer, inhaltsanalytischer Codierung

In einem dritten Materialdurchgang wurde die korrekte Zuordnung der Textstellen und ausreichende Differenzierung des Codesystems überprüft. Daraus ergab sich eine an den beiden grundlegenden theoretischen Bezugspunkten: ‚Online-Lernen‘ und ‚Netzwerke‘ zweifach gegliederte thematische Struktur, die auch die Basis für die beiden zentralen Auswertungskapitel bildet (s. Abbildung 10: Kapitel 1: Online-Lernen, Kapitel 2: Netzwerke).⁴⁷ Durch diese vier Schritte ist ein Codesystem entstanden, das das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse widerspiegelt.

5.3.2 Sequenzanalytische Impulse

Im nächsten Schritt wurde ein Teilkorpus des Datenmaterials sequenzanalytisch ausgewertet. Insgesamt fünf der achtzehn Interviews (Herr Henge und Herr Baum, Frau Aigner, Frau Blank und Frau Stein) konnten in der Interpretationswerkstatt des Fachbereichs und in einem Seminar im WS 2007/08 eingebracht und analysiert werden. Aus diesem Verfahren konnten nicht nur Verbesserungen für den Erzählimpuls generiert werden, sondern auch mehrere inhaltliche Analysedimensionen zur Ergänzung des durch die inhaltsanalytische Codierung gewonnenen Kategoriensystems. Zur Vorbereitung der Interpretationswerkstatt⁴⁸ wurden die anonymisierten Interviewtexte mit Zeilennummern versehen und als PDF an die Teil-

⁴⁷ Im Zuge der Verschriftlichung der Auswertung wurden diese in ihrer Reihenfolge nochmals sortiert, nicht jedoch in ihrer Inhaltstiefe oder -struktur.

⁴⁸ Im Seminar wurde das gleiche Verfahren verwendet.

nehmenden der Werkstatt verschickt. Zu Beginn jeder Sitzung erfolgte eine Kurzvorstellung des Forschungsvorhabens und der Fragestellungen an das Material der jeweiligen Sitzung. Danach folgte eine Einschätzung des Materials durch die Teilnehmendenrunde sowie die Vorstellung erster Thesen zum Material und eine Rückmeldung durch die Interviewerin. Im zweiten Teil wurde eine zentrale Textpassage ausgewählt und nach sequentiellen Verfahren Wort für Wort nach Bedeutungsvarianten und Zusammenhängen analysiert und interpretiert, bis sich eine oder mehrere zentrale Thesen herausformten. Im Fall der vorliegenden Interviews war dies vor allem die Eingangserzählung nach dem ersten Erzählimpuls.⁴⁹ Auf diese Weise wurde zum einen der subjektive Blick der individuell forschenden Person aufgelöst und für andere Sichtweisen geöffnet. Zum anderen ergaben sich neue Analyseperspektiven für einen weiteren Materialdurchgang.

Zu den Kategorien, die in dieser Weise entstanden sind, zählen Themen wie generelle Kompensationsstrategien in Bezug auf Konstitutionsleistungen, individualisierte Professionalisierung und partizipative Kompetenzentwicklung aber auch Dimensionen individueller Strategien wie ‚Isolation und Integration‘, ‚Reduktion oder Expansion‘, oder ‚Verborgtheit und Öffentlichkeit‘ (s. Fazit). Diese Dimensionen mit ihren jeweiligen Unterkategorien wurden in einem eigenen Teilsystem des Kategoriensystems abgebildet und die Interviews jeweils auf die verschiedenen Aspekte dieser Dimensionen hin analysiert und codiert. Auch diese Codes wurden mit Codememos versehen, die Beschreibungen der Codes und Ankerbeispiele enthielten. Hier stand jedoch die Entwicklung von Text- und Auswertungsideen im Vordergrund. Sie zeichnen sich vor allem durch die Verschränkung der beiden zentralen Themen Online-Lernen und Netzwerkbildung aus und erlauben so eine komplexe Ergänzung des inhaltsanalytisch gewonnenen Codesystems.

5.3.3 Qualitative Netzwerkanalyse

Der nächste Auswertungsschritt diente dazu, die Fälle auf die netzwerkbezogenen Aspekte hin zu untersuchen. Dazu wurden die Interviews einer qualitativen Netzwerkanalyse unterworfen.

⁴⁹ Zu den unterschiedlichen Verfahren sequenzieller Analyse s. u.a. Wernet (2006); Flick (2002, S. 287-316).

Unter einer qualitativen Netzwerkanalyse versteht man die Analyse qualitativer Daten (Text und Bild) unter Berücksichtigung der Dynamik und des Prozesscharakters des Netzwerkes und den Sinnzuschreibungen, die die Personen treffen. Dazu werden im Allgemeinen die Befragten gebeten, ihr (Ego-) Netzwerk im Kontext des Befragungsthemas z.B. in ein Diagramm mit konzentrischen Kreisen (Kahn/Antonucci 1980; Hollstein/Pfeffer 2010) aufzuzeichnen und dabei zu verbalisieren, wie dieses sich derzeit darstellt, wie es sich bis zu diesem Zeitpunkt entwickelt hat und welche Entwicklungen erwartet werden. Dazu können auch mehrfache Skizzen entstehen, um die Netzwerkdynamik oder bestimmte Teilaspekte zu verdeutlichen.⁵⁰ Im Anschluss werden, vergleichbar einem erzählgenerierenden Interview, Nachfragen zu Klärung bestimmter Aspekte gestellt (vgl. Burt 1983; Hollstein 2006, S. 18-20).

Hollstein (2006) benennt zwei wesentliche Kriterien für die Erhebung qualitativer Netzwerkdaten. Erstens Offenheit bei der Datenerhebung und zweitens die Verwendung ‚interpretativer Verfahren‘ bei der Auswertung. Offenheit meint in diesem Zusammenhang, dass die Erhebung nicht zu eng geführt wird und durch möglichst offene Fragen der Antwortraum weit gefasst wird. Die Verwendung interpretativer Auswertungsformen beschreibt die Notwendigkeit der Analyse der Netzwerkbilder über die reine Deskription hinaus – unabhängig davon ob durch die Teilnehmenden oder Forschenden generiert (vgl. Pfeffer 2008, Hollstein/Pfeffer 2010).

Die qualitative Netzwerkanalyse ist dann von besonderem Interesse, wenn ein neues Feld erschlossen werden soll und die Prozessebene und die Sicht- und Handlungsweise der Akteure sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Burt 1983; Hollstein 2006, S. 20f.). Für die Analyse der Netzwerkbildung durch Lernprozesse trifft dies besonders zu. Die grafische Umsetzung der Netzwerkstrukturen erlaubt einen eigenen Blick auf die Bedeutung verschiedener Teilnetzwerke und zum Teil auch ihrer Entwicklung durch das Lernen.

Da dieses Verfahren im ursprünglichen Forschungsdesign nicht vorgesehen war, liegen für die qualitative Netzwerkanalyse keine Skizzen und Zeichnungen vor.

⁵⁰ Zur Visualisierung von Netzwerken und der Erstellung von Netzwerkkarten s.a. Freeman (2000); McCarty (2005) und Pfeffer (2008).

Dennoch wurden in allen Interviews vergleichbare offene Fragen zum Online-Lernen und der Gestaltung der persönlichen Netzwerke gestellt, sodass es gut möglich war, Netzwerkbilder aus den Beschreibungen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zu generieren.

In der vorliegenden Arbeit wurden dazu mit Hilfe eines des Mindmap-Programms ‚Freemind‘⁵¹ Ego-Netzwerkkarten von jeder und jedem Interviewten und später auch Teilnetzwerke von miteinander verbundenen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (Familie Stein; Frau Berg, Herr Henge und Herr Baum; Frau Michel und Frau Wolf) erstellt. Zunächst wurde die interviewte Person ins Zentrum der Karte gestellt und dann anhand der Daten alle Beziehungen aufgelistet, die im Interview erwähnt wurden. Anschließend galt es, die genannten Beziehungen in Beziehungszusammenhänge zusammenzufassen (z.B. Arbeit, Lernen, Familie, privates soziales Umfeld). Im dritten Schritt wurde eine qualitative Bewertung der Beziehungen vorgenommen und durch räumliche Nähe und Symbole verdeutlicht.

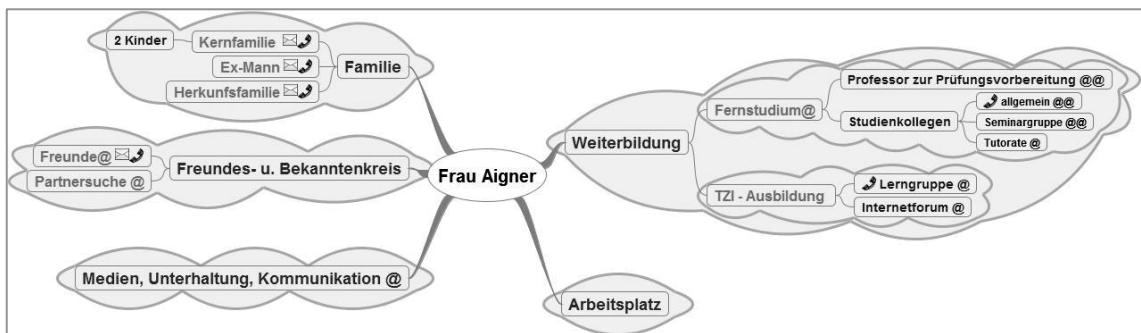


Abbildung 11: Beispiel für eine Netzwerkkarte⁵²

Die biographischen Erzählungen aus dem Erzählimpuls erlaubten in besondere Weise, die Bezugssysteme und Bedeutungszuschreibungen der Lernenden zu erheben und selbst darstellen zu lassen. Es wurde sozusagen ein indirekter Ansatz der Netzwerkgenerierung genutzt, bei dem die beiden Gütekriterien Offenheit und interpretatives Verfahren Beachtung fanden (s.o.). Diese Skizzen und die Kodierungen zu den Netzwerkbeschreibungen wurden zunächst für die Samplebeschreibung und später für die weitere Auswertung herangezogen.

⁵¹ http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page [Stand: 01.09.2014].

⁵² Ein Kuvert in den Skizzen bedeutet einen Schwerpunkt auf offline-Verbindungen, ein @-Zeichen eine überwiegend online-gestaltete Verbindung, der weniger oft verwendete Telefonhörer symbolisiert Verbindungen, die überwiegend über das Telefon gestaltet werden. Die Ausdifferenzierung der Wolken richtet sich nach dem Detailgrad der Erzählung.

5.3.4 Typenbildung

Die Typenbildung steht in dieser Arbeit am Ende der Auswertung und am Anfang der Darstellung der Ergebnisse. Sie ist das Ergebnis der Zusammenschau der Resultate der vorangegangenen Auswertungsschritte.

Nachdem die Fallporträts mit den Netzwerkkarten der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen erstellt waren, wurden gewisse systematische Übereinstimmungen sichtbar. Die Gewichtung der einzelnen Teilnetzwerke und ihre Bedeutung differierten von Fall zu Fall und ließen dennoch eine gewisse Systematik erkennen. Typisch waren z.B. die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen von Freundeskreisen und Familie oder auch die Ausdifferenzierung und Verschränkung beruflicher Netzwerke. Gleiches gilt für die Thematik der Integration der Lerngruppe in der Online-Lernphase in das allgemeine oder berufliche Netzwerk.

Neben diesen Übereinstimmungen in der Gestaltung und Nutzung der Netzwerke erschloss sich die Typologie über zwei zentrale Aspekte aus dem Bereich E-Learning: Lernmotivation und Lernanlass der Lernenden variierten erheblich und orientierten sich sowohl an der biographischen als auch an der sozialen Situation der Befragten. Dieser Ausgangspunkt der Typenbildung soll im Folgenden näher erläutert werden.

Die Motivation online zu lernen ist durch sachliche Gründe, wie vereinfachte räumliche und zeitliche Organisation, aber auch durch Interesse und Begeisterung für Technik, das Internet oder neue Medien begründet. Bereits hier zeigte sich, dass verschiedene Lebensumstände wie Wohnort, Art des Zusammenlebens oder die individuelle Bildungsbiographie Einfluss auf die Wahl der Online-Lernform und ihrer konkreten Ausgestaltung haben (s. Kapitel 8). Dies entspricht den heterogenen Lebenslagen der befragten Personen, deren wesentliche und oft einzige Gemeinsamkeit das Online-Lernen ist. Sowohl die Motivation, ein Online-Seminar zu besuchen, als auch das aktuelle Bildungsinteresse der Befragten differiert je nach biographischer Situation. Teilnehmende, die erst am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn standen, waren eher am Aufbau von Grundwissen oder am Ausbau erster Kenntnisse interessiert. Lernende, die sich nach der Familienphase beruflich neu orientierten, suchten nach Angeboten, die sowohl ihren inhaltlichen Interessen entgegenkamen, als auch ihren eingeschränkten zeitlichen Möglichkeiten ent-

sprach. Stand die berufliche Neuausrichtung im Vordergrund, wurde diesem Vorhaben alles andere untergeordnet und das Lernen zur beruflichen Tätigkeit. Es besteht also eine enge Wechselwirkung zwischen der jeweiligen Lebenssituation der Teilnehmenden, ihrem Bildungsinteresse und der gewählten Lernform. Unter diesem Filter ergibt sich eine Systematisierung der Lernerfahrungen, die innerhalb der vielfältigen Beschreibungen eine klare Struktur erkennen lassen und zu einer fünfgliedrigen Typologie führten.

Für eine Konsistenzprüfung der Typen wurden die Codes Lernanlass und Lernmotivation in kategorialen Variablen⁵³ umgewandelt und in die Variablenmatrix mit den demographischen und sozialen Daten der Teilnehmenden eingefügt. Zu den bereits vorhandenen Variablen zählten demographische Daten wie Altersgruppe, Familienstand, Anzahl der Kinder, Art der Tätigkeit, biographische Phase und zum anderen Informationen über die Gestaltung des Online-Lernens: Lernform, Lerndauer, Lernort im Netz, Finanzierung, Ausstattung (s. Kapitel 6.3).

Danach wurde die Variablenmatrix systematisch auf Zusammenhänge durchgesehen und auch die Codings, die den Kategorien Lernanlass und Lernmotivation zugeordnet waren, nach Altersgruppen, Geschlecht, Lernform, etc. aktiviert und betrachtet. In diesem komplexen Prozess der Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse und der Rückbindung an die vorhandenen Variablen vor dem Hintergrundwissen der Fallporträts ergaben sich fünf verschiedene biographiebezogene Lern-Phasen oder -Typen:

⁵³ Unter kategorialen Variablen versteht man Variablen, die aus zuvor aus dem Interviewmaterial gewonnenen Kategorien abgeleitet werden. Dazu wird zunächst die Variable in verschiedene Unterkategorien eingeteilt und die Textsegmente der Oberkategorie den Unterkategorien zugeordnet. Dabei sollten möglichst alle Texte/Interviews einbezogen werden. Anschließend werden die Unterkategorien in Merkmalsausprägungen der einzelnen Texte/Interviews umgewandelt. Ist ein Text nicht eindeutig zuordbar, erfolgt die Zuordnung per Hand im Anschluss an die Umwandlung.

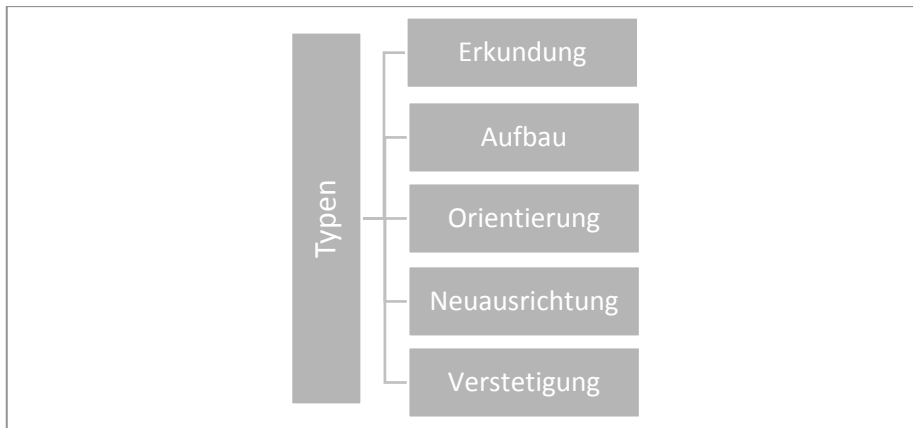


Abbildung 12: Übersicht Typen

Die Zuordnung der Personen zur Typologie erfolgte anhand der zentralen, individuell wichtigsten Online-Lernerfahrung der Interviewten. Die nachrangigen Erfahrungen führten zu einer mehrfachen Zuordnung der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen in die typologischen Kategorien nach primären und sekundären Online-Lernerfahrungen (vgl. Tabelle 4).

Grund hierfür ist, dass die meisten Teilnehmenden unterschiedliche Online-Lernerfahrungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemacht haben. Ein typisches Beispiel hierfür ist z.B. Herr Brunner (vgl. Kapitel 6), der zunächst Lernangebote in seiner ersten Berufsausbildung, dann die E-Learning-Seminare während des Studiums beschreibt („Erkundung“). An diese biographische Phase schließen sich vielfältige Erfahrungen mit Online-Lernen während seiner Promotionszeit und im Rahmen seiner selbstständigen Tätigkeit an („Verstetigung“). Dieses Prinzip der Mehrfachzuordnung findet sich auch in der Eingangserzählung von Frau Blank. Nach einer Phase der informellen Aneignung auf privater und beruflicher Ebene („Erkundung“) folgt eine intensive E-Learning-Phase in Form einer online-basierten Umschulung („Neuausrichtung“). An diese schließt sich dann die biographische Phase der beruflichen Selbstständigkeit mit stetiger informeller und non-formaler Fortbildung („Verstetigung“).

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Primäre Online-Lernerfahrung	Herr Brunner Herr Jonas Herr Stockmann	Herr Dorn Frau Lieser Herr Stockmann	Frau Fischer Frau Michel Frau Stein	Frau Aigner Frau Blank Frau Berg Herr Baum Herr Henge	Herr Brunner Herr Stein Frau Stern Herr Sonner Frau Speidel Frau Wolf
Sekundäre Online-Lernerfahrung	Frau Blank Herr Henge Frau Lieser Herr Sonner Herr Stein	Herr Brunner Frau Aigner	Frau Speidel Frau Stern		Herr Baum Frau Berg Herr Henge Frau Blank

Tabelle 4: Zuordnung der befragten Personen zu den Typen

Die Tabelle gibt eine Übersicht über die Zuordnung der befragten Personen zu den verschiedenen Typen. Dabei wird zwischen ihren primären und sekundären Online-Lernerfahrungen unterschieden. Eine ausführliche Porträtierung der einzelnen Teilnehmenden folgt im ersten Kapitel der Darstellung der Ergebnisse. Eine befragte Person kann also während verschiedener biographischer Phasen verschiedenen Typen zugeordnet sein. Grundlage sind die jeweiligen Beschreibungen der jeweiligen Online-Lernphasen, die wie einzelne Fälle behandelt und den jeweiligen Typen angegliedert sind.

Zur Überprüfung der Zuordnungen wurden die zu den jeweiligen Typen gehörenden Interviews zu Sets zusammengefasst und ein kategoriales Textretrieval gestartet, das zu jedem Typus Interviewbeispiele zu den genannten Kategorien generierte. Die Ergebnisse wurden getrennt nach Typen nach Parallelen und Kontrasten durchgesehen. Auf diese Weise konnten die thematischen Kategorien aus der Phase der thematischen Codierung mit den Merkmalen der jeweiligen Typen verstränkt und gleichzeitig Differenzierungen innerhalb der Typen herausgearbeitet werden.

5.4 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt in gewisser Weise den Auswertungsschritten, weist jedoch auch eine eigene Logik auf. Zu Beginn finden sich die Fallporträts mit den zugehörigen Netzwerkkarten und der Überleitung zu einer abstrakten Darstellung der Typen.

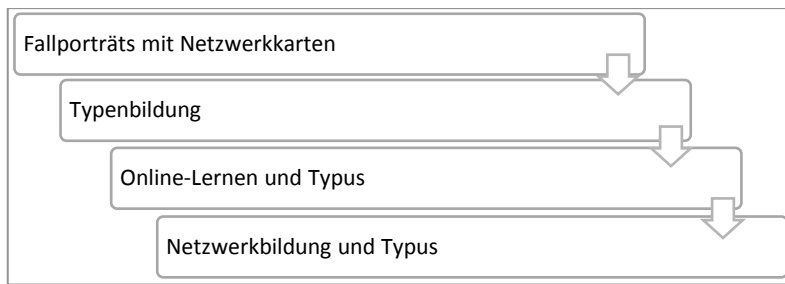


Abbildung 13: Darstellungsschritte der Auswertung

Die Porträts bilden einen übergeordneten inhaltlichen Schirm, unter dem in den folgenden beiden Kapiteln die Teilthemen Online-Lernen und Netzwerkdynamik dargestellt werden. Die Darstellung folgt dabei nicht dem Kategoriensystem, das in der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitet wurde, sondern diskutiert dessen Kategorien und Themen im Raster der Typologie. Dazu wurden zunächst die relevanten Kategorien in eine Tabelle übertragen und die Ausprägungen der jeweiligen Typen abstrahiert zusammengefasst, um anschließend ausführlich und mit Belegbeispielen dargelegt zu werden. Im abschließenden Kapitel des Auswertungsteils findet sich die Zusammenführung der beiden Themen anhand der Erkenntnisse aus den beiden Teilkapiteln und den Kategorien, die sich aus der sequenziellen Analyse in ihrer themenverschränkenden Perspektive ergeben haben.

5.5 Kritische Reflektion

Im Folgenden soll das methodische Design und seine Umsetzung hinsichtlich des Methodendesigns, der Qualität der Daten und forschungsethischer Überlegungen kritische reflektiert werden (vgl. Gruneberg 2001; Helfferich 2004; Mayring 2010, S. 116 ff.)

5.5.1 Veränderung des Methodendesigns

Das Methodendesign war von Beginn an als multi-methodisch und komplex angelegt. Die qualitativen Interviewdaten sollten mit den quantitativen Daten der sozialen Netzwerkanalyse der Ego-Netze von Online-Lernenden kombiniert werden, um sowohl Netzwerkdynamik als auch Lerngeschehen differenziert betrachten zu können. Der extrem schwierige Zugang zum Feld machte es notwendig, dieses Design aufzugeben und die für die Arbeit kritische Situation kreativ zu wenden. Nachdem offensichtlich wurde, dass es im ursprünglichen Design nicht möglich

war, eine angemessene Datenmenge zu generieren, wurde die quantitative Netzwerkanalyse durch eine qualitative Netzwerkanalyse der Interviewdaten ersetzt.

Diese Schwierigkeit des Zugangs ist zwei Faktoren geschuldet.⁵⁴ Zum einen hatten die Anbietenden von Online-Kursen zwar erlaubt, die Befragung in ihren Veranstaltungen zu bewerben, es war jedoch nicht möglich, das Konzept und die Befragung den Teilnehmenden persönlich vorzustellen. Dies wäre jedoch notwendig gewesen, um die Befragung zu erklären und Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes, vor allem bezüglich der Daten Dritter aufzunehmen und zu beseitigen (s.o.).

5.5.2 Qualität der Daten

Die Umsetzung einer qualitativen Studie bringt auch die Frage nach der Qualität der Daten mit sich. Auch in der vorliegenden Arbeit gibt es verschiedene Aspekte der Umsetzung, die nicht optimal gestaltet werden konnten und deswegen sowohl bei der Auswertung als auch bei der Bewertung der Arbeit in Betracht gezogen werden sollten.

Zum einen liegt zwischen der Erhebung der Daten und der Auswertung ein erheblicher Zeitraum. Vom ersten Interview bis zur Abgabe der Arbeit liegen neun Jahre. Gerade im Feld des Online-Lernens ist dies ein langer Entwicklungszeitraum. Dennoch gibt es bisher wenig Arbeiten, die sich mit dem sozialen Umfeld von Online-Lernenden auseinandergesetzt haben. Die aktuellen Diskussionsstränge beschäftigen sich mit MOOCs⁵⁵ und mobilen Formen des Lernens und damit vor allem mit der Frage der zeitlichen und räumlichen Gestaltung, weniger jedoch mit den Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und sozialem Umfeld (s. Kapitel 4). Die vorliegende Studie vermag also trotz langer Bearbeitungsdauer einen aktuellen Beitrag zum Thema Online-Lernen zu leisten (Traxler 2010; Schulmeister 2013).

Zum anderen könnte es als problematisch gesehen werden, dass die Netzwerkbilder nicht durch die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen selbst erstellt wurden. Dies ist jedoch nur bedingt der Fall. Selbsterstellte Karten während des Interviews bieten den Vorteil der Selbstbestimmung der Themen und Gruppen

⁵⁴ Zu Ursachen und Umgang mit Non-Response bei Ego-Netzwerke s. Stocké (2005).

⁵⁵ MOOCs: Massiv Open Online Courses.

sowie ihrer Bedeutsamkeit. Die Erstellung durch die Interviewerin im Anschluss an das Interview ermöglicht jedoch durch die Einbeziehung aller genannten Konstellationen eine möglicherweise größere Vollständigkeit und eröffnen durch die drei Bearbeitungsschritte eine erste Interpretation der Daten (vgl. Hollstein 2006, S. 18 ff.).

Der dritte Aspekt, der die Daten negativ beeinflussen könnte, ist, dass sich überwiegend Online-Lernende gemeldet haben, die selbst pädagogisch tätig sind und sich so kein ausgewogenes Sample hinsichtlich der Berufsfelder der Online-Lernenden ergeben hat. Dies lässt Raum für Überlegungen. Zum einen ist es wahrscheinlich, dass sich überwiegend Personen für die Fragestellung der Arbeit interessiert haben (und sich in der Folge für die Teilnahme gemeldet haben), die selbst an pädagogischen Fragestellungen interessiert sind. Zum anderen wäre jedoch auch zu überlegen, ob zum Zeitpunkt der Erhebung vor allem noch Personen ausgebildet wurden, die selbst im Bereich Online-Lehre tätig werden wollten (Programm der Bundesagentur für Arbeit, s. Beschreibung des Samples (Kapitel 6 und 7), die Arbeit also mit einer Zeit der Professionalisierung im Feld des E-Learning zusammenfiel. Beides beeinträchtigt die Daten jedoch nur geringfügig. Die grundlegende Frage nach der Gestaltung ‚sozialer Netzwerke‘ zur Unterstützung von Online-Lernprozessen ist zunächst berufsgruppenunabhängig zu sehen. Dennoch wäre eine Weiterführung und Differenzierung der Fragestellung hinsichtlich Milieu, Herkunft oder Berufsfeld von Interesse für die weitere Forschung.

5.6 Forschungsethische Überlegungen

Die methodische Gestaltung und Umsetzung einer Studie umfasst immer auch forschungsethische Fragen. Diese betreffen in der vorliegenden Arbeit vor allem zwei Aspekte: Wahrung der Rechte der Teilnehmenden und Gewährleistung der Unabhängigkeit der Forschung. Die Rechte der Teilnehmenden umfassen die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Gewährleistung des Datenschutzes und des Schutzes der Persönlichkeitsrechte. Ersteres wurde umgesetzt, indem die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sich auf Aufrufe bei Bildungseinrichtungen und in Netzwerken im Internet selbstständig melden konnten. Die Teilnahme an der Studie war somit nicht an die Vergabe von Noten oder anderen Leistungen gekoppelt. Wie beschrieben, wurden zudem alle Interviews vor der Auswertung anonymisiert, in-

dem Namen durch Pseudonyme ersetzt und Organisations- und Eigennamen anonymisiert wurden. Die Unabhängigkeit der Forschung wurde durchgehend gewahrt, die Arbeit wurde selbstständig und unabhängig von einem Drittmittelgeber oder einem Forschungsprojekt am Fachbereich erstellt. Die Kosten, die durch die Arbeit entstanden, wurden entweder selbst oder durch den Lehrstuhl getragen. Der Lebensunterhalt wurde durch die Beschäftigung am Fachbereich und in themenfremden Drittmittelprojekten sowie durch Lehraufträge erwirtschaftet (vgl. Gruneberg 2001; Helfereich 2004; Dietsche 2015).

6 Porträts der Lernenden

Das folgende Kapitel ist das erste von insgesamt vier Analyse- und Darstellungskapitel. Es stellt in 17 Porträts die insgesamt 18 Interviewpartner und Interviewpartnerinnen vor.⁵⁶ Diese Porträts folgen dabei einem vorgegebenen Schema. Am Anfang steht eine kurze Charakterisierung des oder der Interviewten anhand der demographischen Daten und ihrer sozialen Situation. Dem folgt eine Beschreibung der bisherigen Erfahrungen mit dem Internet im Allgemeinen und dem Lernen im Internet im besonderen (Online-Lern-Biographie). Im Zentrum steht hier die gewählte Lernform. Schließlich folgen die Netzwerkkarte aus der qualitativen Netzwerkanalyse sowie die Beschreibung der entsprechenden Netzwerkdynamik. Am Ende steht eine Conclusio mit Schwerpunkt auf das zentrale Thema des Interviews. Die Porträtierung folgt damit den bereits vorgestellten theoretischen Überlegungen der Konstitutionsleistungen, wie sie bei Kade/Seitter (1996; 1998b) in der Funkkollegstudie zu finden sind (vgl. Kapitel 4).

6.1 Allgemeine Beschreibung des Samples

Für die Studie wurden insgesamt 18 Personen befragt, die Teilnehmenden waren zwischen 25 und 63 Jahren alt, das Durchschnittsalter lag bei 43 Jahren. Die Wohnorte verteilen sich über das gesamte Bundesgebiet mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Hessen und berücksichtigten auch eine ausgewogene Stadt-Land-Verteilung. Von den 18 Teilnehmenden waren 10 Frauen und 8 Männer. Die Schul- und Berufsausbildung erwies sich als überdurchschnittlich hoch, alle verfügen über eine qualifizierte Berufsausbildung, mit Ausnahme von drei Personen, haben alle ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Von diesen drei Personen sind zwei gerade dabei, ein Hochschulstudium zu absolvieren. Auffallend war auch die hohe Zahl an Selbstständigen (acht Personen). Vier befanden sich in einem Übergangstatus zwischen Familien/Elternzeit und Beruf, bzw. beruflicher Neuorientierung. Die restlichen Teilnehmenden waren angestellt. Zwölf lebten zum Zeitpunkt der Befragung in festen Partnerschaften in einem Haushalt, die anderen lebten allein

⁵⁶ Frau und Herr Stein werden in einem gemeinsamen Netzwerkporträt vorgestellt, da sich sowohl ihre privaten als auch beruflichen Netzwerke stark überschneiden und gegenseitig anreichern.

oder in Wohngemeinschaften. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Befragten sich in sehr unterschiedlichen Lebensphasen befanden.

Als Besonderheit des Samples ist zu verzeichnen, dass es verschiedene soziale Konstellationen zwischen den befragten Personen gibt. Diese Verknüpfungen erlauben es in besonderer Weise, die sozialen Beziehungen der Beteiligten in ihrem Online-Lernen und Handeln nachzuvollziehen. Sie sind gewollt, aber auch dem Schneeballsystem der Interviewpartnersuche über Mailinglisten von Netzwerken und Online-Weiterbildungsanbietenden geschuldet. So findet sich im Sample ein Ehepaar mit ähnlichen beruflichen Betätigungsfeld und sehr unterschiedlichen Formen des E-Learnings (Herr und Frau Stein). Außerdem gibt es eine Firmenkooperation (Herr Baum und Herr Henge), die aus einer gemeinsamen Online-Lernerfahrung entstanden ist und die darüber hinaus mit einer weiteren Person aus der gleichen Fortbildung verknüpft ist (Frau Berg). Auch Frau Wolf und Frau Michel sind miteinander bekannt – aus der nachbarschaftlichen Freundschaft ist zunächst ein Lehrer-Schüler-Verhältnis entstanden, das sich dann zu einem kollektiven Team für Blended-Learning-Veranstaltungen entwickelt hat. All diesen Konstellationen soll neben der Einzelfallbetrachtung besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Allen an der Studie teilnehmenden Lernenden ist gemeinsam, dass sie mindestens sechs Wochen lang intensiv an einem geschlossenen E-Learning-Angebot teilgenommen haben. Diese E-Learning-Angebote waren sehr unterschiedlich gestaltet und strukturiert und sollen in Kapitel 129 später ausführlich beschrieben werden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Länge, des täglichen zeitlichen Aufwands, der Abschlussformen und vor allem in Bezug auf die Ziele, die die Teilnehmenden damit verfolgten. Entsprechend der unterschiedlichen Formen gestalteten sich auch die Auswirkungen auf und durch das Umfeld sehr heterogen. Auch in der Aneignung des Computers und der Nutzung von Online-Lernangeboten finden sich wiederkehrende Muster wie z.B. die wechselnde Nutzung informeller und formaler Angebote, eine allgemeine Online-Affinität und die Bereitschaft zur selbstständigen Erarbeitung neuer Entwicklungen. Eine wesentliche Gemeinsamkeit besteht auch in der Bereitschaft, sich für längere Zeit online weiterzubilden und dafür und dadurch Veränderungen im persönlichen Umfeld in Kauf zu nehmen. Auffallend

war zudem, dass nahezu alle Angebote für andere Personen im Internet entwickelt haben. Zum Teil professionell als Teil ihrer Berufstätigkeit, teilweise aus persönlichem Interesse. Dies ist zum einen dem Sample geschuldet, die meisten haben einen pädagogischen Bezug und haben sich durch den Aufruf zur Beteiligung an der erziehungswissenschaftlichen Studie in verschiedenen Foren von E-Learning-Anbietenden und Online-Netzwerken besonders angesprochen gefühlt. Dennoch ist davon auszugehen, dass das Internet als besonderer Lehr- und Lernraum auch dazu anregt, das eigene Wissen und die eigene Motivation weiterzugeben. Diese Aspekte sollen in den nachfolgenden Kapiteln zum E-Learning-Verhalten und zur Gestaltung und Nutzung der ‚sozialen Netzwerke‘ weiter diskutiert werden (vgl. Kapitel 5 und 6).

Zuvor werden jedoch die Lernenden und ihre ‚sozialen Netze‘ im Zusammenhang mit ihren Online-Lernerfahrungen anhand der oben erklärten Struktur in der Logik der Konstitutionsleistungen vorgestellt. Ziel ist es, abschließend zu einer ersten abstrakten Typologie anhand der Fallporträts zu gelangen.

6.2 Porträtierung der Lernenden anhand von Interviewdaten und Netzwerkbildern⁵⁷

6.2.1 Frau Aigner: Weiterentwicklung über Reduzierung

Frau Aigner, 38 Jahre, ist gelernte Bankkauffrau, die in Teilzeit arbeitet. Sie ist geschieden und lebt mit ihren beiden schulpflichtigen Kindern in einer Dreizimmerwohnung in einem Mittelzentrum nahe der süddeutschen Großstadt, in der sie auch arbeitet. Zum Zeitpunkt der Befragung steht sie kurz davor, ein mehrjähriges, sozialwissenschaftliches Fernstudium abzuschließen und sich danach beruflich neu zu orientieren. Um dieses Studium zu ermöglichen, hat sie ihre Arbeitszeit reduziert und nimmt finanziellen Einschränkungen in Kauf.

⁵⁷ Die Reihenfolge der Darstellung erfolgt in der alphabetischen Folge der pseudonymisierten Nachnamen. Ein Kuvert in den Skizzen bedeutet einen Schwerpunkt auf offline-Verbindungen, ein @-Zeichen eine überwiegend online-gestaltete Verbindung, der weniger oft verwendete Telefonhörer symbolisiert Verbindungen, die überwiegend über das Telefon gestaltet werden. Die Ausdifferenzierung der Wolken richtet sich nach dem Detailgrad der Erzählung.

Mit Online-Lernen ist sie im Fernstudium in Kontakt gekommen, da dort neben den klassischen Fernstudienmaterialien auch eine Online-Begleitung und vereinzelt Online-Seminare angeboten werden. Gleiches gilt für die TZI-Ausbildung, die sie parallel absolviert hat. Außerdem arbeitet sie als Tutorin für andere Studierende, auch diese Funktion übt sie teilweise online aus. Das Internet ist für sie das zentrale Medium, das sie zur Kommunikation, zur Recherche für das Studium aber auch zur allgemeinen Information (Nachrichten, Blogs) und Unterhaltung (Filme, Musik) nutzt. Entsprechend gut sind ihre technische Ausstattung und der Zugang zum Internet.

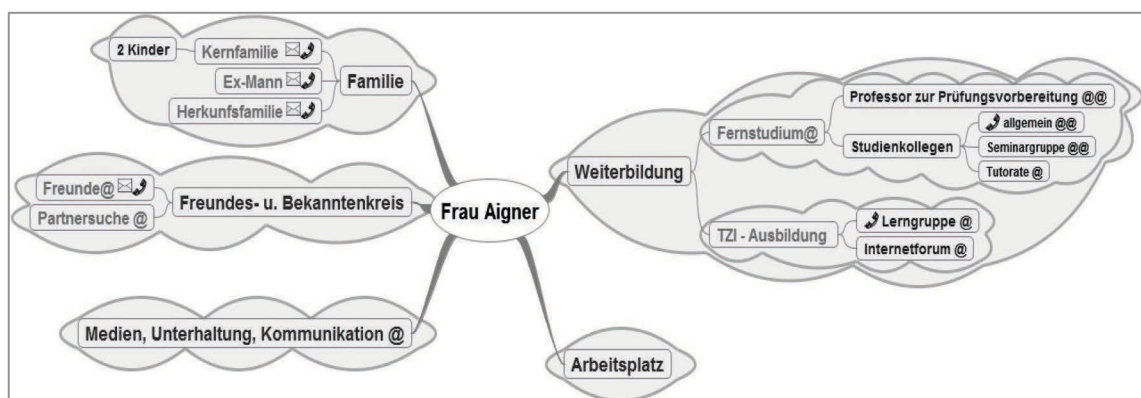


Abbildung 14: Netzwerkstrukturen Frau Aigner

Ihre nicht-virtuellen Netzwerke sind stark auf die Familie und die Kinder reduziert. Es gibt kaum Kontakte zu Freunden und Bekannten. Dies hat sie absichtlich so gestaltet, damit sie sich auf das Fernstudium konzentrieren kann. Lernen ist für sie das maßgeblich strukturgebende Element, das den Tagesablauf gliedert (vormittags Lernen, nachmittags arbeiten, abends Kinderbetreuung, Wochenende zwischen Lernen und Kinder aufgeteilt). Am Arbeitsplatz ist bekannt, dass sie ein Fernstudium absolviert, es spielt dort aber inhaltlich nur bedingt eine Rolle. Das Fernstudium ist also ein wesentliches Mittel zur eigenen Weiterentwicklung mit dem Ziel eines Berufswechsels. Dafür werden erhebliche Einschränkungen insbesondere in den sozialen Beziehungen und beim Einkommen – zeitlich begrenzt – in Kauf genommen. Dies ist auch das wesentliche Merkmal ihrer Lernerfahrung. Insbesondere die Reduzierung der sozialen Kontakte wird teilweise durch die Internetaktivitäten kompensiert, der Fokus liegt jedoch klar auf der Weiterbildung und der damit verbundenen Re-Organisation des eigenen Lebens.

6.2.2 Herr Baum: Selbstständig im Netzwerk

Herr Baum ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt und lebt mit seiner Frau und seinen beiden Kindern in einer Altbauwohnung einer norddeutschen Großstadt. Er hat während des Internetbooms zu Beginn des Jahrhunderts eine Web-Design Abteilung in seiner ehemaligen Firma aufgebaut. Dazu hat er sich intensiv Wissen über das Internet online und aus der Fachliteratur angeeignet. Die Abteilung wurde nach dem Einbruch des Booms wieder aufgelöst, was er zum Anlass nahm, sich beruflich neu zu orientieren und sich selbstständig zu machen. Der gelernte Grafik-Designer hat die gleiche, mehrmonatige Ausbildung der Agentur für Arbeit zum Medienpädagogen besucht wie Herr Henge und Frau Berg. Nach der Ausbildung hat er sich selbstständig gemacht und kooperiert eng mit der Firma von Herrn Henge. Beide sehen in der Begegnung aus Weiterbildung und den Design-Elementen eine fruchtbringende Kombination. Für ihn ist es die Bewegung über die Grafik zur Pädagogik, für Herrn Henge die Bewegung über die Pädagogik hin zur Grafik und Ästhetik, die sie beide verbindet.

Die Fortbildung sieht Herr Baum als Kristallisationspunkt, sich nicht-produktiv aber bildend mit dem Thema Internet und E-Learning auseinanderzusetzen und die Grundlagen für die gemeinsame Selbstständigkeit zu schaffen. Während der Umschulung hatte er einen Arbeitsplatz in einem abgetrennten Büro zu Hause, von dort führt er jetzt auch die Firma. Die Etablierung von Lernzeiten und die Absprache mit der Familie beschreibt er als relativ problemlos, auch das Arbeiten im Internet ist ihm nicht schwergefallen. In seiner Beschreibung hat er seinen Arbeitsrhythmus aus der Berufstätigkeit auf die Umschulung übertragen. Allerdings arbeitet er mehr als zuvor, oft auch abends, betreut dafür am Nachmittag die Kinder mit, wenn seine Frau außer Haus arbeitet.

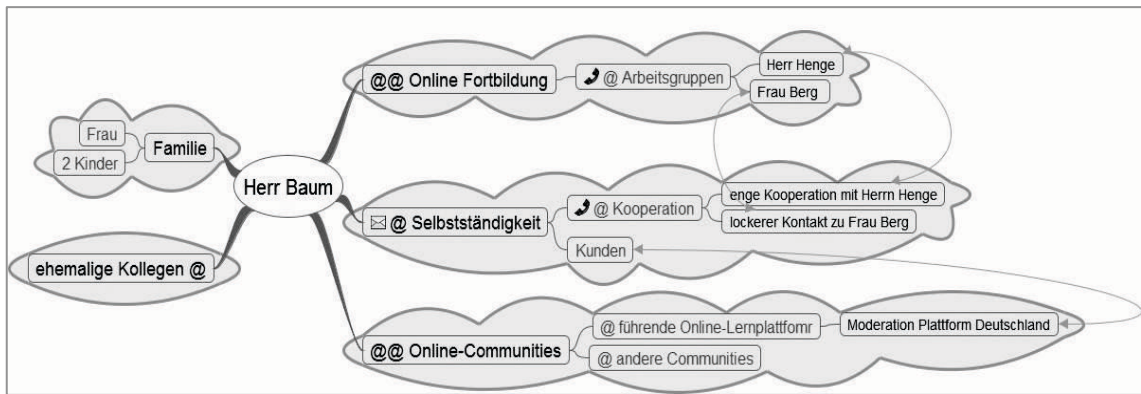


Abbildung 15: Netzwerkstrukturen Herr Baum

Die sozialen Kontakte aus dem früheren beruflichen Umfeld sind nahezu zum Erliegen gekommen. Die deutlichste Veränderung in seinem sozialen Umfeld ist die schon während der Weiterbildung beschlossene Kooperation mit Herrn Henge, die die wesentliche soziale und berufliche Interaktion darstellt. Das private Umfeld hat keine Veränderungen durch das E-Learning erfahren. Erst relativ spät im Interview beschreibt er, dass er vor, während und vor allem nach der Fortbildung, sehr aktiv als Moderator und Koordinator auf einer Plattform aktiv ist, die eine der führenden E-Learning-Softwareangebote betreut. Auch hier findet sich also die Doppelung aus eigenem Lernen und dem Gestalten von Angebote für andere. Im Gegensatz zu Herrn Henge tut er dies nicht nur im kommerziellen Rahmen, sondern leitet aktiv den Bereich einer Open Source Community, deren Produkt er auch maßgeblich für seine Arbeit benötigt.

Im Zentrum seiner Online-Lernerfahrung steht also die Neuausrichtung seiner beruflichen Laufbahn nach einer beruflichen Krise, die vom Umfeld gut mitgetragen und gestützt wird und von ihm durch die aktive Gestaltung seiner beruflichen Netzwerke stabilisiert wird.

6.2.3 Frau Berg: privater und beruflicher Neuanfang

Frau Berg, 46, hat ursprünglich Agrarwissenschaften studiert und in diesem Fach auch promoviert. Nach mehrjährigen Auslandsaufenthalten und der Familienphase (2 Kinder) lebt sie nun in einer Kleinstadt in der Mitte Deutschlands. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie mit ihrem von ihr geschiedenen Mann und den Kindern in einem Haus im Einzugsgebiet einer Metropolregion.

Frau Berg beschreibt eine klassische Annäherung an das Medium Internet. Sie nahm ihren Anfang mit der Nutzung von E-Mails und einfachen Recherchen. Jetzt ist es für sie das Leitmedium schlechthin, das sie auf allen Ebenen – Kommunikation, Vernetzung, Akquise, Materialien erstellen – vor allem auch für ihre Arbeit und die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit benutzt.

Sie hat die gleiche achtmonatige Fortbildung der Bundesagentur für Arbeit wie Herr Henge und Herr Baum besucht. Der wesentliche Unterschied scheint der vorherige Grad der Internetnutzung zu sein. Im Anschluss an die Fortbildung hat auch sie versucht, sich mit einem Lernpartner selbstständig zu machen. Dies ist jedoch gescheitert, zum Zeitpunkt des Interviews ist sie freiberuflich selbstständig und entwickelt Online-Fortbildungen für Lehrer sowie Selbstlernmaterial.

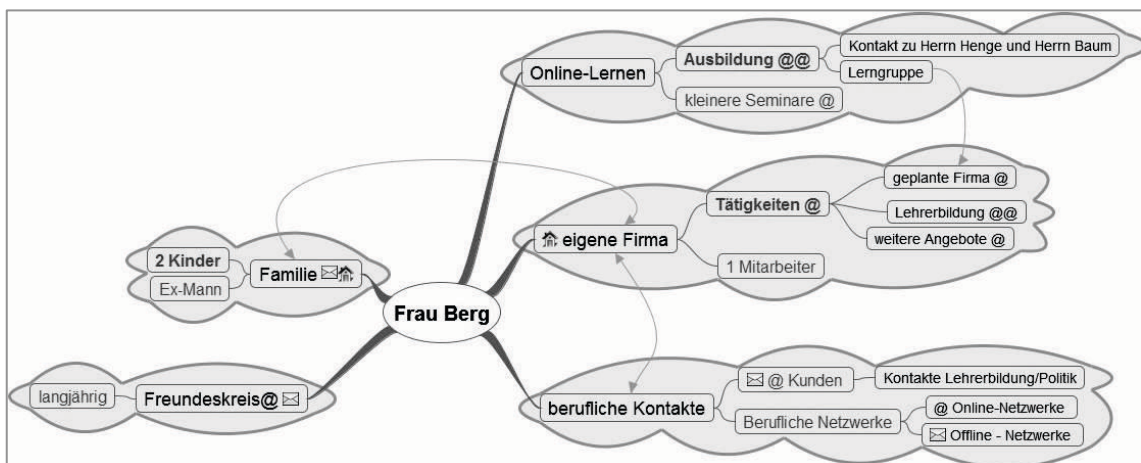


Abbildung 16: Netzwerkstrukturen Frau Berg

Im Haus der Familie befindet sich auch das Büro, von dem aus sie die Weiterbildung absolviert hat und jetzt auch arbeitet. Sie hat einen Angestellten, der seinen Arbeitsplatz ebenfalls dort hat. Diese Verschränkung von Haushalt, Familie und Arbeit ermöglicht ihr, alle Aspekte ihres Lebens zu koordinieren. Sie beschreibt anfängliche Schwierigkeiten Arbeits- und Lernzeiten zu organisieren, die sich aber dann schnell eingespielt hätten.

Außerdem ist sie in mehreren Netzwerken aktiv, über die auch der Kontakt für das Interview zustande kam. Im Anschluss an das Gespräch organisierte sie den Kontakt zu Herrn Baum und Henge. Das Netzwerken begreift sie als essentiell für ihre Arbeit und den Erfolg ihrer Selbstständigkeit. Hier zeigen sich Parallelen sowohl zu Frau Stern und Frau Blank, die ebenfalls ihre Selbstständigkeit deutlich durch die Mitarbeit in verschiedenen Netzwerken stärken. Auch Frau Berg bietet selbst In-

halte im Netz an, tut dies aber professionell und nicht ehrenamtlich im Sinne eines Vernetzungs- und Austauschgedankens.

Wie bei Herrn Baum und Herrn Henge besteht der Lernanlass in der Neuausrichtung ihres Lebens und der Organisation des Übergangs von Familienzeit zu Selbstständigkeit.

6.2.4 Frau Blank: Re-Integration⁵⁸

Frau Blank ist zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt, ihr Beziehungsstatus bleibt im Interview unthematisiert, sie hat keine Kinder. Sie lebt in einer Großstadt im Westen Deutschlands und arbeitet als selbstständige IT-Managerin, Web-Designerin und E-Learning-Anbieterin. Ihr Büro befindet sich in einem Loft für Start-Ups und Künstler, welches Neugründern den Anfang in die Selbstständigkeit erleichtern soll. Sie hat ein geisteswissenschaftliches Studium abgeschlossen und nach dem Studium in der sozialen Arbeit gearbeitet. Die Interviewanfrage hat sie über ein Frauennetzwerk im IT-Bereich bekommen, dem sie schon länger angehört.

Ihre Erzählung zu ihren Interneterfahrungen ist stark an den Zugangsmöglichkeiten zum Internet gekoppelt. Ihre Internetnutzung verlief über die Informationsbeschaffung zur Anwendung und von dort zum Selbststudium für die Entwicklung eigener Inhalte bis hin zur Vollzeitausbildung in einem Blended-Learning Szenario mit hohen Online-Anteilen. Sie beschreibt, wie sie zunächst öffentliche Zugänge zur Recherche und allgemeinen Informationsbeschaffung nutzt. Nach dem Studium nimmt sie eine Arbeit auf, zu der auch die Pflege der Webseite gehört und eignet sich die notwendigen Grundlagen hierfür selbstständig oder mit Hilfe kleiner Tutorien aus dem Internet an. Aus dieser Beschäftigung heraus schafft sie sich auch die Möglichkeit, zu Hause ins Internet zu gehen. Es folgt eine Zeit der intensiven Nutzung und auch Erfahrungen mit den sozialen Möglichkeiten des Netzes. Dies mündet in den Wunsch selbst Online-Angeboten anzubieten. Sie entscheidet sich für eine Vollzeit-Umschulung der Agentur für Arbeit⁵⁹, die in eine Selbstständigkeit mündet.

⁵⁸ *Eigenbeschreibung (Frau Blank: Z. 689-712).*

⁵⁹ *Jedoch nicht im gleichen Programm wie Herr Baum, Herr Henge und Frau Berg.*

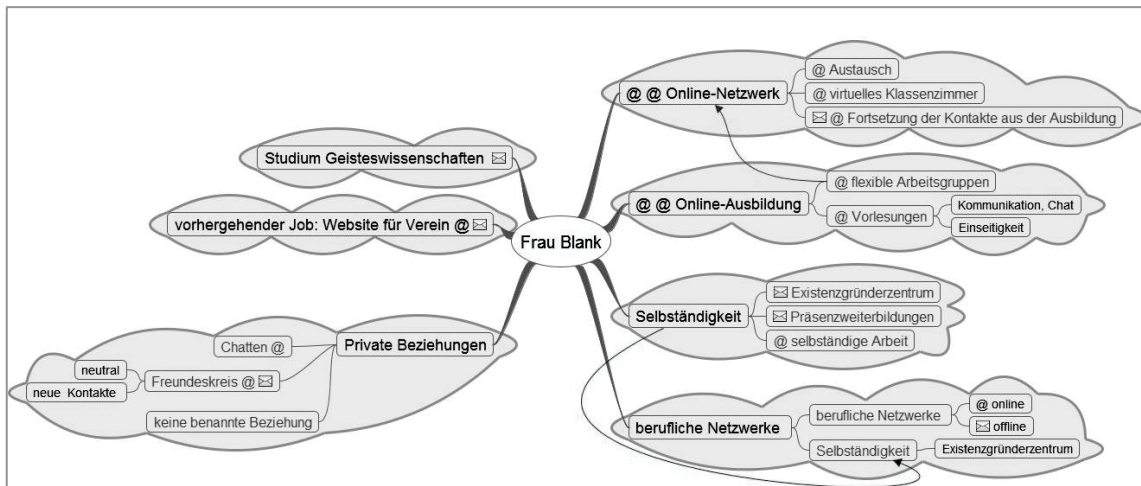


Abbildung 17: Netzwerkstrukturen Frau Blank

In ihrem Interview beschreibt sie den Weg vom Studium über prekäre Arbeitsverhältnisse bis zur Selbstständigkeit als Selbst-Re-Integration in die Gesellschaft. Ihre Netzwerke haben eine große Ausweitung durch das Studium erfahren, die z. T. privater Natur sind, von ihr jedoch überwiegend als berufliches Netzwerk verstanden werden. So hat sich z.B. nach dem Abschluss der Ausbildung ein Teil der Lerngruppe in einem eigenständigen Forum zusammengefunden, um sich und anderen bei IT-Fragen zu unterstützen. Sie hat dort die Rolle einer Moderatorin und ist auch sonst sehr aktiv. Nach ihren Schilderungen hat sich das private Umfeld durch das Ankommen im Beruf und die Eröffnung des Büros in den Gemeinschaftsräumen positiv verändert und stabilisiert.

Im Zentrum ihrer Beschreibung steht die selbst thematisierte gesellschaftliche Integration durch die berufliche Neuausrichtung und die damit einhergehende größere Freiheit in der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen und Netzwerke sowohl auf privater wie auch beruflicher Ebene.

6.2.5 Herr Brunner: Online-Leben und Lernen!?

Herr Brunner ist zum Zeitpunkt des Interviews 37 Jahre alt, verheiratet und hat ein Kind. Er gibt als selbstständiger Herausgeber ein Online-Journal heraus, das auch regelmäßig online begleitete Konferenzen ausrichtet. Zudem promoviert er an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Medizin. Der Kontakt zu Herrn Brunner stammt aus dem gemeinsamen Studium der Pädagogik. Herr Brunner ist ein Early-Adopter. Er hat sich sehr früh und intensiv mit dem Thema Internet und E-

Learning auseinandergesetzt. In dieser Hinsicht ähnelt er Herrn Sonner und Herrn Dorn.

Er bietet sehr früh Angebote für andere an und behält diese Praxis kontinuierlich bei. Seine Aktivitäten entfalten hier eine stetige Steigerung. Typisch für ihn ist, die Technik zu nutzen, um aufbauend auf seinen Ausbildungen als Krankenpfleger und Diplom-Pädagoge pädagogische und pflegerisch-medizinische Aspekte miteinander zu verknüpfen. Gleichzeitig reflektiert er kritisch die Erfahrungen, die er mit Online-Lern-Formen und der eigenen Netznutzung macht. Sein erstes Online-Lernangebot bestand aus einer virtuellen Bibliothek von Fachtexten für die Mitarbeiter der Klinik, an der er damals gearbeitet hat. Während des Studiums besucht er ein Online-Seminar, das die Vermittlung von E-Learning zum Gegenstand hatte. Im Interview beschreibt er genau, wie er zunächst den Zugewinn an Freiheit und Zeit als positiv wahrgenommen hat, dann aber erlebte, dass er die sozialen Aspekte von Präsenzseminaren vermisst hat. Schon während des Studiums begann er dann, Konferenzen mit einem hohen Online-Anteil zu organisieren und sich auch dort mit der Vermittlung von Inhalten über das Netz zu beschäftigen. Die letzte Online-Lernerfahrung war die online Begleitung seines Promotionsstudiums, die er unterschiedlich erlebt, insgesamt aber als stützend wahrnimmt.

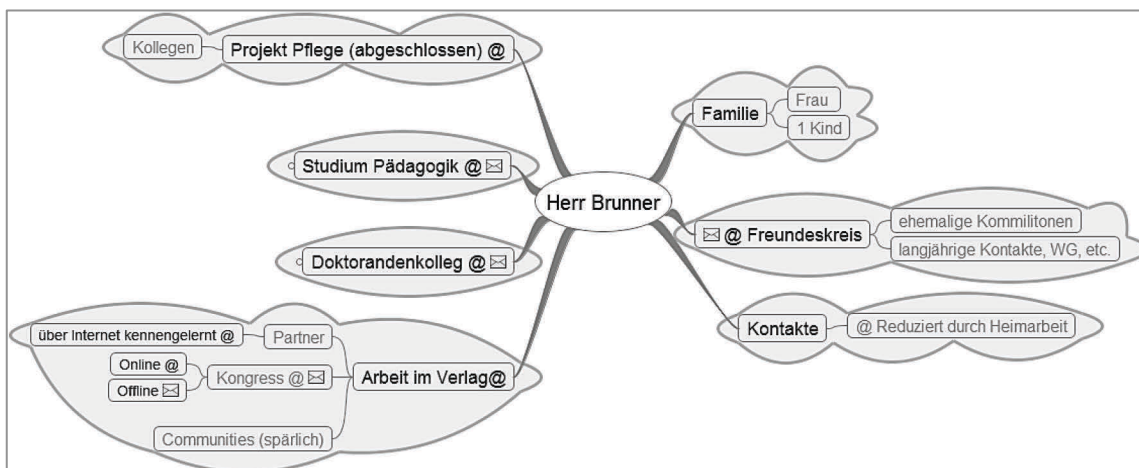


Abbildung 18: Netzwerkstrukturen Herr Brunner

Seine ‚sozialen Netzwerke‘ werden während der unterschiedlichen Lernerfahrungen unterschiedlich durch das Online-Lernen beeinflusst. Die Plattform mit den Kollegen führt zu einer Intensivierung des Kontakts zwischen den organisierenden Kollegen. Das Online-Seminar an der Uni erlebt er als zu künstlich, um Einfluss auf

die sowieso durch das Studium bestehenden Kontakte nehmen zu können. Allerdings ist es Gegenstand der Beobachtung durch die Wohngemeinschaft, die der Lernform, bzw. dem Lernverhalten skeptisch gegenübersteht. Das Promotionsbegleitforum hat sowohl eine räumliche als auch eine inhaltliche Funktion und hilft, in Kontakt mit Betreuern und Kommilitonen zu bleiben und alltagspraktische Dinge wie Fahrgemeinschaften zu organisieren. Über eine Kontinuität oder Diskontinuität dieser Strukturen lässt sich noch nichts sagen, da das Kolleg zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen war.

Über die organisierten Online-Lernerfahrungen hinaus beschreibt Herr Brunner noch eine intensive Phase der Foren-Nutzung und der Beantwortung von technischen Fragen für andere. Ähnlich wie Herr Sonner macht er jedoch die Erfahrung, dass dies relativ schnell seinen Reiz verliert und die Online-Nutzung sich zunehmend auf die beruflichen Aspekte beschränkt und die gewonnene Freizeit der Familie vorbehalten bleibt, was eine Standardnutzung des Netzes für Recherche, Informationsbeschaffung und Einkaufen nicht ausschließt.

Im Zentrum all dieser Aktivitäten und Erfahrungen im Netz findet sich so stets die kritische Frage nach den Chancen und Grenzen Lernens und Interagierens im Netz, die er sich mit jeder Online-Lernerfahrung und Gestaltung von Online-Lernen erneut stellt.

6.2.6 Herr Dorn: Ausweitung der Optionen

Herr Dorn ist 33 Jahre alt, ledig und wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand in einem naturwissenschaftlichen Fach an einer Universität in einer ostdeutschen Großstadt. Neben seiner beruflichen Tätigkeit ist er auch parteipolitisch aktiv und unterhält eine enge Beziehung zu seiner Herkunftsfamilie.

Wie Herr Brunner und Herr Sonner nutzt Herr Dorn das Internet seit seiner Entstehung. Zunächst zum Austausch über Programmiersprachen und mathematischen Fragestellungen, später zur fachlichen und privaten Recherche im Internet. Insgesamt ist seine Internetnutzung sowohl privat wie auch beruflich sehr hoch.

Neben seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter hat er an einem einjährigen Mentoring-Programm für Nachwuchsführungskräfte seines Bundeslandes teilgenommen. Dieses war in einem typischen Blended-Learning-Szenario organisiert.

Während der Online-Phasen mussten in Gruppen bestimmte Aufgaben gemeinsam bearbeitet und eingereicht werden.

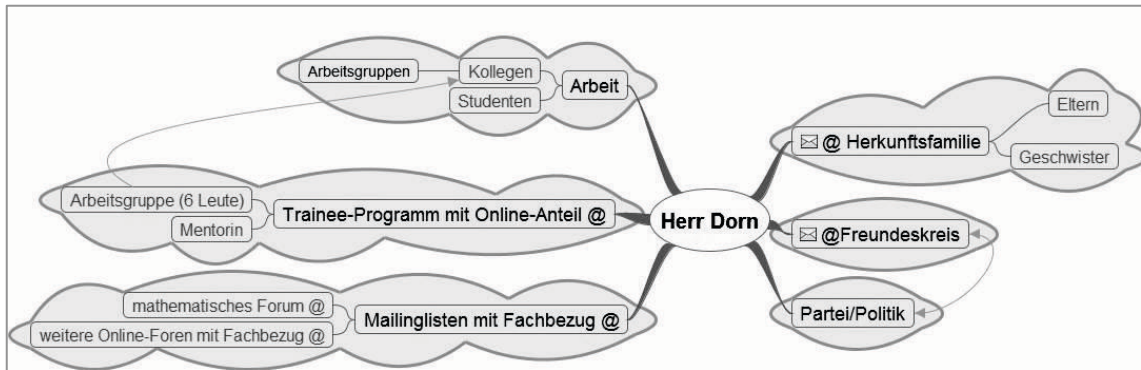


Abbildung 19: Netzwerkstrukturen Herr Dorn

Seine Arbeitsgruppe bestand aus sechs Personen, er beschreibt den Lernprozess als sehr geordnet und gut organisiert, die Gruppe hätte sich stets auf ein gemeinsames Vorgehen einigen können. Die Kontakte aus dem abgeschlossenen Mentoring-Programm haben sich zum Teil erhalten und in ein überwiegend berufliches Netzwerk entwickelt. Insbesondere die schon vorher bestehende Freundschaft zur Mentorin hat sich stabilisiert und wirkt sich stärkend auf die berufliche Situation und das Promotionsvorhaben aus. Neben dieser geschlossenen Form des Online-Lernens ist Herr Dorn in einem naturwissenschaftlichen Forum aktiv, das er ca. alle zwei Tage aufsucht, um entweder selbst Fragen zu stellen oder auf die Fragen zu Mathematik und Programmierung anderer zu antworten.

Betrachtet man seine Aktivitäten und Lernerfahrungen im Netz, so dienen sie vor allem seiner beruflichen Entwicklung, der Weitergabe von Wissen und der Stärkung seiner beruflichen und politischen Netzwerke. Er kann also als Allrounder bezeichnet werden, der das Internet und seine (Lern-)Möglichkeiten vor allem zur Ausweitung seiner Möglichkeiten und Optionen nutzt und ebenso großzügig andere Personen darin unterstützt.

6.2.7 Herr Henge: Vom Lernpartner zum Kollegen im beruflichen Neuanfang

Herr Henge, 43, ist geschieden und lebt zum Zeitpunkt des Interviews mit seiner Partnerin in zwei getrennten Wohnungen in einer norddeutschen Großstadt. Herr Henge, Herr Baum und Frau Berg haben sich in einer neunmonatigen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit kennengelernt. Er hat die Ausbildung zum Medienpädagogen begonnen, nachdem er seinen alten Arbeitsplatz bei einem überre-

gionalen Bildungsträger verloren hat. Sein Ziel war die Selbstständigkeit im Bereich E-Learning und Medienkommunikation, er wollte nicht länger angestellt sein. Erste Erfahrungen mit E-Learning hatte er bereits in seinem geisteswissenschaftlichen Studium gemacht. Seine damalige Partnerin hatte sich im Rahmen ihres Studiums intensiv mit Online-Lernen und Spracherwerb beschäftigt. Praktische Erfahrungen sammelte er bei der Betreuung der Auszubildenden über eine Online-Plattform bei seinem alten Arbeitgeber. Während der Fortbildung hat er zu Hause gearbeitet und sich dem vorgegebenen Rhythmus der Schulung angepasst, morgens die Aufgaben erledigt und neue Materialien erarbeitet, nachmittags gelesen oder an Ausarbeitungen geschrieben. Er empfand diesen Rhythmus als hilfreich und für sich stimmig. Die technische Ausstattung und ein schneller Internetanschluss waren bereits vorher vorhanden.

Er beschreibt, dass die Arbeit in den Gruppen mitunter schwierig war und erst besser wurde, als er sich mit Herrn Baum zu einer Lerngruppe zusammengefunden hatte und sie das gemeinsame Ziel einer Selbstständigkeit für sich definierten. Daneben gab es guten Kontakt zu einer zweiten Arbeitsgruppe, der Frau Berg angehörte, deren Ziel ebenfalls die berufliche Selbstständigkeit war. Insgesamt beschreibt er sich als normalen Internetnutzer, der sich mehr mit den Anwendungsmöglichkeiten als mit den technischen Aspekten des Themas befasst.

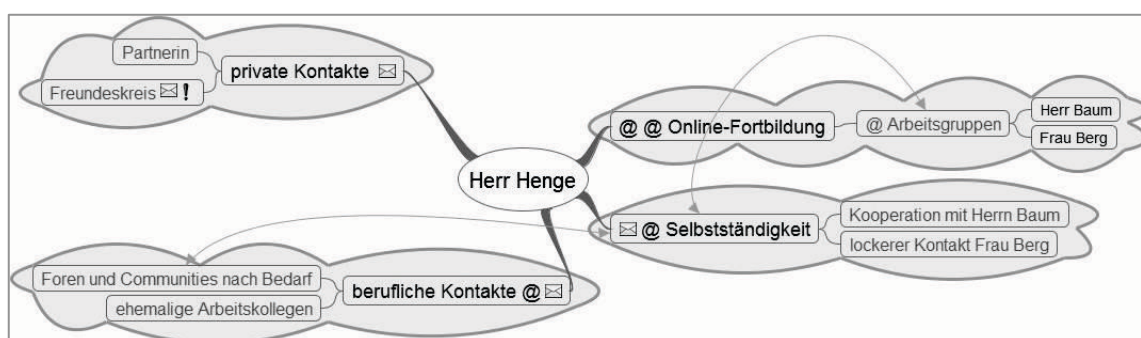


Abbildung 20: Netzwerkstrukturen Herr Henge

Sein privates Netzwerk hat kaum oder mit geringer Neugier auf die Weiterbildung reagiert. Er betont in den Interviews mehrfach, dass ihm die persönliche Kommunikation im privaten Bereich sehr wichtig ist und er großen Wert auf die Trennung von Online-Lernen und -Arbeiten sowie privaten Aktivitäten legt. Die größte Erweiterung seiner sozialen Umgebung hat sich aus der parallelen Gründung einer Selbstständigkeit mit Herrn Baum ergeben, beide Firmen arbeiten eng zusammen

und machen gemeinsame Angebote im Bereich E-Learning und Kommunikation. Sie stehen auch über die Fortbildung hinaus mit Frau Berg in losem Kontakt.

Im Fokus seines Online-Lernens steht die Entwicklung der Selbstständigkeit als Medienpädagoge und die Zusammenarbeit mit Herrn Baum. In ihrer Zusammenarbeit nutzen sie wie bereits beschrieben ihre unterschiedlichen Herangehensweisen an das Lernen im Internet zu einer gelungenen Fusion aus wirtschaftlicher Orientierung, Technik und Pädagogik zur Gestaltung ansprechender Lernformen im Internet.

6.2.8 Herr Jonas: Erkundung eines möglichen Arbeitsfeldes

Herr Jonas ist der jüngste Teilnehmende an der vorliegenden Studie. Mit 25 Jahren befindet er sich in der Abschlussphase seines Studiums eines sozialwissenschaftlichen Faches. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt er in einer WG mit zwei Kommilitonen.

Das Internet ist seit Ende seiner Schulzeit ständiger Begleiter im Alltag, aber auch in nahezu allen Lernerfahrungen. Er nutzt es intensiv als Recherchemedium und Informationsquelle, insbesondere auch zu technischen Themen. Dies bringt ihm in seiner Familie eine besondere Rolle ein: er ist der Vermittler zwischen der Technik, dem Internet und den Eltern, sammelt so erste Vermittlungserfahrungen. Im Studium besucht er gezielt zwei Online-Seminare, um sich dem Medium E-Learning anzunähern. Das erste Seminar stellt eine Ersterfahrung im E-Learning für alle Beteiligten dar, bei dem einiges schief geht. Entsprechend stuft er die Lernerfahrung als wenig positiv ein. Dennoch belegt er ein zweites Seminar, diesmal ist der Ablauf stärker strukturiert, die Inhalte und Aufgaben klarer definiert. Er arbeitet in einer Arbeitsgruppe. Vor der Präsentation der Ergebnisse auf der Plattform trifft sich diese häufig offline, um sich vorzubereiten. Die lokale Nähe, die durch den gemeinsamen Studienort gegeben ist, konterkariert so die Virtualität der Lernerfahrung.

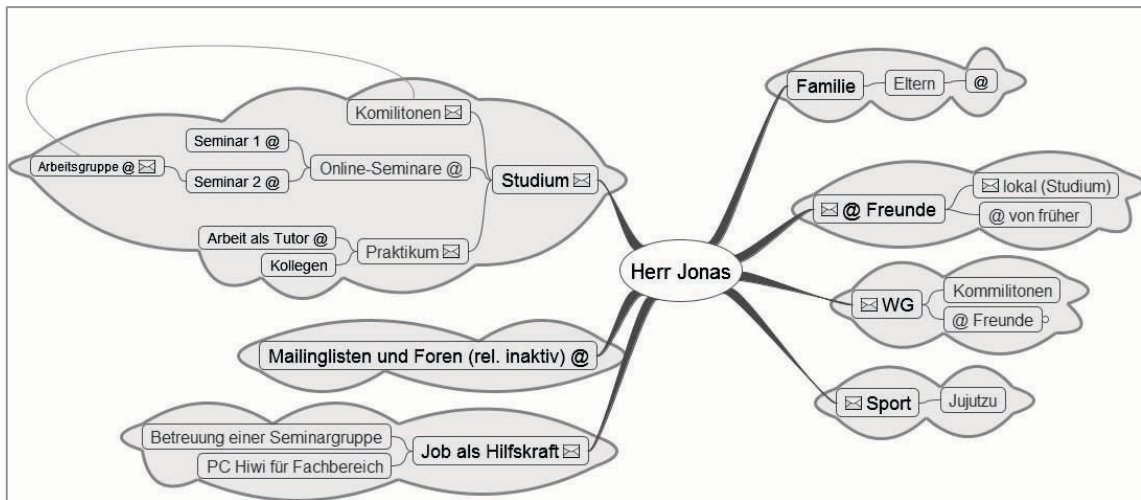


Abbildung 21: Netzwerkstrukturen Herr Jonas

Auf die Frage nach seinen ‚sozialen Netzwerken‘ beschreibt er, dass die Lerngruppe im zweiten Online-Seminar keine nachhaltige Veränderung seiner Netzwerke mit sich gebracht hat. Die Arbeitsgruppe löste sich nach dem Seminar auf, es ergeben sich keine neuen Verbindungen. Dies gestaltet sich bei seinen weiteren Online-Aktivitäten anders. Über das Internet hält er Kontakt zu alten Schulfreunden und der Familie. Die dominante Form seiner Netzwerkgestaltung bleibt jedoch der nicht-virtuelle Kontakt. Außerdem nutzt er regelmäßig die gleichen Foren, wo er sich über technische Aspekte informiert und dort teilweise auch selbst Informationen weitergibt. Auch er gehört also zur Gruppe derjenigen, die ihre Kenntnisse weitergeben und teilen, auch wenn er selbst keine Online-Seminare anbietet oder Foren moderiert. Diese Aufgabe übernimmt er dann später im Praktikum, als er für eine Bank Online-Lernmaterialien erstellt und als Tutor fungiert.

Die zentralen, im Interview berichteten Online-Lernerfahrungen, stehen ganz im Fokus der Erkundung eines möglichen Arbeitsfeldes nach Abschluss des Studiums, entsprechend reflektiert er in hohem Maße sowohl die eigenen Erfahrungen als auch die didaktischen Konzepte der Angebote.

6.2.9 Frau Fischer: Skeptische Entwicklung unter äußerem Druck

Frau Fischer, 53, verheiratet, lebt im Nordwesten Deutschlands. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder. Derzeit befindet sie sich in einer Phase der Arbeitslosigkeit und im Übergang zwischen Familientätigkeit und Berufstätigkeit. Im Rahmen eines bundesweiten Projektes zur Förderung der ITK-Kompetenzen von Mädchen betreut sie nachmittags Lern- und Hausaufgaben Gruppen an einer Schule und be-

gleitet Klassen und ihre Lehrer bei der Erkundung des Netzes zu schulischen Zwecken. Ursprünglich hat sie Informatik studiert und als Programmiererin gearbeitet. Dennoch steht sie dem Internet und den neuen technischen Entwicklungen eher skeptisch gegenüber. Sie bezeichnet ihren Mann und ihren Sohn als die Technikexperten im Haus, insbesondere was die Beschaffung von Hardware, die Bestellung von Dingen im Netz und die Recherche im Internet angeht.

Nachdem Selbstlernversuche, die Programmiersprache Java zu lernen, gescheitert sind, besucht sie derzeit eine Blended-Learning-Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit. Die Schulung besucht sie mehr auf äußeren Druck hin, denn auf Eigeninitiative. Sie beschreibt, wie auch andere Teilnehmende, dass sie besser lernen kann, wenn sie unterrichtet wird und jemand akute Fragen direkt und anhand von Beispielen beantworten kann. Ein weiteres E-Learning Angebot hat sie noch nicht wahrgenommen, informiert sich aber stetig und setzt sich in der Arbeit mit den Schulkindern intensiv damit auseinander.

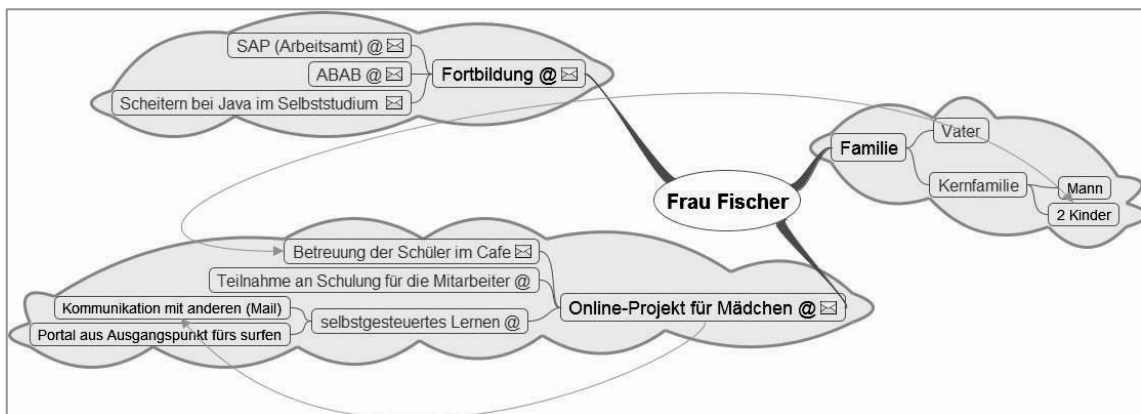


Abbildung 22: Netzwerkstrukturen Frau Fischer

Ihr persönliches Netzwerk spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle, den Beruf der Programmiererin hat sie ursprünglich auf Empfehlung (Erwartung?) des Vaters angenommen. Ihr privater Zugang zum Netz wird nach ihrer Schilderung maßgeblich durch den Sohn und den Mann übernommen. In ihrer ehrenamtlich-beruflichen Rolle im Mädchen-Netzwerk vertauschen sich diese Rollen jedoch und sie befindet sich in der Anleitungsrolle. Dadurch erweitert sich durch die Kontakte zu Lehrer, Eltern und Schülern in der Schule und den Foren des Projektnetzwerkes auch ihr ‚soziales Netzwerk‘, das nach dem Verlust der Arbeitsstelle erheblich zusammengebrochen war.

Ihre gesamte Online-Erfahrung ist von hoher Skepsis und Zurückhaltung geprägt, die Auseinandersetzung mit dem Online-Lernen ist eher von Außenimpulsen gesteuert (Familie, Agentur für Arbeit, Netzwerk). Eine Ausnahme stellt hier lediglich die Arbeit im Mädchennetzwerk für IT dar, die sie jedoch im Rahmen der Schule überwiegend präsentisch im Modus des Zeigens und Unterrichtens wahrnimmt, weniger als online-geprägte Netzwerkarbeit. Dennoch erfährt sie hier die größte Bestätigung und Stabilisierung ihrer sozialen Beziehungen.

6.2.10 Frau Lieser: Beruflicher Einstieg und Weiterbildung

Frau Lieser ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und befindet sich nach der Geburt des ersten Kindes gerade in Elternzeit. Nach ihrem sozialwissenschaftlichen Studium arbeitet sie nun im öffentlichen Dienst.

Frau Lieser ist eine vorsichtige Nutzerin des Internets. Mit dem Thema E-Learning ist sie das erste Mal im Studium in Kontakt gekommen, hat diese Erfahrung aber als wenig erfolgreich und interessant erlebt. In ihrer Selbstbeschreibung schildert sie, dass das Internet in ihrem Studium kaum einen Rolle gespielt hat. Sie begründet das mit fehlenden Angeboten für ihr Studienfach zu diesem Zeitpunkt. Auch beim Berufseinstieg nach dem Studium nimmt das Internet für sie zunächst keine große Bedeutung an. Intensiver hat sie sich damit erst während einer Weiterbildung an ihrer ersten Arbeitsstelle auseinandergesetzt, bei dem zum einen ein Intranet und zum anderen eine E-Learning Plattform für die Mitarbeiter entwickelt werden soll. Lernort ist dabei stets der Arbeitsplatz, zu Hause verfügt sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht über einen ausreichenden Netzzugang. Mit den anderen Teilnehmenden tauscht sie sich bei Präsenztreffen, per Mail und über eine Plattform aus. Vergleichbar mit den Online-Seminaren im Studium, die auch Herr Brunner und Herr Jonas besucht haben, soll hier das Online-Lernen und die Entwicklung von Online-Lern- und Arbeitsumgebungen erkundet und zugleich entwickelt werden. Auch hier kam es zu Schwierigkeiten in der Umsetzung und in der Nutzung, das Projekt und die entwickelte Plattform bleiben nach Projektende weitestgehend ungenutzt.

Nach der Weiterbildung nutzt sie das Internet vermehrt privat und weiterhin eher gelegentlich beruflich. Später gewinnt vor allem das Intranet an ihrem zweiten Arbeitsplatz an Bedeutung.

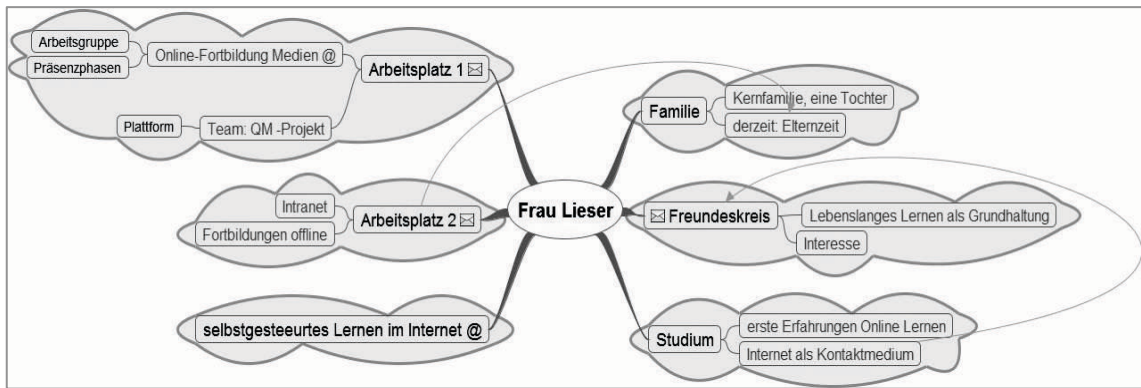


Abbildung 23: Netzwerkstrukturen Frau Lieser

Betrachtet man die Auswirkung des Online-Lernens auf ihre existierenden ‚sozialen Netzwerke‘, ist diese sehr gering. Sie erfahren während der Weiterbildung im Modus des Blended-Learning in der Planung der Plattform eine gewisse Erweiterung, z.B. durch neue Kollegen aus anderen Zweigstellen, haben aber auf das private Umfeld keinen Einfluss. Privat bleibt die Internetnutzung ebenfalls verhalten. Als eine der wenigen Interviewpartnerinnen ist sie zudem nicht dazu übergegangen, selbst Angebote zu entwickeln, sodass hier keine Auswirkung auf soziale Zusammenhänge zu beobachten ist.

Die Beschäftigung mit dem Thema Online-Lernen ist für sie zu Beginn des Berufseinstiegs eine erste Weiterbildung nach der universitären Ausbildung. Im Alltag spielt das Thema Online-Lernen, vermitteln und kommunizieren nur noch eine nachgeordnete Rolle, die durch den Eintritt in die Familienphase noch weiter reduziert wird. Für sie ist das Internet ein Begleitmedium im Alltag, das vorhandene Kontakte und Strukturen unterstützt. Die weitere Entwicklung nach dem Wiedereinstieg in den Beruf bleibt abzuwarten.

6.2.11 Frau Michel: Von der Dozentin zur Teilnehmerin und zurück

Frau Michel ist zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt und lebt im selben kleinen Ort wie Frau Wolf, ihr Mann ist der örtliche Pfarrer. Die erwachsenen Kinder haben das Elternhaus bereits verlassen, die Schwiegermutter ist immer wieder für längere Zeit zu Besuch. Frau Michel hat in der nächstgelegenen Großstadt als Referentin für Sprach- und Integrationskurse bei einem öffentlichen Bildungsträger gearbeitet. Durch ihre Tätigkeit als Programmleiterin und Kursleitung verfügt sie bereits über viel Computererfahrung und Medienkompetenz. Bedingt durch Spar-

maßnahmen hat sie ihre Arbeit verloren und qualifiziert sich nun als Online-Trainerin weiter, während sie sich auf neue Stellen bewirbt.

Sie besucht zum Zeitpunkt des Interviews einen acht monatigen Online-Kurs zum Online-Trainer, der schon weit fortgeschritten, aber noch nicht abgeschlossen ist. Die zeitliche Taktung des Alltags ist größtenteils durch den Kurs vorgegeben, die Tagesstruktur hat sie aus ihrer Berufstätigkeit beibehalten. Ihr Lernort ist das eigene Büro mit einer guten technischen Ausstattung. Das Internet ist für sie im Allgemeinen eine praktische Informationsquelle, die ihr zudem erlaubt, viele Dinge von zu Hause aus zu erledigen, die vorher so nicht möglich waren (Zugfahrzeiten nachsehen, Bücher bestellen, Informationen zu Veranstaltungen erhalten, Kontakt halten zu Geschwistern und Kindern). Den Kurs erlebt sie als sehr gewinnbringend, aber dennoch anstrengend. Ausführlich beschreibt sie, wie schwierig sich die Termin und Ortsfrage für ein gemeinsames Offline-Treffen gestaltet.

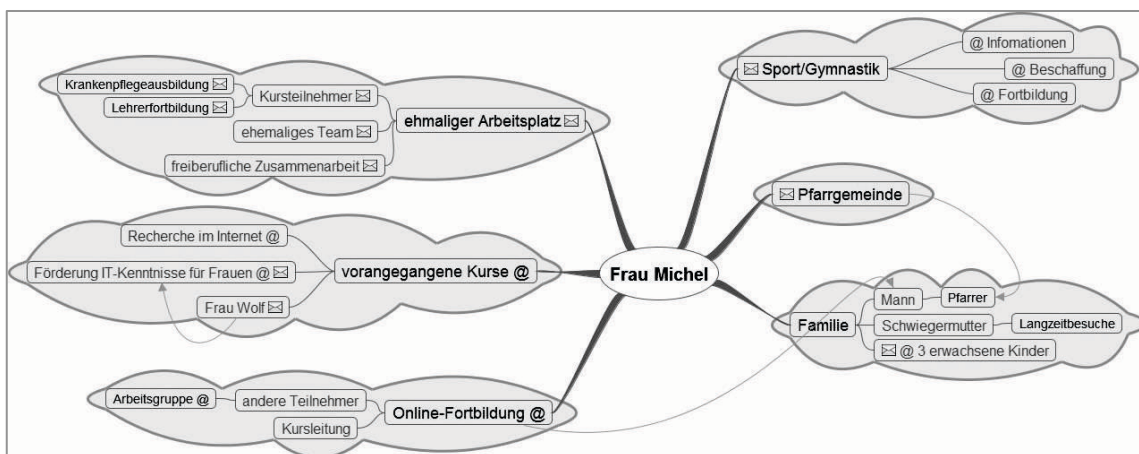


Abbildung 24: Netzwerkstrukturen Frau Michel

Ihr persönliches Netzwerk ist durch den Kurs nur gering berührt. Die sozialen Kontakte sind durch die Freundschaft zu Frau Wolf und ihre Rolle als Frau des Pfarrers geprägt. Den engsten Kontakt hält sie zu Frau Wolf, die sie bei Schwierigkeiten unterstützt und sie auch ursprünglich zu dem Kurs ermuntert hat. Ihr Mann unterstützt sie in ihren Weiterbildungsaktivitäten und reflektiert zum Beispiel die Situation in der Lerngruppe mit ihr.

Die Lerngruppe innerhalb des Online-Kurses ist wesentlicher Bestandteil ihres Lernens, die ‚Hausaufgaben‘ werden gemeinsam bearbeitet und reflektiert. Die Mitglieder der Lerngruppe spielen aber außerhalb des Kurses kaum eine Rolle. Ihr

Ziel ist es, ihre Arbeit wieder aufzunehmen und durch Online-Elemente zu bereichern.

Sie durchläuft also gerade eine Qualifikationsphase, die auf die Rückkehr in die Berufstätigkeit ausgerichtet ist. Gleichzeitig erfährt ihr berufliches Netzwerk durch Frau Wolf eine Erweiterung, die zu neuen Aufgaben führen könnte. Die ursprünglich private Beziehung entwickelt sich zu einer kollegialen Struktur, die nicht aus dem E-Learning entstanden ist, aber den Zugang zum Netz und die Nutzung des Internets zum Gegenstand hat.

6.2.12 Herr und Frau Stein: Arbeiten und Lernen zwischen Beruf und Familie:

Herr und Frau Stein leben zusammen mit ihren fünf Kindern in einem großen Haus, das auch den Arbeitsplatz von Herrn Stein beherbergt. Frau Stein hatte ursprünglich ein naturwissenschaftliches Fach studiert, den Abschluss aber zugunsten der Betreuung der Kinder aufgegeben. Nun, da die Kinder eine gewisse Selbstständigkeit erreicht haben, bildet sie sich stetig im Internet fort, um zukünftig eigene Projekte im Arbeitsfeld ihres Mannes übernehmen und durchführen zu können.

Sie weist dabei eine steile Lern- und Erfolgskurve auf. Nachdem sie sich zunächst nur wenig mit dem PC beschäftigt hat, hat sie sich das 10-Finger-Tastensystem zum Schreiben auf der Tastatur angeeignet. Danach hat sie sich im Selbststudium (Foren, Bücher, ausprobieren) die Grundlagen der Gestaltung von Webseiten und -inhalten angeeignet, die sie dann durch eine strukturierte, online-basierte Fortbildung zu einer bestimmten Programmiersprache ergänzt. Grundlage für dieses selbstgesteuerte Lernen ist aus ihrer Sicht ihre bereits vorhandene hohe Medien- und Lernkompetenz aus dem Studium und die Unterstützung und Ressourcen durch die Familie und insbesondere ihrem Mann.

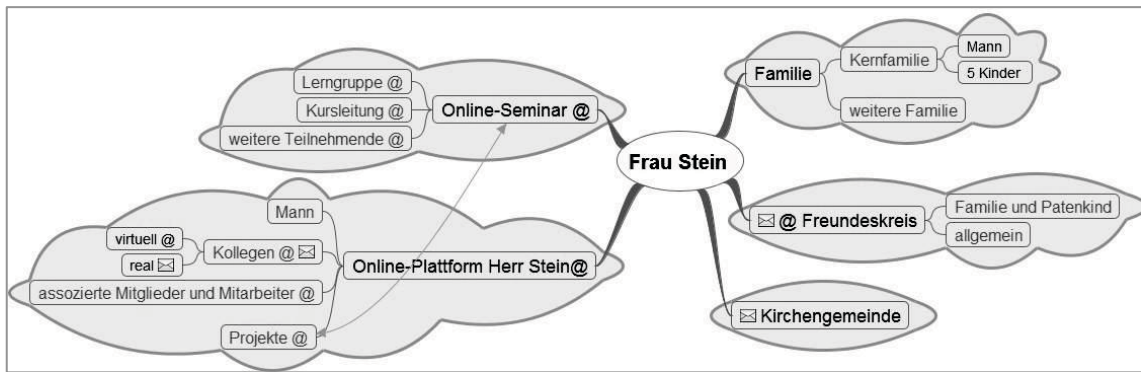


Abbildung 25: Netzwerkstrukturen Frau Stein

Herr Stein hat Theologie studiert und ist bei einer großen Institution Vollzeit beschäftigt und betreut ein Online-Portal mit E-Learning-Klassenzimmern, die von Mitarbeitern der Organisation sowohl für die Erstellung und Durchführung von Lernangeboten als auch für die eigene Fortbildung genutzt werden können. Er hat sich für diese Tätigkeit größtenteils selbstständig, informell im Internet fortgebildet. Wenn er Bedarf sieht, kann er sich und seine Mitarbeiter durch externe Dozenten schulen lassen oder selbst ein Online-Seminar besuchen. Seine Arbeitswelt ist also sowohl von der direkten Zusammenarbeit mit seinen lokalen Mitarbeitern geprägt als auch durch die virtuelle Zusammenarbeit mit seinen (internationalen) Kollegen. Bildet er sich online fort, geschieht das im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit.

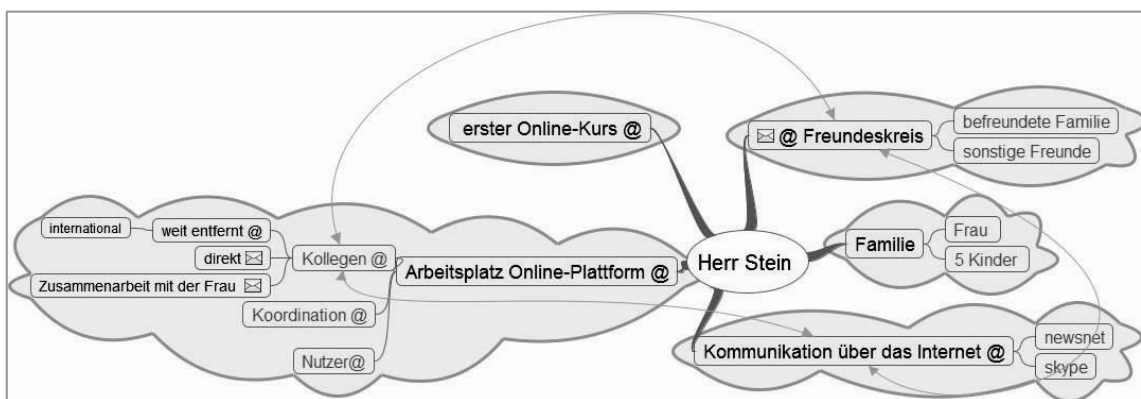


Abbildung 26: Netzwerkstrukturen Herr Stein

Dies gestaltet sich bei seiner Frau völlig anders. Sie lernt vor und nach der Familienarbeit, ihr Tagesablauf ist durch die Familien- und Hausarbeit geprägt. Die Lernzeiten passen sich an den dadurch vorgegebenen Rhythmus an. Für ihre Lernaktivitäten nutzt sie einen eigens dafür eingerichteten PC in ihrem Lernzimmer/Büro. Ihr Ziel ist es, eine berufliche Perspektive nach der Familienphase zu entwickeln.

Über die von ihr belegten Online-Kurse lernt sie neue Personen kennen, das vorrangige ‚soziale Netzwerk‘ ergibt sich aber aus dem Freundeskreis, den Kollegen und Mitarbeitern des Mannes und den Bezugsgruppen, die sich aus den Freundeskreisen und Schulbezügen der Kinder ergeben. Allerdings pflegt sie einige Freundschaften intensiv online, sodass das Medium Internet ein wichtiges Kommunikationsmittel für sie darstellt. Während des Interviews spricht sie sehr differenziert über die Möglichkeiten, Grenzen und auch Gefahren des Mediums.

Obwohl beide im selben beruflichen Feld und für den gleichen Arbeitgeber tätig sind und sich große Teile des beruflichen Netzwerkes überschneiden, stellt sich die individuelle Situation der beiden Partner gegenläufig dar. Während er Online-Lernen und -arbeiten bereits als Alltag etabliert hat und sich beruflich nach Bedarf und innerhalb seiner Tätigkeit weiterbildet, befindet sie sich in einer Qualifizierungsphase, die parallel zu ihrer Familientätigkeit verläuft.

6.2.13 Frau Stern: Kontinuierliche Professionalisierung

Frau Stern, 40 Jahre, lebt im Rhein-Main-Gebiet und arbeitet als selbstständige Online-Journalistin für verschiedene Medien. Sie ist verheiratet und hat ein Kind, beruflich ist sie etabliert und sehr engagiert. Sie ist eine der wenigen Teilnehmenden an der Studie, die kein abgeschlossenes Studium haben oder zum Zeitpunkt der Befragung studieren. Ursprünglich hat sie einen kaufmännischen Beruf erlernt und ist nach der Elternzeit in die Selbstständigkeit gegangen. Auch sie hat auf die Anfrage nach Interviewpartnerinnen in einem Frauennetzwerk geantwortet.

Frau Stern beginnt ihre Erzählung mit ihrer Ausbildung zur Online-Redakteurin. Sie beschreibt außerdem, dass sie sich gezielt kleine Tutorials und Workshops im Internet sucht, mit denen sie sich neue Themen oder Neuerungen im Internet aneignen kann. Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass sie abwechselnd formale und informelle Fortbildungen besucht und Online-Fortbildungen wegen ihrer größeren zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit vorzieht. Eine Ausnahme bilden hier Fortbildungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, hier wählt sie lieber Präsenzveranstaltungen.

Online-Lernen insbesondere in der informellen, am aktuellen Lernbedarf orientierten Weise, gehört zu ihrem Alltag. Zusätzlich hat sie immer wieder punktuell an

formalisierten, virtuellen Seminaren teilgenommen, um eine Zertifizierung ihrer größten Teils informell erworbenen Qualifikationen zu erreichen. Diese dauern meist nicht länger als ein Semester oder sechs bis acht Wochen. Die von ihr genutzten Formen des E-Learning dienen in erster Linie ihrer Professionalisierung und damit der Unterstützung und Festigung ihrer beruflichen Tätigkeit. Entsprechend gezielt und systematisch wählt sie diese aus.

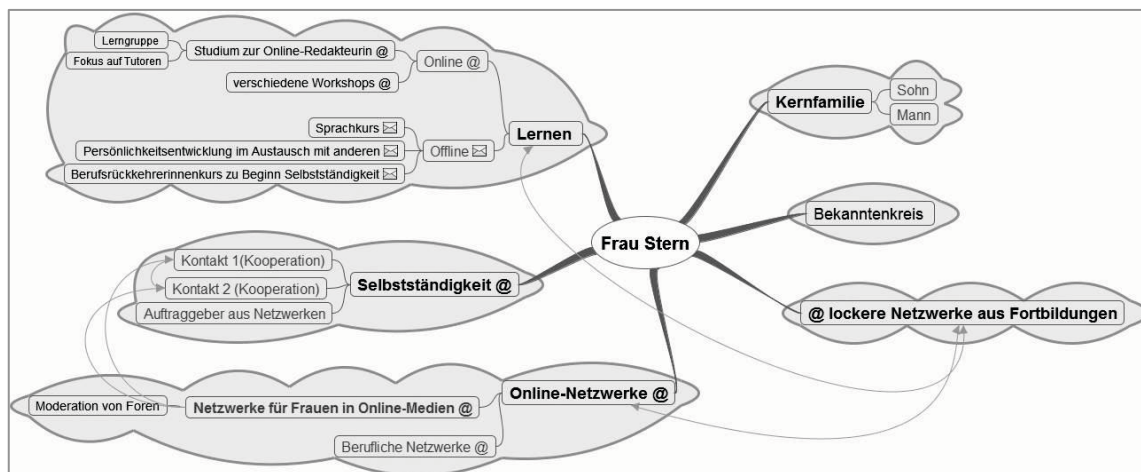


Abbildung 27: Netzwerkstrukturen Frau Stern

Daneben ist sie sehr aktiv in verschiedenen Frauen- und Wirtschaftsnetzwerken, wo sie z. T. auch Funktionsaufgaben übernimmt und damit wie Herr Henge oder Frau Blank sowohl kommerziell als auch ‚privat-öffentlich‘ Angebote für andere gestaltet. Ihr Lernen ist fest in den Alltag integriert, von der Familie akzeptiert und geachtet. Mit ihrer Familie handelt sie regelmäßig abendliche Lernzeiten aus, in denen sie nicht gestört werden will. Dies ist eingeübte Praxis, ihr direktes Umfeld unterstützt so sowohl ihre Lernaktivitäten als auch ihre berufliche Tätigkeit. Die Teilnahme an Kursen und vor allem die Beteiligung an den beruflichen Netzwerken schaffen neue berufliche Kontakte, die sie für ihre Arbeit nutzt und umgekehrt für andere Netzwerkmitglieder einsetzt.

Frau Stern ist das klassische Beispiel für eine kontinuierliche Weiterbildung im Internet nach erfolgreicher beruflicher Etablierung. Dies ergänzt sie durch vielfältige Aktivitäten im Internet, die auch die Weitergabe von Wissen und die Organisation von Angeboten und Netzwerken beinhaltet.

6.2.14 Herr Stockmann: Pädagogische Professionalität – Online

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Herr Stockmann, 32, als selbstständiger Medienpädagoge. Er hat im Anschluss an sein geisteswissenschaftliches Studium einen virtuellen Master mit Schwerpunkt Medienpädagogik sowohl absolviert als auch gleichzeitig als studentische Hilfskraft begleitet. Danach hat er sich als Medienpädagoge selbstständig gemacht und arbeitet mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen zusammen.

Er beschreibt sich selbst als normalen Internetuser, der seine ersten Erfahrungen mit dem Internet gemacht hat, um den Auslandsaufenthalt einer Freundin durch E-Mail-Kontakt zu überbrücken. Während des Studiums hat er das Internet und die zunehmend digitalisierten Bibliothekskataloge in erster Linie zum Recherchieren genutzt, wobei er sich selbst als Buchliebhaber beschreibt, der gerne auch in der Bibliothek stöbert und in Büchern liest. Insgesamt ist seine Haltung gegenüber dem Internet eine vorsichtig skeptische.

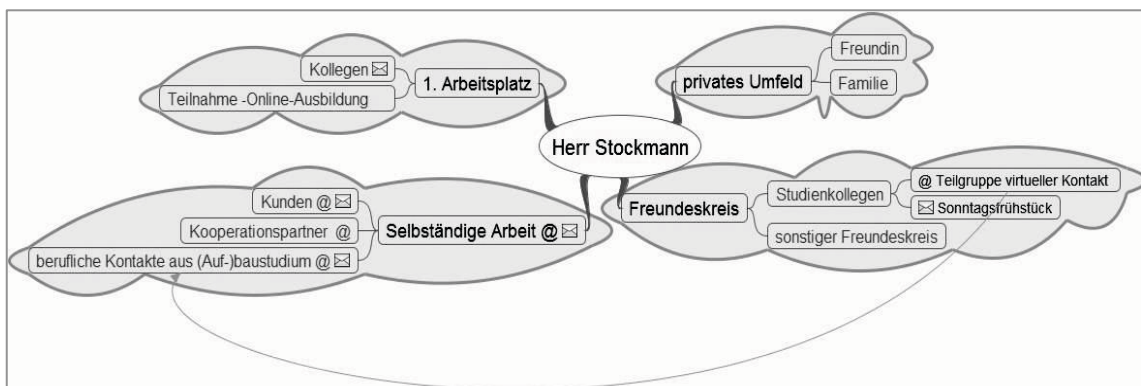


Abbildung 28: Netzwerkstrukturen Herr Stockmann

Das Online-Studium hatte aus seiner Sicht überwiegend positive Auswirkungen auf sein ‚soziales Netzwerk‘. Das Lernen für das Studium fand nach Arbeitsschluss am Arbeitsplatz oder in der WG statt. Da er in der Stadt lebte, in der die Präsenzveranstaltungen stattfanden und auch in der Organisation des Studiums aktiv war, wurde sein direktes Umfeld während der Präsenzphasen in die Freizeitgestaltung der Studierenden mit einbezogen (Übernachtungsmöglichkeiten, gemeinsames Frühstück, etc.). Dadurch entstanden auch neue Freundschaften und Bekanntschaften, die über das Studium hinaus erhalten blieben und sich vor allem zu beruflichen Themen immer wieder austauschen und regelmäßig treffen. Auch hier findet sich wieder das Element des Gestaltens von Inhalten für andere. Er hat sich selbststän-

dig gemacht und organisiert nun Medienworkshops und E-Learning-Veranstaltungen. Das Studium bietet durch Dozenten, Gastreferenten und Kommissionen ein gewisses ‚soziales Netzwerk‘ für den beruflichen Start. Der Ausbau dieses Netzwerkes steht zum Zeitpunkt des Interviews im Mittelpunkt.

Im Vordergrund seiner Online-Lernerfahrungen und seines Umgangs mit seinen ‚sozialen Netzen‘ steht die berufliche Findung und Weiterentwicklung. Nach Ende des grundständigen Studiums hat er durch das Online-Aufbaustudium eine Art zweite, fortgesetzte Professionalisierung erlebt, die nun in der beruflichen Selbstständigkeit und Netzwerkarbeit ihren Ausdruck findet.

6.2.15 Frau Speidel: Lernen als Selbstverwirklichung

Frau Speidel ist zum Zeitpunkt des Interviews 63 Jahre alt und wohnt im Süden Deutschlands in einer ländlich, abgelegenen Gegend. Sie ist verheiratet und hat vier Kinder, die mit Ausnahme der jüngsten Tochter, nicht mehr im Haushalt leben. Sie hat einen Hauptschulabschluss und eine Ausbildung als Hauswirtschafterin. Außerdem arbeitet sie in der Firma ihres Mannes mit.

Frau Speidel verfügt über vielfältige Online-Lernerfahrungen. Ausgehend vom Schreibmaschineschreiben in der Schule hat sie sich über das BTX Gerät und der elektrischen Schreibmaschine schließlich den Computer angeeignet. Zusätzlich besuchte sie online mehrere Kurse zu Buchhaltung, Office-Programmen und Webseitengestaltung, um den Familienbetrieb in der Buchhaltung besser unterstützen zu können. Jetzt ist sie vor allem in Foren aktiv und koordiniert ihre ehrenamtliche Tätigkeit in verschiedenen Verbänden über das Internet. Ihre sozialen Kontakte pflegt sie sowohl on- wie offline sehr intensiv und gleicht so sowohl die räumlichen Distanzprobleme als auch die von ihr empfundenen Bildungsdefizite aus. Auffällig ist, dass sie zu den Early Adoptern neuer Technologie gehört.

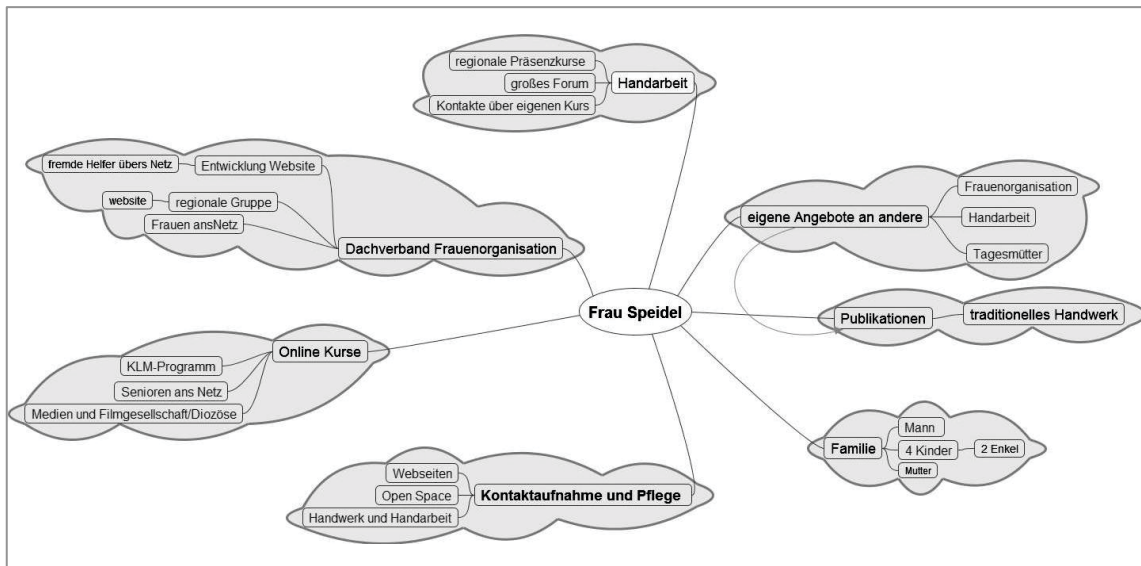


Abbildung 29: Netzwerkstrukturen Frau Speidel

Sie schreibt gerne und veröffentlicht regelmäßig Artikel in der lokalen Presse. Mit dem dort verdienten Geld finanziert sie ihren PC und zu Beginn ihren eigenen Internetanschluss. Ihr Lernen und Arbeiten im Internet ist klar dem Familienleben untergeordnet und im Haushalt nur bedingt bekannt und anerkannt. Die materiellen und zeitlichen Ressourcen organisiert sie um die Familien herum. So veröffentlicht sie Artikel, um die Kosten für PC und Internet zu finanzieren, und recherchiert, lernt und gestaltet Webseiten früh morgens, bevor sie ihren Familienverpflichtungen nachgeht.

Ihr direktes soziales Umfeld aus Familie, Mitarbeitern und Nachbarn/Verwandten vor Ort ist ihre Lernaktivitäten nur wenig eingebunden und nur in den Ergebnissen davon betroffen. Über die Funktion der Lerngruppen in den vielfältigen besuchten Seminaren berichtet sie nur wenig. Wichtiger sind die sozialen Kontakte, die sich aus ihren ehrenamtlichen und privaten Recherchen in Netzwerken ergeben. Auch sie entwickelt Angebote für andere, ihr Gegenstand ist jedoch nicht das Internet, sondern (traditionelle) Handarbeitstechniken. Das Internet ist hier also nur zu Beginn Lerngegenstand, um dann als Medium zum Transport ihrer wichtiger Inhalte zu dienen.

Auffallend ist der starke Kontrast der Sichtbarkeit dieser Aktivitäten im privaten Umfeld (niedrig) und im Online-Netzwerk (hoch). Während ihre Aktivitäten zu Hause eher verborgen bleiben ist sie in der Öffentlichkeit des Netzes sehr sichtbar und anerkannt.

Im Fokus ihrer Online-Aktivitäten stehen das Lernen und die persönlichen Weiterentwicklung. Damit verbunden ist die Möglichkeit, für sie wichtige Themen zu bearbeiten und für diese Arbeit Anerkennung zu erhalten. Sie dienen der Öffnung und Erweiterung ihres Handlungsspielraums und ermöglichen es, die geographischen und sozialen Limitationen zu durchbrechen.

6.2.16 Herr Sonner: Kritischer Pragmatismus im Medium Internet

Herr Sonner ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt und arbeitet als leitender Angestellter in einem Umweltunternehmen. Er ist verheiratet und hat eine Tochter. Die Entwicklung des Internets hat er von Anfang an mitvollzogen. Er kann als extremer Early Adopter gelten, der aktiv an der Entwicklung des Netzes mitarbeitet. Er hat stets mit der aktuellen Entwicklung schrittgehalten und sowohl selbst programmiert als auch das Netz als Recherchetool genutzt. Dem steht seine allgemeine Technikskepsis gegenüber. Besonders wichtig ist ihm, Beruf und Familie zu trennen.

Weiterbildung ist für ihn ein Teil des Berufes und sollte im beruflichen Umfeld stattfinden. Seine Erfahrungen mit E-Learning sind vielfältig. Neben der Recherche und dem Lesen zu aktuellen Themen hat er auch immer wieder Kurse großer Softwarefirmen durchgearbeitet, um aktuelle Entwicklungen aufzunehmen und in seiner Tätigkeit umsetzen zu können. Außerdem hat er aus privaten Gründen mit dem PC Spanisch gelernt und empfand dies als gute Unterstützung zu den verschiedenen Kursen.

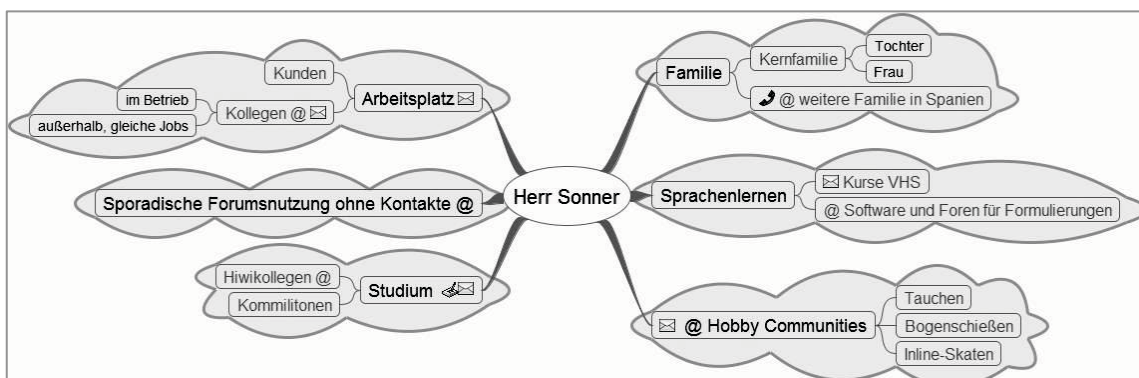


Abbildung 30: Netzwerkstrukturen Herr Sonner

Entsprechend der strikten Trennung von Beruf und Privatleben, ergeben sich aus seinem Online-Lernen auch keine Veränderungen in den ‚sozialen Netzwerken‘. Er

stellt sozusagen den Extrempol an Separation und Beibehaltung der vorhandenen Netzwerke dar. Sein Lernen ist größtenteils individuell, selbstgesteuert und berufsbezogen und dient in erster Linie dem Erhalt der Fachkompetenz, weniger der persönlichen Weiterentwicklung.

Herr Sonners Arbeiten und Lernen ist durch eine hohe technische Kompetenz und Professionalität gekennzeichnet. Gerade aus dieser heraus hat er jedoch eine skeptisch-kritische Haltung entwickelt, die zu einer Trennung von beruflichen und privatem, von Online- und Offline-Aktivitäten führte und IT-bezogene Arbeit und Freizeit streng unterscheidet. Dennoch wird diese Grenze bei Bedarf immer wieder reflektiert durchbrochen (z.B. Spanisch lernen mit Hilfe von Software).

6.2.17 Frau Wolf : Leben und Lernen zu jeder Zeit und an zwei Orten

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Wolf 55 Jahre alt und lebt mit ihrem Mann in einer ländlichen Gemeinde. Frau Wolf ist selbstständig als Coach und Online-Trainerin, sie bietet Seminare zu politischer Bildung, Frauenbildung und Internetnutzung allgemein an. Nach Studium und Familienphase hat sie die wissenschaftliche Laufbahn aufgegeben und sich selbstständig gemacht. Der Partner arbeitet in Berlin. Dort haben sie eine zweite Wohnung, in der sie regelmäßig die Wochenenden gemeinsam verbringen. Der gemeinsame, bereits volljährige Sohn lebt ebenfalls im Haushalt.

Für ihre eigene Weiterbildung nutzt sie neben der allgemeinen Recherche sowohl Online-Netzwerke als auch Online-Seminare. Über eines der Online-Netzwerke kam der Kontakt für das Interview zustande. Sie beschreibt ausführlich, dass sie sich schon früh für Computer und Technik interessiert hat und auch stets von ihrer Familie (Vater, Bruder) und ihren Arbeitgebern darin unterstützt wurde, sich in diesem Feld fit zu halten. Dem Internet ist sie zunächst skeptisch bis ablehnend begegnet, hat es sich aber schnell angeeignet und auch zur Basis ihrer beruflichen Tätigkeit gemacht. Die Online-Seminare, die sie selbst besucht, nutzt sie in erster Linie zur Weiterbildung sowohl im Allgemeinen, politischen Themenfeld als auch für berufliche Zwecke. Dadurch entstehen immer wieder neue Kontakte, die teilweise online fortgeführt oder in neue Projekte einbezogen werden.

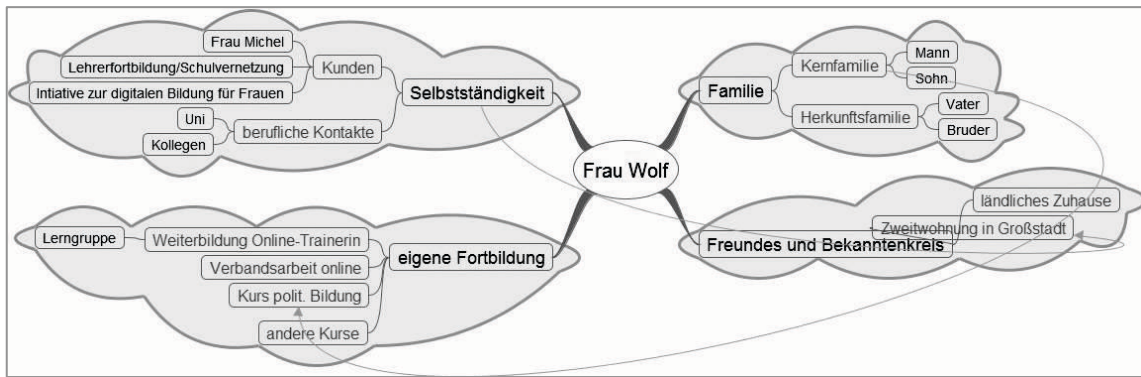


Abbildung 31: Netzwerkstrukturen Frau Wolf

Beispiel für eine solche Entwicklung aus einem Seminar heraus ist, dass sie Frau Michel, die eine ehemalige Teilnehmerin von ihr ist, jetzt als Co-Referentin für ähnliche Kurse mit einbezieht und diese ermuntert hat, selbst eine Online-Qualifikation als E-Trainer zu belegen.

Für Frau Wolf ist das Online-Lernen sowohl zur beruflichen Tätigkeit als auch zu einer mehrfach erprobten Lernform geworden. So wie sie zwischen Großstadt und ländlichem Leben pendelt, bewegt sie sowohl beruflich als auch in Bezug auf ihr Weiterbildungsverhalten je nach Bedarf und Interesse innerhalb und außerhalb des Internets. Verbindendes Element sind die vielen sozialen und beruflichen Kontakte die sie entsprechend ebenfalls on- und offline gestaltet und nutzt.

6.3 Ableitung der Typologie

Betrachtet man die Überschriften der einzelnen Fallporträts, werden bereits bestimmte Tendenzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Online-Lernen und in der Gestaltung der sozialen Beziehungen rund um das Lernen durch die befragten Personen deutlich. Die Titel der Fallporträts lauten:

- Frau Aigner: Weiterentwicklung über Reduzierung
- Herr Baum: Selbstständig im Netzwerk
- Frau Berg: Privater und beruflicher Neuanfang
- Frau Blank: Re-Integration
- Herr Brunner: Online-Leben und Lernen!?
- Herr Dorn: Ausweitung der Optionen
- Herr Henge: Vom Lernpartner zum Kollegen im beruflichen Neuanfang
- Herr Jonas: Erkundung eines möglichen Arbeitsfeldes
- Frau Fischer: Skeptische Entwicklung unter äußerem Druck
- Frau Lieser: Beruflicher Einstieg und Weiterentwicklung
- Frau Michel: Von der Dozentin zur Teilnehmerin und wieder zur Dozentin
- Herr und Frau Stein: Arbeiten und Lernen zwischen Beruf und Familie
- Frau Stern: Kontinuierliche Professionalisierung
- Herr Stockmann: Pädagogische Professionalität Online
- Frau Speidel: Lernen als Selbstverwirklichung
- Herr Sonner: Kritischer Pragmatismus im Medium Internet
- Frau Wolf: Leben und Lernen zu jeder Zeit und an zwei Orten.

Aus diesen Kurzzusammenfassungen werden vor allem zwei Aspekte deutlich sichtbar: Die befragten Personen befinden sich an unterschiedlichen Stellen in ihrer Biographie, ihre biographische Situation differiert erheblich. Die Ziele, die sie mit dem Online-Lernen verfolgen und damit Lernanlass und Motivation online zu lernen, unterscheiden sich ebenfalls deutlich voneinander. Bei genauerer Betrachtung wird zudem der Zusammenhang zwischen biographischer Situation und Lernanlass bzw. -motivation sichtbar. In der weiteren Analyse zeigt sich, dass die Gestaltung und Funktionalisierung der für das Lernen relevanten Netzwerke ebenfalls durch diese beiden Faktoren erheblich geprägt sind (vgl. Kap. 9).

Nach der Erstellung der Fallporträts und der Netzwerkkarten und der dafür notwendigen intensiven Auseinandersetzung mit Narrationen und Netzwerkbeschreibungen wurden folgende drei grobe Kategorien deutlich:

1. *Erkundung* von Online-Lernen als Ausbildungsinhalt in einer frühen biographischen Phase wie Studium oder Ausbildung.
2. Berufliche und oder private *Neuausrichtung durch Weiterbildung* nach einer Familienphase, beruflicher oder privater Krise.
3. *Kontinuierliches Lernen* als Form der stetigen individuellen Weiterbildung und Aufrechterhaltung der eigenen Professionalität über den Lebensverlauf hinweg bei gleichzeitiger Pflege beruflicher Netzwerke

Diese drei Facetten der Gestaltung der eigenen biographischen und sozialen Situation durch Lernen entwickelten sich in der weiteren Differenzierung zu fünf Kategorien als Grundlage für die sich entwickelnde Typologie:

- ‚Erkundung‘ des Online Lernens in Ausbildung, Studium
- ‚Aufbau‘, nach einer ersten Erkundung, den eigenen Beruf entwickelnd
- ‚Orientierung‘ aus Familienphase und Beruf heraus, in Vorbereitung auf Veränderung
- ‚Neuausrichtung‘ nach beruflicher Krise oder Bruch, im Modus der Neugestaltung
- und ‚Verstetigung‘ des Lerners als Teil der eigenen Biographie.

Werden diese Kategorien nun zusätzlich mit den verfügbaren Daten wie Alter, Ausbildungsstand, Zeitpunkt und Dauer der Ausbildung in Verbindung gebracht, verfestigt sich die Typologie (s. Tabelle nächste Seite).

Das folgende Kapitel stellt nun die Typen, ihre Genese im Zusammenhang von Online-Lernen und Biographie sowie die Verläufe der Entwicklungswege der Interviewpartnerinnen und -partner von einem Typus zum anderen im Lebensverlauf vor.

Pseudonym	Alter	Ausbildung	Tätigkeitsform	Motivation und Lernanlass	Art der Ausbildung	Dauer	biographische Phase
Frau Aigner	38	Ausbildung, Studium, Fortbildungen	Angestellte, Studentin	Aufnahme Fernstudium zur beruflichen Veränderung	Fernstudium Fortbildung	5 Jahr 1 Jahr	Neuausrichtung
Herr Baum	50	Studium	selbstständig	Umschulung nach beruflicher Krise	Umschulung in Vollzeit	1 Jahr	Neuausrichtung
Frau Berg	46	Studium	selbstständig	Umschulung nach Auslandsaufenthalt und Familienphase	Umschulung in Vollzeit	1 Jahr	Neuausrichtung
Frau Blank	38	Studium	selbstständig	Umschulung	Umschulung in Vollzeit	1 Jahr	Neuausrichtung
Herr Brunner	37	Ausbildung Studium	selbstständig, Doktorand	Erkundung der Lernform im Studium	Seminar im Studium vielfältige Aktivitäten	1 Semester kontinuierlich	nach Studium Berufseinstieg
Herr Dorn	33	Ausbildung Studium	angestellt	Weiterbildung nach Studium	berufsbegleitendes Mentoringprogramm	1 Jahr	nach Studium, Berufseinstieg
Frau Fischer	53	Studium	arbeitslos	Re-Qualifikation	Online-begleitete Umschulung Beteiligung an Netzwerken	Unbekannt, kontinuierlich	Orientierung nach Arbeitsplatzverlust
Herr Henge	43	Studium	selbstständig	Umschulung nach beruflicher Krise	Umschulung in Vollzeit	1 Jahr	berufliche Neuausrichtung
Herr Jonas	25	Studium	angestellt	Erkundung der Lernform im Studium	Seminar im Studium	1 Semester	Studium

Pseudonym	Alter	Ausbildung	Tätigkeitsform	Motivation und Lernanlass	Art der Ausbildung	Dauer	biographische Phase
Frau Lieser	30	Studium	Elternzeit, angestellt	Erkundung der Lernform im Studium, Fortbildung nach Berufseinstieg	Seminar im Studium Fortbildung nach Berufseinstieg	1 Semester 1 Jahr	nach Studium Berufseinstieg
Frau Michel	56	Studium	arbeitslos, teilweise freiberuflich	Weiterbildung, berufliche Umorientierung	Fortbildung	8 Monate	Orientierung nach Arbeitsplatzverlust
Herr Sonner	40	Studium	angestellt	kontinuierliche berufliche Weiterbildung	kontinuierliches Lernen	fortdauernd, anlassbezogen	beruflich etabliert
Frau Speidel	63	Ausbildung	Haushalt, freiberufliche Tätigkeiten	kontinuierliche Weiterbildung und Selbstentwicklung	kontinuierliches Lernen	fortdauernd, anlassbezogen	beruflich/privat etabliert
Frau Stein	45	nicht-beendetes Studium	Haushalt, Ehrenamt	berufliche Qualifizierung nach Familienphase	Fortbildung	6 Monate	Orientierung nach Familienzeit
Herr Stein	46	Studium	angestellt	kontinuierliche Weiterbildung	kontinuierliches Lernen	fortdauernd, anlassbezogen	beruflich etabliert
Frau Stern	40	Ausbildung, Fortbildungen	selbstständig	kontinuierliche Weiterbildung	kontinuierliches Lernen	fortdauernd, anlassbezogen	beruflich etabliert
Herr Stockmann	32	Studium	selbstständig	Weiterbildung nach Studium und Berufseinstieg	Berufsbegleitendes Aufbaustudium nach Studium	2 Jahre	nach Studium, Berufseinstieg
Frau Wolf	55	Studium	selbstständig	kontinuierliche Weiterbildung	kontinuierliches Lernen	fortdauernd, anlassbezogen	beruflich etabliert

Tabelle 5: Tabelle zur Herleitung der Typologie

7 Typologie der Lernenden

7.1 Motivation und Lernanlass

Nach der Ableitung der Typen aus den Fallporträts bietet die nachfolgende Tabelle eine erste Übersicht über die fünf Lerntypen in ihrer spezifischen Ausprägung in fünf zentralen Aspekten.⁶⁰ Zu Beginn findet sich das ‚Motto‘ des jeweiligen Typs. Dieses entwickelte sich aus der Beschäftigung mit den Codes ‚Lernanlass‘ und ‚Lernmotivation‘ als Ausgangspunkt der themenbezogenen Codierung. Die Verschränkung dieser beiden Kategorien mit der biographischen und sozialen Situation der Lernenden führte dann zu einer Ausdifferenzierung und Stabilisierung der Typologie. Entsprechend wird in der nächsten Zeile die biographische Phase der befragten Personen kurz dargestellt. Die nachfolgende Zeile fasst unter dem Begriff ‚Bildungsinteresse‘ den Bildungsanlass und den sich daraus ergebenden Bildungsbedarf zusammen. Dem folgt eine Ableitung der jeweiligen Strategien der Typen mit diesen Bedarfen umzugehen.⁶¹ Den Abschluss bildet die gewählte Form des Online-Lernens. Im Anschluss an die Tabelle wird jeder der fünf Typen ausführlich anhand des Datenmaterials entsprechend der genannten Punkte systematisch vorgestellt.

⁶⁰ Eine Übersicht über die Zuordnung der einzelnen Interviews zu den Typen findet sich in Kapitel 5.3.4, S. 74.

⁶¹ Im Fokus dieser Strategie steht oft die berufliche Entwicklung. Interessanterweise berichtet kaum jemand über sozial ausgerichtete Online-Trainings. Vielmehr findet sich mehrfach die Aussage, dass soziale Themen lieber offline in einer geschützten Gruppe behandelt werden. Dies verweist wiederum auf die Probleme der Sichtbarkeit und Schriftlichkeit des Mediums Internet (vgl. Döring 1999; Thimm 2000).

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuorientierung	Verstetigung
Motto	Lernen als Ausgangspunkt	Lernen als Aufstiegsweg	Lernen als Suchbewegung	Lernen als Neuanfang	Lernen als Normalität
Biographische Phase	Studium nach einem Schulabschluss oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung	Übergang von Erstausbildung und Studium in den Beruf, Etablierung	Übergang von Familienphase zu Berufsrückkehr Orientierung nach beruflicher Krise	Berufliche Neuorientierung nach beruflicher und/oder privater Krise	allgemeine und berufliche Weiterbildung - informell und formal
Bildungsinteresse	grundständige, langfristige Ausbildung als Basis für ein Berufsleben	Vertiefung der Kenntnisse, Ausformung eines Berufsbildes	Erwerb neuer Kenntnisse für ein (teilweise) neues Arbeitsfeld	Systematische, fundierte, langfristige Ausbildung im Zuge eines Berufswechsels	Stetiges Anpassungslernen an berufliche und private Bedürfnisse und Interessen
Bildungsstrategie	Meist pädagogisch geprägte Erstausbildung mit der Möglichkeit Online-Lernen zu erkunden und als didaktische Form kennenzulernen.	Ausbau der Kenntnisse, die in der ersten Ausbildung erworben wurden, systematische Professionalisierung im eingeschlagenen Berufsweg	Vertiefung vorhandener Kenntnisse und Interessen, keine oder wenig berufliche Vorbildung im gewählten Bereich	Systematische Professionalisierung mit dem Ziel der Selbstständigkeit oder professionalisierten Anstellung, überwiegend in einem neuen Arbeitsfeld	Kontinuierliche Weiterbildung nach beruflicher Etablierung, gleichzeitig oftmals Anbietenden von Online-Lernformen
Form der Online-Lernerfahrung	Online-Seminar im Studium über ein Semester; meist explorativ zum Thema Online-Lernen	Langfristige Weiterbildung mit Online-Anteilen, z.B. Aufbaustudium, Promotionskolleg	Kurze Online-Seminare zu spezifischen Themen mit Lerngruppeninteraktion und Tutor/Lehrenden	Langfristige Online-Fortbildungen mit Präsenzphasen und intensiver Zusammenarbeit in Lerngruppen.	vielfältige Formen des Online-Lernens, angepasst an den jeweiligen Bildungsbedarf, oft informell

Tabelle 6: Übersicht über die Typologie des Online-Lernens

7.2 Einzelbeschreibung der Typen

7.2.1 Typ ‚Erkundung‘ – Lernen als Basis

„Herr Brunner: Dann passierte erstmal lange nichts und meine nächste Erfahrung mit Online-Lernen war, eher die eines Teilnehmers, nämlich in einem Online-Seminar, das ich an der Uni gemacht hab. Wo ich gesagt, hab, ach, mich interessiert das, ich find das ne spannende Sache und ich möchte jetzt mal als Teilnehmer, ähm, an einem Seminar für Online-Lernen teilnehmen. Und zwar aus zwei Gründen: zum einen möchte ich mal schauen, wie erlebt man Online-Lernen als Online-Teilnehmer. War so die eine Perspektive. Und die zweite für mich wichtige war, zu schauen, ähm, wie machen die das.“ (Herr Brunner: Z. 48-55)

Der erste Lerntyp, ‚Erkundung‘ bezieht sich auf die Erzählungen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zur ersten beruflichen Ausbildung und Online-Erfahrungen, die in dieser Lebensphase gemacht wurde. Sie haben ihre prägende Online-Lernerfahrung überwiegend im – meist pädagogisch geprägten – Studium gemacht. Dies geschah entweder in Form erster theoretischer und technischer Auseinandersetzung mit dem Thema E-Learning im Selbststudium oder in Form eines Online-Seminars mit erkundendem, experimentellem Charakter während des Studiums. Dies verweist bereits darauf, dass sich innerhalb dieser Gruppe verschiedene Untergruppen finden.

Dem Typus ‚Erkundung‘ ist in erster Linie Herr Brunner, Herr Jonas, Herr Dorn, Frau Lieser und Herr Stockmann zuzuordnen. Diese erste Gruppe hat ihre zentrale Online-Lernerfahrung in Form eines Online-Seminars im Studium gemacht. In einer zweiten Zuordnung sind außerdem Frau Blank, Herr Henge, Herr Sonner und Herr Stein diesem Typ zuzurechnen. Diese zweite Gruppe interviewter Personen hat in ihrem schon länger zurückliegenden Studium erste Erfahrungen mit E-Learning gemacht und berichten jetzt in den Interviews hauptsächlich über ihre Online-Lernerfahrungen im Berufsalltag oder während einer Umschulung. Sie sind überwiegend begeisterte Technikpioniere, die dies auch in ihrem Lernverhalten umsetzen. Beispiel hierfür ist folgendes Zitat:

„Herr Sonner: Hm, ich hab 1988 angefangen, in Netzwerken zu arbeiten, als es noch kein Internet gab, da hieß das noch Apa-Netz und das war ein schönes geschlossenes Netzwerk an Unis und an Forschungseinrichtungen und Militär. Und da gab’s kein Lernen am Computer, äh, es entwickelte sich so langsam aber sicher das Internet, ich hab’s immer miterlebt als studentischer Mitarbeiter an der Uni und, hm, es veränderte sich alles. Es gab dann langsam Dinge, wie Goofer, wo man Informationen erstmals über Netze bereitstellen konnte und nicht nur über FTP-Server oder andere kryptische Dinge, die nur Spezialisten beherrscht haben.“ (Herr Sonner: Z. 7-15)

Oder auch Herr Stein:

„Herr Stein: Mhm, ich bin ein Benutzer der ersten Stunde. Angefangen hatte ich eigentlich mit Newsnet, äh, in der Zeit wo man sich noch über Mailboxen sich verständigt hatte, im kleinen Rahmen aber eigentlich auch nicht ausführlich. Erster wirklicher Kontakt mit dem Internet war glaub ich so 1992. Und äh, schon bald dann das „www.“ (Herr Stein: Z. 12-16)

Im Gegensatz zur ersten Gruppe haben sie jedoch kein geschlossenes Online-Seminar während des Studiums besucht. Die Befragten befinden sich zum Zeitpunkt der Interviews in einer fortgeschrittenen Lebensphase und sind zwischen 40 und 60 Jahren alt. Ihre Haupterzählungen beziehen sich auf andere Online-Lernerfahrungen, die überwiegend den Typen ‚Neuausrichtung‘ und ‚Verstetigung‘ zuzuordnen sind. Die ursprüngliche Auseinandersetzung mit dem Thema E-Learning wurde von ihnen als grundlegend und mitunter als Motivations- und Entscheidungshilfe für das spätere Online-Lernen erlebt.

„Herr Henge: Die erste Erfahrung mit Internet ... Wann war' s? So 1995, E-Learning erste Erfahrung, theoretisch, in der Uni, so '96 rum. Es ging dort vor allem um Fremdsprachenbereich. Dort eher amerikanische Ansätze angeschaut, die damals mit Bildplatten gearbeitet haben. Dann theoretisch sehr weit reingegangen in den Bereich Fremdsprachenerwerb über das Internet, [o.k.], ähm, gut das war damals nicht meine Magisterarbeit, sondern die meiner Ex-Frau, aber mein Gott, wenn man zusammen ist, dann diskutiert man über die Dinge. Und dort ging es eben dadrum, welches Potential das Internet für den Fremdsprachenerwerb haben kann. Äh, also da sehr mit dem Konstruktivismus, mit den konstruktivistischen Lerntheorien einfach auseinandergesetzt, die mir jetzt selber bei Konstruktionen von Internetangeboten sehr wertvoll sind. [mhm].“ (Herr Henge: Z. 12-22)

Im Fokus der folgenden Beschreibung steht jedoch die erste Gruppe. Zum Zeitpunkt der Online-Lernerfahrung sind ihre Mitglieder im Schnitt Anfang 20 bis Mitte 30. Das Studium stellt für sie die Basis für ihr zukünftiges Berufsleben dar. Das Internet wird als großer Rechercherraum beschrieben, sowohl für private Interessen als auch für studienbezogene Inhalte. Eine Differenzierung der Internetnutzung zwischen privat, beruflich und lernbezogen ist hier nicht zielführend, da Privates, Lernen und Beruf zusammenfallen. Das unterscheidet sie deutlich von den beruflich bereits etablierten Studienteilnehmenden der Typen ‚Neuausrichtung‘ und ‚Verstetigung‘, weist jedoch Parallelen mit dem Typen ‚Orientierung‘ auf. Die typische Lern-Form ist ein Online-Seminar, das sich über das gesamte Semester erstreckt und die wöchentliche Taktung des Seminarbetriebes beibehält. Erprobt werden überwiegend Blended-Learning- Szenarien mit hohen kooperativen, gruppenorientierten Anteilen.

Die Online-Lernerfahrungen des gesamten Typs sind durch zwei Momente gekennzeichnet: Die Seminare haben überwiegend das Lernen im Internet zum Gegenstand und sind gleichzeitig eine Erprobung genau dieser Lernform. Die Online-Lernerfahrung dient also dem Erkunden des Online-Lernens und damit einem möglichen beruflichen Handlungsfeld. Diese Lernform stellt im Studienalltag, der von gemeinsamen Rhythmen wie Seminar- und Vorlesungsbesuch, gemeinsamen Lernen und Freizeitaktivitäten geprägt ist, eine Ausnahme dar. Die Virtualität der Lernform schafft eine künstliche Situation, da zwei wesentliche Merkmale von Online-Lernen, die Überbrückung von Entfernungen und die Möglichkeit zeitlicher Asynchronität, hergestellt werden müssen, ohne dass dafür eine äußere Notwendigkeit besteht. Online-Lernen ist also nicht Mittel zum Zweck, sondern Lerngegenstand und Erprobungsfeld im Rahmen einer akademischen Erstausbildung.

7.2.2 Typ ‚Aufbau‘ – Lernen als Aufstiegsweg

„Herr Dorn: Wobei ich es nicht so sehe, dass man sagt, ok, ich bin jetzt fachlich, ich bin jetzt ausgebildet, ich kann jetzt alles, sondern es ist eben doch nen lebenslanger Lernprozess, den man dabei hat und das wollte ich eben weiterhin unterstützen. Ich hab ja auch mit dem Abitur und so weiter immer weiter so die ganze Lernentwicklung vorangetrieben, dass ich eben da auch in der Zukunft das eben weiter haben wollte.“ (Herr Dorn: Z. 170-175)

Der zweite Typus kann mit dem Schlagwort ‚Aufbau‘ beschrieben werden. Die Personen, die diesem Typ zuzurechnen sind, haben direkt nach Abschluss ihres Studiums ein Aufbaustudium oder eine umfangreiche Weiterbildung absolviert. Zu dieser Gruppe gehören Herr Dorn, Herr Brunner, Frau Lieser und Herr Stockmann sowie in besonderer Weise Frau Aigner, die noch während ihres berufsbegleitenden Fernstudiums eine Zusatzqualifikation zu einer Beratungstechnik mit hohen Online-Anteilen absolviert hat.

Die Lernenden im Typ ‚Aufbau‘ haben ihre erste Ausbildung abgeschlossen und zeitnah mit einer intensiven, online-basierten Weiterbildung begonnen, parallel zur ersten Berufstätigkeit. Das durchschnittliche Alter dieser Gruppe liegt bei Anfang bis Mitte 30. Sie sind in dieser biographischen Phase nicht mehr dem Typ ‚Erkundung‘ zuzurechnen, sondern befinden sich in einer ‚Aufbau‘- und Vertiefungsphase nach dem Studium im Übergang zur Berufstätigkeit.

Ihr zentrales Bildungsinteresse ist es, einerseits im Studium erworbene Kenntnisse in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld zu vertiefen und andererseits zusätzliche, ergänzende Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben

„Herr Dorn: Äh, m, auf jeden Fall hatte mich das sehr interessiert zum einen vom Themenansatz her, dass man eben äh, m, eine Projektmanagementausbildung bekommt und zusätzlich eben äh, m, jetzt verschiedene Kurse angeboten bekommt, wie Work-Life-Balance, äh, m, psychologische, äh, jetzt Herangehensweise, Streitschule und so verschiedene andere äh, jetzt Themengebiete, die bei Ingenieuren eher unterbesetzt sind. Weil man bekommt sehr viel Technik beigebracht, aber das soziale Umfeld oder auch äh, m, das kulturelle Umfeld oder geisteswissenschaftliche Umfeld wird sehr äh, sträflich behandelt, würde ich sagen. Und von daher wollte ich in dieser Hinsicht dann eben noch ne Weiterbildung gerne haben, oder ne Fortbildung dann haben und das bot sich dann dort eben an.“ (Herr Dorn, Z.182 -192).

Ihre Strategie ist also eine systematische Professionalisierung im eingeschlagenen Berufsweg durch zusätzliche Qualifikationen.

Darin unterscheidet sich diese Gruppe vom Typ ‚Neuausrichtung‘. Ihre Motivation, eine Weiterbildung zu belegen, stammt nicht aus einer beruflichen oder privaten Krise. Vielmehr gilt es, diese zu vermeiden, indem die Kenntnisse aus dem Erststudium ergänzt und vertieft werden und die eigene Professionalisierung vorangetrieben wird. Die Erfahrung mit Online-Lernformen im Studium begünstigt in dieser biographischen Phase die Entscheidung für eine online-basierte Weiterbildung. Die typische Form für den Typen ‚Aufbau‘ ist dabei eine langfristige, berufsbegleitende Online-Weiterbildung mit einer durchschnittlichen Dauer von ein bis zwei Jahren. Diese schließt mit einem Zertifikat oder einem weiteren akademischen Abschluss ab. Diese Master, Mentoringprogramme und Fortbildungen sind durchgehend als Blended-Learning-Szenarien mit hohen kooperativen Anforderungen konzeptioniert. Die im Studium kennengelernte Idealform wird hier wiederholt, allerdings diesmal als didaktischer Rahmen eines spezifischen Inhalts. Statt des experimentellen Charakters der ‚Erkundung‘ stehen die Inhalte im Vordergrund und die Inhalte beziehen sich mit Ausnahme von Herrn Stockmann nicht mehr länger auf die Gestaltung von Online-Lernen.

7.2.3 Typ ‚Orientierung‘ – Lernen als Suchbewegung

„Frau Stein: Na ja, ich hab ursprünglich mal Medizin studiert. Hab aber mein Medizinstudium aufgegeben, weil damals ja diese Arzt-im-Praktikum-Regelung kam und ich schon zwei Kinder hatte. Und ich dann gemerkt habe, ich hab zu viel Zeit, wo ich dann absolut weg bin aus der Familie, das schaff ich, oder wollte ich auch nicht und hab mich

dann entschieden für die Kinder. Und jetzt, wo ich jetzt so Mitte 40 bin, fängt man an daran zu denken, in welche Richtung kann's gehen, wenn eben keine Kinder mehr zu Hause sind und was kann man so noch beruflich machen.“ (Frau Stein: Z. 40-47)

Der dritte Typus: ‚Orientierung‘ hat die erste berufliche Ausbildung bereits abgeschlossen und zum Teil schon einige Jahre Berufserfahrung gesammelt. Diese Berufstätigkeit wurde jedoch entweder durch eine Familienphase oder Arbeitslosigkeit unterbrochen. Nun stehen die persönliche Entwicklung und die ‚Orientierung‘ im Arbeitsmarkt in Hinblick auf eine (erneute) Berufstätigkeit an. Die diesem Typ zugehörigen Personen befinden sich überwiegend im mittleren Erwachsenenalter zwischen Mitte 30 und Mitte 50. Zu dieser Gruppe gehören: Frau Stein, Frau Stern, Frau Fischer sowie Frau Michel und Frau Speidel.

Die Lernenden dieses Typs befanden sich zum Zeitpunkt der Online-Lernerfahrungen in einer privaten und/oder beruflichen Phase der Orientierung, haben aber ihre berufliche Tätigkeit noch nicht wiederaufgenommen oder verändert. Auffallend ist, dass sich in dieser Kategorie überwiegend Frauen finden, die sich in der Familienphase befinden und gleichzeitig die berufliche Tätigkeit des Partners eng mit dem häuslichen Umfeld verknüpft ist (z.B. in Form eines Familienbetriebs bei Frau Speidel, einer Integration des Arbeitsplatzes in das zu Hause bei Frau Stein oder ein Pfarrhaushalt wie bei Frau Michel). Ihr Bildungsinteresse besteht darin, sich nach der Familienphase und/oder einer beruflichen Krise neu zu orientieren, um sich eine berufliche Zukunft aufzubauen oder eigene Interessen zu verfolgen.

„Frau Michel: Aber das hat jetzt nicht, also dass ich jetzt sage, das hat jetzt mit dem Online-Kurs eigentlich nichts zu tun. Ich hatte nur so, mit der Tatsache der Arbeitslosigkeit hab ich gedacht, Mensch, dann willst Du die Zeit nutzen und was für dich, ne Weiterbildung machen. [mhm] Vielleicht auch irgendwo neue, neue Richtung, neue Ecken und Nischen entdecken, wo ich vielleicht selbstständig was machen kann, dann hinterher.“ (Frau Michel: Z. 609-614)

Dadurch unterscheiden sie sich wesentlich von den Typen ‚Neuausrichtung‘ und ‚Verstetigung‘. Ihre Motivation ist nicht der Neuanfang nach einer beruflichen Krise, sondern die Sondierung der beruflichen Möglichkeiten. Im Zentrum steht entsprechend die Vertiefung vorhandener Kenntnisse und Interessen. Sie verfügen jedoch nicht zwingend bereits über berufliche Kenntnisse im gewählten Themenbereich.

Andererseits teilen sie jedoch das krisenhafte, diskontinuierliche des Typen ‚Neu- ausrichtung‘. Typisches Beispiel ist hier Frau Stein, die sich nach ihrem zugunsten der Familientätigkeit abgebrochenen Studium in der Familienphase befindet und sich langsam auf den Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit vorbereitet.

„Frau Stein: Also ich mache es, erstens weil's mir Spaß macht, also mein Hirn noch ein bisschen zusätzlich betätigen muss. Und weil ich denke, ähm je mehr ich nen Fuß in der Tür habe, desto mehr ist natürlich die Chance, dass ich es mal bezahlt kriege. Wenn ich dann sag, o.k. jetzt kann ich auch so viel arbeiten, dass ich ähm, dass es sich auch lohnt. Jetzt ist natürlich für mich die Priorität meine Familie noch und die Kinder. Und so kann ich auch immer sagen, ich arbeite so viel, wie ich schaffe und nehme mir viel Zeit.“ (Frau Stein: Z. 433-439)

Dazu belegt sie Online-Kurse und sammelt erste berufliche Erfahrung in der Gestaltung von Online-Inhalten für eine größere Plattform, für die ihr Partner maßgeblich verantwortlich ist. Der Fokus ihres Alltages ist jedoch nach wie vor die Familie oder der Haushalt, ihre Tätigkeit ist ehrenamtlich.

Die gewählten Online-Seminare dauern durchschnittlich zwischen sechs Wochen und sechs Monaten. Da die Familie und das soziale Umfeld im Mittelpunkt ihres Handelns stehen, werden die Lernzeiten an die Bedürfnisse des Familienalltags angepasst und müssen verhandelt werden. Ihre alltägliche Internetnutzung ist pragmatisch und ähnelt der der Studierenden. Allerdings trennt sie zwischen privater und lernbezogener Kommunikation.

Eine gewisse Sonderstellung nehmen Frau Stern und Frau Speidel ein. Frau Stern hat die Phase der ‚Orientierung‘ in der Familienphase mit einem Präsenzkurs begleitet, der aber auch Computer und Online-Kenntnisse beinhaltet. Frau Speidel stellt einen Mischtyp aus ‚Orientierung‘ und ‚Verstetigung‘ dar. Dies wird im Kapitel Netzwerke noch deutlicher. Sie arbeitet im Familienbetrieb mit und betreut die Kinder, das Lernen über und im Internet organisiert sie um den Familienalltag herum.

„Frau Speidel: Und zu dieser Zeit, also es lief alles mehr oder weniger parallel. Zu dieser Zeit war ja meine jüngste Tochter aus dem Haus. Die anderen waren aus dem Haus. Mein Mann war ganztägig unterwegs. Ich konnte mir erlauben, den Haushalt im Schnellverfahren zu machen und stundenlang, aber ich habe nächtelang bis morgens um vier, hab ich dran gearbeitet. Also wirklich stundenlang. Ich musste mir ja jeden einzelnen Handgriff aneignen, um zu wissen, was ich da mache.“ (Frau Speidel: Z. 158-164)

Dazu besucht sie immer wieder kürzerer Kurse zu für sie relevante Themen, bewegt sich aber parallel ohne Kursstruktur im Internet und verstetigt ihre kontinuierlichen Weiterbildungsinteressen.

7.2.4 Typ ‚Neuausrichtung‘ – Lernen als Grundlage des Neuanfangs

„Frau Berg: Äh, (überlegt), also ich, vor allem eine berufliche Umorientierung. Ich bin eine promovierte Agrarwissenschaftlerin. Und nach der Kinderpause hatte ich keine Chance mehr, da etwas zu finden. Also ich war an der Uni und in der Entwicklungshilfe, fünf Jahre. Und dann war es quasi aussichtslos, zurück an die Uni zu kommen und dann in der Wirtschaft mich irgendwo zu bewerben. Und dann hab ich übers Arbeitsamt diese Weiterbildung gemacht. Also acht, acht Monate lang zum (Name der Ausbildung). Und das hat so ganz viele Türen aufgemacht, und da hab ich erst richtig gemerkt, was das man alles mit dem Internet machen kann.“ (Frau Berg: Z. 19-26)

Das Grundthema des vierten Typs ist ‚Neuausrichtung‘. Die Befragten, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, sind durchschnittlich 45 bis 55 Jahre alt und besuchen langfristige, überwiegend als Vollzeitmaßnahmen angelegte Kurse. Allen Mitgliedern dieser Kategorie ist gemeinsam, dass sie sich für eine langfristige Online-Lernerfahrung entschieden haben, mit dem Ziel, sich nach einer beruflichen Krise neu zu orientieren und sich in einem neuen Berufsfeld zu etablieren.

Zu dieser Gruppe zählen: Frau Berg, Herr Baum, Herr Henge und Frau Blank. Einen Sonderfall stellt hier Frau Aigner dar. Sie verkörpert diesen Typus in idealer Weise (vgl. Kapitel 6.2), hat aber zur Auflösung dieser Krise ein nicht-online-basiertes Fernstudium gewählt. In diesem Studium macht sie zunächst die Kennenlernerfahrung des Typs ‚Erkundung‘ und anschließend die ‚Aufbau‘ -Erfahrung im Zuge eines Zertifikats zu einer Beratungsmethode. Sie ist dem Typ also aufgrund ihrer Haltung aber nicht aufgrund ihrer Online-Erfahrung zuzuordnen. Prägend für diese Gruppe ist die gemeinsame biographische Phase der beruflichen und/oder privaten Krise nach einiger Zeit der beruflichen Tätigkeit. Diese kann z.B. durch den Wunsch nach beruflicher Veränderung, Verlust der Stelle oder Schwierigkeiten in der Stellensuche hervorgerufen sein.

Die Entscheidung, eine langfristige Weiterbildungsmaßnahme in Form einer Online-Schulung zu absolvieren, wird als Mittel gesehen, mit der Krise umzugehen. Dies unterscheidet diesen Typ von der Gruppe der ‚Orientierer‘, die ebenfalls schon im Berufsleben stehen oder gestanden sind, das Absolvieren von Online-Kursen jedoch zur ‚Orientierung‘ für eine mögliche berufliche Veränderung verste-

hen und noch nicht als Entscheidung für ein neues Berufs- oder Aufgabenfeld. Dazu gehört ebenfalls, dass mit dem Kurs oder der Umschulung das Ziel der Selbstständigkeit über die Fortbildung unterstützt werden soll. Während der Typ ‚Orientierung‘ also eine Suchbewegung vollzieht, ist die Online-Weiterbildung der ‚Neuausrichter‘ deutlich zielgerichteter.

Das Bildungsinteresse dieser Gruppe gilt demnach einer systematischen, fundierten Ausbildung, die langfristig zu einem Berufswechsel, bzw. Veränderung des Tätigkeitsfeldes führen soll. Entsprechend wichtig sind zertifizierte Abschlüsse. Die Bildungsstrategie, die diese Gruppe verfolgt, ist daher eine systematische Professionalisierung mit dem Ziel der Selbstständigkeit.

„Herr Henge: Das war (Name der Ausbildung). Ich bin damals mit der Zielsetzung rein, ich bin damals direkt mit der Zielsetzung rein gegangen, nachdem ich vom Unternehmen freigestellt wurde, weil der Bildungsmarkt so ziemlich nach unten entwickelt hat, dieses noch mitzunehmen, weil ich mich ja auch vorher mit den Themen beschäftigt hatte, um dann ganz klar auch äh, ein eigenes Unternehmen zu gründen. Äh, das war der Grund weshalb ich das gemacht habe.“ (Herr Henge: Z. 89-94)

Zwischen den beiden Typen ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘ besteht noch eine weitere Differenz. Der Beginn der Umschulungen und Fortbildungen schließt in der Regel relativ nahtlos an die berufliche Arbeit an. Die Schulungen müssen also nicht neu in einen Familienalltag wie im Typus ‚Orientierung‘ eingepasst werden. Vielmehr wird die Berufstätigkeit durch die Lerntätigkeit in der Vollzeitmaßnahme ersetzt.

Entsprechend dieser Logik und dem Ziel der beruflichen Neuorientierung finden sich hier langfristige Online-Fortbildungen mit einem zertifizierten Abschluss, die zwischen sechs und 18 Monaten andauern und durchgehend als Blended-Learning-Szenarien organisiert sind. Die meisten Mitglieder dieser Gruppe absolvierten eine Umschulung durch die Bundesagentur für Arbeit. Im Zentrum steht also die Reintegration in den Arbeitsmarkt. Während der Online-Phasen wird sowohl in Einzelarbeit aber auch in Lerngruppen gearbeitet. Diese werden sorgfältig zusammengestellt und können sich aufgrund der langen Zusammenarbeit dennoch im Lauf der Veranstaltung ändern und nach Interessen neu zusammensetzen. Sie sind nicht selten die Basis für eine spätere gemeinsame Arbeit oder Kooperation zwischen Selbstständigen.

„Herr Baum: Also wir haben uns dort kennen gelernt und man kann nicht sagen, ob die Präsenzkomponente die (unverständlich: historisch-biographisch?), die stärkere war, pft, die Verbindung über gemeinsame Orte, äh, ich denke, das hat alles ne Rolle gespielt. [mhm] Ähm, ich komm aus dem Gestaltungsbereich, Herr Henge hat eben Kunst mitstudiert im Nebenfach, äh. Sind verschiedene Punkte, die unabhängig von unseren Personen schon ein Stück weit zusammen passen. Dann hat denke ich die Arbeitsweise und das was wir wollen und das was wir weiterhin damit wollen, eben eine große Rolle gespielt. Wir haben erst gar nicht zusammengearbeitet in dem Kurs [mhm], sondern nach dieser (...) tja, Teambildung, oder nach dieser, ähm, Tandembildung war ich in einem anderen Tandem als er. Ähm, wir..., da das eine nicht so richtig lief. Bei ihm lief's eigentlich ganz gut, so mit unterschiedlichen Aspekten, aber so eigentlich ganz gut. Ähm, hatte ich dann gesagt, ne, das geht so nicht weiter, äh, und dann eben gefragt, ob ich bei denen mitmachen kann. [mhm] Und war dann o.k. und dann haben wir eben zusammengearbeitet und haben uns dann auch noch zusätzlich aufgrund dieser Zusammenarbeit getroffen und haben irgendwann gemerkt, dass wir, ähm, wenn wir gemeinsam zusammen arbeiten und unsere Qualifikationen zusammen stecken, ähm, ne Sonderstellung im E-Learning Markt aufbauen können. Weil, viel pädagogisches Know-how und Gestaltungs-Know-how zusammenkommt. Und damit bessere Chancen haben, als wenn wir es irgendwie alleine machen. Gut, als wir über..., über diese Alternative haben wir dann irgendwann gar nicht mehr so nachgedacht. [mhm] Es war einfach, wir haben gemerkt, dass wir zusammen arbeiten könne, dass was Vernünftiges rauskommt, dass wir positives Feedback bekommen und haben das dann halt da ausgebaut.“ (Herr Baum, Z. 114-137)

Zur allgemeinen Internetnutzung ist zu sagen, dass sich in dieser Gruppe sehr technik- und internetaffine Personen finden, für die die Nutzung neuer Kommunikationsformen und online-basierter Lerntechniken selbstverständlich ist. Dies bildet die Grundlage für die Entscheidung, eine solch langfristige Online-Fortbildung zu absolvieren. Inhaltlich sind die Online-Weiterbildungen, die dieser Typ besucht, sehr Technik und E-Learning orientiert, was sie mit der Gruppe ‚Erkundung‘ verbindet. Einige Mitglieder dieses Typs haben entsprechend im Erststudium erste E-Learning Erfahrungen gesammelt. Interessanterweise ist auch in diesem Setting Online-Lernen oftmals Lernform und Lerninhalt zugleich. Auch die angestrebten Tätigkeiten liegen damit im Schnittfeld von Online-Kommunikation und E-Learning. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass hier Orts- und Zeitunabhängigkeit tatsächlich durch die äußeren Bedingungen notwendig sind, da die Teilnehmenden aus dem gesamten Bundesgebiet stammen.

7.2.5 Typ ‚Verstetigung‘ – Lernen als Normalität

„Frau Wolf: Und durch Internet und Online-Seminare kann ich genau mir die Themen zusammenstellen, die mich interessieren: Und wenn es dazu nichts gibt, mach ich einfach selber was. Und versuch das irgendwie dann zu realisieren. Doch find ich schon ganz spannend diese Möglichkeiten. Weil ich denke, sonst würde ich hier aufm Land leben für mich auch gar nicht mehr so interessant. Einfach weil ich teilnehmen will an unserer

Wissensgesellschaft. Aktiv. Und das ist eine Supermöglichkeit. Neben anderen, selbstverständlich. Aber für mich ne ganz wichtige.“ (Frau Wolf: Z. 237-244)

Der fünfte und letzte Typus, der sich innerhalb der Interviews finden lässt, kann mit dem Begriff der ‚Verstetigung‘ bezeichnet werden. Das Weiterbildungs Handeln und Online-Lernen der Angehörigen dieses Typs erfährt ein hohes Maß an Kontinuität und ist fest im Alltag verankert. Die Altersspanne reicht von Mitte 30 bis Mitte 50. Diesem Typus sind nahezu alle Befragten in einer Phase ihres Lebens zuzuordnen, in der sie sich bereits beruflich etabliert haben. Als primäre ‚Verstetigter‘ sind daher insbesondere Herr Brunner, Herr Stein, Frau Stern, Herr Sonner und Frau Wolf zu verstehen. Ein typisches Weiterbildungsverhalten dieses Typs beschreibt Frau Stern im folgenden Zitat in dem sie jeweils Lernanlass und ausgewähltes Seminar beschreibt.

„Frau Stern: Ja. Ähm, also eigentlich so quasi selbst bestimmt, wo ich für mich Bedarf sehe, ne? Ich hab jetzt bei ähm (Name des Anbietenden) an, jetzt muss ich überlegen, an drei Workshops teilgenommen, das eine war Suchmaschinenoptimierung, das ist auch dann ganz gut für meine eigene Webseite und manchmal wird das auch bei meinen Dienstleistungen mit angefragt. [...] Das ist ja kein intensiver Kurs, das vermittelt gutes und praktikables Grundwissen. Und dann wusst ich, das reicht für mich aus. Zumindest momentan. Und so ist es auch mit den anderen Dingen die es gibt, das war dann ein Kurs mit beruflichem Schreiben, das wollt ich auch noch mal ausprobieren. [...] Und dann dacht ich mir, es ist interessant, was andere darüber denken, wie und was ich schreibe, ne? Diese Reflexion war mir noch mal wichtig. Und äh, der dritte Workshop, an dem ich teilgenommen hab, ging um Bildbearbeitung. Und Bildbearbeitungen werden ja in der Onlineredaktion auch immer wieder bzw. immer häufiger angefragt. Also auch wieder so eine berufsbedingte Sache, wo ich der Meinung war, das gehört mit dazu, dass ich da mein Wissen vertiefe.“ (Frau Stern: Z. 53-74)

Auch andere Typen weisen Tendenzen zur Verstetigung auf. Zum Beispiel setzt auch die Gruppe der ‚Neuausrichter‘ die kontinuierliche Weiterbildung im Netz nach Abschluss ihrer langfristigen Erfahrungen fort oder bekundet in den Interviews dies zukünftig tun zu wollen. Frau Michel und Frau Speidel gehen den umgekehrten Weg. Für sie ist das stetige Lernen im Internet die Basis für ihre ‚Orientierung‘ aus der Familienarbeit heraus.

Alle teilen die biographische Phase der beruflichen Etablierung, die durch weitere Fort- und Weiterbildung zu unterstützen und stabilisieren ist. Der Bildungsbedarf dieser Gruppe ergibt sich damit aus dieser beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit. Weiterbildung wird von diesem Typ als stetiges Anpassungslernen an berufliche und auch private Bedürfnisse verstanden.

Entsprechend wird als vorrangige Bildungsstrategie die kontinuierliche Weiterbildung als Gegenbewegung zur teilweisen Diskontinuität der Erwerbstätigkeit gewählt. Das individuelle Weiterbildungsverhalten ist fest in den beruflichen und privaten Alltag integriert, Weiterbildung und Lernen sind wesentliche Bestandteile des eigenen Lebens. Online-Lernformen stellen für den Typ ‚Verstetigung‘ nur eine Möglichkeit dar, dieser Grundhaltung nachzugehen.

Dabei werden alle Formen des Online-Lernens genutzt. Es finden sich überwiegend kurze bis mittelfristige Weiterbildungen, die auf alle Formen des Online-Lernens, von komplexen Blended-Learning-Arrangements über kurze Online-Trainings bis zum schnellen Nachschlagen im Web reicht. Dies wird durchgehend auch durch die kontinuierliche Beteiligung an Netzwerken und Foren zu persönlich relevanten Themen begleitet.

*„Frau Stern: Und in den Online-Netzwerken hat sich das über die Jahre bewährt. Und ich weiß genau, wenn was ist, die sind für mich offen und äh, man hat auch das, ja, den Austausch zu beruflichen Dingen eben, ne, was ich eben, was ich so in meinem direkten Bekanntenkreis eben vermisse. [...] Und bei mir ist es so, ich will noch mehr. Ich bin auch jetzt noch nicht fertig, ne, also wenn mein Sohn noch ein paar zwei, drei Jahre älter ist und dann kommt dann auch noch mehr nach. Und dann brauch ich schon mal ein Umfeld, und zwar wenn's auch ein virtuelles Umfeld ist, was mich stützt, was mich stärkt.“
(Frau Stern: Z. 354-367)*

Ein großer Teil der Gruppe hat bereits erste Online-Lernerfahrungen zu einem früheren Zeitpunkt gesammelt. Entweder in der Phase der ‚Erkundung‘ im Studium (Herr Stein, Herr Henge, Herr Sonner) oder im Fall von Frau Speidel und Frau Michel in der Phase der ‚Orientierung‘. Diese Erfahrungen und Kenntnisse werden jetzt genutzt, um die Vorteile des Online-Lernens für die Verstetigung der eigenen Weiterentwicklung einzusetzen. Dies geschieht entweder eingebunden in die berufliche Tätigkeit oder im privaten Umfeld. Ähnlich wie im Typ ‚Neuausrichtung‘ findet sich hier eine überdurchschnittlich hohe Technik- und Internetaffinität, auch wenn sie kritisch reflektiert wird.

Für die Personen, die dem Typ ‚Verstetigung‘ angehören, gibt es einen weiteren interessanten Zusammenhang: Alle bieten selbst Seminare, Kurse und Plattformen im Internet an. Hier zeigt sich abermals die Professionalisierungsebene. Sie nutzen das Internet für alle Lebensbereiche, von der privaten Kommunikation und Recherche über das berufliche Alltagshandeln im Internet (Kommunikation mit Familien, Kollegen und Kunden). Sie sind sehr pragmatische Internetnutzer und ten-

denziell auch etwas skeptisch in ihrem Nutzungsverhalten. Manche haben keinen PC zu Hause und wollen auch keine intensive Lernerfahrung online machen. Für sie steht die Recherche in Datenbanken, die Aktualisierung von vorhandenem Wissen anhand von kleinen, geschlossenen, wenig Interaktiv orientierten Kursen und der Austausch in vorrangig beruflichen Netzwerken im Vordergrund (Frau Stern, Herr Stein). Sie lernen über und im Internet bei Bedarf.

7.3 Entwicklungsverläufe

Diese fünf Typen erlauben es, die in den Interviews geschilderten Online-Lernerfahrungen auf Basis der individuellen biographischen Phase und dem entsprechenden Bildungsinteresse zu systematisieren. Sie stehen jedoch nicht unabhängig nebeneinander. Vielmehr zeigt sich eine je spezifische Entwicklung über die Erzählung der Lern- und Internetbiographien hinweg.

In der Analyse des Interviewmaterials finden sich hierbei verschiedene typische Entwicklungsverläufe, die in der Differenzierung der Typologie anhand weiterer Kriterien, wie die allgemeine Nutzung des Netzes und die Organisation der äußeren Rahmenbedingungen, noch deutlicher sichtbar werden. Dennoch sollen hier vier klassische Entwicklungswege vorgestellt werden.

a) Grundverlauf

Der klassische Verlauf geht von der Erkundungsphase in einer frühen biographischen Phase (Schule, Erstausbildung, Studium) aus und erfährt durch die weitere berufliche und private Entwicklung eine Verstetigung. Beispiel hierfür wäre Herr Stein.

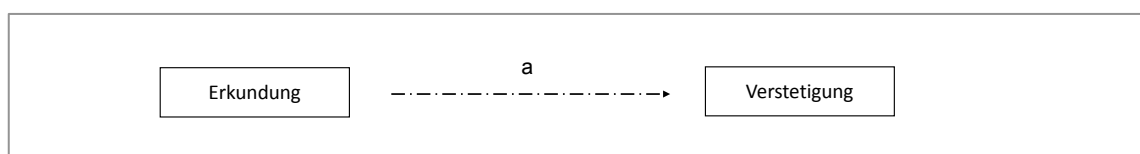


Abbildung 32: Grundverlauf a) Entwicklung von ‚Erkundung‘ zu ‚Verstetigung‘

b) Grundverlauf mit Ergänzung

Eine Variante ist z.B., dass die Erkundungsphase durch eine Aufbau- und Vertiefungsphase in Form eines Aufbaustudiums ergänzt wird, bevor sie idealerweise in die ‚Verstetigung‘ übergeht. Beispiel hierfür wären Herr Stockmann und Herr Dorn.

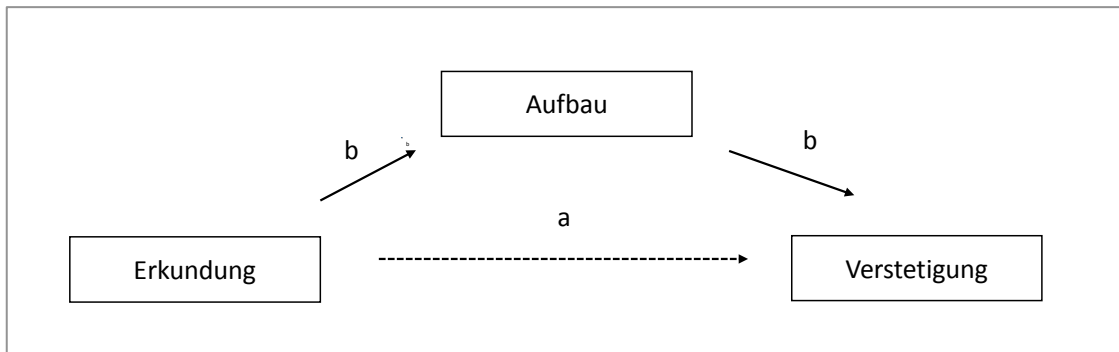


Abbildung 33: Grundverlauf b) Entwicklung von ‚Erkundung‘ über ‚Aufbau‘ zu ‚Verstetigung‘

c) Grundverlauf mit Unterbrechung

Analog dazu kann der Verlauf von ‚Erkundung‘ zu ‚Verstetigung‘ oder die Phase der ‚Verstetigung‘ selbst unterbrochen werden, z.B. durch eine berufliche Krise oder eine Familienzeit, die dann eine Orientierungsphase oder eine vollständige ‚Neu- ausrichtung‘ bedingt und die neben anderen Aspekten auch durch ein spezifisches Weiterbildungsverhalten begleitet wird. Beispiele hierfür wären Herr Baum und Herr Henge.

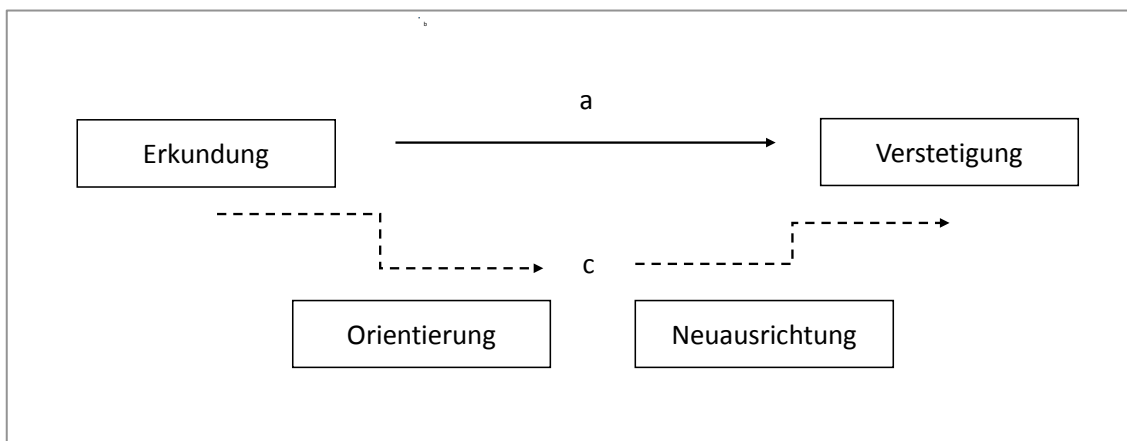


Abbildung 34: Grundverlauf c) Von ‚Erkundung‘, über ‚Orientierung‘ und ‚Neuaustrichtung‘, zu ‚Verstetigung‘

d) Ausgangspunkt ‚Orientierung‘ und ‚Neuaustrichtung‘

Ausgangspunkt kann aber nicht nur die Erkundungsphase sein. Auch der Wunsch nach ‚Orientierung‘ oder ‚Neuaustrichtung‘ kann Ausgangspunkt für die Wahl einer Online-Lernphase sein und von dort in die ‚Verstetigung‘ führen. Beispiele hierfür sind Frau Stein und Frau Berg.

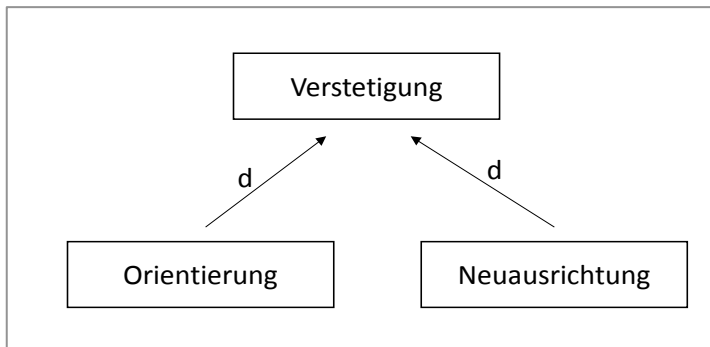


Abbildung 37: Grundverlauf d) von ‚Verstetigung‘ nach ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘

e) Ausgangspunkt ‚Verstetigung‘

Umgekehrt finden sich auch Fälle, in denen die Haltung des verstetigten Lernens mit und im Internet dazu führt, dass in Zeiten von ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘ Online-Lernen als eine geeignete Lernform gewählt wird. Beispiele hierfür sind Frau Speidel und Frau Michel.

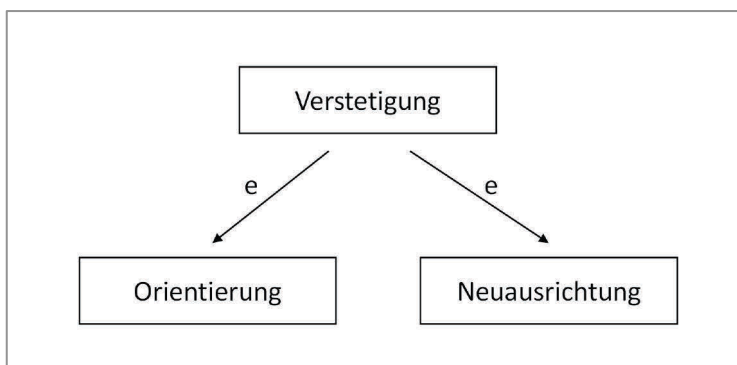


Abbildung 35: Grundverlauf e) ‚Verstetigung‘ als Ausgangspunkt für ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘

Die Typen stehen also untereinander in Verbindung und weisen unterschiedliche Entwicklungslinien, geprägt durch biographische Phase und soziale Situation, auf. Nimmt man alle möglichen lernbiographischen Wege in den Blick, ergibt sich folgendes Gesamtbild.

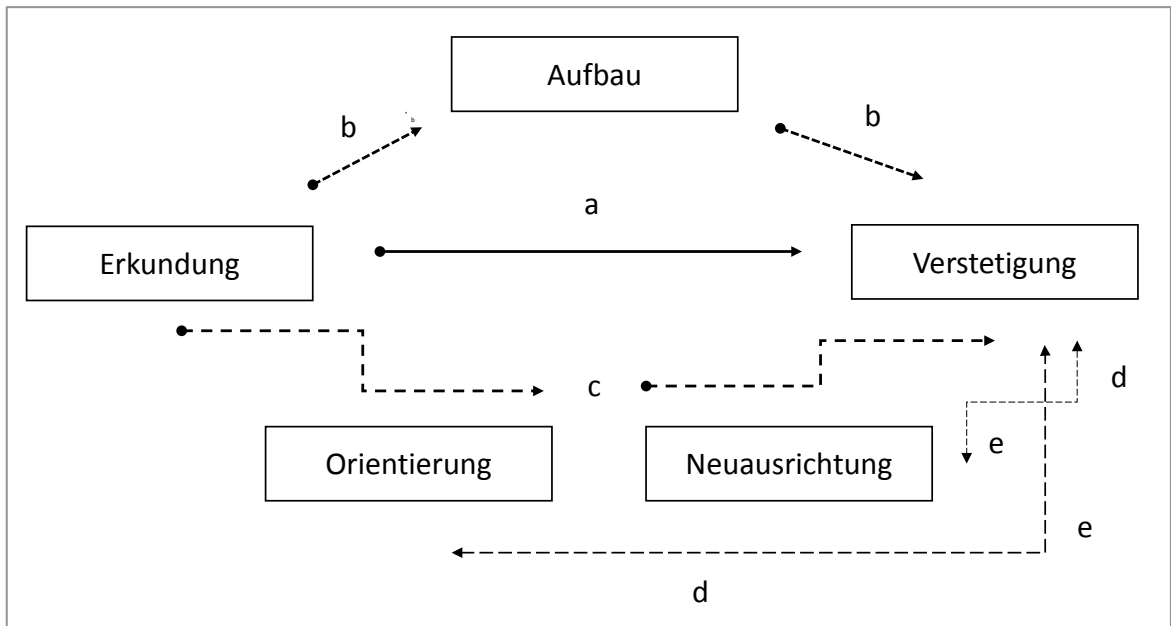


Abbildung 36: Übersicht Entwicklungswege der Lernbiographie

Die in diesem Kapitel entwickelte Systematik, aus Beschreibung der einzelnen Typen einerseits und ihrer Entwicklungsdynamik untereinander andererseits, soll in den folgenden Kapiteln anhand der Themenfelder: Motivation und Lernanlass, allgemeiner Umgang mit dem Internet, Organisation der äußeren Rahmenbedingungen und spezifische Merkmalen des Online-Lernens weiter differenziert werden.

8 Online-Lernen im Spiegel der Typologie

8.1 Motivation Online zu lernen

8.1.1 Allgemeine Überlegungen

Wie eingangs dargestellt, bildete die Frage nach dem Lernanlass und die Motivation online zu lernen die Grundlage für die Typisierung. Sie steht aus diesem Grund zu Beginn der differenzierenden Darstellung der Online-Lernerfahrungen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen. Gleichzeitig finden sich hier bereits Hinweise auf zentrale Motive, die an anderer Stelle ausführlich analysiert werden, wie zum Beispiel die räumliche und zeitliche Organisation des Lernens (vgl. Kapitel 8.3).

Fragt man die Lernenden nach ihren Motiven, warum sie sich für das Online-Lernen im Allgemeinen und für eine spezifische Online-Lernform entschieden haben, finden sich verschieden Motivationslagen, die sich teilweise über alle Typen hinweg ähneln, andererseits lassen sich auch typenspezifische Elemente finden. Wie bereits oben beschrieben, stehen die Lernanlässe und die Motivation online zu lernen im engen Zusammenhang mit der biographischen Phase der interviewten Personen und damit der Grundlage für die Typisierung.

Im Wesentlichen lassen sich zwei Hauptkategorien mit je zwei Unterkategorien voneinander abgrenzen. Zum einen rücken die Befragten auf der Ebene der äußeren Organisation ganz pragmatische Aspekte in den Vordergrund, die auch in der Literatur zum E-Learning immer wieder benannt werden. Durch die Virtualisierung des Lernangebots werden die Erreichbarkeit und der Zugang zu den Angeboten erleichtert. Vor allem die flexiblen Möglichkeiten der zeitlichen und räumlichen Organisation werden immer wieder genannt und je nach Lerntyp unterschiedlich bewertet und genutzt.

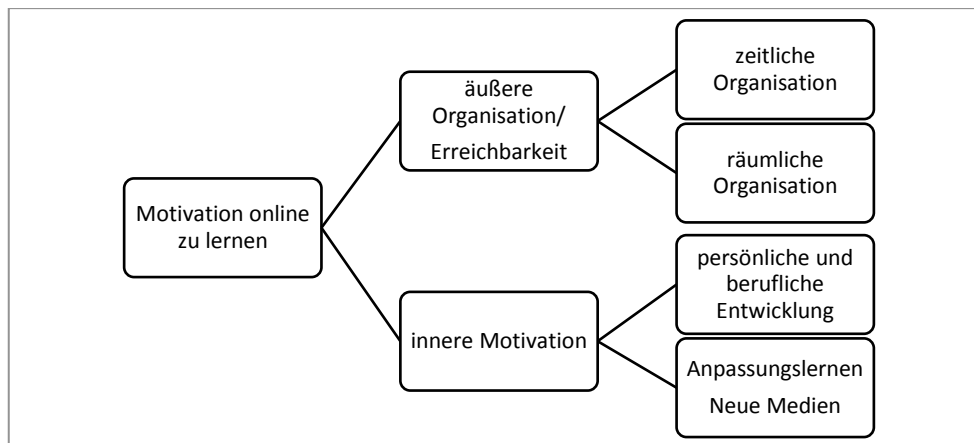


Abbildung 37: Motivationsstruktur

Zum anderen thematisieren die Lernenden ihre intrinsische Motivation online zu lernen. Dies geschieht überwiegend in der Form, dass zunächst die innere Motivation zu einer bestimmten Weiterbildung beschrieben und dann die Nutzung des Mediums Internet für diese Weiterbildungsinteresse begründet wird.

„Frau Wolf: Ja klar, weil ich wohn hier einfach völlig auf dem Lande und was hier an Bildung angeboten wird, interessiert mich absolut Null. Da ist nichts dabei, was für mich interessant wäre. Die klassische Volkshochschule, die auch so ein bisschen politischen Bildungsauftrag hat, aber die nicht besonders gut nachkommt, meiner Meinung nach, hier aufm Land. Hier bin ich ja abgeschnitten sonst. Und durch Internet und Online-Seminare kann ich genau mir die Themen zusammenstellen, die mich interessieren. Und wenn es dazu nichts gibt, mach ich einfach selber was“ (Frau Wolf: Z. 232-239)

Dabei wird als hauptsächliche Motivation sich weiterzubilden, der Wunsch nach beruflicher und persönlicher Entwicklung genannt. Dazu gehört auch, sich insbesondere im Bereich der neuen Medien und des E-Learning weiterzubilden und mit der aktuellen Entwicklung Schritt zu halten, genannt.

„Frau Stern: Also ne richtige journalistische Laufbahn konnte ich nicht machen, aus wirtschaftlichen Gründen, weil mir auch eben in der Familie auf mein Gehalt angewiesen sind und äh, neben dem Beruf noch ein Präsenzstudium anzufangen, das wär mir zu stressig gewesen, also irgendwas wär da auf der Strecke geblieben. Also dacht ich mir, ist so eine Art Fernlernen bestimmt das Optimalste für mich. Hatte dann auch das Glück, dass in (Name eines Frauennetzwerks) ne Dame ist, die sich mit dem Thema beruflich beschäftigt, mit Fernlernen, mit der hab ich mich so ein bisschen ausgetauscht und hat das Ganze, ähm, wie gesagt, über das Netzwerk. Dann hat dieses Fernlernen für mich so an, ja, wie soll ich sagen, es war mir halt noch etwas fremd, ich konnte mir nicht vorstellen, wie das so in der Praxis funktioniert oder ob das gut funktioniert oder worauf man achten sollte. Und die Dame hat mir dann halt eben Tipps gegeben aus ihrem Erfahrungsschatz und worauf ich achten sollte und ähm, dann war für mich die Hemmschwelle dazu abgebaut und dann hab ich gesagt, das ist genau die richtige Bildungsform.“ (Frau Stern: Z. 287-300)

8.1.2 Motivationslagen der verschiedenen Typen

Auf beiden Ebenen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Typen. Für die Studierenden im Typ ‚Erkundung‘ ist Raum kein problematisches Thema. Die künstlich geschaffene Virtualität der Seminarsituation ist für sie Teil des Charakters dieser Veranstaltungsform, mit der teilweise experimentiert und die bei Bedarf durchaus unterlaufen wird.

„Herr Jonas: Also bei (Name der Professorin) war‘ s im Endeffekt so, ähm, dass unsere Arbeitsgruppe sich dann letztlich doch zusammengesetzt hat, real zusammengesetzt hat, und irgendwie an dem Thema gearbeitet hat, weil irgendwie ne Gruppe so die Meinung war, ja, es ist doch schwierig, das alles online zu produzieren. Meinetwegen einen geschlossenen Text oder eben Referatsunterlagen zusammenzustellen und letztlich saß man dann irgendwo zusammen vorm Rechner und haben live da zusammengearbeitet. War vielleicht dann auch nicht im Sinne ursprünglich des Seminars, aber ähm... Ja, bei (Name des Dozenten) hat sich das dann ein Stück weit geändert, (räuspert sich), da war das noch sehr viel konsequenter so, dass man wirklich sich dann auch über lange Strecken auch gar nicht gesehen hat.“ (Herr Jonas: Z. 67-77).

Ähnliches gilt für sie in Hinsicht auf die zeitliche Gestaltung der Online-Lernerfahrung. Die hohe Taktung und das strenge Zeitregime erhalten einen ähnlich experimentellen Charakter wie die Virtualisierung des Lernraums. Für diesen Typ steht daher die Auseinandersetzung mit dem Inhalt im Vordergrund. Die eigene E-Learning-Erfahrung bezieht sich gleichzeitig auf den Inhalt Online-Lernen und ist so Lernraum und Lerngegenstand zugleich. Dies verweist auch auf die zentrale Motivation dieses Typs Online zu lernen. Auf der privaten Ebene bringen die Mitglieder dieses Typs eine überdurchschnittlich hohe Technikinteresse und Medienkompetenz mit und nutzen das Angebot des Online-Seminars, um sich einen Überblick über ein potentielles Arbeitsfeld zu verschaffen und die Möglichkeiten des Online-Lernens unter pädagogischen Gesichtspunkten zu erkunden.

Für den Typ ‚Aufbau‘ ist diese Phase bereits abgeschlossen. Die Virtualisierung von räumlichen und zeitlichen Fragen ist für ihn keine experimentelle Lernform neben Seminar, Vorlesung und Selbststudium, sondern die Realität des Lernalltags. Der Lernort verlagert sich von der Hochschule zum Arbeitgeber, die zeitliche Flexibilität und Strukturierung konkurrieren mit anderen Aufgaben und dem Berufseinstieg. Inhaltlich werden Themen gewählt, die vor Ort in anderen Lernformen nicht ohne weiteres realisierbar wären, die gleichzeitig aber eine – als subjektiv sinnvoll wahrgenommene Ergänzung – zur ersten Berufsausbildung oder dem Studium

darstellt.⁶² Die intrinsische Motivation ist bei allen die berufliche Entwicklung und ein fortgesetzter Aufbau relevanter Fähigkeiten und Kenntnisse.

All diese Punkte treffen weitestgehend auch auf den Typ ‚Orientierung‘ zu. Der wesentliche Unterschied besteht im Ausgangspunkt des Bildungsinteresses. Aus dem Wunsch, sich in einem beruflichen Umfeld neu zu orientieren und sich schrittweise aus der aktuellen Situation herauszuarbeiten, suchen die Frauen in der Gruppe ‚Orientierung‘ sich Lerninhalte, die zu einer zukünftigen Tätigkeit außerhalb des aktuellen Umfeldes beitragen können. Die Zeitkonkurrenz besteht hier ebenfalls, aber nicht mit der beruflichen Tätigkeit, sondern vielmehr mit den Familientätigkeiten.

„Frau Stein: Also erst mal gehen die ja alle in die Schule und dann mach ich so eine Runde durchs Haus, wo ich so das Größte beseitige und dann meist um zehn setzt ich mich dann an den Computer so bis um zwölf. Und äh, ja dann guck ich einfach, was ich so für E-Mails hab und dann mach ich so meine Arbeiten, je nachdem, was ansteht. Und dann ähm, ja, Mittagessen kochen, Kinder, Hausaufgaben, und was auch immer. Und dann Abends, wenn dann Feierabend ist, in Anführungszeichen, oder die anderen Fernsehen gucken, dann setzt ich mich da noch mal dran, je nachdem, wie viel zu tun ist.“ (Frau Stein: Z. 406-413)

In Bezug auf die Kategorie Lernzeit kommt hier zusätzlich das Thema ländlicher Raum zum Tragen (Frau Wolf, Frau Michel, Frau Speidel), in dem keine ausreichenden Bildungsangebote auf dem gewünschten Inhalt oder Niveau vorhanden sind, die sich zeitlich mit der Familienarbeit oder der Mitarbeit im Betrieb vereinbaren lassen. Online-Lernen löst in diesem Fall tatsächlich räumliche und zeitliche Konkurrenzen. Die Motivation online zu lernen ist also einerseits von den sachlichen Aspekten der räumlichen und zeitlichen Organisation als auch vom Wunsch der Weiterentwicklung und der Schaffung eines potentiellen Arbeitsfeldes unter derzeit weiterstgehender Beibehaltung des wohlorganisierten Alltagsarrangements getragen.

Eine anders gelagerte Situation zeigt sich beim Typ ‚Neuorientierung‘. Hier steht die berufliche Krise im Vordergrund, der durch eine Langzeitweiterbildung mit dem Ziel der beruflichen ‚Neuorientierung‘ – oftmals in Richtung Selbstständigkeit – begegnet werden soll. Die äußere, organisatorische Dimension von Zeit und Raum ist hier weniger zentral als für den Typus ‚Orientierung‘. Die Entscheidung online zu

⁶² Bei einigen fällt weiterhin Lerngegenstand und Lernform zusammen, z.B. bei Frau Lieser und Herrn Stockmann (S. Porträts in Kapitel 6.2).

lernen, ist mehr durch den Lerninhalt selbst begründet (Mediengestaltung, E-Trainer, etc.) als durch die Notwendigkeit der Flexibilisierung von Zeitstrukturen und der Überbrückung räumlicher Distanzen. Letzteres steht eher im Interesse der Auftraggeber der Weiterbildungen, um weitverstreute Teilnehmende in einem Angebot zusammenfassen zu können.⁶³ Dennoch spielt auch hier der Zugang zur Fortbildung auch bei mangelndem Angebot vor Ort eine wichtige Rolle, um zukünftig im neuen Berufsumfeld arbeiten zu können. Das zeitliche Arrangement ist hier das einer Vollzeitweiterbildung, die Schulungen ersetzen die Berufstätigkeit, anstelle der dem Online-Lernen zugeordneten zeitlichen Flexibilität entsteht eine strenge Taktung, die sowohl einen strikten Tagesablauf als auch eine klare Struktur über den gesamten Zeitraum der Fortbildung hinweg vorgibt. Gleichzeitig stellt sowohl die strikte Struktur als auch die Virtualisierung einen möglichen Schutzraum dar, um das Ziel des beruflichen Neustarts zu erreichen.

„Frau Blank: Das Online-Lernen. Also ich denke, es war ein großes Hindernis da vorher, aber als ich dann die Hürde überwunden hab, hat es wirklich auch total aufgefangen die ganze Weiterbildungswunsch, dass da einfach ganz viel oder ich ganz viel lernen konnte. Dass es also finanziell möglich war, dass es zeitlich möglich war, dass es menschlich möglich war. [mhm] Das hat ganz viel in Bewegung gesetzt bei mir und ich denke, dass diese ganzen anderen Sachen, die ich jetzt auch hier mache, damit zu tun haben. Also das (unverständlich) den ganzen Weiterbildungswunsch ähm Weiterbildungswunsch. Dann ähm dass das mit dem Online-Lernen für mich auch ne Möglichkeit war, mit Leuten in Kontakt zu kommen. Also mit so ganz normalen Leuten in Kontakt zu kommen. Das ich glaube, dass das Online-Lernen sehr gefördert hat, dass ich also fast schon einen Re-Integration in die Gesellschaft. [mhm] (lachen) Ja. Das ist privat. Genau. Und beruflich, äh, hat es meine finanzielle Basis für mein Leben jetzt geschaffen, wie ich noch nie, ich verdien jetzt nicht viel, aber ich schaff mir ne Basis zum Leben, wie ich noch nie ne Basis hatte beruflich im Leben, weil ich einfach nicht bereit war, mich einzulassen auf die Bedingungen. Und jetzt durch die Selbständigkeit und durch die Arbeit mit Computern das ist einfach mein Ding. Ich kann da echt voll reinpowern, so viel, dass ich sogar inzwischen auch wieder Grenzen setzen muss, was ich noch nie irgendwie mich so verausgaben konnte. Ja. Also auch beruflich hat mich das auf ne ganz neue Basis gestellt und ich hätte das im Vor-Ort-Unterricht einfach nicht so rüber biegen können also wegen der anderen Sachen halt. Weil man halt auch noch Mensch ist. Und nicht nur, nur nen Logik-Wesen. Ich glaub das hätt ich nicht so verwirklichen können. Großes Plädoyer.“ (Frau Blank: Z. 689-712)

Die extrinsische Motivation ist hier also relativ hoch, ihr gegenübersteht aber eine ebenfalls hohe intrinsische Motivation der Teilnehmenden, über die Schulung eine neue berufliche Perspektive zu erarbeiten und einen Neuanfang nach der Krise zu

⁶³ Dies ist der einzige Typ in dem sich die Rolle von Auftraggeber und Kunde in zwei Einheiten unterteilen lässt (S. auch Kapitel 8.3.2).

organisieren. Wo dies nicht der Fall ist, zeigen sich auch Probleme in der Umsetzung dieses Lernkonzeptes

„Herr Henge: Gut, bei einer Person war's meiner Meinung nach genau der Punkt, und das wird genauso beim E-Learning oder auch beim, beim Präsenzlernen passieren, das war vom Arbeitsamt bezahlt und das passte einfach nicht zu ihm. Das war das Thema, das nicht passte.“ (Herr Henge: Z. 271-273)

Der Typ ‚Verstetigung‘ hingegen nutzt für sich das Prinzip der maximalen Flexibilität. Weiterbildung ist fester Bestandteil seines Lebens, ein großer Teil der Motivation für das Online-Lernen ist die allgemeine Freude am Lernen und sich Weiterentwickeln, aber auch hohes Interesse an der Entwicklung neuer Medien und Techniken. Teilweise findet die persönliche Weiterbildung online statt, teilweise offline; tendenziell eher informell aber immer wieder auch in non-formalen oder formalisierten Settings.

Wichtig ist sowohl räumliche und zeitliche Flexibilität, weil die berufliche und die private Weiterbildung mit anderen Aktivitäten konkurriert bzw. kombiniert werden muss. Beispiel für die Vorteile der Flexibilität und Mobilität, die sich aus dem Online-Lernen ergibt, ist das folgende Zitat von Frau Wolf:

„Frau Wolf: Das heißt, ich hab im Grunde zwei Arbeitsplätze in zwei verschiedenen Wohnungen, aber das ist ja überhaupt kein Problem, wenn man sich so ein bisschen, also das hab ich einfach so organisiert, das ist relativ einfach ist den Wechsel von einer zur anderen Wohnung hinzukriegen. Ja. Weil das einfach irgendwie auch unabhängig ist, ne, von, das ist wirklich unabhängig vom Ort. Man braucht eben nur den Zugang zum Netz, einen angenehmen Bildschirm, der seine Augen nicht so, nicht so anstrengt.“ (Frau Wolf: Z. 250-256)

Wichtige innere Motivation für diesen Typus ist die Beteiligung an der fachlichen Diskussion, in Bezug auf das Online-Lernen, also die Mitgliedschaft und die aktive Teilhabe an Netzwerken, Foren, Austauschplattformen. Dort verschwimmt dann die Grenze zwischen Anbietenden und Lernendem. Die zentrale Motivation dieses Typs ist die kontinuierliche berufliche und/oder berufliche Entwicklung

8.2 Alltägliche Nutzung des Internets

Grundlage für das Online-Lernen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen ist nicht zuletzt ihr alltägliches Handeln im Internet und mit den neuen Medien. Ohne eine gewisse Bereitschaft, sich mit dem Internet und seinen Möglichkeiten in Bezug auf Information, Unterhaltung, Konsum und nicht zuletzt Lernen zu beschäftigen, kann kaum die Motivation entstehen, über einen längeren Zeitraum hinweg

online zu lernen. In nächsten Textabschnitt soll deshalb der Blick der Befragten auf das Internet und seine Nutzung im Alltag sowie die daraus resultierende Motivation online zu lernen, entlang des Rasters der soeben vorgenommenen Typologisierung, dargestellt werden.

8.2.1 Sicht auf das Internet

Grundsätzlich unterscheiden sich die befragten Personen in ihrer Sicht auf das Internet nicht wesentlich von den Positionen der allgemeinen öffentlichen und fachlichen Diskussion zum Thema Internet und Online-Lernen.

Positiv werden vor allem die vereinfachten Kommunikationswege und Vernetzungsmöglichkeiten gesehen, die sich ja seit den Interviews mit der Entwicklung rund um das Web 2.0 und der Etablierung von Social Networks und Smart Phones noch weiter differenziert und in ihrer Nutzung intensiviert haben. Unter diesen Aspekt fällt auch der vereinfachte Zugang zu Informationen und zwar sowohl unstrukturierter Art (surfen, nachschlagen, suchen) als auch in strukturierter Form durch Datenbanken, Schulungsangebote, Fachportale, etc. Allen gemeinsam ist, dass sie das Internet als interessantes Medium empfinden, es aber gleichzeitig, gerade auch wegen der eigenen Lernerfahrungen durchaus kritisch reflektieren.

Daraus resultiert auch, dass sie das eigene Nutzungsverhalten, das des Umfeldes und der Kinder beobachten und immer wieder in den Interviews kommentieren. Gleichzeitig werden die negativen Seiten des Netzes mehrfach thematisiert. Diese beziehen sich vor allem auf die Inhalte des Internets. Die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen kritisieren hier rechtliche Aspekte wie Datenschutz und Datenselbstbestimmung, aber auch die großen Datenmengen, die zu einer Überfülle an Informationen und Unübersichtlichkeit führt und für die es eigene systematische aber auch individuelle Strategien des Umgangs bedarf.

Dies schließt auch die soziale Ebene mit ein. So thematisiert z.B. Herr Stein (s.u.) die digitale Spaltung, die er in seiner, teils auch internationalen, Arbeit erlebt. Diese Spaltung wird sowohl was den Zugang zu stabilen Internetverbindungen als auch die technische Ausstattung und den Umgang mit ihr betrifft, gesehen. Er befürchtet eine Fortsetzung der vorhandenen sozialen Strukturen im Netz.

„Herr Stein: Aber eben darüber hinaus gibt es dann Möglichkeiten, wo ich mein Lernen erschließen kann für mich und da wäre es natürlich immer schön etwas zu entdecken,

wo ich mir was erschließen kann. Nur ist dann eines der größten Probleme die wir haben, ist, dass dann Bildung immer verkauft werden muss. [mhm] Das ist, das ist ein großes Problem. Also wenn ich mich politisch dazu äußern würde, würde ich sagen es wäre sehr, sehr wichtig, dass Wege gefunden werden wie Online-Bildung frei, auch frei äh zur Verfügung gestellt werden kann. Also, wie das unterstützt werden kann, dass Leute nebenbei sich weiterbilden können. Weil das die einzige Möglichkeit wäre, glaub ich, wie sich diese Bildungsschere bei uns, ja,... oder nicht die einzige aber eine wichtige Möglichkeit wie diese Bildungsschere ähm, ein bisschen wieder ähm, entschärft werden kann.” (Herr Stein: Z. 394-404)

Im Alltag im Netz beklagen sie eine Mentalität des Nehmens ohne zu geben, widersprechen sich in diesem Punkt jedoch selbst, insbesondere an den Stellen, wo sie selbst zum Anbietenden werden und sich in zahlreichen beruflichen, fachlichen und genderbezogenen Netzwerken bewegen und aktiv dort mitarbeiten. Dazu gehört auch, dass über die Hälfte der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen während oder nach ihrer Online-Lernerfahrung selbst E-Learning-Angebote und -inhalten im Internet bereitstellten (s. Kapitel 6).

Vergleicht man die verschiedenen Lerntypen, wie sie unter Kapitel 7 vorgestellt wurden, finden sich durchaus differenzierte Sichtweisen. Je länger und strukturierter sich die Befragten mit dem Thema Internet und Online-Lernen beschäftigt haben, desto kritischer reflektieren sie Vor- und Nachteile und beobachten auch ihre eigene Nutzung. Diese kritische Reflektion führt nicht zur Ablehnung oder Nutzungsverweigerung, jedoch zu einer kritischen Nutzung. Zu dieser Sichtweise gehören die Typen ‚Verstetigung‘ und ‚Erkundung‘. Die Lernenden, die gerade eine intensive Online-Lernerfahrung abgeschlossen haben, wie ‚Aufbau‘ und ‚Neuausrichtung‘, reflektieren verstärkt ihre Online-Lernerfahrung, sind aber in Bezug auf das Online-Lernen und alltägliche Kommunizieren sehr pragmatisch. Im Typ ‚Orientierung‘ finden sich zusätzlich überdurchschnittlich viele Überlegungen zur Mediennutzung der gesamten Familie, was wiederum auf den Zusammenhang zwischen Online-Nutzung und damit das Online-Lernen und die individuelle biographische Situation verweist.

8.2.2 Allgemeine Internetnutzung

Genauso wie die Lernenden in ihren Aussagen der Hauptdiskussion um das Internet folgen, entspricht auch ihre Internetnutzung im Alltag dem zu Erwartenden. Alle nutzen das Internet intensiv, sowohl beruflich als auch privat. Privat wird das Internet überwiegend zum Surfen, Recherchieren, Einkaufen, Online-Banking,

Spielen und sozialen Austausch (Chat und Foren, ‚soziale Netzwerke‘) verwendet. Beruflich stehen fachliche Recherchen, gemeinsame Projektentwicklung und berufliche Vernetzung im Vordergrund.

„Herr Baum: Ja, alles, das Internet ist einfach, kompliziert, ne ganz riesige Fundquelle und Informationsquelle und Fundgrube und das nutze ich für alles, ob es Weihnachtsgeschenke sind, ob's Bücher sind oder Informationen über Geräte, über Techniken, Urlaub buchen zum Teil. Alles, was man damit machen kann, äh, was teilweise sehr viel schneller und umfassender möglich ist, als wenn man jemand anruft oder einen Katalog oder einen Prospekt bestellt, macht man dann eben gleich online. Und ich sag jetzt eben auch wir, weil wir hier im Wohnzimmer ja noch einen zweiten (PC) stehen.“ (Herr Baum: Z. 558 -565)

Oder auch:

„Frau Stern: Ja also in allem, das spielt in allen Bereichen mit rein, also ohne die möchte ich nicht mehr sein. Weil ähm, zum einen durch den Zeitfaktor ist es auch so und auch durch den Ort, dass ich relativ wenig Frauen finde, die ähnlich viele Interessen haben wie ich. [mhm] Und äh, durch das Internet hab ich die Möglichkeit, mit Frauen mich auszutauschen, die eben meine Interessen teilen. Ohne dass ich da jetzt lange groß rum suche oder so einen direkten Austausch muss man ja auch erst ein bisschen ausloten, wie ist diejenige drauf und so, ne? Und in den Onlinenetzen hat sich das über die Jahre bewährt und ich weiß genau, wenn was ist, die sind für mich offen und äh, man hat auch das, ja, den Austausch zu beruflichen Dingen eben, ne, was ich eben, was ich so in meinem direkten Bekanntenkreis eben vermisse.“ (Frau Stern: Z. 347-357)

Bezogen auf die Weiterbildung nutzen die befragten Personen das Internet zunächst als Zugang zu den Plattformen für die organisierten Online-Lernerfahrungen. Dazu kommen Recherchen in Datenbanken, Foren oder allgemein im Internet sowie die Nutzung informeller und non-formaler Lernformen wie z.B. Vokabeltrainer.

Auch wenn sich hier große Übereinstimmungen finden lassen, gibt es zwischen den einzelnen Studienteilnehmenden unterschiedlichen Nutzungsverhalten, die nicht zuletzt von ihrer biographischen Phase und ihrem Bildungsinteresse bestimmt sind. Die oben vorgestellte Typologie lässt sich also auch hier fortsetzen. Dabei soll nach drei Gesichtspunkten unterschieden werden. Zunächst steht die Frage nach der Aneignung des Internets im Vordergrund. Dem folgt die Differenzierung der Nutzung nach privaten, beruflichen und weiterbildungsbezogenen Aktivitäten und geht von dort über in die Frage der Internetnutzung beim Online-Lernen.

8.2.3 Aneignung des Internets – allgemein und als Lernort

Die Aneignung des Internets scheint auf den ersten Blick stets gleich zu verlaufen. Durch einen äußeren Impuls wie die Notwendigkeit einer E-Mailadresse oder einem Recherchebedarf entsteht eine erste Beschäftigung mit dem Internet, die sich dann entlang der Alltagsbedürfnisse ausweitet. Dennoch lassen sich bestimmte Differenzen im Zugang erkennen. In der älteren Generation der ‚Orientierter‘, ‚Neu-orientierter‘ und ‚Verstetiger‘ gibt es zwar auch Alltagsimpulse, sich mit dem Thema Internet auseinanderzusetzen, die Beschäftigung erfolgt dennoch systematischer und berufsorientiert. Die beiden jüngeren Generationen der Typen ‚Erkundung‘ und ‚Aufbau‘ sind bereits mit dem Medium Internet aufgewachsen. Diese Unterschiede in den Typen sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Der Typ ‚Erkundung‘ hat sich das Internet in Schule und Studium angeeignet, es ist Alltagsmedium. Gleichzeitig findet sich hier eine allgemein hohe Technikaffinität und zwar sowohl in der jüngeren Generation als auch in der älteren Generation dieses Typs. Diese Tendenz setzt sich im Typ ‚Aufbau‘ fort. Die Internetkompetenz, die aus Schulzeit und Studium mitgebracht wurde, wird weiter ausgebaut. Die Aneignung erfolgte bei beiden Typen überwiegend eigeninitiativ und informell durch die tägliche Praxis.

„Herr Stockmann: Gute Frage. Da geht’s nämlich schon los, jetzt muss ich erst mal Gedanken sortieren und versuchen, mich zurückzuerinnern, wann ich denn das erste Mal das Internet benutzt habe. Der Impuls für das Ganze, dass ich mich mit dem Internet beschäftigt habe, war, ähm, die Notwendigkeit, dass ich mir eine E-Mail-Adresse eingerichtet hab. [mhm] Das war so der Ausschlag, weil meine damalige Freundin nämlich äh für ein halbes Jahr Erasmusstudium ins Ausland gegangen ist und da bin ich das erste Mal sozusagen auf die Idee gekommen, das Internet für Kommunikation zu nutzen. [...] Vorher eigentlich gar nicht, ich hatte auch immer so ein bisschen, da war sich so ein bisschen bewahrpädagogisch drauf, dass ich so gedacht hab, ne, das ist auch alles nicht so meins, so Computer, das war, das hat sich dann daraufhin dann irgendwie ganz anders entwickelt und das war so der Einstieg. Ähm, dann natürlich während des Studiums, während des ersten Studiums Erziehungswissenschaft, für diverse Recherchen irgendwie das Internet genutzt, um einfach an Informationen ran zu kommen, also ohne jetzt wissenschaftliche Informationen zu recherchieren, sondern einfach überhaupt Informationen zu bestimmten Themen, ähm, aber auch nur ganz spartanisch. Also hab ich das Buch immer noch vorgezogen. Ähm, wie ging das weiter? Weiß ich nicht, ob es dann einen Sprung gab, oder ob sich das langsam entwickelt hat, äh, die Internetnutzung, ich glaube, das hat sich langsam entwickelt und es kam immer mehr dazu. Weil es auch immer mehr Möglichkeiten im Internet gab.“ (Herr Stockmann: Z. 12–51)

Sie wird je nach Bedarf um neue Kenntnisse und Fähigkeiten wie z.B. Datenbankrecherche oder den Umgang mit neuer Software und Werkzeugen ergänzt.

Im Kontrast dazu findet sich beim Typ ‚Orientierung‘ eine andere Form der Internetaneignung. Sie erfolgt zwar ebenfalls überwiegend informell, durch die andere biographische Phase entsteht die Internetnutzung jedoch nicht bereits in der Schulzeit, teilweise auch nicht im Studium. Sie entwickelt sich vielmehr in einer späteren Lebensphase aus der Mediennutzung im Alltag und aus der Nutzung analoger Medien heraus. Die beiden folgenden, längeren Zitate von Frau Stein und Frau Speidel verdeutlichen diese langjährigen Medien- und Internetbiographien.

„Frau Speidel: Es war so, dass ich erst Schreibmaschine schreiben gelernt hab mit 14 Jahren und auch blind schreiben konnte. Das wollte ich jetzt nur so sagen, dass ich die Fähigkeit über die Tastatur dann sehr früh gehabt hab. Aber ich hatte keinen Zugang zum Internet. Es hat mich 81 sehr interessiert, diese Personal-Computer usw. Ich habe dann ein Buch gekauft und wollte wissen, was es nun auf sich hätte, aber ich bin da überhaupt nicht mitgekommen. Dann hab ich, ähm, praktisch das zu den Akten gelegt, hab dann eine elektronische Schreibmaschine gekauft, die war dann der Einstieg. Das war so mit so Typenrädern die man auswechseln konnte. Und dann meine Tochter, die hatte dann auf dem Wirtschaftsgymnasium schon einen Computer, wahrscheinlich der einfacheren Art, das muss so 95 gewesen sein. Und dann hat sie gesagt, also mit der elektronischen Schreibmaschine geht das viel umständlicher, äh, am Computer kann man markieren und so. Ich dachte immer, ja, die war auch teuer genug, also das wird mir reichen für bis ans Lebensende. Und dann kam meine jüngste Tochter, 98 ging die nach USA, und das hat dann die andere Tochter gesagt, also, wenn du jetzt Internet hättest, und da würdest du dich ja leicht einfinden, weil du ja über die Maschine schon einigermaßen, ... Also speichern konnte man, aber halt alles nicht in dem Umfang. Dann habe ich also das Internet, die ISDN-Anlage gekauft und bin so wirklich aufs Internet. Aber vorausschicken muss ich, dass wir 92 schon einen BTX-Anschluss hatten und zwar war das ein Telefon von der Telekom, die hatte einen kleinen Bildschirm und, äh, da war ich also total von der Technik fasziniert [Z. 26-36] und das war dann schon der Einstieg. Und nachdem die BTX-Technik dann praktisch nicht mehr so existierte, äh, vom Gerät her, haben wir also diese ISDN-Anlage legen lassen. Und die hab ich dann in mein eigenes Zimmer, das praktisch vorher ein Kinderzimmer war, dann mein Nähzimmer, Bügelzimmer, und dort hab ich den ISDN-An-, die ISDN-Anschluss legen lassen.“ (Frau Speidel: Z. 5-40)

Und weiter: „Frau Speidel: Als dieser Computer da war, da hat mir, ähm, ja, wie soll ich das jetzt sagen, da hat der Mann, der das eingerichtet hat, hat dann das E-Mail eingerichtet und dann hat man per E-Mail hin und her geschrieben.“ (Frau Speidel: Z. 86-89)

Und weiter: „Frau Speidel: [...]. Ja, auf alle Fälle habe ich dann beschlossen, eine eigene Internetseite zum Thema ‚Hausfrauen‘ zu machen. [mhm] [unverständlicher Exkurs über eine Publikation über die Webseite, Z.122-127] Und ich hab dann alles praktisch gesucht, wo ich das lernen könnte und hab dort, also über praktisch Online-Lernen sehr ungewöhnliche Wege beschritten.“ (Frau Speidel: Z. 121-129)

Eine ähnlich mäandernde und sich stetig steigernde Medienbiographie beschreibt auch Frau Stein (Z. 6 ff.). Das Internet gewinnt also erst nach und nach als Medium an Bedeutung und erhält in der Orientierungsphase zusätzliches Gewicht durch seine Nutzung für das Online-Lernen.

Im Typ ‚Neuausrichtung‘ setzen sich die Erfahrungen aus der eigenen Erkundungsphase fort. Dieser Typus weist eine relativ hohe Technikbegeisterung auf und hat oftmals die Entwicklung des Internets von Anfang an mit vollzogen. Jetzt in der Phase der beruflichen Krise und Neuausrichtung nutzt er diese Kenntnisse und vertieft bzw. spezialisiert sie, um sie zur Bewältigung des Umbruchs mit Hilfe von Online-Lernen einzusetzen

„Frau Berg: Also angefangen hab ich mit E-Mail schreiben und was über Google suchen und das war vor zehn Jahren vielleicht. Und dann hab ich das Internet als wunderbares Medium entdeckt, für mich immer mehr. Und kann mir im Moment, jetzt gar nicht mehr vorstellen, wie ich die ganzen Sachen ohne Internet finden würde. Ich spare ganz viel Zeit, äh, wenn ich ein Buch brauche. Sonst bin ich in die UB gegangen und hab da recherchiert und gemacht und jetzt geb ich den Titel ein und im Zweifel find ich’s bei Amazon und weiß genau, welches die aktuelle Auflage ist, ja? Meine Erfahrungen mit dem Internet sind positiv, durchaus. (..) I: Ähm, was war für Sie so der, der Anlass, damit anzufangen und was waren da für Stationen, wo Sie sagen, da und da gab’s nen Schritt oder ne neue Entwicklung? Frau Berg: Äh, (überlegt), also ich, vor allem eine berufliche Umorientierung. [Z. 20-25] und da hab ich erst richtig gemerkt, was das man alles mit dem Internet machen kann.“ (Frau Berg: Z. 8-26)

Eine vergleichbare Situation findet sich im Typ ‚Verstetigung‘, der ja aus anderen Typen (‚Erkundung‘: Herr Sonner oder ‚Orientierung‘: Frau Blank) zu einem späteren biographischen Zeitpunkt gespeist wird. Die Entwicklung des Internets wurde hier oftmals aus Interesse aufmerksam beobachtet und seine Nutzungsmöglichkeiten in das eigene Handlungsspektrum aufgenommen.

„Herr Sonner: Mit dem Internet und dem Online-Lernen. Hm, ich hab 1988 angefangen, in Netzwerken zu arbeiten, als es noch kein Internet gab, da hieß das noch Apa-Netz und das war ein schönes geschlossenes Netzwerk an Unis und an Forschungseinrichtungen und Militär. Und da gab’s kein Lernen am Computer, äh, es entwickelte sich so langsam aber sicher das Internet, ich hab’s immer miterlebt als studentischer Mitarbeiter an der Uni und, hm, es veränderte sich alles. Es gab dann langsam Dinge, wie Goofers, wo man Informationen erstmals über Netze bereitstellen konnte und nicht nur über FTP-Server oder andere kryptische Dinge, die nur Spezialisten beherrscht haben. [Z. 15-23] Und da sind wir auch sehr schnell eingestiegen in die www-Technik, haben gemerkt, es wird jetzt noch bunter, es wird jetzt noch toller. Und man kann auch langsam mal anfangen, noch multimedialere Informationen an die Benutzer zu bringen und haben das auch selber festgestellt, was andere sich für tolle Sachen ausdenken. [Z. 27-29] Und, der Riesenschlag für mich im Internet war eigentlich, dass das Internet freigegeben wurde auch für Privatpersonen. Ich weiß nicht, wann das war, das muss irgendwann 95 oder so was um den Dreh gewesen sein. [Exkurs über Arbeitsstellen Z. 31-37] Fand das auch alles sehr spannend, hab aber auch gemerkt, es ist irrsinnig kompliziert, zum damaligen Zeitpunkt haben das zwar viele Leute versucht, ins Internet zu gehen, aber sind meistens an der Technik noch gescheitert, weil es keine vernünftigen Anleitungen gab für ISDN-Karten-Installation, Modem-Installation, das war alles noch ganz, ganz kryptisch.“ (Herr Sonner: Z. 7-42)

Und weiter:

„Herr Sonner: Ja, also das Thema Weiterbildung äh, ist bei mir vielleicht, also das Wort Weiterbildung ist für mich ja eigentlich nicht das zutreffende Wort, weil ich ja, ich stehe ja quasi im Berufsleben und wenn jetzt ein Thema auf mich zukommt, irgendetwas Neues. Zum Beispiel haben wir jetzt, äh, sind wir bei der (Name Software)-Einführung. Dann schaue ich, wo kriege ich Infos her. Ne und das Vorgehen ist bei mir immer das gleiche. Einfach mal auf Google und dann schau ich mal, was gibt's da? Und oftmals stoß ich dann auf Foren, die sehr interessant sind. Also es gibt ein paar gute Diskussionsgruppen, es gibt ein paar gute Webseiten, Herstellerwebseiten sind ab und zu ganz brauchbar. Ich versuche, so viel wie möglich, online Informationen zu kriegen. Also dass ich mir mal ein Buch kaufe ist selten. Als erstes immer ins Internet schauen, was gibt's zu diesem Thema schon zu sagen.“ (Herr Sonner: Z. 242-253)

Durch die langjährige Erfahrung findet sich hier jedoch auch eine hochreflektierte und teilweise kritische Haltung. Die Vermittlung von Internetkompetenzen sowohl zu Lernzwecken als auch aus anderen Gründen ist deswegen ein weiterer Aspekt bei diesem Typ.

8.2.3.1 Alltägliche Nutzung des Internets

Aus den verschiedenen Aneignungswegen lassen sich jedoch nur bedingt die Differenzierungen in der Nutzung erklären. Diese liegen vielmehr im Alltagsgeschehen begründet, das sich aus der jeweiligen biographischen Phase speist.

Für die Studierenden des Typs ‚Erkundung‘ ist das Internet ein alltägliches Medium, das sie sowohl im privaten Bereich als auch für ihr Studium einsetzen, unabhängig ob dieses online oder in Präsenzform organisiert ist. Sie nutzen es überwiegend als Recherchemedium, aber auch zum Kommunizieren, Spielen oder Einkaufen. Da sie noch nicht im Beruf stehen, findet keine deutliche Trennung zwischen privater und beruflicher Kommunikation und Nutzung statt, sondern vielmehr zwischen privater Nutzung und Studiums bezogener Recherche und Lernen.

„Herr Jonas: Und ja, das ist, das orientiert sich dann doch meistens an allgemeinen Zwängen, sag ich mal. Alltag, da gibt's dann Termine, die eben irgendwie gesetzt sind und die Freiräume werden dann halt sukzessive nach Wichtigkeit der noch zu erledigenden Sachen halt irgendwie da zugebaut. Und ähm, ja da muss sich halt dann das jeweilige Lernen sein Plätzchen erkämpfen irgendwo. Ähm, ja, d.h., das ist nicht so, dass ich da jetzt sagen würde, es gibt ne spezielle Zeit, also ne spezielle Tageszeit oder so, ähm, wo ich Online-Lernen vorziehen würde oder. Das kommt drauf an, ich weiß eigentlich schon, dass ich morgens irgendwie am besten arbeite. Und wenn ich dann wirklich auch ne konkrete Arbeitsaufgabe hatte, dann würd ich das schon hauptsächlich morgens machen. Ähm, aber jetzt gerade auch ähm, die Austauschgeschichten und so, richtet sich jetzt zum einen nach der Verfügbarkeit von Anderen, wenn dann da irgendwie ein Live-Austausch ist. Äh, und zum anderen fällt das dann für mich doch meistens eh auf Zeiten, ähm, ja, wo vielleicht nicht mehr so die sehr konzentrierte Arbeitszeit ist.“ (Herr Jonas: Z. 313-327)

Dass diese Trennung insbesondere beim Online-Lernen nicht immer leicht fällt, zeigt folgendes Zitat.

„Herr Brunner: Und ähm, insofern hat ich beim zu Hause arbeiten heftige Schwierigkeiten. Und das Unangenehme war, bei einem Online-Seminar muss man sich ja an den PC setzen und muss ins Internet gehen und das ist natürlich keine leichte Sache, wenn man sich an ein Instrument setzt, also damals war Internet für mich auch noch etwas, wo ich rumprobiert hab, wovon ich mich gerne hab ablenken lassen. Und das ist natürlich keine leichte Sache, wenn man sich an ein Instrument setzt, das primär auch der Freizeit dient und soll nun daran arbeiten. Das ist nun genauso, also ob ich, vielleicht, um aus einer Videokonsole ein Lerninstrument mache und bitte den Benutzer die Spiele nicht zu starten. Und mir ist das schwergefallen, die Spiele nicht zu starten, so mal in diesem Bild zu sprechen. Es ist also öfter passiert, dass ich voller Schwung gesagt hab, so jetzt geh ich in diese Lernplattform rein, ich hab drei Stunden Zeit und nach anderthalb Stunden hab ich dann gesagt, so jetzt muss ich aber wirklich langsam mal anfangen. Ich will auch gleich weg. Nach anderthalb Stunden, hab irgendwelche schönen Webseiten angeguckt oder bei E-Bay irgendwelche Sachen verfolgt oder was man halt im Internet an tollen Sachen machen kann. Und das hat die Sache natürlich nicht leichter gemacht. Also für dieses Instrument, dass nicht nur zum Arbeiten dient, plötzlich Motivation aufzubringen, war nicht immer leicht.“ (Herr Brunner: Z. 618-635)

Dieses Zitat zeigt in besonders deutlicher Weise die Zeitkonkurrenz des Lernens mit anderen Aktivitäten, die am selben Gerät durchgeführt werden können. Die fehlende räumliche und zeitliche Organisation birgt also besondere Anforderungen an Disziplin, Aufgabenorientierung und Konzentration.

Der Typ ‚Orientierung‘ verhält sich ebenfalls eher studentisch. Die Mitglieder dieser Gruppe unterscheiden zwischen der allgemeinen Internetnutzung im Alltag – und zwar sowohl der eigenen als auch der der Familie – und der Nutzung des Internets zu Recherchezwecken für die gewählte Fortbildung oder ein für die eigene berufliche Nutzung relevantes Thema. Hier gewinnen auch die Nutzung von fachbezogenen Foren und der Austausch mit Personen in vergleichbaren Situationen an Bedeutung.

Im Typ ‚Aufbau‘ bildet sich der Eintritt ins Berufsleben auch in der Differenzierung der Internetnutzung für private, berufliche und lernbezogene Zwecke ab, wobei zwischen privat und lernbezogen nicht zwingend unterschieden wird. Die Recherche im Internet wird oft mit informellem Lernen gleichgesetzt. Typisches Beispiel für diesen Dreiklang gibt Frau Aigner. Sie beschreibt zunächst ihre Internetaktivitäten für das Fernstudium mit Online-Seminaren, Tutorien und Online-Kommunikation mit Dozenten.

„Frau Aigner: Ja, mein gesamtes Fernstudium hat sehr viel mit Internet zu tun gehabt, wobei ich also überwiegend das Internet genutzt habe, um mir Informationen raus zu

ziehen, also einerseits fachlicher Art, allgemeiner Art. Dann natürlich, um in Kontakt zu bleiben mit der (Name Universität). Also die haben in (Stadt 3) nen Bibliotheksbestand. Da hab ich mir immer meine gesamte Fachliteratur besorgt und auch so die Informationen, die neu jetzt rauskommen, so von der (Name Universität). Über E-Mail war ich also ständig dann in Kontakt, auch mit ähm, ja mit Kommilitonen jetzt weniger, aber ja jetzt mit den Professoren vor den Prüfungen hab ich mich halt abgesprochen. Dann hab ich nebenbei noch eine Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion (TZI) gemacht. Und da hatten wir also auch so ne Newsgruppe im Internet, wo wir uns also zwischen den Ausbildungsgängen immer ausgetauscht haben.“ (Frau Aigner: Z. 5-16)

und weiter

„Frau Aigner: Teilweise, also ich nutz es ab und zu, also wenn ich es beruflich Informationen brauche. Also ich arbeite derzeit noch in ner Bank, aber in der Personalentwicklung, [mhm] ähm, also alles was so Rund um Personalentwicklung, Trainings und so zusammenhängt. Bin auch selber Trainerin. Also wenn ich da mal was brauche an Information, dann hol ich mir das aus dem Internet. Ansonsten haben wir halt ein Intranet, wo wir intern kommunizieren und wo ich auch sehr aktiv bin und da auch Informationen reinstelle für Mitarbeiter, für unsere Trainer, die im Trainerpool sind, wir haben einen eigene internen Trainerpool [mhm] aber Internet eher weniger.“ (Frau Aigner: Z. 39-47)

Ähnlich wie sich im Typ ‚Erkundung‘ zwischen privat und beruflich keine Trennung findet, weist der Typ ‚Neuausrichtung‘ keine Differenzierung zwischen Beruf und Lernen auf, die sich aus seiner Situation des Tauschs von beruflicher Tätigkeit und Weiterbildung erklärt, wie das Zitat von Herrn Baum zeigt:

„Herr Baum: Also ich hab keine, in diesem ganzen Prozess, keine negativen Erfahrungen gemacht, negative Erinnerungen, dass es irgendwie besonders schwierig wäre oder besonders anders wäre. Weil die Art zu arbeiten hat sich nicht ... ähm, (unverständlich), die Art zu Arbeiten hat sich nicht grundsätzlich geändert. Ich hab vorher viel mit dem Internet gearbeitet, ich habe viele Informationen über das Internet geholt, ich hab viel über das Internet gelernt, weil da wusste ich’s noch nicht, ich hab einfach nur gelesen, jetzt weiß ich, dass das Lernen war (schmunzelt). Hab viel recherchiert und Erfahrungen gesammelt, das was andere Lösungen, als Vorlage für meine Entwicklungen, äh, benutzt. Das hat sich während der Weiterbildung nicht grundsätzlich geändert. Der Unterschied war natürlich, und das ist ein ganz gewaltiger, das war ein ganz gewaltiger, das ich während dieser Fortbildung und Weiterbildung wirklich gelernt habe, das heißt, es ist eigentlich kein Produkt entstanden oder kein äh, ich nenn’s jetzt einfach mal kein Produkt entstanden. Also keine Webseite oder äh, kein Vortrag oder sonst irgendwas entstanden, sondern es ging darum, Wissen zu sammeln und zu speichern und so anzulegen, dass man es wieder findet und ähnliches. Und das war schon ein Unterschied, weil manchmal, ist das etwas hart, wenn man das Ergebnis nicht genau vor Augen sieht.“ (Herr Baum: Z. 172-189).

Der Schwerpunkt der Online-Kommunikation liegt jedoch auf dem lernbezogenen Austausch mit der Lerngruppe oder anderen Teilnehmenden und den Betreuern. Durch die Online-Dominanz in der Tagesbeschäftigung wird die private Kommunikation und Interaktion mehrfach offline organisiert.

„Herr Henge: Sicher, wie heißt das (Name des Netzwerkes), aber das ist für mich Beruf. Ähm, privat benutze ich eigentlich keine Foren, ne. Das ist mein Privatleben. Das mach ich ganz klassisch, (lacht laut) in der Kneipe, im Kino, in anderen, draußen im Park, am Strand, an der Name der Flusses), auf der Straße und ja nicht am Rechner.“ (Herr Henge: Z. 476-480)

Oder auch:

„Herr Sonner: Ich selber..., ich mag ja keine Computer. Ne, also ich finde, Computer sind ein schönes Werkzeug, die sind auch ganz klasse, aber gehören irgendwie nicht in mein Privatleben [mhm] deswegen pack ich die zuhause so ungerne an.“ (Herr Sonner: Z. 179-181)

Die private Nutzung für Recherche, Einkauf und Unterhaltung, etc. bleibt jedoch erhalten.

Dieses Verhältnis von Lernen zu Arbeit ist im Typ ‚Verstetigung‘ umgekehrt. Die Angehörigen dieser Gruppe differenzieren zwischen privater und beruflicher Nutzung, und etwas weniger konsequent zwischen beruflicher und weiterbildungsbezogener Internetnutzung, was vor allem den zahlreichen informellen Formen des Online-Lernens, die von diesem Typ praktiziert werden, geschuldet ist.

„Frau Stern: Also ich bin seit 96 oder 97 hab ich Internetzugang und äh, ja und da hab ich natürlich schon immer geguckt, was es so gibt für Frauen, jetzt außer (Frauenzeitschrift) und Hausfrauenzeitschriften und was halt, ne? Es muss ja irgendwas geben für Frauen, die halt ihren Beruf ernst nehmen und sich dort auch austauschen, ne? [Z. 310-320] Und dann kam halt diese Mail, dass da ne Onlineplattform gibt für, äh ja, beruflich aktive Frauen und das heißt (Name des Netzwerks) und so, ja, klingt interessant. [Z. 323/24] Und hab da geguckt und da waren verschiedene Foren halt eben zu verschiedene Themen und dann dachte ich, dass sind ja tolle Form zum Austauschen, weil ich da auch immer wieder drauf zurückgreifen kann. Ne, also wenn ich jetzt ähm im Internet bin und ich möchte nochmal irgendwas zu meiner Frage oder zum anderen Thema nachlesen, dann hab ich’s da immer ne? [Z. 328-332] Und da ich zu dem Zeitpunkt viel Fragen hatte und auch in einer Firma tätig war, die sich mit E-Learning beschäftigt. Hab ich mich auch viel bei (Name des Netzwerks) ausgetauscht und bin da quasi so zu ner Art Promi geworden, ne?“ (Frau Stern: Z. 306-334)

Das Internet ist demnach sowohl beruflich wie privat alltäglicher Handlungsraum. Innerhalb des Typs gibt es jedoch starke Unterschiede, inwieweit das Internet auch privat intensiv genutzt wird. Die Extrempole sind hier Herr Sonner, der bemüht ist, dies auf den beruflichen Bereich zu beschränken und z.B. Herr Baum, Frau Stern oder Frau Wolf, die online in allen drei Bereichen sehr aktiv sind und auch aktiv Angebote für andere betreuen oder erstellen.

8.2.3.2 Internetnutzung im Zusammenhang mit Online-Lernen

Betrachtet man die Internetnutzung der Teilnehmenden nochmals speziell in Bezug auf das Online-Lernen, zeigt sich ebenfalls ein heterogenes Nutzungsverhalten,

das sich später auch in der Organisation der äußeren Rahmenbedingungen widerspiegelt. Beim Typ ‚Erkundung‘ steht auf der formellen Ebene der experimentelle Charakter des Online-Lernens im Vordergrund (s. z.B. Herr Jonas). Der hauptsächliche Zugang ist die jeweilige Lernplattform, auf der E-Learning zeitgleich erprobt und theoretisch erarbeitet wird. Auf der informellen Ebene findet sich hauptsächlich die Recherche für studienbezogene Inhalte, die sich jedoch nicht auf das E-Learning beschränken, sondern zur allgemeinen Lerntätigkeit während des Studiums gehören.

Im Typus ‚Aufbau‘ ändert sich dies erheblich. Der experimentelle Charakter ist verschwunden, die Plattform ist der formelle Rahmen für die vorherrschenden Blended-Learning Szenarien. Hier werden die Ergebnisse eingestellt und die Kommunikation mit Kommilitonen, Lerngruppen und Dozenten organisiert. Der Fokus liegt klar auf der Organisation und Bewältigung der Lernaufgaben.

„Herr Dorn: Also, wir hatten am Anfang der Woche haben wir eine Themenstellung gekriegt, wo bestimmte Themenkomplexe zu meistern waren. Am Anfang haben wir’s erst mal so gemacht, dass wir gemeinschaftlich komplett versucht haben die Sachen auszuarbeiten. Und sind dann dazu übergegangen, dass wir am Wochenanfang dann immer gesagt haben, ok, ich hab jetzt sagen wir mal zehn Stunden pro Woche in dieser Woche Zeit, um jetzt irgendwelche Sachen zu recherchieren und ich setz mich dann, würde mich an Aufgabe zwei, drei, fünf, wie auch immer dransetzen. Gucke mir auch alle anderen Aufgaben mit an, aber bearbeite hauptsächlich erst mal die und dann am Wochenende, also am Freitag war’s meistens, hat sich dann einer davon hingesetzt, den wir am Wochenanfang bestimmt haben, der dann die Aufgaben zusammengestellt hat. Wir haben uns am Anfang in der Gruppe so mal zusammengesetzt, während so ner Präsenzphase und haben uns ein einheitliches Layout ausgedacht. Wie wir das generell strukturieren, es sozusagen, o.k., wir haben einen einheitlichen Kopf, wo immer bestimmte Daten drinne stehen und ein bestimmtes Layout mit Seitennummerierung, mit Logo und allem Drum und Dran und fügten da dann jeweils unsere Aufgaben ein. Dann gab’s immer noch am Ende ein Bewertungsprotokoll, was jede Woche abgegeben werden musste, wo man zum einen das Verständnis der Aufgaben so ein bisschen erläutern sollte, wie die Kommunikation stattgefunden hat, über welche Medien die stattgefunden hat, welche Informationsmedien benutzt worden sind, [mhm] und wie generell die Aufgabenverteilung in der Gruppe gewesen ist. Das hat bei uns eigentlich sehr, sehr gut funktioniert. Zum Ende hin haben wir’s dann meistens so gemacht, dass Maria am Anfang die Aufgaben so ein bisschen gesichtet hat, weil dann die Komplexe nicht mehr so unterteilt waren, dass sie wirklich immer sechs Aufgabengebiete direkt für uns sich ergaben und wir dann die einfach uns selber noch mal unterteilt haben in eigene Komplexe.“ (Herr Dorn: Z. 311-336)

Hinzu kommen auch hier die informellen Lerntätigkeiten. Dies weist starke Parallelen mit den lernbezogenen Online-Aktivitäten der Typen ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘ auf. Da die typische Form hier ebenfalls das formalisierte Blended-Learning oder Online-Seminar ist, ist die Plattform der zentrale Lernort zur

Präsentation der Ergebnisse und zur Interaktion mit Lehrenden und anderen Teilnehmenden. Sie unterscheiden sich jedoch in der Fokussierung der Kommunikation. In der Gruppe ‚Orientierung‘ steht neben dem Erreichen des Kursziels und dem Erwerb neuer Kompetenzen auch der Austausch im Vordergrund. Gleichzeitig werden bestimmte Online-Kompetenzen wie Chatten oder der Umgang mit der Gruppendynamik erst eingeübt. Diese Parallelität und die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben werden, beschreibt z.B. Frau Michel im folgenden Zitat:

„Frau Michel: Also, da fühl ich mir immer so ganz klein. (keckert). Ach Gott, wenn das so nen Chat ist und das geht dann so ganz schnell hin und her, dann wart ich eben einfach mal ab, bis dann wieder so eine Gelegenheit kommt, ne? Äh, aber, jo, wir mussten auch jeder schon mal einen Chat moderieren. [mhm] Und äh, da hab ich mich gleich, da hatt ich mich gleich als Erste gemeldet. Und lief auch so ganz gut. Es geht eigentlich immer erst so eine informelle Phase, ne? Wo man dann so ein bisschen austauscht, was die einzelnen im Moment grade machen oder wir haben auch mal, als ich dran war, da war grade das Modul 2 abgeschlossen, da haben wir dann eine Runde Sekt virtuell geteilt. (lacht) Und na ja, dann eben halt doch, vorher wird so das Thema bestimmt, was so, worum’s gehen soll.“ (Frau Michel: Z. 95-105)

Da die Orientierungsphase für die Gruppe der ‚Neuausrichtenden‘ schon weitestgehend überwunden ist und ein klares berufliches Ziel (überwiegend Selbstständigkeit) mit der Weiterbildung verbunden ist, konzentriert sich die Kommunikation auf der Plattform weniger auf den allgemeinen, möglichkeitsorientierten Austausch, sondern auf die Erreichung dieses Ziels und damit auch auf weniger Personen.

„Herr Henge: Es war nicht angedacht, dass man den Lösungsbereich unbedingt liest. Äh, das heißt, ich muss den nicht lesen, wenn ich die Aufgabe so gelöst hab. Aber, das waren ungefähr 50% der Zeit wurden ungefähr dafür verwendet, meine ich, die andern 50% der Aufgaben waren konzipiert als offene Forumsarbeiten, die in Gruppen bzw. Tandemarbeit gelöst werden sollten. [mhm] Wo also auch in der Präsenzveranstaltung, die vorher war, für diese Module gab es vorher einen Einführungsworkshop, äh, die Verbindlichkeiten festgelegt worden sind, wer mit wem als Gruppe auftritt. Das hat sich zwar in dem Prozess manchmal etwas verschoben, weil der eine war plötzlich nicht auffindbar, dann war jemand alleine, der hat sich dann ne andere Gruppe gesucht. Aber wir haben dann innerhalb der Gruppe sag ich mal schon soziale Kontakte geknüpft, ähm, ne Moment, wir waren neun Personen, davon haben, sind drei Personen rausgebrochen, sag ich mal in der Zeit. Ne, zwei Personen sind rausgebrochen, meine ich. Die anderen sieben haben es oder sechs waren es dann, es bis zum Ende durchgezogen und auch innerhalb dieser Gruppen, die sich dort gebildet haben, gibt es mittlerweile zwei Unternehmen, die so eng zusammen arbeiten, das wir ein eigenes Unternehmen gegründet habe. Äh, das kommt aus dieser E-Learning Erfahrung.“ (Herr Henge: Z. 64-81)

Dennoch bleibt das Thema Gruppendynamik und Organisation der Online-Kommunikation wie auch in den anderen Typen erhalten.

Das größte Spektrum an Lernaktivitäten weist der Typ ‚Verstetigung‘ auf. Je nach gewählter Online-Lernform finden sich vom informellen Surfen und Recherchieren bis zum themenorientierten, geschlossenen Kurs alle Varianten. Besonders auffallend ist hier die teilweise hohe Aktivität in Foren und Netzwerken, nicht nur als Nutzer, sondern als Anbietender.

„Frau Stern: Das ist unterschiedlich. Also momentan ist es eigentlich mehr so, dass ich, ja, der gebende Part bin, aber es gab auch Zeiten, wo es umgekehrt war, ne? Dass ich mehr genommen hab. Oder durch diese Geschichte mehr bekommen hab, als ich eigentlich erst mal rein gegeben hab. Meiner Erfahrung nach ist es eigentlich auch immer so, dass es eh immer wechselseitig ist. Es gibt Zeiten, wo man mehr gibt oder mehr Informationen rausgibt und dann gibt es wiederum Zeit, wo man sich, vielleicht auch grad dann, wenn man Informationen braucht grade, ne? Es gibt ja auch so Phasen, manchmal braucht man nichts, da hat man alles, ne? Und dann ist wieder, kommt ne neue Aufgabe oder neue Schwierigkeiten und dann sucht man sich alles so zusammen, was einem helfen könnte.“ (Frau Stern: Z. 246-255)

Die Selbstprofessionalisierung findet nach der ‚Orientierung‘ und grundlegender Aneignung hier im Wechsel zwischen Lernen und Vermitteln ihren Abschluss.

8.2.4 Zwischenfazit Internetnutzung

Die alltägliche Internetnutzung sowohl im privaten, weiterbildungsbezogenen und beruflichen Bereich unterscheidet sich also von Typ zu Typ erheblich. Ausschlaggebendes Kriterium ist die jeweilige Lebenssituation und der Grad der Trennung von beruflicher und privater Tätigkeit. Es findet sich hier eine Art Bogen. Während der lern- und studiumsbezogenen Phase der ‚Erkundung‘ findet sich eine Überlagerung von Beruf und Lernen mit wenig Abgrenzung zum privaten Nutzungsverhalten im Internet. Schon deutlich separierter aber dennoch auch mit Austausch und persönlichen Interessen verbunden, organisiert sich die Internetnutzung im Typ ‚Orientierung‘. In der Phase der beruflichen Spezialisierung des Typs ‚Aufbau‘ und der beruflichen Reorganisation des Typs ‚Neuausrichtung‘ zeigt sich eine klare Trennung zwischen Beruf, Lernen und privater Nutzung. Im Typ ‚Verstetigung‘ bricht sich dieses Muster. Hier finden sich zwei Extreme: die private Nutzungsvermeidung auf der einen Seite und die Verflechtung von Lernen, ehrenamtlichen Engagement und beruflichen Austausch in Foren und Netzwerken auf der anderen Seite. Weiteres Merkmal für diese Differenzierung ist der zeitliche Aufwand, der für das Online-Lernen erbracht wird. Je formeller, strukturierter und langzeitorientierter die Lernangebote sind, desto stärker erfolgt eine Trennung vom privaten und beruflichen Alltag. Dies verweist direkt auf einen wesentlichen Faktor in der

Beschreibung des E-Learning-Verhaltens der Typen: Die äußeren Rahmenbedingungen des Lernens in Bezug auf Technik, Finanzierung, Lernort und Lernzeit. Diese sollen im Folgenden Kapitel diskutiert werden.

8.3 Äußere Rahmenbedingungen des Online-Lernens und ihre Bedeutsamkeit für die verschiedenen Typen

Diese Betrachtung der allgemeinen und lernbezogenen Internetnutzung verweist an vielen Stellen bereits auf die Vielfältigkeit und Varianz der äußeren Rahmenbedingungen, unter denen die befragten Personen ihren Online-Lern-Aktivitäten nachgingen. Und auch darauf, wie sehr die jeweilige Lebenssituation und biographische Phase diese beeinflussen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Online-Lernen, mehr als andere Lernformen, von seinen äußeren Rahmenbedingungen abhängig ist. Dies hat zum einen mit seiner technikbasierten Struktur zu tun, aber auch mit der räumlichen und zeitlichen Distanz zwischen Lehrenden, Lernenden und der Lerngruppe (vgl. Kapitel 3 und 4).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher mit der Frage, wie die verschiedenen Typen, die in Kapitel 7 vorgestellt wurden, die äußeren Rahmenbedingungen des Online-Lernens für sich organisieren, um ihr Lernen für sich erfolgreich zu gestalten. Dazu werden im Folgenden die Aspekte

- Technik
- Finanzierung
- Lernort
- Lernzeit

näher analysiert. Der Faktor der sie umgebenden ‚sozialen Netzwerke‘, die ebenfalls großen Einfluss auf die Gestaltung des Lernens nehmen, wird im nachfolgenden Kapitel 9, gesondert behandelt.

Die ersten beiden Punkte befassen sich mit der materiellen Seite des Online-Lernens, sie stellen sozusagen die Basis für gelungenes E-Learning dar. Die beiden anderen Aspekte greifen zwei wesentliche Gestaltungselemente pädagogischen Handelns auf, die Schaffung eines geeigneten Lernortes und die Organisation von Lernzeiten. Beide Themen erfahren im Online-Lernen eine Flexibilisierung, die sowohl Chancen als auch Risiken birgt und von den unterschiedlichen Typen je nach

ihrer biographischen Situation und ihren Lernpräferenzen unterschiedlich angegangen werden.

8.3.1 Technische Ausstattung und Medienkompetenz

„Frau Lieser: Also wenn man so was macht, dann muss aus meiner Sicht auch einfach die technische Ausrüstung, ähm, genügend hergeben. Also das darf man einfach nicht vernachlässigen.“ (Frau Lieser: Z. 371-374)

8.3.1.1 Allgemeine Überlegungen zur technischen Ausstattung

Der Ausgangspunkt für das online-basierte Lernen ist die technische Ausstattung und der technische Zugang zum Internet und der virtuellen Lernumgebung. Eine unzureichende Ausrüstung stellt ein wesentliches Hindernis für den E-Learning Prozess dar und kann maßgeblich zum vorzeitigen Abbruch des Lernens beitragen. Deswegen werden in langfristigen Kursen, wie sie z.B. von den ‚Orientierern‘ und ‚Neuausrichtern‘ belegt werden, teilweise Geräte von den anbietenden Einrichtungen zur Verfügung gestellt (z.B. Frau Blank: Z. 181ff.). Darüber hinaus finden sich hier tutorielle Begleitungen und durchgehender technischer Support, die ebenfalls eine kontinuierliche Teilnahme unterstützen sollen. Die meisten Interviewpartner und Interviewpartnerinnen nutzen jedoch die eigene, vorhandene PC-Ausstattung und den privaten Internetzugang von zu Hause aus und bauen dann die Technik entsprechend der Anforderungen des Online-Lernens und der allgemeinen technischen Entwicklung entsprechend ihrer Wünsche und Anforderungen aus. Ein schneller Zugang zum Internet⁶⁴ ist für die meisten jedoch wesentlicher als eine besonders gehobene Ausstattung.

„I: Und was ist das für ein Computer? Also wie ist die technische Ausstattung?“ Frau Aigner: „Das ist ein eher älterer Computer, aber im fürs Internet reicht er. Also ich kann jetzt auch gar nicht sagen was für ein Typ, aber das ist schon ein ziemlich Alter. Aber fürs Internet ist o.k. und für Textverarbeitung und so. Ist überhaupt kein Problem. Aber ich hätte auch noch einen ganz modernen im Zimmer von meinem Sohn. Also da sind wir ganz gut ausgestattet.“ (Frau Aigner: Z. 295-300)

Oder auch

„Frau Stein: (lacht) Ja, inzwischen habe ich ein richtig professionelles Arbeitszimmer. Also da hab ich dann schon einen Arbeits-, ... also einen eigenen Computer. Da hab ich sehr früh drauf bestanden, weil ähm, ich dachte dann, wenn dann z.B. irgendwelche Spiele auf

⁶⁴ Zum Zeitpunkt der ersten Interviews begann gerade die Umstellung von ISDN auf DSL 1000 und ähnliche Verbindungen. Mit der Einführung dieses Standards wurden auch komplexere E-Learning-Designs gut zugänglich, so dass die meisten Interviewpartner und Interviewpartnerinnen über eine DSL Verbindung verfügten, mindestens jedoch ISDN, wo DSL noch nicht verfügbar war.

*meinem Computer installiert sind (lacht laut) und dann geht das wieder nicht. Und in-
zwischen ist das so, dass hier jeder in der Familie einen Computer hat, wo er seinen eige-
nen Kram drauf machen kann und dann ist auch für die Arbeitscomputer gewährleistet,
dass sie relativ virenfrei funktionieren. Und ja, da hat ich dann eben meinen eigenen Ar-
beitsplatz.“ (Frau Stein: Z. 392-399)*

Die Technik umfasst also zum einen eine materielle Seite, die mit der Ausstattung der Lernenden mit Hard- und Software beginnt und sich in der Organisation des Internetzugangs fortsetzt. Zum anderen betrifft dieses Thema den Umgang mit der Technik, also die praktische, anwendungsorientierte Medienkompetenz. Hier sollen vor allem die Teilbereiche: ein sicherer Umgang mit Fachausdrücken, ein grundlegendes Technikverständnis in Bezug auf Hard- und Software sowie die sichere Nutzung online-basierter Kommunikationsmedien näher betrachtet werden, da diese Themen wiederholt in den Interviews aufgegriffen wurden.

8.3.1.2 Medienkompetenz und technische Ausstattung - über die Typen hinweg

Der Umgang mit der technischen Seite der Online-Lernmedien ist über die verschiedenen Typen hinweg unterschiedlich ausgeprägt. Der Typ ‚Erkundung‘ nutzt für seine Online-Lernerfahrungen seine privaten Geräte. Sie verfügen meist über eine gute bis mittlere technische Ausstattung und haben im Normalfall einen schnellen und bezahlbaren Internetzugang, der keine Restriktionen in Bezug auf die Nutzung des Internets und das Lernen mit sich bringt. Zusätzlich können sie die Einrichtungen der Hochschulen in Form von PC-Sälen und Bibliotheken nutzen. Es zeigt sich, dass sich vor allen Studierende mit einem gewissen technischen Interesse für die Erkundung dieser Lernform entscheiden, sodass sie meistens bereits über das notwendige technische Wissen und auch eine angemessene Ausstattung verfügen. Außerdem haben sie bereits umfangreiche Erfahrungen mit dem Internet und seinen zahlreichen Möglichkeiten gesammelt und nehmen innerhalb ihrer sozialen Bezugsgruppen (Familien, Wohngemeinschaft, Freunde) oftmals die Rolle des Experten ein.

„Herr Jonas: Und irgendwann, so kurz vor Beginn des Studiums eigentlich, also so ein Jahr vor Beginn des Studiums und so, haben meine Eltern sich den ersten PC angeschafft, und äh, damit dann auch zum ersten Mal nen Zugang zum Internet. Ja, und ähm, damit verbanden sich dann auch relativ schnell irgendwie Möglichkeiten, ähm, mit dem Internet zu lernen in irgendeiner Form. Und ähm, gerade weil ich mich auch relativ schnell dann auch ein bisschen zum PC-Experten für die Familie dann quasi entwickelt hab, war das dann auch immer ein ganz gutes Mittel relativ punktuelle Informationen einfach zu holen, die jetzt irgendwie Computer betreffen, oder so. Und dann natürlich auch relativ

schnell, ähm, ja Informationen, damals noch, ähm, dann in Bezug auf die Schule eben, ähm, da konnte ich dann(...) Da hab' das erste Mal gemerkt, dass das Internet da einen relativ reichen Schatz natürlich erst mal bietet. Und, ähm, ja, aber das war natürlich alles noch kein organisiertes Lernen in dem Sinn.“ (Herr Jonas: Z. 23-35)

Ihre praktische Medienkompetenz ist dementsprechend hoch, jedoch liegen bei diesem Typ bislang kaum E-Learning-Erfahrungen vor, sodass sie sich die Online-Lernumgebung und die darin enthaltenen Kommunikationsmöglichkeiten für Lernzwecke erst erarbeiten müssen, oftmals parallel mit den Kursleitungen. Das Element der Erkundung findet sich somit auf allen Ebenen wieder. Die Kommunikation in der Lerngruppe ist offiziell auf der jeweiligen Lernplattform und via E-Mail organisiert. Durch die Künstlichkeit der Erprobungssituation wird die Kommunikation jedoch häufig aus dem virtuellen Raum in die Alltagsrealität des Hochschulbetriebs mit Referatsgruppentreffen, gemeinsamen Pausen und Telefonaten verlagert (s.o. Herr Jonas, Z. 35-77). Geschieht dies nicht, wird die Lernerfahrung als sinnvoller empfunden. Es müssen dafür aber spezifische Regeln für die Kommunikation erarbeitet werden und auch die technische Handhabung von Chaträumen und Foren als Teil der Erkundungshaltung gegenüber dem E-Learning erlernt werden.

Der Typ ‚Aufbau‘ unterscheidet sich vom Typ ‚Erkundung‘ dadurch, dass er sich zwar ebenfalls mit der jeweiligen Plattform vertraut machen muss, die Grundlagen der Online-Kommunikation in vorhergehenden Online-Lernerfahrungen aber bereits erworben hat. Seine Kommunikation mit den Mitlernenden ist außerdem überwiegend online-basiert, da hier reelle räumliche Distanzen die Nutzung der Online-Medien sinnvoll werden lässt. Diese intensivere Nutzung der Lernplattform wird dennoch auch durch individuelle Kommunikation per Mail oder Chat unterstützt.

„Frau Aigner: Das war mehr um die Gruppe zusammenzufinden. Also das haben wir wirklich rein vor Ort gemacht, wo wir uns dann getroffen haben. Aber bis es dann halt mal soweit war, was haben wir für ein Thema, wo treffen wir uns, wer bereitet was vor, also das haben wir dann über Internet gemacht. Also telefoniert haben wir an und für sich nie, [o.k.] wirklich nur rein Internet.“ (Frau Aigner: Z. 134-138)

Oder detaillierter

„Herr Stockmann: Äh, das ist so aufgebaut, dass wir eine Lernplattform genutzt haben, um die Kommunikation und Organisation der Seminare dort zu regeln, das ist (Name der Plattform). Das ist das ein Software-System, was an der Uni (Name der Stadt) halt angeboten wurde. Ähm, ist noch ein bisschen fraglich, ob das wirklich so gut geeignet für so ein Fernstudium, aber es wurde halt die gesamte Studienorganisation, alles was es an

Formularen, Unterlagen und so weiter gab, über (Name der Plattform) eben ähm distribuiert. Und die Kommunikation unter den Studierenden ja auch bundesweit, also aus verschiedensten Bundesländern, sogar ausm Ausland, gekommen sind, wurde dann eben über (Name der Plattform) halt auch reguliert, wobei es natürlich da auch neben diesen offiziellen Lernplattformen zur Kommunikation auch individuelle Kommunikation per E-Mail usw. stattgefunden hat. [Z. 232-238.] Und das ist eben passiert vorrangig und die und die Kommunikation (auf der Plattform, Anmerkung SLP) hat sich äh, einmal ergeben aus Bedürfnissen bei der Lösung dieser Aufgaben aus Fragen und, und Problemen mit, mit Lehrbriefen oder Aufgaben. [Z. 240-259] Es hat sich letztendlich aber auch ein Kern von Studierenden herausgebildet, die da sehr intensiv auf der Plattform gearbeitet haben, sehr intensiv online auch miteinander kommuniziert haben.“ (Herr Stockmann: Z. 220-261)

Insgesamt ist die Kommunikation jedoch zielgerichteter und aufgabenorientierter. Die technische Ausstattung ist zum größten Teil höherwertiger als bei den ‚Erkundern‘, da sie zum Teil vom Arbeitgeber zur Verfügung gestellt wird oder speziell für das Aufbaustudium oder die Weiterbildung angeschafft wurde. Auch der Internetzugang ist entsprechend hochwertig und ist sowohl am Arbeitsplatz und in der privaten Wohnung vorhanden. Eine Ausnahme und gleichzeitig gutes Beispiel für die Hindernisse, die durch eine unzureichende technische Ausstattung entsteht, stellt Frau Lieser da, deren Aufbaustudium eher einer Erkundung des Mediums ähnelt und zudem durch einen schlechten Internetzugang und eine allgemein unzureichenden technische Ausstattung aller Beteiligten geprägt war.

„Frau Lieser: Wobei, doch das ist vielleicht noch ne Sache, die ich gar nicht so unwichtig finde: Ähm, als ich das gemacht hab, war es noch nicht ganz so üblich wie heute, tatsächlich auch einen gescheitern Zugang zu haben. Also ich selber bin noch analog ins Internet rein gegangen, und sehr viele andere, die die Weiterbildung gemacht haben, auch. Und die Plattform, mit der wir gearbeitet haben, konnte man zwar schon offline nutzen und das anschließend reinstellen, das hat aber technisch an vielen Stellen nicht so 100%ig funktioniert und das war zumindest damals noch ein echtes Problem. Also sowohl für mich, weil ein Analoganschluss ist grade bei so was tödlich langsam. Zum anderen ist, wenn du auch, also wenn du halt kein ISDN und so was hast, ist das Telefon blockiert, ja? [Ja] Das nervt.“ (Frau Lieser: Z. 353-363)

Die Hard- und Softwareausstattung des Typus ‚Verstetigung‘ ist dagegen überwiegend höherwertig. Hier finden sich viele ‚Early Adopters‘, die neue Entwicklungen frühzeitig mit vollziehen, wie z.B. Frau Wolf und Herr Sonner und für die das Internet beruflich wie privat alltäglicher Handlungsraum ist. Sie haben nach verschiedenen Online-Lernerfahrungen ihr Lernen im Internet zu einer stetig wiederkehrenden Situation gestaltet, die sie nach Bedarf in differenzierten Formen nutzen. Dafür haben sie sowohl einen schnellen und kostengünstigen Zugang zum Internet als auch eine angemessene technische Ausstattung. Zugleich bringen sie

auch genug Technikenkenntnisse mit, um sich Neuerungen schnell anzueignen, diese kritisch zu reflektieren und bei Bedarf zielgerichtet Hilfe einzuholen. Sie stehen sozusagen am Höhepunkt einer langen Lernkurve. Die Kommunikation mit anderen Lernenden richtet sich nach der jeweils aktuellen Lernform und reicht von Beiträgen in Foren bis zur Nutzung von Online-Plattformen.

Wie oben gezeigt, spielt die biographische Situation, in der sich die jeweiligen Typen befinden, eine erhebliche Rolle für die Auswahl der Online-Lern-Formen und ihrer Ausgestaltung während des Lernprozesses. Dies wird in Bezug auf die technischen Dimensionen des Online-Lernens besonders zwischen den Typen ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘ deutlich. In Bezug auf die Technik unterscheiden sie sich auf der materiellen Ebene kaum. Der Zugang zum Internet und die technische Ausstattung befinden sich zu Beginn der jeweiligen Lernprojekte auf einem hohen Niveau. Wo dies vor der Entscheidung online zu lernen nicht der Fall war, wird die technische Ausstattung für das Online-Lernen erweitert oder angepasst (s. Kapitel 8.3.2).⁶⁵ Der wesentliche Unterschied besteht jedoch in der praktischen Medienkompetenz im Lernalltag. Tendenziell müssen Dinge wie Chat und der Umgang mit der Plattform in der Gruppe der ‚Orientierer‘ noch verstärkt eingeübt werden. Ihr Ziel ist ja neben der beruflichen ‚Orientierung‘ auch die Vertiefung ihrer praktischen Medienkompetenzen über die in Teilzeit belegten Online-Kurse. Dabei haben sie oft erstaunliche selbstorganisierte Lernverläufe (s. z.B. Frau Stein, Frau Speidel, Kapitel 6). Für die Gruppe der ‚Neuausrichter‘ ist es hingegen entscheidend, diese Kompetenzen bereits zu besitzen oder schnellstmöglich zu erwerben, da sonst das Lerntempo und die Taktung der Inhalte in den Vollzeitmaßnahmen nicht durchgehalten werden können.

„Herr Henge: Puh, das weiß ich gar nicht mehr so genau. Nja, es war so ein bisschen gesteuert, aber im Endeffekt konnten wir selber entscheiden. Entschieden wurde mehr oder weniger nach geografischer Nähe, [mhm] dass man sich eben auch mal treffen kann, zwischendurch [ja]. Wobei ich, ja, gut, es hat einen Vorteil. Andererseits sag ich mal, find ich das von der Konzeption her teilweise etwas unklar dann auch. Ähm, weil E-Learning ja gerade sagt, man soll über Distanz miteinander arbeiten und lernen. Ich denke mal, das sind sehr viel, ... Ja, man muss es erlernen, ähm, miteinander über diese Distanzen zu kommunizieren und arbeiten zu können. Und dafür ist E-Learning eigentlich oder ich sag mal Blended-Learning, oder wird netzgestütztes Lernen, sag ich mal lieber, nicht der falsche Weg dahin zu kommen, sich diese, ja diese Routinen eben auch anzueignen, das es

⁶⁵ Teilweise gibt es kleinere Hindernisse durch eine schlechtere Infrastruktur im ländlichen Raum, was vor allem Angehörige des Typs ‚Orientierung‘ betrifft.

auch funktionieren kann. (...) Weil wir arbeiten auch jetzt, über Distanz zusammen entwickelnd, über Distanz zusammen, und sehen uns auch ungefähr einmal im Monat. [mhm] Wenn wir gemeinsame Kundentermine haben oder gemeinsame Vorträge halten. Ähm, wir arbeiten über Distanz miteinander und entwickeln an gleichen Produkten. Das funktioniert.“ (Herr Henge: Z. 194-209)

8.3.1.3 Reflektion und Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Typen eine Art partizipativer Kompetenzentwicklung verfolgen, indem sie ihre Online-Lernerfahrung nicht nur nutzen, um die Inhalte des Angebots zu erlernen, sondern gleichzeitig auch den Umgang mit dem Lernmedium Internet ausprobieren und für sich reflektieren. Damit dieser Prozess erfolgreich gestaltet werden kann, sind eine gute technische Ausstattung sowie Grundkenntnisse im Umgang mit Hard- und Software unabdingbar. Außerdem berichten die Befragten übereinstimmend, dass ein gewisses Fachvokabular und die Fähigkeit online zu kommunizieren notwendig ist, um bei technischen Problemen nach geeigneter Hilfe fragen und erfolgreich an der Lerngruppenkommunikation teilnehmen zu können. Diese Kompetenzen müssen spätestens im Kurs erworben werden. Ein fehlendes Fachverständnis und mangelnde Erfahrung in der Online-Kommunikation führt zu Zurückhaltung im Austausch mit der Lerngruppe und entwickelt sich zu einer erheblichen Hürde.⁶⁶ Dies trifft zwar auch auf Offline-Kurse zu, mit dem zentralen Unterschied der Schriftlichkeit und der damit einhergehenden Fixierung des Gefragten für einen unbestimmten, längeren Zeitraum.

⁶⁶ *Eine besondere Position innerhalb der Kommunikation im Kurs nimmt der Chat ein, der von einigen als problematisch und unstrukturiert erlebt wird. Dieses Phänomen mag sich mittlerweile erledigt haben, da Chatsituationen durch die Verbreitung von sozialen Netzwerken und Smartphones zur Alltagskommunikation geworden sind. Zum Zeitpunkt der Interviews und im Rahmen einer Unterrichtssituation erwies sich dieses Medium als besonders sperrig und erklärungsbedürftig und auch in seiner technischen Handhabung nicht ohne Tücken.*

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Zugang zum Internet	Sehr guter Zugang an den Hochschulen. Privat je nach Interessenslänge jedoch überwiegend hoch; überdurchschnittliche Technikaffinität	Sehr gut: über Arbeitgeber, Universität, private Wohnung	Abhängig von der Ausstattung im privaten Umfeld, soweit nicht durch fehlende Infrastruktur behindert hervorragend,	Exzellente, teilweise durch Lernanbietenden gefördert	Guter Zugang sowohl zu Hause wie auch am Arbeitsplatz; am bevorzugten Lernort exzellente
Hardware+ Software	PC Säle, eigener PC zu Hause, mittleres Technik und Ausstattungsniveau	Gute Ausstattung sowohl privat als auch am Arbeitsplatz; Ausstattung wird als Investition in Berufstätigkeit gesehen	Überwiegend gute Ausstattung; das Niveau der Ausstattung wächst entwickelt sich mit der Professionalisierung	Hohes Ausstattungsniveau, teilweise vom Lernanbietenden gestellt	Hohes Ausstattungsniveau privat und am Arbeitsplatz; stetige Anpassung an neue Entwicklungen und Techniken
Medienkompetenz	Hohes technisches Interesse und gute bis hohe Medienkompetenz. Langjährige Mediensozialisation und Alltagsnutzer neuer Medien (Early Adopters und Digital Natives)	Medienkompetenz im Studium erworben, wird jetzt vertieft; pragmatischer Umgang mit online-basierten Kommunikationsformen wie Chat, Plattformen, Foren, Mail	Austauschorientiert, Medien- und Technikkompetenz wird im Verlauf des Lernens zusätzlich erworben	Medienkompetenz wurde bereits zuvor erworben; jetzt Vertiefungen mit neuen Medienformen; pragmatischer Umgang mit online-basierten Kommunikationsformen wie Chat, Plattformen, Foren, Mail	Hohe Medienkompetenz vorhanden; wird im Alltag pragmatisch eingesetzt und stetig erweitert

Tabelle 7: Übersicht Formen des Online-Lernens

Der Zugang zum Internet, die technische Ausstattung und ihre Handhabung bereiten den Befragten insgesamt kaum Probleme. Gleichzeitig ist ihnen allen gemeinsam, dass sie ihr Online-Lernen erfolgreich abgeschlossen haben und dazu gegebenenfalls ihr Equipment angepasst haben. Aus den Beschreibungen anderer Teilnehmender durch die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen wird deutlich, dass eine ausreichende technische Ausstattung und grundlegende praktische Medienkompetenz in Bezug auf Online-Medien eine wichtige Voraussetzung für gelungenes Online-Lernen darstellt. Ein Mangel an beidem jedoch ein erhebliches Teilnahmerisiko darstellt.

Je intensiver und langfristiger das Online-Lernangebot angelegt ist, desto wichtiger werden beide Aspekte. Dies bestätigt sich auch in der Strategie der Lernenden zunächst begrenzte und erkundende Angebote („Erkundung“, „Orientierung“) wahrzunehmen, um dort die wesentlichen technischen Kompetenzen zu erwerben, bevor sie sich langfristigen („Aufbau“, „Neuausrichtung“) und schließlich wiederkehrenden Online-Lernformen („Verstetigung“) zuwenden.

8.3.2 Finanzierung

Die Finanzierung von Online-Lernen ist nicht explizit Thema dieser Arbeit. In den Interviews zeigt sich dennoch, dass die Form der Finanzierung sich direkt auf das E-Learning und mitunter auch auf die Unterstützungsnetzwerke der Befragten auswirkt (siehe auch Kapitel 2 und 9). Daher wurde es von den Teilnehmenden in den Interviews wiederholt aufgegriffen. Die Studienteilnehmenden beschreiben dabei verschiedene Arten von Kosten, die durch das Online-Lernen entstehen. Diese lassen sich in folgenden Kategorien unterteilen:

- Kosten für die technische Ausstattung wie Computer, Laptop, Speicher- und Kommunikationsmedien
- Nebenkosten für zusätzliches Lernmaterial wie Bücher und allgemeines Zubehör
- Nutzungskosten für den Internetzugang
- Kursgebühren und Teilnehmerbeiträge, inklusive Reisekosten zu den Präsenzseminaren
- und nicht zuletzt Unterhaltskosten während der Ausbildung

Die Deckung dieser Kosten gestaltet sich für die befragten Personen sehr unterschiedlich.

8.3.2.1 Kosten für die technische Ausstattung

Die den Typen „Erkundung“ und „Orientierung“ zugehörigen Befragten gehen überwiegend mit den bereits vorhandenen Geräten und Internetanschlüssen von zu Hause ins Netz. Bei beiden Gruppen stellt Online-Lernen nur einen Teil der täglichen Aktivitäten dar. Die Geräte wurden oftmals für den alltäglichen Studien- oder Familienbedarf angeschafft und werden nun auch für das Online-Lernen genutzt. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass bei den Studierenden im Typ „Erkundung“ zusätzlich die öffentlich zugängliche Infrastruktur der Hochschulen zur

Verfügung steht, die es bis zu einem gewissen Grad erlauben, auch ohne persönliche Ausstattung E-Learning zu erkunden. Diese Möglichkeit steht im Typ ‚Orientierung‘ oftmals nicht zur Verfügung. Typisches Merkmal für diese Gruppe ist eine überwiegend ländliche Wohnsituation mit eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Lernplätzen wie z.B. in Bibliotheken oder Volkshochschulen.⁶⁷

Bei den intensiveren Schulungen der Typen ‚Aufbau‘ und ‚Neuausrichtung‘ gibt es zusätzlich eine Tendenz, neue Geräte, besseres Equipment und schnellere Internetanschlüsse speziell für die Schulung anzuschaffen, soweit sie nicht vom Arbeitgeber oder von dritter Seite gestellt werden.

Der Typ ‚Verstetigung‘ nutzt entweder privat vorhandene Infrastruktur oder die PC-Ausstattung am Arbeitsplatz inklusive Internetanschluss. Hierin ähneln sie stark den ‚Erkundern‘, die ebenfalls private Geräte und Anschlüsse oder die Möglichkeiten der Ausbildungsstätte nutzen. Eine weitere Gemeinsamkeit der Gruppen ‚Erkundung‘ und ‚Verstetigung‘ ist eine gewisse allgemeine Internetaffinität, die dazu führt, dass neue Entwicklungen und Geräte schnell akzeptiert werden. Der wesentliche Unterschied besteht jedoch in der Höhe der dafür zur Verfügung stehenden Mittel, die in der Gruppe ‚Verstetigung‘ durch die bestehende Berufstätigkeit höher anzusiedeln ist. Ein spezielles Beispiel für die Finanzierung der E-Learning-Kosten stellt die Lösung von Frau Speidel dar.

„Frau Speidel: Ich hab' s mit eigenen Kosten bezahlt. [Kosten für die Webseite eines Verbandes, SLP] Ich hab Artikel geschrieben für die (Lokal Zeitung), aber solche Stöße habe ich jetzt Artikel, wo ich in der Zeitung ständig noch Artikel geschrieben hab, da hab ich immer das Geld verdient, um diese Sache zu bezahlen die Sache, weil das ging alles von meinem Konto ab, die Server-Gebühren und das ganze Zeug. Also es war praktisch eine Buchhaltung neben meinem Mann her, der hat das auch nicht gemerkt, was das alles kostet. Ich hab immer so gedacht, na ja, da schreibst du jetzt einen Artikel und dann kriegst du auch wieder Geld und für das Geld kannst du das wieder machen.“ (Frau Speidel: Z. 290-298)

Ihre Internetaktivitäten sind jeweils der aktuellen Entwicklung voraus und werden vom Umfeld entweder übersehen oder als wenig bedeutend empfunden, sodass sie stets in eine Art Vor- oder Nebenfinanzierung eintritt. Hier wird besonders deutlich, dass die Frage der Finanzierung von Online-Lernen auch an der Frage der

⁶⁷ Auch wenn die Infrastruktur sich seit den Interviews erheblich verbessert hat, gibt es immer noch eklatante Lücken des Ausbaus schneller Internetverbindungen im ländlichen Raum, die eine langfristige intensive Teilnahme erheblich erschweren (s. a. Kapitel 8.3.3).

Sichtbarkeit und wahrgenommenen Wichtigkeit aus der Perspektive des Umfelds gekoppelt ist.

8.3.2.2 Zugangskosten und Nebenkosten

Der Zugang zum Internet und die dafür anfallenden Kosten werden meist rückblickend, erzählend thematisiert.

„Herr Sonner: Die Inhalte, das das Lernen am Computer, glaub ich war da auch noch nicht so das Thema, weil Internetzugang teuer war. Das heißt, ich hab Telefonkosten gehabt, wie man sich heute ja nicht mehr vorstellen kann, damals von, was war das, 23 Pfennig pro Einheit und ich hab, als ich mein erstes Modem gekauft hab, festgestellt, ja gut, das was du fürs Modem bezahlst, das waren 300 Mark damals, das bezahlst du auch für die erste Telefonrechnung für deine Onlinezugänge. Also das war unendlich teuer und das waren nicht viele Sachen, die ich gemacht hab. [Z. 50-52] Und dann gingen irgendwann die Kosten runter, die Telefonkosten, die Einwahlkosten, und irgendwann gab's ja auch spezielle Interneteinwahlen. [Z. 54-63] Und ich denke, seit dem es günstige Zugänge gibt, oder halt diese Flatrate, wo ich nen festen Betrag habe, und 24 Stunden online sein könnte, seitdem haben die Leute auch eher die Muse zu sagen, gut ich könnte jetzt etwas lernen und schiel nicht immer auf diese Kosten.“ (Herr Sonner: Z. 43-67)

Zum Zeitpunkt der Interviews setzte sich gerade der DSL-Standard und mit ihm die Internet-Flatrates durch. Dadurch werden die Kosten zum einen kontrollierbar und Teil der Alltagsnebenkosten wie Strom, Wasser und Telefon. Zum anderen werden sie privatisiert. Insbesondere die Teilnehmenden, die bereits über mehrfache und mehrjährige Online-Lernerfahrungen verfügen, sind frühzeitig auf die jeweils schnellste verfügbare Zugangsart umgestiegen, sodass alle Befragten einen schnellen Internetanschluss zu Hause haben. Darüber hinaus stehen den verschiedenen Gruppen noch weitere Internetanschlüsse für ihre Online-Lernaktivitäten zur Verfügung. Die Gruppe ‚Erkundung‘ nutzt die mittlerweile meist hohe technische Ausstattung und Internetanschlüsse ihrer Ausbildungsstätten, überwiegend Hochschulen. Gleiches gilt für die Gruppe ‚Aufbau‘ und ‚Verstetigung‘, ihnen steht zusätzlich zum privaten Anschluss auch ein Internetzugang an ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung, den sie auch für das Online-Lernen nutzen (dürfen). Damit unterscheiden sie sich wesentlich von den Typen ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘, die nicht im Beruf stehen und auf den Internetanschluss zu Hause angewiesen sind, aber mitunter auch öffentliche Internetzugänge z.B. in Bibliotheken nutzen. Diese Abhängigkeit vom privaten Anschluss führt auch zu einer schnellen Adaption an neue, schnellere Standards, was mitunter mit dem verzögerten Ausbau des Netzes im ländlichen Raum kollidiert.

Die Nebenkosten für zusätzliche Materialien werden überwiegend privat getragen, außer es gibt eine klare Regelung mit dem Arbeitgeber oder der finanzierenden Institution wie z.B. der Agentur für Arbeit. Auch hier gilt, je höher der private Anteil an der Organisation des Online-Lernens ist, desto höher ist auch der Anteil der Materialkosten, die privat aufgebracht werden. In einer aufsteigenden Reihenfolge würde dies bedeuten, dass die ‚Orientierer‘ die wenigste finanzielle Unterstützung erfahren, gefolgt von den Typen ‚Erkundung‘ und ‚Neuausrichtung‘, die teilweise auf die Ausstattung der Ausbildungsstätte zurückgreifen können. Die Typen ‚Aufbau‘ und ‚Verstetigung‘ weisen hier eine sehr heterogene Finanzierungsstruktur auf. Je nach Einbindung in einen Arbeitsplatz und Art der Weiterbildung kommen sie für diese Kosten weitestgehend selbstständig auf oder erfahren an dieser Stelle eine substantielle Förderung, in dem sie ihren Arbeitsplatz für die Weiterbildung nutzen können. Hier findet sich eine klare Parallele zu den Kurskosten.

8.3.2.3 Teilnahmegebühren und Kurskosten

Die Kurskosten bzw. Teilnahmegebühren variieren erheblich und richten sich unter anderem nach der Dauer, der Intensität und dem Formalitätsgrad des Angebots. Je höher der angestrebte Abschluss und je umfangreicher das Angebot ist, desto höher fallen die Kurskosten aus.

Die Studierenden des Typs ‚Erkundung‘ müssen keine spezifischen Kurskosten tragen, diese sind in die allgemeinen Ausbildungskosten wie Studiengebühren oder Verwaltungskosten enthalten. Ihnen entstehen im Normalfall auch keine Reisekosten zu den Präsenzveranstaltungen über die alltäglichen Fahrtkosten zur Ausbildungsstätte hinaus, da diese in deren Räumlichkeiten stattfinden. Im nachfolgenden Zitat reflektiert Herr Jonas die Problematik der Finanzierung von E-Learning nach dem Studium.

„Herr Jonas: Und ja, keine Ahnung, da war ein Angebot, das es so in (Name der Stadt) gibt, gibt es einen Studiengang, einen Aufbaustudiengang Organisationsberatung. So was wär ganz interessant, ist aber wohl ein Vollzeitstudiengang, d.h. irgendwie, irgendwie bräucht ich das Geld, vollzeit weiter studieren zu können. Und ähm, irgendwann hat man seinen Eltern gegenüber ein schlechtes Gewissen, seinen Eltern die ganze Zeit auf der Tasche zu liegen. Und deswegen fänd ich' s da sehr viel sinnvoller, wenn ich eben die Möglichkeit hätte, zumindest eine Halbtagesstelle zu haben und gleichzeitig eben irgendwo z.B. eben nen Fernstudiengang zu machen. Und ähm, ja, wenn ich den Job, oder wenn der Job dann erst mal das primäre ist, da man irgendwo den Ort danach auswählt an dem man lebt, wo es den Job gibt, dann wär' es natürlich praktisch, wenn die Bildung dann nach Hause kommen könnte, also in der Hinsicht könnte ich mir das sehr gut vorstellen z.B.“ (Herr Jonas: Z. 187-199)

Lernen wird hier als logische Fortsetzung zum Studium verstanden, die allerdings durch berufliche Tätigkeit finanziert werden muss. Herr Jonas vollzieht hier gedanklich bereits den Sprung zur nächsten biographischen Phase und damit zum Typus ‚Aufbau‘. Bei diesem werden die Kosten für das fortgesetzte Studium und die entstehenden Reisekosten entweder durch den Arbeitgeber, privat oder durch öffentliche Fördergelder finanziert, oftmals finden sich auch Mischformen.

„Herr Dorn: Von, äh, Kursgebühren hat’s mich nichts gekostet, weil das das Land finanziert hat. Ähm, Fahrtkosten soweit hat’s mich natürlich gekostet und äh, dann haben wir auch so teilweise Materialien noch bezahlt, aber das war nichts, was mich irgendwie nun ruinieren würde oder so. Ich bin ja da mit reingegangen, dass ich ebenso – wie ich eben schon gesagt hab – mit dem Vorsatz: ok, ich gebe 500 EUR pro Semester ungefähr für eine Weiterbildung oder ähnliches aus, äh, aber die Summe ist – glaube ich – ... ja gut, über die Fahrtkosten ist es sicherlich zusammengekommen, aber über alles andere eigentlich nicht.“ (Herr Dorn: Z. 514-521)

Oder auch:

„Frau Lieser: Ähm, ne. Also wir haben da so eine Teilfinanzierung gemacht. [mhm] Also weil die Kosten waren ja relativ hoch, ich hab auch Unterkunftskosten in Berlin gehabt, ich hab Fahrtkosten gehabt und so was.“ (Frau Lieser: Z. 274-276)

Dies gestaltet sich beim Typ ‚Orientierung‘ entgegengesetzt. Hier sind sowohl die Kurskosten als auch die entstehenden Nebenkosten selbstständig zu tragen. Die Belastung ist eine überwiegend private, die meist von der Familie als gesamtes getragen wird. Nur teilweise gibt es von öffentlicher Seite Unterstützung durch Kurs-subventionen und Förderprogramme.

„Frau Wolf: Online-Trainerin, das ist n EU-Projekt, das läuft an den Volkshochschulen, wie heißt das, Landesvolkshochschule (Name des Bundeslandes, Name der Stadt 1) und hat in (Name der Stadt 2) stattgefunden. Und das war speziell auch nur für Frauen angesetzt, fand ich schon auch sehr interessant in dem Kontext, sich selber weiterzubilden. Es war allerdings auch sehr, sehr anstrengend. Also das war meine erste eigene Online-Erfahrung. Und das war unheimlich anstrengend, weil es berufsbegleitend war.“ (Frau Wolf: Z. 127-137)

Einen Sonderfall in Bezug auf die Finanzierung stellt der Typ ‚Neuausrichtung‘ dar. Mit Ausnahme von Frau Aigner, wurden alle Mitglieder dieses Typs durch die Agentur für Arbeit in ihrem Bestreben nach einer beruflichen ‚Neuausrichtung‘ unterstützt. Die Kurskosten und Reisekosten zu den Präsenzseminaren wurden von der Agentur getragen, darüber hinaus gab es Vereinbarungen zur technischen Ausstattung und entstehenden Nebenkosten.

„Frau Blank: Ja, (...) das war eine Online-Ausbildung vom Arbeitsamt finanziert. Ich glaub eine der letzten, die man überhaupt noch gekriegt hat. 2003, von Februar, nein, von Januar bis November, 11 Monate, davon 10 Monate online. Der erste Monat war vor Ort in (Name der Stadt), um die Leute in (Name der Stadt) kennen zu lernen. Das waren 180

Leute. Insgesamt waren es 250 Leute in ganz Deutschland, [mhm] die an unterschiedlichen, also (Name der Stadt) war halt so nen Center und dann gab' s noch ziemlich viele Center damals, die sich aber alle eingelugt haben für den Unterricht, [o.k.] Für diese 10 Monate. Und dann gab' s eben 6 Monate Vorspann für alle und dann 3 Monate Spezialisierungsphase, [mhm] wo ich dann Datenbanken gemacht habe.“ (Frau Blank: Z. 112-121)

Die Übernahme der Kosten ergibt sich auch aus der langen Dauer und dem täglichen Umfang der Fortbildung, die neben der Finanzierung der Ausbildungskosten auch eine Finanzierung der Lebenshaltungskosten erforderte.

Beim Typ ‚Verstetigung‘ werden die Kosten teilweise privat, teilweise vom Arbeitgeber getragen. Bei einigen stellen sie auch Geschäftskosten im Rahmen der Selbstständigkeit dar. Die Höhe der selbst zu tragenden Kosten variiert dabei von Online-Lernsituation zu Lernsituation abhängig vom Grad der Formalität des Lernarrangements und der Anzahl der Präsenzveranstaltungen. Die Kosten für die aktive Mitarbeit an fachlichen Foren und Netzwerken beschränkt sich meist auf einmalige Mitgliedsbeiträge und die Kosten für die Arbeitszeit. Bei formalisierten und zeitlich definierten Angeboten, die gegebenenfalls auch tutoriell begleitet werden entstehen jedoch die üblichen Kosten für Weiterbildungen.

„Frau Stern: Also angefangen hab ich wie gesagt so semi, mit diesem Studium zur Onlineredakteurin [kostenpflichtig Anm. SLP]. Und hab dann später, nach dem Beginn, also durch meine Tätigkeit als Onlineredakteurin, ähm, auch mich in dem Bereich umgeschaut, was es im Internet gibt und hab dann teilweise an Workshops teilgenommen, was aber mehr so, ja als Tutorial wie man sich halt, Unterlagen, die man sich online durchlesen konnte. Was ich auch heute noch sehr hilfreich finde, wenn ich mich irgend nem Thema nähere, wo ich wenig oder gar kein Wissen habe. Um da etwas einzusteigen, sind das durchaus gute, kostenlose aber auch kostenpflichtige Angebote wie zum Beispiel bei (Name des Anbietenden) [mhm] Und dann gab' s immer mal so kleinere Workshops, die auf verschiedenen Seiten angeboten wurden, aber das war meinetwegen, wie nutz ich besser Office oder so irgendwas in der Art.“ (Frau Stern: Z. 6-16)

Und auch:

„Frau Fischer: Ich hab also noch nie irgendwas gemacht, wo ich also jetzt Geld bezahlt hätte und da gelernt hätte, sondern immer Sachen, die halt kostenlos sind und dafür ist es ganz gut dann eben, ne? Also was hab ich gemacht? Ich hab also zum Beispiel was über Excel gelernt und über html, das hab ich im (Frauen- u. Mädchennetzwerk) zum Beispiel gemacht, das war sehr, das sind nur ganz kurze Sachen, ne Einführung eigentlich gewesen und da ich programmieren kann, ist es mir auch nicht schwer gefallen. Das war ganz interessant für mich, ne? Ich hab auch schon größere Sachen gemacht, wie (Programmiersprache 2) zu lernen, die dann halt nicht so glücklich abgegangen sind, ne? Also die einfach, wo die Aufgabe so schwierig ist oder dass was man da lernen soll, dass man halt nicht so einfach zurechtkommt.“ (Frau Fischer: Z. 26-36)

Die Finanzierung der Teilnahmegebühren und Kurskosten gestaltet sich also je nach Typus recht unterschiedlich und ist parallel zu den anderen Kosten und auch Rahmenbedingungen von der jeweiligen Lebenssituation und der ihr zugehörigen Lernform beeinflusst.

8.3.2.4 Lebenshaltungskosten

Die Lebenshaltungskosten während der Zeit des Online-Lernens sollten ebenfalls differenziert betrachtet werden. Bei den Studierenden des Typs ‚Erkundung‘ stellen die Online-Seminare nur ein Angebot unter vielen Elementen des Studiums dar. Durch die Teilnahme an den Seminaren entsteht keine zusätzliche Notwendigkeit, den Lebensunterhalt zu finanzieren. Eine ähnliche Situation findet sich im Typ ‚Verstetigung‘. Das Online-Lernen ist eine den Alltag begleitende Aktivität, eine spezielle Finanzierung des Lebensunterhaltes ist nicht notwendig. Es greift die allgemeine Finanzierung durch Job, Familie, Bafög, Stipendien, etc.

In der Kategorie ‚Orientierung‘ finden sich überwiegend Menschen, die entweder ihren Lebensunterhalt durch eine Arbeitsstelle finanzieren oder als Hausfrau/Hausmann arbeiten und durch die Familie finanziert werden. Auch hier entstehen zunächst keine sichtbaren, zusätzlichen Kosten für den Lebensunterhalt. Die Lernenden werden wie zuvor durch die Familien und Teilzeittätigkeiten finanziert. Die Teilnahme ist jedoch nicht zuletzt durch die Aussicht, (wieder) selbstständig für den Unterhalt aufzukommen oder dazu beizutragen, motiviert (s. a. Kapitel 8.1).

„I.: Ja, ähm, ist das auch ehrenamtlich? Frau Stein: Für mich ja. Ähm, es lohnt sich einfach nicht. Wenn ich jetzt Geld verdienen würde, müsste ich das wieder im Rahmen von Steuern und was auch immer abzahlen. Und solange ich im Grunde genommen keine Chance habe, so viel zu verdienen, dass was übrig bleibt, ist es einfach billiger, umsonst zu arbeiten. I: Ja. (...) Ja. Ich versuch's einfach nur für mich einzuordnen. Frau Stein: Also ich mache es, erstens weil's mir Spaß macht, also mein Hirn noch ein bisschen zusätzlich betätigen muss und weil ich denke, ähm je mehr ich nen Fuß in der Tür habe, desto mehr ist natürlich die Chance, dass ich es mal bezahlt kriege. Wenn ich dann sag, o.k. jetzt kann ich auch so viel arbeiten, dass ich ähm, dass es sich auch lohnt.“ (Frau Stein: Z. 427-437)

Oder auch

„Frau Michel: Aber ich mach mir da jetzt keine Illusionen, dass ich da mal irgendwo ne Stelle wieder kriege, also ich sehe das so, dass ich punktuell irgendwelche Sachen als Selbstständige, selbstständig auf Honorar mache. Ich bin da finanziell auch nicht so drauf angewiesen, ne, mein Mann hat ja halt, ist Beamter und äh, na, hat, bin in der guten Lage, mir so aussuchen zu können, was ich so mache, ne? Und wie gesagt, meine Chefin, wäre am liebsten, jetzt nächste Woche fängt wieder ein neuer Kurs an mit Studenten,

da brauchen sie eigentlich händeringend Leute. Aber ich hab gesagt, ich hab meine Schwiegermutter da, ich kann nicht, ne? Ich kann mir das jetzt aussuchen.“ (Frau Michel: Z. 652-661)

Bei den längerfristigen Online-Schulungen (sechs Monate und länger) stellt sich hingegen das Problem der Finanzierung in erheblichem Ausmaß. Die Interviewten berichten einerseits, dass sie ihre reguläre Arbeit reduzieren, wie Frau Aigner.

„Frau Aigner: Ja, klar, ich hätte wahrscheinlich auch mehr Stunden gearbeitet, wenn das Studium nicht gewesen wäre. Hätte sicher dann auch finanziell ein bisschen besser dagestanden. Ähm, es ging zwar immer so, aber die letzten Jahre musste ich dann schon ganz schön rechnen. Um irgendwie über die Runden zu kommen. Ich mein das Studium kostet dann ja auch immer ein paar Euro und dann die TZI-Ausbildung noch daneben. Aber, puh, ich würd's auf jeden Fall noch mal so machen. Also ich hab das nicht bereut oder so, weil das war irgendwo so mein Herzenswunsch und von daher war's mir wichtig. Und ich hab auch immer nur das gemacht, weil ich es wollte, nicht weil ich irgendwie das musste. Also vom Geld her hätte ich eher die Bänkerlinie, verfolgen sollen, da hätte ich, denk ich mal mehr Geld verdient, aber die Motivation war sehr, wie man so schön sagt, sehr intrinsisch bei mir. Und von daher, hab ich das relativ gut auch geschafft.“ (Frau Aigner: Z. 432-443)

Und zum anderen, dass sie eine Zeit der Arbeitslosigkeit nutzen, um sich fortzubilden. Sie werden also sowohl durch öffentliche Mittel finanziert und nicht zuletzt auch durch ihr Umfeld unterstützt.

8.3.2.5 Fazit Finanzierung

Die Kosten für das Online-Lernen gestalten sich sehr heterogen und stellen damit unterschiedliche Belastungen für die Lernenden dar. Zunächst unterscheidet sich die Höhe aller Kosten von Typus zu Typus erheblich. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die verschiedenen Arten und Formen der Finanzierung über die Typen hinweg.

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Technik und Zubehör	Privat und Universität	Privat oder Arbeitgeber, Aufstockung vorhandenen Equipments	Privat Neues Zubehör Wachsendes Niveau an Ausstattung	Privat oder öffentlich Anlass für neue Ausstattung	Privat Arbeitsplatz Stetige Aktualisierung der Ausstattung
Internetanschluss	Privat Universität	Arbeitsplatz privat	Privat Weiterbildungsanbieter	Privat Weiterbildungsanbieter	Privat Arbeitsplatz

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Nebenkosten	Privat Teilweise in Studienkosten enthalten	Privat	Privat	Privat Öffentlich	Privat Arbeitgeber, Nebenkosten
Kurskosten	In Studienkosten enthalten	Arbeitgeber, Privat, Stipendium,	Privat	Öffentlich Privat	Privat Arbeitgeber Firmenkosten
Finanzierung des Unterhalts	Wie Finanzierung Studium: Job, Familie, Bafög, Stipendien	Gehalt	Privat, unterstützt durch Familie	Öffentlich (ARGE), privat, Unterstützung durch Familie	Gehalt

Tabelle 8: Finanzierung von Online-Lernen

Die Kosten sind in großem Maß von Dauer und Umfang des E-Learning-Angebots abhängig. Diese wiederum hängen vom Formalitätsgrad ab, der an das jeweilige Bildungsinteresse und Motiv des Einzelnen gekoppelt ist (s.o.). Je formal höherwertiger der Abschluss des Lernarrangements ist, desto länger dauern die Kurse im Schnitt und desto höher und komplexer sind die Gesamtkosten, die dabei entstehen. Dies wird zum Teil durch öffentliche Förderung (Studium, Umschulung) insbesondere im Bereich der Kosten für die Kurse und die allgemeine Lebenshaltung abgemildert.

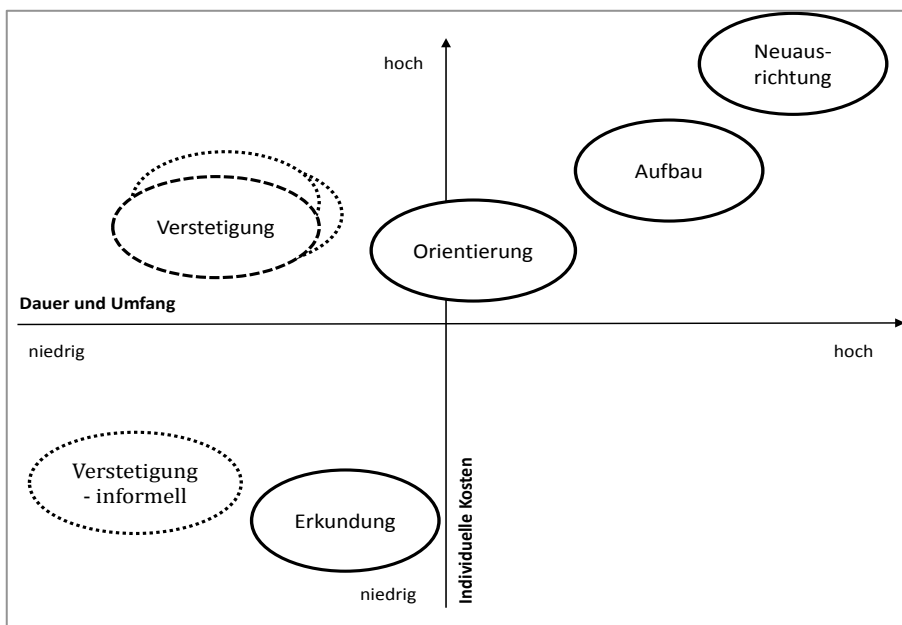


Abbildung 38: Verortung der Typen im Zusammenhang von Dauer, Umfang und Kosten

Darüber hinaus besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Typ, der darin inne liegenden biographischen Situation und der Art der Kosten, die durch die Teilnahme am Online-Lernen anfallen. In der Phase der ‚Erkundung‘ der eigenen Beruflichkeit findet eine hohe Integration der E-Learning-Kosten in die allgemeinen Ausbildungskosten statt. Analog dazu stellt die Teilnahme am Seminar nur eine Teilleistung des gesamten Studiums dar. Im Typus ‚Aufbau‘ werden die Kosten bereits verstärkt in das Private verlagert und/oder vom Arbeitgeber unterstützt. Anders jedoch beim Typus ‚Orientierung‘. Die Suchbewegung dieses Typus wird überwiegend privat finanziert und höchstens indirekt durch die öffentliche Förderung der E-Learning Programme unterstützt. Die Diskontinuität in der Biographie, unterbrochen durch Familienphase oder Arbeitslosigkeit, wird durch private Mittel oder eine mittelfristige Weiterbildung mit meist non-formalen Abschluss bearbeitet. Im Typus ‚Verstetigung‘ findet sich hingegen bei der Finanzierung des Lernens eine Mischform, die Kosten werden sowohl privat als auch durch den Arbeitgeber oder aus der Selbstständigkeit heraus finanziert. Das Lernen ist hier wesentlicher Bestandteil der biographischen Kontinuität. Bei beiden Typen findet das Lernen in enger Verwebung mit dem umgebenden Alltag statt. Dies verändert sich sichtlich im Typus ‚Neuausrichtung‘. Hier ist der Bruch mit der bisherigen Biographie so umfangreich, die Diskontinuität der Biographie so dramatisch, dass praktisch der Status eines Studierenden wieder hergestellt wird, um den Umbruch durch eine grundlegende Umschulungsphase zu ermöglichen.

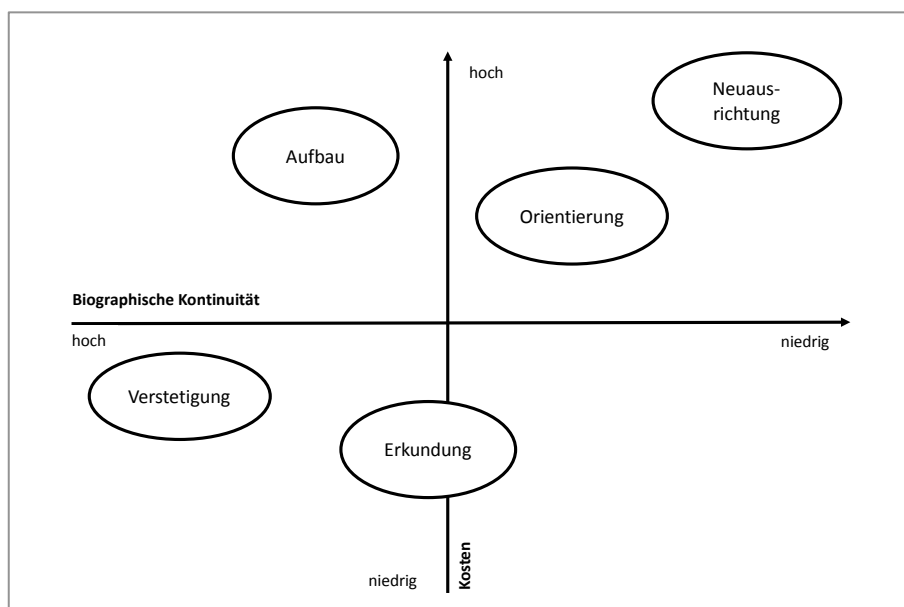


Abbildung 39: Zusammenhang biographische Kontinuität und Kosten

Die Art der Finanzierung ist also stark an die biographische Situation und das darin inne gelegene Bildungsinteresse gekoppelt. Je größer die mit dem Online-Lernen einhergehende Änderung in der eigenen Biographie ist, desto umfangreicher und langfristiger gestalten sich die Angebote und damit die Kosten für die Weiterbildung.

8.3.3 Lernort

8.3.3.1 Der Lernort als zentrale Kategorie des Online-Lernens

Neben den beiden materiell orientierten Themen Ausstattung und Finanzierung gehören zu den äußeren Rahmenbedingungen des Online-Lernens auch die Faktoren Lernort und Lernzeit, die im besonderen Maße die Gestaltung und Organisation des internetbasierten Lernens beeinflussen.

Im folgenden Abschnitt soll zunächst das Element Lernort näher betrachtet werden. Greift man auf die Theorie der Konstitutionsleistungen zurück, gehört der Lernort neben der Definition der Lernzeiten und der Strukturierung und Auswahl der Inhalte zum zentralen pädagogischen Handlungsfeld (s. Kapitel 4).

Eine Besonderheit des Online-Lernens ist die Flexibilität des Lernortes, der sich potentiell vervielfacht. In der Praxis bedeutet dies meist zwei zentrale Lernorte. Neben dem virtuellen Lernort in Form einer Plattform, eines Forums oder einer Webseite mit strukturierten Inhalten, bedarf es zusätzlich eines nicht virtuellen Ortes, an dem der Zugriff auf das Internet und die Online-Lerninhalte erfolgt und der die notwendige Infrastruktur für das Lernen bereithält. Dieser Ort kann variabel sein, befindet sich jedoch meist an klassischen Arbeitsorten wie die Bibliothek, der Arbeitsplatz oder der Schreibtisch zu Hause.⁶⁸

In der Literatur zum Thema E-Learning steht vor allem der virtuelle Lernort und seine Gestaltung in Bezug auf die verschiedenen Lerntheorien im Vordergrund. Dabei wird insbesondere die Interaktion zwischen den Teilnehmenden untereinander und den Veranstaltenden und den Teilnehmenden in den Blick genommen (s. Kapitel 3.3). Im Zentrum dieser Arbeit und den zugrundeliegenden Interviews interessieren jedoch vor allem die nicht virtuellen Lernorte und ihr Einfluss auf die

⁶⁸ Durch die Entwicklungen des Mobile-Learnings (vgl. Traxler 2010) scheint dies aufgehoben. Aber auch dieses erfordert die Errichtung eines „Lernortes“ (z.B. im Zug, an der Haltestelle, im Hotel, zu Hause, etc.).

‚soziale Netzwerkbildung‘. Dazu gehören die Fragen nach der Erreichbarkeit des virtuellen Lernortes über einen Internetzugang und geeigneter Ausstattung (Rahmenbedingungen), die Lokalisierung des Lernortes im Lebensumfeld der Lernenden (Vernetzung, ‚soziale Akzeptanz‘ und ‚biographische Passung‘) sowie die Gestaltung der Präsenzphasen zwischen den virtuellen Lernphasen (Vernetzung, ‚soziale Akzeptanz‘).

8.3.3.2 Lernort und Typologie

Beim Typ ‚Erkundung‘ wurde bereits gezeigt, dass der Zugang zum Internet sowohl zu Hause als auch am Ausbildungsplatz gut erreichbar ist und die Ausstattung ausreichend bis sehr gut für das Lernen im Internet geeignet ist. Oftmals ist der offline Lernort für diesen Typ im privaten Wohnumfeld angesiedelt, dort wo auch die nicht virtuellen Lernzeiten verbracht werden. Zusätzlich stehen öffentliche Lernräume wie PC-Säle und Bibliotheken zur Verfügung. Die geographische Verortung orientiert sich am nicht virtuellen Lernort, also an der Erreichbarkeit der Hochschule. Die Präsenzphasen finden zu großen Teilen in eben diesen öffentlichen Räumen des universitären Alltags statt, was die Künstlichkeit der Lernsituation erneut betont. Darin besteht der wesentliche Unterschied zu allen anderen Typen, für die die räumliche Unabhängigkeit des Online-Lernens entscheidend ist, entweder aus zeitlichen oder aus inhaltlichen Gründen.

„Herr Stockmann: Ja, ähm, na zuhause. Ähm, ganz normaler Computerarbeitsplatz zuhause, so ich hab einen großen Schreibtisch, da steht der Computer drauf und da hab ich dann gearbeitet. Also vor allen Dingen zuhause. Gelesen, Lehrbriefe gelesen, zuhause am Computer gearbeitet. Ähm, da mein Zugang jetzt nicht so der schnellste ist, mit ner großen Bandbreite und ich da nicht so viel hoch und runter laden kann, hab ich oftmals in der Uni auch zum Dateiaustausch also für Recherche nach Texten usw. genutzt, also die Computerpools der Uni, weil die ähm, ja einen guten Zugang haben. Der hat sehr schnell funktioniert und so. Auch das manchmal. Also zuhause, Uni und ja gut auf Arbeit eher weniger da. Ähm, dann noch mal, ja, weiß ich auch nicht, wenn ich Schluss hatte und dachte, ja jetzt kannst ja noch mal reingucken in die Plattform, ob was los ist oder so, aber eher dort nicht. Also zuhause und Uni, PC-Pool.“ (Herr Stockmann: Z. 337-348)

Die Aufhebung der räumlichen Bindung beim Online-Lernen trägt dazu bei, dass Interessenten sich unabhängig von ihrem jeweiligen Aufenthaltsort am Lernprozess beteiligen können. Dies gilt für alle vier verbleibenden Typen. Dennoch finden sich klare Differenzen, was den eigentlichen Lernort betrifft. Im Typ ‚Aufbau‘ werden zwei zentrale und oftmals gleichwertige Lernorte beschrieben: Der Arbeitsplatz im beruflichen Umfeld und der Arbeitsplatz in der privaten Wohnung. Dieser

ist meist in das Wohnzimmer oder eigene Zimmer integriert, es finden sich bei den Befragten – überwiegend Berufsanfänger – keine abgegrenzten Büroräume für das Arbeiten und Lernen zu Hause. Beide Arbeitsplätze sind gut ausgestattet und bieten alle Möglichkeiten, die Lernplattform zu erreichen und am Online-Lernen teilzunehmen.

„Herr Dorn: Ähm, mein Arbeitsplatz war ja während der Zeit an der Uni und ich hab meistens abends so bis um zehn in der Uni gesessen, da war das dann kein Problem. [mhm] Ähm, zum zweiten habe ich zu Hause ein Breitband-Internetanschluss da in dem Wohnheim wo ich gewohnt habe und dann war das auch kein Problem. Da konnte ich dann also, auch am Wochenende und so weiter, direkt mit den Leuten online kommunizieren, das hat wirklich ganz problemlos funktioniert.“ (Herr Dorn: Z. 359-365)

Die Lernorte orientieren sich überwiegend am eigenen Arbeitsort und befinden sich überwiegend in städtischen Gebieten oder deren urbanen Umgebungen und Vororten. Nicht selten ist dies dieselbe Stadt wie der Ausbildungsort (z.B. Herr Dorn, Herr Stockmann) oder eine Stadt mit vergleichbarer Infra- und Arbeitsmarktstruktur.

Die Präsenzphasen finden in den Seminarräumen des Weiterbildungsanbietenden statt. Die Ausgestaltung der Lernplattformen für die virtuellen Lernphasen gestaltet sich sehr unterschiedlich. Teilweise haben sie noch Erprobung und Entwicklungscharakter (Frau Lieser: Z. 79; aber auch bei Herrn Baum: Z. 73; und Herrn Henge: Z. 73), teilweise sind sie bereits hochprofessionell (Herr Dorn: Z. 45; Stockmann: Z. 22).

Eine ähnliche Struktur findet sich beim Typ ‚Verstetigung‘. Die geographische Verortung orientiert sich am Arbeitsplatz und dem Wohnort der Familie, es finden sich vermehrt ländliche Strukturen, was vor allem den Bedürfnissen der Familien entgegen kommt. Das Lernen findet hier ebenfalls integriert in den Arbeitsplatz oder an einem privaten Lernort zu Hause statt.

„Frau Stern: Also meine, also wenn ich sitze am PC, ähm, ist bei uns im Esszimmer. [mhm] Weil ich mich da am bequemsten hinsetzen kann, ne? [mhm] Also ich kann, ich hab da einen großen Tisch, hab äh, meine Kaffeemaschine in der Nähe, kann meine Füße auf den anderen Stuhl auflegen. Hab dann mein Laptop da stehen und kuck dann auch je nach dem was es ist, entsprechend passende Bücher oder Zeitschriften, je nachdem, parat liegen hab ich alles, was ich brauch, in greifbarer Nähe, ohne lange Wege.“ (Frau Stern: Z. 159-165)

Die virtuelle Lernumgebung ist maßgeblich durch das Angebot geprägt und reicht vom geschlossenen Online-Seminar auf einer Plattform mit Begleitung und Prä-

senzseminar bis zum offenen virtuellen Netzwerke auf Forenbasis. Die Lernorte sind hier genauso flexibel wie die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden und passen sich an die Lebensumstände an.

Die dazugehörigen nicht virtuellen Lernorte sind die Arbeitsplätze, Home-Office-Arrangements und Arbeitszimmer in der eigenen Wohnung, die dem Lernen und Arbeiten angepasst sind.

„Herr Stein: Ja, deswegen ist für mich, wie gesagt, die Arbeit mit dem Internet nicht so ne, nur ne technische Angelegenheit, wie man das vielleicht so, wie manche Leute sich... einem das so vorstellen. Das ist schon eine sehr sinnliche Sache. Und die Leute, die mich kennen, die wissen auch, wo ich wohne, die haben dieses. (.). die kennen auch dieses Zimmer und ich kenne auch teilweise deren Zimmer, wo die arbeiten. [mhm] Also man hat auch immer gewisse Vorstellungen, zu wissen, wo ist der jetzt, oder diejenige mit der ich jetzt kommuniziere, [mhm, ja] also das spielt schon, glaub ich, ne Rolle. Mhm, deswegen halte ich also auch nicht so sehr viel von solchen Einheitscomputerarbeitsplätzen. [mhm] Ich glaube das der Computer in solchen Fällen eingebettet sein muss in einen Lebensraum in einen realen Lebensraum.“ (Herr Stein: Z. 354-364)

Gerade das Lernen am Arbeitsplatz wird aber durchaus kritisch gesehen, da hier eine räumliche und zeitliche Konkurrenz mit der Arbeit auftritt, die dazu führt, dass das Online-Lernen zugunsten der Arbeit zurückgestellt oder unterbrochen wird.

„Herr Sonner: Ja, und da hab ich jetzt auch zwei Kurse angefangen, online, aber ich hab festgestellt, ich kann' s nicht im Büro machen. Ich müsste versuchen, äh, mich in den Seminarraum zurückzuziehen und muss auch sagen, Leute, die nächsten zwei Stunden bitte nicht stören, ich bin gar nicht da, ich lerne, ich lese etwas.“ (Herr Sonner: Z. 182-185)

Präsenztreffen spielen bei den meist kürzeren Online-Kursen der ‚Verstetiger‘ nur eine geringe Rolle. Wenn, dann werden gezielt Offline-Kurse gewählt, um durch die räumliche Trennung vom Alltag Schutz für das Lernen zu kreieren.

Beim Typ ‚Orientierung‘ werden hingegen durchgehend kommerzielle, professionelle Lernumgebungen beschrieben. Es sind jedoch bei den mittelfristig angelegten Angeboten nicht immer Präsenzphasen vorgesehen. Gibt es sie, finden sie in den Räumlichkeiten der anbietenden Einrichtung statt. Im Unterschied zu den anderen Typen lernen die Personen im Typ ‚Orientierung‘ vorwiegend zu Hause an ihrem eigenen Arbeitsplatz, der sowohl in einen anderen Raum (Frau Speidel: Näh- und Arbeitszimmer: Z. 39) als auch abgetrennt von der übrigen Wohnung (Frau Stein: Z. 99; Frau Michel: Z. 42) angelegt sein kann. Entscheidend ist, dass hier kein beruflicher Arbeitsplatz als Lernort zur Verfügung steht. Das Lernen ist vollständig in das häusliche Leben integriert. Geographisch sind die Wohn- und damit die Lern-

orte überwiegend in ländlichen Strukturen verortet, die Chance des Internets, räumliche Distanzen zu überwinden, erweist sich für diesen Typus von besonderer Wichtigkeit.

„Frau Wolf: Das ist ein großer Kontrast, aber irgendwie hier aufm Land ist es einfach auch so, dass ich weniger Ablenkung habe. Hier bin ich viel konzentrierter bei der Arbeit und in der Großstadt da bin ich dann schon irgendwie auch anders unterwegs. (Lachen) Eben nicht online, sondern richtig offline. [Ja] Das heißt, es ist also viel, was auch ablenkt. Hier bin ich konzentrierter bei der Arbeit. Das schon. Wenn man so nen Unterschied so ausmachen wollte jetzt.“ (Frau Wolf: Z. 264-270)

Von Präsenzphasen berichten die Angehörigen dieser Gruppe wenig. Die mittelfristigen Angebote kommen oft ohne Präsenztreffen aus, außer sie werden von der Gruppe selbst organisiert (s. Kapitel 9).

Vergleichbar dem Typus ‚Orientierung‘ steht der Gruppe ‚Neuausrichtung‘ kein Lernort am Arbeitsplatz zur Verfügung. Dieser befindet sich stattdessen in der eigenen Wohnung. Dort ist er meist vom allgemeinen Wohnraum abgegrenzt, insbesondere wenn die Wohnung nicht alleine bewohnt wird (s.o. Herr Baum, Z. 165-172). Oder auch:

„Frau Aigner: Ja also, ich hab kein eigenes Zimmer. Aber ich hab ne Dreizimmerwohnung, weil meine beiden Kinder die Zimmer brauchen. Ich hab sie mir so nen bisschen studentenmäßig eingerichtet. Der steht halt mittendrin. Also das ist auch gleichzeitig mein Schlafzimmer [mhm]. Ich hab aber die letzten Jahre immer nur Teilzeit gearbeitet, d.h. ich hab mindestens zwei Vormittage in der Woche für mich, weil ich in (Stadt) arbeite. Und wenn ich dann arbeite, dann ganze Tage und die brauch ich auch die Vormittage, da kann ich dann lernen und den Rest, den mach ich dann irgendwie zwischen drin, oder mal am Wochenende, wenn ich dann mal Zeit hab.“ (Frau Aigner: Z. 280-288)

Die räumliche Abgrenzung bedeutet also nicht zwangsläufig ein eigenständiges Zimmer, sie kann auch ein etablierter Platz zum Lernen sein, der in einen anderen Raum integriert und dennoch vom Wohnraum abgegrenzt ist. Sie dient in erster Linie der Unterstützung der Lerndisziplin und der Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur, die mit Berufstätigkeit zu vergleichen ist. Es werden hier kaum öffentliche Orte für das Lernen genutzt. Die technische Ausstattung ist überdurchschnittlich hoch, die Qualität der Lernplattform wird jedoch teilweise bemängelt und die Plattformen werden zeitweilig als eingeschränkt und eher experimentell empfunden. Dies ist jedoch nicht immer so, auch sehr technische Varianten mit Videoübertragung via Satellit finden sich (Frau Blank: Z. 124ff.). Insgesamt finden sich ähnliche Beschreibungen wie im Typ ‚Erkundung‘.

8.3.3.3 Zusammenfassende Reflektion von Lernort und Online-Lernen

Die nachfolgende Tabelle fasst die Lernortsituation der fünf Typen nochmals zusammen:

Lernort	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Qualität der Ausstattung	Gut	Gut bis sehr gut	Stetige Verbesserung	Hoch	Hoch
Lokalisierung	Bibliothek, PC Saal, Arbeitsplatz zu Hause in Zimmer integriert	Arbeitsplatz im Büro und zu Hause, kaum eigene Büros	Arbeitsplatz zu Hause, manchmal eigenes Büro, manchmal öffentliche Einrichtung	Oft eigenes Zimmer, abgegrenzter fixer Platz	Arbeitsplatz im Büro oder zu Hause
Präsenzphasen	PC Saal, Seminarräume	PC Saal, Seminarräume	Seminarräume der Anbietenden, teils lokal, teils weit entfernt	Seminarräume der Anbietenden, oft weit entfernt	Kaum Präsenzphasen, Ort uneinheitlich
geographische Verortung	Hochschulstandort: städtisch	Hochschulstandort oder Stadt mit vergleichbarer Infrastruktur	Ländlicher Raum, Orientierung am Arbeitsplatz des Erwerbstätigen	Überwiegend städtisch, Ballungsraum mit gutem Anschluss	Sowohl als auch, größte Unabhängigkeit

Tabelle 9: Gestaltung des Lernorts

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lernorte zu Hause und am Arbeitsplatz durch die Lernenden sorgfältig gestaltet und ausgewählt werden. Die virtuellen Lernorte befinden sich teils noch im Erprobungsstadium, sind andererseits insbesondere bei den kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen weit ausgestaltet und an die Bedürfnisse der Teilnehmenden und die Struktur der Inhalte angepasst. Von den Lehrenden und Einrichtungen hingegen wird auf den nicht virtuellen Lernort wenig Einfluss genommen.

Außerdem kann man feststellen, dass analog zu nicht-virtuellen Angeboten der Erwachsenenbildung ein höherer Formalisierungsgrad zu einer höheren Festbeschreibung der räumlichen und zeitlichen Bedingungen kommt. Online-basiertes Lernen weist hingegen zwei spezifische Merkmale auf. Zum einen führt die Virtualisierung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem virtuellen Lernraum und seinen Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Zum anderen ermög-

licht sie es, die räumliche Fixierung auf einen gemeinsamen geographischen Lernraum aufzugeben. Im Gegenzug entsteht jedoch eine Dominanz der zeitlichen Gestaltung des Lernens, ein Phänomen, das im nächsten Kapitel näher betrachtet werden soll.

8.3.4 Lernzeit

8.3.4.1 Lernzeit als zentrale Kategorie des Online-Lernens

Befragt man die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zur Organisation ihrer Lernzeiten, finden sich Berichte zu zwei verschiedenen Lernzeitsituationen, die sich durch das Online-Lernen ergeben. Zum einen wird die Organisation der gemeinsamen Lernzeit innerhalb der Online-Kurse thematisiert, zum anderen die Gestaltung der eigenen, individuellen Lernzeit für das gewählte Online-Angebot. In den formalisierten Online-Lernformen wie Kurse, Zertifikate, Ausbildungen finden diese beiden Formen zeitversetzt zueinander statt. Phasen des selbstständigen Lernens wechseln sich mit Phasen des gemeinsamen Arbeitens ab. Dies kann zeitlich asynchron stattfinden, erstaunlich häufig werden jedoch feste Zeitstrukturen beschrieben. Diese werden einerseits für die gemeinsame, soziale Interaktion im Lernprozess benötigt und andererseits für die Phasierung und Taktung des Lernens zu Gunsten des (gemeinsamen) Lernerfolgs. Daneben finden sich noch Schilderungen über den zeitlichen Umgang mit Online-Foren und Netzwerken, die aufgrund ihrer informellen Struktur diesen Wechsel nicht aufweisen. Die eigene Lernzeit fällt mit der Interaktionszeit zusammen, die Kommunikation zwischen den Lernenden erfolgt jedoch überwiegend asynchron.

8.3.4.2 Lernzeit und Typologie

Neben diesen grundsätzlichen Überlegungen zur zeitlichen Organisation von Online-Lernen lassen sich die zeitlichen Strukturen anhand der Interviews parallel zur Gestaltung der individuellen Lernorte und virtuellen Lernräume zusätzlich entlang der fünf eingangs skizzierten Typen differenzieren. Die Lernerfahrungen des Typs ‚Erkundung‘ sind von den Semesterrhythmen der Hochschulen geprägt. Die E-Learning-Seminare sind Bestandteil des grundlegenden Studiums und richten sich in ihrer Dauer und Frequenz nach dem üblichen Stundenplan. Überwiegend sind die Seminare im Modus des Blended-Learning organisiert, die Studierenden treffen sich daher nicht wöchentlich, sondern in größeren Abständen z.B. 14tägig zu Prä-

senzveranstaltungen. Zwischen diesen Treffen gibt es verschiedene Aufgabenstellungen, die an klare zeitliche Vorgaben geknüpft sind. Die zeitliche Führung der Seminare ist damit als relativ eng zu bezeichnen. Da die Leistungen im Seminar geprüft und benotet werden und oftmals sequentiell modular aufeinander aufgebaut sind, gibt es wenig Spielraum für Verlängerungen von Abgabefristen oder individuellen Ausgestaltungen. Die fehlende Sichtbarkeit, die durch die Virtualisierung entsteht, wird durch strenge zeitliche und beteiligungsbezogene Vorgaben in Form von Beiträgen in Foren und Chats ausgeglichen. Die Lernzeit in der Arbeitsgruppe wird hingegen nicht ausschließlich virtuell organisiert. Durch den gemeinsamen geographischen Lernort Universität werden gemeinsame Aufgaben auch außerhalb der Lernplattform in realen Treffen in den Räumlichkeiten der Hochschule oder bei privaten Zusammenkünften bearbeitet.

*„Herr Jonas: Ähm, das hat sich dann in dem Anschlussseminar ein bisschen geändert, da waren drei Chattermine, die wurden dann auch moderiert und waren ein bisschen sinnvoller dann auch. Die Diskussionen waren einfach auch einträglicher. [Z. 60-65] Und da war dann gerade die Zusammenarbeit in der Gruppe dann ein Stück weiter noch auf Online-Zusammenarbeiten konzentriert. Also bei (Name der Professorin) war's im Endeffekt so, ähm, dass unsere Arbeitsgruppe sich dann letztlich doch zusammengesetzt hat, real zusammengesetzt hat, und irgendwie an dem Thema gearbeitet hat, weil irgendwie ne Gruppe so die Meinung war, ja, es ist doch schwierig, das alles online zu produzieren.“
(Herr Jonas: Z. 57-71)*

In der zeitlichen Gestaltung der Seminare wird auch immer wieder der Erkundungscharakter der Hochschulseminare deutlich. Je klarer die Vorgaben und Rhythmen sind, desto erfolgreicher werden die Seminare empfunden. Unstrukturierte Elemente wie Chats und diffuse Aufgaben hingegen werden als unproduktiv wahrgenommen.

Durch die Einbettung in das Studium entsteht theoretisch kein zeitlicher Abstimmungsbedarf mit dem Umfeld, der über die normale Zeitorganisation des Studiums hinausgeht. Entsprechend stellt die Gestaltung der individuellen Lernzeit für die Studierenden keine Ausnahmesituation dar, sie verläuft ähnlich wie für Präsenzseminare und ist stark an Aufgabenstellungen und Abgabeterminen orientiert. Die vermeintliche Flexibilisierung der Lernzeit durch die Virtualisierung des Seminars wird durch die strenge Taktung weitestgehend aufgehoben, allerdings bereitet das Fehlen eines regelmäßigen Präsenztermins im Wochenrhythmus mitunter Schwierigkeiten in der wöchentlichen Zeit- und Aufgabenplanung.

„Herr Brunner: Also es gab ja die Möglichkeit, wenn ich das recht erinnere, hatte man Arbeitsaufträge und war in der Erledigung der selbigen ziemlich frei. Das war für mich kein gutes Konstrukt, weil das bedeutete ähm, meine Freiheit dahingehend auszunutzen, dass ich es eben auf den letzten Drücker gemacht hab. Und hinterher hab ich das nicht als Freiheit empfunden, sondern genau als das Gegenteil dessen, als was es nämlich beschrieben war, nämlich wenn man es, sozusagen man hat jetzt noch zwei Stunden Zeit und man muss es jetzt machen, sonst gibt's Ärger und es gibt Sanktionen, und die waren ja auch angedroht. Dann empfindet man es in den zwei Stunden in denen man es nun machen muss ob die nun zeitlich passend sind oder nicht, nicht mehr als Freiheit, sondern eher als Unfreiheit. Und das hat mich hinterher ziemlich erstaunt, dass ich mich, obwohl ich ja nach außen hin freier war, freier bezeichnet wurde, mich eigentlich unfreier in meiner Lern-, in meinem Lernverhalten gefühlt hab, als beim Seminar, wo ich hingehen muss.“ (Herr Brunner: Z. 346-359)

Diesen Schwierigkeiten des selbstständigen Erarbeitens von Aufgaben und Materialien wird mit einer zeitlichen Taktung von Kommunikations- und Interaktionsangeboten und zeitgebundenen inhaltlichen Strukturierung begegnet.

Im Typ ‚Aufbau‘ ist die Situation bereits anders. Die diesem Typ zugeordneten Lernenden gehen, neben ihrer beruflichen Tätigkeit, zusätzlich einer langfristigen, virtuellen Weiterqualifikation nach. Die Situation ist also mit der eines berufsbegleitenden Fernstudiums vergleichbar. Die zeitliche Gestaltung ist verhältnismäßig streng durch Lernabschnitte, Semester, Aufgaben und Abgabetermine reglementiert. Im Gegensatz zum Typ ‚Erkundung‘ befinden sich die Teilnehmenden an verschiedenen Orten, sodass die gemeinsame Zusammenarbeit virtuell oder via klassischer Medien wie Telefon organisiert wird. Die Gestaltung der gemeinsamen Lernzeiten und Erfüllung der Aufgaben muss daher gleich auf mehreren Ebenen abgestimmt werden: zum einen mit den Arbeitszeiten, mit den Zeitanforderungen des sozialen Umfelds und den zeitlichen Strukturen der Fortbildung.

„Herr Dorn: Also ich hab das meistens abends, so zwei, drei Stunden dann noch mal mit drangehängt. Ähm, gut man es hätte sicherlich n bisschen kürzer machen können, aber wenn man einmal irgendwie am Lesen ist, will man ja nicht nur diesen einen Fakt dann lesen, sondern möchte ja eigentlich wissen, wie ist das eigentlich das gesamte Gebilde, was man dort bearbeiten muss, eigentlich eingebunden und guckt sich eben auch alle anderen Aufgaben an. Von daher waren das eben wirklich so zehn, zwölf Stunden, das heißt pro Abend zwei, drei Stunden immer mal. Ähm, es gab sicherlich auch manchmal ein Abend, wo ich keine Zeit hatte, wo ich eben für die Uni noch mehr zu tun hatte, weil ich irgendwelche Seminare vorbereiten musste. Dann hab ich mich eben am nächsten Tag ein bisschen mehr dran gesetzt, [mhm] oder mich eben am Wochenende dann auch mehr dran gesetzt, wo ich dann eben mehr Zeit hatte und hab dann eben dort noch mehrere Sachen dann gelesen dafür.“ (Herr Dorn: Z. 397-409)

Dies erfordert eine hohe zeitliche Disziplinierung und klare Aufgabenabsprachen. Die strenge Taktung durch Abgabefristen und verpflichtende Beiträge oder Chat-

termine dienen damit in erster Linie dazu, die Teilnehmenden in der Aufrechterhaltung dieser Disziplin zu unterstützen. Auffallend ist, dass die Lernenden kaum Probleme in der zeitlichen Abklärung mit dem Umfeld beschreiben, die Lebenssituation ist immer noch der der Studierenden vergleichbar, es finden sich noch kaum enge Familienstrukturen, wie folgendes Zitat zeigt:

„Herr Stockmann: Hm, das ist schwer zu sagen jetzt. Also ähm, ist wirklich schwer zu sagen, ob sich da jetzt was verändert hat in meinem realen, sozialen Umfeld sozusagen. (...) Naja, ich war da halt natürlich, also das Studium, also generell das Studium zwackt natürlich auch was von der eigenen Zeit ab, von der eigenen, das geht natürlich bei den anderen dann weg sozusagen. Aber inwieweit jetzt online, das direkt online sein dort, na das ist zum Beispiel so, man kann, das ist der Effekt, den man ja auch kennt, dass man sich da so ein bisschen verliert, der ist schon aufgetreten. [Z. 377-380] Ich möchte das alles bearbeitet wissen und möchte dann irgendwie rein wieder da raus gehen. Also bereinigt. Und das erfordert manchmal schon sehr viel Zeit. Und dann, ja, kann man schon so sagen, weil dann macht man so, der Computerfreak plötzlich. Der, der vor seinem Computer hängt aber es, also bei meiner Freundin zum Beispiel auch so, ja du wieder und da zu tun und ja, ja. Das war – ich würde sagen – nicht, nicht schwierig oder auch nicht problematisch, aber es hat schon, es war schon eine Veränderung, ja. Und also Familie hab ich ja in dem Sinne noch nicht. Dass ich da jetzt irgendwie jemand vernachlässigt hätte, Kinder oder so, das ist jetzt nicht aufgetreten, aber es ist halt, ja, ich hab da schon sozusagen, also da mal.“ (Herr Stockmann: Z. 370-389)

Die Arbeitgeber stehen meist wohlwollend hinter dem Aufbaustudium und stellen materielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung

„Frau Lieser: Zum Teil zu Hause, wobei ich auch viel von meinem Büro aus gemacht hab. Zum Teil auch, also ich hatte damals ne halbe Stelle, ähm, manchmal auch innerhalb der Arbeitszeit, immer dann wenn ich' s in irgendeiner Weise mit unserem eigenen Projekt sehr stark zusammen hing. Ansonsten bin ich oft auch einfach noch da geblieben, hab von dort aus was gemacht, weil jetzt irgendwie zuhause hatte man halt nen analogen Zugang und das hat genervt.“ (Frau Lieser: Z. 176-182)

Zusätzlich werden Arbeitszeiten reduziert, um dem Aufbaustudium Raum zu geben, wie z.B. Herr Stockmann, der zugunsten des zweiten Studiums nur eine halbe Stelle arbeitet.

Der Typ ‚Neuausrichtung‘ besucht im Prinzip die gleiche Veranstaltungsform: mittel- bis langfristige Kurse mit Präsenzphasen. Dennoch finden sich erhebliche Unterschiede. Zum einen sind die Angehörigen dieses Typs nicht gleichzeitig beruflich tätig. Die Teilnahme an dem gewählten Online-Lernangebot ist Vollzeit und ersetzt für den Zeitraum des Kurses die Berufstätigkeit. Damit erfährt der Kurs zeitlich das gleiche Gewicht wie zuvor die Arbeit, jedoch der Ort der alltäglichen Beschäftigung verlagert sich vom Arbeitsplatz in das häusliche Umfeld.

„Herr Henge: Ich hab mir ziemlich feste Arbeitszeiten angewöhnt, das heißt morgens zwei Stunden, nachmittags zwei bis vier Stunden, bis ich dann fertig war und hab die auch jeden Tag eingehalten. Ähm, im Gegensatz zu Präsenzlehre, ist mir da aufgefallen, dass es, wenn man sich seine Zeit selber nicht gut einteilt und dann auch noch von zu Hause arbeitet, das es kompliziert ist, wenn man keine klare Taktung hat.“ (Herr Henge: Z. 107-112)

Und weiter

„Herr Henge: Also ich sag mal so, von zu Hause arbeiten, ist was anderes als vom Büro aus zu arbeiten, wo man rausgeht. Ich arbeite jetzt auch von hier zu Hause, man, so diese Trennung zwischen so jetzt habe ich Feierabend, oder jetzt geh ich zur Arbeit ist nicht mehr so da, wobei ich selber weniger die Probleme hab, das zu organisieren. Mit meinem Umfeld, und sozialen Umfeld hat sich eigentlich wenig geändert. Weil ob ich acht Stunden im Büro oder neun oder zehn Stunden im Büro bin oder das von zu Hause mache ... Kann ich sagen, hier hatte ich sogar noch mehr Freiraum. [mhm] Ähm, indem ich mal bei schönen Wetter gesagt habe, ne, heute machst du's abends und gehst mal mit Bekannten irgendwo Kaffeetrinken oder so. Das heißt da gab's überhaupt gar keine Problem in der Richtung. Also eher im Gegenteil.“ (Herr Henge: Z. 144-154)

Der Alltag wird um die Lernzeit herum organisiert. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass die täglichen Präsenzzeiten vor dem Bildschirm vorgegeben werden und so den Tag vorstrukturieren. In diesem Typus findet sich eine sehr strenge zeitliche Binnentaktung, die durch unterschiedliche Lernphasen und Inhalte strukturiert und durch die zeitliche Beschränkung von Aufgaben und Teilleistungen weiter untergliedert wird.

„Herr Henge: Vollzeitmaßnahme heißt, es waren acht Stunden Lernzeit eingeplant pro Tag, äh, mit einem Präsenzworkshop pro Monat. Dort zwei verschiedene Varianten des E-Learning kennen gelernt: Einmal für mich, der klassische Behaviorismus, programmiertes Lernen. Das waren dann immer so Monatsmodule. Es lief dann so: Text lesen, Multiple-Choice-Test machen, dann nach Bestehen des Multiple-Choice-Tests, also pro Tag, Multiple-Choice-Test machen, dann die Hausaufgabe abrufen können, Hausaufgabe einreichen, am nächsten Morgen Feedback bekommen.“ (Herr Henge: Z. 42-49)

Und weiter

„Herr Henge: Nach diesem Monat war ich dann immer total happy, in die andere Konzeption rein zu gehen. Wo es eher so angedacht ist, Web-Based-Trainings sind dort Grundlage gewesen. Ähm, zum Durcharbeiten der Texte. Die Web-Based-Trainings waren anders konzipiert, das heißt wenn ich dort ne Aufgabe im Web-Based-Training habe, war der Leittext eigentlich sehr kapp gefasst. Das heißt, um die Aufgabe zu lösen, musste ich mich in einen anderen Wissensbereich klicken und dort eigentlich nach den Lösungen suchen. [mhm] Es war nicht angedacht, dass man den Lösungsbereich unbedingt liest. Äh, das heißt, ich muss den nicht lesen, wenn ich die Aufgabe so gelöst hab. Aber, das waren ungefähr 50% der Zeit wurden ungefähr dafür verwendet, meine ich, die andern 50% der Aufgaben waren konzipiert als offene Forumsarbeiten, die in Gruppen bzw. Tandemarbeit gelöst werden sollten.“ (Herr Henge: Z. 58-69)

Die Flexibilität der Zeit, die einem Online-Lern-Angebot innewohnen könnte, wird hier völlig aufgehoben und ins Gegenteil verkehrt. Zeit und Zeitstruktur werden

hier, noch mehr als in anderen Angeboten, zu Steuerungs- und Kontrollinstrumenten, um die fehlende räumliche Bindung zu kompensieren.

Damit beanspruchen die Vollzeitmaßnahmen den größten täglichen Zeitbedarf. Diese Vollzeitauslastung durch das Online-Seminar ist vom Träger, meist der Agentur für Arbeit gewünscht, sie soll auch dazu beitragen die spätere Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten oder erneut aufzubauen. Die Aufgaben werden so strukturiert, dass eine schnellere Bearbeitung nicht möglich ist. Können die Lernenden am Angebot nicht teilnehmen, müssen sie sich entschuldigen und/oder eine Krankmeldung einreichen. Entschuldigungsgründe sind lediglich Bewerbungsgespräche, etc.

„Frau Blank: Vorlesungen waren glaub ich von 8 bis 12, 9 bis, 8 bis 12 oder 9 bis 12 gab's so ne Art Online-Anwesenheitscheck, ob man eingeloggt war. Aber es gab wenig Umfragen, also man hätte da wirklich das Ding anschmeißen können und einkaufen gehen können. Das war fest. Das war ne feste Zeit und da hatt ich auch mich auch für einen Tag befreien lassen, weil ich da nen Termin hatte oder so. Wegen Arbeitsamt. Und dann diese Seminare, dann gab's eine Pause zwischendurch und dann klar, ne Mittagspause. [mhm] Und dann die Seminare konnte man sich eben aussuchen, wann man die belegt, aber de facto war ich echt den ganzen Tag vor dem Rechner gesessen.“ (Frau Blank: Z. 171-179)

Dies stellt sich bei den beiden verbleibenden Typen ‚Verstetigung‘ und ‚Orientierung‘ völlig anders dar. Im Typ ‚Orientierung‘ finden sich die Nutzer mittelfristiger Lernangebote mit mittlerer bis hoher zeitlicher Strukturierung. Auch hier hilft die klare zeitliche Taktung die fehlende räumliche Präsenz auszugleichen. Insgesamt gestaltet sich die Taktung jedoch lockerer als in den Vollzeitmaßnahmen. Durch Termine für Gruppenaufgaben und Einzelleistungen wird das Lernangebot strukturiert und die soziale Kommunikation in der Gruppe gefördert. In den Interviews wird hier ein weiterer Aspekt deutlich. Die Teilnehmenden an diesen mittelfristigen Kursen kommen aus sehr unterschiedlichen sozialen und biographischen Situationen und verknüpfen aus dieser Basis heraus unterschiedliche Erwartungen mit dem Online-Seminar. Dies beeinflusst auch die Bereitschaft, Zeit für den Kurs über die geforderte Mindestleistung hinaus aufzubringen. Je nach persönlichem Zeitbudget und Erwartung an den Kurs über den konkreten Inhalt hinaus produzieren unterschiedliche Kommunikationsmuster und -verhalten, die durchaus zu Konflikten führen können.

„Frau Stein: Ich hatte mir so gewünscht eben, mal so äh, mit Leuten fachsimpeln zu können. (lacht) Und das war also ähm, gelungen, teils nicht so gelungen. Das war sehr unterschiedlich. Insgesamt fand ich war für mich jedenfalls, eine sehr arbeitsintensive Zeit. Ich

hab mich mit Sicherheit an Themen rangewagt, die ich für mich alleine nicht gemacht hätte. Da hätt ich mich dann drum gedrückt oder mir was gesucht, was ich eben halt dann leichter schaffe. Ähm, ja, (.) und dieser Austausch war sehr unterschiedlich, weil... Was ich gemerkt habe ist, es gehen ja in solche Kurse sehr un... Leute mit sehr unterschiedlicher Motivation. Mh, da sind so Leute, wie ich, die das mehr oder weniger machen weil sie gerne was für ich selber lernen wollen. Und dann sind eben Leute, die das als Fortbildung machen und die arbeiten natürlich nur, was muss ich machen um meinen Schein zu kriegen. Und da ist natürlich dann so dieses ähm, mal einsteigen ein bisschen tiefer in die Diskussion oder mal hinterfragen nicht so, so gewünscht. Im Gegenteil, da fällt man dann eher unangenehm auf. (lacht verlegen) (Frau Stein: Z. 163-179)

Dem begegnen sowohl Kursleitung als auch Teilnehmende mit einer stetigen Homogenisierung der Gruppen im Lauf des Kurses (s. Kapitel 9).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der Organisation der Lernzeit. Im Kontrast zum Typus ‚Neuausrichtung‘ ist für die Frauen in der Gruppe ‚Orientierung‘ die Online-Weiterbildung eine Aktivität unter vielen, die in den Alltag um die Familienarbeit herum organisiert werden muss. Die Lernzeiten stellen also nicht die Hauptbeschäftigung dar, sondern rutschen oftmals an den Rand des Tages. Wie in Kapitel 7 gezeigt, stellt dieser Umgang mit der Zeit das wesentliche Merkmal dieses Typs dar (s. Frau Stein: Z. 406ff.). Weitere Beispiele finden sich bei Frau Michel und Frau Speidel.

„Frau Michel: Und bin überwiegend zu Hause und dann, ja wann arbeite ich, manchmal vormittags, aber auch gerne abends [mhm] ne? Und ja, und manchmal wird‘ s auch 12 Uhr so abends, also ganz unterschiedlich, je nach dem was ich so vorhabe. Im Moment hab ich für 14 Tage meine Schwiegermutter da, [mhm] da geht‘ s also dann eigentlich wenn, jetzt ist ja sowieso auch Sommerpause da, auch bei dem Modul, bei der Weiterbildung, da hab ich dann immer abends gearbeitet. [Ja] Von neun bis elf oder aber... Ich bin eben durch diese Arbeitslosigkeit jetzt nicht so festgelegt, ne? auf Zeiten. So flexibel.“ (Frau Michel: Z. 438-445)

oder auch

„Frau Speidel: Während beim Online-Lernen kann man halt die Zeit doch mehr oder weniger dann einteilen, man kann nachts lernen, man kann zu Zeiten lernen, wo die anderen schlafen und dann praktisch nichts sagen können. Also wenn ich um vier aufgestanden bin, bin ich um vier aufgestanden und hab bis um sechs gelernt, mein Mann hat das gar nicht gemerkt.“ (Frau Speidel: Z. 256-261)

Das Lernen hat einen hohen Stellenwert für die eigene Entwicklung, steht jedoch nicht im Zentrum des Alltags und erfolgt überwiegend in den Randzeiten.

Im Typus ‚Verstetigung‘ finden sich viele Selbstständige, die parallel oder nach ihrer beruflichen Tätigkeit online lernen. Die Grenzen zwischen Networking und Arbeiten sind oftmals fließend. Entscheiden sich die zu dieser Gruppe gehörigen Lernenden für ein strukturiertes Angebot, das außerhalb der Arbeitszeit besucht wird,

finden sich ähnliche Verhaltensweisen wie im Typ ‚Orientierung‘. Je nach gewählter Lernform ist das Online-Lernen in den beruflichen Alltag eingebettet oder findet außerhalb der Arbeitszeit statt. Da der Typus der ‚Verstetiger‘ jedoch sowohl formalisierte als auch informelle Angebote wahrnimmt, steht auch er vor dem Problem, die zeitliche Passung zu organisieren. Bei den formalisierten Angeboten unterscheidet sich das nicht wesentlich von den anderen Typen:

„Frau Stern: Und ähm, diese Form des Lernens an sich ist für mich schon von Vorteil, weil ich das zeit- und ortsunabhängig machen kann, ne? Wenn mir die Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, dann kann ich eben entweder morgens früh oder mittags oder spätabends je nachdem, wie es in meinen Tagesablauf passt. Kann ich das integrieren. Und ich kann auch, weil normalerweise ist ja, sagen wir mal, die Frist bis man dann sein Ergebnis abliefern muss, ist ja recht großzügig geschnitten und innerhalb der Frist find ich immer gut nen Termin, an dem ich mir den Lernstoff aneignen kann. Das macht für mich den Vorteil aus, von Online-Workshops oder E-Learning überhaupt.“ (Frau Stern, Z. 21-29)

Bei den informelleren Lernformen, wie z.B. Foren und Netzwerke, die keine zeitlichen Vorgaben machen, verliert die zeitliche Passung zwischen den Anforderungen des Lernangebots und des Umfelds jedoch an Bedeutung. Die Organisation des eigenen Zeitbedarfs und -aufwands, dem man diese Art des Lernens und der Interaktion zugestehen will, wird hingegen wichtiger.

8.3.4.3 Zusammenfassende Reflektion zu Lernort und Online-Lernen

Betrachtet man diese Einzelergebnisse werden folgende übergreifenden Strukturen sichtbar. Jeder der Typen verfolgt eine eigene Strategie der zeitlichen Organisation des Online-Lernens, die durch die biographische Phase, in der das Online-Lernen stattfindet, geprägt wird. Je tiefgreifender die Veränderungen sind, die mit der Online-Fortbildung angestrebt werden, desto mehr Zeit und Raum wird ihr im Alltag eingeräumt. Dort wo eine Neuausrichtung der beruflichen Tätigkeit angestrebt wird (Typ ‚Neuausrichtung‘), findet sich auch der größte zeitliche Aufwand. Entsprechend sind im Typ ‚Aufbau‘ und ‚Orientierung‘ die mittelfristigen Lernangebote, mit dem Ziel eine berufliche ‚Orientierung‘ und Stabilisierung zu erreichen, zwar ebenfalls zeitintensiv, jedoch weit weniger zeitlich umfangreich und in den beruflichen und familiären Alltag zu integrieren. In den Typen ‚Erkundung‘ und ‚Verstetigung‘ finden sich die kleinsten Zeitkontingente, die zur Etablierung und Fortsetzung des beruflichen Selbstbildes aufgebracht werden.

LERNZEIT	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Dauer des Lernens	Semester-rhythmus der Hochschule	Langfristiges Online-Lernangebot	Mittelfristiges Lernangebot	Langfristiges, Vollzeit-Lernangebot	Variable Zeitstrukturen, je nach Angebot.
Zeitstruktur des Lernens	Eng, Semester-rhythmus, enge soziale Führung in Lerngruppen	Strenge Ausrichtung am Kurskonzept Vergleichbar ‚Neuausrichtung‘	Klare aber lockere Taktung Abgabe von Gruppen und Einzelergebnissen, Lerngruppen	Sehr streng, orientiert am Berufsalltag	Ja nach Kurs, oft selbstgesteuert, wenig Lerngruppen, Learning on Demand, wenn Kursform dann, wie ‚Orientierung‘
Organisation der Lernzeit in der Arbeitsgruppe	Wie Referatsgruppen, viele Präsenztreffen statt online-treffen, Nutzung der universitären Infrastruktur, um gemeinsam zu arbeiten (PC Säle, etc.). auch erfolgreiche virtuelle Zusammenarbeit	In Abstimmung mit Arbeitszeiten, Charakter des Fernstudiums, Arbeitsgruppe wichtig, starke zeitliche Taktung und Disziplinierung	Problem unterschiedlicher Interessenslage und damit Bereitschaft für den Kurs aufzubringen Homogenisierung der Gruppen im Lauf des Kurses	Klare Vorgaben, viel Einzelarbeit, Arbeitsgruppen finden sich auch nach Interessen und verändern sich über die lange Kurszeit	Ähnlich wie ‚Orientierung‘, soweit Arbeitsgruppen vorhanden. Viel Einzellerinnen nach dem kognitivistischen Prinzip.
Organisation der Lernzeit	In den Studiumsalltag hinein, an Abgabefristen und Taktung orientiert, viel non-virtueller Kontakt mit der Lerngruppe	Kaum Abstimmungsbedarf, noch keine Familie, Partner in ähnlicher Situation, stark vom Arbeitgeber gefördert	Um den Familien/Berufsalltag herum organisiert, eigene Zeitrhythmen	Fester Rhythmus; Alltag um die Lernzeiten herum organisiert	In Berufsalltag integriert, Abends und in der Freizeit, Dominanz des Alltags- und Berufslebens

Tabelle 10: Zusammenfassende Übersicht Lernzeit

Eine parallele Struktur findet sich im Ausmaß der Zeitsteuerung innerhalb der Kurse. Grundsätzlich gilt, dass die Zeitsteuerung durch die Kursleitung umso höher ausfällt, je langfristiger und umfangreicher das Lernangebot ausfällt. In den öffentlich geförderten Vollzeitmaßnahmen findet sich dementsprechend die ausdifferenzierteste Lernstruktur, sowohl in Bezug auf die inhaltliche Strukturierung als auch

die Gestaltung des Tagesablaufs. Bei den Typen ‚Orientierung‘, ‚Aufbau‘ und ‚Erkundung‘ sind die zeitlichen Vorgaben zwar ebenfalls klar und streng gegliedert, ihre Integration in den Alltag bleibt jedoch den Lernenden bzw. den Lerngruppen weitestgehend selbst überlassen. Diese Form kommt dem Idealtypus des Blended-Learnings am nächsten. Die Gruppe der ‚Verstetiger‘ wählen die für sie jeweils geeignete Lern- und damit auch Zeitform, hier finden sich die höchsten Freiheitsgrade in Bezug auf die individuelle Zeiteinteilung.

Die zeitliche Freiheit, die eines der Grundparadigmen des Fernlernens und damit des Online-Lernens darstellt, wird also umso stärker eingeschränkt, je formalisierter das Lernangebot ist.

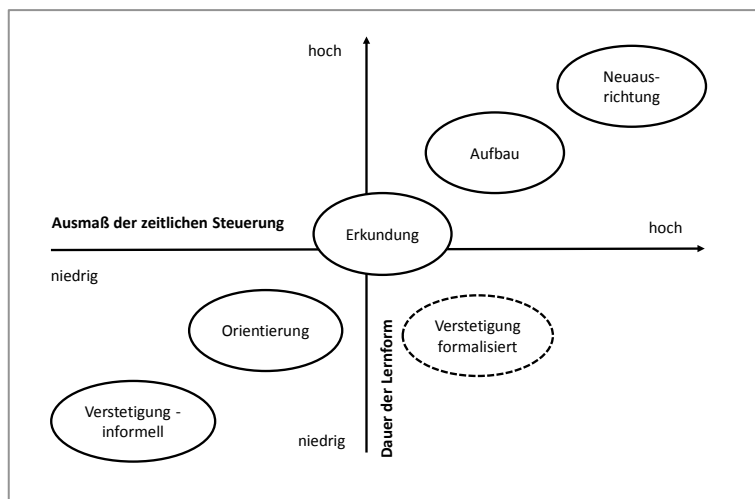


Abbildung 40: Ausmaß der zeitlichen Steuerung

Grundsätzlich ist die Entscheidung, Zeit in virtuelles Lernen zu investieren, selbst gewählt. Nach Beginn des Lernangebots greifen jedoch unterschiedliche Regulationsmechanismen, unter denen die zeitliche Taktung durch die Setzung von Online-Zeiten und Abgabeterminen eine wesentliche ist. Je informeller das Angebot ist, desto weniger zeitliche Kontrollmechanismen gibt es. Die sozialen und finanziellen Kosten bei einem Ausstieg aus dem zeitlichen Konzept sind umso gravierender, je formeller und zeitlich strukturierte ein Angebot ist. Auch die Möglichkeiten der Sanktionsmaßnahmen durch dritte (Amt, Arbeitgeber, Ausbildungsstätte, Familie, Eigenbild) steigt mit dem Formalitätsgrad. Sie sind oftmals an die Nichteinhaltung oder Einhaltung zeitlicher Vorgaben gebunden. Dies stellt eine klare Parallel zur Finanzierung dar.

Insgesamt lässt sich also zusammenfassen, dass die fehlende räumliche Nähe durch hohe zeitliche Taktung und strenge zeitliche Steuerung kompensiert wird. Die Intensität dieser Taktung steigt, je langfristiger der Kurs ausgerichtet und je höher der damit angestrebte Abschluss zu bewerten ist. Die vermeintliche Freiheit von Zeit und Ort reduziert sich hier auf den Lernort, die Zeiteinteilung erfährt eine strenge Form, sie dient als pädagogisches Steuerungsinstrument im virtuellen Raum. Im Umkehrschluss erlauben informelle, kurzfristig nutzbare Angebote wie Foren und Netzwerke das höchste Maß an zeitlicher Flexibilität. Die Wahl des Angebots und seiner formellen Struktur steht wiederum in enger Verbindung zur jeweiligen biographischen Situation und dem damit verknüpften Bildungsinteresse. Bei den Typen mit einer hohen zeitlichen Steuerung wie ‚Neuausrichtung‘ und ‚Orientierung‘ zeigt sich, dass sie an einer Erhaltung bzw. Wiederaufnahme ihrer Berufstätigkeit interessiert sind. Das Lernen ist der Ersatz bzw. das Probehandeln für die zukünftige Berufstätigkeit.

Das Mittelfeld stellen die ‚Erkunder‘ dar. Das Lernen an sich ist ihre alltägliche Tätigkeit. Sie erproben unterschiedliche Zeitstrukturen und brechen sie immer wieder zugunsten einer Reflektion des Lernens in der nicht-virtuellen Lernwelt auf. Dem stehen die Typen ‚Aufbau‘ und ‚Verstetiger‘ entgegen. Sie kombinieren Berufstätigkeit mit Online-Lernen und erleben so die höchste Zeitkonkurrenz verschiedener Tätigkeiten und Lebensinhalte. Entsprechend wählen sie Angebote, die sie in den Alltag integrieren können (informelle Strukturen, Foren) oder Online-Lernformen, die die Zeitkonkurrenz durch entsprechend großräumige Zeitstrukturen berücksichtigen.

8.4 Fazit Online-Lernen

8.4.1 Online-Lernen als spezifische Lernform

Die Entscheidung, an einer längerfristigen Form des Online-Lernens teilzunehmen, beruht, wie anhand der verschiedenen Typen gezeigt, auf sehr unterschiedlichen Lernanlässen und Motivationen, die maßgeblich biographisch geprägt sind. Allen gemeinsam ist jedoch, dass Online-Lernen gegenüber anderen Lernformen der Erwachsenenbildung besondere Anforderungen an die Lernenden stellt. In der Beschreibung ihrer Online-Lernerfahrungen verwiesen die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen immer wieder auf spezifische Eigenheiten des Online-Lernens gegenüber dem Offline-Lernen. Zum Teil taten sie dies sehr offensiv und im direkten Vergleich, zum Teil wurden die Aussagen in anderen Erzählungen verborgen. Diese Spezifität des Online-Lernens lässt sich sowohl anhand der Literatur (s. Kapitel 3) als auch anhand der Interviewdaten in drei Kategorien unterteilen:

- Personen bezogen
- Lernprozess bezogen
- Umfeld bezogen.

Die Personen bezogenen Faktoren beinhalten Persönlichkeitsmerkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die von den Befragten als förderlich für das Online-Lernen eingestuft wurden. Die Lernprozess bezogenen Eigenheiten online-basierten Lernens umfassen vor allem die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens wie zeitliche, räumliche und didaktische Gestaltung, wohingegen die Umfeld bezogenen Faktoren sich vorrangig mit den Prozessen zwischen Lernenden und den sie umgebenden ‚sozialen Netzwerken‘ befassen. Alle drei sollen im Folgenden näher erläutert werden.

8.4.1.1 Personen bezogene Faktoren

Bei den Personen bezogenen Faktoren geht es in erste Linie um die Lernmotivation, die Eigenschaften und Fähigkeiten, die die Lernenden benötigen, um sich langfristig am Online-Lernen zu beteiligen. Die unterschiedlichen Lernmotivationen wurden bereits in der Typologie (s. Kapitel 7) dargelegt. Über diese biographisch verankerten Lernanlässe und Motivationen hinaus, nennen die Interviewpartnerinnen und -partner vielfach bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten, die für das Online-Lernen essentiell sind. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen wer-

den vorrangig Ehrgeiz, Disziplin, Durchhaltevermögen und die Fähigkeit zur Selbstorganisation genannt.

„Herr Henge: Ich hab mir ziemlich feste Arbeitszeiten angewöhnt, das heißt morgens zwei Stunden, nachmittags zwei bis vier Stunden, bis ich dann fertig war und hab die auch jeden Tag eingehalten. Ähm, im Gegensatz zu Präsenzlehre, ist mir da aufgefallen, dass es, wenn man sich seine Zeit selber nicht gut einteilt und dann auch noch von zu Hause arbeitet, das es kompliziert ist, wenn man keine klare Taktung hat. [mhm] Wann muss ich wo sein. Weil doch irgendwo ein Druck entsteht, der nicht so aufgefangen wird, wie er in einer Präsenzgruppe aufgefangen wird. Ich kann mich auch mit meinen Aufgaben, sag ich mal, nicht hintereinander verstecken, was ich in einer Präsenzgruppe kann, wenn ich mal nen schlechten Tag habe, dann hör ich einfach mal nur ein bisschen zu. Das geht beim zu Hause am Rechner-Sitzen-Lernen eben nicht.“ (Herr Henge: Z. 106-119).

Dies passt zur Verlagerung der Gestaltungsverantwortung und des reduzierten sozialen Austauschs der Lernform. Außerdem wird noch eine hohe Affinität zur Technik einhergehend mit einem gewissen Pioniertum, was die Erkundung neuer technischer Möglichkeiten und ihren Einsatz für das Lernen angeht, besonders betont. Entsprechend finden sich mehrere sogenannte Early Adopter und Personen, die aktiv an der Entwicklung von Lernmöglichkeiten im Netz beteiligt sind (s. Herr Brunner, Z. 9 ff.; Herr Sonner, Z. 7 ff.; Herr Baum, Z. 10 ff.; Frau Wolf, Z. 12 ff.).

Bei den Fähigkeiten findet sich an erster Stelle die Kompetenz, das eigene Lernen selbstständig organisieren und sich selbst immer wieder motivieren zu können. Außerdem werden eine allgemeine Medienkompetenz sowie die Kompetenz, über Distanz virtuell schriftlich und mündlich kommunizieren zu können, eingefordert (vgl. Döring 2000). Vor der Entscheidung, an einer intensiven Online-Lernerfahrung teilzunehmen oder das eigene Lernen im Internet zu verstetigen, stehen daher durchgehend langjährige Erfahrungen in der Aneignung neuer Medien und ihrer Nutzungstechniken, die sich vor allem in den Eingangserzählungen der Lernenden wiederfinden (vgl. Frau Speidel, Z. 5 ff.; Frau Stein, Z. 6 ff.)

Hier wird deutlich, dass Online-Lernen eine voraussetzungshafte Lernform ist, die ein ganzes Bündel von Eigenschaften erfordert, damit der einzelne Lernende sich langfristig und erfolgreich an ihr beteiligen kann. Dies bedeutet auch eine relativ hohe Zugangsbarriere zu dieser Lernform bzw. ein hoher Aufwand des vorhergehenden Trainings, um die Zugänglichkeit zu erhöhen (vgl. Kapitel 3.4.3.; Kutscher 2005; Grotlüschen 2006; Zillien 2014).

Die Personen bezogenen Themen stehen in engem Zusammenhang mit der Frage nach der biographischen Passung des gewählten Online-Kurses. Gewählte Lern-

form und -dauer, räumliche und zeitliche Organisation orientieren sich an den Vorkenntnissen und der aktuellen biographischen Situation. Dort wo Kompetenzen fehlen, werden sie Anlass bezogen erworben.

8.4.1.2 Lernprozesses bezogen

Neben den Personen bezogenen Faktoren, finden sich auch Lernprozess bezogene Themen. Die Lernprozess bezogenen Erfahrungen beziehen sich klar auf die Herstellung von räumlicher, zeitlicher und inhaltlicher Kongruenz, die außerhalb des Online-Lernens durch den Lehrenden und den Anbietenden hergestellt wird.

Wie gezeigt, besteht ein enger Zusammenhang zwischen den vier dargestellten Rahmenbedingungen: Technik und Medienkompetenz, Finanzierung, Lernort und Lernzeit. Die technische Ausstattung und der kompetente Umgang mit Technik und neuen Kommunikationsformen stellt die Grundlage für das Online-Lernen dar. Dies setzt voraus, dass auf dem Feld der praktischen Medienkompetenz bereits Erfahrungen vorhanden sind und verhindert so einen niedrigschwiligen Zugang zum online-basierten Lernen. Die Finanzierung des Online-Lernens gestaltet sich nur unwesentlich anders als in herkömmlichen Formen der Erwachsenenbildung. Die Differenz besteht hauptsächlich in den zusätzlichen Kommunikationskosten und nicht unerheblichen Ausstattungskosten. Auch die räumliche und zeitliche Isolierung des Lernens im Alltag, also die Herstellung geeigneter Lernbedingungen, sind Teil der Lernprozess bezogenen Faktoren für gelingendes Online-Lernen. Während in klassischen Weiterbildungsformen die räumliche und zeitliche Organisation des gemeinsamen Lernens in der Verantwortung des Lehrenden liegt, wird sie beim Online-Lernen zu großen Teilen in den Gestaltungsfreiraum der Lernenden gelegt. Dieser Gestaltungsfreiraum verringert sich mit dem Maß der Dauer, der Intensität und dem Formalitätsgrad der Lernform. Da der geographische Lernort beim Online-Lernen nur bedingt gesteuert werden kann, wird auf Anbietendenseite ein erheblicher Aufwand in der Gestaltung der virtuellen Lernumgebung investiert. Eine hohe zeitliche Strukturierung gleicht zudem den Mangel an Steuerungsmöglichkeiten beim Lernort aus. Je langfristiger und formalisierter die Fortbildung ist, desto höher gerät die zeitliche Taktung und Lenkung der Lerngruppe. Sie reicht vom sporadischen anlassbezogenen Aufsuchen eines Forums in der informellen Variante bis zur Vorgabe von Tagesplänen und Rhythmen bei den langfristigen Umschulungen. Dies wiederum setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation

und -steuerung voraus, das die Teilnehmenden sich oft in vorhergehenden Bildungserfahrungen angeeignet haben, so dass der Schluss naheliegt, dass Online-Lernen nicht zwingend eine Form des Einstiegs in Weiterbildung ist, sondern eher die Fortsetzung von Lerngewohnheiten in einem anderen Medium.

8.4.1.3 Umfeld bezogen

Schließlich finden sich noch die Umfeld bezogenen Faktoren. Damit sind die Faktoren gemeint, die das Lernen von außen, vor allem durch soziale Prozesse beeinflussen. In den Interviews wird dies hauptsächlich im Zusammenhang mit der Interaktion und Kommunikation im Lernprozess mit Mitlernenden und Lehrenden sowie im Zusammenhang mit der Interaktion und Kommunikation über den Lernprozess mit dem sozialen Umfeld thematisiert.

Interaktion und Kommunikation im Lernprozess ist stark an die Typen gebunden. Die Kommunikation mit der Gruppe und den Lehrenden ist durchgehend hoch, richtet sich aber auf unterschiedliche Ziele. Während in der Erkundungsphase eher die Kommunikation über die Lernform im Vordergrund steht, richtet sie sich in den berufsbezogenen Typen vermehrt auf die Inhalte. Bei den ‚Orientierern‘ und ‚Neuausrichtern‘ kommt zusätzlich noch die eigene (berufliche) Entwicklung als Thema hinzu. Dort wo die Lerngruppen gemeinsame Aufgaben zu bewältigen haben, steht die Organisation der Zusammenarbeit im Zentrum. Die Gruppendynamik im Kurs wird dabei sowohl als unterstützend als auch als hinderlich empfunden (vgl. Herr Dorn; Frau Stein, oder auch Herr Baum).

Wesentliches Thema ist die Gruppendynamik. Entsprechend des vorherrschenden kollaborativen Ansatzes lernten fast alle Teilnehmenden in Lerngruppen. Durch diese Einteilung in Lerngruppen ergibt sich ein großes Potential an Gruppendynamik. In der Gruppe der studierenden ‚Erkunder‘ wird dieser Konflikt oftmals durch Präsenztreffen und die Zusammenarbeit mit befreundeten Studienkollegen gelöst. In den Typen ‚Aufbau‘ und ‚Neuausrichtung‘ ist durch die lange Lerndauer die Auswahl der richtigen Lerngruppe besonders wichtig. Mehr Zurückhaltung, sich der Gruppe zu öffnen, zeigen die heterogenen Gruppen in kurzen Kursen wie z.B. im Typ ‚Orientierung‘. Stattdessen findet sich eine stärkere Ausrichtung am häuslichen Umfeld. Eine gewisse Ausnahme stellen hier die ‚Verstetiger‘, da sie auch kurzfristige, kognitiv orientierte Trainings zu für sie aktuellen und relevanten Themen bevorzugen. Dennoch finden sich auch hier zahlreiche Aspekte von Grup-

pendynamiken, insbesondere bei regelmäßiger Beteiligung an Foren und Online-Netzwerken (vgl. Frau Stern: Frauennetzwerke; Herr Sonner: Freizeitbezogene Netzwerke).

Neben der Interaktion und Kommunikation innerhalb des Lernprozesses erfolgen auch Reaktionen aus dem persönlichen Umfeld der Lernenden, z.B. durch Partner, Angehörige, Freunde, Kollegen, etc. Dies kann sowohl in Form von Ablehnung des Lernvorhabens als auch in unterstützender Weise erfolgen. Möglich sind außerdem Desinteresse oder eine gewisse Skepsis gegenüber der Lernform und den eigenen Fähigkeiten, diese umzusetzen. Die Akzeptanz des Online-Lernens ist umso höher, je stärker das Lernen in die (bisherigen) alltäglichen Handlungen eingebettet („Erkundung“, „Verstetigung“) ist. Ein erhöhter Kommunikationsbedarf mit dem Umfeld entsteht vor allem dann, wenn das Lernen der Auftakt einer größeren Veränderung ist. Insbesondere, wenn deren Ziel noch unklar ist („Orientierung“).

Diese unterschiedlichen Kommunikationsstrategien in das soziale Umfeld hinein verweisen bereits auf die Netzworkebildung und -gestaltung als ausgleichende Strategie zur Integration von Online-Lernerfahrungen in die eigene Biographie und das Umfeld und zur Kompensation fehlender Konstitutionsleistungen. Dabei werden drei Gruppen sichtbar, mit denen kommuniziert wird und die als zentrale Teilnetzwerke in Kapitel 9 wieder aufgegriffen werden sollen: das enge, persönliche Umfeld, die Lerngruppe nebst Lehrenden und Tutoren sowie das erweiterte berufliche Umfeld.

8.4.2 Zum Verhältnis von Konstitutionsleistungen und Online-Lernen

Die Konstitutionsleistungen für eine gelingende Aneignung-Vermittlungssituation bestehen, wie in Kapitel 4.2 gezeigt, aus drei wesentlichen Aspekten. Zum einen muss eine biographische Passungs- und Bindungsfähigkeit gegeben sein, d.h. die gewählte Lernform muss zur biographischen Situation passen und in das eigene Leben über eine längere Zeit integrierbar sein. Zum anderen müssen die Lernbedingungen hergestellt werden, d.h. die Teilnehmenden und der Lehrende müssen sich über Zeit, Ort und Inhalte der Weiterbildung verständigen. Beim Online-Lernen besteht nun im Gegensatz zum Präsenzseminar die Möglichkeit heterogener Lernorte und Lernzeiten innerhalb der Lerngruppe. Während in einem konventionellen Lehr-Lernsetting die Herstellung von zeitlichem Rahmen und den

Räumlichkeiten durch die Weiterbildungseinrichtung und die Seminarleitung geregelt wird, eröffnet Online-Lernen einen gewissen Spielraum, der allerdings nicht nur mehr Freiheit, sondern auch mehr Verantwortlichkeit für den Lernprozess beim Lernenden hinterlässt. Mit Kade/Seitter (1996, 1998b) erfährt der Lernende hier nicht nur den Genuss der freien Zeiteinteilung und der Wahl des Lernortes, er trägt auch das gesteigerte Risiko und die gesteigerte Verantwortung, z.B. über die geeignete technische Ausstattung und Internetverbindung zu verfügen, den Lernort selbst zu bestimmen und sich zeitlich zu disziplinieren.

Zu diesem Druck kommt noch der erhöhte Rechtfertigungsdruck für die Lernzeit im privaten und beruflichen Umfeld. Ihr wird insbesondere in den längerfristigen, zertifikatsorientierten Seminaren z.B.: durch eine gesteigerte Taktung, Befristung und schriftlicher Kontrolle begegnet. Dies soll den Teilnehmenden helfen, die Bindungsfähigkeit an das Seminar herzustellen und im Kontakt mit der eigenen Lerngruppe zu bleiben. Gleichzeitig steigt dadurch der Arbeitsaufwand für den Lehrenden, da die Betreuung individueller angelegt ist und gleichzeitig mehr Kontrolle ausgeübt wird. Der dritte Aspekt – die soziale Akzeptanz durch das Umfeld – erfährt ebenfalls eine Steigerung. Durch die Verlagerung des Lernens in das Privatleben oder an den Arbeitsplatz, wird die eigene Lernsituation erklärungsbedürftiger und unterliegt einem gewissen Druck gegenüber anderen Beschäftigungsmöglichkeiten wie Betreuung der Kinder, andere Arbeiten, etc. Auch hier wird vom Lernenden eine erhöhte Begründungskompetenz erwartet. Hier wird sichtbar, dass die jeweilige Form des online-Lernens spezifische Ausprägungen in der Herstellung der Konstitutionsleistungen hervorbringt. Die unterschiedlichen Positionen im Lebenslauf und im sozialen Umfeld führen zu unterschiedlichen Strategien im Umgang mit den eigenen Weiterbildungsbedürfnissen und -möglichkeiten. Online-Lernen stellt eine Lernform dar, die, obwohl sie voraussetzungsreich und selektiv ist, die Überwindung von themenbezogenen, räumlichen und zeitlichen Problemen erlaubt. Die von den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen gefundenen Lösungen passen sich an deren biographische Situation an, bieten Möglichkeiten der Herstellung sozialer Akzeptanz und ermöglichen die Gestaltung des eigenen Lernens unter Einbeziehung der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten.

9 Netzwerkbildung im Spiegel der Typologie

9.1 Vorüberlegungen

Nachdem nun die Besonderheiten des langfristigen Online-Lernens dargestellt wurden, geht es im folgenden Kapitel um die Netzwerkbildung und die Wechselwirkung von ‚sozialen Netzwerken‘ und dem Prozess des Online-Lernens. Damit rückt die zentrale Fragestellung der Arbeit wieder in den Mittelpunkt: Wie verändern sich die ‚sozialen Netzwerke‘ von Lernenden durch ihre Teilnahme an Online-Lernangeboten. Und in welchem Zusammenhang steht dies mit ihrer biographischen Phase und sozialen Situation, also der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typus.

Dazu sollen folgende Aspekte vorab diskutiert werden:

- die Idee des Ego-Netzwerkes als Analyseeinheit für die Betrachtung von Lernprozessen unter sozialen und biographischen Aspekten
- sowie die Arten von ‚sozialen Netzwerken‘, die von besonderem Interesse für die Analyse der Interaktion von ‚sozialen Netzwerken‘ und Online-Lernprozessen sind.

Als solche wurden das primäre Offline-Netzwerk, die Online-Lerngruppe und erweiterte Netzwerk in Bezug auf den Lernprozess identifiziert. Im zweiten Teilkapitel werden diese drei Netzwerkarten mit der zuvor entwickelten Typologie verschränkt. Dabei stehen vor allem die inhaltlichen und sozialen Dynamiken über die Zeitverläufe im Vordergrund. Das dritte Teilkapitel befasst sich sowohl mit der Funktionalisierung von Netzwerken durch die Lernenden als auch der Funktionalisierung von Lernenden durch die Netzwerke. Es folgt ebenfalls der bisherigen Typologie. Abschließend werden die Ergebnisse des Kapitels in einem Fazit zusammengefasst.

9.2 Auswahl und Art der zu betrachtenden Netzwerke

Dieser Arbeit liegt die These zu Grunde, dass die Netzwerke maßgeblichen Einfluss auf das Lernen eines Individuums ausüben und gleichzeitig durch den Lernprozess und die damit verbundenen Veränderungen in und um den Lernenden beeinflusst werden.

Im vorangegangenen Kapitel zur Ausgestaltung von langfristigen Online-Lernerfahrungen konnte bereits gezeigt werden, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Lernens und den ‚sozialen Netzwerken‘ einer Person besteht. Dieser Zusammenhang lässt sich sowohl auf der praktischen Ebene des Online-Lernens als auch auf der Ebene der Gestaltung der sozialen Beziehungen in den, den Lernenden umgebenden Netzwerken, anhand des theoretischen Konstrukts der Konstitutionsleistungen beschreiben.

Die technische Umsetzung, die Organisation der Rahmenbedingungen und die didaktische Gestaltung der sozialen und lernbezogenen Aspekte machen dabei nur einen Teil der Faktoren aus, die Online-Lernen gelingen lässt. Die beiden weiteren Aspekte der sozialen Vermittelbarkeit und der biographischen Passung der gewählten Lernform und des Lerninhaltes sind maßgeblich von den sozialen Bezügen des Lernenden und seiner ‚sozialen Netzwerke‘ geprägt. Die getroffenen Lernentscheidungen müssen sowohl selbst reflektiert als auch mit den umgebenden Netzwerken kommuniziert und rückgekoppelt werden (Kade/Seitter 1996, S. 213 ff.; Kade/Seitter 2007b, S. Kap. Phasenbezogenes Wissen, S. 137ff).

Aus diesem Blickwinkel ist es notwendig, die Netzwerke der Lernenden, die in diesen Prozess involviert sind, zu identifizieren und zu beschreiben. Wie gezeigt, befinden sich die Lernenden in unterschiedlichen biographischen Phasen. Dies bedeutet auch, dass ihre ‚sozialen Netzwerke‘ sich deutlich voneinander unterscheiden. Im Wesentlichen lassen sich enge, mittlere und weitere Netzwerke (s. Kapitel 2) oder auch primäre, sekundäre und tertiäre Netzwerke unterscheiden. Je nach biographischer Situation finden sich unterschiedlich bedeutsame soziale Bezüge und deren Umsetzung in der Gestaltung und Nutzung dieser verschiedenen Teilnetzwerke. Dieser Prozess soll im Folgenden Netzwerkbildung genannt werden. Er lässt sich in der Betrachtung der engeren und weiteren Netzwerke aus Sicht des Lernenden beobachten.

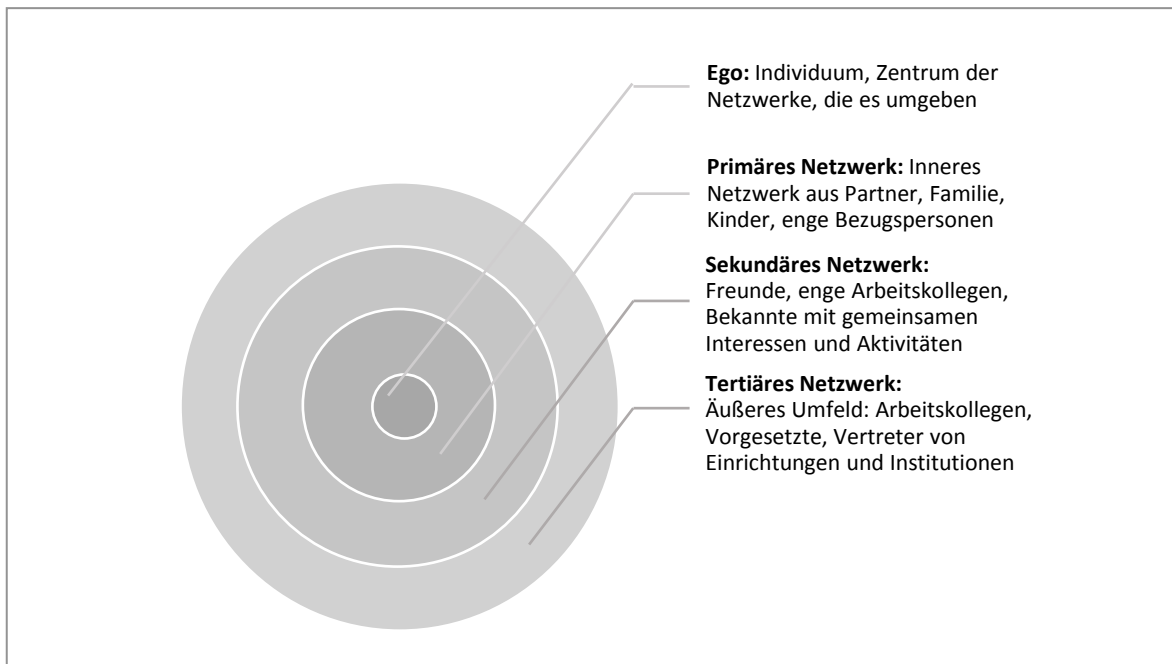


Abbildung 41: Darstellung der Schichtung ‚sozialer Netzwerke‘

Wie in Kapitel 2.3.5 beschrieben, geschieht dies durch die Re-Konstruktion von Ego-Netzwerken. Diese sind nach folgendem Schema aufgebaut. Im Zentrum befindet sich der Netzwerkknoten, der das Individuum repräsentiert. Er wird als Ego bezeichnet. Dieser ist über Kanten/Verbindungen mit weiteren Knoten verbunden, die Alteri genannt werden. Finden sich auch Verbindungen zwischen den Alteri, handelt es sich um ein erweitertes Netzwerk. Derartige Ego-Netzwerke wurden für die vorliegende Arbeit erhoben und sind als zeichnerische Darstellung der genannten Personen und ihrer Verbindungen im Kapitel 6 dargestellt.

Da der Fokus auf der Frage nach den relevanten Personen und Netzwerken im Zusammenhang mit Lernen lag, wurden zusätzlich zu den typischen demographischen Daten (Alter, Geschlecht, Familienstand, Arbeitssituation) zusätzlich die Bedeutsamkeit der Personen bzw. Gruppen für den Lernprozess und die Art der Interaktion im Zusammenhang mit dem Online-Lernen erfragt.

Betrachtet man die Netzwerkskizzen (s. Kapitel 6.2) lassen sich drei zentrale Netzwerktypen im Zusammenhang mit Online-Lernen finden:

- *Ausgangsnetzwerk:*

Das Ausgangsnetzwerk besteht aus den primären und sekundären sozialen Netzwerken des Lernenden, also dem direkten sozialen Umfeld

(Partnerschaft, Familie, enge Freunde) und dem erweiterten sozialen Umfeld wie Kollegen und Bekannte. Es existiert bereits vor dem Beginn der Online-Lernerfahrung und wird als Ausgangsbasis genutzt.

- *Online-Lernnetzwerk:*

Die Online-Lerngruppe repräsentiert das ‚soziale Netzwerk‘ der Lernenden innerhalb der Lernerfahrung. Es setzt sich bei den längerfristigen Lernangeboten aus den Lehrenden und den Mit-Lernenden zusammen. Bei den informellen Angeboten setzt es sich aus den anderen Nutzenden von Foren und Online-Netzwerken zusammen.

- *Erweitertes Netzwerk:*

Das erweiterte Netzwerk besteht aus sekundären oder tertiären, überwiegend beruflichen aber auch privaten Netzwerken. Typische Mitglieder sind Arbeitskollegen, Kunden, Freunde und Bekannte aus Online-Netzwerken, die nicht zum engeren Netzwerk zählen. Das erweiterte Netzwerk hat sich unter Umständen aus dem Lernnetzwerk ergeben und kann auch aus mehreren unabhängigen oder sich überlappenden Teilnetzwerken bestehen.

Diese Netzwerke sind eng an die individuelle soziale und biographische Situation der Lernenden geknüpft und stehen miteinander in Wechselwirkung. Teilweise durch direkte Überlappungen, teilweise durch die ‚Vermittlung‘ der Lernenden, die als gemeinsamer Knotenpunkt fungieren.

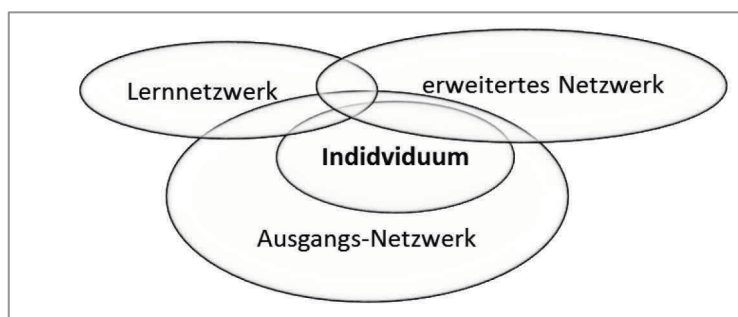


Abbildung 42: Relevante Teilnetzwerke im Prozess des Online-Lernens

Im Zentrum steht entsprechend dem Model des Ego-Netzwerkes das Individuum. Es ist eingebettet in sein primäres Netzwerk, das den Ausgangspunkt bildet. Diese Dyade wird während der Teilnahme an einem formellen Online-Lernangebot um die Lerngruppe ergänzt. Nach oder parallel zum formalen Online-Lernen findet sich zusätzlich ein erweitertes Netzwerk, das sich aus dem

Lernnetzwerk oder anderen beruflichen oder lernbezogenen Kontakten speist. Die Dynamik dieser Teilnetzwerke untereinander ist erheblich durch den Lern-typus bedingt (s. Kapitel 6.3).

Je nach Typ werden die Netzwerke durch die Lernenden unterschiedlich gestaltet und nehmen unterschiedliche Formen und Funktionen an. Diese lassen sich, angelehnt an die zentralen Beschreibungsmerkmale von Netzwerken (s. Kapitel 2.3.3) nach den folgenden Kriterien beschreiben:

- Verortung im virtuellen und nicht-virtuellen Raum
- Überlappung mit anderen relevanten Teil-Netzwerken
- Zeitliche Dynamik und Entwicklung
- Stabilität in Bezug auf Zusammensetzung und Größe.

Verortung meint die Frage nach der Online- oder Offline-Basierung des Netzwerkes, also des Ortes, an dem die alltägliche Interaktion organisiert wird. Betrachtet man die Überlappung der Netzwerke, wird die Interaktion der Netzwerke untereinander und den Schnittmengen, die sie bilden oder auch nicht ausprägen, sichtbar. Dabei spielt auch die Konnektivität und die Dichte der Netzwerke eine Rolle. Das Spektrum der zeitlichen Dynamik bewegt sich zwischen Kontinuität und zeitlicher Begrenzung, z.B. durch äußere Faktoren wie die Kursdauer oder die fortgesetzte Zusammenarbeit. Eng mit der zeitlichen Dynamik verknüpft sind die Kategorien Größenstabilität und Zentrumsstabilität, also inwieweit sich die Mitgliederzahl des Netzwerkes verändert und ob es zu Verschiebungen des Zentrums innerhalb und zwischen den Netzwerken kommt (vgl. Kapitel 2.3.4).

Im nächsten Abschnitt werden die drei Netzwerkarten anhand dieser Kriterien zunächst unabhängig von der hier verwendeten Typologie beschrieben. Dem folgt die Verknüpfung mit den in Kapitel 7 entwickelten Lern-Typen. Durch dieses Vorgehen wird deutlich, dass der Prozess des Online-Lernens gleichzeitig auch ein Prozess der Netzwerkbildung, also der Gestaltung von Teilnetzwerken innerhalb eines Gesamtnetzwerkes einer Person/eines Egos ist. Er wird teils bewusst, teils beiläufig durch die Lernenden dazu genutzt, um den eigenen Lernprozess zu gestalten und zu unterstützen.

9.3 Allgemeine Deskription der für das Online-Lernen relevanten Teilnetzwerke

9.3.1 Ausgangsnetzwerk

Im Zentrum der drei Netzwerke steht die lernende Person (Ego). Diese ist, wie die Grafik oben zeigt, im Zentrum des ihn umgebenden, primären und sekundären Netzwerkes, eingebettet. Unter primären oder engen ‚sozialen Netzwerken‘ versteht man im Allgemeinen die direkten sozialen Bezüge: Partner, Kinder, weitere Angehörige, enge Freunde und Bekannte. Das sekundäre Netzwerk zeichnet sich durch eine etwas größere soziale Distanz und dennoch wichtige Bedeutung aus. Es besteht aus Arbeitskollegen, dem weiteren Freundes- und Bekanntenkreis. Aber auch die Lerngruppe einer längeren Weiterbildungsmaßnahme kann dieser Gruppe zugeordnet werden. Das tertiäre oder weitere Netzwerk ist ein durch formalisierte und gesellschaftliche Bezüge geprägtes Netzwerk. Die Personen sind weniger direkte Bezugspersonen, die Beziehungen zu ihnen sind durch formale Funktionen geprägt: Vorgesetzte, öffentliche und aufgabengebundene Funktionsträger. Im Fall einer Online-Weiterbildung z.B. die Dozenten, Verwaltungskräfte der Agentur für Arbeit oder die Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung.

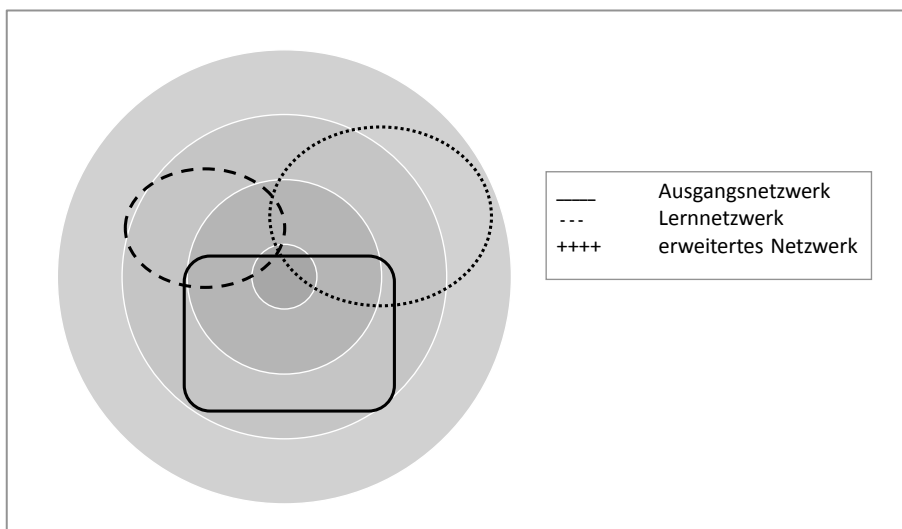


Abbildung 43: Verschränkung der Netzwerkebenen mit den Netzwerkkarten

Insbesondere die ersten beiden Kreise stehen in direkter Wechselwirkung mit dem Online-Lernen, da hier die alltägliche, direkte Interaktion durch das Lernen verändert und neugestaltet wird. Diese Veränderung im Alltagsverhalten bedarf

im Zweifelsfall der Rechtfertigung, mindestens jedoch der Aushandlung der Rahmenbedingungen für das Lernen. Wie beschrieben, steigt hier der Druck durch die vermeintliche Omni-Verfügbarkeit des Lernangebots gegenüber traditionelleren Formen wie Kursen und Fortbildungen (vgl. Kapitel 4 und 8). Die tertiäre Ebene ist indirekter durch längerfristige biographische Entwicklung betroffen. Verhandelt wird normalerweise um zeitliche und materielle Ressourcen. Dies gilt für alle drei Ebenen.

Dieses Ausgangsnetzwerk ist auf Langfristigkeit ausgelegt. Dies bedeutet nicht, dass es keinen Veränderungen unterliegt, sondern dass die Verbindungen zwischen den dem Netzwerk zugehörigen Personen auf eine längerfristige Beziehung ausgerichtet ist, die durch den geteilten Alltag gelebt und gestaltet wird. Seine Größe verändert sich nur langsam und in kleinen Einheiten. Einzelne Personen kommen hinzu (Geburten, neue Freundschaften, Arbeitskollegen) und verlassen das Netzwerk (Arbeitsplatzwechsel, Trennung, langsame Entfremdung, Tod). Es weist damit eine hohe Stabilität auf, eine Verlagerung des Schwerpunkts innerhalb des Netzwerkes ist daher relativ selten.

Das Ausgangsnetzwerk existiert überwiegend offline und wird im begrenzten Maß durch Online-Netzwerke widergespiegelt/gedoppelt und ergänzt.⁶⁹ Seine geographische Verortung hat meist einen klaren Schwerpunkt am Wohnort und Umgebung mit ergänzenden Kernen (wie Studienort oder Herkunftsfamilie) und einzelnen verstreuten Verbindungen zu langjährigen Vertrauten. Im Zusammenhang mit dem Online-Lernen weist es wenige Überlappungen mit dem Lernnetzwerk auf, kann aber je nach Typus Schnittmengen mit dem erweiterten Netzwerk bilden.

9.3.2 Lernnetzwerk

Die zweite Art Netzwerk, das für das Online-Lernen relevant ist, ist innerhalb des online-basierten Lerngeschehens anzusiedeln und soll hier als Lernnetzwerk bezeichnet werden. Dieses umfasst in der Regel eine Dreierkonstellation aus Individuum, Lerngruppe und Lernbetreuer (Lehrende, Tutoren, Mentoren

⁶⁹ Da zum Zeitpunkt der Interviews Smart-Phones und Kurznachrichtendienste wie Twitter oder Whats-up noch nicht existierten, findet die Kommunikation in diesem Netzwerk im gemeinsamen Alltag überwiegend offline und im direkten Kontakt statt.

etc.). Die Dyade Individuum – Lernbetreuer ist dabei meist durch ein klares Regelwerk definiert und zeitlich auf die Lernveranstaltung begrenzt, mit Ausnahme von Fortsetzungskursen. Auch die Zusammensetzung und Aufgaben von Lerngruppen sind meist durch die pädagogische Leitung der Lernangebote vorgegeben. Dennoch unterliegt das Verhältnis von Leitung, Lerngruppe und dem Lernenden im Verlauf des Kurses einer sozialen Dynamik, die sich auf das Lernen und damit auch auf das Ausgangsnetzwerk auswirken kann. Die Zusammensetzung und inhaltliche Ausgestaltung der Lerngruppen ist daher für das Gelingen des Lernens zentral. Entsprechend aufwendig werden diese Prozesse begleitet. Je nach Angebotsform und Typus kommt diesem Netzwerk eine unterschiedliche Bedeutung zu.

Das Online-Lernnetzwerk arbeitet überwiegend online zusammen, je nach Angebotsform sind jedoch auch Präsenztreffen vorgesehen. Diese dienen unter anderem dazu, die Lerngruppen zu gründen und die gemeinsame Online-Arbeit vorzubereiten und zu unterstützen. Wo dies nicht vorgesehen ist, gibt es stets Versuche, die Gruppe auch offline zusammenzubringen. Dies gelingt nicht immer.

„Frau Michel: Und wir haben auch eine Verbindung zu der anderen Gruppe, äh, und es ist auch ein Treffen geplant. Also das Ganze läuft ja beim (Namen des Kurses) bei diesem Kurs, ohne jede, das war kein Präsenzseminar, also alles online. Und es ist aber der Wunsch entstanden, sich mal zu treffen aber der Termin steht nicht, das ist eine endlose Diskussion um die Termine. Irgendwer kann immer nicht. Und es wird wahrscheinlich so sein, dass es erst nach Ende des Kurses überhaupt passiert, ne? Also wir sind jetzt bei November, äh, bei Oktoberkurs nen Termin zu finden. Aber es klappt irgendwie nicht so, bisher. (...) Ja, aber also ich finde das spielt schon ne sehr wichtige Rolle, diese... also dass man so die Mitlernpartner da kennen lernt und ja man hat ja auch viele Aufgaben, die man so gemeinsam lösen muss.“ (Frau Michel: Z. 52-63)

Am Ende der gemeinsamen Lernerfahrungen gibt es meist Bestrebungen, die Lerngruppe über den Kurszusammenhang hinaus fortzusetzen. Dies gelingt nur bedingt und nur, wenn gemeinsame Ziele vorliegen, wie z.B. bei Herrn Henge und Herrn Baum oder der Lerngruppe von Frau Blank, die sich in ein Lernnetzwerk mit gegenseitigen Angeboten weitere entwickelt hat.

„Frau Blank: Das schreibt sich (Name der Community) und ist hervorgegangen, ich schätze mal, dass derjenige, der das gemacht hat, ähm, dass der selber, ich vermute mal, dass der Teilnehmer war im ersten Kurs, ich bin der (unverständlich) (...) Das war der dritte Kurs, ich glaub insgesamt gab's fünf. Die werden jetzt aber nicht mehr finanziert vom Arbeitsamt. War schon immer, der war Dozent bei uns und die ganzen Leute, die absolviert haben, die waren dann erst mal automatisch da dabei und konn-

ten sich natürlich auch wieder austragen. [Ja] Und ähm dadurch bekam das immer so ein bisschen Nachwuchs, also so eine Community von über 1000 angemeldeten Usern...“ (Frau Blank: Z. 204-212)

Die Größe des Online-Lernnetzwerkes ist durch die gewählte Angebotsform bestimmt, je formeller das Angebot, desto kleiner sind meist die Arbeitsgruppen, die langfristig zusammenarbeiten. Je länger die Angebotsdauer ist, desto stabiler erweist sich die Lerngruppe. Der Schwerpunkt des Lernnetzwerkes befindet sich in der kleinsten Lerngruppe, der man zugeordnet ist. Sind keine Lerngruppen vorhanden, nehmen die Lehrenden diese Funktion ein. Eine Verlagerung des Schwerpunktes ergibt sich entweder durch den Wechsel der Lerngruppe oder durch den Wechsel der allgemeinen Struktur der Lerngruppen (z.B. aus didaktischen Gründen). Darüber hinaus kann ein Schwerpunktwechsel vom Lernnetzwerk zum erweiterten Netzwerk nach Ende der Lernphase erfolgen.

Das Online-Lernnetzwerk kann mit dem Ausgangsnetzwerk überlappen, tut dies jedoch nur in bei bestimmten Typen (‚Erkundung‘, ‚Orientierung‘). Ein Beispiel dafür ist die Freundschaft und Zusammenarbeit von Frau Wolf und Frau Michel (Z. 294-301), die Frau Michel letztlich dazu ermuntert, selbst online zu lernen. Außerdem kann das Lernnetzwerk selbst wiederum der Ausgangspunkt für die Entwicklung des erweiterten Netzwerkes sein, indem Kontakte aus der Lerngruppe in das erweiterte Netzwerk mitgenommen werden oder als Basis für den ‚Aufbau‘ des erweiterten Netzwerkes dienen, wie das Beispiel von Frau Stern zeigt:

„Frau Stern: Ja. Ja. Wobei ich jetzt festgestellt habe, ähm, dass bei dem letzten Kurs, den ich besucht habe, auch ganz viele bei (Name des Business-Netzwerks) sind. [mhm] Und dann fügt man sich dort als Kontakt hinzu, ne? Und dann hab ich ja die Leute sowieso immer in der Pipeline, wenn dann mal was wäre, ne?“ (Frau Stern: Z. 149 - 152)

Überlappungen zwischen Lernnetzwerk und erweitertem Netzwerk sind daher keine Seltenheit, insbesondere bei den überwiegend beruflich orientierten Typen (‚Aufbau‘, ‚Neuausrichtung‘, ‚Verstetigung‘)

9.3.3 Erweitertes Netzwerk

Dieses Netzwerk besteht aus weiter entfernten Personen, die dennoch zum Alltag des Lernenden gehören. Typische Rollen sind die der Bekannten, Freunde, Nachbarn, Arbeitskollegen (Angehörige des sekundären Netzwerkes) aber auch

berufliche Netzwerke im Internet und Kontakte, die sich aus diesen ergeben (sekundäres oder tertiäres Netzwerk).

Dieses erweiterte Netzwerk erweist sich in jeder Hinsicht am instabilsten. Die Mitglieder setzen sich überwiegend aus beruflichen, online-basierten Kontakten zusammen, die zwar manchmal in den offline Modus überführt werden, aber oftmals virtuell bleiben. Die Größe variiert je nach gewähltem Netzwerk und kann bei dem Wechsel des Netzwerkes zum Beispiel von einem beruflichen Netzwerk in das Andere (Frau Stern) sich rapide nach oben und unten verändern. Je enger die Kontakte gepflegt werden, desto kleiner das relevante Netzwerk. Daraus ergibt sich auch, dass die zeitliche Kontinuität überwiegend von aktuellen Interessen geprägt ist. Es gibt durchaus langfristige Konstellationen, diese gehen aber entsprechend der Gruppendynamik meist mit einer Verantwortungsübernahme (Leitung von Foren, regelmäßiges Beantworten von Fragen, Erstellen von Lernangeboten für Andere) einher und werden so in das Basis- oder Ausgangsnetzwerk integriert. Entsprechend kommt es in diesem Prozess zu Überlappungen. Auch mit den Lernnetzwerken finden sich Überlappungen, dies dient überwiegend der Fortsetzung und Stabilisierung der Kontakte nach Abschluss der gemeinsamen Lernphase.

9.3.4 Vergleichende Übersicht relevanter Netzwerke für das Online-Lernen.

In Kapitel 2.3.4 wurden folgende Kriterien der Netzwerkbeschreibung (s.u.a. Jansen 2003/2006; Wellmann1998; Wassermann/Faust 2007) als zentral für die Analyse der Lernnetzwerke herausgearbeitet: Verortung des Netzwerkes im Raum, seine Überlappungen mit benachbarten Netzwerken, seine zeitliche Dynamik sowie die Stabilität des Netzwerkes bezüglich Größe und Zusammensetzung. Verschränkt man diese Kriterien mit den drei für das Online-Lernen relevanten Netzwerkarten, ergibt sich folgende Tabelle, die einen differenzierten Überblick ermöglicht.

	Ausgangsnetzwerk	Lernnetzwerk	Erweitertes Netzwerk
Verortung online <--> offline	Überwiegend offline	Online mit wenigen Präsenztreffen	Überwiegend online spezifisch offline
Überlappung Getrennt – gemeinsame Teilbereiche	Typusabhängig, Überlappung mit anderen Netzwerken selten	Typusabhängig, Überlappung zum erweiterten Netzwerk möglich	Typusabhängig, Überlappung zu Lerngruppe möglich,
Zeitliche Dynamik Kontinuität – Diskontinuität	Dauerhaft	Zeitlich begrenzt	Sich aus dem Lernnetzwerk und anderen Teilnetzwerken speisend
Größenstabilität wachsend – schrumpfend	Stabil, je nach Typus ist eine Reduzierung möglich	Stabil mit klarer Begrenzung, danach ggf. Überführung in erweitertes Netzwerk	Fluide, wechselnd, orientiert am aktuellen Bedarf
Zentrumsstabilität Verlagerung von Schwerpunkten	Zentrum aus Familien und Arbeit bleibt erhalten	Zentrum der Lernkommunikation während des Lernens, danach Verlagerung in erweitertes Netzwerk	Erweitert oder reduziert je nach Lernphase und Fragestellung, gespeist aus Lernnetzwerk Ressource für Lernnetzwerk

Tabelle 11:
Übersicht über die Ausprägungen der zentralen Teilnetzwerke für das Online-Lernen.

Diese allgemeinen Deskriptionen der Netzwerke lassen sich durch die Verknüpfung mit den in dieser Arbeit entwickelten Typen weiter differenzieren. Jeder Typus weist einen jeweils eigenen Umgang mit den drei verschiedenen Netzwerkarten auf. Je nach biographischer Situation und Lebensphase finden sich unterhalb der allgemeinen Ausprägung von zeitlicher Dynamik, Verortung, Verschränkung und Stabilität vielschichtig differenzierte Umgangsweisen, die zur biographischen Passung und sozialen Vermittelbarkeit des eigenen Lernens beitragen.

9.4 Netzwerkkarten und Typus

Für den Typus ‚Erkundung‘, der sich das Online-Lernen zeitgleich als Lernform und als zukünftiges Arbeitsfeld erarbeitet, stellt das primäre, überwiegend offline-basierte Netzwerk eine wichtige Bezugsgröße dar. Dieses Netzwerk setzt sich aus drei Gruppen zusammen: Das Ausgangsnetzwerk ist der Freundeskreis und je nach Wohnsituation die Wohngemeinschaft oder der Partner oder die Partnerin. Dieses wird ergänzt durch die Ursprungsfamilie, die nach wie vor ei-

nen wesentlichen Bezugspunkt darstellt, jedoch im Alltag nicht mehr permanent präsent ist. Und schließlich die Peergroup der Kommilitonen und Kommilitoninnen, die einer gleichen Beschäftigung – dem Lernen – nachgehen und sich damit in vergleichbarer biographischer Situation befinden.

Die Online-Lerngruppe setzt sich aus diesen Mitstudierenden zusammen, mit einigen besteht schon vorher Kontakt, andere werden erst durch das gemeinsame Seminar kennengelernt. Das Lernnetzwerk und das Ausgangsnetzwerk überschneiden sich also in weiten Teilen. Typischerweise finden sich auch engere Beziehungen, da die Seminare gemeinsam mit Freunden besucht werden. Die Erfahrung des Online-Lernens wird also gemeinsam in einem Seminar zu diesem Thema gemacht und ist keine Einzelerfahrung einer lernenden Person.

Das erweiterte Netzwerk unterscheidet sich jedoch deutlich von denen der anderen Typen. Wie es aus den Netzwerkskizzen deutlich wird, entsteht es aus anderen Online-Aktivitäten. Das allgemeine Interesse am Thema digitale Medien, das durch den Besuch eines Online-Seminars deutlich wird, führt hier auch zu diversen Online-Aktivitäten wie Spielen, Recherche, interessenbezogene Foren-Aktivitäten oder bereits zum Erstellen kleiner, selbstorganisierte Online-Lernangeboten. Verstetigen die ‚Erkunder‘ jedoch nach der ersten Erfahrung mit E-Learning im Studium das regelmäßige Online-Lernen, finden sich auch die dafür typischen erweiterten Netzwerke (s. Typus ‚Verstetigung‘, Kapitel 7.2.5).

Wie bereits beschrieben, überlappen sich die Netzwerke teils deutlich. Im Zentrum steht das Ausgangsnetzwerk aus Partnerin oder Partner, WG, Freundeskreis und Kommilitonen. Die Lerngruppe ist eine Teilmenge dieses Netzwerkes, sie speist sich aus der Gruppe der Mitstudierenden. Eine besondere Rolle kommt hier der Ursprungsfamilie zu, da überwiegend noch keine wirtschaftliche Selbstständigkeit vorhanden und die Bindung bisweilen noch recht eng ist. Um zu ihr und den Beziehungen aus der Schulzeit Kontakt zu halten, ist das Medium Internet ein wichtiger Faktor.

„Herr Jonas: Also als Medium, grundsätzlich schon mal, greift das Internet dann ganz massiv auf reale soziale Beziehungen aus, ähm, d.h. auf Freunde, ähm, Freunde aus meiner Heimatstadt, zu denen ich über den Computer dann auch noch Beziehungen haben kann. Das hat natürlich nur bedingt irgendwie was mit wirklichen Lernprozessen zu tun.“ (Herr Jonas: Z. 462-466)

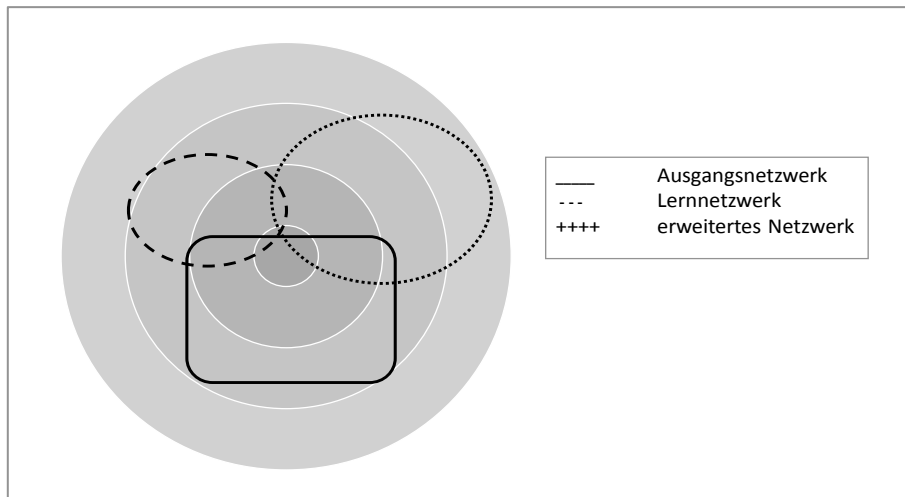


Abbildung 44: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Erkundung‘

Das erweiterte Netzwerk bildet eine Ergänzung zum Ausgangsnetzwerk durch weitere Personen, die die gleichen Interessen und Freizeitbeschäftigungen teilen. Auch erste berufliche Aktivitäten sind zu beobachten.

Zur zeitlichen Dynamik der Netzwerke ist zu sagen, dass sie sich für die Dauer des Studiums weitestgehend stabil verhalten. Das Ausgangsnetzwerk erfährt im Laufe des Studiums Veränderungen durch Umzug, Studienortwechsel und zunehmende Emanzipation vom Elternhaus, bleibt jedoch in dieser Logik stabil. Die Lerngruppe aus den Online-Seminaren erfährt im Wesentlichen keine Fortsetzung über das Seminar hinaus, außer die Verbindungen zwischen den Personen bestanden schon zuvor.

„Herr Jonas: Ähm, nee, die hat sich aufgelöst, muss ich sagen. Also ähm, ja das ist natürlich an der Uni grad noch mal schwierig, weil man natürlich, ähm, also die Leute von dem Seminar hat man natürlich auch noch danach noch mal irgendwie gesehen. Manche kannte man eben vorher schon. Ähm, deswegen ist es schwierig da zu unterscheiden, was jetzt einfach weitergeführt wurde über das Seminar hinweg oder so. Oder was da auch entstanden ist. Aber es gibt schon ähm, es gab schon Kontakte, aber es war jetzt nicht so, dass daraus jetzt Freundschaften erwachsen wären oder so. Das würde ich nicht sagen. Also bei uns in der Gruppe war das eigentlich nicht (?? murmelt) also ich kann' s jetzt natürlich nicht genau sagen. Aber ich hab jetzt eigentlich mit den Leuten, ähm, oder mit demjenigen aus der Gruppe mit dem ich vorher mehr zu tun hatte auch jetzt noch zu tun. Und ähm, ja die anderen jetzt halt eher so' n kurzes Sehen und man weiß, aha, und so .Ja, aber keine tiefergehende Beziehung eigentlich.“ (Herr Jonas: Z. 286-298)

Oder auch

„Herr Brunner: Also, es gab so drei, vier Leute, die kannte ich gut, mit denen hab ich dann intensiv kommuniziert und es gab so ein, zwei Leute, da hab ich dann mal so lose Kontakt, fast ausschließlich Online-Kontakte geknüpft. Weil ich dachte, boah der hat jetzt aber einen spannenden Beitrag geschrieben, und dann hab ich mal was zu-

rückgeschrieben, so boah super, und dann gab es so mehrere kürzere oder längere Diskussionsstränge. Aber das mündete selten dann in face to face Kontakte wie man das so schön nannte. Auch mit den Leuten, mit denen ich online so schön kommuniziert habe. Dann haben wir uns getroffen in der Mensa und irgendwie bei Pommes zusammengesessen. Ja, war ja schön jetzt mit denen Infos auszutauschen, aber jenseits, jenseits oberflächlicher Gespräche passiert da trotzdem nichts. Und dann hab ich Online-Kontakte anders, als die von Angesicht zu Angesicht. Aber hinterher ist mir aufgefallen, auch die Online-Kontakte waren eigentlich nur oberflächliches bla bla, häufig. Insofern hat sich nichts verändert. Ich dachte nur, boah wie toll, ich kommuniziere jetzt mit jemanden in dieser Plattform. Das hat mich schon sehr beeindruckt, aber, war nicht besonders nachhaltig. Also in wenigen, also in eigentlich keinem einzigen Fall, also ich kenne niemanden aus dem Online-Seminar, mit dem ich heut noch persönlichen Kontakt habe. Das hat sich eigentlich, ich wüsste jetzt niemanden, wo das der Fall gewesen wäre. Alle kannte ich schon vorher. Und insofern würd ich sagen, war diese soziale Kontaktform weniger befriedigend und weniger nachhaltig als das. (...) jetzt hätte ich beinahe gesagt das echte Studieren, aber es ist kein unechtes Studieren. Aber als das echte Studieren, doch als das echte Studieren“. (Herr Brunner: Z. 461-483)

Änderungen treten erst im Übergang zum Beruf auf. Das erweiterte Netzwerk entwickelt sich dann zunehmend weiter und verberuflicht sich durch eigene Aktivitäten, Praktika, Spezialisierung. Findet dieser Prozess schon während des Studiums statt, verlagert sich auch der Ausbau des beruflichen Netzwerkes auf einen früheren Zeitpunkt, wie z.B. bei Herrn Brunner

„Herr Brunner: Ja, da hat es durchaus ne Menge realer Kontakte gegeben, also ähm, also z.B. hab ich meinen jetzigen Geschäftspartner, also die Honorar, oder die Arbeitsstelle in der ich jetzt arbeite, ursprünglich über das Internet kennengelernt. Das ist ja ne schweizer Fachzeitschrift, bei der ich arbeite, oder die ich mittlerweile ja leite, und der Ursprungskontakt war ein Internetkontakt. In der Tat witzigerweise über ein Forum, wo wir damals diskutiert haben, warum gibt' s keine Zeitschriften und haben dann eine gegründet, also da war der Vorläufer Kontakt Internetkontakt. Und es gibt schon auch einige Fälle, wo ich auch heute Leute, ähm, einige Leute die ich heute kenne hab ich tatsächlich über Internet kennengelernt, aber in der Tat passiert das natürlich noch nach wie vor. Also es ist nicht so, dass ich das Medium nicht mehr nutze. Also ich nutze das Internet z.B. durchaus, um neue Kontakte herzustellen, zu Autoren beispielsweise oder zu Referenten. Und ich tu mich auch durchaus in den einschlägigen Foren, ähm, um und schau was läuft. Und so entstehen auch neue Kontakte. Ähm, Kontaktpunkte genauer gesagt. Ähm, das passiert nach wie vor, das ist auch passiert, ähm, das sind auch Kontakte, die ohne das Internet sicherlich nicht zustande gekommen wären, das ist ganz sicher so. (Herr Brunner: Z. 243-259)

Hier findet sich also neben dem Erkunden bereits ein verstetigen des eignen Lernens im Internet, das sich dann auch im größeren, aktiveren erweiterten Netzwerk zeigt.

9.4.1 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Aufbau‘

Im Typus ‚Aufbau‘ verändern sich mit dem Berufseintritt und der damit verbundenen biographischen Weiterentwicklung sowohl die verschiedenen Netzwerke in sich als auch die Konstellation der Netzwerke zueinander. Hier gewinnen Kollegen und Kolleginnen, Vorgesetzte und berufliche Netzwerke an Bedeutung. Beispiel hierfür ist die Mentorenbeziehung von Herrn Dorn im Rahmen seiner Online-Fortbildung, die sich zu einer beruflichen und privaten Freundschaft weiterentwickelt.

„Herr Dorn: Also, mein Chef war nicht so begeistert gewesen, aber der ist generell schwer von irgendwas zu begeistern. Von daher ähm, ... dann hatte ich zu dem Zeitpunkt war noch ne wissenschaftliche Mitarbeiterin bei uns, die hat mich während der Diplomphase betreut und bei ihr war ich wissenschaftliche Hilfskraft gewesen und äh, die hat's freundlicherweise übernommen, diese Mentoring-Partner dabei zu generieren und sich auch mit mir immer mal zusammensetzen, wenn irgendwelche Probleme sind. Wir haben das vorher schon gemacht, das war dann im Prinzip, dass wir das nur noch mal bisschen formalisiert haben. Ähm, was schön ist, was sich davor schon angebahnt hat, was sich aber dadurch noch bestärkt hat, ist, dass da ne richtig gute Freundschaft draus entstanden ist. Sie ist dann aus dem Institut gewechselt und arbeitet jetzt an diesem Interdisziplinären Zentrum (Arbeitsbereiche) und ist dort die Leiterin davon. Und äh, wir treffen uns regelmäßig so einmal im Monat immer noch und äh, gehen mal nen Kaffee trinken oder einfach nur mal so essen oder quatschen, einfach nur mal so. Das ist immer sehr schön, wir telefonieren auch sehr oft. (Herr Dorn: 368-382)

Zum anderen findet ein sozialer Wechsel statt, es zeigen sich Familiengründungen und veränderte Bezüge zum Elternhaus mit Eintreten der beruflichen und damit oft auch finanziellen Unabhängigkeit. Die engen Kontakte aus der Studienzeit hingegen werden zu langfristigen Freundschaften weiterentwickelt oder verlieren an Bedeutung.

Das primäre Netzwerk und damit das Ausgangsnetzwerk der Lernenden sind nun vermehrt Partnerinnen und Partner sowie wenige, enge Freunde. Dies ist vor allem für die Kommunikation im Alltag relevant, sie funktioniert nun vermehrt ebenfalls online-basiert, vor allem mit weit entfernt lebenden Freunden und Familie. Das Lernen neben dem Beruf wird in den Beziehungen thematisiert, aber vergleichbar zu den ‚Neuausrichtern‘ als relativ unproblematisch in den Arbeits- und Beziehungsalltag zu integrieren beschrieben.

„Herr Stockmann: Und das äh, äh, äh, das war aber auch kein Problem. Also das war abgesprochen, ich hab viel zu tun, aber wie, na gut, das was sich so entwickelt hat, auch während der Zeit, dass ich so ein bisschen der Workaholic wurde, weil ich ja halt gearbeitet hab und nebenbei noch dieses Studium gemacht habe. Ne, wo ich mich ei-

gentlich auch gut und intensiv mit beschäftigt habe. Aber weniger wegen dem Online, sondern generell wegen diesem Fernstudium. Ne, was ja auch das Lesen eines Lehrbriefes auf der Couch oder so...[Ja.] Und ich muss jetzt noch mal das und das machen. Also, ne. Aber es war, ein so großes Problem war es eigentlich auch nicht glaub ich. Weiß ich nicht.“ (Herr Stockmann: Z. 408-417)

Das Online-Lernen ist eine Facette neben Beruf und Privatleben geworden, es ist nicht mehr ein Lerngegenstand unter mehreren, sondern eine Möglichkeit, berufsbegleitend zu lernen und sich über diese Lernmethode neue Inhalte anzueignen. E-Learning ist damit nicht länger (zwingend) Gegenstand und Methode zugleich. Die Anerkennung für das Lernen durch das Umfeld steigt, durch die Lernenden selbst wird es als positive Entwicklung und Stabilisierung der Berufsfähigkeit und Tätigkeit wahrgenommen, die dennoch erhebliche Belastungen mit sich bringt.

„Frau Lieser: Ich muss da irgendwie grad noch mal drüber nachdenken. Es war einfach so dieses Boah! So zwei Monate nachm Studium einen Arbeitsplatz haben, heutzutage, und noch ähm ne Weiterbildung und dann noch finanziell unterstützt zu werden, das ähm hat vielleicht auch was mit Glück zu tun. Und ich hab' s ja selber auch so gesehen. (...) (Frau Lieser: Z. 280- 284)

Die Lerngruppe ist ein wichtiger Bezugsraum, in der das eigene Lernen unterstützt wird. Das Netzwerk der online-basierten Lerngruppe nimmt die Funktion der Kommilitonen im Typus ‚Erkundung‘ ein. Anders als dort ist es jedoch nicht identisch mit dem Ausgangsnetzwerk. Die beiden Typen unterscheiden sich vor allem darin, dass hier zwischen beruflichen und privaten Netzwerk unterschieden wird und das Online-Lernen und damit die Online-Lerngruppe dem beruflichen Raum zugeordnet wird. Die beiden Netzwerke sind also klar voneinander getrennt. Dafür überschneiden sich jetzt aber die Lerngruppe und die erweiterten Netzwerke, die sich zum Teil aus den Lerngruppen entwickeln. Zudem finden sich erste Beschreibungen von verstetigten Lernformen, aktiven Beteiligungen an Foren und Online-Netzwerke sowie der Gestaltung von eigenen Angeboten in diesen erweiterten Netzwerken. Meist als Fortführung und Intensivierung der ersten Schritte im Studium. Beispiel ist die fortgesetzte Beteiligung an einem Mathematik- und Informatikforum durch Herrn Dorn.

„I.: Und äh, m, machst du das jetzt immer noch, also ist das immer noch wichtig für die Arbeit auch zum Beispiel? Herr Dorn: Ja, das nutze ich auch immer noch. Ich gucke auch regelmäßig eben in die Use-Groups rein, was ist neues dazu gekommen. Äh, m, manchmal kann ich ja auch bei meinen mit meinen Erfahrungen dann helfen, weil jeder hat nun mal seine speziellen Programmierstile oder Programmieraufgaben aber bei so Kleinigkeiten kann man immer mal zu ner Lösung beitragen, manchmal

hat man dieselben Probleme schon mal gehabt und von daher ist das ganz sinnvoll eigentlich. I.: Was heißt regelmäßig? Herr Dorn: Wie meinst du jetzt, regelmäßig, äh, wie ich da reingucke? I.: Einmal die Woche, einmal im Monat? Herr Dorn: Ne, äh, m, ist eigentlich alle zwei Tage, gucke ich I.: Ah ja Herr Dorn: ... eigentlich schon rein. Ich kriege auch immer jeden Tag, ne jeden zweiten Tag noch so n Newsletter von denen zugeschickt. Also immer wenn neue ... Da gibt's noch so n Datenfilepool, wo jeder jetzt Beispielprogramm reinstellen kann, und den krieg ich dann jedes Mal zugeschickt. Und dann guck ich mir eben die Sachen an, trete zum Teil auch in Kontakt mit den Leuten, die dann irgendwas programmiert haben, wenn ich Fehler gefunden habe oder wissen will, wie sie bestimmte Probleme gelöst haben oder auch generell einfach nur so mal mit den Leuten chatten will, kann man das auch machen.“ (Herr Dorn: Z. 122-143)

Dies ist typisch für den Übergang in die Phase der ‚Verstetigung‘ des Online-Lernens. (s. Kapitel 6 und 7).

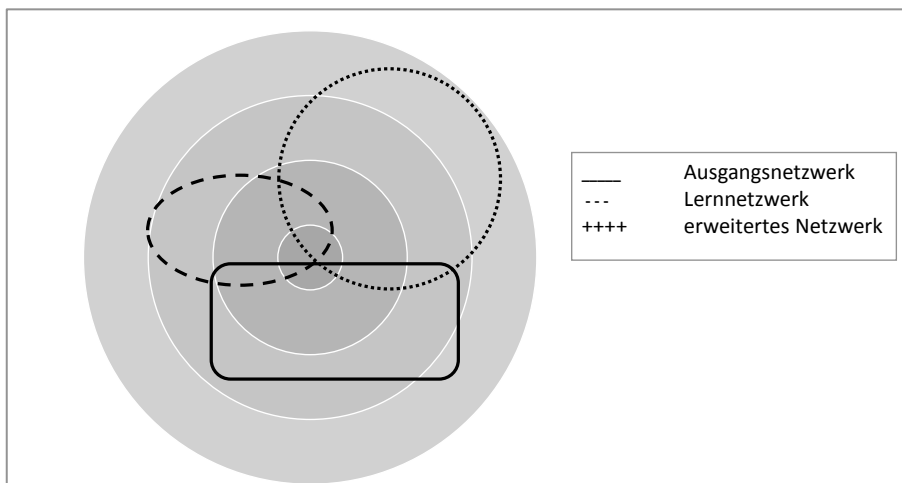


Abbildung 45: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Aufbau‘

Wie oben beschrieben, verschieben sich hier die Netzwerkkonstellationen zueinander. Das Ausgangsnetzwerk wird deutlicher von der Lerngruppe und den erweiterten Netzwerken getrennt. Dazu teilt es sich in ein privates primäres Netzwerk und ein berufliches sekundäres Netzwerk. Im Gegenzug überlappen sich die Lerngruppe und die erweiterten Netzwerke deutlicher, zum Teil speisen sie sich gegenseitig.

Während sich das Ausgangsnetzwerk differenziert und konzentriert und eine Verschiebung zentraler Personen zu beobachten ist, stabilisieren sich die beiden anderen Netzwerkart. Kontakte aus dem Studium und der Lerngruppe werden in die erweiterten Netzwerke mitgenommen, sodass sich dieses über die Zeit hinweg stetig vergrößert.

9.4.2 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ,Orientierung‘

Der Typus ‚Orientierung‘ verhält sich grundlegend anders als die ersten beiden Typen. Hier liegt der Fokus auf der beruflichen Re-Orientierung nach einer Familienphase oder längeren beruflichen Auszeit.

Daher kommt dem Ausgangsnetzwerk aus primären und sekundären Netzwerk eine zentrale Rolle zu. Dieser Typus verfügt über ein enorm stabiles Offline-Netzwerk in Form der Familie, das zeitlich und inhaltlich oftmals Vorrang vor dem Lernen hat und auch die wichtigste soziale Bezugsgruppe ist. Im Vordergrund steht hier die bisherige (Familien-)Tätigkeit, die nun durch das Online-Lernen ergänzt wird. Wie im Kapitel 8 gezeigt, geschieht das in hohem Maße in Zeitkonkurrenz mit den bisherigen Aufgaben. Zudem bedarf es einiger Aushandlungsprozesse mit dem direkten Umfeld (soziale Akzeptanz) und stellt einen nicht unerheblichen Veränderungspunkt in der Biographie dar.

Ein wesentlicher Unterschied zu den Typen ‚Erkundung‘ und ‚Aufbau‘ besteht darin, dass das Lernnetzwerk vom Ausgangsnetzwerk klar getrennt ist. Die Lerngruppe ist eine für sich stehende Einheit und eine geschlossene Gruppe. Gleichzeitig ist die Lerngruppe deutlich heterogener als z.B. im Typus ‚Erkundung‘ oder ‚Neuausrichtung‘. Das Verhältnis bleibt ambivalent, die Teilnahmeinteressen unterscheiden sich erheblich. Erstaunlicherweise wird hier nur wenig davon berichtet, dass sich aus dieser Lerngruppe ein erweitertes berufliches Netzwerk entwickelt.

„Frau Stein: (lacht nervös). Ja, also, wenn ich da dran... Es waren überwiegend Frauen. Zwei, die das eben gemacht haben um eine berufliche Qualifikation zu erwerben, dann ich und dann noch eine andere Dame, die das sowohl beruflich gemacht hat als auch für sich selber. Wir waren alle in unterschiedlichen Alter, in unterschiedlichen Familiensituationen. Die eine Frau war eben halt völlig eingedeckt mit ihrer familiären Situation, war also schon am Rande des Genervt-Seins immer (lacht leicht). Die eine Frau hat sich also mit Freude in diese ganze Sache gestürzt und alle Leute mit E-Mails überflutet, (lacht) und dann war da noch eine Dame, die dann auch noch ihren Urlaub in die Zeit gelegt hatte, wo der Kurs war, und die sich so ein bisschen zurückgehalten hat, so von ihrer ganzen Art her sozusagen. Und dann war ich da und ich hab mich so ein bisschen versucht mich so irgendwie ein bisschen so zwischen diesen Gruppen so durch zu lavieren, was mir mehr oder weniger gut gelungen ist. Ja und ich hab eben gemerkt, dass dieses persönliche dabei eine sehr, sehr große Rolle spielt, also eine viel größere als die Sachebene. Also, man konnte sich, ähm, zwar schon immer wieder auf dieser Sachebene treffen, aber die wurde eben sehr stark, ähm, überleitet durch dieses Persönliche.“ (Frau Stein: Z. 204-220)

Stattdessen zeigt sich im Typus ‚Orientierung‘ ein allgemein hohes Interesse am Internet und den praktischen Potentialen, die es bietet. Intensive Mitarbeit in Foren und Netzwerken ist noch nicht typisch, insbesondere das Stellen von Fragen wird noch skeptisch gesehen (s. Frau Stein: Z. 322 ff.). Stattdessen wird es intensiv für Kommunikation und Recherchen genutzt und zielt in Richtung Verstärkung des (informellen) Online-Lernens.

„Frau Stein: Also ich nutze das Internet zusehends mehr als Medium, ähm, ähnlich wie man eine Bibliothek nutzen würde. Und äh, was ich auch nutze sind z.B. Foren zu bestimmten Programmen oder so. Also wenn man jetzt ne Frage hat, wo man dann mal reinguckt, was haben die schon geschrieben? Oder wo gibt es da Antworten, die in die Richtung kommen? Ich äh, drucke mir gerne Tutorials aus, wenn Tutorials zu bestimmten Themen gemacht worden sind, die eben, die ich spannend finde, das ist so dass was ich spannend finde, was ich an lernen mache. Ich lese natürlich auch einzelne Artikel, aber das lese ich in der Zeitung auch. Aber das ist auch Lernen, in gewisser Weise, aber das würd ich jetzt nicht so speziell als Lernen für mich jetzt sagen (sehr leise und dann lauter werdend). Weil Lernen für mich jetzt immer so was planmäßiges hat, also so zielgerichtet, das Informationensammeln ist ja mehr so ‚schnucken‘ (lacht).“ (Frau Stein: Z. 300-311)

Das Zentrum aller Aktivitäten bleibt auch während des Lernens das Ausgangsnetzwerk, das zunehmend durch weitere Kontakte aus dem beruflichen Umfeld ergänzt wird. Die Mitglieder des Typus ‚Orientierung‘ suchen sich in diesem nach und begleitend zum strukturierten Online-Lernen weitere Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln und sich auszutauschen. Das erweiterte berufliche Netzwerk entwickelt sich so überwiegend aus bereits bekannten Kontakten aus dem persönlichen Umfeld, wie das folgende Zitat von Frau Stein zeigt:

„I.: Und was machen Sie jetzt konkret? Frau Stein: Also ich habe jetzt, ähm, ich mache jetzt so kleinere Nebenprojekte zum (Virtuelles Institut X). Ähm, ich, zurzeit programmieren wir jetzt so nen Projektunterricht, ne Sache. Da hatten die in (Name der Stadt) ein Stadtspiel gemacht und ähm, dieses Stadtspiel sollte jetzt sozusagen im Internet nachvollzogen werden, oder nachvollziehbar sein. [...] I.: Aha, das ist auch wo Ihr Mann arbeitet? Frau Stein: Ja, genau.“ (Frau Stein: Z. 61-70)

Ähnliches findet sich in der Zusammenarbeit von Frau Michel und Frau Wolf (Frau Michel, Z. 288 ff.). Auch Frau Speidel greift Themen und Kontakte aus ihrem lokalen Interessensnetzwerk auf und nutzt sie für eigene Aktivitäten und Entwicklungen (Frau Speidel Z. 380 ff., Z. 675 ff., Z. 932ff.).

Wie beschrieben, kommen den drei relevanten Netzwerken (Ausgangsnetzwerk, Lerngruppe, erweitertes Netzwerk) in diesem Typus unterschiedliche

Rollen und Funktionen zu. Dies zeigt sich auch in der Konstellation der Netzwerke zueinander.

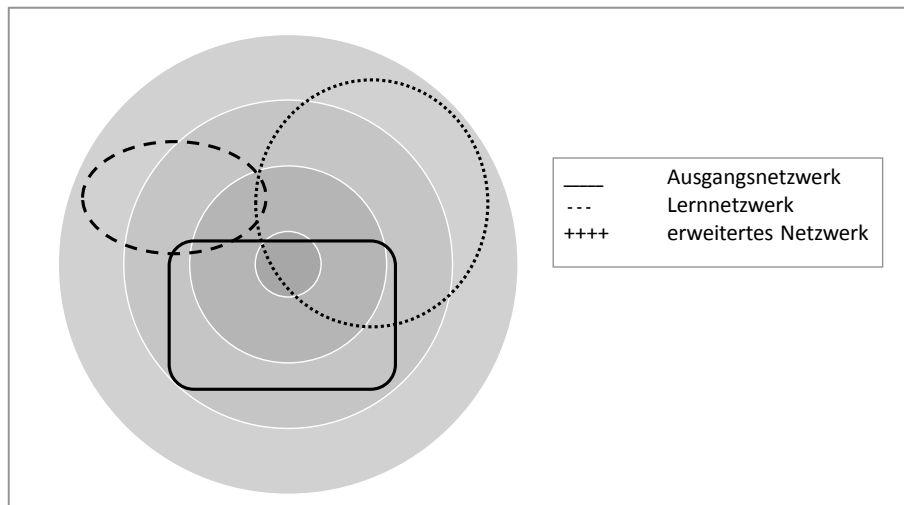


Abbildung 46: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Orientierung‘

Hier ist vor allem das Ausgangsnetzwerk mit dem zukünftigen beruflichen Netzwerk verbunden. Die Online-Lerngruppe ist dagegen relativ isoliert, mit wenigen Überschneidungen zu den anderen beiden Netzwerkgruppen. Entsprechend ist dies auch der Typus, der am wenigsten beschreibt, dass Kontakte aus der Lerngruppe in das eigene private oder berufliche Netzwerk übernommen und fortgeführt werden.

Die fehlende zeitliche Kontinuität und Stabilität der Lerngruppe könnte sowohl auf die Dominanz des persönlichen Umfeldes als auch auf die unterschiedlichen Lernziele und der experimentelle Charakter des Lernens auf dem Weg der beruflichen ‚Orientierung‘ zurückzuführen sein. Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang die eher mittelfristige Ausrichtung der bevorzugten Online-Lernangebote, welche oft mit einer weniger aufwendigen Begleitung und Stabilisierung der Gruppe durch die Lehrenden einhergeht (vgl. Kapitel 3)

Das Ausgangsnetzwerk bleibt also stabil, die Lerngruppe übernimmt für eine begrenzte Zeit gewisse Funktionen und das erweiterte Netzwerk wächst nach und nach an und ergänzt das bisherige Zentrum. Dieses Wachstum wird dabei durch bestehende Kontakte aus dem Ausgangsnetzwerk wie z.B. Ehemann, Freundin, etc. befördert.

9.4.3 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus

„Neuausrichtung“

Im Typus „Neuausrichtung“ finden sich die Lernenden, die sich für eine langfristige Form des E-Learnings mit dem Ziel des Berufswechsels entschieden haben.

Hier geht es, wie beschrieben, nicht um eine tastende, ausprobierende Erkundung als Lernform. Vielmehr soll nach einer beruflichen Krise eine gezielt geplante „Neuausrichtung“ stattfinden. Dieser biographische Übergang wird durch eine langfristige, hoch formalisierte Weiterbildung bzw. Umschulung begleitet und gestaltet. Dieser hohe Formalisierungsgrad wiederum führt zu einer klaren zeitlichen Strukturierung und einem erheblichen Zeitaufwand für das Online-Lernen. Dies wirkt sich sowohl auf die Zusammensetzung als auch die Gestaltung der drei für das Online-Lernen zentralen Netzwerke aus.

Dabei wird der Unterschied zwischen den Typen „Orientierung“ und „Neuausrichtung“ nochmal deutlicher. Das Ausgangsnetzwerk der „Neuausrichter“ besteht aus ihren Familien und engen Beziehungen. Vor dem Online-Lernen kam noch das sekundäre Netzwerk der Arbeitskollegen und beruflichen Kontakte hinzu. Dieses bricht in diesem Typus aus unterschiedlichen Gründen oftmals weg oder ist weniger zugänglich (Zitat Baum) und wird zum Teil durch die Lerngruppe ersetzt.

Die Lerngruppe spielt dadurch eine deutlich größere Rolle. Diese wird durch die Langfristigkeit der Kurse noch betont. Die Bedeutung wird auch dadurch sichtbar, dass bei Funktionsbeeinträchtigungen der Gruppe im Gegensatz zum Typus „Orientierung“ (der sich zwar beschwert, aber – auch wegen der Befristung der gemeinsamen Zeit – nicht handelt) die Gruppe im Zweifel auch getauscht, neu zusammengesetzt und tendenziell auch öfter selbst ausgesucht wird.

Oft steht die Gründung einer Selbstständigkeit als Ziel im Raum, die Lernpartner werden zu potentiellen Geschäftspartnern (vgl. die Porträts von Frau Berg, Herrn Baum und Herrn Henge, Kapitel 6).

Gleichzeitig stellen die anderen Lernenden den Ausgangspunkt für ein neues berufliches Netzwerk bzw. den Grundstock für eine Erweiterung der bisherigen beruflichen Bezüge. Bei der Fortführung der Weiterbildungsaktivitäten nach der

„Neuausrichtung“ finden sich entsprechend viele Verstetigungsprozesse und der Übergang zur Gestaltung eigener Angebote.

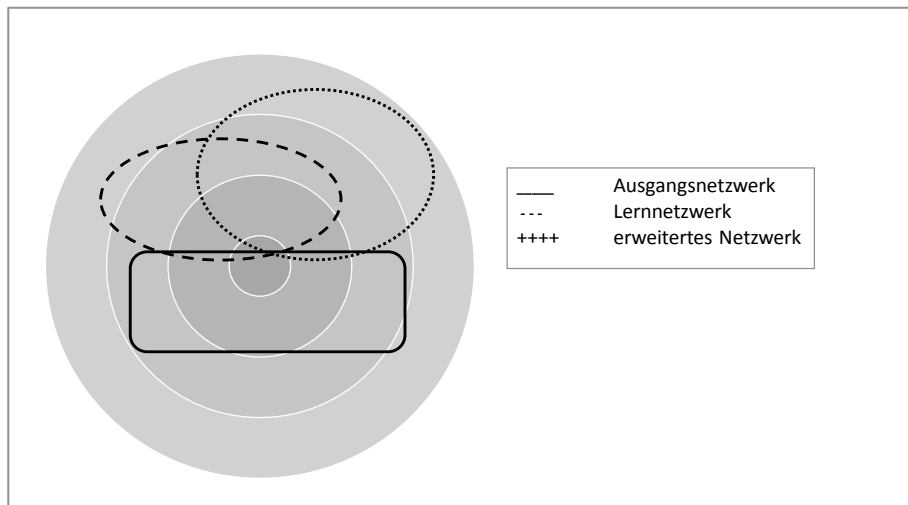


Abbildung 47: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Neuausrichtung‘

Die Überlappungen zwischen den Netzwerken finden sich hier also nicht zwischen Ausgangsnetzwerk und erweitertem Netzwerk, sondern zwischen Online-Lerngruppe und neuem erweitertem Netzwerk.

Das primäre Ausgangsnetzwerk der Familie bleibt erhalten und wird vergleichbar mit einer beruflichen Tätigkeit wenig in den Lernprozess einbezogen, sobald die anfänglich notwendigen Aushandlungen zu zeitlichen und räumlichen Verortung des Lernens abgeschlossen sind.

„Herr Baum: Die Tagesroutine sah aus mit viel Arbeit am Rechner. Ähm, da neben an ist das Arbeitszimmer, quasi das Büro. Ähm, (..) da ich vorher auch gearbeitet habe, acht Stunden aus dem Haus war, war das äh, abgesehen von den kleinen Umstellungen, die man für die Kinder nötig waren, einfach zu lernen ich bin da, aber nicht ansprechbar, ähm, ging das eigentlich relativ nahtlos ineinander über. Ähm, das war für mich en bisschen ne Umstellung nicht mehr arbeiten zu gehen, sondern eben, äh, zu Hause, quasi zu Hause weiter zu arbeiten. Ähm, das war aber auch nicht weiter problematisch.“ (Herr Baum; Z. 165 – 172)

Das direkte soziale Umfeld (Partner und Kinder) wird demnach in den Alltag integriert, als würde der Lernende weiter einer Berufstätigkeit nachgehen. Entsprechend wird das private Umfeld deutlich eingeschränkt.

„Frau Berg: Dazu noch. Bei mir hat sich der Freundeskreis, ähm, ganz stark eingeschränkt. Weil zu bestimmten Zeiten, die kamen hier vorbei, na ja, und dann hab ich gesagt, tut mir leid, geht nicht ich lerne, oder ich hab feste Arbeitszeiten. [mhm] Und dadurch hat sich das soziale Umfeld ganz stark eingeschränkt. Wobei, wenn ich die Kontakte denn von mir aus wieder aufsuche, dann sind sie auch wieder da. Aber es ist nicht mehr selbstverständlich, dass sie jederzeit hier vorbeikommen können.“ (Frau Berg: Z. 310-316)

Oder auch:

„Frau Aigner: Sagen wir mal so, ich hab halt dadurch, dass ich relativ viel Zeit auch an den Wochenenden da dran gehängt habe, an und für sich wenig ähm soziale Kontakte an für sich pflegen können. Also ich bin die letzten drei Jahre jetzt zumindest, wo ich hier wohne, doch relativ isoliert. Ja das hat natürlich auch andere Gründe. Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass die Kinder hier sind. Dass ich da auch nicht immer so weg kann, wie ich das will. Aber das Studium spielt natürlich auch ne Rolle, weil das sehr viel von meiner Freizeit auch aufgeessen hat. Das war für mich in Ordnung, das war mir wichtig. Jetzt, wo ich an dem Punkt bin, wo ich es abschließe, freu ich mich auch wieder mehr Freizeit zu haben. Und bin jetzt auch verstärkt im Internet Kontakte und schauen, dass ich einfach mehr wieder Freizeit haben kann. Aber hat mich aber auch schon recht isoliert, ja, das stimmt schon.“ (Frau Aigner: Z. 418-429)

Das Lernen stellt den Mittelpunkt dar, für die soziale Interaktion, die Kommunikation oder die Kinderbetreuung gelten vergleichbare Bedingungen wie für das Arbeiten außer Haus. Das Lernen wird so verberuflicht.

Dafür findet, im Kontrast zu den Typen ‚Erkundung‘ und ‚Orientierung‘, die Stabilität der Lerngruppe sowohl durch die Lernenden als auch durch die Lehrenden hohe Aufmerksamkeit. Wie im Typus ‚Aufbau‘ gibt es Beschreibungen von zeitlichen, räumlichen (Präsenttreffen) und gruppenbezogenen Maßnahmen und Strukturen mit dem Ziel, die Lerngruppen aktiv und stabil zu halten. Auch die Lernenden wirken an diesem Prozess mit und suchen sich, gegebenenfalls mehrfach, funktionierende Lerngruppen. Den Lerngruppen kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da sie zum Teil auch mit dem Ziel der gemeinsamen Selbstständigkeit zusammengestellt werden. Dies trifft insbesondere auf die Umschulungen der Agentur für Arbeit zu.

Die Frage der Kontinuität der Kontakte und die Überführung zumindest von Teilen der Lerngruppen in ein erweitertes und erneuertes berufliches Netzwerk sind hier also sehr zentral und werden aktiv gestaltet. Dazu passt auch die Übernahme von zunehmender Verantwortung in Foren und Gruppen sowie die Gestaltung eigener Angebote, die ebenfalls diese Kontinuität und die Stabilität des neuen Netzwerkes gewährleisten, wie es z.B. bei Frau Blank zu finden ist.

„Frau Blank: Es haben sich auch neue Leute gefunden auf ne ganz andere Weise, halt die Leute aus der Ausbildung...[mhm] mit denen ich jetzt auch noch Kontakt hab. Also zum Teil beruflich, zum Teil privat auch. I.: Das heißt, das hat sich so stabilisiert und auch über die Ausbildung hinaus? Frau Blank: Über die Ausbildung hinaus. Aber wobei nicht viel, aber dadurch, dass wir ja auch noch in der gleichen Community sind zum Teil, zum Teil auch Leute von anderen Ausbildungen. Aber dadurch ergeben sich auch noch zum Teil immer Projekte oder ich arbeite jetzt auch beruflich mit einer ge-

rade zusammen ganz eng. [mhm] Über das Klassenzimmer auch.“ (Frau Blank: Z. 192-200)

Dies unterstützt sowohl die eigene beruflichen Sichtbarkeit im Feld als auch die Verstetigung des eigenen Lernens über das formalisierte, langfristige Online-Lernen hinaus.

9.4.4 Form und Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ,Verstetigung‘

Im Typus ‚Verstetigung‘ bilden die Familie und der engere Freundeskreis (primär) und das berufliche Netzwerk (Sekundär) das Ausgangsnetzwerk. Dieses wird durch temporäre Lerngruppen und Interessengruppen ergänzt, die hier die Rolle des Lernnetzwerkes einnehmen. Diese können durchaus in längerfristige Zusammenhänge überführt werden, vor allem in beruflichen und themenbezogenen Netzwerken. Das Lernnetzwerk stellt dann ein Teilnetzwerk des erweiterten Netzwerkes dar.

„Frau Stern: Also ich hab jetzt kein eigenes in dem Sinn, das mit irgend ner Webseite zu erreichen ist, ich bin seit vier Jahren bei äh (Frauennetzwerk 1) und bin da seit ein paar Jahren Moderatorin und aus dieser Tätigkeit haben sich die Kontakte ergeben, die zum Teil freundschaftlich und zum Teil beruflich sind. Und das ist so mein Netzwerk. [mhm] Da hab ich zwei Frauen, mit denen ich zusammen arbeite, die mir Aufträge geben und mit denen ich mich aber auch häufig über persönliche Dinge oder halt auch, was Dinge austauschen, die jetzt meine Selbstständigkeit betreffen, also so allgemein. Kunden-Akquise und so Sachen, ne? [mhm] Dass man sich da mal austauscht oder mal auskotzt oder so sein Leid klagt. Und äh, die eine Dame wohnt in (Name der Stadt). [mhm] Die seh ich so, zwei, drei, vier Mal im Jahr, je nachdem, äh, in was für Projekten wir zusammenarbeiten, wenn es viele Projekte sind, haben wir uns auch schon häufiger gesehen und die andere Dame wohnt in (Nachbarland) und die hab ich jetzt äh, zwei Mal gesehen. Und wir kennen uns aber auch schon ein paar Jahre. [mhm] Und der meiste Austausch findet per Mail statt, ab und zu, so ein, zwei Mal im Jahr telefonieren wir auch.“ (Frau Stern: Z. 221-238)

Familie, Freunde und engeres berufliches Umfeld sind an die Form des stetigen Online-Lernens in kleinen, kurzen Kursen oder durch die langfristige Beteiligung an Netzwerken und Foren gewohnt, Lernen ist Teil des Alltags.

„Frau Stern: Ist gut akzeptiert. Also ähm mein Mann findet das klasse, wie ich mir immer wieder Zeit nehme, ähm, mich weiterzubilden oder am Ball zu bleiben, ne? Und mein Sohn findet es auch gut, dass seine Mutter noch lernt, dann muss er nicht alleine lernen. Obwohl ihm eigentlich immer noch nicht so ganz klar ist, warum man noch lernt, wenn man schon aus der Schule draußen ist.“ (Frau Stern: Z. 180-184)

Oder auch

„Frau Wolf: Die haben das schmunzelnd zur Kenntnis genommen, aber so was wird hier bei uns immer, ähm, auch selber als spannend empfunden. Weil die Erfahrung,

die man macht, die gibt man auch weiter an die Familienmitglieder und das ist immer ganz interessant. Je nachdem, wer sich welchem Thema widmet ist das eigentlich auch ein bisschen ein Familienthema dann. Das heißt, es wird auf jeden Fall positiv aufgenommen und getragen.“ (Frau Wolf: Z. 162-167)

Das Beispiel von Frau Speidel zeigt, dass die Ausdifferenzierung der erweiterten Netzwerke und ihre Nutzung als Lerngruppe sehr erfolgreich sein kann, während gleichzeitig das nähere Umfeld wenig an den Lernprozessen beteiligt oder interessiert ist.

„Frau Speidel: Und zu dieser Zeit, also es lief alles mehr oder weniger parallel. Zu dieser Zeit war ja meine jüngste Tochter aus dem Haus. Die anderen waren aus dem Haus. Mein Mann war ganztätig unterwegs. Ich konnte mir erlauben, den Haushalt im Schnellverfahren zu machen und stundenlang, aber ich habe nächtelang bis morgens um vier, hab ich dran gearbeitet. Also wirklich stundenlang. Ich musste mir ja jeden einzelnen Handgriff aneignen, um zu wissen, was ich da mache.“ (Frau Speidel: Z. 158-164)

Eine Ausnahme bilden ‚Verstetiger‘, die nicht selbst zu Anbietenden oder Gestaltern werden und insgesamt eine klare Trennung ihrer beruflichen, privaten und lernbezogenen Netzwerke vornehmen. Die beruht auch auf schlechten Erfahrungen mit der Dynamik von Foren und Netzwerken im beruflichen und privaten Bereich.

„Herr Sonner: Also dass ich mir mal ein Buch kaufe ist selten. Als erstes immer ins Internet schauen, was gibt's zu diesem Thema schon zu sagen. Und kann ich mich eventuell jetzt dazu ausm Internet bedienen, Aber das ich dann regelmäßig über lange Zeit in irgendeinem Forum tätig bin, ne, das ist vorbei. Weil ich ähm gemerkt habe, dass Foren sich sehr, sehr oft äh mit sich selber drehen und nicht ums Thema.“ (Herr Sonner: Z. 251-256)

Und weiter

„Herr Sonner: Dann hab ich äh, meine Familie als Einflussfaktor, das bedeutet, meine Tochter würde ständig reinkommen, meine Frau möchte vielleicht auch Dinge von mir. Ich hab ja auch einen Tagesablauf, der irgendwo eingespielt ist, das heißt, ich geh arbeiten und wenn ich von der Arbeit komme, dann geht mein zweiter Lebensteil los, das ist dann mein Privatleben, wo auch Dinge auf mich warten, auch sei es Hausarbeit oder irgendetwas und ich find das ne sehr, sehr schöne Trennung. [mhm] Ich hab mal ne Zeitlang zu Hause gearbeitet, hab frei programmiert für Firmen, und fand es ganz furchtbar, dass ich zu Hause war, aber ich wusste nicht, ob ich jetzt wirklich Freizeit habe oder muss ich mir jetzt Gedanken machen über dieses Programmierprojekt und hab immer ein schlechtes Gewissen gehabt, wenn ich zu Hause nur vorm Fernseher gesessen habe. Deswegen ist es so toll zu sagen, wenn ich die Firma verlasse, hab ich Feierabend. Außer natürlich in Notfällen, wenn irgendwie was ist, aber das sind die großen Ausnahmen.“ (Herr Sonner: Z. 317-330)

In Bezug auf die Verschränkung der verschiedenen Teilnetzwerke zeigt sich im Vergleich zu den anderen Typen häufiger eine klare Trennung von persönli-

chem Umfeld und beruflichen Aktivitäten. Die typische Überlappung liegt ist hier stattdessen zwischen den temporären Online-Lernnetzwerken und den beruflichen Netzwerken (sowohl Ausgangs- als auch erweitertes berufliches Netzwerk) angelegt. Diese bilden eine große Schnittmenge mit dem Lernnetzwerk, sind aber nicht mit diesem identisch.

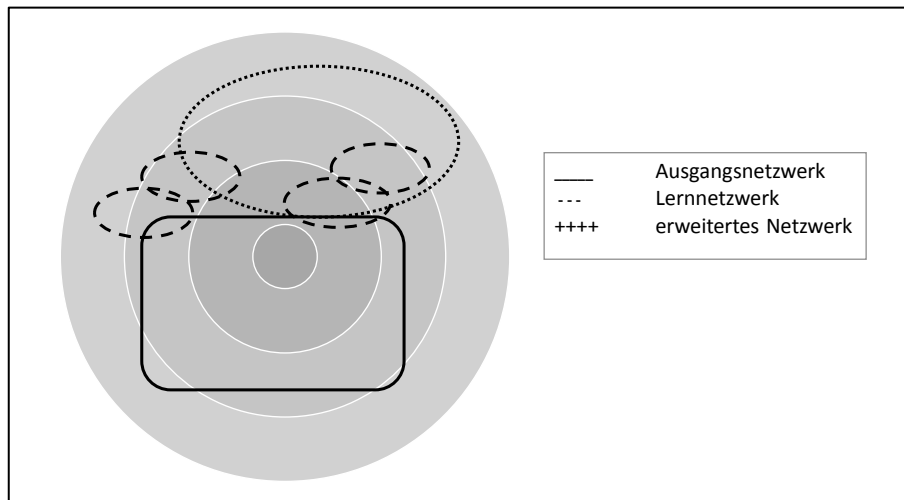


Abbildung 48: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Verstetigung‘

Betrachtet man die zeitliche Dynamik, sieht man ein verhältnismäßig stabiles Ausgangsnetzwerk sowohl auf der privaten als auch der beruflichen Ebene. Die ‚Verstetiger‘ sind sowohl sozial als auch beruflich etabliert und nutzen das Lernen als stabilisierenden Faktor. Die Lerngruppen unterliegen hingegen einem stetigen Wandel, je nach aktuellem Lernbedürfnis. Auch parallele, nach Themen getrennte aber gleichzeitig genutzte Netzwerke lassen sich finden.

Die erweiterten Netzwerke weisen eine gewisse Grundstabilität auf, die auch durch das Anbieten eigener Lernformen und die Übernahme von Verantwortung in Foren und Gruppen stabilisiert wird. Gleichzeitig finden sich bei der Verschiebung von Interessenlagen oder internen Gruppendynamiken durchaus Veränderungen bis hin zum systematische Wechsel des Netzwerkes

9.4.5 Zwischenfazit zur Form und Verschränkung der Netzwerke in den Typen.

Im Verlauf dieses Kapitels wurden zunächst drei Formen von Teilnetzwerken aus Sicht der Lernenden vorgestellt, die für den Prozess eines längerfristigen Online-Lernens besonders relevant sind: Ausgangsnetzwerk, Online-Lernnetzwerk und erweitertes Netzwerk.

Anhand der Kriterien zeitliche Dynamik, Verortung im Raum, Überlappung der Netzwerke sowie Größen- und Zentrumsstabilität wurden die Charakteristiken und Entwicklungen der Teilnetzwerke über den Zeitraum des Lernens hinweg und darüber hinaus beschrieben. Schließlich konnte gezeigt werden, dass sich diese Merkmale anhand der in dieser Arbeit entwickelten Typologie weiter ausdifferenzieren lassen. Je nach biographischer Phase und Lebenssituation finden sich in den zugehörigen Lernformen und -konstellationen unterschiedliche Verschränkungen der Teilnetzwerke untereinander. Dieses Verhältnis wird zum einen durch die Lernform und persönlichen Ziele, aber vor allem durch die Funktionalisierung der Netzwerke durch die Teilnehmenden als auch der Teilnehmenden durch die Netzwerke bestimmt. Dieser Zusammenhang soll im nächsten Abschnitt differenziert betrachtet werden.

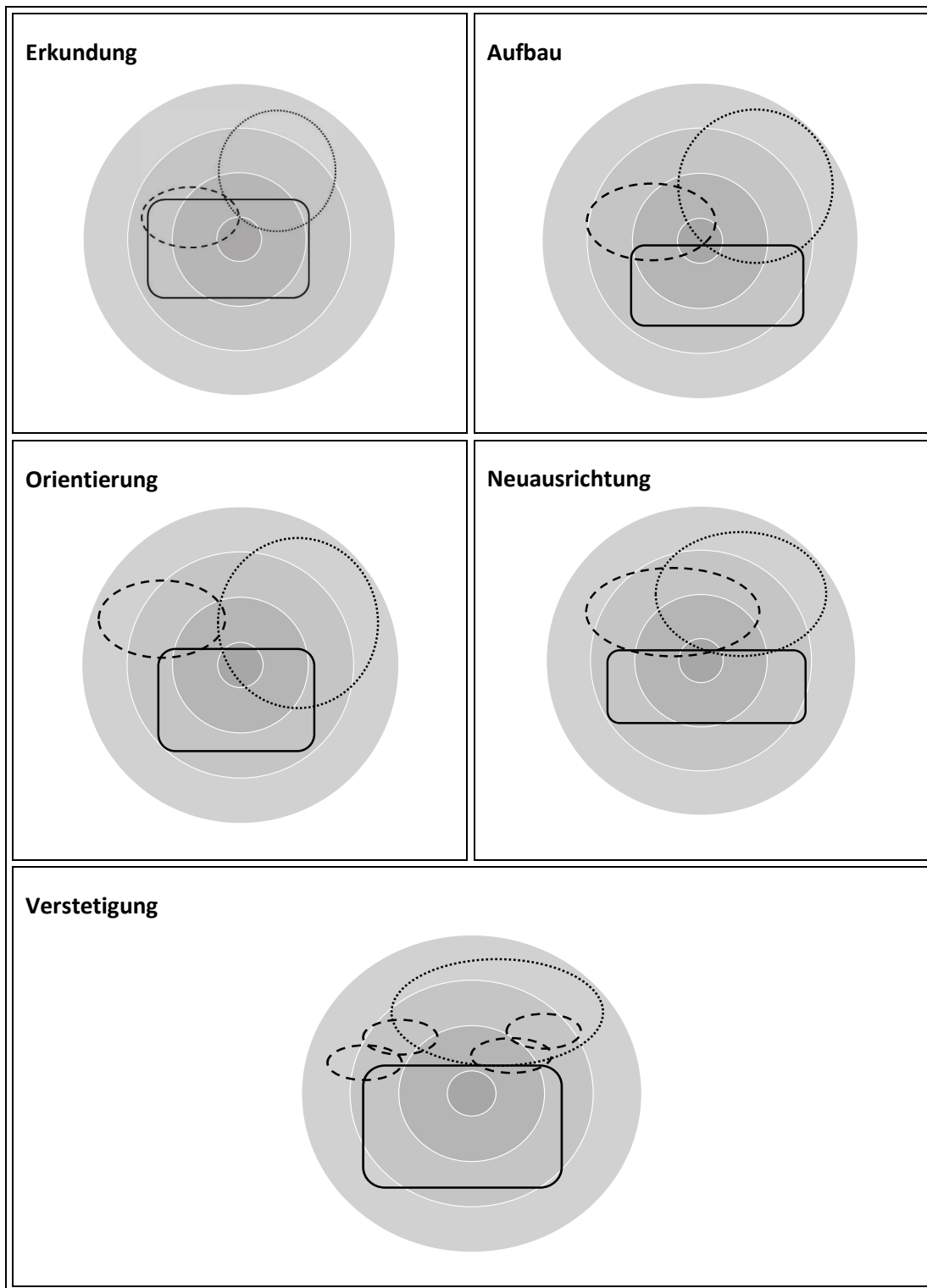


Tabelle 12: Übersicht über die Verschränkungsvarianten der Teilnetzwerke

9.5 Funktionalisierung und Netzwerkbildung

9.5.1 Allgemeine Überlegungen zur Funktionalisierung von und durch Netzwerke

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit einem weiteren Aspekt ‚sozialer Netzwerke‘ im Online-Lernprozess: der Funktionalisierung von Netzwerken durch die Lernenden und der reziproken Funktionalisierung der Lernenden durch die Netzwerke. ‚Soziale Netzwerke‘ sind dynamische Strukturen, die sich je nach Situation und Anforderung ihrer Angehörigen verändern und sowohl bestimmte Bedürfnisse von Mitgliedern erfüllen als auch ihre Mitglieder nutzen, um die Bedarfe anderer Mitglieder als auch die des Netzwerkes als Ganzes zu befriedigen. Dies wird landläufig unter dem Stichwort ‚Balance aus Geben und Nehmen‘ oder auch ‚Kräftegleichgewicht‘ diskutiert und stellt ein wesentliches Merkmal von Netzwerken gegenüber hierarchischen oder linearen Strukturen dar (s. Kapitel 2.).

Dieser Funktionalisierungsprozess gestaltet sich je nach Typus unterschiedlich. Wesentlicher Faktor ist dabei die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Konstellation der Netzwerke und ihrer Verknüpfungen untereinander. Im folgenden Abschnitt sollen daher die verschiedenen Formen der Funktionalisierung von Netzwerken für das Online-Lernen und die Funktionalisierung der Lernenden durch die verschiedenen Netzwerke, gegliedert nach Typen, näher beschrieben werden.

9.5.2 Funktionalisierungsprozesse innerhalb der Typen

9.5.2.1 Funktionalisierung im Typus ‚Erkundung‘

Der Typus ‚Erkundung‘ hat wie oben beschrieben seinen sozialen Fokus auf dem offline Netzwerk aus Freunden, Kommilitonen und Herkunftsfamilie. Freunde, Mitbewohner und Kommilitonen fungieren für ihn in gewisser Weise als Partner für die Rückspiegelung der eigenen Gedanken, Empfindungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Erkundung des Online-Lernens.

„Herr Jonas: ...keine Ahnung, als wir den hier in (Name der Stadt) in unsere WG eingezogen sind, ähm, als wir endlich irgendwann, nachts um eins oder so, den Rechner soweit hatte, dass wir im Internet waren. Ein grandioser Moment, wir haben uns sehr gefreut und damit ging natürlich auch der, ging eigentlich auch los, dass man (Sei-

tenende Kassette) Herr Jonas: damit ging eigentlich auch so ein Austauschprozess dann natürlich also los. Also das war so, das, das, ähm, mein Mitbewohner äh, gleichzeitig, ehemaliger Freund, was heißt ehemaliger Freund, das ist Quatsch. Also meinen Mitbewohner meinen jetzigen kenn ich seit der 5. Klasse. Ja, und dann wohn ich halt jetzt noch zusammen. Und dann haben wir halt mit einem dritten Freund, ähm, zusammen beschlossen gemeinsam nach (Name der Stadt) zu kommen. Also von daher, findet da dann der große Austausch statt. Da herrscht dann auf jeden Fall Interesse für die Thematik Computer und so weiter, also nicht nur für die Thematik, sondern auch für die Anwendung von Computer. Und weil prinzipiell ähnlich Interessenslagen vorliegen, also was fachliche Informationen im Internet angeht oder was, also er ist Soziologe, aber da deckt sich ja vieles. Und ähm, ja, da ist schon ein reger Austausch und da ist auch eher ein Bewusstsein dafür da, dass auch als Lernen wahrzunehmen, was informell erfolgt, und da ist auch ein Interesse natürlich da, für ähm, für die organisierten Kontexte, in denen ich gelernt habe. Also, für die Online- Seminare und so, das hat er gespannt dann, da war schon Beteiligung da dann sag ich mal.“ (Herr Jonas: Z. 500-521)

Es besteht aber nicht nur positives Interesse und Austausch, auch Spott und kritisches Interesse gehören zur Auseinandersetzung, wie das Zitat von Herr Brunner zeigt.

„Herr Brunner: Ja es gab... Ich hab damals in ner WG gewohnt, unter anderem mit (unverständlich), die mussten natürlich in dem Sinne nicht eingebaut werden. Die haben sich köstlich darüber amüsiert, wenn ich gesagt habe, wenn ich gesagt hab, ich geh jetzt mal in mein Online-Seminar und kam dann drei Stunden später wieder. Und dann fragte natürlich schon jemand, und wie wars, sag ich ja, (lacht) morgen muss ich aber wirklich ran. Das hat dann immer für ein bisschen Belustigung gesorgt. Umgekehrt wars auch so, dass. .. wenn man da vor so ner Kiste sitzt, ist ja von außen nicht unbedingt auf den ersten Blick erkennbar, es sei denn man starrt auf den Monitor, ähm, ist ja nicht unbedingt erkennbar ob man nun arbeitet oder nicht. Und ab und zu war auch das nicht der Fall. Und das gab dann schon witzige oder bissige Kommentare, aha, so sieht also Studieren aus. Bei wie viel steht denn das xyz bei E-Bay zurzeit? Ahm, damit, ich konnte damit gut umgehen, das ist jetzt nicht das Problem, insofern hat es auch schon so ein bisschen Gewitzel gegeben hinsichtlich der Relevanz von Online-Seminaren. Aber in dem Sinne einbauen, so zeitaufwendig wars nicht, musste also nicht dieses Online-Seminar irgendwie in mein persönlichen Lebensplan reinquetschen, tat ja auch nicht not, ich konnte es ja irgendwo hintendran hängen.“ (Herr Brunner: Z. 638 – 654)

Zum einen werden also das Online-Verhalten aber auch die Seminarerfahrungen durch diese Gruppe beobachtet und (teilweise kritisch) kommentiert. Zum anderen stellen sie den reellen, offline Part dar, der die Reflektion der Online-Erfahrung ermöglicht. Umgedreht dient er der Gruppe als ‚Erkunder‘ einer neuen Lernform, die mit spielerisch-kritischer Distanz in ihren Online-Erfahrungen beobachtet und kommentiert wird. Er erlaubt sozusagen einen Erfahrungsprozess zweiter Hand.

Der Familie kommt in den Beschreibungen eine andere Funktion zu. Oftmals werden die ‚Erkunder‘ in ihren Herkunftsfamilien als besonders IT-kompetent wahrgenommen und als Pioniere auf diesem Feld angesehen, die für die technische Ausrüstung und die Lernprozesse rund um die Anschaffung neuer Geräte (mit-)verantwortlich sind. Diese ersten positiven Erfahrungen im Umgang und der Anwendung von Technik bilden eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit E-Learning (s. Kapitel 6.2.8). Die ‚Erkunder‘ werden also durch ihre Herkunftsfamilie als Pioniere, Praktiker und Wissensquelle genutzt, funktionalisiert.⁷⁰

Manchmal ist zu diesem Zeitpunkt das Expertentum bereits so hoch, dass es auch im professionellen Rahmen eingesetzt wird. Beispiel hierfür ist Herr Brunner, der schon vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert hat und im Rahmen dieser schon erste Online-Angebote für andere erstellt hat, bevor er sich in seinem erziehungswissenschaftlichen Studium theoretisch mit der Materie auseinandergesetzt hat.

„Herr Brunner: (lacht) Das Team waren... Ich hab damals in der innerbetrieblichen Fortbildung, also in der betrieblichen Einrichtung zur Fort- und Weiterbildung gesessen, die sich primär an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der eigenen Klinik gerichtet hat. Das war ne Klinik mit 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und wir hatten damals, das kann man sich im Prinzip vorstellen wie eine kleine Volkshochschule, nen Kursangebot von 100, 110 Kursen im Laufe des Jahres. Wo wir versucht haben, diese Leute zu erreichen. Das hat auch häufig geklappt. Und wir waren ein Team von 3 oder 4 Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe. Und die ursprüngliche Idee ging von mir aus. Ich hatte, einfach weil Teilnehmer und Teilnehmerinnen sagten, das war jetzt ne schöne Veranstaltung, wir würden uns einfach weitergehende Infos mal interessieren, könnt ihr uns das zu schicken, oder wie kommen wir da ran, können wir uns das kopieren. Und da war die Idee, wir hatten das ja alles auf der Festplatte, warum, ähm, bauen wir das nicht zusammen zu einer Art Infoplattform und stellen das ins Internet.“ (Herr Brunner: Z. 265-278)

Die Online-Lerngruppen in diesem Typus erweisen sich insgesamt als wenig funktional und werden durchaus in die reelle Welt verlagert. Dort nehmen sie, ähnlich wie der Freundeskreis, die Funktion des Reflektions- und Erfahrungspartners ein. Diese Rolle wird vom Lernenden und der Lerngruppe wechselseitig besetzt und ausgefüllt (s. Kapitel 8).

⁷⁰ Wo dies nicht der Fall ist (z.B. Frau Lieser), zeigt sich gleichzeitig eine weniger optimistische Einschätzung der Online-Lernmöglichkeiten. Auch hier findet sich also eine biographische Kontinuität.

Die erweiterten beruflichen Netzwerke bilden sich erst langsam heraus und werden eher in einer beobachtenden, orientierenden Form genutzt, wobei durchaus Interesse an einer stärkeren Beteiligung erkennbar ist.

„Herr Jonas: Ja, d.h. die momentane Situation ist bei mir jetzt, dass ich eben momentan jetzt nicht in einem organisierten Online-Lernkontext drin bin, sondern relativ punktuell auf der einen Seite lerne und ähm, auf der anderen Seite hauptsächlich inaktiv dann so ein bisschen mithör, ja.“ (Herr Jonas: Z. 167-170)

Oder auch :

„Herr Stockmann: Äh, weniger. Muss ich natürlich sagen, weil es ist ja auch grad erst losgegangen. Und ich hatte diverse Ansätze, ich hab ähm, von äh dieser (Name virtuelle Welt), hab ich gehört, von dieser virtuellen Welt. Ich weiß nicht genau, was sich dahinter verbirgt, weil ich hab das versucht zu installieren, das gab technische Probleme, das hat meinen halben Computer auseinander gerissen. Äh, und das hätte ich gerne mal probiert, ansonsten bin ich in verschiedenen Blogs äh, äh jetzt aber momentan nur noch als Leser. Da noch nicht so richtig rangetraut, muss ich ganz ehrlich sagen, das ist echt mal so eine Welt, die ich entdecke. Und äh, bin auch bei verschiedenen äh, äh, Anbietern angemeldet, bei (Name des Sozialen Netzwerkes) beispielsweise oder so, diese ganze Sachen, die auch so im Gespräch sind. Auch in den Medien im Gespräch sind und äh hab aber selber noch nicht äh, ich find's auch sehr zeitaufwendig. Hab selber noch nicht so die Ruhe für mich gefunden, gerade weil sich jetzt beruflich bei mir auch so viel tut, dass ich mich jetzt mal hinsetze und dann dort auch was reinlege. Also jetzt bin ich auch ein bisschen skeptisch, wie ich mich da wirklich so präsentieren sollte. Dann muss ich erst noch einen Weg finden, wie, wie ich das Ganze nutze.“ (Herr Stockmann: Z. 128-143)

Sind bereits erweiterte Netzwerke vorhanden, profitieren sie von den Online-Lernerfahrungen und vor allem durch das gewachsene Expertentum, das eine Weitergabe von Erfahrungen und Kenntnissen in das Netzwerk ermöglicht.

Die Balance innerhalb der engeren Netzwerke (Ausgangsnetzwerk, Lerngruppe) besteht also genau aus dem Austausch über das Online-Lernen als neue Erfahrung sowohl für die Lernenden selbst als auch für ihr Umfeld. Die erweiterten Netzwerke werden hingegen eher passiv genutzt. Der Ausgleich erfolgt in späteren Phasen des Online-Lernens oder nach dem Online-Lernen, z.B. indem dann aktive, gestaltende Rollen übernommen werden.

9.5.2.2 Funktionalisierung im Typus ‚Aufbau‘

Im Typus ‚Aufbau‘ findet sich im Vergleich zum Typus ‚Erkundung‘ eine veränderte Situation. Das Lernen wird hier wie eine Arbeitstätigkeit organisiert, es gibt Bedarf bei der Klärung der Rahmenbedingungen für das Lernen, dieser ist jedoch ein Aushandlungsprozess mit stabilen Ergebnissen.

Das direkte soziale Umfeld ist zunächst durch das weitere Lernen belastet (zeitliche, finanzielle und/oder soziale Ressourcen), es profitiert aber von der zunehmenden beruflichen Etablierung und Spezialisierung. Das Lernen wird daher weitestgehend wohlwollend begleitet und unterstützt, steht aber nicht im Mittelpunkt der Interaktion.

„Herr Stockmann: Ach so, (...) ob ich das abgesprochen hab, ausgehandelt hab? Ne, also das so, ich weiß nicht, wir äh, äh, wir hatten also in der Beziehung einfach für jeden unseren Freiraum und wir haben, da hat jeder auch so seine Sachen gemacht und ich hab das bestimmt angekündigt, na klar, logisch, ich würd gern das und das machen und sie fand das auch gut. Und äh, äh, inwieweit sich das nachher gestaltet im Studium, wusste ich ja da auch noch nicht. [mhm] Und das äh, äh, äh, das war aber auch kein Problem. Also das war abgesprochen, ich hab viel zu tun, aber wie, na gut, das was sich so entwickelt hat, auch während der Zeit, dass ich so ein bisschen der Workaholic wurde, weil ich ja halt gearbeitet hab und nebenbei noch dieses Studium gemacht habe. Ne, wo ich mich eigentlich auch gut und intensiv mit beschäftigt habe. Aber weniger wegen dem Online, sondern generell wegen diesem Fernstudium.“ (Herr Stockmann: Z. 403-414)

Die Funktion des Ausgangsnetzwerkes und des beruflichen Umfeldes ist vorwiegend die der Anerkennung und der Unterstützung.

Der Lerngruppe kommt hier hingegen eine deutlich bedeutendere Rolle zu. Sie gibt während des Online-Lernens Halt und Orientierung und dient vor allem der Motivation. Die gemeinsame Organisation der Bewältigung von Aufgaben wird z.B. als Gerüst für die Interaktion und den Austausch untereinander genutzt

„Herr Dorn: Zum Ende hin haben wir's dann meistens so gemacht, dass Maria am Anfang die Aufgaben so ein bisschen gesichtet hat, weil dann die Komplexe nicht mehr so unterteilt waren, dass sie wirklich immer sechs Aufgabengebiete direkt für uns sich ergaben und wir dann die einfach uns selber noch mal unterteilt haben in eigene Komplexe. Maria hatte das am Montag immer gesichtet, wenn wir die anderen Aufgaben abgegeben haben und dann haben wir uns dann abends dann noch mal genauer durchgesprochen und dann eben die Aufgabenverteilung so vorgenommen. I.: Durchgesprochen heißt dann was? Also per E-Mail? Herr Dorn: Ähm, entweder per E-Mail, meistens im Chatroom, da gab's so einen Chatroom auf dieser Plattform, [Z. 342-347] Und das musste man eben dann alles so komplett ausgefüllt dort hin äh, dann immer per E-Mail oder in dieser Onlineplattform hochladen. [Z.349-451] Dann gab's einen Gruppenbereich, wo nur die Gruppe drauf zugreifen konnte und dann einen großen Bereich, wo man mit allen anderen Gruppen, äh, dann auch kommunizieren konnte und mit den Leuten dann auch ... man konnte ihnen E-Mails zuschicken oder direkt mit ihnen in Kontakt treten, das funktionierte eigentlich ganz gut. (...)“ (Herr Dorn: Z. 332-355)

Diese beim Online-Lernen eingeübte Zusammenarbeit wird bei Bedarf auch nach der Online-Lernphase weiter genutzt. Der Einzelne trägt also während des Lernens durch sein eigenes Verhalten zum Lernerfolg oder auch Misserfolg der

Gruppe bei und erarbeitet sich so die Reputation eines verlässlichen Partners bei Fragen des Lernens und auch der beruflichen Entwicklung. Hier begegnen sich gleichrangige Netzwerkpartner, die ihre Verbindung in die weitere Berufstätigkeit mitnehmen und dort bei Bedarf in weitere Netzwerke oder bestimmte Problemlösungsprozesse einbringen.

Die erweiterten Netzwerke des informellen Lernens profitieren ähnlich wie beim Typus ‚Erkundung‘ von den Lernprozessen durch den Zuwachs an Kompetenz und Erfahrungen, die in diese Netzwerke eingebracht werden können, ggf. auch in verantwortlicher oder gestaltender Funktion.

*„Frau Lieser: Also wie gesagt, mein Chef hat mich da ja mehr oder weniger auf den Trichter gebracht und mich mehr oder weniger hingeschickt, die anderen fanden das interessant. Ich hatte noch zwei Kollegen, ähm, die waren so in etwa in meinem Alter, bei denen war das auch ne ganz andere Geschichte, ja? Die hatten da viel mehr Interesse dran. Und die anderen haben sich da nicht so wahnsinnig dafür interessiert.“
(Frau Lieser: Z. 243-248)*

Die erweiterten beruflichen Netzwerke bauen sich jetzt jedoch deutlicher auf und werden intensiver genutzt. Es finden sich erste Prozesse in Richtung Verstetigung des Lernens. Vorhandene Strukturen werden fortgesetzt, neue Verbindungen hinzugenommen.

„Herr Dorn: ...mit Lernplattform in der Hinsicht, mit Lernplattform is wirklich das (Name des Projekts). Ansonsten eben diese Userforen, bei (Userforum zu Mathematik) zum Beispiel, dieses (Userforum zur Mathematik), wo dann so News-Groups vorhanden sind, wo man sich eben austauschen kann und dann anhand der Informationen, die schon in dem Programm selber drin sind, dann wiederum in Kontakt mit anderen Usern tritt, um Problemlösungen dann zu schaffen.“ (Herr Dorn: Z. 85-90)

Insgesamt liegt der Fokus jedoch auf dem Lernnetzwerk, dem sowohl eine wichtige motivationale als auch stützende Funktion zukommt, die umgekehrt auch für die anderen Mitglieder dieses Teilnetzwerkes geleistet wird.

9.5.2.3 Funktionalisierung im Typus ‚Orientierung‘

Betrachtet man die Funktionen, die die verschiedenen Netzwerkart für den Typus ‚Orientierung‘ haben, lassen sich folgende Punkte feststellen. Das enge, primäre Ausgangsnetzwerk beschreiben die Interviewten als unterstützend und ermutigend, wie die beiden folgenden Zitate von Frau Michel und Frau Stein zeigen.

„I.: Wie findet Ihr Mann das mit der Fortbildung? Frau Michel: Der findet das gut. (...) Ja, na ja er hat ja selber auch sehr viel Abendtermine, ja und eigentlich, (...) ist der das

ja auch gewöhnt, das ich jetzt meine eigenen... Ich hab ja auch als Lehrerin immer abends meine Vorbereitungen gemacht. Äh, und, ja, immer wenn ich dann tagsüber eben in (Name der Stadt 1) war und dann abends hab ich dann meine Vorbereitungen gemacht, und jetzt sitzt ich dann sowieso dann, sitz ich dann am Computer, ne? mhm, I.: Und sonst das Umfeld? Freundeskreis, Kinder? Frau Michel: Jaaha, wie gesagt, drei Kinder, die finden das alle gut, dass ich das mache.“ (Frau Michel: Z. 446-455)

Oder auch

„I.: Wie hat die Familie reagiert, als Sie den Online-Kurs gemacht haben? Frau Stein: Wir haben das vorher besprochen gehabt und die haben mich dann also auch sehr unterstützt und freigestellt und: Na gut, dann müssen wir eben halt ein bisschen mehr machen.“ (lacht) Und haben das dann auch eigentlich ganz gut ge..., gemacht. Wenn ich das dauernd machen würde, dann würden sie wahrscheinlich irgendwann meckern. Und für die Zeit, weil das ja auch eine begrenzte Zeit war und absehbar war, fanden sie das alle eigentlich gut.“ (Frau Stein: Z. 383-389)

So wird z.B. auch technischer Support geleistet, wenn notwendig. Insbesondere Frau Fischer konzentriert sich auf ihre Aufgaben in der Schule und ihre Fortbildung, überlässt aber andere technische und internetbezogene Aufgaben ihrem Mann und ihrem Sohn, die sie als kompetenter und interessierter beschreibt.

„I.: Und ähm, jetzt haben Sie vorher gesagt, Ihr Mann sucht dann für Sie? Frau Fischer: Ja mein Mann ist auch, der ist Informatiker von Beruf, also wir haben uns da gesucht und gefunden. Der oder meine Kinder, kann ich auch machen, also mein großer Sohn sowieso und auch der kleine, der kennt sich da wesentlich besser mit aus als ich, ne? Ich benutz das eben, wie gesagt, ich nutze es für die Geschichten, die ich machen möchte und den Rest den forder ich mir irgendwie ein dann. Wenn ich sage, ich brauch irgendwas, dann krieg ich das quasi frei Haus geliefert.“ (Frau Fischer: Z. 359-366)

Auch Frau Stein und Frau Michel beschreibt die Unterstützung durch ihren Mann als hilfreich, sind aber insgesamt selbstständiger in der Aneignung des Mediums Internet und des Online-Lernens. Eine weitere Funktion der Familie, die bereits in Richtung der zukünftigen Berufstätigkeit weist, ist die des Reflektionsraumes sowohl für die eigene Lernerfahrung als auch für die weitere berufliche Entwicklung.

„Frau Michel: Also wenn ich so Aufgaben habe, die ich, äh, wo ich, manchmal gebe ich eben meine, meine Rückmeldung, oder meine, meine Aufgaben, lasse ich meinen Mann mal angucken. [mhm] und dann diskutieren wir da drüber. Aber sonst mache ich das eigentlich alleine, also.“ (Frau Michel: Z. 264-267).

Die Finanzierung der Orientierungsphase ist eine weitere funktionale Aufgabe der Familie, die allerdings in den Interviews nicht weiter thematisiert wird. Soweit es keine Unterstützung von öffentlicher Seite wie z.B. Zuschüsse oder Finanzierung durch die Agentur für Arbeit oder Programme zur Förderung der In-

ternetkompetenz bestimmter Bevölkerungsgruppen (z.B. Frauen ans Netz⁷¹, Senioren ans Netz⁷² gibt), wird die Online-Fortbildung aus eigenen oder familiären Mitteln finanziert.

Zusätzlich fungieren die berufstätigen Personen des Ausgangsnetzwerkes als Gatekeeper/Türöffner für das erweiterte Netzwerk und sind somit ein wichtiger Faktor für die zukünftige berufliche Entwicklung (s.o. Frau Stein: Z. 60 ff., 106) . Nicht immer jedoch gewährleistet das Ausgangsnetzwerk Unterstützung für die eigenen Lernbedürfnisse. Insbesondere die Doppelbelastung aus Familienaufgaben und eigener beruflicher Entwicklung, die besonders für den Typus ‚Orientierung‘ typisch ist, kann mitunter zu Konflikten führen (s. auch Kapitel 8.3.4). Beispiel hierfür sind die Zitate von Frau Stein (s.o. Z. 406-413), Frau Michel (s.o. Z. 642-663) und insbesondere von Frau Speidel, die gleichzeitig auch die unterschiedliche Tiefe der Konflikte zeigen.

„Frau Speidel: Aber ich hab natürlich die Augen immer offen gehalten im Internet, wo gibt' s was, wo kann ich was lernen, wie kann ich das machen. Ich wusste genau, ich kann nirgends hingehen, irgendwo, ich muss es von hier aus machen. Ich muss es so machen, dass es in der Familie eigentlich niemand merkt, denn die hätten mich ja irgendwo für verrückt gehalten, die hätten da also ganz sicher nicht ... Ich wollte vor Jahren die Meisterprüfung machen, mich hat hier niemand unterstützt. Wirklich nicht. Ich sag das hier also so brutal, wie ich es vielleicht außerhalb eines Interviews so nicht nennen würde. Aber meine Mutter hat gesagt: „Spinnst Du, zu was brauchst du den Meister!“ (Frau Speidel: Z. 203-212)

Und weiter „Frau Speidel: Und dieses Onlinelernen, das hat erstmals die Möglichkeit ergeben, wirklich eigenverantwortlich zu lernen, ohne eine Unterstützung zu gebrauchen, oder das zumindest so zu organisieren, dass ich nicht von anderen Personen unterstützt werde müsste, muss. Und ich denke, das ist wirklich der springende Punkt. [...] Mit Familie hast du halt immer das Problem, dass die praktisch das mitziehen müssen. Wenn die dann blockieren, dann bist du ..., also da bräuchtest du unwahrscheinliche Kraft. Ich glaube nicht, dass man das so leicht opfert.“ (Frau Speidel: Z. 225-235)

Und weiter: „Frau Speidel: Das sind schon ganz schwierige Sachen mit Lernen auf dem zweiten Bildungsweg oder halt ein nachberufliches Lernen, wenn die Familie nicht mitzieht.“ (Frau Speidel: Z. 254-256)

Auch wenn diese Aussagen in der Gruppe der Interviewten einmalig sind, zeigen sie doch, dass die Übernahme anderer Funktionen für das Ausgangsnetzwerk (z.B. Familien-, Pflege, Mitarbeit im Betrieb) ein erhebliches Hindernis für das

⁷¹ Projektinformationen unter: <http://www.kompetenzz.de/Unsere-Projekte/A-Z/Frauen-ans-Netz> [Stand: 31.07.2015].

⁷² Projektinformationen unter: <http://www.kompetenzz.de/Unsere-Projekte/A-Z/Online-50plus> [Stand: 31.07.2015].

Lernen und damit auch die berufliche Neuausrichtung bedeuten können, die durch die Flexibilität des E-Learning zum Teil ausgeglichen werden können. Es besteht aber gerade durch diese Flexibilität wiederum die Gefahr, dass dem Lernen und der eigenen Entwicklung nicht genug Raum zukommt.⁷³

Der Online-Lerngruppe kommt im Typus ‚Orientierung‘ ebenfalls eine wichtige Funktion zu. Sie bildet vorrangig den sozialen Bezugspunkt für das Online-Lernen, auch wenn die Konstellationen mitunter nicht einfach sind. Die gewählten Online-Angebote sind weniger langfristig und umfassend und berufsqualifizierend gefasst wie im Typus ‚Neuausrichtung‘, die Lerngruppe heterogener und auch technisch weniger versiert. Das Einüben der Technik und die Beschäftigung mit der eigenen biographischen Situation stehen daher im Vordergrund. Im optimalen Fall werden hier zukünftige Kollegen gefunden, im schlechtesten Fall wird die unterschiedliche biographische Situation und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden als störend und ihre Anforderungen als zeitlichen überfordernd wahrgenommen.

„Frau Stein: Wir waren alle in unterschiedlichen alt in unterschiedlichen Familiensituationen. Die eine Frau war eben halt völlig eingedeckt mit ihrer familiären Situation, war also schon am Rande des Genervt-Seins immer (lacht leicht). Die eine Frau hat sich also mit Freude in diese ganze Sache gestürzt und alle Leute mit E-Mails überflutet, (lacht) und dann war da noch eine Dame, die dann auch noch ihren Urlaub in die Zeit gelegt hatte, wo der Kurs war, und die sich so ein bisschen zurückgehalten hat, so von ihrer ganzen Art her sozusagen.“ (Frau Stein: Z. 207-214, s. Zitat oben)

Wenn bevorzugt informelle, selbstgesteuerte Lernprozesse stattfinden (siehe z.B. Frau Speidel), übernehmen die erweiterten Online-Netzwerke die Funktion der Lerngruppe.

„Frau Speidel: Und dann schreibst wieder jemand, wieso taucht das jetzt nicht auf, überprüf mal die Seite. Wildfremde Leute habe ich angeschrieben. Ich habe einen vom (Fernsehsender) gehabt, der hat in (Name der Stadt) gewohnt und beim (Fernsehsender) gearbeitet. Dem hab ich alle mögliche Sachen ... der hat mir alle Mögliche beigebracht. Ein anderer war vom (lokale Zeitung). Also ich hatte damals über den (lokale Zeitung) die Seite auf den Server gelegt gehabt. Der hat mir geholfen.“ (Frau Speidel: Z. 168-174)

Allgemein kommt dem erweiterten Netzwerk eine vergleichbare Funktion zu wie im Typus ‚Aufbau‘, auch wenn sie sich eher aus dem Ausgangsnetzwerk

⁷³ In dieser Perspektive wird deutlich, dass die Fragestellung der Arbeit auch unter einer Genderperspektive gesehen werden kann und es sich durchaus lohnen würde, die Daten unter diesem Gesichtspunkt erneut auszuwerten (vgl. Schachtner 2002; Prümmer 2004).

statt aus der Online-Lerngruppe speist. Die ‚Orientierer‘ nutzen sie, um weitere Kenntnisse zu erwerben, Fragen zu stellen aber auch dafür, bereits erste berufliche Kompetenz öffentlich darzustellen.

Die Lernenden nutzen jedoch nicht nur die Teilnetzwerke für ihren Lernprozess und die eigene Entwicklung, sondern auch die Netzwerke funktionalisieren die Lernenden für ihre Interessen und Ziele. Das Ausgangsnetzwerk profitiert von den neuen Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Innerhalb der engen sozialen Beziehungen aus Partner, Familie und enger Freundeskreis übernehmen sie zum Teil die Rolle des Erkunders und Vermittlers. Mitunter wird das neu erworbene Wissen auch direkt weitergegeben (Recherchekompetenz, Lernorganisation, etc.)

Gleichzeitig bringt die individuelle Entwicklung auch Entwicklungspotential für das Umfeld. Sie verändert die bisherigen Strukturen des Netzwerkes, indem neue Funktionen und Tätigkeiten eingebracht werden, die in die bisherige Netzwerklogik integriert werden muss. In diesem Prozess laufen Klärungs- und Anpassungsprozesse ab, die auch die Entwicklung der anderen (positiv beeinflussen). Nicht zuletzt finden sich auch finanzielle Interessen, die durch den Wiedereinstieg in den Beruf bedient werden (könnten).

Die Lerngruppe fungiert für alle Lernenden als Übungsort sowohl für die Lerninhalte als auch als Austauschplattform, auch für die zukünftige berufliche Entwicklung. Dazu zählen auch Kommunikation, Organisation von Projekten, Teamarbeit etc. Dies geschieht in Wechselseitigkeit. Die Lerngruppe bietet diesen Erfahrungsraum, in dem jede und jeder Einzelne sich einbringt, sodass das Lernnetzwerk nur funktioniert, wenn dieser individuelle Beitrag geleistet wird. Ist die Teilnehmendenstruktur zu heterogen in Bezug auf die weiteren beruflichen Ziele, wird diese Funktion in die engeren oder die Online-Netzwerke in informellen Zusammenhängen verlagert.

Das (zukünftige) erweiterte Netzwerk profitiert ebenfalls von den neu erworbenen Kompetenzen, die zum Teil direkt dort eingebracht werden. Dies ist dann auch der Ausgangspunkt für eine zukünftige Berufstätigkeit. Aber auch ein verstetigtes, überwiegend informelles Lernen in diesen Netzwerken wird so gestartet.

9.5.2.4 Exkurs: Anpassung an die Umgebung oder Anpassung der Umgebung

Die Veränderung in den direkten ‚sozialen Netzwerken‘ sind umso gravierender, je bedeutender sie für die Alltagsgestaltung sind. Zwei der Interviewpartnerinnen beschreiben zudem, dass ihre Partner den Weiterbildungsbestrebungen nicht nur positiv gegenüberstanden. Die Trennungen kurz nach Beginn der Bildungsphasen der Frauen wurden zwar nicht durch die Weiterbildungen ausgelöst, aber die Veränderungsbestrebungen fanden in ihnen ihren Ausdruck. Eine weitere Konsequenz ist die Anpassung des Lernens an die Anforderungen des Familienalltags. Während die Personen, die aus einer Berufstätigkeit in die Vollzeit Lernphase gingen (‚Neuausrichtung‘), kaum Anpassungsprobleme, sondern Aushandlungsprozesse beschreiben, sind die Personen, deren Tätigkeitsschwerpunkt in der Familienarbeit liegt, mehr damit beschäftigt, geeignete Lernorte, Zeiten und allgemeine Rahmenbedingungen herzustellen und aufrechtzuerhalten und sie um die Haupttätigkeit herum zu arrangieren. Hier findet sich ein gewisses Spektrum von Frau Speidel und Frau Stein bis zu Herrn Stein und Herrn Henge.

Die Anpassungsleistung ist auf Basis der vorliegenden Daten durch zwei Faktoren geprägt: Umfang des Online-Lernens und Konkurrenz zum bisherigen Tätigkeitsschwerpunkt. Je formalisierter und umfangreicher das Online-Lernen ist, desto weniger ist das soziale Umfeld von der Aktivität betroffen. Sie wird wie eine Berufstätigkeit gehandhabt und nimmt vorübergehend deren Platz ein. Werden jedoch kleinere Vorhaben zur Erprobung zusätzlich zur bisherigen (Familien-)Arbeit hinzugenommen, gibt es größere Interferenzen mit dem engen sozialen Umfeld wie Partner oder Familie, die Aushandlungsprozesse und Anpassungen fallen umfangreicher aus. Hierin liegt auch der wesentliche Unterschied zwischen dem Typus ‚Orientierung‘ und ‚Neuausrichtung‘.



Abbildung 49: Grad der Anpassung an das Umfeld

9.5.2.5 Funktionalisierung im Typus ‚Neuausrichtung‘

Das Ausgangsnetzwerk hat für diesen Typus verschiedene Funktionen. Zum einen verleiht es für den langwierigen und langfristigen Prozess der ‚Neuausrichtung‘ Stabilität und ‚Orientierung‘. Neben der Familie bietet auch das Internet Möglichkeiten, Kontakt zu halten und Freundschaften und auch Bekanntschaften gezielt zu pflegen, teils auch gezielt offline als Kontrast zum Online-Lernen.

„Frau Aigner: Aber ich zieh mir halt sehr viel an Nachrichten aus dem Internet, aber dann natürlich auch privat. Ähm dass ich viele Kontakte jetzt noch von früher, also ich bin nicht hier geboren [mhm], ich bin vor sieben Jahren von (Ort 1) hierher gezogen. Ähm, teilweise haben dann auch frühere Freunde privat dann E-Mail, dass ich also das dann nutze.“ (Frau Aigner: Z.54-59)

Die Lerngruppe hingegen erweist sich in diesem Typus als besonders wichtig und als Ort der intensiven Begegnung und Auseinandersetzung. Vergleichbar mit dem Typus ‚Aufbau‘ kommt hier den Mitgliedern die Rolle des Mitstudierenden und Reflektionspartners zu. Die anderen Teilnehmenden haben eine unterstützende und motivierende Funktion. Umso wichtiger ist die Zusammensetzung der Lerngruppe. Ein Beispiel für die unterschiedliche Nutzung einer solchen Lerngruppe beschreibt Frau Aigner. Die Plattform ihrer TZI Ausbildung wird von den Nutzern unterschiedlich intensiv wahrgenommen, für sie ist es jedoch ein wichtiger Ort des Austauschs und des Kontakts mit der Lerngruppe mit gleichen Interessen. Diese Bedeutungszuschreibung entspricht ihrer Wahrnehmung der Ausbildung als Teil ihrer beruflichen Neuausrichtung. Für andere Teilnehmende der Ausbildung hätte sie eher den Charakter der Verstetigung oder der Orientierung.

„Frau Aigner: Und wenn wir uns verabredet hatten, wenn wir grillen oder was geplant hatten für das nächste Wochenende haben wir uns sehr stark über diese Forum ausgetauscht. Ähm dazu gab es natürlich auch Möglichkeiten E-Mails zu schreiben, über eine Mailingliste, das haben wir dann auch hin und wieder genutzt aber in dem Forum wurde schon relativ viel diskutiert. Wobei nicht alle teilgenommen haben. Also man konnte schon beobachten, es gab welche, die sehr stark das genutzt haben, teilweise täglich. Während andere an und für sich in dem Forum fast gar nicht vertreten waren. Das ist sehr unterschiedlich. (Frau Aigner: Z. 98-106)

Entsprechend werden Gruppen nach möglichst homogenen Merkmalen zusammengesetzt (s.o.), um z.B. eine Selbstständigkeit im Bereich E-Learning zu erreichen und gegebenenfalls neu formiert, wenn das Ziel der ‚Neuausrichtung‘ gemeinsam nicht erreicht werden kann (s. Porträts in Kapitel 6 von Herrn Henge, Herrn Baum und Frau Berg). Auch nach Beendigung der gemeinsamen Lerner-

fahrung bleiben zumindest Teile der Gruppe als gegenseitige Ansprechpartner in beruflichen Dingen wichtig. Im Vordergrund stehen der Austausch und die Vergewisserung über die eigene Entwicklung auf einer gleichrangigen Ebene im sozialen Austausch.

*„Herr Henge: Wie ich mit dem Druck umgegangen bin? Gut, äh, einmal was sich nachher so ein bisschen rauskristallisiert hat, äh, das wir in der Gruppe auch miteinander telefoniert habe, nicht alles über eine Plattform gemacht haben. Wir haben uns also auch noch andere Kommunikationswege gesucht, ähm, das dort zu besprechen. Das ist auch schon mal ganz hilfreich, wenn es jemand anders genauso geht.“
(Herr Henge: Z. 130-135)*

Die Online-Lerngruppe hat, wenn sie während des Lernens funktioniert, auch noch nach Ende der Weiterbildung und ‚Neuausrichtung‘ eine wichtige Funktion. Zum Teil werden hier Kooperationspartner für die eigene Selbstständigkeit gesucht, zum Teil ein berufliches Netzwerk begründet, das auch nach der Fortbildung Bestand hat und ggf. in weitere Projekte einbezogen wird (s. o. Frau Blank: Z. 192 ff.)

Klassisches Beispiel für eine intensive Fortsetzung der Lerngruppe sind Herr Baum und Herr Henge, die ihre, während der Umschulung entwickelten Firmen, eng miteinander in Kooperationen verflochten haben. Frau Berg, die an der gleichen Umschulung teilgenommen hat, ist ein Beispiel dafür, wie sich eine negative Lernbeziehung auch schädigend auf die weitere berufliche Entwicklung auswirken kann. Die ursprüngliche Geschäftsidee musste nach der Trennung vom Lern- und Geschäftspartner aufgegeben und eine weitere entwickelt werden.

„Frau Berg: ...wir hatten vor, danach gemeinsam eine Firma zu gründen. [mhm] Das ist aber nicht, ... ähm, also da hab ich ein halbes Jahr Zeit in'n Sand gesetzt. Ich hab mich da sehr engagiert und aus irgendeinem Grunde, den ich nicht weiß, ähm, hat er denn gesagt, nee, ich will das nicht mehr. Dabei haben wir noch beim (Name Gründerwettbewerb). Die hatten so ein Gründerwettbewerb für innovative Gründungen, äh, ausgeschrieben. Und da sind wir nominiert worden. Äh, von 160 Teilnehmern waren wir da unter den ersten vier, die da eingeladen wurden, ihr Konzept so vorzustellen, was ein Erfolg war. Das war so im Dezember. Aber dann ging das so auseinander.“(Frau Berg: Z. 131-149)

Eine gewisse Ausnahme bildet hier Frau Aigner. Dort ist die Entwicklung zwar in Bezug auf die TZI Ausbildung gegeben, nicht jedoch hinsichtlich des Fernstudiums. Die Online-Anteile sind relativ gering, es gibt keine stabile Lerngruppe, sondern eher dem Typus ‚Erkundung‘ ähnliche, zeitlich begrenzte Seminargruppen und eine intensive Kommunikation mit den betreuenden Lehrenden.

Dennoch ist gerade die TZI Gruppe auch ein Anker in der Zeit der ‚Neuausrichtung‘.

Die erweiterten Netzwerke, die während und nach der Fortbildung aufgebaut werden gewinnen im Typus ‚Neuausrichtung‘ gegenüber den anderen Typen deutlich an Bedeutung. Sie ersetzen in großen Teilen das weggefallene berufliche Umfeld. Insbesondere beim Weg in die Selbstständigkeit fungieren Online-Gruppen und Foren als Kollegenersatz und gleichzeitig als Feld für die mögliche Kunden-Akquise.

Herr Baum beschreibt dies auf zwei Ebenen. Einmal in der engen Zusammenarbeit mit Herrn Henge:

„Herr Baum: Also das war..., das war eine über neun Monate [mhm]. War vor eineinviertel Jahren beendet. I.: Und seitdem arbeiten Sie praktisch an der Selbstständigkeit, wenn ich das richtig verstanden habe... Herr Baum: ...ja, also wir sind selbstständig jetzt, also ich bin selbstständig jetzt seit einem Jahr. Der Herr Henge hat ein viertel Jahr früher angefangen [Ja] Und bauen eben jetzt, ja, unser Renomme, basteln an unserem Renomme. Also bauen das jetzt. Wir sind zwei..., wir haben zwei eigenständige Firmen, die in (Name der Stadt 1) und in (Name der Stadt 2) sitzen, das heißt durch Internet gekoppelt sind, das heißt unsere Kommunikationskanäle sind primär das Internet, durch VOIP, also Internet-Telefonie, durch ne gemeinsame Datenbasis, auf der wir durch Wikis, wenn wir Texte entwickeln und ähnliches. Und ähm, wir nutzen also die Lerntechnologien auch um unsere Unternehmen zu koppeln.“ (Herr Baum: Z. 90-103)

Und einmal in der Zusammenarbeit mit einem Open-Source Netzwerk, das sich um die Weiterentwicklung einer bekannten Lernplattform kümmert.

„I.: Und gibt es da bestimmte Personen, mit denen Sie verstärkt zusammenarbeiten, so etwas auch noch mal wie eine spezielle Gruppe? Herr Baum: Nein, das sind natürlich bestimmte Leute, die ..., ja, a) dem Hauptentwickler, (Namen der beiden Hauptentwickler), einem Holländer, das war auch der Grund, warum ich das erste Headset gekauft hatte, weil ich das erste Mal mit denen Kontakt aufnehmen wollte und Skype ist das Kommunikationsmedium der (Software-)Leute. Dann in England eine, ein Entwickler, der sehr aktiv auch mit Foren arbeitet, sehr viel auch kommuniziert. Es sind Partner aus Italien, mit denen ich doch das eine oder andere Projekt angegangen bin. Ähm, ich sag deswegen angegangen, weil das waren EU-Projekte, und bislang sind wir noch nirgends drangekommen, dass wir auch den Zuschlag bekommen haben (lacht). Eins läuft noch, müssen wir einfach sehen. Es ist, also es sind unterschiedliche Personen weltweit, die äh, mit, einfach entweder auf gleichen Ebenen liegen, die ein ähnliches Thema bearbeiten, wie ich, mit denen es sich dann auch lohnt, die dann auch diesen Kontakt wollen. Ich hab auch auf der anderen Seite die Erfahrung gemacht, ich hab versucht Kontakt aufzunehmen und dann kam ne freundliche E-Mail zurück und das wars dann. [mhm] Pläne geschmiedet und nie was davon umgesetzt. Und das gibts auch, das gibts überall und das gibts auch ständig. Auf der Ebene entstehen dann natürlich auch immer andere Verbindungen und Beziehungen.“ (Herr Baum: Z. 584-603)

Gleichzeitig dienen diese erweiterten, beruflichen Netzwerke auch der beruflichen Selbstdarstellung und dem öffentlichen Auftritt als Teil der eigenen Professionalisierung während und nach der Ausbildung. Sie bieten die Möglichkeiten, die eigenen Kompetenzen darzustellen und sich (der Fachöffentlichkeit) zu präsentieren. Dies ist jedoch nicht risikolos, da man sich mit einer ‚dummen‘ Frage nicht schriftlich im Internet verewigen möchte.

„ ... Und bei den (Frauennetzwerk), das ist ja dann wieder online, das ist ja über die Mailinglisten. [mhm] Da bin ich aber auch sehr vorsichtig. Weil ich da, ich weiß, dass da viele Kolleginnen auch drin sind. [Aha] Und da will ich keine dummen Fragen stellen. Also da muss ich schon auch in einem Forum, ich will einfach keine Fragen, ich weiß ja, dass Internet lang weiterlebt und da hab ich echt immer total Angst, Fragen zu stellen. Also die stell ich dann lieber in einem anderen Rahmen.“ (Frau Blank: Z. 542-548)

Und weiter

„I.: Das heißt, wie nutzen Sie die (Frauennetzwerk y) dann, also wenn das kein Platz ist, um selber Fragen zu stellen. Frau Blank: Doch, ich stelle schon Fragen, aber wohlüberlegt und sehr selten. [Ja] Dann beantworte ich manchmal Fragen, aber wirklich nur, wenn ich den Eindruck hab, da kann ich wirklich helfen. [Ja] Und ich versuche irgendwie mit dem Neuesten mitzuhalten und mir Informationen zu beschaffen.“ (Frau Blank: Z. 574-577)

Die Gelegenheit, selbst online zu lernen und Fragen zu stellen, ist also eng an den eigenen Status gebunden und bedarf eines gewissen Schutzes, wie er z.B. in Chats und geschlossenen Gruppen mit hohem Vertrauen gegeben ist.

Die Teilnetzwerke funktionalisieren jedoch auch die Lernenden. Ähnlich wie im Typus ‚Orientierung‘ gewinnt das Ausgangsnetzwerk durch die neuen Erfahrungen und Kenntnisse. Durch die weitestgehend externe Finanzierung der Online-Lernform, die eng an die lange Dauer und Intensität gebunden ist (s. Kapitel 8), ist auch der Beitrag zur Finanzierung der Familien/Partnerschaften gewährleistet. Die Lerngruppen wiederum gewinnen neben den schon im Punkt ‚Orientierung‘ genannten Faktoren wie Motivation, Austausch und Reflektion auch durch die Langfristigkeit der Zusammenarbeit, die die Entwicklung stabiler, sich fortsetzender Entwicklungen begünstigt. Die erweiterten Netzwerke profitieren zu zusätzlichen Kompetenzaufbau und der Darstellung der neu erworbenen Professionalität. Um diesen Effekt zu erlangen, werden diese Netzwerke mit Inhalten, Information und Antworten gespeist und profitieren so von der beruflichen Entwicklung und ‚Neuausrichtung‘ der Interviewpartner. Die gesteigerte Ver-

antwortungsübernahme und Gestaltung von Inhalten verweist dann bereits auf den Übergang zur kontinuierlichen Fortsetzung des Online-Lernens als Teil des eigenen Weiterbildungsverhaltens und der eigenen Professionalität.

9.5.2.6 Funktionalisierung im Typus ‚Verstetigung‘

Im Typus ‚Verstetigung‘ kommt dem direkten Umfeld eine alltägliche Rolle zu. Das Lernen ist fester Bestandteil des Lebens und auch dem Umfeld als Aktivität vertraut. Die dafür notwendigen Räume werden immer wieder eingerichtet und toleriert.

„Frau Stern: Die ziehen sich zurück, die wissen schon, dass ich jetzt meine Ruhe brauche, ne, oder ich sag dann irgendwann so, ich mach jetzt das und das und ich lerne, und die nächste Stunde bin ich nicht ansprechbar, ne? Und äh, ich kann halt gut abschalten, also Nebengeräusche, solange sie nicht allzu laut sind, stören mich ned. Kann mich dann gut mit dem beschäftigen, was ich grad vor mir hab. Und dann wissen die Bescheid und lassen mich auch in Ruhe. Und kämen dann wahrscheinlich dann nur wenn's brennt, ne? (lachen)“ (Frau Stern: Z. 172-178)

Anders als bei den vorhergehenden Typen finden sich jedoch wenige feste Online-Lerngruppen, die sich auf eine organisierte Lernform beziehen.

Der Fokus liegt entsprechend auf den informellen Lernformen im Netz in Online-Netzwerken und Foren, überwiegend beruflicher Ausrichtung. Die Funktion des Lernnetzwerkes kommt in diesem Typus vor allem den Netzwerken zu, die sich aus regelmäßig besuchten Foren und beruflichen Netzwerken entwickeln. Die ‚Verstetiger‘ sind hier längst über den Status des Anfängers hinausgewachsen und übernehmen tragende Rollen in diesen Umgebungen. Dies verschafft ihnen Ansehen und weitere Lernmöglichkeiten.

„Herr Henge: Und die (Lernumgebung.org) [Lernplattform an der er aktiv mitarbeitet. Anmerkung SLP] ist ja eigentlich (Lernumgebung) als Community of Practice. Das heißt, wenn ich ne Frage habe, stell ich da ne Frage rein und bekomme dort auch Antworten. Und die werden dort diskutiert. Das ist ja eigentlich E-Learning, nur das das nicht gesteuert ist. [mhm] Das ist Wissensmanagement, das ist netzgestütztes Wissensmanagement ohne irgendwelche Präsenzveranstaltungen. Und das funktioniert in diesem Bereich (der Lernumgebung), weil ja ein gemeinsam, ein gemeinsames Ziel da ist, die Lernplattform weiterzubringen, funktioniert das wunderbar. Ohne diese Community wäre diese Lernplattform lange nicht so weit, wie sie ist. Weil sich das international, das ist das Schöne dran, ähm, dran entwickelt und daran weitergearbeitet wird und auch drüber diskutiert. Und die Leute sehen sich eigentlich nicht. I.: Gibt es trotzdem sichtbarere Leute als andere? Herr Henge: Ja, die die aktiver sind, sind sichtbarere. Die die mehr machen sind auch sichtbarere, ja, klar.“ (Herr Henge: Z. 504-518)

Das Lernen in der Online-Gemeinschaft zur Lernsoftware, hier als Community bezeichnet, die Verantwortungsübernahme und die Gestaltung eigener Angebote, Fragen beantworten und vergleichbare Aktivitäten dienen sowohl der eignen Fortbildung als auch der Verstetigung der eigenen Professionalisierung und ihrer öffentlichen Darstellung (s. ‚Neuausrichtung‘).

Eine Besonderheit im Prozess des Verstetigens ist es, dass in den erweiterten beruflichen Netzwerken nicht nur informell gelernt, sondern auch den eigenen Interessen nachgegangen wird. Es werden also Gleichgesinnte gefunden und so berufliche Netze und Ausgangsnetzwerke miteinander verknüpft. Neben der beruflichen Vernetzung kommt hier also auch die Unterstützung für die persönliche Entwicklung sowohl im beruflichen als auch im privaten Spektrum (s. a. Frau Speidel, Z. 203 ff., Frau Stern, Z. 347 ff.).

Umgekehrt profitierend die erweiterten Netzwerke von ihrem Engagement und ihren Fähigkeiten. Sie haben eine Phase einer – oftmals hochgradig individualisierten – Professionalisierung durchschritten und sind von Lehrenden zu Moderierenden geworden.

Eine typische Form in dieser biographischen Phase und im Typus ‚Verstetigung‘ ist die ‚Quersubventionierung‘ von Netzwerken. Wissen und Kontakte, die in einem Lernprozess und den damit verbundenen Netzwerken erworben werden, können anschließend in einem anderen Kontext eingesetzt und erneut genutzt werden. Dadurch erfahren die bestehenden Netzwerke sowohl thematisch als auch Personen bezogenen eine Erweiterung und Entwicklung.

Oder auch Baum:

„Herr Baum: Mailinglisten gibt's da nicht, aber es gibt die Foren. Das ist ja, das was eben die Leute wirklich zusammenbringt. Mailinglisten ist ja eigentlich nur E-Mail-Verkehr, wogegen in den Foren ... Ja ich bin da sehr aktiv, weil ich hab mich spezialisiert auf (Lernumgebung)Gestaltung, und das ist mein Schwerpunkt. Ich beantworte sehr viele der Fragen, die dort bezüglich Gestaltung, und bezüglich Theme-Gestaltung, Oberflächengestaltung, Theme-Gestaltung gestellt werden. Ich bin auch (Lernumgebung)-Partner, [mhm] das heißt also ich engagiere mich so für das Produkt, äh, dass ich mich auch eben entschieden habe, auch (Lernumgebung)Partner zu werden. Was für mich den Vorteil hat, das es für Interessenten ein deutliches Signal gibt, das ist nicht nur einfach so, da steckt auch was dahinter, da steckt ein Stückweit Know-how dahinter, das ist ne Qualifikation, die nicht erklärt oder bewiesen werden muss, sondern die einfach per Wort schon gegeben ist.“ (Herr Baum: Z. 571-583)

Die direkten ‚sozialen Netzwerke‘ profitieren überwiegend indirekt von den Lernenden. Diese erhalten so ihre Kompetenzen und Fähigkeiten und damit ihre berufliche Basis, die auch der Familie und dem Ausgangsnetzwerk entgegenkommt.

Die Funktionalisierung der Lernenden durch die Netzwerke und umgekehrt im Typus ‚Verstetigung‘ ist also geprägt durch die Verknüpfung der einzelnen beruflichen und kollegialen Netzwerke untereinander mit den Zielen, die eigene Kompetenz darzustellen, zu erweitern und zu erhalten und gleichzeitig das gemeinsame Thema voranzubringen.

9.5.3 Zwischenfazit Funktionalisierung von und durch Netzwerke

Wenn man über die Funktion von Netzwerken nachdenkt, kommt einem zunächst die Nutzung der Netzwerke durch die Teilnehmenden in den Sinn. Die Befragten nutzen die beschriebenen Netzwerke aus den unterschiedlichsten Gründen. Zum einen werden sie dafür genutzt, um die eigene Weiterbildung voranzutreiben, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten, Informationen zu erhalten, sie in andere Teilnetzwerke einzuspeisen, die eigene Selbstverwirklichung voranzutreiben, sich gesellschaftlich zu engagieren und sich zu integrieren.

Umgekehrt haben aber auch die Mitglieder eine Funktion für die Netzwerke, um eigene oder gemeinsame Ziele zu erreichen. In der Tat liefert das empirische Material zahlreiche Hinweise auf die Funktionalisierung der Nutzer durch die Netzwerke. Zum einen gewinnt das Ausgangsnetzwerk, in dem sich durch das Lernen selbst und die sich daraus ergebenden Kontakte neue Entwicklungsmöglichkeiten für die Lernenden ergeben, die sich auch auf das familiäre Umfeld positiv auswirken. Dies gilt noch mehr für das berufliche Netzwerk, das durch steigende Kompetenzen und aktuelle Informationen und Kenntnisse vom Lerngewinn der Einzelnen profitiert. Die Art der Funktionalisierung durch die Ausgangsnetzwerke ist stark von der Eingebundenheit und Abhängigkeit von diesen geprägt. Je stärker die Lernenden auch in andere Netze integriert sind, desto weniger ist das Ausgangsnetzwerk durch die Lernerfahrung berührt. Das Spektrum reicht hier von hoher Interdependenz im Typus ‚Orientierung‘ bis niedrige Verbundenheit bei ‚Erkundern‘ und ‚Verstetigern‘ mit ausgewogenen Anteilen im Typus ‚Aufbau‘ und ‚Neuausrichtung‘. Betrachtet man dies unter

dem Gesichtspunkt der Konstitutionsleistungen, liegt hier der Fokus auf der sozialen Vermittelbarkeit des eigenen Lernens.

Auch die Online-Lerngruppe profitiert in unterschiedlichster Weise durch die Teilnehmenden. Ähnlich wie die Ausgangsnetzwerke bietet sie Unterhaltung und Motivation, Austausch und Unterstützung und ggf. auch die Basis für weitere berufliche Entwicklungen und Strukturen. Je nach Dauer und Formalitätsgrad des Online-Lernens stehen eher die sozialen oder die sachlichen/beruflichen Inhalte im Vordergrund. Je länger die Zusammenarbeit dauert, desto sachorientierter ist die Zusammenarbeit. Die Faktoren Unterstützung und Motivation (Typus ‚Aufbau‘) und (gemeinsame) berufliche Entwicklung (Typus ‚Neuausrichtung‘) prägen die Zusammenarbeit, während im Typus ‚Orientierung‘ die eigene Positionierung noch deutlich mehr Raum einnimmt. Funktionieren die Online-Lerngruppe als Unterstützungsmechanismus, tragen sie erheblich zur Zufriedenheit und zum erfolgreichen Abschluss des Online-Lernens bei (s. z.B. Herr Jonas Kapitel 6.2.8). Im Zusammenhang mit den Überlegungen zu den Konstitutionsleistungen steht hier vor allem die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens, also die Fragen nach Lernzeit, Lernort, gemeinsame Aufgabenbewältigung und Rückmeldung zum Lernfortschritt im Vordergrund. Deren Bedeutung steigt, je höher der Formalisierungsgrad angesetzt ist. Aber auch die ‚biographische Passung‘ im Sinne der Stimmigkeit der Zusammensetzung der Gruppe ist von Relevanz.

Auch die neu hinzugekommenen, erweiterten Netzwerke gewinnen durch ihre Mitglieder. Das Einbringen und die Weitergabe von z. T. neuerworbenen beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie aktuelle Informationen aus anderen Netzwerken stärken die erweiterten Netzwerke und erlauben ihnen, die eigenen Ziele zu erreichen und sich weiterzuentwickeln. Das weitere berufliche Umfeld profitiert durch die aktive Teilnahme an den lernbezogenen Netzwerken ebenfalls. Die neu gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten kommen der Arbeit und damit dem Arbeitgeber und den Kollegen zugute. Gleichzeitig leisten die Teilnehmenden durch ihre aktive Gestaltung der Netzwerke bis hin zu eigenen Lernangeboten eine repräsentative Funktion und machen so die eigene Firma oder den Arbeitgeber für das Arbeitsfeld sichtbar. Dieser Aspekt ist dem Teilbereich der sozialen Akzeptanz des eigenen Lernens und Handelns zuzurechnen.

Die Funktionalisierung der drei beschriebenen Netzwerkformen durch die Lernenden und die Funktionalisierung der Teilnehmenden durch die Netzwerke kann also als eine Form der Herstellung der Konstitutionsleistungen für das Online-Lernen beschrieben werden. In der Differenzierung über die Typologien erlaubt eine Reflektion dieser Funktionalisierungsformen zudem einen Einblick darin, wie die verschiedenen Netzwerkformen und Konstellationen, die die unterschiedlichen Typen ausprägen, zu ihrer Funktionalität beitragen. Dies soll abschließend in der Schlussbetrachtung des Auswertungskapitels zum Thema Netzwerke und Online-Lernen erneut betrachtet und zusammengefasst werden.

9.6 Fazit Netzwerkbildung

Nachdem nun sowohl die Zusammenhänge zwischen den Typen und den drei relevanten Netzwerkarten als auch die Funktionalisierungsprozesse zwischen den Netzwerken und ihren Mitgliedern beim Online-Lernen dargestellt wurden, sollen die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und um weitere Facetten ergänzt werden.

9.6.1 Netzwerkbildung und Typus

Wie gezeigt, weisen die relevanten Teilnetzwerke: Ausgangsnetzwerk, Online-Lernnetzwerk und erweitertes Netzwerk, je nach Typus zum einen unterschiedliche Ausgestaltungen und Veränderungen im Verlauf des Online-Lernens auf. Die Netzwerkbildung und Gestaltung ist also *typusabhängig*. Zum anderen finden sich in den Typen Varianten der Funktionalisierung von und durch die Netzwerke. Diese Variationen lassen sich anhand von vier Kriterien beschreiben: Verortung in virtuellen und nicht-virtuellen Raum, Überlappung mit anderen relevanten Teil-Netzwerken, zeitliche Dynamik und Entwicklung sowie Stabilität in Bezug auf Zusammensetzung und Größe. Aus der Bearbeitung des Interviewmaterials entstand ein weiteres Kriterium der Beschreibung, nämlich das Ausmaß der Trennung und der Integration der drei Netzwerkarten untereinander. Die Ausgestaltung, die Konstellation und die zeitliche Dynamik sowie die Funktionalisierung der Netzwerke und durch die Netzwerke sind also durch den Typus geprägt.

Daneben finden sich zwei *typenübergreifende Weiterbildungsstrategien*, die in engem Zusammenhang mit der Netzbildung und -gestaltung stehen. Die erste lässt sich mit dem Begriff der individualisierten Professionalisierung beschreiben und meint die stetige Anpassung des eigenen Weiterbildungsverhaltens an die biographische Situation und die damit einhergehenden Lernerfordernisse hinsichtlich einer persönlichen, oft berufsbezogenen Weiterentwicklung. Sie kann als Steigerungsperspektive mit linearem Charakter gesehen werden, die Arbeits- und Weiterbildungsphasen miteinander verschränkt und dafür auch die drei Teilnetzwerke aktiv gestaltet. Beispiele hierfür finden sich z.B. in den Porträts von Herrn Baum und Herr Henge. So beschreibt Herr Henge, wie er die Lerngruppe mit Herrn Baum konsequent zu einer Firmenkooperation weiterentwickelt. Gleichzeitig trägt er durch die aktive Mitarbeit im Online-Netzwerk einer Lernplattform zum Marketing der Firma bei und übernimmt Verantwortung sowohl für die Weiterentwicklung der Software als auch für sein eigenes Lernen (vgl. Kapitel 6.2.7). Wird diese Verstetigungs- und Professionalisierungsstrategie konsequent geführt, mündet sie über verschiedene Typen in den Typus der ‚Verstetigung‘. Dazu gehört – typischerweise und gleichzeitig typunabhängig – auch die Gestaltung von Angeboten für andere und/oder die Verantwortungsübernahme in Foren und Netzwerken, also die aktive Gestaltung von lernbezogenen Netzwerken für sich selbst und andere. Dies verweist bereits auf die zweite Netzbildungsstrategie: partizipative Kompetenzentwicklung. Damit wird der stetige Prozess beschrieben, der über die aktive Teilnahme an netzbasierten - oft informellen - Lernformen und den dazugehörigen Austausch und das gegenseitige Geben und Nehmen zu einer stetigen Kompetenzentwicklung und einem fortgesetzten Kompetenzerhalt führt. Zum einen wird also bewusst und konsequent die eigene Professionalität entwickelt und zum anderen durch die Pflege von Lernnetzwerken und erweiterten Netzwerken die neu gewonnene Kompetenz aufrechterhalten. Ziel ist es, die eigene Professionalität aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Das Lernen wird hier zu einer Art Schaukelbewegung aus Aneignung und Weitergabe, die durch die Möglichkeiten des Netzes besonders befördert werden.

Dies zeigt erneut, dass die online-bezogenen Lernprozesse in hohem Maß mit der biographischen Entwicklung verbunden sind. Entsprechend lassen sich ne-

ben den typenbezogenen und den typenunabhängigen Strategien auch hoch persönliche Strategien der Netzwerkbildung und -pflege finden. Stellvertretend seien hier vier Muster genannt:

- Verbergen des eigenen Lernens vor dem Ausgangsnetzwerk bei gleichzeitiger Expansion der erweiterten Netzwerke (Frau Speidel)
- Isolation und Rückzug aus den privaten und beruflichen Ausgangsnetzwerken zu Gunsten des Lernens und einer besseren Zukunft bei gleichzeitiger Ausdehnung der erweiterten Netzwerke (Frau Aigner)
- Resozialisierungsprozess und Reifungsprozess durch online-basiertem Lernen und Erweiterung aller Netzwerke (Frau Blank)
- Widerstand gegen die allgegenwärtige (Online-)Lernanforderung durch Fokussierung auf das Ausgangsnetzwerk und die Realisierung des erweiterten, virtuellen Netzwerkes durch die Vermittlung von Internetkompetenzen in Präsenzangeboten für Jugendliche (Frau Fischer).

Diese individualisierten Vorgehensweisen sind in erster Linie durch biographische (Lern-)Erfahrungen und die Reaktionen des Umfeldes auf das eigene Lernen geprägt. Ausgehend von dieser Basis werden sie mit den typenbezogenen Strategien der Netzwerkbildung und des Online-Lernens und den typenübergreifenden Strategien der individualisierten Professionalisierung und der partizipativen Kompetenzentwicklung kombiniert.

9.6.2 Netzwerkbildung und Konstitutionsleistungen

Die Art der Netzwerkgestaltung im Umfeld des Online-Lernens lässt sich jedoch nicht nur im Zusammenhang mit den Typen und ihren biographischen Bezügen analysieren, sondern auch vor dem theoretischen Konzept der Konstitutionsleistungen. Betrachtet man die drei Netzwerkkarten: Ausgangsnetzwerk, Lernnetzwerk und erweitertes Netzwerk wird deutlich, dass ihnen in der Umsetzung der drei Aspekte ‚Organisation der Rahmenbedingungen‘, soziale Akzeptanz und biographische Passung unterschiedliche Aufgaben zukommen. Einen Überblick biete die folgende Tabelle.

	Organisation der Rahmenbedingungen	Soziale Akzeptanz	Biographische Passung
Ausgangsnetzwerk	Zeit zum Lernen Lernort zu Hause/Arbeitsplatz	Einbettung in Lebenssituation	Ort der Spannungen, Veränderung der Biographie durch Lernen
Lernnetzwerk	Unterstützung und Durchhalten durch Strukturen und Rituale	Erweiterung der bisherigen Netzwerke, Akzeptanzträger oder Botschafter der unstimmgigen Passung	Unterstützung der biographischen Entwicklung
Erweitertes Netzwerk	Lernraum und Anlass für informelles Lernen anbieten, Lernimpulse setzen	Resonanzraum für die durch das Lernen ausgelöste Entwicklung	Rückmeldung über Stimmigkeit der biographischen Entwicklung

Tabelle 13: Zusammenhang Lernnetzwerke und Konstitutionsleistungen

Das Ausgangsnetzwerk ist an der Gestaltung der Rahmenbedingungen maßgeblich beteiligt. Hier erfolgen die Abstimmungen hinsichtlich Ausstattung und Finanzierung sowie die zeitliche und räumliche Planung des Lernens. Gleichzeitig ist es der Ort, an dem die soziale Akzeptanz hergestellt oder verweigert wird. Parallel dazu haben biographische Veränderungen und Entwicklungen durch das Online-Lernen hier direkte Konsequenzen.

Aus dem Lernnetzwerk hingegen kommen Anforderungen und Vorgaben bezüglich der Gestaltung der Rahmenbedingungen. Es kann die Entscheidung für das Lernen unterstützen und helfen, die Rahmenbedingungen zu organisieren. Die Anforderungen können aber auch zu Spannungen mit dem Ausgangsnetzwerk führen. Im besten Fall erhöht es die soziale Akzeptanz und stärkt die biographische Passung, indem Lernpartner in vergleichbaren Lebenssituationen oder mit vergleichbaren Zielen zusammenarbeiten. Sind hier die Diskrepanzen zu groß, kann dies zum Wechsel der Lerngruppe oder dem Abbruch des Lernens führen.

Das erweiterte Netzwerk stellt dagegen einen Lernraum für das informelle Lernen dar und setzt Impulse für das weitere Lernen. Hinsichtlich der sozialen Akzeptanz dient es als externer Resonanzraum für die neu erworbenen Kompetenzen und die weitere Entwicklung. Gleichzeitig bietet es Möglichkeiten, die

veränderte biographische Situation zu erproben und so die Passung zu unterstützen.

Die Funktionalisierung der Netzwerke und durch die Netzwerke stärken diesen Prozess der Erbringung der Konstitutionsleistungen mit Hilfe der drei Netzwerke zusätzlich, indem sie die Stabilisierung und Verschränkung der Teilnetzwerke untereinander fördern und einen typenabhängigen Beitrag zu den drei Aufgabenbereichen: Lernbedingungen, soziale Akzeptanz und biographische Passung leisten.

10 Abschließende Betrachtungen

10.1 Aufbau der Arbeit, Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung: Wie gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und ‚sozialer Netzwerkbildung‘? Und den vertiefenden Teilfragen: Welchen Einfluss nehmen ‚soziale Netzwerke‘ auf den Verlauf und die Gestaltung von Online-Lernen? Und wie wirkt sich Online-Lernen auf die die Lernenden umgebenden ‚sozialen Netzwerke‘ aus?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden das Verhältnis und die Schnittmengen von Lernenden, Online-Lernen und sozialem Umfeld untersucht. Ausgangspunkt für diese Analyse sind die (Lern-)Biographie und das theoretische Konstrukt der Konstitutionsleistungen nach Kade und Seitter (1996) (vgl. Kapitel 4).

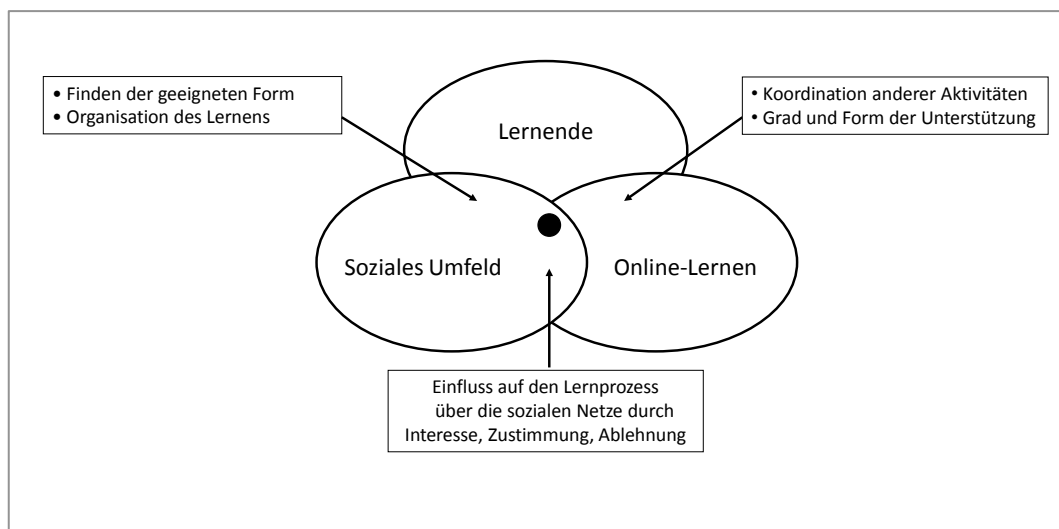


Abbildung 50: Verortung der Fragestellung.

Grundlage für die empirische Studie ist der theoretische Teil, der die zwei zentralen Elemente der Fragestellung: Online-Lernen, soziale Netzwerke aufgreift und sowohl die aktuelle wissenschaftliche Diskussion als auch den Bezug zur Fragestellung herstellt. In einem dritten Teil werden beide Elemente im theoretischen Konstrukt der Konstitutionsleistungen miteinander verknüpft und die Bezüge von Online-Lernen und Netzwerkbildung vor dem Hintergrund biographischer und sozialer Bezüge des Lernens erläutert.

Zur Umsetzung des empirischen Teils der Arbeit wurde der methodische Ansatz der qualitativen Interviewbefragung von Personen, die sich an einer langfristigen, formalen Form des Online-Lernens beteiligt haben, gewählt.

Insgesamt standen für die Datenauswertung 18 Interviews zur Verfügung. Diese wurden zum einen in mehreren Auswertungsschritten sowohl inhaltsanalytisch als auch in Teilen sequenziell analysiert. Zudem wurden aus den Berichten der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen Netzwerkkarten zu ihren persönlichen, lernbezogenen ‚sozialen Netzwerken‘ in Form von Ego-Netzwerken erhoben.

Beide Formen der Analyse – qualitative Auswertung von Interviews und qualitative Analyse von Netzwerken – bildeten zusammen die Basis für die Typenbildung mit insgesamt fünf Typen. Diese lauten ‚Erkundung‘, ‚Aufbau‘, ‚Orientierung‘, ‚Neuausrichtung‘ und ‚Verstetigung‘. Diese Typologie dient im weiteren Verlauf der Arbeit als strukturierendes Raster für die Darstellung der Ergebnisse in den beiden zentralen Auswertungskapiteln zu den Themen Online-Lernen und Netzwerkbildung.

10.2 Teilergebnisse in der Zusammenfassung

10.2.1 Typologie

Ausgangspunkt für die Strukturierung der Ergebnisse der vorliegenden Studie ist die Typologie der Lernenden. Sie wurde aus der Analyse der (lern-)biographischen Eingangserzählungen und den Ergebnissen der qualitativen Netzwerkanalyse entwickelt. Dort wurde deutlich, dass die Zuordnung zu den Typen maßgeblich durch die biographische Situation und den sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsanforderungen geprägt sind. Entsprechend finden sich starke Bezüge sowohl zur Altersgruppe als auch zum bisherigen Ausbildungsstand (vgl. Kapitel 6.3., Variablen-tabelle). Darüber hinaus sind die Typen durch die folgenden Kriterien geprägt: Biographische Phase, Bildungsinteresse, Bildungsstrategie und Form der Online-Lernerfahrung. Diese ergeben zusammen eine Art Motto für den jeweiligen Typus:

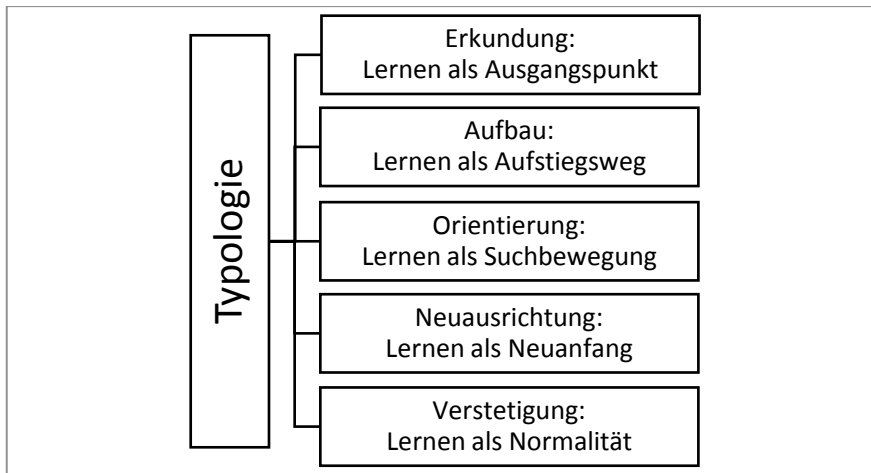


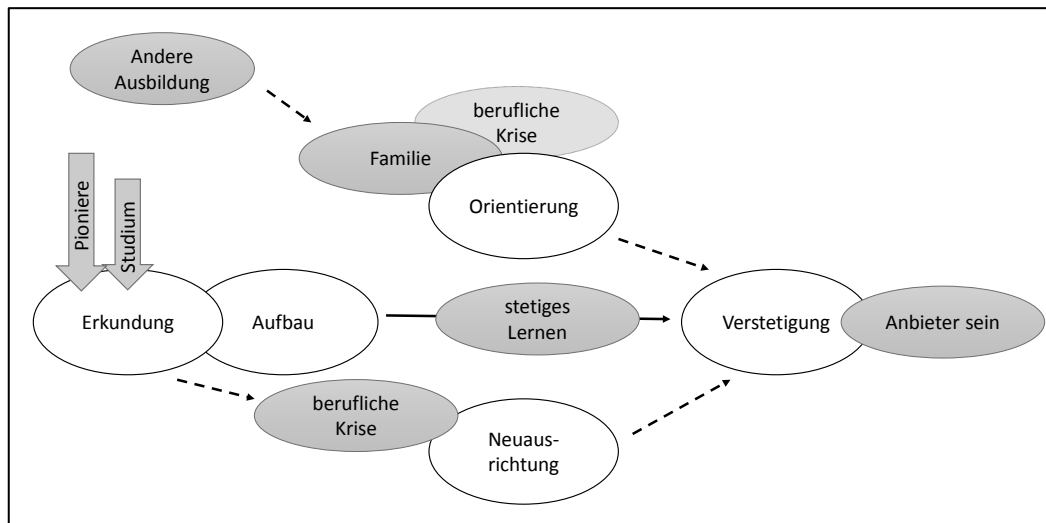
Abbildung 51: Zusammenfassung Typologie

Außerdem hat sich gezeigt, dass die Interviewpartnerinnen und -partner zwar mit ihrer Haupterzählung klar einem Typus zuzuordnen sind, gleichzeitig aber nachrangig berichtete Lernerfahrungen aus früheren biographischen Phasen weiteren Typen entsprechen. Die folgende Tabelle fasst die Zuordnung der primären und sekundären Online-Lernerfahrungen zu den Typen zusammen.

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Primäre Online-Lernerfahrung	Herr Brunner Herr Jonas Herr Stockmann	Herr Dorn Frau Lieser Herr Stockmann	Frau Fischer Frau Michel Frau Stein	Frau Aigner Frau Blank Frau Berg Herr Baum Herr Henge	Herr Brunner Herr Stein Frau Stern Herr Sonner Frau Speidel Frau Wolf
Sekundäre Online-Lernerfahrung	Frau Blank Herr Henge Frau Lieser Herr Sonner Herr Stein	Herr Brunner Frau Aigner	Frau Speidel Frau Stern		Herr Baum Frau Berg Herr Henge Frau Blank

Tabelle 14: Zuordnungen Lernerfahrung und Typologie

Die Typologie orientiert sich also nicht an der Person, sondern an der biographischen (Lern-)Situation. Dies ermöglicht es auch, biographische Verläufe über die Typen hinweg zu dokumentieren (s. Kapitel 7.3), wie sie in der folgenden Grafik zusammengefasst sind:



Ausgehend von der Phase der Erkundung des Lernens in der ersten Ausbildung kann das Online-Lernen sich verstetigen. Diese gerade Variante kann durch Online-Lernen zum vertiefenden Aufbau nach einer ersten Ausbildung variiert werden. Weitere Ausgangspunkte oder Zwischenformen können die Orientierung nach einer Familienphase oder beruflichen Krise oder die vollständige biographische und berufliche Neuausrichtung sein

10.2.2 Online-Lernen

Nach der Entwicklung der Typologie wurde zunächst die Beschreibung der Online-Lernerfahrungen systematisiert. Im Fokus standen zunächst die bisherige Erfahrung mit dem Internet und seine alltägliche Nutzung als Grundlage für die Entscheidung, online zu lernen (vgl. Kapitel 8.2). Die Analyse der Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen für das Online-Lernen erfolgte anhand der Kategorien: Technische Ausstattung und Medienkompetenz, Finanzierung, Lernzeit und Lernort (s. Kapitel 8.3) die mit den Faktoren Kosten, Dauer und Formalisierungsgrad verschränkt wurden.

Die so gefundenen Besonderheiten und Spezifika des Online-Lernens, die seine Voraussetzungshaftigkeit begründen und eine Kompensationsstrategie der besonderen Herausforderungen langfristigen Online-Lernens durch die aktive Bildung und Gestaltung von relevanten Netzwerken plausibel machen, lassen sich in drei Bereiche zusammenfassen. Zum einen finden sich Personen bezogene Faktoren, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten der Lernenden

beziehen. Zum anderen gibt es Lernprozess bezogenen Faktoren, die im Zusammenhang mit der Organisation des Lernprozesses wie inhaltliche, zeitliche und örtliche Gestaltung stehen. Drittens finden sich Umfeld bezogene Faktoren, die sich auf das Online-Lernen auswirken. Dazu zählt die Interaktion und Kommunikation innerhalb und außerhalb des Online-Lernangebotes. Diese drei Ebenen erwiesen sich in Bezug auf die Fragestellung nach den Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und Netzwerkbildung als anschlussfähig an das theoretische Konstrukt der Konstitutionsleistungen. Die Personen bezogenen Faktoren lassen sich auf den Aspekt der biographischen Passung beziehen. Die Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen sind einerseits Teil des Selbstbildes und der eigenen biographischen Narration und gleichzeitig die Werkzeuge, die die Integration des Lernens in die eigene Biographie gewährleisten. Die prozessbezogenen Faktoren wirken sich direkt auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens aus und die Umfeld bezogenen Aspekte dienen der Herstellung der sozialen Akzeptanz innerhalb und außerhalb der Lernerfahrung.

10.2.3 Netzwerkbildung

Der zweite zentrale Begriff der Fragestellung ist der der Netzwerkbildung im Zusammenhang mit Online-Lernen. Allgemein lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Studie drei relevante Netzwerkartentypen für das Online-Lernen identifiziert werden konnten. Diese lauten: Ausgangsnetzwerk, Lernnetzwerk und erweitertes Netzwerk. Das Ausgangsnetzwerk besteht aus dem inneren Kreis einer Person, dem direkten, primären ‚sozialen Netzwerk‘. Das Lernnetzwerk ist die soziale Bezugsgruppe während der Online-Lernphase in Bezug auf das Lernen. Es besteht aus den anderen Lernenden und ggf. den Lehrenden.

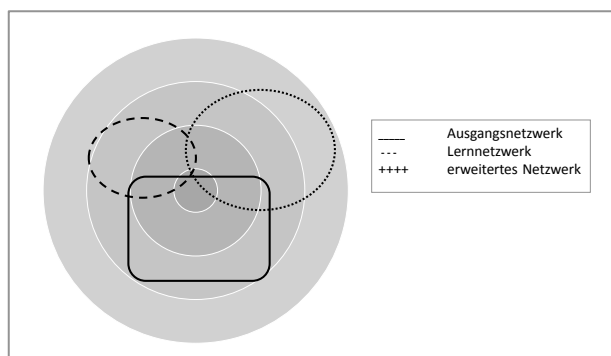


Abbildung 53: Die drei Teilnetzwerke beim Online-Lernen

Das erweiterte Netzwerk besteht aus sekundären und tertiären Kontakten im Zusammenhang mit dem Online-Lernen, z.B. Kollegen, berufliche Kontakte aber vor allem auch Personen, die sich in informellen, lernbezogenen Settings wie Foren oder beruflichen Netzwerken bewegen. Diese werden oft erst in der Phase der Verstetigung relevant.

Die drei beschriebenen Netzwerkarten unterscheiden sich in ihrer Ausprägung je nach Typ. Außerdem bestehen sie nicht isoliert voneinander, sondern sind typenspezifisch miteinander verschränkt (vgl. Kapitel 9.4). Jeder der fünf Typen weist also eine spezifische Form und eine spezifische Art der Verschränkung der drei Teilnetzwerke auf.

Diese Ausprägung und Verschränkung der Teilnetzwerke steht im direkten Zusammenhang mit der jeweiligen Funktion der Teilnetzwerke für den Lernenden und den Lernprozess sowie der Funktionalisierung der Teilnehmenden durch die Netzwerke. Die Netzwerke werden durch und für den Lernprozess (aktiv) verändert, um den sozialen und persönlichen Anforderungen der Lernenden entgegenzukommen.

Diese Funktionalisierung der drei beschriebenen Netzwerkarten durch die Lernenden und die Funktionalisierung der Teilnehmenden durch die Netzwerke kann auf verschiedene Weise als Strategie der Handhabung und der Bewältigung des Online-Lernens aufgefasst werden. Dabei lassen sich sowohl typenspezifische als auch typenübergreifende Strategien wie individualisierte Professionalisierung und partizipative Kompetenzentwicklung beschreiben. Diese werden durch weitere, hoch individuelle und biographisch begründete Strategien ergänzt (vgl. Kapitel 9.6).

Zudem lässt sich zeigen, dass die Funktionalisierung der Netzwerke und der Teilnehmenden dazu beitragen, die Konstitutionsleistungen für das Gelingen des Netzwerkes herzustellen. Jede der drei Netzwerkarten übernimmt spezifische Aufgaben in der Herstellung der Rahmenbedingungen des Lernens, der biographischen Passung und der sozialen Akzeptanz (vgl. Kapitel 9.6).

10.3 Netzwerkbildung als Strategie des Umgangs mit der spezifischen Lernform des Online-Lernens – zwei Lesarten

Betrachtet man die eben dargestellten Teilergebnisse lassen sich zwei Ansatzpunkte für die Reflektion der Ergebnisse finden: Biographischer Bezug und Erbringung der Konstitutionsleistungen.

Der zentrale Bezugspunkt für die Entscheidung, online zu lernen, und für die Gestaltung dieses Lernprozesses ist die Biographie. Dies schlägt sich auch in der stark an der biographischen Situation orientierten Typologie nieder. Die damit einhergehende Netzwerkbildung, -nutzung und -weiterentwicklung kann als funktionale Strategie der Handhabung und Gestaltung der spezifischen Herausforderungen des Online-Lernens interpretiert werden.

Gleichzeitig wird deutlich, dass dieser Prozess auch der im Online-Lernen in Richtung Lernende verlagerten Erbringung der Konstitutionsleistungen in allen drei Aspekten Rechnung trägt. Die Ergebnisse können daher auch anhand des theoretischen Konzeptes der Konstitutionsleistungen nachvollzogen werden. In Bezug auf die Organisation der Rahmenbedingungen tragen die Teilnetzwerke zur Abstimmung und Erfüllung der technischen, finanziellen, zeitlichen und räumlichen Anforderungen bei. Die Gestaltung der Netzwerke zur Vermittlung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses im Zusammenspiel mit sozialem Umfeld und eigenen Entwicklungsbedürfnissen tragen dem Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz Rechnung. Indem die gewählte Form des Online-Lernens mit den eigenen Vorerfahrungen und aktuellen Lernbedürfnissen in Übereinstimmung gebracht wird und sich daraus die passenden Netzwerke entwickeln, wird die biographische Passung erreicht.

Die Ausgangsfragestellung, ob und wie sich Online-Lernen und soziale Netzwerke gegenseitig beeinflussen und welche Wechselwirkungen sichtbar werden, lässt sich mit einer doppelten Lösung beantworten. Zum einen prägen soziale und biographische Situation die Wahl eines geeigneten Online-Lernangebots hinsichtlich Dauer, Umfang, Finanzierung und Inhalt. Das soziale Umfeld mit seinen Teilnetzwerken hat also entscheidenden Einfluss auf Auswahl, Gestaltung und Umsetzung des Lernprozesses. Zum anderen prägt das Online-Lernen den Umgang mit den Teilnetzwerken während und nach dem Lernprozess, in-

dem die Teilnetzwerke funktionalisiert werden und gleichzeitig die Lernenden durch die Teilnetzwerke in Form von Rollenübernahmen, Quersubventionierungen und Weitergabe von Informationen funktionalisiert werden.

10.4 Ausblick

Welche Schlussfolgerungen lassen sich über die eben dargelegten Erkenntnisse hinausziehen? Zum einen gibt es eine ganze Reihe von sich anschließenden Forschungsfragen, die in weiteren Studien bearbeitet werden könnten. Die lange Bearbeitungszeit und der enorme technische Fortschritt, gerade hinsichtlich der Bandbreite, der Entwicklung mobiler Lernformen und die zunehmende soziale Vernetzung im Medium Internet machen es wünschenswert, die Studie unter der Berücksichtigung dieser Faktoren zu wiederholen. Dies könnte dazu beitragen, sichtbar zu machen, welche Faktoren sozialer Netzwerkbildung sich beim Fernlernen medienunabhängig finden lassen und welche sich durch den technischen Fortschritt, die erleichterte Interaktion und die allgemeine Gewöhnung an die aktive Gestaltung von Netzwerken wandeln. Insbesondere der Einfluss sozialer Netzwerke wie Facebook, Xing, LinkedIn oder auch fachspezifischer, beruflicher Netzwerke auf das Lern- und Weiterbildungsverhalten wären von Interesse. Auch die Frage, wie sich die zahlreichen technischen Möglichkeiten der Querverweisung zwischen lernbezogenen, beruflichen und privaten Netzwerken auf das Lernen, die Außendarstellung und das Entwickeln eigener Angebote auswirken, scheint spannend.

Interessant wäre weiter zu untersuchen, inwieweit dieser Umstand auch die pädagogische Kommunikation über den eigenen Lernprozess und die Pädagogisierung des eigenen Handelns befördert. Ersteres deutet sich in der aktiven Gestaltung der Netzwerke, zweiteres in der Verstetigung des Lernens und der Weitergabe des eigenen Wissens bereits an (s.a. Kade/Seitter 2007a, 2007b).

Bewegt man sich weg vom E-Learning hin zur allgemeineren Ebene des Distance Learnings oder sogar bis hin zur allgemeinen Weiterbildung vor dem Hintergrund ‚Lebenslangen Lernens‘, lässt sich danach fragen, ob sich die Bildung, Gestaltung und Funktionalisierung von Netzwerken auch in anderen Formen der Weiterbildung finden und gegebenenfalls für den Lernprozess nutzen lassen. Es geht also darum, inwieweit Netzwerkbildung und -gestaltung eine

Grundkompetenz in Bezug auf ‚Lebenslanges Lernen‘ ist. Dazu könnten weitere Bildungsprozesse im Erwachsenenalter in Bezug auf ihre Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld und den sozialen Netzwerken der Lernenden untersucht werden. Gerade im Hinblick auf Inklusion und Teilhabe könnte dies ein wesentliches Element darstellen, um Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Weiterbildung auf Ebene der Individuen zwischen Biographie und sozialem Umfeld sichtbar zu machen.

In dieser Logik wäre Netzwerkarbeit nicht nur Aufgabe der Organisation (vgl. Kapitel 2.2.3), sondern auch der Didaktik. Zum einen könnte auf der makrodidaktischen Ebene die aktive Gestaltung der lernrelevanten Netzwerke Bestandteil der Konzeption von Online-Lernangeboten werden. Zum anderen könnte auf der mikrodidaktischen Ebene die Bedeutung aktiver Gestaltung und Bildung ‚sozialer Netzwerke‘ als Ressourcen für die erfolgreiche Teilnahme an Online-Lernen mit den Teilnehmenden thematisiert werden.

Literatur

- Aderhold, Jens; Meyer, Matthias; Wetzell, Ralf (Hrsg.)(2005): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Arbeitsfelder. Wiesbaden: Gabler.
- Albrecht, Steffen (2008): Netzwerke und Kommunikation. Zum Verhältnis zweier sozialwissenschaftlichen Paradigmen. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165-178.
- Altwater, Elmar (2000): Vernetzt und verstrickt: Nicht-Regierungs-Organisationen als gesellschaftliche Produktivkraft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Apel, Heino; Lauber, Sabine (2005): KOSFO – Kompetenzentwicklung von Lernmittlern in selbst organisierten Foren als neue Organisationsform. In: ABWF e.V. (Hrsg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. Berlin: ABWF e.V./QUEM. S. 129-186.
- ARD/ZDF-Onlinestudie 2015 (2015): Statistik. In: Media Perspektiven. 9/2015. S. 416/417. Online: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/0915_Statistik.pdf (Stand: 07.11.2015).
- Arnold, Patricia (2002): "Von alten Hasen lernen" und "den Nebel verschwinden lassen". In: Bernath, Ulrich (Hrsg.): Online-Tutorien – Beiträge zum Spezialkongress "Distance Learning" der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität. S. 107-118.
- Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann.
- Arnold, Patricia (2005): Communities of Practice in der Fernlehre – Gratwanderung zwischen Selbstorganisation und didaktischem Design. In: Schulz, Manuel; Glump, Heinz (Hrsg.): Fernausbildung ist mehr... Auf dem Weg vom technologischen Potential zur didaktischen Innovation. Augsburg: ZIEL Verlag. S. 63-74.
- Arnold, Patricia (2006): Qualitätsentwicklung im E-Learning – Ansätze, Herausforderungen und Perspektiven. In: Schwarz, Bernd; Behrmann, Detlef (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 79-114.

- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thilloßen, Anne; Zimmer, Gerhard (2011): Handbuch E-Learning : Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Arnold, Rolf (2001): Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 101-107.
- ASTD (2008): Resources: Glossary: E-Learning. In: Learning Circuits – e-zine der American Society for Training & Development. Online: <http://www.learningcircuits.org> [Stand: 16.04.08].
- Astleitner, Hermann (2008): Motivationale und emotionale Faktoren beim E-Learning. In: Zeitschrift für E-Learning, Jg. 3 (1), S. 4-7.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bader, Michael (2000): Selbsthilfenetzwerke und virtuelle Gemeinschaften: Wirkung und Förderung neuer Informations- und Kommunikationskulturen in der gemeinschaftlichen Selbsthilfe. Essen: Universität. Dissertation.
- Bajtelmit, John W. (1988): Predicting Distance Learning Dropouts: Testing a Conceptual Model of Attrition in Distance Study. Bryn Mawr: The American College.
- Balli, Christel; Hensge, Kathrin; Härtel, Michael u.a. (Hrsg.)(2005): E-Learning – Wer bestimmt die Qualität? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barns, John A. (1954): Class and Committees in a Norwegian Island Parish. In: Human Relations, Jg. 7, S. 39-58.
- Barns, John A. (1969): Graph Theory and Social Networks. In: Sociology, Jg. 3, S. 215-232.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.)(2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumgartner, Peter (2007): Didaktische Arrangements und Lerninhalte – Zum Verhältnis von Inhalt und Didaktik im E-Learning. In: Baumgartner, Peter; Reinmann, Gabi (Hrsg.): Überwindung von Schranken durch E-Learning. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S. 149-176.
- Baym, Nancy K. (1999): The Emergence of On-Line Community. In: Jones, Steven G. (Hrsg.): Cybersociety 2.0: revisiting computer-mediated communication and community. Thousand Oaks [u.a.]: Sage Publications. S. 35-68.
- Bente, Gary (2002): Virtuelle Realitäten. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

- Bernath, Ulrich (2002): Online-Tutorien. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Bertram, Hans; Hollstein, Betina (2003): Soziale Beziehungen und Soziale Netzwerke. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 13 (2), S. 147-151.
- Beutelspacher, Albrecht; Zschiegner, Marc-Alexander (2007): Diskrete Mathematik für Einsteiger, 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- Bilger, Frauke; Gnahn, Dieter; Hartmann, Josef; Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: DOI: 10.3278/14/1120w.
- Bloh, Egon; Lehmann, Burkhard (2002): Online-Pädagogik – der dritte Weg? In: Lehmann, Burkhard; Bloh, Egon (Hrsg.): Online-Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 11-128.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2005): Berichtssystem Weiterbildung IX – Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: BMBF.
- Böhm, Frank (2006): Der Tele-Tutor. Betreuung Lehrender und Lernender im virtuellen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bommes, Markus; Tacke Veronika (2006): Das Allgemeine und das Besondere des Netzwerkes. In: Hollstein, Betina; Strauss, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S 37–62.
- Borgatti, Steve (1998): Social Network Analysis Instructional Web Site. Online: <http://www.analytictech.com/networks> [Stand: 20.5.09].
- Borgatti, Steve P.; Mehra, Ajay; Brass, Daniel J.; Labianca, Giuseppe (2009): „Network Analysis in the Social Sciences.“ In: Science. Vol. 323. Nr. 5916, Feb 13th, S. 892 – 895.
- Bott, Elisabeth (1957): Family and Social Network. London: Tavistock.
- Bremer, Claudia (2000): Virtuelles Lernen in Gruppen: Rollenspiele und Online-Diskussionen und die Bedeutung von Lerntypen. In: Scheuermann, Friedrich (Hrsg.): Campus 2000 – Lernen in neuen Organisationsformen. Münster: Waxmann. S. 135-148.
- Bretschneider, Markus; Nuissl Ekkehard (2003): „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Matthiesen, Ulf; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 35 -57.
- Breuer, Jens (2006): E-Tutoring – Lernende beim E-Learning betreuen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Bruns Beate; Gajewski, Petra (2002): *Multimediales Lernen im Netz*. Berlin: Springer.
- Brödel, Rainer (Hrsg.)(2004): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bullinger, Hermann; Nowak, Jürgen (1998): *Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg: Lambertus.
- Burt, Ronald S. (1983): *Network Data form Informant Interviews*. In: Burt, Ronald S. /Minor, Michel J. (Hrsg.): *Applied Network Analysis*. London. Sage Publications. S. 133-157.
- Burt, Ronald S. (1984): *Network Items and the general Social Survey*. In: *Social Networks* Jg. 6 (4), S. 293-339.
- Burt, Ronald S. (1992): *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Buschmeyer, Hermann (2004): *Internetbasiertes Lernen im Kontext*. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 161-176.
- Carrington, Peter J.; Scott, John; Wasserman, Stanley (2005): *Models and Methods in Social Network Analysis*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Cartwright, Dorwin; Harary, Frank (1956): *Structural balance: a generalization of Heider's theory*. *Psychological Review*, Jg. 63, S. 277-293.
- Castells, Manuel (2000): *Elemente einer Theorie der Netzwerk-Gesellschaft*. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, Jg. 41, S. 37-54.
- Castells, Manuel (2001): *Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Colemann, James S. (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 94 (Supplement: Organizations and Institutions), S. 95-120.
- Conein, Stephanie; Ambos, Ingrid; Nuissl, Ekkehard (2002): *Lernende Regionen - wissenschaftlich begleitet*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 50, S. 44-57.
- Contzen, Britta (2004): *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken: Programmdarstellung*. Berlin: BMBF, Referat Publikationen, Internetredaktion.
- Dambeck, Holger (2008): *Das Jeder-kennt-jeden-Gesetz*. In: *Spiegel-Online*. Online: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/ueber-6-6-ecken-das-jeder-kennt-jeden-gesetz-a-569705.html> [Stand: 12.08.2015].

- Davis, James A. (1979): „The Davis/Holland/Leinhardt studies: an Overview“. In: Holland, Paul W.; Leinhardt, Samuel (Hrsg.): Perspectives on Social Network Research. New York. Academic Press. S. 51-62.
- Dawson, Di (2007): Handheld Technologies for Mobile Learning (E-Guidelines). Leicester: NIACE – National Institute of Adult Continuing Education.
- de Nooy, Walter; Mrvar, Andrej; Batagelj, Vladimir (2004): Exploratory Social Network Analysis with Pajek. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Dehnbostel, Peter (Hrsg.) (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster; New York, München, Berlin: Waxmann.
- Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Editon Sigma.
- Destatis (2007a): IKT in Unternehmen. Nutzung von Informationstechnologie in Unternehmen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/UnternehmenHandwerk/Unternehmen/InformationstechnologieEuropaVergleich5529103069004.pdf?_blob=publicationFile [Veröffentlicht: 15.02.2007, Stand: 25.10.2015].
- Destatis (2007b): Fast 70 % der Bevölkerung ab zehn Jahren nutzen das Internet. Pressemitteilung Nr. 486 vom 30.11.2007 des Bundesamtes für Statistik, Pressestelle. Online: <http://www.destatis.de/> [Stand: 16.04.2008]
- Dewe, Bernd; Wohlfahrt, Norbert (1991): Netzwerkförderung und soziale Arbeit: empirische Analysen in ausgewählten Handlungs- und Politikfeldern. Bielefeld: Kleine Verlag GmbH.
- Diaz-Bone, Rainer (1997): Egozentrierte Netzwerkanalyse und familiäre Beziehungssysteme. Wiesbaden: DUV.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): Eine kurze Einführung in die sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse. Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre, Heft Nr. 57. Berlin: FU Berlin, Institut für Soziologie.
- Dichanz, Horst; Ernst, Anette (2001): E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum "electronic learning" In: Medienpädagogik. Themenheft 2: Virtualität und E-Learning. S. 1-30. Online: www.medienpaed.com/2/#dichanz_ernst0106. (Stand: 25.10.2015)
- Diekmann, Andreas (2004): Empirische Sozialforschung : Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dietrich, Stephan (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Dietrich, Stephan; Herr, Monica; Grell, Petra (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dietsche, Barbara (2015): Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Nuissl, Ekkehard; Tippelt, Rudolf (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Doerr, Günter; Strittmatter, Peter (2002): Multimedia aus pädagogischer Sicht. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz. S. 28-42.
- Dohmen, Günther; u.a. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: BMBF.
- Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollhausen, Karin; Mickler, Regine (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Döring, Nicola (1999): Sozialpsychologie des Internet: die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döring, Nicola (2000): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, Bernard (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen: Hogrefe. S. 345-378.
- Döring, Nicola (2002): Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J. (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union. S. 247-266.
- Dresing, Thorsten (2007): Entwicklung und Evaluation eines hybriden Online-seminars zur Textanalyse. Münster u.a.: Waxmann.
- Duschek, Stephan; Rometsch, Markus: Netzwerktypologien im Anwendungsbereich Kompetenzentwicklung. In: Quem Bulletin 3/2004, S. 1-7.
- Ehlers, Ulf-Daniel; Goertz, Lutz; Hildebrandt, Barbara; Pawlowski, Jan M. (2005): Qualität im E-Learning. Nutzung und Verbreitung von Qualitätsansätzen im europäischen E-Learning. Eine Studie des European Quality Observatory. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Eimeren, Birgit van; Frees, Beate (2007): ARD/ZDF-Onlinestudie 2007: Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie. In: media-Perspektiven. 8/2007. S. 363-378.
- Faßler, Manfred (2001): Netzwerke. München: Wilhelm-Fink-Verlag, UTB.
- Faulstich, Peter (2002): Lernen in Wissensnetzen. In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma. S. 185-199.
- Finke, Wolfgang G. (2000): Lifelong Learning in the Information Age. Organizing Net-Based Learning and Teaching Systems. Bueren: Fachbibliothek Verlag.
- Fischer, Claude S. (1982): To Dwell Among Friends. Personal Networks in Town and City. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Flick Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flindt, Nicole (2007): e-learning. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
- Forneck, Hermann-Josef (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 48 (2), S. 242-261.
- Franke, Karola; Wald, Andreas (2006): Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In: Hollstein, Betina; Strauss, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153-176.
- Freeman, Linton C. (1979): Centrality in Social Networks I: Conceptual Clarification. In: Social Networks, H. 1, S. 215-239.
- Freeman, Linton C. (2000): Visualizing Social Networks. In: Journal of Social Structure, 2000 (1), S. 1-19.
- Freeman, Linton. C. (2004): The Development of Social Network Analysis. Vancouver: Empirical Press.
- Frees, Barbara/Koch, Wolfgang (2015): Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. In: Media Perspektiven 9/2015. S.366-377. Online: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/0915_Frees_Koch.pdf (Stand: 07.11.2015).
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Juventa-Verlag. S. 371-395.

- Fuhse, Jan A. (2005): Persönliche Netzwerke in der Systemtheorie. In: SISS: Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart: No. 1/2005. Online: <http://www.uni-stuttgart.de/soz/institut/forschung/2005.SISS.1.pdf> [Stand: 8.10.2015].
- Gräf, Lorenz (1997): Locker verknüpft im Cyberspace. Frankfurt: Campus Verlag.
- Granovetter, Mark S. (1973): The strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, Jg. 78 (6), S. 1360-1380.
- Granovetter, Mark S. (1974): Getting a Job. A Study of Contacts and Careers. Chicago: The University of Chicago Press.
- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke (2006): Dreifache Selektivität durch Flexibilisierung des Lernens? In: Forneck, Hermann J.; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag S. 107-122.
- Grune, Christian; deWitt, Claudia (2004): Pädagogische und didaktische Grundlagen. In: Haake, Jörg (Hrsg.): CSCL-Kompodium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg. S. 27-41.
- Gruneberg, Heiko (2001): Die Qualität qualitativer Forschung. Eine Metaanalyse erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeiten. Online: <http://www.maxqda.de/download/grunenberg.pdf> [Stand: 10.10.2015]
- Haake, Jörg (Hrsg.)(2004): CSCL-Kompodium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg.
- Haas, Jessica; Mützel, Sophie (2008): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie in Deutschland. Eine empirische Übersicht und theoretische Entwicklungspotentiale. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49-62.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häusling, Roger (2008): Zur Verankerung der Netzwerkforschung im einem methodologischen Relationalismus. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 65-78.
- Haythornwaite, Carolin (2007): Social Faciliators and Inhibitors to Internet Access and Use. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-63.

- Hedström, Peter; Swedberg, Richard (Hrsg.) (1998): *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heider, Fritz (1958): *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley Henning.
- Heider, Fritz (1979): *On Balance and Attribution*. In: Holland, Paul W.; Leinhardt, Samuel (Hrsg.): *Perspectives on Social Network Research*. New York: Academic Press. S. 11-24.
- Helfferrich, Cornelia (2004): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henning, Marina; Brandes, Ulrik; Pfeffer, Jürgen; Mergel, Ines (2012): *Studying Social Networks. A Guide to Empirical Research*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel, Klaus (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hinze, Udo (2004): *Computergestütztes kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (1987): *Egozentrierte Netzwerke in Massenumfragen. Ein ZUMA-Methodenforschungsprojekt*. In: *ZUMA-Nachrichten* Jg. 11 (20), S. 37-43. PID: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-210256>.
- Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hrsg.)(2010): *Handbuch E-Learning. Loseblattsammlung. 33. Ergänzungslieferung*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Hollstein, Betina (2003): *Netzwerkveränderungen verstehen*. In: *Berliner Journal für Soziologie*, (2), S. 153-174.
- Hollstein, Betina (2006): *Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch?* In: Hollstein, Betina; Strauss, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-36.
- Hollstein, Betina (2008): *Strukturen, Akteure, Wechselwirkungen. Georg Simmels Beiträge zur Netzwerkforschung*. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-103.
- Hollstein, Betina; Pfeffer, Jürgen (2010): *Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke*. In: Soeffner; Hans-Georg (Hrsg.): *Unsi-*

- chere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 6.-10. Oktober 2008, Jena; Frankfurt/M.: Campus, CD-ROM.
- Hollstein, Betina; Strauss, Florian (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzer, Boris (2006): Netzwerke. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Holzer, Boris (2008): Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 155-164.
- Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (2. Aufl.). Reinbek b. H.: Rowohlt. S. 349-360.
- Hopf, Christel; Rieker, Peter; Sanden-Marcus, Martina; Schmidt, Christiane (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Horn, Heike; Lux, Thomas; Ambos, Ingrid (Hrsg.)(2015): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt. Bonn: DIE. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsstatistik-01.pdf> (Stand: 07.11.2015).
- Hug, Theo(2010): Mobiles Lernen. In: Hugger, Kai-Uwe; Walber, Markus (Hrsg.) Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Berlin [u.a.]: Springer. S. 193-211.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2012): Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 10., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Iberer, Ulrich; Müller, Ulrich (2002): Sozialformen für E-Learning. In: Werkstatt für neue Lernkultur 15.03.2002 Online: <http://www.neue-lernkultur.de> [Stand: 02.05.2008]
- Issing, Ludwig J. (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Issing, Ludwig J. (2009): Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg.
- Jäger, Angela (2004): Methodenbericht: Forschungsprojekt „Ethnische Grenzziehung und soziale Kontexte (III)“. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/publications/report/forschungsprojekt-ethnische-grenzziehung-und-soziale-kontexte-ii-methodenbericht> [Stand: 25.10.2015].

- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, Dorothea; Schubert, Klaus (Hrsg.)(1995): Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte Methoden, Perspektiven. Marburg: Schüren.
- Jechle, Thomas (2000): Neue Bildungsmedien: Erfahrungen mit internetbasierter Weiterbildung. In: Krahn, Helga; Wedekind, Jocachim (Hrsg.): Virtueller Campus '99 – heute Experiment – morgen Alltag? Münster: Waxmann. S. 161-184.
- Jones, Steven G. (2000): Information, Internet, and Community: Notes Towards an Understanding of Community in the Information Age. Thousand Oaks, Kalifornien: Sage Publications. S. 1-34.
- Jütte, Wolfgang (2000): Diplom-PädagogInnen als "Netzwerker"? In: Der pädagogische Blick, Jg. 8 (3), S. 161-173.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jütte, Wolfgang (2005): Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen. In: REPORT, Jg. 28 (2), S. 41-50.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske und Budrich.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998a): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand. S. 51-59.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998b): Zwischen Institution und Biographie. Das Funkkolleg aus der Sicht seiner Teilnehmer. In: Greven, Jochen (Hrsg.): Das Funkkolleg 1966-1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentationen. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 103-128.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Kahn, Robert L.; Antonucci, Toni C. (1980): Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In: Baltes, Paul B.; Brim, Olim G. (Hrsg.): Life-span development and behavior. New York: Academic Press. S. 383-405.
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth (1999): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Kammerl, Rudolf (2000a): Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg.
- Kammerl, Rudolf (2000b): Computerunterstütztes Lernen – Eine Einführung. In: Kammerl, Rudolf (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg. S. 7-22.
- Kappelhoff, Peter (1993): Soziales Tauschsystem. Strukturelle und dynamische Erweiterungen des Marktmodells. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster: Waxmann.
- Kerres, Michael (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (2006). S. 6-24.
- Keupp, Heiner; Röhrle, Bernd (Hrsg.)(1987): Soziale Netzwerke. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Khan, Badrul Huda (1999): Web-based instruction. Englewood Cliffs, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Köhler, Wolfgang (1935): Gestalt psychology. 6. Printing. New York: Liveright.
- Köhler, Wolfgang (1963): Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Heidelberg: Springer. (zuerst 1921).
- Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, Return.
- Kollewe, Lea (2012): Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: doi:10.17192/z2012.1045 [Stand: 25.10.2015]
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 1. Aufl. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kukulska-Hulme, Agnes; Traxler, John (Hrsg.) (2005): *Mobile Learning. A Handbook for Educators and Trainers*. London: Routledge.
- Kulin, Sabrina; Frank, Keno; Fickermann, Detlef; Schwippert, Knut (2013): *Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis*. Münster: Waxmann.
- Küpper, Claudia (2005): *Verbreitung und Akzeptanz von e-Learning: eine theoretische und empirische Untersuchung*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Kutscher, Nadia (2005): *Digitale Spaltung als Bildungsbarriere*. In: Thole, Werner; Cloos, Peter; Ortman, Friedrich; Strutwolf, Volkhardt (Hrsg.): *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (CD Rom)
- Laireiter, Anton (Hrsg.)(1993): *Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden, Befunde*. Bern: Huber Verlag.
- Lang, Frieder R. (2003): *Die Gestaltung und Regulation sozialer Beziehungen im Lebenslauf: Eine entwicklungspsychologische Perspektive*. In: *Berliner Journal für Soziologie*, Jg. 13(2), S. 175-195.
- Langer, Antje (2003): *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In: Frieberthäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. München: Juventa. S. 515-526.
- Langmaack, Barbara (2004): *Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck. Vollst. überarb. Neuausg.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Lau, Linda (Hrsg.)(2002): *Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities*. Hershey u. London: Idea Group Publishing. S. 1-15.
- Lauber, Sabine (2002): *Netzwerke in der Wissensgesellschaft – eine Untersuchung am Fallbeispiel der Webgrrls“* (Diplomarbeit, unver. Manuskript).
- Lehmann, Burkhard; Bloh, Egon (2002): *Online-Pädagogik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science*. NewYork: Harper.
- Liesemer, Dirk; Rauner, Max; (2009): „Tupperpartys funktionieren nicht im Internet“. Interview mit Prof. In: *brandeins*. Schwerpunkt: Stabilität, 07/2009, S. 120-123.
- Mandl, Heinz; Kopp, Brigitta (2006): *Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns*. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: W. W. Bertelsmann Verlag. S. 117-128.

- Marsdon, Peter V. (2005): Recent Developments in Network Measurement. In: Carrington, Peter. J.; Scott, John; Wasserman, Stanley (Hrsg.): Models and Methods in Social Network Analysis. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. S. 31-57.
- Martin, Andreas; Schömann, Klaus; Schrader, Josef; Kuper, Harm (Hrsg.)(2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online: DOI: 10.3278/14/1127w.
- Marx, Johannes (2007): Motivationale Aspekte beim E-Learning: theoretische Ansätze und Hinweise für die Praxis zur Motivation für das Lernen mit dem Computer und im Internet. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2009): Bildung in Biographie und Lebenslauf. In: Behnken, Imken; Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 216-239.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- MMB (2014a): Der Mittelstand baut beim e-Learning auf Fertiglösungen. Ergebnisbericht zur Studie 2014. Essen: MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung. Online: http://www.mmb-institut.de/projekte/digitaleslernen/E-Learning_in_KMU_und_Grossunternehmen_2014.pdf (Stand 07.11.2015)
- MMB (2014b): Individuelle Lernen:Plädoyer für den mündigen Nutzer. Ergebnisse der Trendstudie MMB Learning Delphi 2014. Essen: MMB-Institut für Medien und Kompetenzforschung. Online: http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2014_II.pdf (Stand 07.11.2015)
- McCarty, Christopher; Govindaramanujam, Sama (2005): A Modified Elicitation of Personal Networks Using Dynamic Visualization. In: Connections, Jg. 28 (2), S. 61-69.
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1998): Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. III. Baltmannsweiler: Schneider. S.26–40.
- Merkt, Marianne (2005): Die Gestaltung kooperativen Lernens in akademischen Online-Seminaren. Münster: Waxmann.
- Mesch, Gustavo S. (2007): Social Diversification: A Perspective for the Study of Social Networks of Adolescents Offline and Online. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 105-119.

- Mickler, Regine (2013): Kooperation in der Erwachsenenbildung: die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mickler, Regine; Seitter, Wolfgang (2010): Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionsbezogene Rekonstruktionen. In: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 163-176.
- Miller, Damian (2005): E-Learning: eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern: Haupt.
- Miller, Tilly (2002): Netzwerkprobleme und ihre Steuerungsmöglichkeiten aus systemtheoretischer Sicht. In: Faulstich, Peter; Wilbers, Karl (Hrsg.): Wissensnetzwerke – Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 103-120.
- Millgramm, Stanly (1967): The Small-World Problem. In: Psychology Today, Jg. 1 (1), S. 60-67.
- Mitchell, J. Clyde (1969): Social Networks in urban situations: Analysis of personal relationships in central African towns. Manchester: Manchester University Press.
- Moore, Michael Grahame (Hrsg.)(2003): Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moreno, J. L. (1954): Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln [u.a.]: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Christoph; Wellman, Barry; Marin, Alexander (1999): How to Use SPSS to Study Ego-Centered Networks. In: Bulletin de Méthodologie Sociologique October, Jg. 64 (1), S. 83-100
- Nadel, Siegfried (1957): The Theory of Social Structure. London: Cohen West.
- Nestmann, Frank (1991): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. o.O.
- Neugebauer, Uwe; Beywl, Wolfgang (2006): Methoden zur Netzwerkanalyse. In: Zeitschrift für Evaluation, 2006/2, S. 249-286.
- Newcomb, Theodore M. (1953): „An Approach to the Study of Communicative Acts. „ Psychological Review, Jg. 60, S. 393-404.
- Newman, Mark; Barabási, Albert-László; Watt, Duncan J. (2006): The Structure and Dynamics of Networks. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Niesyto, Horst (2007): Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Gren-

- zenlose Cyberwelt? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153-174.
- Nistor, Nicolae, Schnurer, Katharina; Mandl, Heinz. (2005): Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren. Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts. München: Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippel, Rudolf (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ojstersek, Nadine (2007): Betreuungskonzepte beim Blended-Learning: Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Münster: Waxmann.
- Pappi, Franz Urban (Hrsg.)(1987): Methoden der Netzwerkanalyse. München: Oldenbourg Verlag.
- Paulus, Christoph; Strittmatter, Peter (2002): Netzbasiertes Lernen in der Hochschule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Unterrichtswissenschaft, 30(4). S. 290-303.
- Peters, Otto (2002): Distance education in transition. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Pfeffer, Jürgen (2008): Visualisierung sozialer Netzwerke. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 227-238.
- Prümmer, Christine von (2004): Gender Issues and Learning Online. In: Brindley, Jane E. (Hrsg.): Learner support in open, distance and online learning environments. Oldenburg: BIS-Verlag. S. 179-192.
- Rapoport, Anatol; Horvath, William, J. (1961): A study of a Large Sociogram. Behavioral Science 6, S. 279-291.
- Rauner, Max (2010): Total vernetzt. In: Die Macht der Familie. ZEIT Wissen Nr. 01/2010, S. 28-37.
- Rautenstrauch, Christina (2001): Tele-Tutoren – Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reglin, Thomas; Hölbing, Gerhart; Severing, Eckart; Loebe, Herbert (2004): Computerlernen und Kompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2002): Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 34 (1), S. 44-57.
- Rinn, Ulrike; Meister, Dorothee M. (2004): Didaktik und Neue Medien. Münster: Waxmann.
- Röhrle, Bernd (1987): Soziale Netzwerke und Unterstützung im Kontext der Psychologie. In: Keupp, Heiner; Röhrle Bernd (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag. S. 54-108.
- Rohs, Matthias (2008): Connected Learning: Zur Verbindung formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rumble, Greville (2001): Just How Relevant ist E-education to Global Educational Needs? In: Open Learning, Jg. 16 (3), S. 223-232.
- Saaba, Farhad (2003): Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In: Moore, Michael Grahame (Hrsg.): Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 3-20.
- Sander, Uwe; Gross, Frederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.)(2008): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, Johannes (2002): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma. S. 45-63
- Schachtner, Christina (2002): Neue Perspektiven auf die Geschlechterverhältnisse im Kontext des Netz-Mediums. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 6/2002, S. 137-146.
- Schäffter, Ortfried (2001): Auf dem Weg zu einer erwachsenenpädagogischen Netzwerkarchitektur. Dokumentation der KBE-Fachtagung – Vernetzung auf allen Ebenen (10/11.05.2001), S. 1-20.
- Schenk, Michael (1983): Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In: Gruppensoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25, S. 88-104.
- Schenk, Michael; Mohler, Peter Ph.; Pfenning, Uwe (1992): Egozentrierte Netzwerke in der Forschungspraxis. In: ZUMA Nachrichten, Jg. 16 (31). S. 87-120. PID: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-209668>.
- Scheuermann, Frank (2000): Campus 2000. Münster: Waxmann.

- Schneid, Michael (1987): Ego-zentrierte Netzwerke in Massenumfragen 2: Feldsteuerung mit Computerunterstützung. In: ZUMA-Nachrichten, Jg. 11 (20). S. 44-50. PID: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-210262>.
- Schorb, Bernd; Kaelcke, Anne-Kathrin, Holten, Susanne von (2005): Kompetenzentwicklung durch Internetkommunikation – wie Weiterbildner ihre fachliche Kompetenz mit Mailinglisten, Foren und Chats erweitern. In: ABWF e.V. (Hrsg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. Berlin: ABWF e.V./QUEM.
- Schulmeister, Rolf (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design. 3. Korrigierte Auflage. München, Wien: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Rinn, Ulrike; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Wiesbaden: Waxmann. S. 19-49.
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schulmeister, Rolf (Hrsg.)(2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster u.a.: Waxmann Verlag. Online: <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2960Volltext.pdf> [Stand: 10.10.2015].
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Jg. 13 (3), S. 283-293.
- Schweizer, Thomas (1989): Netzwerkanalyse: Ethnologische Perspektiven. Berlin: Reimer.
- Schweizer, Thomas (1996): Muster sozialer Ordnung: Netzwerkanalyse als Fundament der Sozialethnologie. Berlin: Reimer.
- Schwittmann, Dieter (1980): Zeit und Lernen im Fernstudium: eine Untersuchung studienorganisatorischer, mediendidaktischer und bildungspolitischer Probleme des Fernstudiums am Beispiel des Funkkollegs "Biologie". Weinheim: Beltz.
- Scott, John (1991): Social Network Analysis: A Handbook. London: Sage
- Scott, John (2002): Social Networks. London: Routledge.
- Scott, John (2000): Social Network Analysis. 2nd Edition. London, Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.
- Seufert, Sabine; Back, Andrea; Häusler, Martin (2001): E-Learning – Weiterbildung im Internet: das 'Plato-cookbook' für internetbasiertes Lernen. Kilchberg: SmartBooks.

- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2004): Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 49-65.
- Siebert, Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: Ziel.
- Simmel, Georg (1992/1908): Die Kreuzung sozialer Kreise. In: Simmel, Georg (Hrsg.): Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Band 11. Frankfurt: Suhrkamp. Seite 456-511.
- Stang, Richard (2001): Neue Medien in Organisationen der Weiterbildung – am Beispiel Volkshochschulen: Auswertung einer Befragung. Bonn: DIE.
- Stang, Richard; Nuissl, Ekkehard; Apel, Heino u.a (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. Bonn: Forum Bildung.
- Stegbauer, Christian (2000): Begrenzungen und Strukturen internetbasierter Kommunikationsgruppen. In: Thimm, Caja (Hrsg.): Soziales im Netz: Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 18-38.
- Stegbauer, Christian (2001): Von den Online Communities zu den Netzwerken. In: ZBBS - Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2/2001, S. 151-173.
- Stegbauer, Christian (2002): Die Gebundenheit von Raum und Zeit im Internet. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), Jg. 25(4), S. 343-352.
- Stegbauer, Christian (2008c): Weak and Strong Ties. Freundschaft aus netzwerktheoretischer Perspektive. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 105-120.
- Stegbauer, Christian (Hrsg.) (2008a): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stegbauer, Christian (Hrsg.) (2008b): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-19.
- Stocké, Volker (2005): Determinanten und Konsequenzen von Nonresponse in egozentrierten Netzwerkstudien. In: ZA-Information, Jg. 56, S. 18-49.

- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Suitor, Jill; Wellman, Barry; Morgan, Stanly (1997): It's about time: how, why and when networks change. In: Social Networks, Jg. 19, S.1-7.
- Sydow, Jörg (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (2000): Steuerung von und in Netzwerken. In: Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 1-24.
- Taylor, Jim (2001): Fifth Generation Distance Education. Paper presented at the 20th ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education. Düsseldorf, Germany. Online: http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf [Stand: 25.10.2015]
- Thimm, Caja (2000): Soziales im Netz: Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Trappmann, Mark; Hummel Hans J.; Sodeur Wolfgang (Hrsg.)(2005): Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Traxler, John (2010): Distance education and mobile learning: Catching up, taking stock. Editorial. In: Distance Learning, Jg. 31 (2), S. 129-138.
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report, Jg. 27 (1), S. 15-37.
- Wasserman, Stanley; Faust, Kathrine (2007): Social network analysis: methods and applications. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Weber, Stefan (2001): Medien – Systeme – Netze: Elemente einer Theorie der Cyber-Netzwerke. Bielefeld: Transcript.
- Weber, Susanne (2002): Vernetzung als Prozess entwerfen mit Großgruppenverfahren. In: Zeitschrift Organisationsentwicklung, 2002(2). S. 60-73.
- Weiland, Meike; Ambos, Ingrid (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – Kompakt. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/weiland0801.pdf> [Veröffentlicht: 19.08.2008]
- Wellman, Barry (1979): The community question: The intimate networks of East Yorkers. In: AJS, Vol. 84, S. 1201-1231.
- Wellman, Barry (1988): Social structures. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

- Wellman, Barry (1993): An egocentric networktale. In: Social Networks 15, S. 423-436.
- Wellman, Barry; Gulia, Milena (1999a): Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In: Wellmann, Barry (Hrsg.): Networks in the Global Village,. Boulder, CO: Westview Press. S. 331-367.
- Wellman, Barry; Gulia, Milena (1999b): Virtual Communities as Communities. In: Smith, Mark A.; Kollock, Peter (Hrsg.): Communities in Cyberspace. London: Routledge. S. 167-194.
- Wellman, Barry; Hampton, Keith (1999): Living Networked On and Off Line Contemporary Sociology 28 (6), November 1999. S. 648-654.
- Wellman, Barry; Mueller, Christoph; Marin, Alexandra (1999): How to Use SPSS to Study Ego-Centered Networks. A step-by-step guide for using SPSS to analyze survey data in which respondents report about each of their network members. Bulletin de Methode Sociologique 69, Oct., 1999. S. 83-100.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder William (2002): Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge. Harvard Business School Press.
- Werner, Benita (2006): Status des E-Learning an deutschen Hochschulen. Online: http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf [Stand: 04.04.2008]
- Weyer, Johannes (Hrsg.) (2000): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- White, Harrison C. (1963): An Anatomy of Kinship. Mathematical Models for Structures of Cumulated Roles. Engelwoold Cliff/NJ: Prentice Hall.
- White, Harrison C. (1970): Chains of Opportunity. System Models of Mobility in Organizations. Cambrigde, MA: Harvard University Press.
- White, Harrison C. (1992): Identity and Control. A Structural Theory of Social Action. Princeton; NJ: Princeton University Press.
- Wittpoth, Jürgen (2003): Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. In: Dewe, Bernd.; Wiesner, Giesela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion EB der DGfE. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1/2003, S. 53-60.
- Wolf, Christof (1992): Egozentrierte Netzwerke. In: ZA-Information, 32, S. 72-94.

- Wolf, Christof (2004): Egozentrierte Netzwerke. In: Kölner Zeitschrift für Sozialwissenschaft und Sozialpsychologie, Sonderheft 44, S. 244-273.
- Zawacki, Olaf (2002): Wandel der Tutorenfunktion in einer neuen Form des Fernstudiums. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. S. 33-45.
- Zillien, Nicole (2014): Wissenskluft und Digital Divide. Baden-Baden: Nomos.
- Zwiefka, Natalie (2007): Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet. München: Verlag Reinhard Fischer.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systematik der Dimensionen des E-Learnings	39
Tabelle 2: Übersicht Interviewleitfaden.....	60
Tabelle 3: Transkriptionsregeln.....	63
Tabelle 4: Zuordnung der befragten Personen zu den Typen	74
Tabelle 5: Tabelle zur Herleitung der Typologie	111
Tabelle 6: Übersicht über die Typologie des Online-Lernens.....	113
Tabelle 7: Übersicht Formen des Online-Lernens.....	155
Tabelle 8: Finanzierung von Online-Lernen	164
Tabelle 9: Gestaltung des Lernorts.....	171
Tabelle 10: Zusammenfassende Übersicht Lernzeit.....	180
Tabelle 11: Übersicht über die Ausprägungen der zentralen Teilnetzwerke....	199
Tabelle 12: Übersicht über die Verschränkungsvarianten der Teilnetzwerke.	216
Tabelle 13: Zusammenhang Lernnetzwerke und Konstitutionsleistungen	239
Tabelle 14: Zuordnungen Lernerfahrung und Typologie.....	243

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung der Fragestellung	3
Abbildung 2: Entwicklungslinien der Netzwerkanalyse	14
Abbildung 3: Beispiel für einen Graphen	21
Abbildung 4: Anordnung der verschiedenen Netzwerkebenen.....	25
Abbildung 5: Ego-Netzwerk	28
Abbildung 6: Konstitutionsleistungen für gelingendes Lernen	54
Abbildung 7: Auswertungsschritte.....	64
Abbildung 8: Codesystem 1 – Leitfaden	65
Abbildung 9: Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse.....	66
Abbildung 10: Kategoriensystem nach thematischer Codierung.....	67
Abbildung 11: Beispiel für eine Netzwerkkarte.....	70
Abbildung 12: Übersicht Typen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 13: Darstellungsschritte der Auswertung	75
Abbildung 14: Netzwerkstrukturen Frau Aigner	82
Abbildung 15: Netzwerkstrukturen Herr Baum	84
Abbildung 16: Netzwerkstrukturen Frau Berg.....	85
Abbildung 17: Netzwerkstrukturen Frau Blank	87
Abbildung 18: Netzwerkstrukturen Herr Brunner	88
Abbildung 19: Netzwerkstrukturen Herr Dorn.....	90
Abbildung 20: Netzwerkstrukturen Herr Henge	91
Abbildung 21: Netzwerkstrukturen Herr Jonas.....	93
Abbildung 22: Netzwerkstrukturen Frau Fischer	94
Abbildung 23: Netzwerkstrukturen Frau Lieser.....	96
Abbildung 24: Netzwerkstrukturen Frau Michel.....	97
Abbildung 25: Netzwerkstrukturen Frau Stein.....	99
Abbildung 26: Netzwerkstrukturen Herr Stein.....	99
Abbildung 27: Netzwerkstrukturen Frau Stern	101
Abbildung 28: Netzwerkstrukturen Herr Stockmann	102
Abbildung 29: Netzwerkstrukturen Frau Speidel	104
Abbildung 30: Netzwerkstrukturen Herr Sonner.....	105
Abbildung 31: Netzwerkstrukturen Frau Wolf	107

Abbildung 32: Grundverlauf a) ‚Erkundung‘ zu ‚Verstetigung‘	125
Abbildung 33: Grundverlauf b) ‚Erkundung‘ über ‚Aufbau‘ zu ‚Verstetigung‘ ...	126
Abbildung 34: Grundverlauf c) ‚Erkundung‘ über ‚Orientierung‘	126
Abbildung 36: Grundverlauf e) ‚Verstetigung‘ als Ausgangspunkt	127
Abbildung 37: Übersicht Entwicklungswege der Lernbiographie	128
Abbildung 38: Motivationsstruktur	130
Abbildung 39: Zusammenhang von Dauer, Umfang und Kosten	164
Abbildung 40: Zusammenhang biographische Kontinuität und Kosten	165
Abbildung 41: Ausmaß der zeitlichen Steuerung	181
Abbildung 42: Darstellung der Schichtung ‚sozialer Netzwerke‘	191
Abbildung 43: Relevante Teilnetzwerke im Prozess des Online-Lernens	192
Abbildung 44: Verschränkung der Netzwerkebenen mit den Netzwerkkarten .	194
Abbildung 45: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Erkundung‘	201
Abbildung 46: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Aufbau‘	205
Abbildung 47: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Orientierung‘	208
Abbildung 48: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Neuausrichtung‘	210
Abbildung 49: Verschränkung der Teilnetzwerke im Typus ‚Verstetigung‘	214
Abbildung 50: Grad der Anpassung an das Umfeld	227
Abbildung 51: Verortung der Fragestellung	241
Abbildung 52: Zusammenfassung Typologie	243
Abbildung 53: Biographische Entwicklung und Typus	244
Abbildung 54: Die drei Teilnetzwerke beim Online-Lernen	245

Anhang

1) Anschreiben Interviews

Der nachfolgende Text stellt das generalisierte Anschreiben an Interviewpartner und Interviewpartnerinnen dar. Es wurde gegebenenfalls an den jeweiligen Anbietenden oder Kurs angepasst, wenn es an eine größere Gruppe geschickt wurde.

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Sabine Lauber, ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg. Derzeit beschäftige ich mich in meiner Doktorarbeit mit dem Thema: **Soziale Netzwerkbildung in online-basierten Lernformen**. Dazu befrage ich Personen, die sowohl in Online-Kursen als auch eigenständig im Internet gelernt haben, zu ihren Lernerfahrungen mit diesem Medium und sich daraus ergebenden Veränderungen in Ihrem sozialen Umfeld.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie dazu an einem ca. **1stündigen Interview teilnehmen** würden.

Voraussetzungen für eine Beteiligung sind:

- Teilnahme an einem Online-Lernangebot
- oder eine längerfristige Beteiligung an einer selbst organisierten Lernform wie Forum, Newsgroup, Community, Weblog etc.
- Sie sollten älter als 18 Jahre sein und eine erste Berufsausbildung abgeschlossen haben.

Für die Interviews fahre ich zu Ihnen, auf Wunsch können wir uns auch in meinem Büro treffen. Die Interviews werden auf Tonband aufgezeichnet und **anonymisiert**. Nach Abschluss aller Interviews erhalten die Interviewpartner eine erste Zusammenfassung der Ergebnisse. Weitere Informationen zur Doktorarbeit und zu meiner Person finden Sie auf meiner Website: <http://www.staff.uni-marburg.de/~lauber>

Sie können mich unter lauber@staff.uni-marburg.de oder 06421/282 30 29 tagsüber erreichen. Ich beantworte Ihnen dann gerne alle weiteren Fragen.

Mit freundlichen Grüßen

2) Leitfaden Interviews

Der folgende Leitfaden lag für die Befragung in Form von Karteikarten in zwei Fassungen (Du/Sie) vor. Der Erzählimpuls wurde nach der Bearbeitung der ersten Interviews in der Interpretationswerkstatt von Erzählimpuls 1 zu Erzählimpuls zwei abgewandelt.

Erzählimpuls

Erzählimpuls 1: Erzählen Sie mir doch bitte mal, welche Erfahrungen Sie mit Online-Lernen bisher gemacht haben. Womit hat das angefangen und wie ist es dann weitergegangen bis heute?

Erzählimpuls 2 (nach Interpretationswerkstatt): Erzählen Sie mir doch bitte mal, welche Erfahrungen Sie mit dem Internet bisher gemacht haben. Womit hat das angefangen und wie ist es dann weitergegangen bis heute?

Lernbiographie Online-Lernen

1) An welche Erfahrungen mit Online-Lernen erinnern Sie sich besonders gut? Was war das Besondere daran?

- *Positiv und negativ abfragen wenn nicht automatisch vorhanden!*
- *Erwartungen?*

2) Haben Sie weiterhin vor online zu lernen? Und wenn ja, in welcher Form?

Äußere Organisation

3) Sie haben jetzt erzählt, dass Sie (NAME ANGEBOT) teilnehmen. Wie gehen Sie vor wenn Sie Online-Lernen? Wie kann ich mir das vorstellen?

- *Ort, Zeit, Umfang, technische Ausstattung, soziale Organisation*

4) Wie unterscheidet sich das Lernen in einem Kurs von dem außerhalb eines Kurses oder Seminars für Sie?

5) Welche zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen hat das Online-Lernen für Sie?

- *Mussten Sie diese erst schaffen? Was war dafür notwendig?*

6) Welche technischen Voraussetzungen hat das Online-Lernen für Sie?

7) Wie passt sich das Online-Lernen insgesamt in Ihr Leben ein?

- *Gibt es Berührungspunkte mit Ihrem beruflichen und privaten Leben? Wenn, ja, wie sehen diese aus?*

Auswirkungen auf das Umfeld

8) Können Sie mir bitte beschreiben, wie sich das Online-Lernen auf in ihr berufliches und privates Umfeld ausgewirkt hat?

- *Kam es zu Veränderungen?*
- *Wie darf ich mir diese vorstellen?*
- *In welchem Zeitrahmen ist dies geschehen?*

9) Wie hat Ihr privates Umfeld auf das Online-Lernen reagiert?

- *Und Ihr Freundeskreis/Ihre Familie?*
- *Ihr berufliches Umfeld?*

10) Haben sich dadurch auch neue Kontakte ergeben?

- *Können Sie mir erzählen wie diese zustände kamen und wie sie sich weiterentwickelt haben?*
- *Austausch darüber mit anderen*
- *Gewinnung neuer Leute für die Lernform*

11) Gibt es Überschneidungen zwischen den Leuten/Kontakten aus dem Online-Lernen und den bereits vorher bestehenden Bekanntenkreis?

12) Was hat sich darüber hinaus aus dem Online-Lernen ergeben?

- *Vertiefung von Hobbies?*
- *Veränderungen in Beruf und Privatem Umfeld?*

Stellenwert Lernen und Online-Lernen

13) Welchen Stellenwert hat das Online-Lernen für Sie?

14) Welche anderen Erfahrungen mit Weiterbildung haben Sie gemacht?

15) Machen Sie zurzeit noch eine andere Weiterbildung/Fortbildung?

- *Online-Offline? Lernen Sie noch etwas anderes?*

16) Gibt es da Überschneidungen mit den Online-Lernprojekten?

17) Haben Sie auch Lernerfahrungen mit anderen Medien

z.B. Fernsehen, Funk-Kolleg, Fernstudium?

Demographische Daten

Soweit nicht thematisiert: Alter, Ort, Schullaufbahn, Beruf, Familienstand

3) Übersicht Interviewtermine

Datum	Pseudonym	Dauer	Bundesland
12/2004	Herr Jonas	01:06:58	Hessen
06/2005	Frau Stein	00:55:42	Hessen
06/2005	Herr Stein	00:41:19	Hessen
07/2005	Frau Berg	00:57:35	Hessen
08/2005	Frau Michel	01:11:57	Hessen
08/2005	Frau Wolf	01:42:59	Hessen
08/2005	Herr Henge	00:56:26	Niedersachsen
10/2005	Frau Blank	00:55:50	NRW
10/2005	Herr Brunner	00:56:33	Hessen
10/2005	Herr Sonner	00:49:59	Hessen
11/2005	Frau Aigner	00:38:02	Bayern
11/2005	Frau Stern	00:39:23	Rheinland-Pfalz
11/2005	Herr Baum	01:03:00:	Hamburg
03/2006	Frau Fischer	00:54:28	NRW
02/2007	Herr Stockmann	00:50:05	Mecklenburg-Vorpommern
03/2007	Frau Lieser	00:34:68	Hessen
03/2007	Frau Speidel	01:46:39	Baden-Württemberg
03/2007	Herr Dorn	00:57:12	Sachsen-Anhalt

4) Anschreiben Online-Fragebogen zu Netzwerken

Der folgende Text stellt das allgemeine Anschreiben an die Anbietenden von Online-Kursen mit der Bitte um Beteiligung ihre Teilnehmenden an der Ego-Netzwerkanalyse dar. Es wurde für jeden Träger und jede Einrichtung individuell angepasst. Das Versenden der Anschreiben erfolgte per Mail oder Brief, meist nach einer telefonischen Voranfrage.

Sehr geehrte/r....

mein Name ist Sabine Lauber, ich bin Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. In meiner Dissertation bei Prof. Dr. W. Seitter, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, beschäftige ich mich mit dem Einfluss sozialer Netzwerke auf das E-Learning.

Dazu habe ich bisher 18 Interviews mit E-Learning-Teilnehmenden geführt. Ergänzend dazu, würde ich jetzt gerne noch eine Ego-Netzwerk-Analyse mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchführen. Eine Ego-Netzwerkanalyse ist ein quantitatives Verfahren, das soziale Netzwerke von Personen graphisch und mathematisch erfasst. Die Befragung besteht aus zwei Teilen. Der erste Fragebogen sollte zu Beginn eines E-Learning Seminars ausgefüllt werden, der zweite gegen Ende einer E-Learning Teilnahme.

Dafür benötige ich Ihre Unterstützung. Könnten Sie bitte zu Beginn des Semesters Ihre Studierenden auf die Befragung hinweisen und den ihnen den Link und die Zugangsdaten zur Befragung zur Verfügung stellen?

Gegen Ende des Semesters müssten die Studierenden nochmals auf die Studie hingewiesen werden. Ich werde Ihnen rechtzeitig den Link und die Zugangsdaten für die Nachbefragung zuschicken.

Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und für die Auswertung und Veröffentlichung anonymisiert.

Falls Sie Fragen oder eine Rückmeldung haben können Sie mich unter 06421/2823029 oder lauber@staff.uni-marburg.de erreichen. Weitere Informationen zur Doktorarbeit und zu meiner Person finden Sie auf meiner Webseite: <http://www.staff.uni-marburg.de/~lauber>

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und mit freundlichen Grüßen

Sabine Lauber

Anschreiben Teilnehmende

Liebe Teilnehmende im

die folgende Befragung befasst sich mit dem Einfluss und den Auswirkungen des sozialen Umfeldes (Freunde, Familie, Kollegen, etc.) auf das E-Learning. Sie wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen, da Sie zurzeit selbst an einem E-Learning Seminar teilnehmen so über die entsprechenden Erfahrungen verfügen. Ziel ist es auch die soziale Situation von Lernenden im Internet zu erforschen und so das E-Learning weiterzuentwickeln.

Der Fragebogen umfasst 3 Teilbereiche. Am linken Rand können Sie jeweils ablesen, wie weit Ihr Fortschritt ist. Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 30 min. Bitte füllen Sie den Fragebogen so sorgfältig und vollständig wie möglich aus.

Eine Nachbefragung erfolgt am Ende Ihres Kurses.

Alle Angaben werden ausschließlich im Rahmen der Studie verwendet und in keinem Fall an Dritte weitergegeben. Durch ein einfaches Codeverfahren am Ende des Fragebogens können Sie die Fragen vollständig anonym beantworten. Für die Veröffentlichung der Ergebnisse werden zusätzlich alle persönlichen Angaben nochmals anonymisiert.

Wenn Sie Fragen zum Fragebogen oder zu Studie haben können Sie mich gerne anrufen (06421/2823029) oder mir eine E-Mail (lauber@staff.uni-marburg.de) schreiben. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird Ihnen nach Beendigung der Arbeit über den Kursanbieter zur Verfügung stehen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.

Sabine Lauber

5) Online-Fragebogen Erhebung Ego-Netzwerke

Startseite

Liebe Fragebogen-Teilnehmer/innen,

Diese Befragung befasst sich mit dem Einfluss des sozialen Umfeldes (Familie, Freunde, Kollegen, etc.) auf das Online-Lernen. Ziel ist es, die Situation von Lernenden im Internet zu erforschen und so das E-Learning weiterzuentwickeln.

Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 25 min. Bitte füllen Sie den Fragebogen so sorgfältig und vollständig wie möglich aus. Am Ende Ihres Kurses wird es eine zweite Befragung geben, auf die Sie dann rechtzeitig hingewiesen werden.

Alle Angaben werden ausschließlich im Rahmen der Studie verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Durch ein einfaches Codeverfahren am Ende des Fragebogens können Sie die Fragen vollständig anonym beantwortet. Für die Veröffentlichung der Ergebnisse werden zusätzlich alle persönlichen Angaben wie Namen oder Orte anonymisiert.

Wenn Sie Fragen zum Fragebogen oder zu Studie haben können Sie mich gerne anrufen (06421/2823029) oder mir eine E-Mail an lauber@staff.uni-marburg.de schreiben. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird Ihnen nach Beendigung der Arbeit über den Kursanbieter zur Verfügung stehen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.
Sabine Lauber

[Hier geht es zur Befragung >>](#)

Login-Seite

Philipps  Universität Marburg **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**


Kurs : **Willkommen**

Passwort : Hier können Sie an der Befragung zu Sozialen Netzwerken und Online-Lernen teilnehmen, die in Ihrem Seminar angekündigt wurden.

Bitte wählen Sie links Ihren Kurs aus und loggen Sie sich mit dem Passwort, das Sie in Ihrem Kurs bekommen haben, ein.

Bitte benutzen Sie einen aktuellen Browser (z.B. Firefox, Internet Explorer ab Version 5.5), da für die Befragung neuere Techniken benötigt werden.
Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Abschnitt 1) Demographische Daten

Philipps  Universität Marburg **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**

Abschnitt 1)

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer Person.

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen:

Alter:

Geschlecht: männlich weiblich

Wohnort (ersten 3 Zeichen des PLZ):

Hörsaal:

Studiengangsabschluss:

Beruf:

Wie lange nutzen Sie das Internet schon?


- insgesamt? Jahre Monate
- zum Suchen und Nachschlagen? Jahre Monate
- zum Lernen? Jahre Monate

Wievell Erörterung mit Online-Seminaren haben Sie bis zum Beginn des aktuellen Kurses?

keine	wenig	mittel	viel	sehr viel
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte nennen Sie, soweit möglich, die Online-Seminare, die Sie bisher besucht haben.

Abschnitt 2) Namensgenerator Bezugspersonen

Philipps  Universität Marburg **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**

Abschnitt 2)

Wenn Sie an die letzten sechs Wochen vor Beginn dieses Online-Seminars denken, mit wem haben Sie über das Seminar oder über E-Learning an sich gesprochen?
 Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.
 Wer hat Sie z.B. darin eher bestärkt? Wer hat Ihr Vorhaben z.B. eher abgelehnt?

Bitte nennen Sie alle Personen, die Ihnen einfallen.


Name: (wird anonymisiert)

Bitte benennen Sie Ihre Beziehung zu dieser Person so genau wie möglich
 (z.B. Ehefrau; Lebensgefährtin; direkte Kollegin; Onkel väterlicherseits; gute Freundin; etc.)

Art der Beziehung:

Bitte geben Sie mind. 3 Personen ein

Nachfragen zu den Bezugspersonen

Philipps  Universität Marburg **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**

Im Folgenden geht es um Ihre Beziehung zu den genannten Personen. Bitte beantworten Sie zunächst die Fragen zu Peter:

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.

Wie lange kennen Sie diese Person schon? ca. Jahre Monate

Wie weit lebt diese Person von Ihnen entfernt? ca. km

Wie oft haben Sie Kontakt zu dieser Person?

Wie kommunizieren Sie überwiegend mit dieser Person?

Welche Rolle spielt diese Person für Ihr Online-Lernen?

nicht wichtig	weniger wichtig	mittel	wichtig	sehr wichtig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft bekommen Sie von dieser Person Unterstützung beim Lernen?

	nie	selten	regelmäßig	oft	sehr oft
technische	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inhaltlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sozial/emotional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
materiell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie häufig treffen Sie mit dieser Person Abprachen, bezüglich ihres Online-Lernens? (z.B. Zeit, Lernort, etc.)

nie	selten	regelmäßig	oft	sehr oft
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Haltung hat diese Person gegenüber Ihrem Online-Lernen?


negativ	eher negativ	neutral	eher positiv	positiv
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier ist Raum für Ihre Anmerkungen:

Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu dieser Person:


Alter	Geschlecht	Ausbildung	Beruf	PLZ
<input type="text"/>	m <input type="radio"/> w <input type="radio"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abschnitt 3) Verortung Ego und Alteri


Soziale Netzwerke und Online-Lernen

Abschnitt 3)
Auf der nächsten Seite finden Sie eine Netzwerkkarte.

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.



Bitte platzieren Sie die anderen Personen so auf der Karte, dass die Karte ihre Beziehung zueinander abbildet.

- In Zentrum stehen Sie
- Sie können sich die Personen in beliebiger Reihenfolge aus der Auswahlliste am rechten Rand auswählen:
- Markieren Sie mit der Maus die Stelle auf der Karte, an der Sie eine Person eintragen wollen.
 - Je näher Ihnen eine Person steht, desto näher am Zentrum sollte sie platziert werden.
 - Je weiter Ihnen die Person ist, desto weiter ist sie vom Zentrum entfernt.
 - Am besten beginnen Sie mit den Personen, die Ihnen am nächsten stehen, und arbeiten Sie sich nach außen vor.
 - Die Namen der eingetragenen Personen können sie sehen, wenn sie mit der Maus über den Marker fahren.
- Falls Sie Ihre Entscheidung ändern wollen, klicken Sie auf den Neu-Button unterhalb der Karte.


Soziale Netzwerke und Online-Lernen

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.




Gertrud


Soziale Netzwerke und Online-Lernen

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.





Soziale Netzwerke und Online-Lernen

Wenn Sie an die Personen denken, die Sie oben genannt haben.
Auf einer Skala von 1 (gar nicht) - 5 (sehr gut):
Wie gut kennen sich diese Personen?

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.

	Peter	Gertrud	Michaela
Peter	X		
Gertrud		X	
Michaela			X

Abschnitt 4) Abschluss: Tokengenerator und Rückmeldung

 **Philipps Universität Marburg** **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, den Fragebogen auszufüllen.

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.


Bitte beantworten zum Schluss die folgenden drei Fragen:

Die Fragen dienen dazu, einen individuellen Code zu erstellen. Dadurch ist es uns möglich, Ihre Anonymität zu wahren und die Ergebnisse dieses Fragebogens mit denen der Nachbefragung zu kombinieren. Bitte notieren Sie sich den Code für die Nachbefragung.

Bitte tragen Ihren **Geburtsmonat** als Zahl ein:

Bitte tragen Sie den **Geburtsmonat Ihrer Mutter** (ohne Jahres oder Monatsangabe) ein:

Bitte tragen Sie den ersten Buchstaben Ihres **Geburtsortes** ein:

 **Philipps Universität Marburg** **Soziale Netzwerke und Online-Lernen**


Herzlichen Dank, dass Sie den Fragebogen ausgefüllt haben!

Hier ist Platz für Ihr Feedback (max. 255 Zeichen).
Ich würde mich sehr über eine Rückmeldung freuen.

Bitte NICHT den Zurück-Button des Browsers benutzen.

Wenn Sie Fragen oder Anregungen haben, können Sie sich gerne bei mir melden.

Kontakt:

 Sabine Lauber
Philipps-Universität Marburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Wilhelm-Röpke-Str. 6B, 35032 Marburg
064212823029; lauber@staff.uni-marburg.de
[Homepage](#)

Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

.....
Marburg, November 2015

.....
Sabine Lauber-Pohle