GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Manuel Schulz, Henning Breyer, Andrea Neusius (Hrsg.)

Fernausbildung geht weiter ...

Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technologiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive

Fernausbildung

ziel

Manuel Schulz / Henning Breyer /
Andrea Neusius (Hrsg.)

Fernausbildung geht weiter …

Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technologiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive

ziel

Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich
ISBN 978-3-937 210-84-1

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlages: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

ISBN 978-3-96557-017-7 (eBook)

Verlag	ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH Neuburger Straße 77, 86167 Augsburg, www.ziel-verlag.de 1. Auflage 2006
Grafik und Layoutgestaltung	Petra Hammerschmidt, ***alex media GbR*** Zeuggasse 7, 86150 Augsburg
Druck und buchbinderische Verarbeitung	Kessler Verlagsdruckerei Michael-Schäffer-Straße 1 86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung von ZIEL reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 6

Manuel Schulz:
Fernausbildung geht weiter …
Grundsatzaufsatz 9

Kapitel A: Pädagogisch-didaktische Konzeption technologiegestützter Bildung 47

Gerhard Zimmer:
Bildung durch E-Learning? – Erfolg durch eine neue Lern- und Lehrkultur 49

Patricia Arnold:
Qualität im E-Learning entwickeln – Vorgehensmodelle und Praxisreflexion 55

Fritz Klauser:
Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation – Fernausbildung im Fokus der empirischen Analyse 71

Thomas Reglin:
E-Learning und Organisationsentwicklung 91

Gerard A. Prendergast:
Stimulating Learner ‘Psychological buy in‘ on Online Blended Learning courses 105

Kapitel B: Nutzung moderner Ausbildungstechnologie: Entwicklungen im öffentlichen Dienst – Praxiserfahrungen und Ausblick 117

Hans-Herbert Schulz:
Das Ausbildungssystem im Projekt SASPF 119

Rainer Hindermann, Andreas Bütow:
Weiterentwicklung des Wissensmanagements an der Führungsakademie der Bundeswehr 127

Andreas Bütow:
Die Alumni-Kontaktstelle der Führungsakademie der Bundeswehr 143

Fritz Klauser, Diana Scholz:
Grundlagen der Evaluation von Teletutorlehrgängen für die Fernausbildung 147

Fritz Klauser, Christina Collatz, Marie-Louise Kaufmann:
Teletutor der Bundeswehr: Analysen und Perspektiven eines innovativen Lehrgangs zur Fernausbildung 163

Heike Wünsch, Robert Eberherr:
E-Learning im öffentlichen Dienst. Lernen am Computerarbeitsplatz in der Bayerischen Polizei – Ein Praxisbeispiel 181

Kapitel C: Sachstand und Perspektiven innovativer Bildungsszenarien in Aus-, Weiter- und Fortbildung 201

Jirka Bacik, Konrad Berger, Dorit Wehling:
E-Learning vom Rationalisierungswahn befreien – Virtuelle Akademie Brandenburg 203

Gert Zinke:
Wissensmanagement und Lernen mit Online-Communities – der schwierige Weg in die Praxis 225

Marcel Brattig:
„Community of Professional Experience“ – Der Versuch einer Systematisierung von Online-Communities unter dem Aspekt ihrer beruflichen und betrieblichen Anwendbarkeit 239

Anja Johanning:
Gibst Du mir, gebe ich Dir? – Soziale Unterstützungsformen in virtuellen Communities of Practice – Eine Einzel-Fallanalyse „sekretaria.de“ 255

Astrid Gussenstätter:
Internationales Monitoring zum Lernen im Netz und mit Multimedia 279

Viktoria Arling, Judith Dücomy, Christiane Heßeler, Rachel Knauer, Will Spijkers: Teilnehmervoraussetzungen für Tele-Tutoring – Ansätze zur Identifikation kognitiver Kriterien 289

Ulf-Daniel Ehlers:
E-Learning in der Hochschule – Vom Lehren zum Lernen 305

Dominik Isler, Petronella Vervoort:
Lernkompetenzförderung in universitären Massenveranstaltungen – Überlegungen zur Skalierbarkeit von Lernkompetenzförderung durch Blended-Learning und Videos 321

Olaf Zawacki-Richter, Sylke Bartmann:
„Das Lernen muss weitergehen …“ – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online 333

Rainer Hartlep:
Technologiegestützte Sprachprüfungen 347

Beat Doebeli Honegger, Anja Ebersbach, Marco Kalz, Helmut Leitner:
Wikis in der Bildung: Chaos, Emanzipation oder Schweizer Messer? 357

Ralph Müller, Ulrike Timmler:
Wie Mitarbeiter überzeugte E-Learner werden – Internes Marketing für E-Learning 367

Hajo Noll:
Der Mensch, ein vernachlässigter Erfolgsfaktor im E-Learning 383

Kapitel D: Diskussion: Technologiebasierte Bildungsangebote – „Exportware“ auf dem Bildungsmarkt Europa? 391

Sigrid Strauß:
Bildung ist keine Ware 393

Vorwort

Die Diskussion um Konzepte, Entwicklungen und Perspektiven der technologiegestützten Bildung wird in Wissenschaft und Praxis rege geführt. Nachdem in den vergangenen Jahren in vielerlei Hinsicht zunächst Ernüchterung eingetreten war, zeigt sich inzwischen ein wieder steigendes Interesse an der Entwicklung und Erprobung neuer Möglichkeiten in der didaktischen Nutzung moderner Ausbildungstechnologie. Dabei verzeichnen wir eine Trendwende von zunächst sehr „techniklastigen" Analysen und Beschreibungen hin zur pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung und der durchaus kritischen Frage, unter welchen Kriterien und Rahmenbedingungen aus didaktischer Sicht der Einsatz Neuer Medien in der Aus-, Fort- und Weiterbildung tatsächlich einen didaktischen Mehrwert erschließt.

Das Interesse am Fernausbildungskongress, der von Anfang an die pädagogisch-didaktische Dimension ins Zentrum gerückt hat, belegt diese Trendwende: Zum einen steigt merklich das Interesse an innovativen didaktischen Konzepten, die sich in der Bildungspraxis als tragfähig erweisen. Zum anderen zeigt sich, dass Fernausbildung – insbesondere der Aspekt des moderierten Wissensmanagements – auch außerhalb des engeren Bereiches der Aus-, Fort- und Weiterbildung interessante Impulse beisteuern und neue Wege für eine effizientere und auf konkrete Bedarfe besser zugeschnittene Organisation von Arbeitsprozessen aufzeigen kann. Diese Entwicklungen bestärken uns, auch und gerade im bewährten Arbeitsdreieck mit dem fachlich zuständigen Referat im Bundesministerium der Verteidigung und dem Dezernat Moderne Ausbildungstechnologie im Streitkräfteamt, in vielfältigen Projekten innerhalb und außerhalb der Bundeswehr die Konzeption weiter zu entwickeln, neue Anregungen aufzunehmen und die eigenen Horizonte zu erweitern.

Der Fernausbildungskongress ist dabei ein zentrales Medium, denn er bietet allen an technologiegestützter Aus-, Fort- und Weiterbildung Interessierten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Bundeswehr und gesamtem öffentlichen Dienst ein Forum für den bereichsübergreifenden Austausch über aktuelle Herausforderungen, Lösungsansätze, Erfahrungen und Entwicklungen. Der vorliegende Tagungsband dokumentiert die Argumentationslinien und Themenschwerpunkte des 2. Fernausbildungskongresses 2005 in ihrer beachtlichen Bandbreite.

So werden in einem einführenden Aufsatz einerseits die konzeptionellen Grundlagen der Fernausbildung rückblickend referiert, auf der Folie inzwischen gewonnener Anwendungserfahrung reflektiert und Perspektiven für die Weiterentwicklung aufgezeigt. Anschließend beleuchten mehrere Autoren pädagogisch-didaktische Konzeptionen technologiegestützter Bildung aus verschiedenen Blickwinkeln. Im

Folgenden werden sodann aus einer Best-Practice-Perspektive Sachstand und Perspektiven innovativer Bildungsszenarien in Aus-, Fort- und Weiterbildung in vielfältigen Anwendungsfeldern diskutiert. Schließlich dokumentiert das Abschlusskapitel die während des 2. Fernausbildungskongresses angestoßene durchaus kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Charakter technologiebasierter Bildungsangebote als „Exportware“ auf einem europäischen Bildungsmarkt.

Die Bandbreite der Themen und die große Zahl der Autorinnen und Autoren im vorliegenden Tagungsband sind ein Beleg dafür, wie wichtig der bereichsübergreifende Dialog aber auch das große Engagement der vielen Beteiligten an einem Forum wie dem Fernausbildungskongress sind. Ohne das große Interesse, den Esprit und die tatkräftige Unterstützung aller Partner, Referenten und Helfer könnten wir weder einen jährlich stattfindenden Kongress mit einem attraktiven Programm organisieren, noch eine anspruchsvolle Dokumentation in Form der Tagungsbände realisieren. Dafür danken wir allen Beteiligten, insbesondere den Autorinnen und Autoren für die hochkarätigen Beiträge und die stets angenehme und unkomplizierte Zusammenarbeit in der Erstellung dieses Bandes.

Dank gebührt auch Mirjam Willige, Bernadett Vincze und Markus Fiene, die eine professionelle und wissenschaftlich fundierte Aufbereitung des Tagungsbandes zum 2. Fernausbildungskongress 2005 gewährleistet haben.

Abschließend weisen wir darauf hin, dass in den folgenden Aufsätzen die maskulinen Generika stets einschließlich gemeint sind, jedoch der besseren Lesbarkeit halber auf die zusätzliche Nennung der jeweiligen Feminina verzichtet wird.

Hamburg und Bonn, im August 2006

Manuel Schulz
Projektgruppe Fernausbildung
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Henning Breyer
Dezernat Moderne Ausbildungstechnologie
Streitkräfteamt der Bundeswehr

Andrea Neusius
Projektgruppe Fernausbildung
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Fernausbildung geht weiter … – Grundsätzliche Überlegungen und aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis

Manuel Schulz

1. Einleitung

Fernausbildung geht weiter … – so lautete das Motto des 2. Fernausbildungskongresses der Bundeswehr 2005. Mit diesem Slogan wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Weiterentwicklung der neuen Ausbildungsform Fernausbildung in der Bundeswehr im Zuge umfassender Anwendungserfahrung an vielen Stellen konzeptionell wie in der praktischen Umsetzung ein kontinuierlicher Prozess ist. Im Rahmen des Kongresses wurden 2005 Erfahrungen aus der Praxis der Fernausbildung referiert, reflektiert und diskutiert. Hier geht es nun darum, das theoretische Fundament der Fernausbildung zusammenfassend zu erläutern und konzeptionelle Grundlagen vor dem Hintergrund reflektierter Anwendungserfahrung – ganz im Sinne des didaktischen Konzepts der Fernausbildung und ihres Handlungskompetenz-Begriffs – zu dokumentieren.

Zunächst werden dazu Paradigmen und Einflüsse neuerer Lerntheorien referiert und in den Kontext technologiegestützter Bildung gestellt. Diskutiert werden dabei einerseits erkenntnisphilosophische Grundannahmen und andererseits die Konsequenzen, die aus didaktischer Sicht zu ziehen sind.

In einem nächsten Schritt wird die didaktische Grundfolie des Konstruktivismus erläutert, die dem pädagogisch-didaktischen Konzept der Fernausbildung zugrunde liegt. Die Schlussfolgerungen, die hier aus didaktischer Sicht zu ziehen sind, sind ebenfalls Gegenstand der Betrachtungen.

Basierend auf diesen umfangreichen Vorüberlegungen wird das pädagogisch-didaktische Konzept der Fernausbildung skizziert und die grundlegenden Elemente herausgearbeitet. Insbesondere der Aspekt des moderierten Wissensmanagements erhält als aktueller Schwerpunkt der konzeptionellen Weiterentwicklung einen besonderen Stellenwert.

Vor diesem Hintergrund wird der Mehrwert des Einsatzes moderner Ausbildungstechnologie für die Fernausbildung der Bundeswehr hervorgehoben. In Abgrenzung zu bekannten Formen des E-Learning und Blended Learning geht es darum, die Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologie didaktisch abzuleiten und aus dieser Perspektive den Nutzen gegenüber herkömmlichen Bildungskonzeptionen zu verdeutlichen.

Schließlich werden aktuelle Projekte vorgestellt, in denen Fernausbildung praktisch umgesetzt wird. Die Erfahrungen aus der praktischen Umsetzung werden referiert und unter Einbeziehung vielfältiger Evaluationsergebnisse kritisch beleuchtet. Dabei werden auch aktuelle Fragestellungen und Perspektiven der konzeptionellen Weiterentwicklung formuliert und zur Diskussion gestellt.

2. Neuere Lerntheorien – Paradigmen und Impulse

Die neue Ausbildungsform Fernausbildung ist konzeptionell nicht im „luftleeren Raum“ entstanden. Aus wissenschaftlicher Sicht waren eine Reihe von Argumentationslinien in der interdisziplinären Diskussion um Lernen, Lehren, Erkenntnis, Wissen und Kompetenzerwerb zu berücksichtigen, um die Position der Fernausbildung im wissenschaftlichen Koordinatensystem zu verorten. Dabei wurden Bezugspunkte nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Umfeld deutlich, auch philosophische, psychologische und neurobiologische Grundlagen sind hier zu nennen.

Diese interdisziplinäre Perspektive war für die Entwicklung des pädagogisch-didaktischen Konzepts Fernausbildung notwendig, um der Komplexität der zu untersuchenden Prozesse der Bewusstseinsbildung, der Verarbeitung von Informationen zu Wissen und des Transfers in praktische Handlungskompetenz gerecht zu werden. Im vorliegenden Aufsatz wird auf diese konzeptionellen Grundlagen Bezug genommen, zugleich werden diese hinsichtlich der Weiterentwicklung der Fernausbildung diskutiert. Darin inbegriffen ist natürlich auch eine Klärung der Begrifflichkeiten, die in den verschiedenen Theorietraditionen teilweise unterschiedliche belegt sind.

2.1 Erkenntnistheoretische Annahmen

Ein grundlegender Beitrag zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie stammt von den chilenischen Neurobiologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela, die eine Theorie autopoietischer Systeme aufgestellt haben. Basis dieser Theorie ist die neurobiologische Konzeption „lebender Systeme“, die als „physikalische autopoietische Maschinen zweckfreie Systeme“ sind (Maturana/Varela 1985, S. 190). Dabei differenzieren Maturana und Varela zwischen der operationalen Geschlossenheit und der organisationalen Geschlossenheit. Die operationale Geschlossenheit bezeichnet

die Eigenschaft von Systemen, sich von anderen Systemen abzugrenzen. Die organisationale Geschlossenheit beschreibt, dass das Ziel der Aktivität lebender Systeme die internale Aufrechterhaltung der Systemorganisation im Sinne der Selbsterhaltung des Systems ist. Dennoch existieren Systeme nicht gänzlich unabhängig von einer sie umgebenden Umwelt, sondern treten über das Prinzip der strukturellen Offenheit mit ihr in Interaktion. Dies impliziert auch die Möglichkeit, mit dem funktionalen Ziel der Aufrechterhaltung der internalen Organisation auch die Systemstrukturen zu verändern (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 54).

Diese Annahmen haben für eine Theorie menschlicher Erkenntnis, in der Menschen als lebende Systeme im oben beschriebenen Sinne definiert sind, weitreichende Konsequenzen: Wahrnehmung wird hier gefasst als struktureller Veränderungsprozess der im Zuge einer Interaktion mit dem Ziel der organisationalen Selbsterhaltung erfolgt. „Wahrnehmung und Wahrnehmungsräume spiegeln folglich keinerlei Merkmale der Umwelt, sie spiegeln vielmehr die anatomische und funktionale Organisation des Nervensystems in seinen Interaktionen“ (Maturana/Varela/Frenk 1985, S. 86). Wenn zugleich Kognitionen Prozesse der Beschreibung sind, die ein System entwickelt, dann bestimmen die jeweils individuelle Art und Weise der Autopoiese eines Systems dessen kognitive Beschreibungsprozesse und damit wiederum seine internale Organisation selbst. Aus diesen Annahmen folgt, dass zum einen Kognitionen individuelle, systemimmanente Phänomene sind, die der Autopoiese des Erkennenden (Kognition ist hier durchaus als Element von Erkenntnis zu verstehen) untergeordnet sind. Insofern sind „alle kognitiven Zustände als Zustände des Erkennenden durch die Art determiniert […], in der dieser seine Autopoiese verwirklicht, und nicht durch die Bedingungen der Umwelt, in der sich dies ereignet. Kognition ist daher ein prinzipiell subjektabhängiges Phänomen“ (Maturana 1985, S. 303).

Daraus lässt sich als Schlussfolgerung ableiten, dass objektive Erkenntnis nicht möglich ist.

Zu dieser Aussage kommen auch Berger und Luckmann bereits Ende der 1960er Jahre in ihrer wissenssoziologischen Auseinandersetzung mit dem Begriff des Bewusstseins: „Bewusstsein ist immer intentional. Es hat immer etwas ‚im Sinn‘ und ist auf Objekte gerichtet. Wir können niemals Bewusstsein als solches erreichen, nur Bewusstsein von etwas – unabhängig davon, ob sein Gegenstand zur äußeren, physischen Welt gehört oder als Element einer inneren, subjektiven Wirklichkeit erlebt wird“ (Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 23).

Der hier verwendete Wissensbegriff fokussiert auf den Bezugsrahmen des handlungsrelevanten „Allerwelts-“ bzw. „Alltagswissens“ (vgl. Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 16). Im Kontext einer handlungsorientierten didaktischen Konzeption ist dies eine wichtige Schwerpunktsetzung, denn hier steht der Erwerb von Handlungskompetenz und nicht die Aneignung trägen theoretischen Wissens im Vordergrund.

Die wissenssoziologische Perspektive ist hier auch insofern von Bedeutung, als im Hinblick auf die pädagogisch-didaktische Konzeption einer neuen Ausbildungsform

die Frage danach, was in einer Gesellschaft als Wissen bezeichnet wird, grundsätzlich einzubeziehen ist. Ein interessanter Gedanke in diesem Kontext ist auch die Unterscheidung zwischen Wissen, das im Rahmen der primären Sozialisation erworben wird und Wissen, das in der sekundären Sozialisation erworben wird. Die primäre Sozialisation bezieht sich auf „die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird" (Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 141). „Sekundäre Sozialisation ist jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist" (Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 141). Damit stellt die Basis für sekundäre Sozialisationsprozesse immer das im Rahmen der primären Sozialisation erworbene gesellschaftsbezogene Grundbewusstsein des Subjekts dar[1]. Hier wird die Hypothese aufgestellt, dass die Plastizität von in der sekundären Sozialisation erworbenem Wissen größer ist, als die des im Rahmen der primären Sozialisation erworbenen Wissens (vgl. Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 153). Das bedeutet auch, dass im Rahmen sekundärer Sozialisationsprozesse einfach schon aufgrund der zunehmenden Komplexität individueller Wirklichkeitskonstruktion Deutungen instabiler sind und die Wahrscheinlichkeit, dass diese aufgrund widersprüchlicher Erfahrungen in Frage gestellt werden müssen. Damit entsteht ein Lernbedarf, um zu letztlich wieder konsistenten Konstruktionen zu gelangen. Diese Annahme spiegelt sich auch in der grundlegenden „Unterstellung" einer hohen Lernbereitschaft Erwachsener in der Konzeption Fernausbildung wider. Zugleich lässt sich hieraus auch ableiten, dass handlungs- und aufgabenorientiertes Lernen im Sinne eines konstruktivistischen Lernbegriffs als sekundäre Sozialisation umso wahrscheinlicher erfolgen kann, je größer der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit des Teilnehmers und damit seine persönliche Betroffenheit ausgeprägt ist.

Zur Einordnung des pädagogisch-didaktischen Konzepts Fernausbildung in einen Gesamtrahmen konstruktivistischer Modelle ist in der Diskussion erkenntnistheoretischer Bezugspunkte auch die Position des Radikalen Konstruktivismus zu berücksichtigen. Grundaussage dieser Strömung ist, dass eine ontologische Realität nicht existiert. Die Annahme einer objektiven, die materielle Welt bedingende ideellen Entität wird somit grundsätzlich verneint. Da jedem Subjekt nur die individuelle Realität zugänglich ist, ist es unmöglich, die Realität anderer zu erschließen, das bedeutet auch die Unmöglichkeit der Erkenntnis jenseits der eigenen Realität. „Der Radikale Konstruktivismus ist also vor allem deswegen radikal, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine „objektive", ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich in der Welt unseres Erlebens" (Glasersfeld 1987, S. 203).

---

1 Man ist versucht, hier den Begriff der Identität einzuführen, da in Sozialwissenschaften, insbesondere im Zusammenhang mit konstruktivistischen Konzepten diese Kategorie jedoch durchaus kontrovers verwendet wird, diese Diskussion hier jedoch nicht geführt werden soll, verzichte ich bewusst auf den Terminus der Identität..

Begründet wird diese Position damit, dass jegliche Argumentation für die Existenz einer objektiven Realität letztlich ihren Ausgangspunkt in der jeweils individuellen Interpretation der eigenen Wirklichkeit nimmt und auch in der Deutung der Realitäten anderer (oder einer wie auch immer gearteten Gesamtheit) von dieser Perspektive nicht abstrahieren kann. Am Beispiel des Konstrukts des „Selbst" weist der Kybernetiker Heinz von Foerster in einem Aufsatz über „Selbstorganisation" auf diese Rückbezüglichkeit logischer und philosophischer Schlussfolgerungen hin: „Nehmen wir gleich den Zentralbegriff meines Themas ‚Selbst-Organisation'. Die Frage hier ist, unter allen möglichen Organisationen jene zu finden, die sich selbst organisiert, das heißt, die ihre eigene Organisation organisiert; die Organisation einer Organisation. […] Es ist wichtig zu wissen , dass man von ‚Lernen lernen' sprechen kann. Oder wir nehmen den Begriff ‚Erkenntnistheorie'. Es ist klar, dass eine Erkenntnistheorie eine Theorie des Verstehens ist. Aber eine Theorie von Etwas soll doch dieses Etwas verstehen machen. Mit anderen Worten, in einer Erkenntnistheorie soll dass Verstehen verstanden werden" (von Foerster 1987, S. 135). Hier wird aufgezeigt, dass Schlussfolgerungen aus Setzungen gezogen werden, die am Ende jedoch auf diese Setzungen zurück verweisen und insofern beliebig sind: Ohne die Relation zu willkürlich gesetzten Bezugspunkten in der Argumentation kommt eine Schlussfolgerung nicht zustande. Somit haben wir „keinen festen Bezugspunkt mehr […], an dem wir unsere Beschreibungen verankern können" (Maturana/Varela 1987, S. 258).

Folgt man der Annahme, dass es eine objektive, außerhalb des jeweils geschlossenen Systems eines Individuums existierende Realität nicht gibt (hier erfolgt ein Rückgriff auf die systemtheoretische Konzeption des Subjekts), dann kann auch Kommunikation im Sinne der Übertragung einer Information von einem Individuum zum anderen durch das Medium der Sprache nicht erfolgen. Vielmehr kommen beim anderen „Störungen" an, die auf seine mentalen und neuronalen Strukturen wirken und ihn zu neuen Konstruktionen veranlassen (die nicht notwendigerweise eine Entsprechung zu denen des „Senders" darstellen). Damit ist Verständigung eine hoch zufällige und damit unwahrscheinliche Angelegenheit (vgl. Kühling/Schulz 2004, S. 87 f). Da Realität nach dieser Auffassung stets eine subjektive Konstruktion bleibt, muss ein Bewertungskriterium vorhanden sein, das zwar nicht über „richtig" oder „falsch" einer Realitätskonstruktion entscheiden kann, aber dennoch seine Funktionalität im Kontext anzeigen kann. Hier führt Glasersfeld den Begriff der „Viabilität" ein: „Ich möchte nun behaupten, dass die Beziehung zwischen unserem ‚Wissen' und der so genannten ‚Realität' ähnlich ist der Beziehung zwischen den Organismen und ihrer Umwelt. Mit anderen Worten, wir konstruieren Ideen, Hypothesen, Theorien und Modelle, und solange diese überleben, das heißt solange unsere Erfahrung erfolgreich in sie eingepasst werden kann, sind sie viabel" (Glasersfeld 1987, S. 140). Die Kategorie der Viabilität[2] bezeichnet also die intersubjektive „Gangbarkeit" von

2 „via": lat. Weg

Konstruktionen, die dann gegeben ist, wenn das Subjekt mit seiner Wirklichkeitskonstruktion im Austausch mit seiner sozialen und materiellen Umwelt erfolgreich agieren kann.
Fraglich bleibt an dieser Position, wie es möglich ist, dass es einerseits keine objektive, ontologische Realität gibt, sich aber letztlich das Viabilitätskriterium genau auf eine solche bezieht (woraus sonst sollte sich ein Widerspruch zwischen subjektiver Realitätskonstruktion und subjektiven Erfahrungen ergeben?) (vgl. Diesbergen 1998, S. 194 ff). Auch hinsichtlich der systemtheoretischen Grundlagen dieses Ansatzes entzündet sich Kritik: Die Hypothese von der Geschlossenheit von Systemen wird dann problematisch, wenn Systeme auf komplexe Umweltbedingungen treffen. Je größer die externe Komplexität, desto schwieriger wird es unter der Perspektive der operationalen Geschlossenheit eines Systems (die sich auch auf die systemimmanente Organisation der Erkenntnis bezieht), die interne Organisation so zu steuern, dass ein Überleben möglich bleibt. Schließlich ist „in der Geschlossenheit von Systemen […] auch die verheerende Tendenz angelegt, bei auftauchenden Problemen auf die ‚vertrauten' Systemroutinen zurückzugreifen und das kontraproduktive Lösungsmuster ‚mehr desselben' (Watzlawick) anzuwenden, womit i.d.R. eine weitere Eskalation und Verschärfung des Problems verbunden ist" (Arnold/Siebert 2003; S. 97). Ausgehend von dieser Kritik an dem Postulat der Geschlossenheit von Systemen, die zu Denkfehlern im Sinne einer Unterkomplexität von Problemlösestrategien bspw. in der Ebene des Managements von Organisationen führen, entwerfen Arnold und Siebert ein evolutionäres Führungsverständnis, das der Interpretationsgebundenheit von Situationsdefinitionen ebenso Rechnung trägt, wie dem Prinzip der notwendigen Offenheit von Systemen (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 98).

Dieser Problematik begegnet die Fernausbildung mit dem System der „Experten unterschiedlicher Ausprägung": Zum einen wird die herkömmliche Hierarchie zwischen Lehrer und Lernern relativiert, was sich einerseits in dem an späterer Stelle ausführlicher dargestellten subjekttheoretischen Bezugskonzept begründet. Zugleich trägt dies aber auch dem Umstand Rechnung, dass der Beitrag, den einzelne Beteiligte zu einer Problemlösung leisten können, nicht aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hierarchieebene größer oder kleiner, bzw. mehr oder weniger hilfreich sein muss. Im System der „Experten unterschiedlicher Ausprägung" kommt jedem – unabhängig von seiner formalen Rolle – in gleichem Maße Verantwortung für die kooperative Problemlösung zu. Der Ansatz der gemeinsamen und durch intensive Interaktion und Kommunikation im laufenden Prozess gekennzeichneten Aufgabenbearbeitung stellt außerdem sicher, dass die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten in die Lösungsarbeit einfließen und damit der Komplexität der Aufgabe Rechnung getragen wird.

2.2 Selbst und Bewusstsein – Determinanten konstruktivistischer Lerntheorien

Die Frage nach dem Vorhandensein und der Beschaffenheit des „Selbst“ wird aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Im Zusammenhang mit Lern- und Bildungsprozessen ist das „Selbst“ insofern eine relevante Kategorie, als man sich selbst als lernendes Subjekt erst in Relation zu anderen verorten kann und somit einen Bezugsrahmen benötigt, um einerseits Lern- und Entwicklungsanlässe zu generieren (im Sinne von Lernmotivation) und andererseits Lernfortschritte einschätzen zu können. Aus konstruktivistischer Perspektive sind Selbst und Bewusstsein die einzigen Kategorien, denen im theoretischen Sinn ein Determinationscharakter zugemessen werden kann. Denn von ihnen geht auf Basis der individuellen Wahrnehmung der Konstruktionsprozess der Umwelt und somit der vermeintlichen Realität aus.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Selbstbestimmtheit des Lernens. Insbesondere das Lernen Erwachsener erfordert – durch eine oftmals weniger strikte institutionelle Einbindung – ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung und Selbstkontrolle. Diesem Aspekt hat sich u.a. Gerhard Roth in seinem an neurobiologische Forschungsergebnisse anknüpfenden Ansatz zugewendet. Er stellt das Vorhandensein eines freien Willens grundsätzlich in Frage und argumentiert – durchaus in Anlehnung an die systemtheoretische Perspektive von Maturana und Varela – dass kognitive Konstruktionsleistungen letztlich nur innerhalb eines individuellen Systems (eines einzelnen Subjekts) Gültigkeit beanspruchen können und somit auch Erkenntnis nur individuell möglich sei (vgl. Roth 1996, S. 21). Ausgehend von Erkenntnissen der Hirnforschung stellt Roth fest, dass nicht nur Erkenntnis auf individuellen Konstruktionsleistungen des Gehirns beruhen, sondern dass diese kognitiven Zustände letztlich auf physikalische Prozesse zurückzuführen sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, auch nicht-materiell greifbare Prozesse den gleichen Funktionszusammenhängen unterliegen wie materielle. Damit nimmt Roth an, dass Wirkungszusammenhänge grundsätzlich (gleich ob kognitiver oder stofflicher Natur) der Konstruktivität des menschlichen (und damit letztlich subjektiv-individuellen) Geistes unterliegen.

Die eigentlich brisante Hypothese dieses Ansatzes liegt in der Annahme, dass es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen Kognition und ablaufenden Prozessen gibt. Als Beweis für diese Annahme führt Roth Ergebnisse der Hirnforschung an, wonach die Messung einer Gehirnaktivität zeitlich dem bewussten Erleben einer Entscheidung vorgelagert ist. „Für Roth ist […] das Gefühl eines willentlichen Entschlusses daher nicht die Ursache für eine Handlung, sondern eine Begleiterscheinung, die auftritt, nachdem das Gehirn bereits seinen Entscheidungsprozess begonnen hat“ (Kühling / Schulz 2004, S. 74).

Relativiert wird diese Position bspw. von Pörsken, der zwar das Vorhandensein neuronaler Austausch- und Aktivitätsprozesse als Voraussetzung von Bewusstsein und Wille anerkennt, diese aber nicht auf neuronale Aktivität reduziert (vgl. Pörsken 2001, S. 159).

Aus einer etwas anderen Perspektive beschäftigt sich Antonio R. Damasio (2000) mit dem „Selbst-Bewusstsein“: Er stellt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen körperlichem Sein und geistigem Bewusstsein. Dazu konstruiert er eine Stufentheorie des Selbst-Bewusstseins, wonach die erste Stufe, das sogenannte Proto-Selbst sich durch Systemelemente, die den Körper insgesamt repräsentieren und durch Prozesse von Sinneswahrnehmungen die Systemgrenzen zwischen Körper und Umwelt definieren, gekennzeichnet ist. Dieses Proto-Selbst stellt somit die Basis für den Begriff des Selbst-Bewusstseins dar. Auf einer zweiten Stufe, dem „Kern-Selbst“ verortet Damasio zum einen die Vorstellung des Subjekts, in einer intentional steuerbaren Beziehung zur Umwelt zu stehen und zu agieren und zum anderen kognitive Funktionen wie das Gedächtnis. Das „autobiografische Selbst“ kennzeichnet die dritte Stufe des Selbst-Bewusstseins und repräsentiert alle im Zuge der individuellen Biographie erworbenen Eindrücke, Emotionen und daraus abgeleitete Perspektiven in Form ihrer kognitiven Repräsentation. Erst auf dieser Stufe kann von „Bewusstsein“ gesprochen werden, denn erst in der Reflexion geronnener Selbst-Erfahrung und ihrer Projektion in künftige Perspektiven zeichnet sich der Mensch im Gegensatz zu „intelligenten Maschinen“ aus (vgl. Kühling / Schulz 2004, S. 75).

Entgegen dieser Position steht ein Ansatz, der Bewusstsein und Gedächtnisphänomene als interaktive mentale Prozesse fasst. Dabei werden Wechselbeziehungen zwischen diesen intra-kognitiven Strukturen ebenso angenommen, wie Interaktion mit der Umwelt. Dabei wird angenommen, dass kognitive Repräsentationen erst durch Austauschprozesse mit der Umwelt zustande kommen können. Hier deutet sich eine Parallele zu den Hypothesen der Situated-Cognition-Bewegung an: Erst in der Relation zur Umwelt (im Sinne von Kontext/Situation) erfolgen kognitive Konstruktionen. Eine entscheidende Funktion übernimmt hier das Gedächtnis, das als hochkomplexes und fluides System Informationen so prozessiert, dass eine stetige reflexive (das heißt: Vorhandenes relational einbeziehende) Reorganisation erfolgt (vgl. Clancey, 1991, S. 109). Selbst-Bewusstsein ist somit einerseits an internale Austausch- und Verarbeitungsprozesse und andererseits an die kognitive Verarbeitung von Umweltinteraktion gebunden. „Damit bedeutet Selbstbewusstsein und auch Selbstbestimmung zwar Autonomie, ist aber nicht dasselbe wie Autarkie im Sinne einer völligen Unabhängigkeit, die es gar nicht zu geben scheint, weil niemand sich ohne seine Umgebung definieren kann“ (vgl. Kühling / Schulz 2004, S. 76). Für die pädagogisch-didaktische Konzeption der Fernausbildung leitet sich hieraus die Feststellung ab, dass Lernbegleitung und -beratung nicht im Widerspruch zur Selbstbestimmung im Lernprozess stehen.

2.3 Exkurs: Neurobiologische Erkenntnisse

Nicht nur vor dem Hintergrund der Erforschung motivationaler Grundlagen für Lern- und Bildungsprozesse, sondern auch im Hinblick auf die kritische und multiperspektivische Diskussion der Basisannahmen des Konzepts Fernausbildung ist die Sichtung neurobiologischer Erkenntnisse zum „Konstruktionscharakter" von Lernprozessen hilfreich. Ausgehend von der bereits im Abschnitt 2.1.1. formulierten Konstruktivität von Wirklichkeit sowie der philosophischen Analyse von „Sein und Bewusstsein" in Abschnitt 2.1.2. stellt sich hier die Frage, inwiefern sich der Konstruktionscharakter von Erkenntnis auch in neuronalen Strukturen abbildet. Unter Bezugnahme auf den Ansatz von Markowitsch und Babinsky (1996) wird hier Lernen als „Anpassung des Organismus an sich ändernde Umweltbedingungen respektive die Modifikation des Verhaltens aufgrund erworbener Erfahrungen sowie die bleibende Aufrechterhaltung dieser Modifikation" verstanden (vgl. Markowitsch/Babinsky 1996, S. 8). Die Hypothese lautet also, dass neuronale Strukturen auf Impulse von außen reagieren und sich in der Reaktion darauf umorganisieren können.

Für diese Annahme konnten auch Belege in Form plastischer Veränderungen erbracht werden: Zum einen konnte „Entwicklungsplastizität" als Schema der Anpassung neuronaler Systeme an komplexe externale Veränderungen über längere Zeitfenster festgestellt werden. Zum anderen konnten auch Veränderungen im Sinne von „Lernplastizität" als Folge relativ kurzfristiger Anpassungen an fluide Umweltbedingungen gezeigt werden. Somit wird konstatiert, dass Lernen „keine von der sensorischen Verarbeitung zu trennende Funktion darstellt, sondern dass die zentrale Prozessierung interner oder externer Reize und Lern- und Gedächtnisprozesse interaktiv in verschiedensten Strukturen des Zentralen Nervensystems seriell und partiell ablaufen" (Markowitsch/Babinsky 1996, S. 8).

Darin zeigt sich die auch im neuronalen System repräsentierte Komplexität von Umorganisationsprozessen, die durch Lernen initiiert werden: Es wird zum einen der Stellenwert sensorischer Wahrnehmung betont, die notwendig zum Lernprozess gehört. Zugleich werden interne und externe Impulse differenziert und damit auch die Möglichkeit durch verzögerte kognitive Verarbeitung sensorischer Reize entstehende intrasubjektive Veränderungsprozesse impliziert.

Schließlich verweisen Markowitsch und Babinsky auf die Interaktivität der Strukturierungsprozesse innerhalb des neuronalen Systems, die zu vergleichsweise umfassender Umorganisation wie auch zu sehr differenzierten Veränderungen führen können. Hier wird deutlich, dass die Prozesse der Strukturbildung, die sich mit neurobiologischen Forschungsergebnissen zeigen lassen, tatsächlich den Charakter von „Konstruktionsprozessen" haben und damit das konstruktivistische Paradigma hier im Sinne eines Netzwerkmodells von Lernen und Gedächtnis auch in interdisziplinärer Perspektive tragfähig ist.

Es mag überraschen, dass gerade aus der neurobiologischen Perspektive der umfassende Charakter von Lernprozessen so deutlich wird. Andererseits ist die Ebene des „Selbst“ – und letztlich stellt die Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Lernen“ notwendigerweise immer die Frage nach dem „Selbst“ – ohne Einbezug aller denkbaren disziplinären Zugänge nicht fassbar. Die Definition von Lernen als „[…] ein spezifischer Prozess der Selbstveränderung in allen Subsystemen des neuronalen und psychischen Systems“ (Grzesik 2002, S. 14) schlägt hiermit die Brücke zwischen der natur- und sozialwissenschaftlichen Zugangsperspektive.

Für die Fernausbildung ist die Berücksichtigung dieser interdisziplinären Betrachtungsweisen in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Zum einen können für philosophische wie sozialwissenschaftliche Modelle eines konstruktivistischen Selbst- und Weltverständnisses auch naturwissenschaftliche Argumentationsbausteine rezipiert werden. Damit wird ein aus konstruktivistischer Sicht bedeutsames Kriterium, nämlich der Einbezug multipler Perspektiven erfüllt, um der Komplexität zu berücksichtigender Zusammenhänge Rechnung zu tragen. Zum anderen ist eine kritische Reflexion theoretischer Modelle auf der Basis möglichst vielfältiger Informationen und Überlegungen hilfreich, um eine kontinuierliche Viabilitätsprüfung vorzunehmen. Dem damit skizzierten Anspruch muss sich die Fernausbildung sowohl in konzeptioneller Hinsicht als auch im Hinblick auf die praktische Umsetzung stellen.

2.4 Subjekttheoretische Ansätze

Der lernpsychologische Ansatz von Klaus Holzkamp, als wichtigster Vertreter subjekttheoretischer Lerntheorien, betrachtet Lernen aus der Perspektive des Lernenden. Damit rückt der Lernende aus der Position des Objekts von Betrachtungen über das Phänomen „Lernen“ in die Position des Subjekts, als lernhandelnde, zentrale Person im Lernprozess. Die Hypothese, die diesem Perspektivwechsel zugrunde liegt, besagt, dass mit der Betrachtung des Lernens aus Sicht des Lehrers die Trennschärfe der Prozesse „Lehren“ und „Lernen“ verloren geht, schließlich werden beide aus Perspektive des Lehrenden beschrieben. Holzkamp prägt hierfür den Begriff des „Lehrlernens“ (vgl. Holzkamp 1995, S. 391), dessen Auflösung er wie folgt beschreibt: „Die Aufhebung der gängigen Vermischung von Lernen und Lehren […] ist aber […] eine zentrale Voraussetzung für die Erarbeitung einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ (Holzkamp 1995, S. 180).

Kern dieser subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist somit der Sinn des Lernens aus Sicht des Lernenden. Diesen sieht Holzkamp in der Chance und Voraussetzung für die Erweiterung eigener Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1994, S. 34). Impliziert ist hier die Annahme, dass durch die vom Lehrer formulierten Lernanforderungen nicht per se ein Lernprozess in Gang gesetzt wird. Vielmehr wird Lernen hier als Aktivität des Lernenden definiert, zu der sich

der Lernende zuerst entscheiden muss (vgl. Holzkamp 1995, S. 184 ff). Dabei differenziert Holzkamp auch die eher defensive Lernhandlung, die die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als „Überlebensstrategie" im schulischen Kontext der Einbindung in eine Gruppendynamik und eine durch die Hierarchie des Schulsystems definierte Machtstellung des Lehrers beschreibt und die expansive Lernhandlung, in dem die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch die Einsicht in den persönlichen Nutzen, den der Lernende daraus ziehen kann, motiviert ist (vgl. Holzkamp 1995, S 184 ff). Damit ist einerseits eine Kritik am (immer noch) bestehenden Bildungssystem verbunden. Andererseits beschreibt Holkamp hier aus subjektwissenschaftlicher Sicht ein Phänomen, das sich durchaus auch motivationstheoretisch mit den Termini der extrinsischen und intrinsischen Motivation formulieren ließe (vgl. Rheinberg 2000, S. 148). Wichtig ist hier die Verortung der Entscheidung für den einen oder anderen Typus der Lernhandlung beim lernenden Subjekt, damit geht Holkamp von „subjektiven Lerngründen" aus (vgl. Kühling/ Schulz 2004, S. 82).

Die Konsequenz aus der subjektwissenschaftlichen Perspektive des Lernens ist eine Neuverortung der Rolle und Aufgabe des Lehrers. Wenngleich Lernen aus der Sicht des Lerners begriffen wird und damit Didaktik aus dieser Perspektive grundsätzlich neu zu denken ist, kann daraus nicht gefolgert werden, dass dem Lehrer keinerlei Bedeutung mehr zugemessen wird. Allerdings verlagert sich sein Zuständigkeitsbereich: Der Lehrer ist in diesem Paradigma als „Lernbegleiter" zu sehen, der bei der Lösung von Problemen unterstützt, Fragen beantwortet und auf Impulse der Lerner individuell und situativ eingeht (vgl. Holzkamp 1995, S. 562).

Insbesondere für eine Didaktik erwachsenengerechten Lernens liefert der subjektwissenschaftliche Ansatz hilfreiche Anregungen: Im Sinne eines am Gedanken der Aufklärung orientierten Bildungsverständnisses wird dem erwachsenen Menschen unterstellt, das er zu selbst verantwortlichem und selbstbestimmtem Lernen befähigt ist. Von dieser Annahme ausgehend ist es folgerichtig, dem Lerner auch die letztendliche Verantwortung für die motivationale Grundlage, die praktische Ausgestaltung und die Ergebnisse von Lernaktivitäten zuzuschreiben, ohne jedoch den Lehrer aus der Verantwortung zu entlassen, Voraussetzungen für lernförderliche Bedingungen und entsprechende Hilfestellung zu schaffen (vgl. Kühling/ Schulz 2004, S. 83).

In seinem auch an Holzkamp angelehnten Konzept einer subjektorientierten Erwachsenenbildung stellt Meueler (1998, S. 200) heraus, dass alle am Lernprozess Beteiligten „denkbare Subjekte der gemeinsamen Arbeit" sind. Hiermit wird eine von der herkömmlichen Lehrer-Lerner-Hierarchie losgelöste Verantwortungsverteilung in der Lern- und Arbeitsgruppe beschrieben, der die den Lehrer in diese Struktur mit einbindet. Meueler erläutert dies am Beispiel des Lotsen: „Ein Lotse nimmt nicht an der gesamten Schiffsreise teil, sondern wird freiwillig erst an Bord genommen, wenn es gilt, eine der Schiffsbesatzung unbekannte und daher risikoreiche Fahrstrecke zu

meistern. Er hat einen unverwechselbaren Vorsprung vor den anderen: Er kennt den Weg, auf dem er andere zu führen hat, genau. Der Lotse drängt sein Wissen nicht an Reisepunkten auf, an denen die Fahrensleute selbst Bescheid wissen“ (Meueler 1998, S. 201).

Diese Überlegungen bilden die Grundfolie für das System der „Experten unterschiedlicher Ausprägung“ in der Fernausbildung. Abgesehen von der motivationalen Argumentation, wonach die Einbindung aller am Lernprozess Beteiligten in den gemeinsamen Prozess des Wissens- und Kompetenzerwerbs zu einer höheren Identifikation mit der Gruppe und ihrer Aufgabe beiträgt, ist dabei auch der funktionale Aspekt zu berücksichtigen: Davon ausgehend, dass alle Lerner aus ihren jeweiligen Erfahrungskontexten bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten bereits mitbringen, die zur erfolgreichen Bearbeitung einer Lernaufgabe von Nutzen sein können, werden durch den Einbezug dieser Expertenschaft Synergien erschlossen. Damit kann ein Arbeitsergebnis, das in diesem Sinne gemeinschaftlich erreicht wird, deutlich effizienter und meist auch qualitativ besser sein.

Berger und Luckmann differenzieren hier unterschiedliche Wissenstypen, nämlich Alltagswissen und Expertenwissen. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es jeweils einen Kreis von Experten zu spezifischen Fragestellungen gibt und das Expertenwissen nur der jeweiligen Personengruppe (die sich durch entsprechende Rollen innerhalb der Gesellschaft definiert) zur Verfügung steht. In den Bereich des Alltagswissens hingegen stellen Berger und Luckmann die Kenntnis der Personen, die zu einem bestimmten Thema Experten sind. „Die Typologie der Experten (die moderne Sozialkunde nennt das einen ‚referral guide‘) ist also ein Teil des allgemein relevanten und greifbaren Wissensvorrates, während das Wissen, auf das Expertentum sich gründet, nicht allgemein verbindlich und greifbar ist“ (Berger/Luckmann 2000 [1969], S. 82 f).

Die Konzeption Fernausbildung folgt dieser Argumentation insofern, als auch im System der „Experten unterschiedlicher Ausprägung“ durchaus eine rollengebundene Verteilung von Wissen angenommen wird. Ein Unterschied besteht aber hinsichtlich der Verortung der Kenntnis über die Personen, die zu einem Thema Experten sind, im Alltags- oder Allgemeinwissen: Mit dem Ansatz des moderierten Wissensmanagements wird dem Teletutor die Aufgabe zugeschrieben, über einen „referral guide“ zu verfügen und konkreten Fragestellungen Personen, die dazu Experten sind, zuzuordnen. Hinzu kommt dann die Herstellung einer kommunikativen Verbindung zwischen Fragensteller und zuständigem Experten. Weiter unten wird das Modell des moderierten Wissensmanagements näher erläutert.

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Manuel Schulz, Henning Breyer,
Andrea Neusius (Hrsg.)

Fernausbildung geht weiter ...

Neue Beiträge zur Weiterentwicklung technoligiegestützter Bildung aus pädagogisch-didaktischer Perspektive

Nach der Ernüchterung in den vergangenen Jahren zeigt sich inzwischen wieder ein zunehmendes Interesse an der Entwicklung und Erprobung neuer Möglichkeiten in der didaktischen Nutzung moderner Ausbildungstechnologie. Dabei ist eine Trendwende von sehr „technik-lastigen“ Analysen und Beschreibungen hin zur pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung festzustellen.

Diese pädagogisch-didaktische Ausrichtung des Einsatzes Neuer Medien in Aus-, Fort- und Weiterbildung stand und steht im Zentrum des Konzepts Fernausbildung und des Fernausbildungskongresses. Die Beiträge des 2. Fernausbildungskongresses dokumentieren eine rege Diskussion um Konzepte, Entwicklungen und Perspektiven der technologiegestützten Bildung in Wissenschaft und Praxis.
Thematische Schwerpunkte des vorliegenden Tagungsbandes sind neben pädagogisch-didaktischen Konzepten technologiegestützter Bildung, die Nutzung moderner Ausbildungstechnologie im öffentlichen Dienst und innovative Bildungsszenarien in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Fernausbildung

ISBN 978-3-96557-017-7

www.ziel-verlag.de

ziel