

**Theorie und Praxis der
Medien- und Wissenskommunikation**

**Autorin:
Christina Rautenstrauch**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie die Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Inhaltliche und begriffliche Abgrenzungen	4
2	Lernen in der Interaktion	11
3	Medien- und Wissenskommunikation in lernenden Online- Gemeinschaften.....	32
4	Unterstützung von Medien- und Wissenskommunikation durch Online-Tutoring.....	83
	Literaturverzeichnis	104

1 Inhaltliche und begriffliche Abgrenzungen

Interaktion und Kommunikation

In der Begegnung zwischen Menschen entsteht immer Interaktion und Kommunikation. Sobald zwei Menschen aufeinander aufmerksam werden, ist es nicht mehr möglich, nicht miteinander zu kommunizieren, auch wenn diese sich mit Absicht kommunikationsabweisend verhalten (WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON 1974). Die Begriffe Interaktion und Kommunikation werden in der wissenschaftlichen Literatur gleichbedeutend verwendet (SCHUMACHER 2002: 263), miteinander kombiniert wie „kommunikative Interaktion“ (EHLICH 1981: 334; SCHÄFER & SCHALLER 1971; STADTFELD 2004: 155; DE WITT 1993: 14; ARNOLD & MERKT 2006: 34) oder der eine Begriff dem anderen übergeordnet (NOLDA 2000: 9; 2001: 158). In der Abgrenzung beider Begriffe wird Kommunikation als eine Teilmenge sozialer Interaktion genannt, wobei die Trennung beider Begriffe als willkürlich und „wissenschaftlich unfruchtbar“ (THOMAS 1991: 55) beurteilt wird. Beide Begriffe bezeichnen zwischenmenschliches Geschehen und sind durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet. Kommunikation wird als ein sprachlicher Vorgang definiert, der den Austausch von Botschaften (Informationen) beinhaltet (BOCK 1999: 300). Doch wird eine in sich bedeutungsvolle Botschaft von einer Person A auf eine Person B nicht ohne Bedeutungskonstruktion übertragen. Der Mensch ist ein aktives, bedeutungskonstruierendes Subjekt, von dem Informationen nicht nur aufgenommen, sondern darüber hinaus interpretiert und bewertet werden. Dies kommt im definitivisch weiter gefassten Begriff der Interaktion zum Ausdruck, der „elementaren sozialen Einheit (...), in der Menschen ihr Verhalten aneinander orientieren“ (NOLDA 2001: 158). Kommunikation ohne Interpretation und Bedeutungskonstruktion gibt es nicht, genauso wenig wie einen Interaktionsverlauf ohne Kommunikation:

„Alles kooperative, kompetitive (...) Handeln, also jegliche Interaktion, kann sich nur verwirklichen, sofern ihr Kommunikationsprozesse vorausgehen und sie sodann begleiten: Wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln zwischen Sozialpartnern ist nicht möglich ohne den Austausch von Zeichen, Signalen und Symbolen.“ (BAACKE 1973: 52)

Zentrales Merkmal der Interaktion ist die Interdependenz der Interaktionspartner (BECKER-BECK 1997), wie auch die Definition von KIRCHHÖFER hervorhebt:

„Interaktion bezeichnet gegenseitig aufeinander bezogene Handlungen von Akteuren. Eine Interaktion liegt vor, wenn ein Handelnder sich nicht nur am gerade erkennbaren oder zufälligen Verhalten orientiert, sondern in den eigenen Handlungen die möglichen Erwartungen und Reflexionen des Handlungspartners vergegenwärtigt.“ (KIRCHHÖFER 2004: 40)

Diese Auslegung ist vom Symbolischen Interaktionismus, einer Richtung pragmatischer Sozialwissenschaft, beeinflusst, deren Grundsätze prägend für das wissenschaftliche Verständnis und die Erfassung von Interaktion sind. Der Symbolische Interaktionismus untersucht die Bedingungen menschlicher Interaktion und weist darauf hin, dass Interaktion durch Symbole vermittelt ist, deren Bedeutungen durch Interpretation erschlossen werden. Die Lehr- und Lernsituation ist nach dieser Auffassung ein symbolisch vermitteltes Interaktionsverhältnis. Seine methodologische Grundlage ist in den 30er Jahren im Rahmen der Chicagoer Schule geschaffen worden und geht auf Arbeiten von Georg Herbert MEAD zurück. Der Begriff an sich wurde von MEADs Schüler Herbert BLUMER (BLUMER

1973) geprägt, der als einer der wichtigsten Vertreter des Symbolischen Interaktionismus gilt. MEAD (MEAD 1968) beleuchtet Interaktion in ihrer sprachlichen Dimension. Als Form sozialer Interaktion ist sie symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln und somit Basis für die Entstehung jeglicher Kultur und Gesellschaft und vor allem Grundlage zur Entwicklung der Persönlichkeit („Self“). Nach MEAD konstituiert sich das Selbst durch Interaktion zwischen dem „I“ (psychische Komponente: Individualität) und dem „Me“ (soziale Komponente: verinnerlichtes Bild von den Erwartungen, die an das „I“ herangetragen werden und aus dem handlungsleitende Orientierung hervorgeht). Dabei werden vorgelebte Rollen und Verhaltenserwartungen, in denen Normen und Bedürfnisse festgelegt sind, symbolisch an eine Person herangetragen („Me“) und von dieser als bedeutsam bewertet und bearbeitet. Damit gehen psychische Prozesse einher, die auf die eigene Individualität („I“) wirken. Durch die Interpretation der in den Rollenerwartungen festgelegten Normen und Bedürfnisse entstehen Bedeutungen und Sinn (BOCK 1999: 301).

Nach Auffassung des Symbolischen Interaktionismus handeln Menschen angeregt durch soziale Objekte (Gegenstände, Personen, Einrichtungen, Normen, Situationen) und der Bedeutung, die sie diesen beimessen. Ob das gemeinsame Handeln gelingt, hängt von verträglichen Interpretationen der sozialen Objekte ab. Die Bedeutungen, die den Objekten zugewiesen werden, sind dabei nicht statisch, sondern ändern sich in den sozialen Handlungsprozessen. Die Handelnden produzieren in der Interaktion gemeinsam Symbole, an denen sie sich orientieren, die sie durch ihr Handeln bestätigen, von Fall zu Fall revidieren und erneut definieren. Soziale Wirklichkeit und verhaltenswirksame Bedeutungen konstituieren sich so in einem interpretativ-interaktiven Prozess, in dem Erwartungsmuster, individuelle Situationsdefinitionen und bedeutungszuschreibende Aushandlungsprozesse Eingang finden (KADE 1999). Die Interagierenden bedienen sich vor allem sprachlicher Symbolsysteme in den Handlungen, wodurch die Interaktion weniger als ein konkretes Miteinander-Handeln und mehr als eine intellektuelle Tätigkeit verstanden wird.

In der Auseinandersetzung um Interaktion im Online-Lernen findet sich in der anglo-amerikanischen Literatur zum Begriff der Interaktion häufig der Bezug zu MOORE (1997; 1986; 1989; 1991) und dessen Typologie von Interaktion in Lerner-Inhalt-Interaktion, Lerner-Tutor-Interaktion und Lerner-Lerner-Interaktion (ANDERSON & GARRISON 1998; ANDERSON 2003; WILLIAMS 2003; FAHY 2003; VRASIDAS & MCISAAC 2000; SHEARER 2003; BERGE 1996). Erweitert wurde diese Typologie von ANDERSON und GARRISON (2003) (siehe auch MURIHEAD 1999; 2002) durch die Interaktion zwischen Lehrenden, dem Lehrenden und dem Inhalt sowie der zwischen Inhalt und Inhalt (siehe Abb. 1).

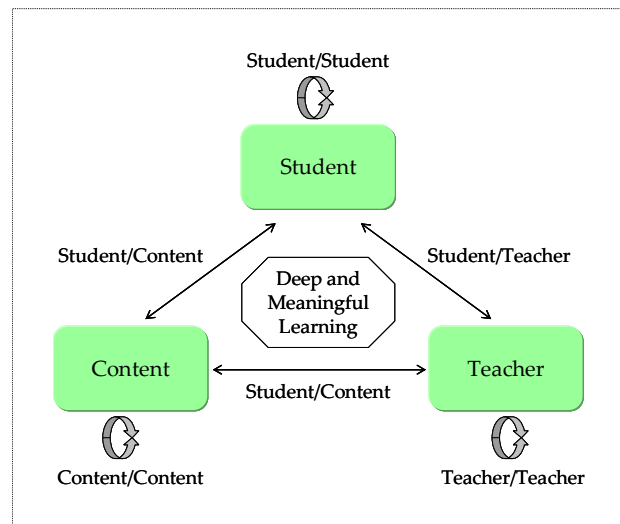


Abb. 1: Modes of Interaction in Distance Education (ANDERSON & GARRISON 1998; ANDERSON 2003: 133)

In der Auseinandersetzung um Interaktion im vorliegenden Studienbrief liegt der Fokus auf der sozialen Interaktion zwischen Lernenden und den pädagogischen Interaktionen zwischen Lernenden und Online-Tutoren.

Diskurs und diskursives Lernen

In Studien und Veröffentlichungen zum kooperativen Online-Lernen wird stellvertretend für die soziale Interaktion der Lernenden häufig der Begriff des Diskurses verwendet (z.B. AHERN, PECK & LAYCOCK 1992; DAVIS & BREWER 1997; CHINN, O'DONNELL & JINKS 2000; ROJAS-DRUMMOND 2000; SIMPSON 2002; GARRISON & CLEVELAND-INNES 2005; STAHL 2006). So auch bei STAHL und CARELL, für die ein Diskurs ganz allgemein „eine Sequenz von Äußerungen oder kurzen Texten in gesprochener oder geschriebener, natürlicher Sprache (Englisch, Deutsch etc.)“ ist (STAHL & CARELL 2004: 233). Wichtige Kriterien, die eine kommunikative Interaktion erst zum Diskurs werden lassen, bleiben dabei noch unberücksichtigt. Wenn Lernende im kooperativen Online-Lernen sich eigene Sinnzuschreibungen bewusst machen und reflektieren, in einen argumentativen Austausch treten und gemeinsam Bedeutungen konstruieren, wird von Wissenskonstruktion im Diskurs gesprochen (SCARDAMALIA & BEREITER 1996). Zum Gebrauch des Begriffs Diskurs schreibt ANDERSON:

„We use the term discourse rather than discussion, as it conveys the meaning of relating to the ‘the process or power’ of reasoning (American Heritage Dictionary, 2000), rather than the more social connotation of conversation. Discourse not only facilitates the creation of the community of inquiry, but also is the means by which learners develop their own thought processes, through the necessity of articulating them to others.“ (ANDERSON 2004: 280)

Was als Diskurs gilt, wird aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Philosophie, Soziologie, Informatik) unterschiedlich interpretiert (siehe dazu SCHULMEISTER 2006: 136f) Der Diskurs kann vom lateinischen „discursus“ (wörtlich: Auseinanderlaufen) hergeleitet werden:

„Wenn ein Meinungs austausch auseinander läuft, ergibt es einen Widerstreit der Meinungen, und wir müssen aus der ‚normalen‘ Kommunikation in einen Diskurs eintreten, wenn wir die daraus resultierenden kognitiven oder sozialen Konflikte lösen und zu einer Verständigung kommen wollen.“ (SCHULMEISTER 2006: 139)

ARNOLD und MERKT (2006) führen in ihrer Begriffsverwendung des Diskurses Positionen aus der Philosophie, Kommunikations- und Medientheorie zusammen. Bezugspunkte ihrer Arbeitsdefinition bilden Diskursdefinitionen von Jürgen HABERMAS, Michael FOUCAULT und Vilem FLUSSER. Sie verstehen unter einem Diskurs „verbal oder visuell erzeugte, medial transportierte Sinnzusammenhänge [...], die soziale Realitäten erzeugen und dadurch identitätsbildend wirken“ (ARNOLD & MERKT 2006: 35). In akademischen Seminaren sind laut den Autorinnen drei Arten von Diskursen anzutreffen:

- Der wissenschaftliche Diskurs, bei dem es um den Austausch zu verschiedenen Theorien und Modellen des Fachgebiets in der wissenschaftlichen Ausbildung geht.
- Der Diskurs im Kontext der Profession, bei dem es um einen Austausch über Praktiken, Verfahrens- und Vorgehensweisen und die Aushandlung einer Definition eigenen professionellen Handelns geht. Der „Professionsdiskurs“ dient der gemeinsamen Handlungskoordination.
- Der Bedeutungsdiskurs, bei dem es um die Entwicklung subjektiver Lernbegründungen (individueller Bezug) durch diskursive Bestimmung, Differenzierung und Kontextualisierung eines thematischen Gegenstandes geht, um Kompetenzen für die Teilhabe an verschiedenen Praxisfeldern zu erwerben (ebd.: 35f).

Der Diskurs ist aus der Tradition des kommunikationstheoretischen Diskurskonzepts heraus eine spezielle Form der sozialen Interaktion, für die besondere Bedingungen vorliegen müssen (SEARLE 1969; AUSTIN 1962; HABERMAS 1971; 1995). In der Bedeutung nach HABERMAS (1971) ist der Diskurs im Zusammenhang und in Abgrenzung mit dem kommunikativen Handeln zu betrachten. Beides sind Formen umgangssprachlicher Kommunikation. Kommunikatives Handeln als der zentrale Begriff der Kommunikationstheorie nach HABERMAS impliziert verbale und nicht-verbale Äußerungen. Ein Beispiel für kommunikative Handlungen ist ein „Gespräch über den Gartenzaun“. Hierbei werden unter Beteiligung von mindestens zwei Akteuren verbale Äußerungen mit außersprachlichen Äußerungen (Gesten als Interaktion oder Handlungen) verbunden und ausgetauscht. Neben den verbalen und nicht-verbalen Äußerungen sind in kommunikativen Handlungen als dritte Form leibgebundene Äußerungen der Körpersprache gebunden (SCHÄFER 2005: 43). Im kommunikativen Handeln machen die Gesprächsteilnehmenden implizit drei universale Geltungsansprüche geltend:

- den Anspruch, dass die Äußerung wahr ist,
- den Anspruch, dass die Äußerung legitim und damit normativ angemessen ist,
- den Anspruch, dass die Äußerung aufrichtig gemeint bzw. „wahrhaftig“ ist (HABERMAS 1995: 354; BAUMGARTNER 1993).

Mit der reziproken Akzeptanz dieser Geltungsansprüche wird die Anschlussfähigkeit kommunikativen Handelns gewährleistet. Kommunikatives Handeln wird dann zum Diskurs, wenn die Gültigkeit des propositionalen Gehalts¹ von Sätzen thematisiert wird (NEUMANN & STIEHL 1976) und ein kommunikatives Einverständnis zwischen den Gesprächsteilnehmenden nicht mehr gegeben ist:

„Ein Anspruch kann erhoben, d.h. geltend gemacht, er kann bestritten und verteidigt, zurückgewiesen oder anerkannt werden.“ (HABERMAS 1995: 129)

Wenn eine Behauptung von Person A durch Person B nachdrücklich bestritten wird, handelt es sich vorerst um kommunikatives Handeln. Ein Diskurs wird daraus erst, wenn der Interaktionszusammenhang in den Hintergrund tritt und die Behauptung von Person A in der Form problematisiert wird, dass weitere Informationen und Argumente hinzugezogen werden, um die „Wahrheit“ herauszufinden. Der Diskurs wird so zur Metakommunikation, denn A und B treten aus der Situation des kommunikativen Handelns heraus, um die inhaltlichen Aussagen zu problematisieren. Der Diskurs ist demnach eine metakommunikative Verständigung über die Richtigkeit der Aussage (NEUMANN & STIEHL 1976: 71f). Im Diskurs werden die erhobenen Geltungsansprüche in Frage gestellt, als hypothetisch betrachtet und der Versuch unternommen, durch Begründungen erneut ein Einverständnis herzustellen (HABERMAS 1971: 114). Der Übergang vom kommunikativen Handeln zum Diskurs ist der Übergang von der Kommunikation zur Argumentation. Dabei wird Wissen in den sprachlichen Äußerungen explizit und in den Handlungen implizit zum Ausdruck gebracht (BAUMGARTNER 1993). Der Diskurs ist somit Teil der Alltagskommunikation, aber auch eigenständige Form kommunikativer Auseinandersetzung (HABERMAS 1995: 163; RETTER 2000). In den fünf verschiedenen Diskursarten nach HABERMAS (1971: 121) steht der Typ des „innovatorisch gezielten Diskurs“ für ein Lernen durch Diskurs als Methode.

1 Mit dem propositionalen Gehalt eines Satzes ist die Satzaussage bzw. der Inhalt einer Äußerung gemeint. Der propositionale Gehalt repräsentiert den geistigen Zustand der Person, nicht aber die Welt. Er ist ein Geltungsanspruch, dass die Welt so und nicht anders ist und kann in dreifacher Weise kritisiert werden. Jede Äußerung lässt sich auf der objektiven, subjektiven und sozialen Welt hin hinterfragen (HINDELANG 2000).

DISKURSTYP	BEISPIEL
Diskurs als Mittel kommunikativen Handelns	Informatives Lehrgespräch, gerichtliches Streitgespräch
Kommunikatives Handeln, das sich den Schein des Diskurses fälschlich indiziert	Alle Formen der ideologischen Rechtfertigung
Der therapeutische Diskurs, der der Herstellung der Bedingung des Diskurses durch eine methodische Förderung der Selbstreflexion dient	Das psychoanalytische Gespräch zwischen Arzt und Patient
Normalfall des Diskurses, der der Begründung von problematisierten Geltungsansprüchen dient	wissenschaftliche Diskussion
Innovatorisch gezielter Diskurs	Lernen durch Diskurs anstelle des Diskurses als ein Mittel der Instruktion

Tabelle 1: Diskursarten nach HABERMAS (HABERMAS 1971: 121)

Um Diskursen im Kontext des kooperativen Online-Lernens nachzugehen, schlägt SCHULMEISTER vor, die Interaktion nach dem Vorkommnis von Sprechakten² zu untersuchen (2006: 142). Andere Wissenschaftler dagegen begeben sich auf die Spur von Diskursaktivitäten im kooperativen Online-Lernen mittels eigens entwickelter Analyseschemata und Kategoriensystemen, die sie aufgrund vorliegender Theorien und qualitativ inhaltsanalytischer Analysen generieren (z.B. HENRI 1992, 2000; BAKARDJEVA & HARASIM 1997; GUNAWARDENA, LOWE & ANDERSON 1997; MARCELO, TORRES & PERERA 2002; JÄRVELÄ & KÄKKINEN 2003; NEWMAN, WEBB & COCHRANE 1995). Sie betrachten die Interaktion im Online-Lernen auf Vorkommnis von kommunikativen Handlungen, durch die Lernende u. a. kognitive Aktivitäten der Argumentation und des kritischen Denkens anwenden (siehe dazu MOSS & SHANK 2002; VEERMANN 2000). Im Diskurs teilen die Lernenden Informationen miteinander (a), bewerten Informationen kritisch (b), entwickeln Widersprüche und Inkonsistenzen zwischen Aussagen und Konzepten (c), nehmen multiple Perspektiven ein (d), handeln Bedeutungen aus und konstruieren Wissen gemeinsam (e), erproben und prüfen neues Wissen (f), und vereinbaren und nutzen Bedeutungen untereinander (g) (SCHULMEISTER 2005). Der Diskurs wird so zum Weg, um

„in Kontakt mit anderen Wirklichkeiten zu treten und zu sinnvollen und auch notwendigen Vereinbarungen und Übereinstimmungen der verschiedenen Wirklichkeiten zu kommen“.
(MILLER 1999: 55)

Das in den letzten Jahren verstärkte Interesse an der Auseinandersetzung mit Interaktionsverläufen und Diskursen im Online-Lernen (SHEARER 2003) resultiert aus der Bedeutung, die dem Diskurs als didaktischer Gestaltungsdimension eingeräumt wird. Im Wandel der Lernkulturen und mit der Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung hin zu einem Lernverständnis als Prozess der Deutung und Aneignung (SCHÜBLER 2000) wird dem Diskurs als konstituierendes Element eine zentrale Bedeutung für Bildungsprozesse zugesprochen. Diskursives Lernen wird als Methode zur Erreichung höherer psychischer Formen des Denkens (Gedäch-

2 Als Einführung in die Sprechakttheorie siehe HINDELANG 2000.

nis, Problemlösen, Denken etc.) und höherer Lernzielniveaus gesehen (HARASIM 1989; HARASIM 1990; VEERMANN 2000).

Online-Tutoring

Die Unterstützung kooperativen Online-Lernens kann aus pädagogisch-psychologischer Sicht auf der Ebene der technischen Gestaltung der virtuellen Lernumgebung oder auf der des online-tutoriellen Verhaltens erfolgen. Es geht im Rahmen dieses Studienbriefes nicht um die Unterstützung durch die Bereitstellung zweckoptimierter Lernumgebungen und den Einsatz von *group communication support systems* (GCSS) (u. a. MEDER 2006; EHLERS et al. 2003; ZUMBACH & REIMANN 2001), sondern um die Unterstützung kooperativen Online-Lernens durch persönliches Engagement von Online-Tutoren. Unter Online-Tutoring wird allgemein die Aufgabe eines Lernbegleiters im E-Learning verstanden, den Lernprozess der Lernenden in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Lernaufgaben und in der Kooperation mit anderen Lernenden zu unterstützen. Online-Tutoring hat zum Ziel, den Lernenden bei der wirksamen und reflektierten Lösung eines anstehenden Problems zu unterstützen und ihm so zur Entwicklung einer tiefgehenden Handlungskompetenz zu verhelfen. Angebote online-tutorieller Betreuung werden häufig damit begründet, dass E-Learning hohe Anforderungen an die Selbststeuerungskompetenz, Eigenaktivität (STRAUB 2002; CZERWIONKA & DE WITT 2006) und kognitive Belastung (HRON, HESSE & FRIEDRICH 2002) der Lernenden stellt und daher einen verbindlichen Ansprechpartner benötigen, dem gegenüber sie Terminpflichten einzuhalten haben und der ihnen unterstützend zur Seite steht (KERRES & JECHLE 2000). Der Bedarf an online-tutorieller Unterstützung wird zudem durch die Qualitätsansprüche der Lernenden an E-Learning selbst begründet. Dies bestätigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Qualität von Online-Lernen, wie bspw. die von der Australian National Training Authority herausgegebene Untersuchung mit dem Titel „The Secret is the Teacher“ (CASHION & PALMIERI 2002) oder die Untersuchung zur Qualität von E-Learning von EHLERS (2004). Beide Studien haben die Qualität von Online-Lernen aus Sicht der Lernenden erhoben und machen deutlich, dass tutorielle Unterstützung für Online-Lernende ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Online-Lernen ist. Dabei werden die Interaktion mit Online-Tutoren sowie eine zeitnahe und konstruktive Rückmeldung auf Lernleistungen hoch bewertet.