

Walber, Markus: Bildungsraum: Second Life?

Lost? Orientierung in Medienwelten, 2008, S. 79-87

Zum Umgang mit Second Life als „neuem“ Medium

Seit der Geburtsstunde der digitalen 3D-Welt *Second Life* im Jahr 2003 hat die Diskussion über diesen „neuen“ Medienraum unterschiedliche Perspektiven z. B. hinsichtlich der gesellschaftlichen, ökonomischen oder pädagogischen Nützlichkeit hervorgebracht. Zu Beginn war die Aufmerksamkeit für *Second Life* eher gering, was sich in anfänglich niedrigen Nutzerzahlen niederschlug. Insbesondere durch die Platzierung des Themas in den Massenmedien entstand Anfang 2007 ein regelrechter *Second-Life*-Hype. Im Vordergrund der zahlreichen Berichterstattungen standen die ökonomischen Potenziale, die *Second Life* angeblich biete, weil die virtuelle Welt über das Zahlungsmittel Lindendollar an reale Wirtschaftskreisläufe angeschlossen werden könne. Reportagen über ökonomisch erfolgreiche „*Second Life*-Bewohner“ initiierten unter dem Slogan „Alles ist Möglich“ eine regelrechte Goldgräberstimmung. Dies führte dazu, dass im Frühjahr 2007 mehr als zwei Millionen registrierte Avatare *Second Life* bewohnt haben und monatlich ca. 100.000 neue Mitglieder hinzugekommen sind (vgl. Hamann/Uehlecke 2007, S. 8). In dieser Zeit wurde *Second Life* zur neuen Medien-Ikone stilisiert und von „Visionären“ als Vorbote für die zukünftige Entwicklung des Internets deklariert. Insbesondere für die Implementierung von *Web 2.0* Technologien versprach man sich durch *Second Life* eine Dynamisierung (vgl. Computerwoche 2007). Ein knappes Jahr später ist Ernüchterung eingetreten. Bei den ökonomischen Erfolgsstorys handelt es sich um wenige Einzelfälle, die ersten großen Firmen wandern wieder ab. Ferner wird die Berichterstattung kritischer insbesondere hinsichtlich krimineller und sexueller Machenschaften in der digitalen Welt. Die Nutzergemeinde wächst zurzeit nicht mehr, allerdings bilden sich in *Second Life* spezifischere Anwendungskontexte heraus zu denen u. a. auch Repräsentanzen von Bildungsanbietern zählen. Man könnte vor dem Hintergrund des *Gartner Hype Cycles* sagen, dass die Phase begonnen hat, in der sich „der Wald lichtet“ und ein Plateau des produktiven Nutzens entsteht. Im Fokus dieses Textes steht der produktive Nutzen von *Second Life* im Bildungsbereich. Den referentiellen Bezug zur Einschätzung der produktiven Potenziale von *Second Life* stellen hier klassische Formen des *E-Learning* und nicht etwa Präsenzlernen dar. Grundlegend hierfür wird nachfolgend die

Entwicklung vom 2D- zum 3D-Lernen dargestellt, bevor Grenzen, Möglichkeiten und neue Anforderungen herausgearbeitet werden.

E-Learning 2D

Die Analyse unterschiedlicher Texte aus den 1990er Jahren spiegelt die hohen Erwartungen wider, die mit der Implementierung von *E-Learning* in unterschiedlichen Anwendungsbereichen verknüpft waren. Immer wieder hervorgehoben wurden die hohen Freiheitsgrade von *E-Learning*, die es ermöglichen sollten, den Bedürfnissen der Lernenden in hohem Maße zu entsprechen. Einschränkend wurde angemerkt, dass nur bestimmte Applikationstypen, wie z. B. Simulationen, Hypermedia und virtuelle Realitäten, ein hohes Potenzial an Freiheitsgraden liefern. Instruktionsorientierte Lernanwendungen, wie *Drill & Practice* oder tutorielle Unterweisungssysteme wurden bereits damals aus konstruktivistischem Blickwinkel eher kritisch beurteilt, da hier die Intention im Vordergrund steht, durch die Software extrinsische Motivationen auszulösen, die dazu beitragen sollen, Wissen bei dem Lernenden zu erzeugen. Da dies zu einer relativen Passivität bzw. reaktiven Aktivität des Lernenden im Lernprozess führt, sind solche Lernapplikationen kaum anschlussfähig an ein konstruktivistisches Lernverständnis (vgl. Walber 2000, S. 104). Auf Basis der angenommenen Potenziale legitimierte die Lernsoftwareindustrie die Entwicklung von multimedialer Lernsoftware. Ferner entstand in dieser Zeit eine große Menge an sogenannten Lernplattformen, in welchen Inhalte präsentiert wurden und E-Kommunikation ermöglicht werden sollten. Allerdings wiesen einige Autoren damals bereits kritisch darauf hin, dass rein technologische Softwarelösungen auf der Lerneffektseite nur wenig erfolgversprechend seien, insbesondere, weil die Interaktionen mit einer Lernsoftware, auch bei hochkomplexen Lernapplikationen, auf den vom Medium thematisierten Erfahrungsraum eingeschränkt bleibe (vgl. Euler 2000, S. 10). Vor diesem Hintergrund wurde das didaktische Ziel formuliert, *E-Learning*- Aspekte in soziale Lernumgebungen zu integrieren. So könne beispielsweise ein medienunterstütztes Lernszenario eine Ausgangssituation für Lernprozesse bieten, darüber hinaus aber gleichzeitig soziale Interaktionen anregen (vgl. Walber 2000, S. 108). Sowohl Berichte aus der Praxis als auch aktuelle Studien zeigen, dass sich die in den 1990ern formulierten Erwartungen hinsichtlich des Einsatzes von *E-Learning* nur bedingt erfüllt haben. Nachfolgend werden

diesbezüglich Ergebnisse einer 2007 durchgeführten Studie im Bereich der Weiterbildung illustriert.

Empirische Befunde zu klassischem E-Learning

Aus heutiger Perspektive ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen den verkündeten Potenzialen und den Erfahrungen aus Anwendungsrealitäten von e-basierten Lernumgebungen. Die aktuelle Studie im Weiterbildungsbereich zum Thema Selbststeuerung von Lernprozessen und Erkenntnis Konstruktion (vgl. Walber 2007) liefert aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich des Selbststeuerungspotenzials von klassischen Formen des *E-Learning*. Ein zentrales Ergebnis der Studie stellt eine Selbststeuerungstypologie dar, anhand der folgende fünf Typen empirisch differenziert werden können: (1) der Selbststeuernde, (2) der Ziel- und Inhaltssteuernde, (3) der Startentscheider, (4) der Orts- und Zeitunabhängige sowie (5) der Fremdgesteuerte. Die Teilnehmenden an klassischen e-basierten Angeboten sind dabei überdurchschnittlich in den Clustern der Ziel- und Inhaltssteuernden und der Orts- und Zeitunabhängigen zu finden (vgl. ebd., S. 246). Dies macht deutlich, dass ELearner hohe Freiheitsgrade hinsichtlich der Lernlokalität, des Lernzeitpunkts, der Auswahl von Inhalten und der Setzung von Zielen haben. Das Selbststeuerungspotenzial ist bei anderen Dimensionen, wie z. B. der Wahl der sozialen Lernform oder der Methoden und der Lernmedien, überraschenderweise unterdurchschnittlich stark ausgeprägt.

Bezogen auf die Erkenntniseffekte lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden an reinen e-basierten Weiterbildungsangeboten eher zu den Erkenntnisschwachen zuzurechnen sind. Die positiven Erkenntnisse liegen im Bereich von ontologischen Erkenntnissen, also dem Erwerb von Faktenwissen und Informationen (vgl. ebd., S. 243). Dies verwundert, weil die Befragten *E-Learning* an sich einen hohen Nutzen zuschreiben.

Es kann kritisch festgestellt werden, dass *E-Learning* bisher vorrangig zur technologischen Bereitstellung von Inhalten genutzt wird. Bei mehr als zwei Dritteln der Befragten (69,8 Prozent) wird E-Learning nur zur Distribution materieller Hilfestellungen in Form von Anleitungen, Aufgaben, Glossaren, etc. eingesetzt. E-Kommunikationselemente kommen nur in weniger als einem Drittel aller Fälle zum Einsatz. Chats (11,2 Prozent) und Videokonferenzen (1,7 Prozent) spielen im E-Learning-Prozess kaum eine Rolle.

Insgesamt zeigt sich, dass die interpersonale, insbesondere die synchrone

Kommunikation bei aktuellen E-Learning-Angeboten kaum Berücksichtigung finden und somit nur in seltenen Fällen ein sozialer Lernraum entstehen kann. Es finden also vornehmlich technisch-mediale Interaktionen mit der Software bzw. der Lernplattform statt.

Das Hauptdesiderat lässt sich folglich hinsichtlich der Ermöglichung von interpersonalen Interaktionen ausmachen. Selbst wenn in aktuellen E-Learning-Angeboten synchrone und asynchrone Kommunikationstools funktional angeboten werden, bleiben diese in ihrer bestehenden Form nicht selten ungenutzt. Dadurch fehlen im Vergleich zu interpersonalen Interaktionen bei medialen Interaktionen mit einer Lernsoftware/Lernplattform erhebliche soziale Dynamiken. So werden im e-basierten Raum kaum Gefühle artikuliert, Beziehungen definiert oder etwa Konflikte reguliert.

Die empirischen Ergebnisse zeigen hingegen, dass soziale Interaktion beim E-Learning eine der entscheidenden Qualitätsdeterminanten darstellt. Nachfolgend soll dargestellt werden, ob sich aus der dimensional Erweiterung von 2D-Lernplattformen in virtuelle 3D-Räume eine Verbesserung der Lernqualität erwarten lässt.

Grenzen, Möglichkeiten von digitalen 3D-Welten

Bei digitalen 3D-Welten, wie z. B. *Second Life*, handelt es sich um computerisierte online nutzbare 3D-Umgebungen. Im Gegensatz zu anderen Computerwelten ist hier die 3D-Welt annähernd vollständig von den Nutzern und nicht von den Betreibern (Autoren) generiert. Mithilfe eines digitalen Stellvertreters (Avatars) können Personen miteinander synchron in Kontakt treten und gegenseitig virtuelle Waren, Dienstleistungen oder Gedanken austauschen. Die Kommunikation erfolgt per Text-Chat oder Voice-Chat. Besondere Reize der virtuellen Welt liegen in den vielfältigen Möglichkeiten zu sozialer Interaktion, dem kostengünstigen Zugang, der örtlich unabhängigen Erreichbarkeit und der einfachen Möglichkeit der Darstellung von dreidimensionalen Objekten und Simulationen (vgl. Gabler 2007, S. 39; vgl. Pätzold 2007). Insbesondere Aspekte der virtuellen Identität und Sozialität scheinen anziehende psychologische Dynamiken auszulösen. So können beispielsweise spielerisch und unkompliziert soziale Netzwerke geknüpft werden, dabei wird immer wieder betont, dass es sich bei *Second Life* nicht um ein klassisches Online-Spiel handelt (Suler 2007, S. 42).

Die Erschaffung der eigenen virtuellen Identität stellt für die Nutzer eine

Möglichkeit zur kreativen Beteiligung an der virtuellen Welt dar. Sie können sich hier auf Basis der eigenen Vorstellungskraft immer wieder neu erfinden und beispielsweise unterschiedliche virtuelle Identitäten ausprobieren. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Grenzen von klassischen Formen des E-Learning scheinen digitale 3D-Umgebungen Potenziale zu bieten, die insbesondere zur Überwindung des sozialen Interaktionsdefizits beitragen könnten und damit bisher eingeschränkte methodische Gestaltungsmöglichkeiten vielfältig erweitern. Die Kommunikation in *Second Life* kann als direkt bezeichnet werden und die Kontaktaufnahme ist dadurch unproblematischer als bei klassischen Learning-Management-Systemen. Dies vereinfacht beispielsweise lebhaftere inhaltliche Diskussionen sowie den Einsatz kooperativer Methoden erheblich. Auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Exploration von themenrelevanten „Gegenden“ ist möglich. Im Gegensatz zu klassischen Formen von E-Learning findet eine Integration von Lernprozessen in eine informelle Umwelt statt, die wiederum didaktisch in die Gestaltung einbezogen werden kann. Die Einbindung von Medien (Sound, Video, Präsentationen etc.) erfolgt in den virtuellen Raum integriert, so dass Lernmedien und –umgebung eine räumliche Einheit ergeben und nicht in einem neuen „Fenster“ erscheinen. Es entsteht ein ganzheitlicheres Raumerleben.

Neben den Potenzialen sollen hier auch die zu erwartenden Einschränkungen von virtuellen 3D-Welten genannt werden. Ein Problem z. B. hinsichtlich der Entstehung von sozialem Vertrauen im Lernprozess könnte sich aus der möglichen Inkonsistenz zwischen den Identitäten der Avatare und den sich dahinter verbergenden Teilnehmern ergeben. Ferner bleibt die Kommunikation zwischen den am Lernprozess beteiligten Akteuren zumindest teilweise artifiziell, weil non-verbale Kommunikationen nur in sehr begrenzter Form zu realisieren sind. Außerdem werden durch den Einsatz von *Second Life* zunächst neue Zugangsbarrieren geschaffen. So setzt die Partizipation am virtuellen Geschehen spezifische Medienkompetenzen voraus. Für einen reibungslosen Ablauf müssen auch die technologischen Voraussetzungen an die Hardware sichergestellt sein.

Sind diese Barrieren aber erstmal überwunden, lassen sich vielfältige Lernprozesse virtuell gestalten. Dies machen erste Erfahrungen im Projekt ELearning 3D deutlich (vgl. Universität Bielefeld 2008). Ob sich die theoretischen Potenziale virtueller 3D-Lernwelten in der pädagogischen Praxis mit einer hohen Lernwirksamkeit nachhaltig realisieren lassen, muss in naher

Zukunft empirisch geprüft werden.

Transversales Lernen und Anforderung an die lernenden Subjekte

Durch die Erschließung von digitalen Lernwelten nimmt die Komplexität des Lernens weiter zu. So entstehen neue digitale Kontexte, die von den beteiligten Akteuren in deren Lebenswelt implementiert werden müssen. Von den Betreibern wird *Second Life* auch als „Metaversum“ bezeichnet. Dies beschreibt in Anlehnung an den Science-Fiction-Roman *Snow Crash* eine Welt, die auf modernen Informations- und Kommunikationstechnologien basiert und als Welt hinter bzw. über (meta) der realen Welt (versum) existiert (vgl. Stephenson 2002). Aus einer strikt konstruktivistischen Perspektive, die hier eingenommen wird, ist die Differenzierung zwischen Universum (realer Welt) und Metaversum (virtueller Welt) nicht zu begründen. Durch virtuelle Welten wie *Second Life* entstehen für die Nutzer lediglich potenzielle weitere Kontexte, die neben vielen anderen bereits existierenden Wirklichkeiten zu neuen Wirklichkeiten konstruiert werden können. Eine Qualitätszuschreibung (z. B. Hierarchie) zu den unterschiedlichen Wirklichkeiten kann, wenn überhaupt, nur durch das Subjekt selbst erfolgen.

Vor diesem Hintergrund stellt jeder einzelne Kontext, unabhängig vom Grad der Virtualität, für das Subjekt eine eigene Wirklichkeit dar. Wirklichkeit bezeichnet hier eine relative Welt, die erst durch konstruierendes (Ein)Wirken des Subjekts entsteht. Sie ist nicht gleichzusetzen mit einer universellen ontologischen Realität. Wirklichkeiten sind Orte des Erlebens, wogegen Realität eine Fiktion darstellt (vgl. Glasersfeld 1997, S. 46). Realität bezeichnet also eine unnahbare Ontologie, wogegen Wirklichkeiten nahbar, weil durch Handlungen oder Wahrnehmungen des Subjekts konstruiert, sind (vgl. ebd. 1997, S. 7). So gesehen findet Leben und Lernen nicht in einem Uni- sondern in einem „Multiversum“ statt. Der Begriff „Multiversum“ ist entlehnt von Maturana, der damit „... zahlreiche Realitäten [, die] – in Abhängigkeit von den jeweiligen Validitätskriterien – Gültigkeit besitzen“ (Maturana/Pörksen 2002, S. 39) bezeichnet. Das Konstrukt der Multiversalität verdeutlicht, dass die Qualität von Erfahrungen sich zunächst nur auf den erlebten Kontext bezieht und kein Privileg der Objektivität beanspruchen kann. Erfahrungen, die von einem Subjekt in unterschiedlichen Wirklichkeiten gemacht werden, können aber Wirkungen aufeinander haben, sodass ein „Metaversum“ durch das erkennende Subjekt selbst, nicht durch eine externe Welt, geschaffen wird.

„Metaversum“ beschreibt hier also das subjektive Konstrukt, das unterschiedliche Wirklichkeiten miteinander in Relationen bringt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Resonanzen Erfahrungen in Welten wie *Second Life* auf andere Lebenswirklichkeiten ausüben können.

Basierend auf der Annahme, dass Erkenntnis sich durch Tun, hier Lernen, des Subjekts in einer Wirklichkeit ergibt und durch wirklichkeitsimmanente Validitätskriterien bewertet wird, steht das erkennende Subjekt vor der Herausforderung, die gewonnenen Erkenntnisse in andere Wirklichkeiten zu übertragen. Das Subjekt kann in diesem Sinne auch als Schnittstelle zwischen den Wirklichkeiten bezeichnet werden.

Eine besondere Anforderung an das Subjekt stellt die relative Flüchtigkeit von Wirklichkeiten dar. So kann sich eine Situation zum Beispiel durch das Hinzukommen einer Person oder einer Veränderung des Wetters, jederzeit dynamisch modifizieren. Vor diesem Hintergrund muss das Subjekt seine Erkenntnisse ständig an neue oder veränderte Wirklichkeitssysteme anschlussfähig machen. Es begegnet Perturbationen, die sich aus diesen Wirklichkeitsdynamiken ergeben: entweder durch die Reduktion der Komplexität der wahrgenommenen Umwelt, also durch Ausblenden der „irritierenden“ Aspekte, oder durch die Modifikation der vorhandenen Erkenntnisse. Auf diese Weise entstehen wechselseitige Beziehungen zwischen zwei Wirklichkeitssystemen. Prinzipiell können im Sinne der Multiversalität weitere Wirklichkeiten in das Beziehungssystem einbezogen werden. Die zentrale Instanz, die alle beteiligten „Versen“ miteinander relational verbindet, ist das Subjekt. Aus der Vernetzung des in unterschiedlichen Kontexten bewährten Wissens konstruiert es seine eigene Wirklichkeit zweiter Ordnung, sein Metaversum.

Die Herstellung von Anschlüssen hinsichtlich der unterschiedlichen Wirklichkeitssysteme stellt eine hohe, vom Lernsubjekt zu bewältigende, Herausforderung dar. In einem Wechselspiel muss es ständig mit veränderten situativen Anforderungen umgehen und gleichzeitig eine eigene metaversale Identität entwickeln, oder, wenn man so will: sein Leben aktiv konstruieren.

Literatur

- Computerwoche (2007): *Second Life – der Turbo für das Web 2.0?* Verfügbar unter: www.computerwoche.de/index.cfm?pid=254&pk=592191 [Zugriffsdatum: 21.05.2008].

- Euler, D. (2000): Multimediale und telekommunikative Lernumgebungen zwischen Potenzialität und Aktualität: Eine Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. Verfügbar unter: www.wiso.uni-erlangen.de/WiSo/BWI/WiPd/seiten/virtpubl.html [Zugriffsdatum: 11.04.2000].
- Fenn, J./Linden, H. (2005): Gartner's Hype Cycle Special Report for 2005. Verfügbar unter: www.gartner.com/DisplayDocument?doc_cd=130115 [Zugriffsdatum: 15.05.2008].
- Gabler, C. (2007): Aus Spiel soll Ernst werden. In: VDI-Nachrichten, Nr. 37, S. 39.
- Glasersfeld, E. v. (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg.
- Hamann, G./Uehlecke, J. (2007): Die nächste Kolonie des Kapitalismus. In einer Computerwelt namens Second Life schaffen sich Millionen einen virtuellen Kontinent – und eine neue Volkswirtschaft. Verfügbar unter: www.zeit.de/2007/02/Second-Life [Zugriffsdatum: 21.05.2008].
- Maturana, H./Pörksen, B. (2002): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg.
- Pätzold, H. (2007): E-Learning 3-D – welches Potenzial haben virtuelle 3-D-Umgebungen für das Lernen mit neuen Medien? Verfügbar unter: www.medienpaed.com [Zugriffsdatum: 07.09.2007].
- Suler, J. (2007): „Das Drama des echten Lebens findet im imaginären Raum statt.“ In: Psychologie Heute, Heft 11, Jg. 34, S. 42–43.
- Stephenson, N. (2002): Snow Crash. München.
- Universität Bielefeld (2008): Projekt EL3 – E-Learning 3D. Verfügbar unter: <http://www.e-learning3d/Projekt> [Zugriffsdatum: 28.01.2008].
- Walber, M. (2000): Konstruktivistische Erkenntnistheorie als Legitimation für den Einsatz von multimedialen computerbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Bildung. Bielefeld (Diplomarbeit).

- Walber, M. (2007): Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntnisconstruction. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster/New York/München/Berlin.
- Walber, M. (2008): Das mehrfache Subjekt – Lernen in unterschiedlichen Wirklichkeiten. In: Reimer, R. T. D./Walber, M. (Hrsg.): Im Auge des Subjekts. Berlin, S. 71–82.

Weiterführende Literatur

- Maturana, H./Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern/München.
- Matussek, M. (1997): www.heavensgate.com – Virtuelles Leben zwischen Eskapismus und Ekstase. Verfügbar unter: www.petermatussek.de/Pub/A_16.html #_ftn12 [Zugriffsdatum: 16.03.2008].