



21

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

**Partizipationschancen im Kulturraum Internet
nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0**

Herausgegeben von Kerstin Mayrberger und Heinz Moser

Themenheft Nr. 21

Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten

Das Beispiel Web 2.0

Herausgegeben von Kerstin Mayrberger und Heinz Moser

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



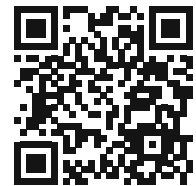
Mayrberger, Kerstin, und Heinz Moser, Hrsg. 2011. *Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0*. Themenheft 21, MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21.X>.

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.

Titel: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0
Herausgebende: Kerstin Mayrberger und Heinz Moser
Cover & Design: Klaus Rummler
Produktion: Klaus Rummler
Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland
Reihe: Themenhefte
Nummer: 21

ISBN (print): 978-3-03978-042-6
ISBN (online): 978-3-03978-097-6
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/21.X>
ISSN: 1424-3636



© Zürich, August 8, 2011. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Inhalt

Editorial: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0 Kerstin Mayrberger, Heinz Moser	i
Politische Bildung und das Web 2.0 Heike Schaumburg	1-19
«Neu lernen ist leichter als umlernen». Über die Schwierigkeiten einer bildungsgewohnten Gruppe, neue (mediale) Partizipationsformen aufzubauen Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister	1-15
Das politische Internet – Möglichkeiten und Grenzen Heinz Moser	1-20
Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre Petra Grell und Franco Rau	1-23
Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation Kerstin Mayrberger	1-25
Wenn Eduspähre und Blogosphäre sich treffen. Weblogs an Hochschulen zwischen Zitationskartell und Diskursrevolte Stefanie Panke, Birgit Gaiser und Stefanie Maaß	1-22
Kakophonie und Selbstorganisation in der digitalen Agora Hans Geser	1-15

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0

Herausgegeben von Kerstin Mayrberger und Heinz Moser

Editorial: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0

Kerstin Mayrberger und Heinz Moser

Hatte man in den Neunzigerjahren das Netz vor allem als virtuelle Realität charakterisiert, das dem realen Alltag gegenübersteht, so wird immer stärker deutlich, wie stark die Kultur der alltäglichen Lebenswelt mit dem Kulturraum Internet verflochten ist. So wird das Netz, wo man online einkauft, Freunde im Chat trifft, sich täglich über aktuelle Nachrichten informiert, immer mehr als Erweiterung des alltäglichen Lebens betrachtet. Dies bedeutet daher auch, dass wer am Netz aktiv partizipiert, zugleich über einen Anteil an gesellschaftlicher Macht verfügt. Politische Kampagnen im Internet oder die Präsentation von Politikern/-innen bei Wahlkämpfen im Netz unterstreichen diesen Trend auf eindruckliche Weise.

Damit ist das Internet in den letzten Jahren zu einem Kulturraum sui generis avanciert. Zuerst war das Netz vor allem ein vom Sender gesteuertes «Push-Medium», von welchem Informationen rezipiert und heruntergeladen wurden. Nicht jede/r konnte die Funktion des Senders einnehmen. Mit der technischen und sozialen Weiterentwicklung des Internets in den letzten Jahren hin zum so genannten Web 2.0 ist jede/r potenziell ein «Prosumer», also Produzent/in und Konsument/in in einem. Jede/r kann sich dank technisch niedrighschwelliger Softwareangebote potenziell am «Mitmachnetz» beteiligen. Inhalte werden von Einzelnen oder kollaborativ im Netz erstellt und publiziert, (ausgewählt) rezipiert und weiterpubliziert. Damit hat sich das neue Netz zu einem «Pull-Medium» weiterentwickelt, das massgeblich von den Beiträgen der Empfänger/innen mitgestaltet wird. Das Internet wird so zu einem wesentlichen Medium der Partizipation.

Die These, wonach das Internet immer stärker zu einem partizipativen Medium wird, ist allerdings nicht unumstritten. So wird eingewandt, dass das Pull-Prinzip des Internets sich oft auf private Inhalte bezieht und dass es schwierig ist, in dem unübersichtlichen Netz eine wirksame Gegenöffentlichkeit aufzubauen. Auch im formalen Bildungsbereich steckt das partizipative Lehren und Lernen unter adaptierten Bedingungen des Web 2.0 noch in den Anfängen. Zudem zeigen empirische Untersuchungen, dass Anwendungen des Web 2.0 wie Social Software gerade von der heranwachsenden Generation erst zögerlich und teilweise gar rückläufig für die Artikulation eigener Interessen eingesetzt werden (mpfs 2011, 2010; van Eimeren und Frees 2010). Die These von einer «Netzgeneration», die das Web 2.0 auf eine souveräne Art und Weise benutzt und die sich bietenden Partizipationschancen ausnutzt, um eigene Interessen zu artikulieren, liess sich bisher nicht bestätigen. Deshalb gilt es heute interdisziplinär zu untersuchen, welche Partizipationschancen das Internet zur Zeit

tatsächlich eröffnet. Aus medienpädagogischer Sicht stellen sich besonders Fragen nach dem spezifischen Partizipationspotenzial des Internets für unterschiedliche Zielgruppen wie Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Senioren und in welchen informellen und formalen Bildungskontexten eine Beteiligung in welchem Masse ermöglicht wird bzw. ermöglicht werden kann. Dabei sind auch die Motive für die Nutzung, vor allem aber Nicht-Nutzung von eingeräumten Beteiligungsmöglichkeiten in bildungsbezogenen Kontexten von Interesse.

Die vorliegende Ausgabe der Online-Zeitschrift «MedienPädagogik» trägt zur Diskussion dieser Fragen bei. Sieben Beiträge setzen sich aus spezifischen Perspektiven in Form empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen mit den Partizipationschancen im Internet auseinander. Dabei lassen sich zwei vorherrschende Zugänge auf Partizipation im Netz ausmachen: Einerseits eine Perspektive im Feld der politischen Beteiligung und Bildung und andererseits eine Perspektive auf Lehren und Lernen im Web 2.0. Bei den ersten vier Beiträgen handelt es sich um Publikationen, die auf Vorträgen basieren, die im Rahmen des Symposiums «Partizipationschancen im Kulturraum Internet – am Beispiel des Web 2.0» auf dem Kongress «Bildung in der Demokratie» der Deutschen Gesellschaft der Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2010 in Mainz gehalten wurden.

Hans Geser diskutiert in seinem Beitrag «Kakophonie und Selbstorganisation in der digitalen Agora» kritisch die Ausweitung niederschwelliger, öffentlicher Partizipationschancen. Dabei unterstreicht er die Bedeutsamkeit informeller politischer Bildungsprozesse, die ein digitales, politisches Engagement mit sich bringt bzw. bringen kann und deren Potenzial als Übungsfeld. Er führt erste Rahmenbedingungen und Basismerkmale einer «neuen politischen Öffentlichkeit» aus und geht auf die Folgen der Loskoppelung politischer Kommunikation vom politischen Handeln ein.

Heinz Moser befasst sich in seinem Beitrag «Das politische Internet – Möglichkeiten und Grenzen» mit der Frage, inwieweit sich die Qualität und Kultur der Bürgerpartizipation durch die junge Generation und ihre Mediennutzungsvorlieben verändert. Nach Ausführungen zu Formen von eGovernment, eParticipation und eVoting mit Bezug zu bestehenden sozialwissenschaftlichen Ansätzen im Kontext von eDemokratie folgt die Zusammenfassung einer empirischen Untersuchung von politischer Partizipation am Beispiel von politischen Gruppen aus der Schweiz, die sich auf Facebook gebildet haben.

Heike Schaumburg stellt in ihrem Beitrag «Politische Bildung und das Web 2.0» eine empirische Studie vor, die der Frage nachgeht, inwieweit das Web 2.0 in der Lage ist, die in die Social Software gesetzten Hoffnungen nach mehr Partizipation, Kommunikation und Vernetzung für die politische Bildung zu erfüllen. Der Beitrag erörtert, welche Potenziale das Web 2.0 für die Politische Bildung mit Blick auf ihre didaktische Gestaltung bietet, bevor er auf Basis einer Analyse bildungspolitischer Internet-Angebote Aussagen über die gegenwärtige Verbreitung von Web 2.0

Angeboten in der Politischen Bildung trifft. Schliesslich wird auf der Grundlage einer Nutzerbefragung die Beurteilung von entsprechenden Angeboten aus Nutzersicht thematisiert. Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen für die Gestaltung von Internetangeboten der politischen Bildung in Zeiten von Web 2.0 gegeben.

Kerstin Mayrberger setzt sich in ihrem Beitrag «Partizipatives Lernen mit dem Social Web in formalen Bildungskontexten gestalten – Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation» aus konzeptioneller Sicht mit den Potenzialen und Grenzen des Social Web für ein partizipatives Lernen auseinander. Ausgehend von den Annahmen, dass mit dem Einsatz von Social Software in formalen Bildungskontexten wie Schule und Hochschule ein tatsächliches partizipatives Lernen systembedingt nur begrenzt realisierbar ist und dass es daher in formalen Bildungskontexten immer nur eine «verordnete Partizipation» geben kann, nimmt der Beitrag eine Systematisierung von Begriffen vor und stellt ein Stufenmodell partizipativen Lernens im formalen Bildungskontext vor, das aus mediendidaktischer Sicht bei der Gestaltung von Lernumgebungen einen differenzierten Umgang mit den Grenzen und Möglichkeiten von Social Software beim Lehren und Lernen erlaubt.

Petra Grell und Franco Rau diskutieren in ihrem Beitrag «Partizipationslücken: Social Software in der Hochschullehre» verschiedene Probleme, die mit der Umsetzung von Social Software im Bereich der Hochschule einhergehen. Die Basis dafür stellt sowohl die aktuelle Diskussion um die Potenziale zur Einbindung von Angeboten des Web 2.0 in der Hochschullehre dar als auch eine Analyse von 16 publizierten Fallstudien zum Einsatz von Social Software in der Hochschullehre. Der Beitrag benennt abschliessend grundsätzliche Herausforderungen und Spannungsfelder partizipativer Ansätze mit digitalen Medien im Bildungsraum Hochschule.

Birgit Gaiser und Stefanie Panke nehmen in ihrem Beitrag «Wenn Edusphäre und Blogosphäre sich treffen: Weblogs an Hochschulen zwischen Zitationskartell und Diskursrevolte» eine Bestandsaufnahme der Nutzung von Weblogs im Bildungsbe- reich, dem sogenannten «Edublogging» vor. Der Artikel beleuchtet das Phänomen «Edublogosphäre» durch eine umfangreiche Literatursichtung, Web-Recherchen und E-Mail-Befragungen, die in eine Kartografie der vielfältigen Landschaft an Edublogs mündet. Im Ergebnis werden Besonderheiten der Weblog-Strategien von E-Learning-Einrichtungen, bloggenden E-Learning-Wissenschaftlern/-innen, Blogfarmen und weiteren Einsatzformen in Hochschulbereich beschrieben.

Anna-Maria Kamin und Dorothee M. Meister thematisieren in ihrem Beitrag «Neu lernen ist leichter als umlernen – Über die Schwierigkeiten einer bildungsgewohnten Gruppe neue (mediale) Partizipationsformen aufzubauen», dass neuartige Möglichkeiten zur Wissensorganisation und -kommunikation von erwachsenen Lernern eher zögerlich angenommen werden. Im Zentrum des Beitrags steht die Diskussion um mögliche Gründe und Bedingungen für diese Widerstände und Problematiken bei der Integration des Partizipationsraums Internet für berufliche Lernprozesse. Grundlage

für diese Auseinandersetzung sind Praxiserfahrungen und empirische Ergebnisse einer explorativen Fallstudie mit einem ethisch beratenden Gremium. Es werden erste Folgerungen für die Möglichkeiten der Realisierung digitaler Partizipationsmöglichkeiten bei dieser Zielgruppe vorgestellt und im Kontext habitualisierter Handlungs- und Lernroutinen diskutiert.

Das Thema der Partizipation ist neben Mündigkeit und Emanzipation ein genuin pädagogisches Anliegen und wichtige Antriebskraft einer handlungs- und interaktionsorientierten Medienpädagogik. Im Zuge des sich vollziehenden Medienwandels werden veränderte und gänzlich neue (potenzielle) Beteiligungsformen weiter an Bedeutung gewinnen. Entsprechend ist es bei den vorliegenden sieben Beiträgen interessant zu sehen, dass der Partizipation im Netz im Moment aus technischer Sicht relativ wenig Grenzen gesetzt sind. Vielmehr scheinen es die Akteure zu sein, die ihre Beteiligungsmöglichkeiten (noch) nicht wahrnehmen wollen oder können, sich gegenseitig Grenzen setzen oder sich eingrenzen lassen (müssen). So bleibt weiterhin vor allem die Frage zu klären, wie die Akteure selbst mit den Partizipationschancen im Netz umgehen werden, inwiefern beispielsweise deren mehrheitlichen Aktivitäten vor allem auf der Ebene der persönlichen, sozialen Netzwerke und Anliegen beschränkt bleiben werden oder sich ein übergreifendes Interesse an allgemeiner Beteiligung entwickeln wird. Die noch andauernden Diskussionen um die «Plagiatsaffären» der letzten Monate kann hierfür ein Beispiel sein.

Aus einer umfassenden medienpädagogischen Perspektive besteht nun die Aufgabe, über die medienpraktischen Erfahrungen mit dem Web 2.0 in der ausserschulischen Jugendarbeit, in der Schule, der politischen Bildung oder im Bereich von E-Learning in der akademischen Lehre hinaus, die konzeptionelle und empirische Fundierung des sich verändernden Medienumgangs voranzutreiben. Die vorliegenden sieben Beiträge dieser Ausgabe der Online-Zeitschrift «MedienPädagogik» geben hierfür wichtige Impulse.

Quellen

- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg. 2011. KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs. www.mpfs.de (10.10.2011)
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg. 2010. JIM-Studie 2010 - Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs. www.mpfs.de (10.10.2011).
- Eimeren, Birgit van und Beate Frees. 2010. «Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010.» *Media Perspektiven* 7–8: S. 334–349. www.media-perspektiven.de (10.10.2011).

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Politische Bildung und das Web 2.0

Heike Schaumburg

Abstract

Aktuell erhält die Diskussion um die Rolle des Internet in der Politischen Bildung neuen Auftrieb durch die Entwicklung der sogenannten Web-2.0-Technologien, die im Vergleich zum Web 1.0 ein erheblich grösseres Potenzial zur Mitgestaltung politischer Inhalte und Prozesse und bzw. zur Partizipation bieten, aber auch neue Möglichkeiten der Kommunikation und Vernetzung eröffnen.

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Internet und speziell das Web 2.0 in der Lage sind, die in die Technik gesetzten Hoffnungen zu erfüllen. Dabei wird zunächst ausgelotet, welche Potenziale das Web 2.0 für die Politische Bildung mit Blick auf ihre didaktische Gestaltung bieten könnte. Im Anschluss daran wird auf der Basis einer Analyse des Internet-Angebots der traditionellen Anbieter Politischer Bildung (Bundes- und Landeszentralen für Politische Bildung, politische Stiftungen) sowie von Internetportalen im Bereich Politische Bildung festgestellt, welche Verbreitung Web-2.0-Angebote gegenwärtig besitzen. Schliesslich wird auf der Grundlage einer Nutzerbefragung an knapp 300 Teilnehmern virtueller politischer Bildungsangebote einer politischen Stiftung der Frage nachgegangen, wie Web-2.0-Angebote in der Politischen Bildungsarbeit aus Nutzersicht beurteilt werden.

Potenziale des Web 2.0 für die Politische Bildung

In didaktischer Hinsicht weisen die Eigenschaften des Web 2.0 eine hohe Passung zu den Besonderheiten der Politischen Bildung auf, die nach Wache (2003) und Harth (2000) wie folgt zusammengefasst werden können:

- In der Didaktik der Politischen Bildung spielen kommunikative Lernformen, wie Diskussion, Streitgespräch, Erfahrungsaustausch oder Projektkooperation eine herausragende Rolle.
- Politische Bildung zielt neben der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten auch und gerade auf die Gestaltung von Einstellungen, Wertorientierungen, Emotionen und Interessen ab.
- Die zu vermittelnden Inhalte, d.h. politische Zusammenhänge und Wirkungen sind beinahe grundsätzlich hochkomplex.

Eine herausragende Eigenschaft von Web-2.0-Applikationen (wie z. B. Wikis und Weblogs) besteht darin, dass sie prinzipiell jedem Internetnutzer die Möglichkeit eröffnen, Informationen öffentlich zu erstellen, zu verändern oder zumindest zu kommentieren. Anwendungen des Web 2.0 bieten somit neue Möglichkeiten, Inhalte über das Netz mit anderen Personen gemeinsam zu erarbeiten, Meinungen auszutauschen und Kontakte zu knüpfen. Dies gilt nicht allein für den E-Learning-Kontext, sondern kennzeichnet einen grundsätzlichen Wandel in den Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten, die sich über das Internet (auch) für die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen ergeben. Die Beschäftigung mit dem Web 2.0 ist somit für die Politische Bildung nicht nur aus formalen, sondern auch aus inhaltlichen Gründen von grossem Interesse.

Als Werkzeuge des politischen Diskurses im Internet werden schon seit langem Online-Diskussionsforen in der Politischen Bildung eingesetzt. Diese können als einer der Vorläufer der heutigen Web-2.0-Technologien gelten. Das Potenzial solcher elektronischer Foren im Vergleich zu Diskussionen in Präsenzveranstaltungen kann darin gesehen werden, dass die Diskussion weniger «flüchtig» ist als eine Präsenzveranstaltung. Dies gibt den Teilnehmenden mehr Zeit, eigene Beiträge zu formulieren und sich mit Diskussionsbeiträgen anderer auseinander zu setzen. Davon sollten vor allem Teilnehmern profitieren, die sich scheuen, spontan in einer Gruppe zu sprechen. Weiterhin hofft man, dass die asynchrone Bearbeitung, die den Lernenden mehr Zeit für die Reaktion auf einen Beitrag einräumt sowie die Verschriftlichung der Beiträge zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit fremden Positionen und der eigenen führt als die mündliche Diskussion (Jelich, 2003). Der Fokus auf Einstellungen, Wertorientierung und Emotionen in der Politischen Bildung wird adressiert, wenn Blogs als Medium politischer Artikulation genutzt werden (Rosa, 2006; Ott, 2006). Ein zentrales Merkmal dieser Kommunikationsform ist, dass ihr Verfasser sich in einer sehr subjektiven, persönlichen Form zu (politischen) Themen äussert. Als Medium politischer Bildung wird das Potenzial von Blogs z. B. darin gesehen, dass beim Schreiben eines Blogs politische Sachverhalte reflektiert, aber eben auch explizit bewertet werden müssen. Auch das Lesen von Blogs kann der Reflexion unterschiedlicher Werthaltungen und Einstellungen dienen (Rosa, 2006).

Mit Bezug auf die kooperative Wissenskonstruktion werden weiterhin die Möglichkeiten von Wikis in der Politischen Bildung bzw. genereller als Medium des politischen Diskurses ausgelotet (z. B. Brombach, 2007; Westermeyer, 2007). Brombach (2007) sieht didaktische Vorteile darin, dass die gemeinsame Arbeit an einem Wiki zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Co-Autoren führt, da Texte möglicherweise individuell erstellt, dann jedoch in jedem Fall kollektiv überarbeitet werden. Wikis werden auch zur Unterstützung komplexen Lernens diskutiert, da die Teilnehmer sich bei der gemeinsamen Erstellung eines Wikis in-

tensiv mit der Struktur eines politischen Themas, seiner Zusammenhänge und Abhängigkeiten beschäftigen müssen (Brombach, 2007).

Ebenfalls auf politische Einstellungen, Werte und letztendlich zivilgesellschaftliches Engagement zielt die Politische Bildungsarbeit mit virtuellen Communitys ab, die vor allem im US-amerikanischen Raum fortgeschritten ist. Solche Plattformen stellen eine Vielzahl von Werkzeugen bereit, z. B. Blogs, Profileseiten, über die die Mitglieder ihre Interessen darstellen und sich miteinander vernetzen können, Web Messenger, Diskussionsforen, Verzeichnisse und Datenbanken von politischen Organisationen und Aktionen (die auch von den Nutzern erweitert werden können), Fotogalerien, Werkzeuge für kreatives Schreiben, usw. (Raynes-Goldie & Walker, 2008). Die Idee hierbei ist weniger die durch einen Anbieter gesteuerte Vermittlung politischer Inhalte, als die, eine Plattform zu schaffen, die politische Interessierten Möglichkeiten bietet, sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen, um im und ausserhalb des Internet politisch aktiv zu werden. In didaktischer Hinsicht besteht der Mehrwert solcher Plattformen gegenüber traditionellen politischen Bildungsangeboten darin, dass der politische Lernprozess hier konsequent in die Hand der Lernenden gelegt und eine – sofern es um reales politisches Engagement geht - wirklich authentische Lernsituation geschaffen wird. In einer solchen Umgebung tritt an die Stelle des Lehrer-Lerner-Dualismus eine lernende Gemeinschaft aus gleichberechtigten Individuen – der Gedanke des Web 2.0 wird hier am umfassendsten realisiert. Gleichzeitig lässt sich fragen, ob solche Communitys für sich genommen überhaupt noch als Angebote Politischer Bildung betrachtet werden können, da sie in der Regel kaum strukturierte und didaktisierte Lernangebote aufweisen sondern primär informelles Lernen unterstützen (Ehlers, 2008).

Tab. 1 veranschaulicht die Potenziale des Web 2.0 für die Politische Bildung im Überblick.

Besonderheiten politischer Bildung	Eigenschaften des Web 2.0	Werkzeug-Beispiele
Gestaltung von Einstellungen, Wertorientierungen, Emotionen und Interessen	Nutzer als Produzent, Spontaneität, Subjektivität, nicht-hierarchische Kommunikation, Vernetzung und Community-Bildung	Blog, Online-Forum, Social Community
Besondere Bedeutung kommunikativer Lernformen (Diskussion, Streitgespräch, Erfahrungsaustausch, Projektkooperation)	Nutzer als Produzent, Spontaneität, Subjektivität, nicht-hierarchische Kommunikation	Blog, Online-Forum, Wiki, Social Community
Hochkomplexe Inhalte (politische Systeme, Zusammenhänge, Wirkungen)	Ko-operatives Erarbeiten und Darstellen komplex vernetzter Inhalte, kontinuierliche Überarbeitungs- und Veränderungsmöglichkeiten	Wiki

Tab. 1.: Potenziale des Web 2.0 für die Politische Bildung

Angebotsanalyse: Web 2.0 in der internetbasierten Politischen Bildung

Von Berichten zu einzelnen Pilotprojekten abgesehen (z. B. Brombach, 2007; Jellich, 2003; Fuchs, 2006) gibt es bisher kaum Aussagen dazu, welche Verbreitung Web-2.0-Angebote in der Politischen Bildung zurzeit besitzen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb eine Angebotsanalyse durchgeführt, bei der die Webseiten verschiedener deutscher Anbieter Politischer Bildung systematisch nach internetbasierten Bildungsangeboten durchsucht wurden. In die Analyse wurden die Angebote der politischen Stiftungen sowie der Bundeszentrale und der Landeszentralen für Politische Bildung einbezogen. Darüber hinaus wurde nach Angeboten von auf das Internet spezialisierten Anbietern Politischer Bildung gesucht, die über Portalseiten der Bundeszentrale sowie durch Suchmaschinen-Recherche, die auch deutschsprachige Angebote ausländischer politischer Bildungsinstitutionen (Österreich, Schweiz) einschloss, recherchiert wurden. Unter den Internet-Anbietern sind nur solche in die Analyse aufgenommen worden, die ein breites Spektrum gesellschaftspolitischer Fragen thematisieren. Insofern bilden insbesondere die analysierten Websites der Internet-Anbieter nur einen kleinen Ausschnitt einer wesentlich grösseren Anzahl von Plattformen spezieller Interessengruppen, die Möglichkeiten zur Diskussion und Vernetzung zu politischen Einzelthemen bereitstellen.

Für alle Anbieter wurde zum einen erfasst, inwiefern sie klassische E-Learning-Angebote, d. h. betreute und unbetreute Online-Kurse und Selbstlernangebote machen, zum anderen, ob und in welchem Umfang sie Technologien einsetzen, die sich im weitesten Sinne dem Web 2.0 zurechnen lassen (Diskussionsforen, Blogs, Wikis und Online Communitys). Tabelle 2 zeigt, welche Angebotsformen bei welchen Anbietern gefunden wurden.

Die Übersicht lässt deutlich werden, dass das Web 2.0 klassischen E-Learning-Angeboten in der internetbasierten Politischen Bildung bereits den Rang abgelaufen hat. Insgesamt sind besonders Diskussionsforen und Blogs auf den Internetseiten politischer Bildungsanbieter inzwischen recht verbreitet. Angebote, die in Richtung einer Online-Community gehen, sind ebenfalls im Entstehen. Lediglich der Einsatz von Wikis stellt in der Politischen Bildung bisher eher eine Ausnahme dar. Die Zielgruppen und die Gestaltung der Angebote ist breit gefächert: So werden Blogs und Foren innerhalb didaktisch aufbereiteter Online-Kurse (z. B. politische Stiftungen, Landeszentralen) oder zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen eingesetzt (Friedrich-Ebert-Stiftung). Weiterhin werden sie als offenes Angebot genutzt, über das die Netzöffentlichkeit sich zu beständig aktualisierten politischen Themen äussern kann (Landeszentrale Brandenburg, Bundeszentrale, diverse Internetanbieter). Einige Anbieter sehen über Foren und Blogs hinausgehende Angebote vor, z. B. die Möglichkeiten, Teilnehmerprofileseiten anzulegen, Teilnehmer direkt über die Plattform zu kontaktieren, Fotoalben zu erstellen, Vi-

	Blended-learning-Angebote	Tutoriel betreutes E-Learning, didaktisch aufbereitete Selbstlernangebote und Spiele	Expertenbefragung / Chat	Online-Diskussionsforen	Blogs	Wikis	Online Communities / Netzwerk
Politische Stiftungen							
Konrad-Adenauer-Stiftung							
Friedrich-Ebert-Stiftung	x	x		x			
Heinrich-Böll-Stiftung					x		
Rosa-Luxemburg-Stiftung						x	
Hanns-Seidel-Stiftung							
Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit	x	x	x	x	x	x	x
Zentralen für Politische Bildung							
Bundeszentrale für Politische Bildung		x		x	x		x
Landeszentrale Bayern		x					x
Landeszentrale Baden-Württemberg	x	x					
Landeszentrale Brandenburg				x	x		
Landeszentrale Nordrhein-Westfalen		x					
Landeszentrale Rheinland-Pfalz	x	x					
Landeszentrale Sachsen		x					
Landeszentralen Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holsten, Thüringen							

Sonstige Internetangebote							
Aktion Mensch: Die Gesellschafter				x	x		x
www.politik.de		x	x	x	x		x
www.politik-digital.de			x		x		
www.politikforum.com				x	x		
www.politik-forum.de				x			
www.politik-foren.net				x			
www.dol2day.com			x	x	x		x
www.vdeutschland.de				x			x
www.polipedia.at					x	x	
www.polittalk.ch				x			x

Tab. 2: Internetangebote verschiedener Träger politischer Bildung

deos hochzuladen oder virtuelle Gruppen zu bilden (z. B. Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Bundeszentrale, www.politik.de, www.dol2day.com, www.polittalk.ch). Solche Angebote dienen der Vernetzung von Teilnehmern virtueller Lernangebote, bzw. der langfristigen Kontaktsicherung für Ehemalige (z. B. Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit) oder der Bekanntmachung und Vernetzung von Gruppen und Initiativen (z. B. Landeszentrale Bayern, Die Gesellschafter), bzw. der Bildung von Interessengruppen zu politischen Themen (www.politik.de, www.polittalk.ch). Sogenannte «Micro-Nations» wie dol2day und vDeutschland sind internetbasierte Plattformen, mit denen politische Prozesse bzw. demokratische Systeme simuliert und damit für die Nutzer spielerisch erfahrbar werden. So können Nutzer hier politische Parteien gründen, Mitglieder für die Parteien werben und sich an virtuellen Wahlen beteiligen, indem sie selbst wählen oder sich zur Wahl stellen. Die Inhalte, die auf der Plattform verhandelt werden, sind dabei in der Regel nicht plattform-intern und fiktiv, sondern orientieren sich an aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten und Themen, die die Mitglieder der Plattform zur Diskussion und Abstimmung stellen.

Betrachtet man die verschiedenen Anbieter-Gruppen, so fallen deutliche Unterschiede in der Angebotsstruktur auf: Die politischen Stiftungen machen (mit Ausnahme der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit) bisher nur vereinzelte internet-basierte Lernangebote (und zwar sowohl im «traditionellen» E-Learning wie auch bezogen auf Web-2.0-Anwendungen). Sie nutzen das Internet vor allem, um über die Stiftung und ihr Angebot zu informieren, bzw. im Bereich der Politischen Bildung ihre Präsenzveranstaltungen zu bewerben und zu dokumentieren. Ähnliches gilt auch für die Mehrheit der Landeszentralen. Wird das Internet von diesen

als Lernmedium genutzt, fällt auf, dass diese stark dem herkömmlichen E-Learning verpflichtet sind. So verfügen zahlreiche Landeszentralen über Selbstlernangebote, Quizze und Spiele sowie vereinzelt auch über betreute E-Learning-Kurse. Auch die Bundeszentrale hält ein breites und technisch sowie didaktisch aufwändig gestaltetes Angebot zum unbetreuten eigenverantwortlichen Lernen vor. Werkzeuge für den öffentlichen politischen Diskurs und Meinungsaustausch bietet die Bundeszentrale für Politische Bildung lediglich in ihrem Jugendbereich an.

Genau entgegengesetzt verhält es sich mit den auf das Internet spezialisierten Interessengruppen und Initiativen: Hier bilden Diskussionsforen und Blogs das Kernstück des Angebots. Teilweise werden zu den Diskussionen Experten eingeladen, mit denen im Forum oder mittels Chat kommuniziert werden kann. E-Learning-Kurse oder Selbstlernangebote finden sich dagegen bei diesen Anbietern so gut wie gar nicht. Auch bilden politische Basis- oder Rahmeninformationen, wenn es solche überhaupt gibt, lediglich den Aufhänger für die Diskussionen, bzw. sind solche in blogspezifischer Art als relativ knapper persönlicher Kommentar verfasst. Im Vergleich zum Angebot der Zentralen und Stiftungen sind politische Grundlagen bei diesen Anbietern meistens weniger umfangreich und fundiert sowie kaum didaktisiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich mit dem Web 2.0 die Nutzung des Internet in der Politischen Bildung zu wandeln scheint. Während noch vor einigen Jahren von Ruprecht (2002) und Wache (2003) ein Defizit an E-Learning-Angeboten, die die technischen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten ausschöpfen, konstatiert wurde, so lassen sich inzwischen zahlreiche Beispiele finden, die gerade die Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten des Internet in vielfältiger Hinsicht nutzen. Allerdings gibt es bisher nur wenige Beispiele, wo es gelingt, die Nutzung dieser Werkzeuge mit einer fundierten didaktischen Aufarbeitung politischer Themen zu verknüpfen. Die «klassischen» Anbieter politischer Bildung partizipieren bisher eher wenig an der Hinwendung zum Web 2.0 und die Angebote, die sie machen (z. B. Diskussionsforen zur Ergänzungen von Präsenzveranstaltungen) werden eher wenig genutzt. Anbieter von Internet-Communitys mit politischem Inhalt erfreuen sich dagegen teilweise einer sehr regen Teilnahme, besonders wenn sie ihre Seiten in kurzen Abständen aktualisieren, tagespolitische Ereignisse kurzfristig aufgreifen und Experten in die Diskussion einbeziehen, bereiten die politischen Themen jedoch deutlich weniger umfangreich auf. Für die Politische Bildung ist nun die Frage interessant, wie sich Web-2.0-Werkzeuge mit ihren stärker didaktisierten Angeboten verbinden lassen, ob sie sich eher auf virtuelle Diskussionsformate wie in den oben angesprochenen Communitys verlegen oder bei einem klassischen stärker didaktisierten Angebot bleiben sollten.

Web 2.0 in der Politischen Bildung aus Nutzersicht

Die Gelegenheit, der Frage nach der Sinnfälligkeit der Einbindung von Web-2.0-Angebote in virtuelle Veranstaltungen der Politischen Bildung nachzugehen, bot sich im Rahmen der Evaluation des Internet-Angebots einer politischen Stiftung. Dabei konnte der Einsatz von Web-2.0-Technologien in zwei typischen E-Learning-Szenarien vergleichend untersucht werden, da die Stiftung zum Zeitpunkt der Untersuchung verschiedene Veranstaltungsformate anbot: rein virtuell durchgeführte politische Diskussionsseminare, die eine gewisse Nähe zu den oben dargestellten offenen Diskussionsplattformen aufweisen, und Blended-Learning-Veranstaltungen, die eher dem Aufbau von Fertigkeiten und Kompetenzen in der politischen Vereinsarbeit dienen. In beiden Formaten werden Web-2.0-Technologien eingesetzt. Sie unterscheiden sich jedoch in ihren Inhalten und Zielsetzungen sowie bezüglich verschiedener organisatorischer und struktureller Rahmenbedingungen (Format, Dauer, Teilnehmerzahl, Zertifizierung). Wesentliche Merkmale der beiden Kursformate zeigt Tabelle 3.

	Virtuelle politische Diskussion	Blended-Learning-Seminar
Lernziel	Information, Meinungsbildung zu politischen Themen	Vermittlung von Fertigkeiten für politische Arbeit
Format	ausschliesslich online	Blended Learning (üblicherweise ein Präsenztage mit vertiefenden Onlinephasen, die das Präsenztreffen vor- und nachbereiten)
Didaktische Struktur	betreute Diskussionsphasen, tw. Lektionen, Einbezug externer Experten	Lektionen, betreute Bearbeitung von Aufgaben, Einbezug externer Experten
Werkzeuge	Diskussionsforum, Chat, Materialien, Blog, Tests, Arbeitsblätter, Wiki	Diskussionsforum, Chat, Materialien, Blog, Tests, Arbeitsblätter, Wiki
Dauer	2–3 Wochen	3–6 Wochen
Teilnehmerzahl	70–200	15–20
Zertifizierung	nein	ja

Tab. 3: Untersuchte Kursformate

Methoden

Im September des Jahres 2008 wurde unter allen in diesem Jahr im Online-Bereich der Stiftung angemeldeten Nutzern eine Online-Befragung durchgeführt. Von den 1.341 angeschriebenen Personen beteiligten sich insgesamt 274 Personen an der Befragung. 214 von diesen hatten im Erhebungsjahr zuletzt an einer rein virtuell

durchgeführten politischen Diskussionsveranstaltung teilgenommen, die anderen 60 Teilnehmer hatten zuletzt ein Blended-Learning-Seminar besucht. Die Beteiligungsquote lag für die politischen Diskussionsseminare bei 20%, für die Blended-Learning-Seminare bei 24%. Repräsentativitätsanalysen der Stichprobe in Bezug auf die Geschlechts- als auch auf die Altersverteilung anhand der Daten Grundgesamtheit aller im Online-Bereich der Stiftung eingeschriebenen Teilnehmer im Zeitraum 2002 bis 2008 ergaben Konkordanzraten von über 90%.

Inhalte der Befragung waren unter anderem die Bewertung der Gestaltung und Organisation des zuletzt besuchten Seminars und der verwendeten Werkzeuge. Die Beantwortung der Items erfolgte anhand von fünfstufigen Ratingskalen, welche durch offene Fragen ergänzt wurden.

Ergebnisse

Insgesamt äussert sich die Mehrheit von 70% der Befragten positiv zu dem zuletzt besuchten Online-Seminar und beschreibt es mit «gut» oder sogar «sehr gut». Explizit negativ wird das zuletzt besuchte Seminar nur von 7% der Befragten eingeschätzt. Im Mittel erhielten die Blended-Learning-Seminare auf der verwendeten 5er-Skala eine Bewertung von 1.84, die politische Diskussionen die Bewertung 2.31. Dieser Mittelwertsunterschied ist statistisch sehr signifikant ($t = 3.43$; $df = 224$; $p < .01$).

Um Aufschluss über Gründe für diese unterschiedliche Bewertung zu erhalten, wurde zunächst die Akzeptanz der verwendeten Werkzeuge überprüft. Insgesamt fiel die Bewertung für alle Werkzeuge recht positiv aus. Am besten wurden die Informationsanteile der Seminare (Dokumente & Links) beurteilt, aber auch die Kommunikations- und Interaktionswerkzeuge erhielten durchweg positive Bewertungen. Blended-Learning- und rein virtuelle Veranstaltungen unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Beurteilung der Werkzeuge nicht, in der Tendenz werden die meisten Werkzeuge sogar von den Teilnehmern politischer Diskussionen etwas besser beurteilt (vgl. Abb. 1).

Um abzuschätzen, ob es dennoch einen Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Werkzeuge und der Akzeptanz der Veranstaltung gibt, wurden bivariate Korrelationen berechnet sowie eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Über beide Seminarformen hinweg zeigte sich, dass jedes Werkzeug für sich betrachtet einen schwachen bis mittleren Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit dem Seminar aufweist, d. h. Personen, die mit dem Seminar insgesamt zufriedener waren, haben auch die Werkzeuge besser beurteilt. Betrachtet man die standardisierten Koeffizienten der multiplen linearen Regression, ergibt sich die Zufriedenheit mit dem Forum als einziger bedeutsamer Prädiktor (vgl. Tab. 3).

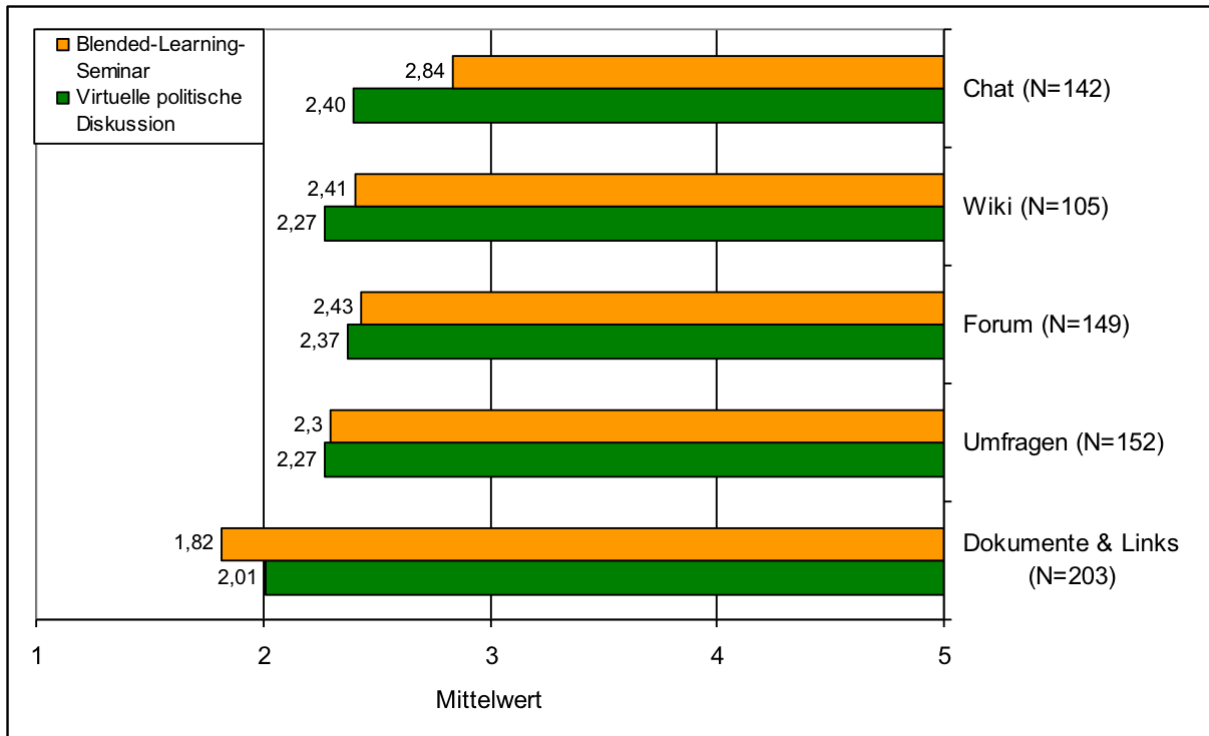


Abb. 1: Mittlere Bewertungen der Werkzeuge der Teilnehmer politischer Diskussionen und von Blended-Learning-Seminaren (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht). Die Stichprobengröße schwankt, da nicht alle Werkzeuge in allen Seminaren angeboten, bzw. nicht von allen Teilnehmern genutzt wurden und deshalb teilweise nicht beurteilt wurden.

Gesamt		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
R = .60 (N = 73)				Beta	T	
1	Dokumente & Links	.40	< .01	.21	1.56	n.s.
	Umfragen & Abstimmungen	.43	< .01	.17	.746	n.s.
	Forum	.51	< .01	.34	2.86	< .01
	Chat	.37	< .01	.11	.94	n.s.
	Wiki	.27	< .01	-.06	-.49	n.s.

Tab.3: Bivariate Korrelation und multiple Regression (Methode: Einschluss) der Bewertungen der Werkzeuge mit der Frage: «Wie gut hat Ihnen das Seminar insgesamt gefallen?»

Getrennt nach Seminarform zeigt sich, dass in den rein virtuellen Diskussionsveranstaltungen der Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Kommunikationswerkzeuge und der Zufriedenheit mit dem Seminar stärker ist als in den Blended-Learning-Veranstaltungen (messbar an den bivariaten Korrelationen, der aufgeklärten Gesamtvarianz sowie der standardisierten Koeffizienten). Die relative Bedeutung der Werkzeuge für die Zufriedenheit mit dem Seminar nimmt also im rein virtuellen Veranstaltungsformat zu, wobei besonders die Diskussionsforen von zentraler Bedeutung zu sein scheinen (vgl. Tab. 4).

Gesamt R = .61 (N = 128)		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
				Beta	T	
1	Dokumente & Links	.25	< .01	.15	2.01	< .05
	Forum	.57	< .01	.46	5.69	< .01
	Chat	.41	< .01	.18	2.30	< .05
Virtuelle politische Diskussionen R = .69 (N = 93)		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
				Beta	T	
1	Dokumente & Links	.25	< .01	.13	1.68	< .10
	Forum	.64	< .01	.50	5.69	< .01
	Chat	.49	< .01	.24	2.69	< .01
Blended-Learning-Seminar R = .48 (N = 35)		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
				Beta	T	
1	Dokumente & Links	.11	< .01	.03	.16	n.s.
	Forum	.43	< .01	.22	1.26	n.s.
	Chat	.36	< .01	.34	1.93	< .10

Tab.4: Bivariate Korrelation und multiple Regression der Bewertungen der Werkzeuge mit der Frage: «Wie gut hat Ihnen das Seminar insgesamt gefallen?» für die Seminarformen politische Diskussion und Blended Learning (in die Regressionsmodelle wurden an dieser Stelle nur die drei am häufigsten genutzten Werkzeuge Dokumente & Links, Forum und Chat einbezogen, wodurch sich für das Modell, das über beide Seminarformate gerechnet wurden, leichte Abweichungen zum Regressionsmodell in Tab. 3 ergeben).

In einem zweiten Schritt wurde die Bedeutung technik-unabhängiger Merkmale für die Akzeptanz der Seminare geprüft. In die Analyse einbezogen wurde die Zufriedenheit mit dem Inhalt, mit dem Verhalten des Seminarleiters sowie mit dem Einbezug externer Experten. Auch diese Aspekte wurden durchweg positiv beurteilt, wobei die Bewertung für die Blended-Learning-Veranstaltungen hinsichtlich aller drei Merkmale besser ausfiel als für die rein virtuellen Diskussionsveranstaltungen (vgl. Abb. 2). Der Mittelwertsunterschied erwies sich dabei für alle drei Aspekte als statistisch signifikant ($t(\text{Inhalte}) = 4.15$; $df = 219$, $p < .01$; $t(\text{Seminarleiter}) = 2.84$; $df = 218$; $p < .01$; $t(\text{Experten}) = 2.37$; $df = 215$; $p < .05$).

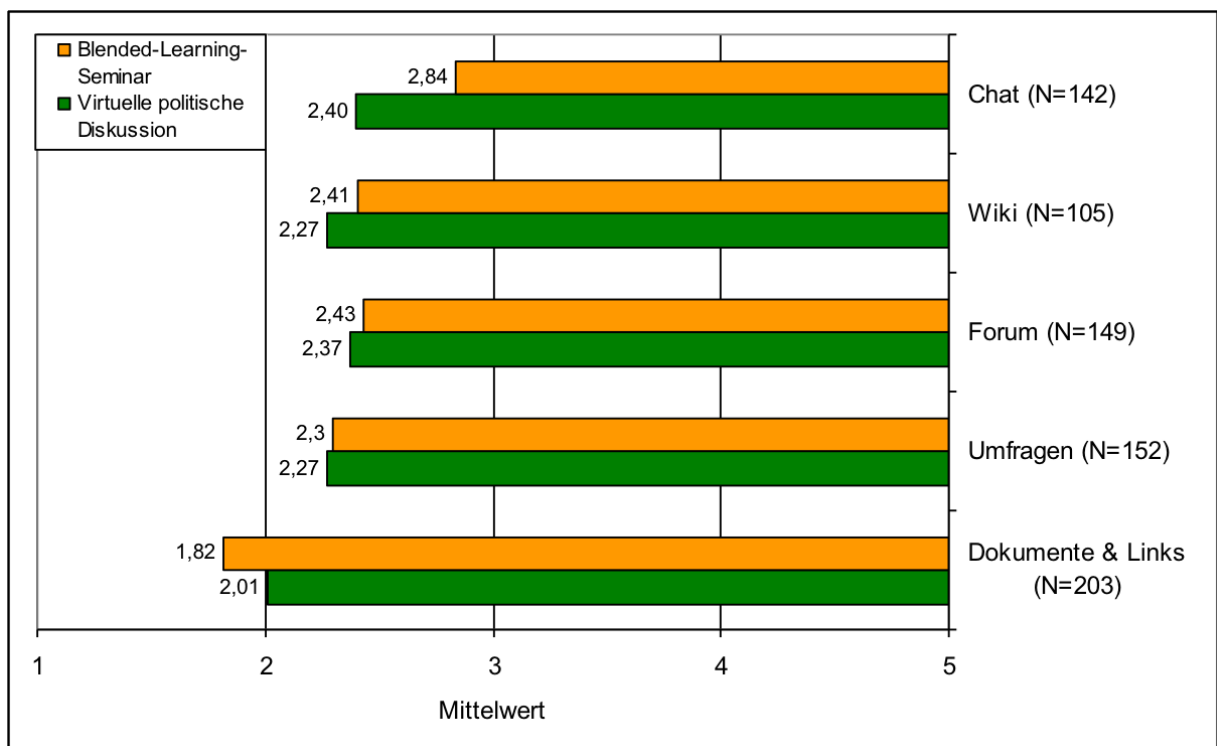


Abb. 2: Mittlere Bewertungen der Inhalte, der Seminarleitung sowie der Interaktion mit den Experten in den politischen Diskussionen und den Seminaren zum politischen Management (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht).

Um die relative Bedeutung dieser Merkmale im Vergleich zur Bedeutung der verwendeten Werkzeuge zu ermitteln, wurde im nächsten Schritt wiederum Korrelations- und Regressionsanalysen durchgeführt. Im Vergleich zur Analyse, in der nur die verwendeten Werkzeuge betrachtet wurden, zeigten sich durchweg höhere Zusammenhänge sowie eine deutlich grössere Varianzaufklärung bei der multiplen Regression (vgl. Tab. 5), was für die Bedeutung der zuletzt einbezogenen nicht-

technischen Merkmale spricht. Von den technischen Werkzeugen trägt nur noch die Zufriedenheit mit den Diskussionsforen zur Varianzaufklärung bei, wenn die Variablen Inhalt, Seminarleitung und Experten in das Modell einbezogen werden.

Gesamt R = .79 (N = 127)		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
				Beta	T	
1	Wie beurteilen Sie die Leistungen des Seminarleiters?	.63	< .01	.29	3.42	< .01
	Wie gut haben die besprochenen Inhalte Ihre Erwartungen erfüllt?	.68	< .01	.41	4.81	< .01
	Wie hat Ihnen die Interaktion mit den Experten im Seminar gefallen?	.55	< .01	.03	.03	n.s.
	Dokumente & Links	.30	< .01	-.06	-.83	n.s.
	Forum	.53	< .01	.19	2.70	< .01
	Chat	.36	< .01	.04	.61	n.s.

Tab. 5: Bivariate Korrelation und multiple lineare Regression der Leistung des Seminarleiters, der Inhalte und der Interaktion der Experten mit der Frage: «Wie gut Ihnen das Seminar insgesamt gefallen?»

Die nach Seminarformen getrennte Analyse ergibt für die Blended-Learning-Veranstaltungen durchweg schwächere Zusammenhänge als für die virtuellen Politischen Diskussionen. In der multiplen Regression zeigt sich in den Blended-Learning-Veranstaltungen allein die Seminarleitung als signifikanter Prädiktor für die Zufriedenheit mit dem Seminar, während in den Virtuellen Politischen Diskussionen neben der Seminarleitung noch die Inhalte und die Zufriedenheit mit dem Forum als weitere Prädiktoren hinzukommen (vgl. Tab. 6).

Virtuelle politische Diskussionen		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
R = .79 (N = 92)				Beta	T	
1	Wie beurteilen Sie die Leistungen des Seminarleiters?	.62	< .01	.26	2.57	< .05
	Wie gut haben die besprochenen Inhalte Ihre Erwartungen erfüllt?	.72	< .01	.50	4.84	< .01
	Wie hat Ihnen die Interaktion mit den Experten im Seminar gefallen?	.54	< .01	-.10	-1.02	n.s.
	Dokumente & Links	.31	< .01	-.04	-.45	n.s.
	Forum	.60	< .01	.29	2.69	< .01
	Chat	.43	< .01	.08	.97	n.s.
Blended Learning		Korrelation nach Pearson	Sig.	Standardisierte Koeffizienten		Sig.
R = .68 (N = 35)				Beta	T	
1	Wie beurteilen Sie die Leistungen des Seminarleiters?	.58	< .01	.39	2.34	< .01
	Wie gut haben die besprochenen Inhalte Ihre Erwartungen erfüllt?	.34	< .05	.07	.42	n.s.
	Wie hat Ihnen die Interaktion mit den Experten im Seminar gefallen?	.47	< .01	.18	1.07	n.s.
	Dokumente & Links	.11	n.s.	-.08	-.58	n.s.
	Forum	.36	< .05	.13	.82	n.s.
	Chat	.43	< .01	.22	1.31	n.s.

Tab. 6: Bivariate Korrelation und multiple lineare Regression der Leistung des Seminarleiters, der Inhalte und der Interaktion der Experten mit der Frage: «Wie gut Ihnen das Seminar insgesamt gefallen?» (getrennt nach Seminarform)

Diskussion

Die Analyse verschiedener Seminarformate aus Nutzersicht erlaubt verschiedene Schlussfolgerungen bezüglich der Perspektiven des Web 2.0 für die Politische Bildung. Zunächst belegt die überwiegend positive Bewertung beider Kursformate die grundsätzliche Eignung internetbasierter Lern- und Diskussionsangebote für die Politische Bildung. Von zentraler Bedeutung für die Akzeptanz der Nutzer scheinen dabei die diskursiven Werkzeuge eines solchen Angebots zu sein, und dies umso mehr, wenn es keine Möglichkeit der direkten Face-to-Face Interaktion gibt. Dies spiegelt sich auch in den offenen Antworten der Teilnehmer. Insbesondere die Diskussion im Forum wurde von den Teilnehmern der virtuellen Veranstaltungen häufig und ausführlich kommentiert (allein auf das Forum bezogen sich 35 von insgesamt 70 Kommentaren), während die Teilnehmer der Blended-Learning-Veranstaltungen hierzu so gut wie keine Anmerkungen machten.

Die Kommentare der Teilnehmer liefern dabei verschiedene Anhaltspunkte zur Interpretation der gefundenen Zusammenhänge. So bemängelten die Teilnehmer einerseits die unübersichtliche Fülle und mangelnde Kohärenz der Beiträge in den Foren. Darüber hinaus wurde auch die inhaltliche Qualität der Teilnehmerbeiträge kritisiert, die als oberflächlich und wenig fundiert sowie in einigen Fällen auch als unsachlich und wenig tolerant für abweichende Meinungen wahrgenommen wurden. Zur Verbesserung der Diskussion in den Foren wünschten sich die Befragten vor allem eine stärkere Moderation, mehr sachbezogenen Input durch den Seminarleiter und eine strengere Überwachung der Einhaltung von Regeln guter Kommunikation (Netiquette).

Hier zeigt sich also, dass der Einsatz virtueller Kommunikationswerkzeuge in der Politischen Bildung durchaus Probleme aufwirft, die auch bereits in anderen Studien (z. B. Jelich, 2003, s. o.) dokumentiert wurden. Diese können jedoch aus Sicht der Teilnehmer durch eine gute Moderation aufgefangen oder zumindest deutlich reduziert werden. Damit unterstreichen die Antworten der Teilnehmer ein weiteres Ergebnis der Analyse, nämlich, dass im Bereich der Politischen Bildung die Verengung des Blicks auf die technischen Werkzeuge des Internet zu kurz greift. So erwiesen sich in der regressionsanalytischen Betrachtung die nicht-technischen Faktoren wie Inhalte und Seminarleitung als deutlich bedeutsamer für die Akzeptanz der Veranstaltungen als die Zufriedenheit mit den meisten technischen Werkzeugen.

Erwähnenswert ist weiterhin, dass insgesamt die Blended-Learning-Veranstaltungen eine noch bessere Akzeptanz fanden als die ausschliesslich virtuellen politischen Diskussionen. Da sich die beiden Seminarformate grundsätzlich stark unterscheiden, spielt hier sicherlich neben dem Format (rein virtuell vs. blended learning) eine Reihe von Faktoren eine Rolle, die in der vorliegenden Untersuchung nicht betrachtet wurden (z. B. Unterschiede hinsichtlich der Lernziele, der Dauer,

der Gruppengrösse und der angesprochenen Zielgruppe). Die Ergebnisse zeigen dennoch, dass die insgesamt höhere Akzeptanz der Blended-Learning-Veranstaltungen weniger mit der Zufriedenheit mit den Werkzeugen zusammenzuhängen scheint, denn hier bestanden keine statistisch nachweisbaren Unterschiede zwischen den Teilnehmern von Blended-Learning-Veranstaltungen und von rein virtuellen Seminaren. Hinsichtlich der Inhalte, der Qualität der Seminarleitung und der Einbindung von Experten wurden sie dagegen signifikant besser bewertet. Möglicherweise tragen die Präsenzphasen der Blended-Learning-Seminare dazu bei, ein vertrauensvolles Verhältnis zum Seminarleiter und zu den eingeladenen Experten zu etablieren und die Inhalte der Seminare besser zu kommunizieren.

Einen weiteren Hinweis auf einen möglichen Vorteil von Blended-Learning-Veranstaltungen geben wiederum die Antworten auf die offene Frage zur Akzeptanz der Seminare. So wurde von zahlreichen Befragungsteilnehmern geäußert, dass sie sich gewünscht hätten, häufiger kooperativ zu arbeiten und auch engere Kontakte zu den anderen Seminarteilnehmern zu knüpfen bzw. diese noch besser persönlich kennenzulernen. Insgesamt bestand bei vielen Teilnehmern der Wunsch nach Vernetzung mit Gleichgesinnten auch über das besuchte Seminar hinaus, der insbesondere in den rein virtuellen Veranstaltungen häufig unerfüllt blieb. Blended-Learning-Veranstaltungen haben hier Vorteile, obwohl sich auch hier die Teilnehmer noch eine intensivere und dauerhaftere Vernetzung gewünscht hätten.

Fazit

Angebotsanalyse und Nutzerbefragung ergänzen sich zu einem komplexen Bild der Rolle des Web 2.0 in der Politischen Bildung. Zunächst machen beide Analysen deutlich, dass Web-2.0-Technologien bereits begonnen haben, ihr Potenzial in der Politischen Bildung zu entfalten. Dies belegt besonders die Angebotsanalyse, die zeigen konnte, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl neuer Plattformen für den politischen Meinungs Austausch entstanden ist, von denen sich viele einer regen Teilnahme erfreuen. Auch die insgesamt recht positive Bewertung der verschiedenen E-Learning-Werkzeuge wie auch der rein virtuellen Diskussion durch die Teilnehmer in der durchgeführten Nutzerbefragung unterstützt das Potenzial des Web 2.0 für die Politische Bildung. Die Ergebnisse von Angebotsanalyse und Nutzerbefragung machen jedoch auch offensichtlich, dass Politische Bildung mehr bedeutet als eine Plattform für die Diskussion politischer Themen im Internet oder zur Vernetzung politisch Interessierter bereitzustellen, und zwar sowohl aus Sicht der Anbieter wie auch aus Sicht der Nutzer. Aus Sicht der Anbieter zeigt sich, dass gerade die traditionellen Anbieter Politischer Bildung sich bisher noch mit der Adaption von Web-2.0-Technologien schwer tun. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kam auch eine von Boeser et al. im Jahr 2007 in Bayern durchgeführte Umfrage unter 200 traditionellen Präsenz-Institutionen, die Politische Bildung an-

bieten (Volkshochschulen, politische Stiftungen, Zentralen für Politische Bildung). Die Autoren fanden, dass gerade einmal 13,1 % der befragten Institutionen virtuelle Angebote machen (Boeser et al., 2007). Wiederholt wurde festgestellt, dass sich die traditionellen Bildungsträger gegenüber dem Internet als Lernmedium durch eine grundlegende Skepsis auszeichnen. So fanden Fritz et al. (2006) in einer kombinierten Befragung von Institutionen, Erwachsenenbildnern und Teilnehmern politischer Bildungsangebote, dass 96 % der befragten politischen Bildnerinnen die Überzeugung vertreten, dass mit dem Internet allein keine Politische Bildung betrieben werden könne. Auch andere Autoren weisen daraufhin, dass in der Politischen Bildung die Präsenzveranstaltung als Königsweg zur Vermittlung politischer Inhalte gesehen wird und virtuelle Angebote mit Argwohn betrachtet werden (Meyer, 2000; Rilling, 2000; Wache, 2003). Neben einer aus der Tradition der Institutionen erwachsenden Präferenz für Präsenzveranstaltungen bei den traditionellen Anbietern politischer Bildung mag ein (zunächst inhaltsleeres) Angebot wie eine Diskussions- oder Vernetzungsplattform mit dem Selbstverständnis als Vermittler politischer Bildung vermutlich auch kaum vereinbar sein, denn zu diesem Selbstverständnis gehört nicht nur die didaktische Aufbereitung und angemessene Präsentation politischer Inhalte und Themen, sondern auch der fundierte und qualitativ hochwertige Diskurs, der durch das unbetreute Angebot einer Vernetzungs- und Diskussionsplattform nicht gewährleistet werden kann. Die Nutzerbefragung zeigt, dass sich diese Einschätzung durchaus mit den Teilnehmerinteressen, bzw. Erwartungen auch an virtuelle politische Diskussionsveranstaltungen deckt. So wurde insbesondere in der rein virtuellen Diskussion häufig der Wunsch nach einem Eingreifen des Moderators laut, um die Diskussion zu strukturieren, ihr einen Fokus zu geben und die Qualität der Beiträge zu steigern.

Der Weg der traditionellen Anbieter Politischer Bildung, Mischformen zu erproben, die eine deutliche Nähe zum klassischen Präsenzangebot, bzw. zum herkömmlichen betreuten E-Learning aufweisen, mag also aus technisch-didaktischer Sicht zunächst wenig innovativ erscheinen, ist mit Blick auf die Nutzerperspektive aber durchaus gerechtfertigt. Einen Schlüssel für die Verbindung «klassischer» Angebote und dem Web 2.0 könnte das Bedürfnis der Teilnehmer nach besserer und langfristiger Vernetzung und Bildung von Interessengruppen darstellen. Eine Aufgabe der Anbieter Politischer Bildung würde dann für die Zukunft darin bestehen, Konzepte zu entwickeln, wie aus den Teilnehmern ihrer Angebote – seien es Präsenzveranstaltungen oder virtuelle Lernangebote – virtuelle Communitys von Politik-Interessierten und -Engagierten entstehen können und so ihrem Auftrag, die gesellschaftliche und politische Partizipation der Bürger zu stärken, auch mit Blick auf die Partizipationschancen im Internet gerecht zu werden.

Literatur

- Boeser, Christian et al. 2007. *Politische Bildung Bayern*. Projektbericht. Augsburg: Universität Augsburg.
- Brombach, Guido. 2007. «Wikimethodix – Einsatz von Wikis in der (politischen) Erwachsenenbildung.» *kommunikation@gesellschaft* 8, 1. Internet-Dokument: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/F1_2007_Brombach.pdf [8.8.2011].
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2008. «Qualität für neue Lernkulturen des <Next Generation> E-Learning. In *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing u. Paul Klimsa, 339–356. München: Oldenbourg Verlag.
- Fritz, Karsten, Katharina Maier und Lothar Böhnisch. 2006. *Politische Erwachsenenbildung: Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der Politischen Bildung in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, Christian. 2006. «eParticipation Research: A case study on political online debate in Austria.» Research Paper No 1. Salzburg: Universität Salzburg, ICT&S Center.
- Harth, Thilo. 2000. *Das Internet als Herausforderung politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Jelich, Franz-Joseph. 2003. «Kommunikationsraum Internet – ein Ort politischer Bildung?» *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26 (1): 74–82.
- Meyer, Thomas. 2000. «Internet und Politische Bildung – Zehn Thesen.» Internet-Dokument: http://www.bildungsforum21.de/themenportal/hintergrund_zehn-thesen.html [23.11.2010].
- Ott, Raphaela. 2006. «Weblogs als Medium politischer Kommunikation im Wahlkampf 2005.» In *Die Massenmedien im Wahlkampf: Die Bundestagswahl 2005*, hrsg. v. Christina Holtz-Bacha, 213–233. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pettingill, Lindsay. 2008. «Engagement 2.0? How the new digital media can invigorate civic engagement.» *gnovis journal* 8 (3): 155–161. Internet-Dokument: <http://www.gnovisjournal.org/files/Engagement-2-0.pdf> [8.8.2011].
- Raynes-Goldie, Kate und Luke Walker. 2008. «Our Space: Online civic engagement tools for youth.» In *Civic Life Online: Learning how digital media can engage youth*, hrsg. v. W. L. Bennett, 161–188. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rheingold, Howard. 2008. «Using participatory media and public voice to encourage civic engagement.» In *Civic Life Online: Learning how digital media can engage youth*, hrsg. v. W. L. Bennett, 97–118. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rilling, Rainer. 1999. «Elektronische Kommunikations- und Informationsnetze – Chancen und Aufgaben für die Politische Bildung.» In *Jahrbuch Arbeit, Bil-*

- dung, Kultur*, hrsg. v. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Bd. 17, 69–77. Recklinghausen.
- Rilling, Rainer. 2000. «Internet und Politische Bildung.» *Utopie kreativ* 121/122: 1080–1089.
- Rosa, Lisa. 2006. «Das Weblog als Instrument der Politischen Bildung.» Internet-Dokument: <http://static.twoday.net/LisaRosa/files/Das-Weblog-als-Instrument-der-politischen-Bildung.pdf> [8.8.2011].
- Ruprecht, Gisela. 2002. *Politische Bildung im Internet*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Schulz-Zander, Renate und Gerhard Tulodziecki. 2008. «Pädagogische Grundlagen des Online-Lernens.» In *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Ludwig J. Issing u. Paul Klimsa, 35–45. München: Oldenbourg Verlag.
- Selwyn, Neil. 2007. Report 3 Update: Citizenship, technology and learning – a review of recent literature. Futurelab Series. London: Futurelab. Internet-Dokument: http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Citizenship_Review_update.pdf [8.8.2011].
- Wache, Michael. 2003. «E-Learning – Bildung im digitalen Zeitalter.» Internet-Dokument: <http://www.bpb.de/files/FWQFK9.pdf> [8.8.2011].

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

«Neu lernen ist leichter als umlernen» Über die Schwierigkeiten einer bildungsgewohnten Gruppe, neue (mediale) Partizipationsformen aufzubauen

Anna-Maria Kamin und Dorothee M. Meister

Abstract

Das Internet bietet Lernenden vielfältige Möglichkeiten zur Wissensorganisation und -kommunikation in formalen und informellen Bildungskontexten. Bislang nutzen selbst bildungsaffine erwachsene Lerner diese unterstützenden Potenziale des Internets vielfach nur zurückhaltend. Dieser zögerliche Gebrauch zeigt sich auch dann, wenn die Implementierung virtuell vernetzter Applikationen in der Planung von den Lernenden von den Akteuren prinzipiell gefordert und begrüßt wird. Im Zentrum unseres Beitrags stehen mögliche Gründe und Bedingungen für diese vermeintlichen Widerstände und Problematiken bei der Integration des Partizipationsraums Internet für berufliche Lernprozesse. Grundlage für die Diskussion sind die Praxiserfahrungen und empirischen Ergebnisse einer explorativen Fallstudie mit einem ethisch beratenden Gremium. Die bisherige Bilanz des Projektvorhabens unterstreicht die Notwendigkeit, in diesem Kontext theoretische Konzepte zu Lernwiderständen, generationsspezifischen Aspekten, zur Mediendidaktik und zu Lerngewohnheiten und Transfer zu diskutieren. Die Ergebnisse belegen, dass digitale Lern- und Arbeitsformen unmittelbar an eingeschlossene Lernroutinen gebunden sind. Lernende benötigen Zeit, Raum, Anlässe und Struktur, um Handlungs- und Lernroutinen aufzubrechen und neue zu entwickeln. Nur so können digitale Partizipationsmöglichkeiten erfolgreich in den Arbeitsalltag integriert werden.

1 Einleitung

Die gegenwärtigen Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien erlauben innovative, raum- und zeitunabhängige sowie beteiligungsorientierte Lernszenarien. Fortgeschrittene didaktische Möglichkeiten auf der Ebene der Kommunikation, Interaktion und Kooperation bieten über die reine Wissensrepräsentation hinaus, die Möglichkeit Wissen synchron und asynchron zu kommunizieren, auszutauschen und dadurch neues Wissen zu generieren. Der pädagogische Mehrwert und der vermutlich erhöhte Lernertrag dieser kollaborativen digitalen Lernwelten werden gegenwärtig hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte untersucht (bspw. Hinze 2008; Hugger und Walber 2010). Im Vordergrund des wis-

senschaftlichen Diskurses stehen oftmals technische Implikationen, die Lerneffizienz, unterschiedliche Handlungsfelder und didaktische Anforderungen an mediale Lernangebote (etwa Apostolopoulos et al. 2009; Dowling, Eberspächer und Picot 2003; Bürg 2005; Issing und Klimsa 2009). Im Hinblick auf systematische Evaluations- und Interventionsstudien, die auch funktionale und integrative Prozesse der Mediennutzung in Bildungskontexten in den Blick nehmen, ist unseres Erachtens ein Defizit erkennbar. Insbesondere Fragen hinsichtlich der Alltagsrelevanz und der individuellen und kollektiven Zugangsbarrieren bei der Nutzung von diversen Angeboten gilt es zu untersuchen, wenn über Möglichkeiten, Chancen und Risiken von beteiligungsorientierten Webanwendungen diskutiert wird.

Betrachtet man den Forschungsstand, so ist zu konstatieren, dass Gründe für die Nicht-Nutzung, mangelnde Akzeptanz oder gar die verweigerte Nutzung partizipativer webbasierter Angebote im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs bislang unterbeleuchtet sind. Diese Problematiken gelangen aus unserer Sicht erst langsam in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. Unser Anliegen ist es, dieses Forschungsfeld mit Hilfe empirischer Untersuchungen näher zu untersuchen. Aufgrund der ersten Ergebnisse unserer explorativen Studie gehen wir davon aus, dass es sich bei unseren Erkenntnissen nicht um Artefakte sondern um ein prävalentes Phänomen handelt. So weist auch die ARD/ZDF-Onlinestudie nach, dass das gegenwärtige Interesse an aktiver Teilhabe im Netz, trotz steigender Nutzung des Internets insgesamt, sinkt (Busemann und Gscheidle 2010). Auf empirische Erkenntnisse, die über die deskriptive Betrachtung hinausgehen, können wir indes nur eingeschränkt zurückgreifen, wengleich Hinweise aus der Literatur und die diskursive Betrachtung angrenzender Forschungsfelder Hilfestellung bei der Argumentation geben.

Nach der Beschreibung unserer explorativen Studie und dem Konzept der partizipativen Wissensarbeit auf virtuellen Schreibtischen, gehen wir im Folgenden auf die Evaluationsergebnisse im Rahmen der Implementierungsphase ein. Anhand der Ergebnisdiskussion werden Deutungen zur mangelnden Nutzungsakzeptanz eruiert, die erste Erklärungsansätze zu den Schwierigkeiten einer dauerhaften Nutzung liefern.

2 Projektbeschreibung und zentrale Fragestellungen

Individuelle und gruppenbezogene Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsformen sind im Internet inzwischen eine Selbstverständlichkeit. Die Implementation aktueller technischer Möglichkeiten in systematische Arbeitszusammenhänge erweist sich indes als recht komplex und stösst immer wieder auf Schwierigkeiten einer für alle Seiten als effizient erlebten Erweiterung der bestehenden Handlungsspielräume. Hier setzt unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt an, das wir seit 2009 in Zusammenarbeit mit einem regionalen konfessionellen Wohl-

fahrtsverband realisieren. Das Ziel ist es, Möglichkeiten und Spezifika für die Einbindung von Wissensmanagement und eLearning in sozialen Handlungsfeldern zu eruieren. Dazu wurde zunächst exemplarisch eine bereits bestehende Gruppe – die Arbeit eines ethisch beratenden Gremiums – analysiert. Im Auftrag des institutionellen Trägers erarbeitet das 13-köpfige Ethikrat-Gremium Handlungsempfehlungen auf Basis christlich orientierter Wertvorstellungen für medizin- und sozial-ethisch bedeutsame Themen. Bislang arbeitet das Gremium hauptsächlich auf Basis von gruppeninternen Diskussionen, Anhörungen und Aushandlungsprozessen während der vierteljährlichen Sitzungstermine am Stammsitz des konfessionellen Wohlfahrtsverbands. Die Arbeit in Fachausschüssen oder Expertenkommissionen stellen ergänzende Organisationsformen dar, die allerdings wenig strukturiert und meist bilateral von den jeweils Beteiligten individuell organisiert werden. In diesen werden auch ausserhalb der festgelegten Sitzungen Vor- oder Nachbereitungen, beispielsweise zur Verschriftlichung von Entwürfen, in Kleingruppen oder Einzelarbeit geleistet. Die Verständigung und der Dokumentenaustausch per Email bilden bisher den komplementären Kommunikationskanal. Der Diskussions- und Entscheidungsprozess ist erfahrungsgemäss langwierig und durch diskursive und in weiten Teilen dezentrale und durch Rückkopplungsprozesse bei den Präsenzterminen gekennzeichnete Arbeitsweisen geprägt.¹

Zentrales Anliegen der Arbeit mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe ist der Aufbau von Kommunikations-, Kooperations- und Kollaborationsstrukturen durch mediale Unterstützung. Um den Schreib- und Entscheidungsprozess für zukünftig zu verfassende Empfehlungen zu beschleunigen wurde ein Projekt aufgesetzt mit dem Ziel, den Diskussionsprozess ausserhalb der Sitzungen onlinebasiert anzustossen, zu implementieren und weiter zu entwickeln.

Im Vorfeld der Implementierung einer kooperativen Plattform erfolgte eine mündliche Befragung der potenziellen Nutzer zu ihren Wünschen und Bedürfnissen für die zukünftige Gestaltung der Online-Arbeit sowie zu individuellen Lerngewohnheiten- und Lernstrategien. Die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials ergab eine ausgeprägte intrinsische Motivation der Befragten, sich Wissen innerhalb eines lebenslangen Lernprozesses anzueignen, zu reflektieren, zu teilen und darüber hinaus im Austausch mit anderen zu erweitern und zur Erwägung zu stellen. Zur Optimierung der Wissenskommunikation und des -austauschs werden partizipative Webangebote, wenngleich nur eingeschränkt praktiziert, als hilfreich empfunden (vgl. ausführlicher in Meister, Kamin und Urban 2010).

Vor dem Hintergrund der alltäglichen Lernpraktiken und der Analyse der technisch-didaktischen Möglichkeiten fiel die Entscheidung auf die Webanwendung

¹ Zu den Arbeitsformen und Aufgabengebieten verweisen wir auf die bereits erschienene Publikation «Wissens- und Kommunikationsprozesse ethisch beratender Gremien in digitalen Gestaltungsformen» (Meister, Kamin und Urban 2010)

MokoDesk (mobiler koaktiver Desktop).² Dem Anwender stehen bei dieser Web-Applikation sowohl ein persönlicher Arbeitsbereich als auch Gruppenarbeitsräume zur Verfügung, innerhalb derer allein und kooperativ Texte erstellt, bearbeitet und kommentiert werden können. Das Hochladen und Ablegen von Arbeitsmaterialien in Form von Weblinks und Dokumenten ermöglicht die Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis zu ethischen Themen. Die multiplen Kommunikationswerkzeuge durch Mitteilungsfunktionen, Chat und Videochat bieten die Gelegenheit, Diskussionsprozesse sowohl synchron als auch asynchron zu führen. Darüber hinaus unterstützt eine wikiähnliche Struktur den kooperativen Schreibprozess, so dass Entwürfe, Skripte und Handlungsempfehlungen von den Mitgliedern des Ethikrates gemeinsam verfasst und bearbeitet werden können. Es ist geplant, den gesamten Informationsprozess auf die gemeinsame Wissensbasis MokoDesk zu transformieren, um den Diskussionsprozess transparent zu machen sowie den Informationsfluss zu beschleunigen und über ein Tool zu organisieren.

Die Online-Arbeit wurde durch Schulung und Support der Nutzer begleitet sowie mittels formativer und summativer inhaltsanalytischer Begutachtung und mündlicher Befragungen evaluiert (vgl. Bortz und Döring 2002, S. 112).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Beteiligung an der Plattform im ersten Jahr weit unter den Erwartungen der Projektträger liegt. Insgesamt ist die Nutzung als sehr zurückhaltend einzustufen. Beteiligungsaktivitäten in Form von Hochladen von Dokumenten auf die Plattform waren nur vereinzelt beobachtbar. Zuvor geplante virtuelle Kommunikations- oder gar Diskussionsprozesse fanden nicht statt. Lediglich die Funktion der Dokumentenablage wurde gelegentlich wahrgenommen. Die Inhaltsanalyse zeigt, dass die technischen Voraussetzungen und Gegebenheiten von *MokoDesk* zwar vorhanden und praktikabel zu nutzen sind, der Nutzungsbereich dennoch auf vorwiegend passive und konsumierende Aktivitäten, wie das Einstellen von Dokumenten und das Abrufen von Informationen beschränkt ist. Diese Entwicklungen führen zu der Frage, welche systemischen Gründe eine aktive Beteiligung der Gruppe bislang verhinderten.

Im Folgenden greifen wir vier zentrale Dimensionen auf, die es in diesem Zusammenhang zu klären gilt:

- a) Handelt es sich bei der eingeschränkten Nutzung der Plattform um (Lern)Widerstände gegenüber webbasierten Medien?
- b) Sind die Haltungen durch generationsspezifische Effekte zu begründen?
- c) Stimmt die mediendidaktische Konzeption des bereitgestellten Tools passgenau mit den Spezifika der Arbeitsformen ethisch beratender Gremien überein?
- d) Inwieweit ist die Nutzung einer Plattform wie *MokoDesk* an Gewohnheiten und Routinen des Lernens gebunden?

² Zur Funktions- und Arbeitsweise von MokoDesk (vgl. ausführlicher in Keil, Schubert und Selke 2009)

3 Widerständiges Lernen durch das Ausbremsen von Lernbemühungen

Eines der Ergebnisse unserer Untersuchung ist, dass die Nutzung der bereitgestellten Plattform von der untersuchten Gruppe trotz Mitwirkungsmöglichkeiten an der Gestaltung nach einem Jahr der Einführung weit unter den Möglichkeiten, die die kooperativ angelegte Plattform bietet, genutzt wird. Die Evaluationsergebnisse legen damit die Vermutung nahe, dass es sich bei der eingeschränkten Nutzung um Verhaltensweisen mit widerständigem Charakter handelt. Insofern gilt es zu prüfen, inwiefern die Diskussion um Lernwiderstände, wie sie etwa von Axmacher (1990) im Rahmen seiner Untersuchung zu «Widerstand gegen Bildung» herausgearbeitet wurde, auf unsere Zielgruppe zutrifft. Während Axmacher Handwerker untersuchte, handelt es sich bei unserer Gruppe hingegen ausnahmslos um bildungsorientierte und bildungsgewohnte Personen – alle Mitglieder sind Hochschulabsolventen und auf der Führungsebene von Einrichtungen im Gesundheitswesen tätig. Insofern kann ein genereller Widerstand gegen Bildung ausgeschlossen werden.

Tröster (2004) differenziert den Begriff des Lernwiderstandes und bezieht bereits ursächliche Faktoren in die Definition ein. Lernwiderstände bezeichnet sie als «Formen <innerer> Lernverweigerung, deren Gründe sowohl in der Lernerbiographie als auch im Verlauf des Lernprozesses liegen können. Die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Lernen jeweils stattfindet, spielen dabei eine erhebliche Rolle» (ebd. 2004, S. 41). Zur theoretischen Klärung des Phänomens in Lehr-Lernprozessen Erwachsener werden verschiedene Ansätze der Lern- und Motivationstheorie herangezogen (vgl. ebd.). Einer der prominentesten Ansätze, der gleichzeitig für unsere Fragestellung eine besondere Relevanz besitzt, ist die subjektwissenschaftliche Grundlegung des Lernens in der Tradition von Holzkamp (1993). Lernen wird im Rahmen der Kritischen Psychologie als ein Prozess verstanden, der im eigenen Lebensinteresse des Individuums begründet ist. Das konkrete Interesse am jeweiligen Lerngegenstand entsteht aus Gründen, die ihren Ursprung in der subjektiven Deutung der Realität haben und die im Kontext mit der persönlichen Lebenssituation stehen. Demnach postuliert Holzkamp, dass Individuen niemals ihren eigenen Interessen zuwider handeln (vgl. ebd. 1993, S. 27). Die Begründungen für Lernhandlungen unterscheidet Holzkamp wiederum in expansive und defensive Begründungsmodi. Expansive Lernbegründungen haben die «lernende Erweiterung/Erhöhung [der] Verfügung/Lebensqualität» (ebd. S. 190) zum Ziel, während defensive Lernbegründungen lediglich auf «die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung» (ebd. S. 193) abheben. Lernt das Individuum ausschliesslich aus fremdmotivierten Interessen, erhält das Lernen einen widerständigen Charakter, dessen Folge eine fehlende oder unzureichende Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten ist. Aufgegriffen wurde der Ansatz u. a. von Joachim Ludwig (2000), der den Fokus auf die Lernen-

den legt, von Anke Grotlüschen (2003) zur Erklärung von widerständigem Lernen im Web sowie von Petra Grell (2006) zur Begründung von Lernhandlungen. Auch für unsere Argumentation bietet dieser Ansatz Anknüpfungspunkte.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie lässt die Vermutung zu, dass es sich bei den Haltungen unserer untersuchten Gruppe um Widerständigkeiten gegenüber digitalen Lernformen handelt, da die Gruppenmitglieder die Nutzung von *Mo-koDesk* grösstenteils vermeiden und auf eingespielte Kommunikations- und Arbeitsformen zurückgreifen. Den Evaluationsergebnissen zufolge begründen die Anwender ihre Handlungspraxis jedoch nicht mit mangelndem Interesse, sondern mit Schwierigkeiten bei der Integration der Onlineprozesse in den Arbeitsalltag. Insofern bietet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie zwar Anknüpfungspunkte, die eingeschränkte Nutzung scheint jedoch nicht vornehmlich durch mangelndes Interesse am Lerngegenstand begründet zu sein. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen und lernbiographischen Prozesse unter denen das Lernen stattfindet genauer betrachtet werden. Unseres Erachtens sind die Bedingungen für expansives Lernen neben den subjektbezogenen Aspekten auch durch organisatorische Gegebenheiten beeinflusst. Wenn die Rahmenbedingungen scheinbar schwer zu überwindende Hürden darstellen, werden die Bemühungen der Lerner ausgebremst.

4 Generationsspezifische Aspekte als komplementäre Begleiterscheinung

Die Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien zu Lern- und Bildungszwecken nimmt offenbar mit zunehmenden Alter ab, wie verschiedene Studien belegen (etwa Treumann 2002; Brödel und Yendell 2008; Tippelt, Schmidt und Kuwan 2009). Fortzuschreiben und zu verstärken scheint sich das Phänomen bei der Nutzung von Web 2.0 Angeboten, hier ist es insbesondere die ältere Generation, die wenig Interesse an Austausch und Vernetzung hat (vgl. Busemann und Gscheidle 2010, S. 360f.). Insofern kann für unser Fallbeispiel die generationsspezifische Debatte für die mangelnde Beteiligung auf der Plattform aufgegriffen werden. Bei der von uns untersuchten Gruppe handelt es sich um Personen im Alter von 36–64 Jahren mit dem Altersschwerpunkt bei den um die 50-Jährigen. Diese bezeichnet Prenzky als «digital Immigrants» (ebd. 2001), welche die digitalen Informationstechnologien erst im Erwachsenenalter kennengelernt haben und neue Medienpraktiken erst neu erlernen müssen.

Franz-Josef Röhl bestätigt in seinen Forschungen diese generationsspezifischen Effekte. Seinen Beobachtungen zufolge nimmt mit zunehmendem Alter die Bereitschaft ab, sich neuem Denken zu öffnen und sich damit neue Lernprozesse zu erschliessen. Er zieht zur Erklärung des Phänomens kognitionspsychologische Ansätze heran und argumentiert mit dem Senioritätsprinzip. Seine Vermutung ist, dass die Individuen sehr früh persönliche Lernstile erwerben, «die sich im Verlauf

des Lebens in synaptischen Verschaltungen verdichten und zu Lernskripten führen. Wenn die jeweiligen Lernskripte von Anfang an nicht ständig einem Revisionsprozess unterzogen werden, bleiben sie in der Tendenz stabil und führen zum Senioritätsprinzip» (Röll 2009, S. 61). Dieses bezeichnet Röll mit Rekurs auf Müller (1987) als archaisches Konfliktregulationsmuster, nach der Vorstellung «Wer älter ist hat Recht». Die neuen Medienentwicklungen sind für Erwachsene eine exogene Zone oder fremde Welt. Ihr Lernpotenzial rekurren ältere Personen hingegen aus der endogenen, zur eigenen Lebenswelt gehörenden Zone. Nichtverständliche Lernstile werden als exogen, also nicht ins eigene Weltbild zugehörend betrachtet und aus diesem Grund abgelehnt (vgl. ebd.).

Diese linearen Zusammenhänge können in der qualitativen Drei-Generationen-Studie von Burkhard Schäffer (2003) nicht gänzlich bestätigt werden. Schäffer untersuchte generationsspezifische Aspekte unter der Fragestellung, welche Zusammenhänge zwischen Generationszugehörigkeit und entsprechenden Modi des Handelns mit Neuen Medien bestehen. In seiner Untersuchung arbeitete er eine Typologie des habituellen Handelns mit Medientechnologien heraus. Diese belegt, dass sich Lern- und Aneignungsprozesse nicht ausschliesslich auf der Generationenebene unterscheiden, der generationsspezifische Aspekt stellt zusammen mit bildungsmilieu- und geschlechtsspezifischen Dimensionen die wichtigsten Bedingungen für die **Ausbildung handlungspraktischer Wissensbestände auf medientechnischen Gebieten** dar. In seiner identifizierten Dimension «Arbeit versus Spiel» (ebd. S. 322 ff.) beschreibt Schäffer die doppelte Rahmung des Computers als Arbeits- sowie als Spielgerät. Dieser Dualismus bietet wichtige Anknüpfungspunkte für die Entfaltung generationsbedingter Orientierungen. Schäffer konnte in seiner Untersuchung nachweisen, dass die spielerische Herangehensweise sowohl von der jungen Generation der Schüler und Auszubildenden als auch von den Rentnerinnen und Rentnern praktiziert wird, während bei der Generation der Berufstätigen solche Praktiken kaum eine Rolle spielen. Dieses Muster konnten wir auch bei unserer untersuchten Gruppe feststellen.

Die inhaltsanalytische Begutachtung von *MokoDesk* zeigte, dass von dem ältesten Nutzer – einem 64jährigen Pensionär – die weitaus meisten Beteiligungsaktivitäten ausgingen. Die Gruppenmitglieder, die der von Schäffer untersuchten Generation der Berufstätigen angehören, sind durch ihre Position mit einer hohen beruflichen Belastung konfrontiert. Diese Anforderungen verhindern auch unseren Evaluationsergebnissen zufolge die notwendige intensive Beschäftigung mit der Plattform, um die kommunikativen Elemente von *MokoDesk* zu nutzen. Die Medienarbeit wird den Einschätzungen der Interviewpartner nach als zusätzliche Belastung im stressigen Berufsalltag empfunden, die eine Integration in den Arbeitsprozess verzögert bzw. behindert.

Insofern sind unsere Ergebnisse analog zu den von Schäffer beschriebenen generationsspezifischen Medienpraxiskulturen zu verstehen. Unseren berufstätigen Nutzern fehlt vermutlich die Gelegenheit und der Raum und die Zeit einer zunächst spielerischen Herangehensweise im Umgang mit den neuen Technologien, um sich dem Medium zu nähern und so einen neuen Lernhabitus zu entwickeln. Verbunden mit der Annahme, dass im höheren Erwachsenenalter eine rückläufige Flexibilität für neue Lernformen besteht, können Alter in Kombination mit hohen beruflichen Anforderungen lediglich eine zunächst zurückhaltende Nutzung begründen.

5 Multifunktionale mediendidaktische Konzeption kein Garant für Nutzung

Die eingeschränkte Nutzung der Plattform lässt die Vermutung zu, dass die Mitglieder in der Anwendung von *MokoDesk* keinen Mehrwert erkennen können, da das didaktische Arrangement der Plattform mit den bisherigen Arbeitsformen des Gremiums nicht übereinstimmt.

Für dieses Argument spricht, dass in der Literatur immer wieder auf eine Reihe von potenziellen Mehrwerten netzbasierten Lernens und Lehrens hingewiesen wird (vgl. Issing und Klimsa 2009; Strittmatter und Niegemann 2000). Die technischen Möglichkeiten, bspw. durch grafische Gestaltung, Interaktionsmöglichkeiten oder Simulationen ermöglichen ein anschauliches und praxisnahes Lernen. Zeitliche und örtliche Unabhängigkeit von der Lerngruppe bieten Anwendern die Chance, das Lerntempo, die Lernzeiten und den Lernort individuell und flexibel zu bestimmen. Die ubiquitäre Verfügbarkeit der Online-Medien ermöglicht den Zugriff auf aktuelle Informationen und Wissensbestände «just in time» und «on demand» dort, wo sie gefordert sind und zudem zeitnah zum Auftreten eines Wissensbedarfs der Lernenden in unterschiedlichsten Arbeits- und Lernzusammenhängen (vgl. Meister 2007; Meister und Kamin 2010). Bremer differenziert drei Schwerpunkte für Mehrwerte digitaler Lernmöglichkeiten: Neben der Implementierung neuer Lehr- Lernszenarien, die mit Hilfe analoger Medien nicht möglich wären, wie bspw. asynchrone Kommunikationsformen wie Foren, Chats und Wikis, unterstreichen die empirische Befunde das Unterstützungspotenzial kognitiver Prozesse des Lernens durch die multimediale Aufbereitung. Nicht zuletzt besteht ein Mehrwert in der Organisation des Lernprozesses (vgl. Bremer 2010, S. 303).

Bezüglich der didaktischen Gestaltung digitaler Lernarrangements gibt die Empirie Hinweise, dass offene, selbstorganisierte Lernumgebungen erfolgversprechender sind als instruktionsbasierte. So betont Röhl, dass die Vermittlung des zum Lernen notwendigen Gefühls der endogenen Struktur bei Selbstlernkonzepten besser gelingt als bei instruktionsbasierten Settings (vgl. Röhl 2009, S. 61). Jahnke kritisiert ebenfalls Softwaresysteme, die dem Nutzer nur wenige Freiräume lassen, indem

sie durch technische Determinanten einschränken. Sie präferiert Anwendungen, in denen nur wenig Regeln aufgestellt werden, um so den Lerngemeinschaften die Möglichkeit zu geben sich selbst weiterzuentwickeln. In solchen Projekten konnte sie eine höhere Beteiligung nachweisen als in Szenarien, die auf der Verwendung traditioneller Wissensmanagement-Systeme basieren (vgl. Jahnke 2009, S. 193). Zudem laufen solche Systeme laut Kerres Gefahr, zu einem «Datengrab» (ebd. 2007) zu werden, wenn sie nicht fortlaufend mit relevanten Inhalten und Materialien in Form von Dokumenten, Dateien, Links etc. angereichert werden. Ein Umstand, der auch auf Lernercommunities zutrifft. Um sie für den Nutzer attraktiv zu gestalten, muss in virtuellen Gemeinschaften auch tatsächlich eine lebhaftete Beteiligung stattfinden, nach dem Postulat «[...] wenn nichts passiert, macht keiner mit» (Jahnke 2009, S. 193).

Bei der von uns implementierten und evaluierten Webanwendung *MokoDesk* handelt es sich um die Konzeption einer virtuellen Plattform, die sowohl stärker strukturierte als auch offen gestaltete Elemente impliziert. Die vorgegebene Strukturierung von Gruppenarbeitsräumen, Ordnerstrukturen und Arbeitsmappen lässt nur eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten zu. Hier war es zielführend, die im Vorfeld der Implementierung angelegte Wissensbasis in Form von Dokumenten-Datei- und Linksammlungen kontinuierlich zu erweitern. Freie Gestaltungsmöglichkeiten bestehen in *MokoDesk* bezüglich der Kommunikations- und Austauschprozesse, bspw. können die Mitglieder synchron oder asynchron gemeinsam an einem Dokument schreiben und währenddessen die Chatfunktionen nutzen.

Den Evaluationsergebnissen zufolge nutzen die Mitglieder des Ethikrates trotz der vielfältigen didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten derzeit den Mehrwert in der Nutzung der Plattform *MokoDesk* kaum. Nach Einschätzung der Mitglieder stellt die asynchrone Online-Arbeit eine durchaus begrüßenswerte und hilfreiche Kommunikationsform dar. Allerdings wird über die Plattform eine bislang nicht praktizierte Form der Kooperation nahegelegt, die bislang wenig routinisiert ist und offenbar noch nicht in der Handlungspraxis der Beteiligten angekommen ist. Dies erzeugt bei den Beteiligten den Eindruck, der Mehrwert sei bislang wenig erkennbar und damit nicht so bedeutsam wie erwartet. Unseres Erachtens handelt es sich hierbei indes nur bedingt um mediendidaktische Aspekte. Vielmehr scheinen notwendig gewordene veränderte Lerngewohnheiten und Routinen im Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe sowie ungewohnte komplexe Handlungsanforderungen auf der Plattform eine entscheidende Determinante in Bezug auf die Akzeptanz digitaler Lernmöglichkeiten zu sein. Diese Aspekte werden im Folgenden in einer abschliessenden These diskutiert.

6 Lerngewohnheiten und –routinen brauchen Raum, um sich zu etablieren

Die mangelnde Nutzung der Plattform *MokoDesk* liegt, wie eben erläutert, offenbar weniger an der didaktischen Gestaltung, sondern an weiteren Gründen. Zu diesen Hemmnissen – so die These – gehört, dass sich die Arbeitsformen mit der Plattform nicht unmittelbar an eingespielte Gewohnheiten und Routinen im Lern- und Arbeitsprozess anschliessen und als so komplex erlebt werden, dass ein intuitiver Lernzugang behindert wird.

Zur theoretischen Fundierung dieser These rekurren wir auf Batesons (ebd. 1990) Lernebenenmodell, welches von Marotzki im Hinblick auf das biographisch bedingte Lernen Erwachsener ausdifferenziert wurde (vgl. Marotzki 1990, S. 32 ff.). Dieser Logik folgend, findet Lernen nur dann statt, wenn eine im Lern- und Arbeitsprozess entstandene Irritation auf genügend Flexibilität trifft, mit der neuen Situation umzugehen, oder anders ausgedrückt, wenn Kontextlernen möglich ist. Bateson unterscheidet fünf Lernebenen (0-IV), wobei bei ihm die Ebenen zwei und drei im Zentrum stehen. Marotzki (1997) deutet die Logik der Lernebenen dahingehend, dass «von Ebene zu Ebene die Flexibilität des Subjektes, mit immer komplexer aggregierten Informations- und Problemeinheiten umzugehen, steigt» (ebd., S. 193). So gesehen kann eine Irritation auch als ein Sprung auf eine übergeordnete Lernebene gedeutet werden. Beim Lernen 0 findet lediglich ein eingeschränktes Lernen in Form einer Verhaltensänderung statt, die auf einem Reiz-Reaktions-Verhältnis basiert. Ein erster Flexibilitätsschub erfolgt auf der zweiten Lernstufe (Lernen I), auf der kontextspezifische Muster das Verhalten beeinflussen und das Subjekt weiss, was in einer Situation einem angemessenen Verhalten entspricht. Auf der dritten Lernebene (Lernen II) verändert sich die Art und Weise der Interpunktion. Das bedeutet, es findet eine Veränderung durch die Quantität der Auswahlalternativen statt. Hier kann also innerhalb bereits Bekanntem, Neues oder Anderes ausgewählt werden. Bisherige Abläufe können so verbessert oder verändert werden, wenn dies die Umwelt zulässt. Diese Veränderung eines dominierenden Musters gilt als zweiter Flexibilitätsschub. Insofern gilt es in Lernebene II neue Gewohnheiten auszubilden. Diese Stufe bestimmt einen Grossteil unseres zwischenmenschlichen Verhaltens, ist jedoch schwer zu initiieren, da die Gewohnheiten in früher Kindheit erworben wurden (vgl. ebd. 1990, S. 44). Demzufolge ist diese Ebene für die Entwicklung von Lernroutinen konstituierend.

Betrachtet man die Herangehensweise unserer untersuchten Gruppe, wird deutlich, dass diese – abgesehen von der E-Mail-Funktion – nicht auf eingeschliffene Routinen im Umgang mit webbasierten Applikationen zurückgreifen können. Nötig wurde mit der Einführung der neuen Lernplattform jedoch, neue Möglichkeiten der Kooperation zu entdecken und andere Kommunikationsstrukturen aufzubauen. Dies erfordert eine bewusste Reflexion der «alten» Handlungsmuster und verstärkte Aktivitäten und Bemühungen im Hinblick auf Aneignung der «neuen»

technischen und kooperativen Möglichkeiten, um die Auswahlalternativen wie Foren oder Bearbeitung von Wikis praktizieren zu können. Dazu bedarf es eines erhöhten Zeitaufwands, was bedeutet, dass auch Lernräume von der Umwelt zur Verfügung stehen müssen, die im Arbeitsalltag ermöglichen, sich auf Neues einzulassen zu können.

Dieser Prozess des «Umlernens» benötigt also sowohl Reflexivität und Flexibilität als auch Raum und Zeit, die im Alltag oft nicht gegeben sind. Das im Titel angeführte Zitat einer Nutzerin, dass Neulernen leichter ist als Umlernen verdeutlicht den Umstand nachdrücklich. Die Folgen dieser Haltungen und Einstellungen sind eine vorsichtige Herangehensweise, Zurückhaltung und Misstrauen gegenüber unbekanntem Anwendungen, so dass die Befragten, wenn möglich, auf vertraute und eingespielte Kommunikationsformen zurückgreifen. Diese Praktiken stellen sich konträr zum explorativen Ausprobieren, Testen und Heranwagen der «digital Natives» (Prensky 2001) dar.

Aus der Einstellungsforschung (etwa Eagly und Chaiken 1993) wissen wir zudem, dass sich die Einstellung zu einem Sachverhalt nicht zuletzt aufgrund von Verhaltensänderungen ergeben. In unserem Fall bedeutet dies, dass vermutlich eine stärkere Rahmung der Aktivitäten in der Gruppe nötig wäre, um die beabsichtigte Verhaltensänderung in Richtung von mehr Beteiligung herbeizuführen. Denn erst wenn neue Routinen und Lernformen eingeübt werden, kann Flexibilität bei Auswahlalternativen erlangt werden.

7 Fazit

Die Transformationsprozesse der Wissensorganisation und des Wissensaustauschs in digitale Gestaltungsformen sind keineswegs trivial, sondern von diversen und komplexen Bedingungen abhängig. Entscheidend sind sowohl die Arbeitskontexte und Zwänge des Berufslebens, mit denen erwachsene Lerner konfrontiert sind, aber auch die Bereitschaft zur Flexibilität, zur Reflexion und zum «Umlernen». Bei der Generation der Berufstätigen stehen laut Schäffer Effizienz und Zeitersparnis im Vordergrund (vgl. ebd. 2003, S. 337), so dass vermutlich keine Zeit für das notwendige Einüben von neuen, reflexiv zu erarbeitenden Praktiken bleibt. Diese Zwänge des Alltags lassen vielfach keinen Raum für die Ausbildung neuer Lerngewohnheiten und -routinen und führen dazu, dass die Potenziale von Partizipation und Kollaboration im Netz nur unzureichend genutzt werden. Insofern bedarf es genügender Freiräume für die Lernenden im Alltag, um alternative Medienpraktiken zu internalisieren und neue Partizipationsformen zu etablieren. Gleichzeitig sind verbindliche Strukturen und Anreize notwendig, da ein Mehrwert in der Nutzung häufig erst nach vollzogenen Verhaltensänderungen als solcher erlebt wird. In Anlehnung an Röll müssen sich Lernkonzepte zudem sehr differenziert auf die kognitiven Skripte der Lernenden beziehen (vgl. ebd., S. 61), was jedoch weiter zu

untersuchen wäre, in welcher Form dies in dem konkreten Praxisbeispiel umzusetzen wäre.

Für eine bildungsgewohnte aber eLearning ungewohnte Gruppe erscheint es notwendig zu sein, Überlegungen darüber in den Vordergrund zu rücken, wie sich neue Handlungsrouniten und Verhaltensänderungen einschleifen lassen. Eine zunächst ungewohnte Arbeitsform der intensiven Kooperation verbunden mit einer komplexen Plattform erfordert andere Unterstützungen und Heranführungen wie tradierte Handlungspraxen und Einzelanwendungen mit digitalen Medien. Die faktischen Möglichkeiten erzeugen keinen Automatismus der Nutzung. Die Ergebnisse aus den im Rahmen des Projektes durchgeführten Interviews, geben Hinweise auf die Arbeitskontexte und Zwänge des Berufslebens als entscheidende Determinanten für die Nutzung webbasierter Medien. Zu überprüfen wäre, inwiefern eine verbindliche, aber schrittweise Heranführung, die an konkrete Aufgaben gebunden sind, sinnvoll sein kann und für diese Zielgruppe auch umsetzbar ist. Da es sich um eine ehrenamtliche und damit freiwillige Tätigkeit der Gruppe handelt könnte dies etwa in Form festgelegter zeitlich terminierter Aufgabenpakete realisierbar sein, um so Hilfestellungen bei der Automatisierung veränderter Routinen zu bieten, die dann einen sichtbaren Mehrwert bringen. Darüber hinaus bedarf es unseres Erachtens der notwendigen Freiräume und Geduld bei den zögerlichen Nutzungsformen.

Nicht-Nutzung kann aus diesen Gründen weder schlicht als mangelndes Interesse oder fehlender Erkenntnis um die Notwendigkeit der Nutzung reduziert werden. Zukünftig sollten die «Bremsen» des Alltags stärker in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses geraten, um Hinweise zu erhalten, wie Beschäftigte in ihrer Arbeit unterstützt werden können und wie sich neue Routinen etablieren können. Entscheidend ist, keine normative Reduktion auf alters- und bildungsspezifische Aspekte vorzunehmen, da so Bedingungen und Praxen der Arbeits- und Lebenskontexte aus dem Blick geraten.

Literatur

- Apostolopoulos, Nicolas, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann und Andreas Schwill, Hrsg. 2009. *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster: Waxmann. (<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2199Volltext.pdf&typ=zusatztext>)
- Axmacher, Dirk. 1990. *Widerstand gegen Bildung: Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Bateson, Gregory. 1990. *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2002. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

- Bremer, Claudia. 2010. «eLearning in Bildungseinrichtungen implementieren. Durch Anreizsysteme, Organisationsentwicklung und Kompetenzerwerb.» In *Fokus Medienpädagogik – aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, hrsg. v. Petra Bauer und Stefan Aufenanger, 299–316. München: kopaed.
- Brödel, Rainer und Alexander Yendell. 2008. *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen*. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bürg, Oliver. 2005. *Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen: Die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen, Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung für die Akzeptanz von E-Learning*. Berlin: Logos.
- Busemann, Katrin und Christoph Gscheidle. 2010. «Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt.» *Media Perspektiven* 41 (7–8): 359–368.
- Dowling, Michael, Jörg Eberspächer und Arnold Picot, Hrsg. 2003. *eLearning in Unternehmen: Neue Wege für Training und Weiterbildung*. Berlin: Springer.
- Grell, Petra. 2006. *Forschende Lernwerkstatt: Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke. 2003. *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt: Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Hinze, Udo. 2008. «Computerbasiertes kooperatives Lernen (CSCL) als technische und pädagogische Herausforderung.» In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, hrsg. v. Friederike von Gross, Winfried Marotzki und Uwe Sander, 1. Aufl., 241–261. Wiesbaden: VS Verlag.
- Holzkamp, Klaus. 1993. *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Hugger, Kai-Uwe und Markuss Walber, Hrsg. 2010. *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Issing, Ludwig J. und Paul Klimsa, Hrsg. 2009. *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Jahnke, Isa. 2009. «Das Informelle ist das Besondere – Veränderung formaler Strukturen in Organisationen durch neue Medien.» *Information, Wissenschaft, Praxis (IWP)* 60: 189–196.
- Keil, Reinhard, Detlef Schubert und Harald Selke. 2009. «Mobile Schreibtische als neue Form des betreuten virtuellen Lernens.» In *Lernen im Digitalen Zeitalter – Workshop-Band: Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI2009*, hrsg. v. Andreas Schwill und Nicolas Apostolopoulos, 175–185. Berlin: Logos.
- Kerres, Michael und Axel Nattland. 2007. «Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning.» In *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten Analysen Prognosen*, hrsg. v. Gernot Gehrke, 37–53. Düsseldorf, München: kopaed.

- Ludwig, Joachim, Hrsg. 2000. *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marotzki, Winfried. 1997. «Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten.» In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, hrsg. v. Dieter Lenzen und Niklas Luhmann, 1. Aufl., 175–198. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meister, Dorothee M. 2007. «Lernen, Gesellschaft und Online-Medien. Pädagogische Überlegungen zu biographischen Lerngewohnheiten in Zeiten des Online-Lernens.» In *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, hrsg. v. Marius Haring, Carsten Rohlf und Christian Palentien, 260–278. VS Verlag.
- Meister, Dorothee M. und Anna-Maria Kamin. 2010. «Digitale Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung.» In *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, hrsg. v. Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, 103–114. VS Verlag.
- Meister, Dorothee M., Anna-Maria Kamin und Diana Urban. 2010. «Wissens- und Kommunikationsprozesse ethisch beratender Gremien in digitalen Gestaltungsformen.» In *Medien – Wissen – Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*, hrsg. v. Theo Hug und Ronald Maier, 116–128. Innsbruck: Innsbruck University Press. (http://media.brainity.com/uibk2/amab2010/images/down/MWB09_Proceedings.pdf)
- Müller, Klaus E. 1987. *Das magische Universum der Identität: Elementarformen sozialen Verhaltens: ein ethnologischer Grundriss*. Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Prensky Marc. 2001. «Digital Natives, Digital Immigrants.» *On the Horizon* 9 (5): <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (21.10.11).
- Röll, Franz Josef. 2009. «Selbstgesteuertes Lernen mit Medien.» In *Medien bilden – aber wie?! Potenziale des Lernens mit Medien*, hrsg. v. Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Detlef Menske und Anja Prölss-Kammerer, 59–78. München: kopaed.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Strittmatter, Peter und Helmut Niegemann, Hrsg. 2000. *Lehren und Lernen mit Medien*. Eine Einführung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Tippelt, Rudolf, Andreas Schmidt und Helmut Kuwan. 2009. «Informelles Lernen.» In *Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel*, hrsg. v. Rudolf Tip-

- pelt, Bernhard Schmidt, Simone Schnurr, Simone Sinner und Catharina Theisen, 59–69. Bielefeld: Bertelsmann.
- Treumann, Klaus Peter. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tröster, Monika. 2004. «Stichwort Lernwiderstände.» *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2 (2000). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0001.pdf> (21.10.11).

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Das politische Internet – Möglichkeiten und Grenzen

Heinz Moser

Abstract

Das Internet und die Möglichkeiten, die sich mit Social Communities wie Facebook für die Zukunft einer stärker partizipativ ausgerichteten Demokratie ergeben, beschäftigt die politischen Debatten immer häufiger. Der Buchstaben «e» spiegelt dabei die Verheissungen dieser neuen Politik: e-Government, e-Participation und e-Demokratie sind Begriffe, die zu klären und daraufhin zu untersuchen sind, inwieweit die Bürgerpartizipation dadurch bei der jungen Generation eine neue Qualität erhält. Nachdem die digitalen Medien nicht nur in der arabischen Welt jüngere Menschen politisch zu mobilisieren imstande sind, stellt sich die Frage, ob sich mit diesen neuen Mitteln partizipative Interessen jenseits der etablierten Institutionen der Politik auf neue Weise artikulieren können – dies nicht zuletzt auch über Veränderungen in der Sphäre des Politischen selbst.

Der vorliegende Aufsatz nimmt die Diskussion um das politische Internet auf und illustriert die damit verbundenen Fragestellungen im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu politischen Gruppen aus der Schweiz, die sich auf Facebook gebildet haben.

e-Government als Dienstleistungsstrategie

Schon mit dem Aufkommen des Internets in den Neunzigerjahren wurde der Begriff des e-Government geprägt. Gemäss der «European Commission Informations Society» geht es beim e-Government darum, Tools und Systeme zu benutzen, welche es durch die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen, den Bürgern und der Wirtschaft einen besseren öffentlichen Service anbieten zu können. Ziel sei ein effektives e-Government, das ein Überdenken der bestehenden Organisationen und Prozesse erfordert, sowie eine Änderung des Verhaltens, damit die öffentlichen Dienste wirksamer auf die Menschen bezogen werden könnten, welche diese nutzen wollen (vgl. http://ec.europa.eu/information_society/activities/egovernment/index_en.htm).

Viele Ziele dieser ersten Diskussionen um ein dienstleistungsbezogenes e-Government sind in den letzten Jahren erreicht worden. In den USA hatte die Clinton-Regierung schon 1999 über ein «Memorandum on e-Government» dekretiert, dass die 500 von den amerikanischen Bürgern meist benutzten Formulare online zu stel-

len seien. Die Regierung von George Bush setzte diese Bestrebungen fort, so dass nach Fraser und Dutta die Website des US Government (Gov.com) zum Modell für eine Open-Access-Strategie für eine ganze Gesellschaft geworden sei (Fraser und Dutta 2008, 272).

In Deutschland wurde im Jahr 2000 auf der EXPO in Hannover die Initiative «BundOnline 2005» ins Leben gerufen, das grösste e-Government-Programm Europas, wie die Initianten betonten. Die anspruchsvolle Zielsetzung: Bis Ende 2005 sollten alle onlinefähigen Dienstleistungen der Bundesverwaltung über das Internet verfügbar sein. Das Bundesministerium für Inneres betont in seinem Abschlussbericht von 2005, das Ziel, 376 e-Government-Dienstleistungen bis Ende 2005 einzurichten, sei erreicht worden (Bundesministerium des Innern 2005).

Fraser und Dutta (2008, 272) machen indessen darauf aufmerksam, dass die Websites der öffentlichen Verwaltung hauptsächlich Informationen zur Verfügung stellen und bearbeiten – und nicht die Partizipation der Bürger in den Mittelpunkt stellen. Vor allem unter der Perspektive des Web 2.0 wird deshalb vermehrte e-Participation gefordert. Angesichts der politischen Apathie vieler junger Menschen hofft man, auf diesem neuen elektronischen Mitteln die jüngere Generation besser zu erreichen und sie dadurch zu gewinnen, ihre politische Meinung auszudrücken. e-Participation soll als Strategie die Bürger neu mit der Politik und der Teilnahme an Entscheidungsprozessen verbinden (http://ec.europa.eu/information_society/activities/egovernment/policy/eparticipation/index_en.htm).

eParticipation und eVoting

Die Partizipation mit elektronischen Mitteln (und hier vor allem den partizipativen Werkzeugen des Web 2.0) ist vor allem seit dem Wahlkampf von Barack Obama um die amerikanische Präsidentschaft im Gespräch, der früh schon für seine Kampagne auf Facebook ein eigenes Profil angelegt hatte. Als Mitglied einer Social-Community-Site nutzte er geschickt die Mittel des Netzwerkes und die dort vorgegebenen «intimeren» Kommunikationsformen, indem er sich auch persönlich offenbarte: Auf seiner Facebook-Seite und dem Motto «Unsere Zeit ist gekommen», konnte man zum Beispiel erfahren, dass seine bevorzugten Musiker Miles Davis, Stevie Wonder und Bob Dylan sind. Obama setzte auch YouTube ein, z. B. mit dem «Yes we can»-Videoclip. Sein Internet-Auftritt begeisterte und half, Hillary Clinton als gefährlichste Kontrahentin bei den Demokraten aus dem Feld zu schlagen. Während Obamas Seite rund zweihundertsechzigtausend Mitglieder anzogen, waren es bei Clinton lediglich 3251 (vgl. dazu Fraser und Dutta 2008, 264).

Werden Präsidenten und Parlamentarier bald direkt über das Netz gewählt, weil damit ein jugendliches Publikum für die Anliegen der Politik zu gewinnen ist, dem gemeinhin Distanz zur Politik und Abstinenz nachgesagt wird? Mindestens in Estland ist es seit 2007 möglich, bei Parlamentswahlen (Riigikogu) über das Internet

zu wählen. Das estnische Aussenministerium berichtet, dass bei den Wahlen von 2007 30'275 von 940'000 registrierten Wählerinnen und Wählern ihre Stimme über das Internet abgaben. 200 waren es dann 58'669 Personen, was 15% all jener ausmachte, welche an den Wahlen teilnahmen (<http://www.vm.ee/?q=en/node/5693>). Auch in der Schweiz, in einem Land, das häufig Sachabstimmungen durchführt, welche über die alleinige Wahlentscheidung hinausweisen, wurde in den letzten Jahren mit e-Voting experimentiert. 2010 schien sich hier ein Durchbruch anzubahnen: Genehmigte die schweizerische Bundesregierung doch im Rahmen der eidgenössischen Volksabstimmung vom 28. November 2010 in 12 Kantonen eVoting-Versuche. Doch am Ende des Jahres wurde der e-Voting Versuch in den Kantonen Zürich und Genf unvermittelt gestoppt. So teilte der Kanton Zürich den teilnehmenden e-Voting-Gemeinden 2010 mit, sie dürften im Wahljahr 2011 keine gemeindeübergreifenden Wahlen mehr per e-Voting durchführen. «e-Voting hat die Erwartungen nicht erfüllt», kommentierte Giampiero Beroggi, der für Urnengänge verantwortliche Chef des statistischen Amtes des Kantons Zürich. Denn e-Voting habe weder zu höheren Stimmbeteiligungen geführt, noch nähmen mehr Junge an Volksabstimmungen teil. Der Aufwand sei deshalb unverhältnismässig (*NZZ am Sonntag*, 5.12.2010).

Nun kann man weder aus den überschwänglichen Hoffnungen der Befürworter noch aus den skeptischen Befunden aus Zürich das Scheitern oder den Erfolg der e-Politik auf dem Internet ableiten. Vielmehr ist das dahinterliegende Politikverständnis genauer zu analysieren. Denn letztlich geht es beim e-Voting wie beim e-Government primär um die Interessen der «offiziellen» Politik, welche damit gestützt werden soll: Auch e-Participation zielt in diesem Verständnis einer Mobilisierungsstrategie letztlich auf die zusätzliche Motivation zur Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen ab, die durch die Attraktivität des Netzes erreicht werden soll. Partizipation in der «Demokratie 2.0»

Demgegenüber hätte «Demokratie 2.0» die Partizipation in einem vertieften Sinn zu fördern, wie es ein Report der Firma Cisco skizziert hat (vgl. Badger u. a. 2004): Virtuelle Netzwerke seien Teil einer «Connected Republic», also einer Welt, in welcher Werte und Bedeutungen zunehmend von der Fähigkeit abhängen, sich mit Menschen, Ideen und Organisationen im Rahmen neuer Kommunikations- und Zusammenarbeitsmuster zu verbinden. Der Kern der Überlegungen zur Connected Republic ist ein Bekenntnis dazu, dass der Staat um den Bürger herum zu organisieren sei. Dies müsse sich auf alle Aspekte des Regierens ausdehnen, eingeschlossen die politischen, die organisationellen und operationellen Aspekt. Das Bekenntnis zu einem bürgerorientierten Modell bedeute dabei nicht allein, eine grössere Zustimmung von den Betroffenen zu erhalten. Vielmehr müssten die Bedürfnisse und Erwartungen der Bürger im Mittelpunkt der Connected Republic stehen (vgl. Badger u. a. 2004, 10 ff.).

Politisch versucht das von der Obama Administration formulierte «Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies» die Diskussion um e-Participation stärker an Überlegungen zum Web 2.0 anzudocken, indem es von allen Verwaltungsbereichen fordert: «Um eine informiertere und effizientere Politik zu kreieren, möchte die Regierung Möglichkeiten für die Öffentlichkeit fördern, um am Entscheidungsprozess zu partizipieren» (Orszag 2009, 9). Der «Open Government Plan» fordert Massnahmen, um die Partizipation zu verbessern und den Spielraum für eine öffentliche Partizipation innerhalb der Behörden zu vergrössern.

Auf diesem Hintergrund fordert das Memorandum auf, dass in jeder offenen Webpage von Regierungsinstitutionen ein Mechanismus für die Beteiligung der Öffentlichkeit einzubauen sei,

- a) um Feedback zu geben und eine Bewertung der Qualität der publizierten Information;
- b) um Inputs zu geben, welche Information für eine Publikation zu priorisieren sei;
- c) um Input zum Open Government Plan der Behörde zu geben (vgl. Orszag 2009, 3).

Die Open-Government-Agenda ist nur eine der politischen Strategien, um e-Participation zu fördern. Zu dieser neuen Dynamik gehört auch die von den EU Mitgliedsstaaten ratifizierte Malmö Deklaration zur gemeinsamen e-Government Strategie bis 2015 oder das deutsche Regierungsprogramm e-Government 2.0. Oft wird der Begriff Government 2.0 verwendet, um die Vision einer neuen Staatlichkeit auszudrücken, welche die Beteiligung der Bevölkerung an Prozessen in Politik und Verwaltung priorisiert. Nach Schellong und Girrger (2010) wird Partizipation als ein grundlegendes Element zur Legitimation staatlichen Handelns und Stärkung der Bürgergesellschaft in einer vernetzten Welt verstanden.

In Deutschland finden sich nach Christoph Lahmann, dem IT-Bevollmächtigter der Niedersächsischen Landesregierung (CIO), konkrete Umsetzungsbeispiele zur elektronischen Bürgerbeteiligung im engeren Sinne insbesondere im kommunalen Bereich. Lahmann betont: «Als Weiterentwicklung von klassischen Beteiligungsverfahren eröffnet e-Partizipation die Möglichkeit, dass sehr viele Teilnehmer sehr fokussierte Ergebnisse erarbeiten können. Auch in Niedersachsen werden in zunehmendem Masse gerade bei formellen Beteiligungsverfahren (Raumordnung, Regionalplanung, Landesplanung, Planfeststellung, Bauleitplanung etc.) internetgestützte Verfahren eingesetzt» (Lahmann 2010, 5).

Am letzten Beispiel wird freilich deutlich, wie in diesen Überlegungen – ähnlich wie auch beim e-Voting, das Interesse des Staates im Mittelpunkt steht, in Weiterentwicklung «klassischer Beteiligungsverfahren» die Instrumente eines demokratischen Staates mit elektronischen Mitteln zu ergänzen und zu erweitern. Im Gegensatz zu diesem Denken von Vertretern der öffentlichen Politik und Verwaltung gibt es aber auch Bestrebungen, Netz und Social Communities «von unten» als Mittel

des Bürgerprotests zu entwickeln. So heisst es in einem Artikel von *Focus Online* zu Stuttgart 21:

Auf Twitter, Facebook und in diversen Blogs machen Menschen ihrem Unmut über das Milliarden-Bahnprojekt Luft, verlinken Videos vom harten Einsatz der Polizei und rufen zu weiteren Protesten in vielen deutschen Städten auf. «Wir wollen, dass Bilder unzensuriert ins Netz kommen und für jeden zu sehen sind», sagt Tilo Emmert. Der 39-Jährige betreibt seit einer Woche die Website CamS21.de. Gegner des Bauprojekts schicken ihm ihre Videos von den Demos, die er dann auf seine Seite stellt. (*Focus Online*, 1.10.2010).

Allerdings ist die Situation auch im Fall Stuttgart nicht so einfach. Denn auch die Befürworter des Projekts haben das Netz entdeckt und nutzen es, um dem Protest eigene Meinungsäusserungen entgegenzusetzen. So wertete es zwanzig Tage nach dem *Focus*-Artikel der Vorsitzende der Interessengemeinschaft «Bürger für Stuttgart21» es als «wahnsinnigen Erfolg», dass man die Facebook-Seite der Gegner «binnen weniger Wochen» zahlenmässig überflügelt hatte.

Die Illusion des «freien Internet»

Hinter dem Konzept des Internets als Medium «von unten» steht die Idee, dass die konventionellen Machtapparate der Staaten mit dem Internet als einem globalen und staatsübergreifenden Raum zu rechnen haben, der von nationalstaatlichen Regelungen her nicht mehr zu kontrollieren ist. Das freie Internet wird als ein die bestehenden Institutionen übergreifender virtueller Raum dargestellt, in welchem sich die Menschen frei assoziieren können, um jenseits der traditionellen politischen Sphäre eine Gegenmacht zu entwickeln. Solche Überlegungen sind früh schon im Internet vertreten worden – etwa von John Perry Barlow, der in den Neunzigerjahren in seiner «Declaration of Cyberspace Independence» schrieb:

Regierungen der industriellen Welt, Ihr müden Giganten aus Fleisch und Stahl, ich komme aus dem Cyberspace, der neuen Heimat des Geistes. Im Namen der Zukunft bitte ich Euch, Vertreter einer vergangenen Zeit: Lasst uns in Ruhe! Ihr seid bei uns nicht willkommen. Wo wir uns versammeln, besitzt Ihr keine Macht mehr. Wir besitzen keine gewählte Regierung, und wir werden wohl auch nie eine bekommen – und so wende ich mich mit keiner grösseren Autorität an Euch als der, mit der die Freiheit selber spricht. Ich erkläre den globalen sozialen Raum, den wir errichten, als gänzlich unabhängig von der Tyrannei, die Ihr über uns auszuüben anstrebt. Ihr habt hier kein moralisches Recht zu regieren noch besitzt Ihr Methoden, es zu erzwingen, die wir zu befürchten hätten. (Barlow 1996)

Dass die im virtuellen Netz sich bildende Gegenmacht reale Macht in Bedrängnis bringen kann, gehört ebenfalls zu den Überzeugungen der Anhänger eines freien Internet. Birmanische Mönche mit Digitalkamera, chinesische Dissidenten mit Facebook-Account, twitternde iranische Studenten – all dies sind jene Beispiele, welche die Macht des globalen Internet belegen sollten. Auch hier kam es allerdings bald zu einer gewissen Ernüchterung, welche Berger in Telepolis zusammenfasst: «Zum <Guten> haben diese onlinegestützten Proteste jedoch nichts verändert – Birma ist immer noch ein repressiver, autoritärer Staat, in China spielen sich die demokratischen Reformen in Zeitlupe ab und das iranische Regime ist seit den Protesten der Opposition sogar noch repressiver geworden» (Berger 2010). Wie die mächtigsten Staaten der Welt – unter ihnen nicht zuletzt die USA – gleichzeitig versuchten, ihre territorialen Grenzen zur Kontrolle des Cyberspace durchzusetzen, haben Goldsmith und Wu (2008) beschrieben, welche die Illusion einer grenzenlosen Welt im Internet zerpfücken. Sie zeigen nicht nur, wie es Staaten wie den USA und China gelang, die territoriale Kontrolle über das Netz zu einem grossen Teil zurückzugewinnen – dies z. B. über eine enge Kontrolle der Domain Namen oder die Geo-Identifikation von IP-Adressen, mit denen z. B. Mails aus bestimmten Ländern automatisch ausgefiltert werden. Goldsmith und Wu zeigen zudem für das Interesse der Staaten, die Souveränität über ihren Raum zu erhalten, auch ein gewisses Verständnis – insbesondere dort, wo es um eine effiziente Verfolgung der Cyberkriminalität geht. Und sie setzen der These vom schrankenlosen Internet eine eigene entgegen: «Es ist nicht nur so, dass die Nationen die Macht haben, die Architektur des Internets in unterschiedlicher Weise zu gestalten. Vielmehr benutzen Die USA, China und Europa ihre zwingende Macht um unterschiedliche Versionen zu verwirklichen, was das Internet sein könnte» (Goldsmith und Wu, 2008, 184). Wie jüngst allerdings «Wikileaks» oder der Umsturz in Tunesien gezeigt haben, bedeutet dies nicht, dass Strategien von Gegenmacht, die über die Netzkommunikation verlaufen, wirkungslos sind. Zwar war auch hier der Medienhype zu den direkten politischen Wirkungen von Internet- und Handykommunikation möglicherweise weit überzogen; doch es wurde damit angedeutet, was in Zukunft vom Internet als einem globalen Aufklärungsmedium noch erwartet werden kann. Auch wenn die staatlichen Gegenstrategien, wie sie Goldsmith und Wu (2008) beschrieben haben, den naiven Glauben an ein grenzenloses Internet widerlegt haben, sind die Schlupflöcher nicht so einfach zu verstopfen. Denn es gilt auch, wie es die Homepage von Wikileaks festhält, dass Gesetze und Immunitäten, die von nationalen und internationalen Gerichten, Komitees und anderen rechtlichen Institutionen angewandt werden, variieren (vgl. <http://www.wikileaks.ch/About.html>) und durch ein geschicktes Ausnützen der Spielräume ausgenützt werden können. Zusammenfassend ist festzuhalten: Geht man von Überlegungen im Rahmen eines klassischen Politikbegriffes aus, der sich an der Teilhabe am öffentlichen Diskurs

orientiert, so scheint das Potenzial des Netzes zur Revitalisierung demokratischer Prozesse beschränkt: Weder scheint es zu gelingen, neue Wählerschichten in grosser Zahl zu gewinnen, noch können die Mächtigen über eine Mobilisierung von Gegenmacht so einfach «ausgehebelt» werden.

Der Strukturwandel der Öffentlichkeit

Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang als zweite Frage, ob die Mediatisierung der Gesellschaft nicht die Kultur des Politischen selbst verändert. In dieser Richtung argumentiert z. B. Peter Dahlgren (2009), der die Veränderung des Politischen am Muster des Habermasschen Strukturwandels der Öffentlichkeit verdeutlicht. Habermas habe den öffentlichen Raum klar vom privaten abgetrennt als kommunikativen Raum eines öffentlichen Diskurses, der zur Entwicklung der öffentlichen Meinung und des politischen Wissens diene. Dieser entstand im 18. Jahrhundert aus dem literarischen Diskurs der Bürger; es bildete sich eine Sphäre der öffentlichen Meinung heraus, welche den Staat mit den Bedürfnissen der Gesellschaft vermittelt (Habermas 1990, 90). Die bürgerliche Öffentlichkeit lässt sich damit als spezifischer Raum der zum Publikum versammelten Privatleute begreifen: «Diese beanspruchen die reglementierte Öffentlichkeit alsbald gegen die öffentliche Gewalt selbst, um sich mit dieser über die allgemeinen Regeln des Verkehrs in der grundsätzlich privatisierten, aber öffentlich relevanten Sphäre des Warenverkehrs und der gesellschaftlichen Arbeit auseinanderzusetzen» (Habermas 1990, 86). Das aus der literarischen Sphäre hervorgehende öffentliche Raisonement, also ein rationaler Diskurs, soll dazu beitragen, das Wohl des Gemeinwesens über private Partikularinteressen hinaus zu garantieren.

Allerdings stellt dieses gesellschaftliche Modell einer Koordination von Öffentlichkeit und Privatheit keinen Endzustand dar, der mit der Durchsetzung dieses Modells eines demokratischen öffentlichen Diskurses erreicht ist. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts – als dieses Modell faktisch erst in wenigen Staaten realisiert war – kippte dieses Modell der bürgerlichen Öffentlichkeit, was nach Habermas nicht zuletzt einer rasanten Medienentwicklung zur verdanken ist: Die immer stärkere gesellschaftliche Mediatisierung führte zu einer kommerziellen Massenpresse, und die Honoratiorenparteien verändern sich zu Organisationen auf Massensbasis. Sie wurden nun überlokal organisiert, entwickelten einen bürokratischen Apparat und waren auf ideologische Integration und die politische Mobilisierung der breiten Wählermassen ausgerichtet. Die Meinungsbildung verschob sich nach Habermas vom rasonierenden Publikum zu systematischer Propaganda und zu einer «vermachteten» Öffentlichkeit. Er beschreibt dies als «Kolonisierung der Lebenswelt», wo die über Geld und Macht vermittelten Imperative von Wirtschaft und Verwaltung die Lebenswelt zu beherrschen beginnen. Damit ergibt sich eine Dominanz der Systemzwänge einer ökonomischen und bürokratischen Rationalität (vgl. Moser 2008, 36f.).

Auf dem Weg zur «Lifestyle»-Demokratie

Habermas' Fazit am Ende des «Strukturwandels der Öffentlichkeit» ist ernüchternd: In den heutigen modernen Demokratien gibt es kaum noch eine rationale und argumentative Auseinandersetzung zwischen den Bürgern. Die Massenmedien verkünden allein die institutionell gefällten Entscheidungen der am politischen Machtvollzug und Machtausgleich beteiligten Gruppen. Viele Bürger ziehen sich damit in den Raum der Privatheit zurück – und gerade die Jungen koppeln sich von der konventionellen Politik ab, bzw. sind für deren Anliegen nicht mehr erreichbar. So haben Bennett, Wells und Rank (2008) argumentiert, dass die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte unter den jungen Bürgern zu einem Rückzug aus der traditionellen Politik geführt haben, da sie sich kaum mehr durch eine vorgebliche Pflicht motivieren lassen, an den politisch konventionellen Formen des Wählens oder der Auseinandersetzungen mit den klassischen politischen «News» teilzunehmen. Demgegenüber seien sie eher bereit, sich auf Themen einzulassen, welche sich auf «Lifestyle»-Werte – von moralischen Einstellungen zu Alltagsereignissen bis zu Umweltfragen – beziehen. Bennet u. a. definieren in ihrer Studie diese «Lifestyle»-Politik wie folgt: Sie «umfasst grössere persönlichkeitsbezogen-expressive und selbst-aktualisierende Züge, die fluid sind und sich schnell verändern können. Im Gegensatz dazu wird das Gefühl der Verpflichtung, an den bürgerlichen Organisationen, Parteien und Wahlen teilzunehmen, immer noch von vielen älteren Bürgern aufrechterhalten, die sich weiterhin mit den definierenden Institutionen (Parteien, Kirchen, Gewerkschaften, Dienstleistungsorganisationen der fragmentierten modernen Bürgergesellschaften identifizieren» (Bennett u. a. 2008, 7). Gegenüber Habermas scheint mit dieser «Lifestyle»-Politik ein neuer Typus von Öffentlichkeit verbunden, die aus dem privaten Alltag emergiert und sich über individuelle Erfahrungen aus der privaten Auseinandersetzung mit Inhalten der Massenmedien bildet.

Im deutschsprachigen Raum haben Mikos und Toepper (2006) schon vor einigen Jahren eine ähnliche durch die Medien getragene Veränderung des Politikbegriffs bei Jugendlichen konstatiert: Gegenüber einem engen Politikbegriff, der sich auf Formen institutionalisierter Politik bezieht, betonen sie, dass politische Bildung versuchen müsse, an die Themen anzuknüpfen, die Jugendliche interessieren, um diese entsprechend ihrer Alltagsästhetik aufzubereiten. Politikvermittlung über Talkshows oder Soap Operas sehen sie durchaus als legitimen Weg an, um ein Interesse an Politik zu wecken. Die emotionalisierende Wirkung der Medien wird hier – ähnlich wie bei Dahlgren – nicht als Gegensatz zur Rationalität der öffentlichen Sphäre gesehen: «Politische Bildung wäre in dem Sinn als «Entertainment-Education» zu begreifen. Wichtige politische Werte und ethische Prinzipien der demokratischen Gesellschaft werden dabei in die Handlungen von Daily Soaps,

Familien- oder Krimiserien, Zeichentrickserien und Animes sowie Musiksendungen integriert» (Mikos und Toepper 2006, 14 f.).

Auf diese Weise ist die Durchlässigkeit des öffentlichen Raumes – einst als abgetrennte Sphäre des öffentlichen Bürgerdiskurses ausgezeichnet – über die Vermischung von Politik und Unterhaltung sowie anderen Formen populärer Kultur, wie sie in den Medien aufzufinden sind, in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher geworden. In der heutigen Gesellschaft entstehen politische Meinungen und Überzeugungen oft in der Auseinandersetzung mit den Medien (also im privaten Raum). Aber auch das Internet und virtuelle Gemeinschaften wie Facebook scheinen geeignet, einem politischen Verständnis Raum zu geben, welches den Kontext des Privaten in den Vordergrund rückt. Die «Freunde» auf Facebook, welche sich gemeinsam für ein politisches Thema einsetzen und dies in der Gründung einer Gruppe kundtun, scheinen ja eher nach dem Muster von privaten Beziehungen zu funktionieren als nach dem Modell eines öffentlichen Diskurses, der die Sphäre der Privatheit bewusst ausblendet.

Der soziale Wandel der letzten Jahrzehnte hat denn auch nach Bennett u. a. zwei Paradigmen der politischen Teilnahme erzeugt, die für unterschiedliche Altersgruppen je verschieden attraktiv sind. Sie beschreiben diese unter dem Stichwort des «pflichtbezogenen» bzw. des «aktualitätsbezogenen» Bürgers, wie es in Abbildung 1 zum Ausdruck kommt:

Aktualitätsbezogener Bürger	Pflichtbezogener Bürger
Schwach ausgeprägtes Pflichtbewusstsein, am Staat teilzunehmen	Stark ausgeprägtes Pflichtbewusstsein am Staat teilzunehmen
Fokus auf «Lifestyle»-Politik: politischer Konsumismus, Freiwilligenarbeit, sozialer Aktivismus	Wählen ist der demokratische Kernakt
Misstrauen gegenüber Medien und Politikern – kleine Wahrscheinlichkeit, das politische Geschehen in den News zu verfolgen.	Grösseres Vertrauen in Führer und Medien – gut informiert über Themen und Regierungstätigkeit – verfolgt die News
Nimmt an losen Netzwerken zu sozialen Aktionen teil – kommuniziert über digitale Medien	Ist Mitglied von sozialen Organisationen, Interessengruppen – kommuniziert über die Massenmedien

Abb. 1: Paradigmen der politischen Identität in postindustriellen Demokratien.

Die in der obenstehenden Tabelle beschriebenen Typen sind idealtypische Konstrukte, um zu verdeutlichen, wie sich das Politikverständnis Jugendlicher im digitalen Zeitalter zu verändern beginnt. Bennett u. a. (2008, 9) nehmen zur Erläuterung nicht zuletzt die Wahlkampagne Obamas von 2008 in den USA auf. Sie entspreche dem Modell einer selbstexpressiven und selbst-aktualisierenden Politik, ähnlich wie sich junge Bürger auch generell in direkten Aktionen um Themen wie globale Erwärmung, soziale Verantwortung, einen gerechten Welthandel kümmern.

Eng verknüpft sind diese politischen Ausdrucksformen der jüngeren Generation mit den digitalen Medien. So nehmen Bennett u. a. Bezug auf den Bericht der MacArthur Stiftung (Jenkins u. a. 2006) zu einer durch das Internet und das Web 2.0 geförderten partizipativen Kultur, die gegenwärtig im Entstehen begriffen sei. Jenkins hebt in diesem Bericht hervor, dass junge Menschen in der digitalen Kultur über Lerndispositionen verfügen, die sich in entscheidender Weise von denen unterscheiden, die man bisher in den Schulen finde. Jugendliche der Netzgeneration favorisieren typischerweise die Zugehörigkeit zu losen Netzwerken gegenüber individueller Rezeption von Informationen. Sie möchten sich eher über das Produzieren eigener kreativer Inhalte ausdrücken als bloss zu konsumieren; und sie ziehen kollaboratives Problemlösen individuellen Ansätzen vor. Jenkins definiert die entstehende partizipatorische Kultur, welche über die formelle Partizipation von Wahl- und Abstimmungsdemokratien im klassischen Sinn hinausweist, mit folgenden Punkten:

Für diesen Moment definieren wir eine partizipative Kultur als eine

1. Mit relativ niedrigen Barrieren zu künstlerischem Ausdruck und zum Bürgerengagement.
2. Mit einer starken Unterstützung, um eigenen Kreationen zu schaffen und mit anderen auszutauschen.
3. Mit der Form eines informellen Mentorats, wobei das Wissen der am Meisten Erfahrenen an die Novizen weitergegeben wird.
4. Wobei die Mitglieder glauben, dass ihre Beiträge zählen.
5. Wobei die Mitglieder einen gewissen Grad an Verbindung zueinander spüren (im Mindestens interessieren sie sich dafür, was andere über das denken, was sie geschaffen haben). (Jenkins u. a. 2006, 7)

Nun hört sich diese Beschreibung einer partizipativen Kultur reichlich romantisch an – vor allem wenn man bedenkt, dass auch unter Jugendlichen die aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im Internet gegenüber dem Konsum von Medieninhalten immer noch vorherrschend sind¹. So räumt auch Jenkins ein, dass nicht jedes Mitglied selbst eigene Beiträge leisten müsste; vielmehr seien alle frei, dann etwas beizutragen, wenn sie dazu bereit seien. Jedenfalls wird mit der Beschreibung einer partizipativen Kultur eher eine Aufgabe als ein realer Zustand bezeichnet,

¹ Die JIM-Studie 2010 stellt zum Beispiel fest: «Wie schon im Vorjahr gezeigt, stossen die meisten Web 2.0-Anwendungen auch 2010 bei den Jugendlichen auf wenig Interesse. Das Veröffentlichen eigener Inhalte beschränkt sich bei den Jugendlichen in der Regel auf die Darstellungen in den Social Communities. Lässt man diese aussen vor, so zeigt sich, dass das Erstellen eigener Internetinhalte nur sehr bedingt und nur bei einem Fünftel regelmässig stattfindet. Einmal pro Woche stellen 37 Prozent der Jugendlichen Inhalte online – sei es in Form von Einträgen in Newsgroups, Blogs, Podcasts, Tweets oder bei Wikipedia oder der Veröffentlichung von Fotos, Filmen oder Musikbeiträgen» (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2010, 34 f.)

wobei damit allerdings ein Potenzial verbunden wäre, das vermehrt im Sinne politischer Bildung genutzt werden könnte.

Neben solchen konzeptionellen Aussagen zu einer partizipativen Kultur stellt sich aber auch die Frage, wie diese unter den Bedingungen des Netzes heute bereits realisiert wird. Wie bereits geschildert, werden die Fragen nach den Spielräumen des politischen Handelns jenseits der etablierten politischen Organisationen unterschiedlich eingeschätzt. Um diese Fragen auch auf die politische Situation im deutschsprachigen Raum übertragen zu können, haben wir über einen Online-Fragebogen die Meinung junger Erwachsener erhoben welche sich auf Facebook aktiv für politische Gruppen engagieren.

Politik auf Facebook – empirische Daten

Die im Folgenden dargestellte Untersuchung will zur Klärung beitragen, wie weit die im Rahmen politischer Partizipationsprozesse immer häufiger erwähnte Social Community von Facebook einen neuen Weg zu politischem Interesse zu eröffnen vermag. Zentrale Frage war, ob die schweizerische Nutzer von Facebook dieses als ein Medium von «unten» sehen, das jenseits der offiziellen Politik so etwas wie eine Gegenmacht formuliert, bzw. thematische Anliegen der jungen Generationen im Sinne einer Entwicklung zu einer partizipativen Kultur aufgreift. Mit Bennet wäre zu fragen, ob sich der Paradigmenwechsel zu aktualitätsbezogenen Bürgerinnen und Bürgern an der Bildung von politischen Facebook-Gruppen ablesen lässt.

Besonders zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass das politische System der Schweiz mit dem Modell einer direkten Demokratie, das neben den Wahlen auch immer wieder Volksabstimmungen beinhaltet, in Vielem jenen Überlegungen zur partizipativen Kultur bereits entspricht, politische Beteiligung an verstärkt an inhaltlichen Themen auszurichten. Damit könnte vermutet werden, dass das schweizerische System der direkten Demokratie den Anliegen der jüngeren aktualitätsbezogenen Generation stärker entspricht als die klassische repräsentative Demokratie, die primär von der Beteiligung an Wahlen lebt.

Die hier zu referierende Untersuchung bezieht sich auf eine Online durchgeführte Fragebogen-Untersuchung mit 125 Antwortenden (in ihrer Mehrheit von 57,6 Prozent im Alter unter Dreissig). Befragt wurden Personen, die sich für politisch orientierte Gruppen in Facebook interessierten und sich dort als Unterstützer/innen eintrugen. Dabei waren die männlichen Teilnehmer mit 64 Prozent in der Mehrzahl. Sie gaben auch in einem weit stärkeren und Ausmass an, an politischen Fragen interessiert zu sein (68,8 Prozent der männlichen Befragten gegenüber 48,9 Prozent der weiblichen Befragten²).

Kontakte wurden über die Anmeldung bei Gruppen in Facebook aufgenommen, die sich inhaltlich an politischen Themen orientierten. Die Gründerinnen und

² Signifikant gemäss Chi-Quadrat ($p=0,028$)

Gründer wurden mit der Bitte angeschrieben, sich an der Umfrage zu beteiligen; ebenso wurde eine entsprechende Aufforderung an die Pinnwand der jeweiligen Gruppe geschrieben. Bei der Auswahl dieser Gruppen legten wir Wert darauf, ein breites politisches Interessenspektrum aufzugreifen – sowohl «linke» wie «rechte» Anliegen, aber auch solche, die politisch nicht so leicht zuzuordnen sind (Rauchverbot in Clubs, Buchpreisbindung, Schluss mit Kirchenglocken etc.). Dabei wurden Themen, die zum Zeitpunkt der Umfrage auf der offiziellen Agenda von Parteien standen und im öffentlichen politischen Diskurs verhandelt wurden (z. B. Migrationsfragen, EU-Beitritt, Mundart im Kindergarten etc.), ebenso berücksichtigt, wie «Lifestyle»-Themen, die in der offiziellen Politik wenig Resonanz hatten (Schluss mit Kirchenglocken oder gegen ein Rauchverbot in Clubs). Die Mitglieder folgender Gruppen erhielten die Aufforderung, einen Online-Fragebogen auszufüllen:

	Schluss mit der Hetze gegen Deutsche, Muslime und andere Ausländer
	5'000 für die Schweizer Demokratie
	Schweizer EU-Beitritt <u>Jetzt!</u> - Adhésion de la Suisse à l'UE dès à présent!
	Härtere Gesetze in der Schweiz für Mörder, <u>Kinderschänder</u> & <u>Vergewaltiger!!!</u>
	Esther Maurer muss weg - wer wird Stadt- und Gemeinderat?
	Ja zu Mundart in Schweizer Kindergärten
	JA für die Adoption von Kindern in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften!
	Nein zur Buchpreisbindung - Non au <u>prix unique</u> du <u>livre</u>
	Gegen ein Rauchverbot in Clubs! Lieber Rauch- als Schweissgestank!
	Kultur von Roma, Sinti und <u>Jenischen</u>
	Initiative: Schluss mit Kirchenglocken

Abb. 2: Übersicht über die befragten Facebook-Gruppen.

Als ein erster Themenkomplex wurde untersucht, wie die Befragten selbst mit politischen Facebook-Gruppierungen umgehen. Die folgende Darstellung verdeutlicht, wie häufig sie solchen Gruppen beitreten:

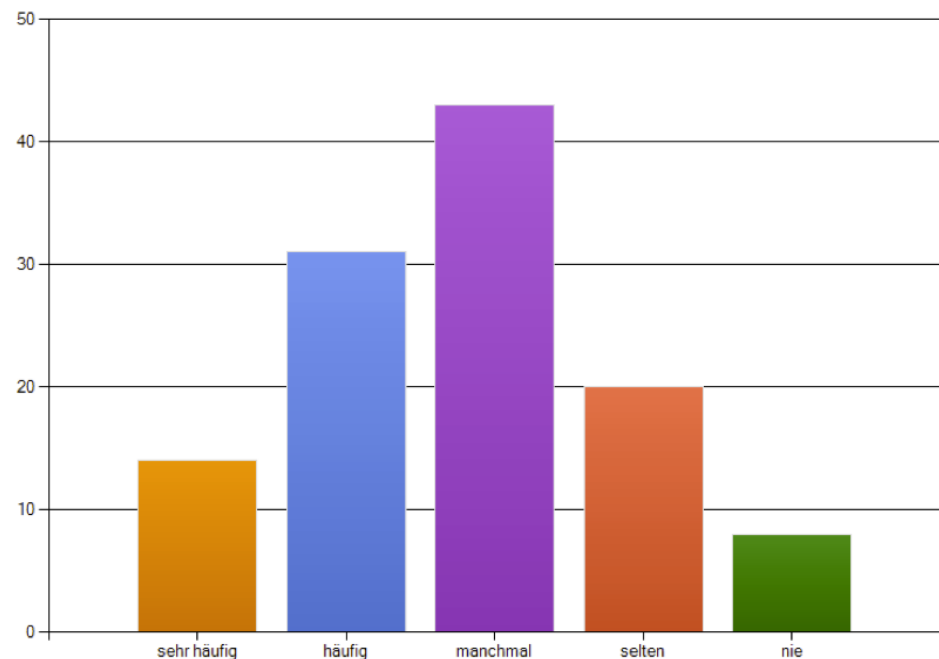


Abb. 3: Teilnahme an politischen Facebook-Gruppen.

Wenn die meistgenannte Nennung auch «manchmal» lautet, so treten immerhin 38,8 Prozent solchen Gruppen «häufig» oder «sehr häufig» bei. Was die Intensität betrifft, die das politische Engagement dabei ausdrückt, so antworteten 28 Prozent, dass sie nur beiträten und damit ihre Solidarität bekundeten. 53,3 Prozent lesen zusätzlich mit, wenn neue Nachrichten auf der Seite abgelegt werden und 20,5 Prozent beteiligen sich aktiv, indem sie z. B. selbst Nachrichten veröffentlichen. Zudem haben sich 40,7 Prozent der Befragten schon einmal selbst an der Gründung einer solchen Gruppe beteiligt, bzw. selbst eine solche gegründet. Diese Antworten verdeutlichen, dass diese Umfrage nicht an den Durchschnitt junger Erwachsener gerichtet war. Vielmehr handelte es sich um Personen, die eher überdurchschnittlich an politischen Fragen interessiert sind.

Der nächste Fragenkomplex betrifft die Motivationen, welche die Befragten dazu veranlassen, sich für politische Gruppen auf Facebook zu engagieren. Bei der folgenden Frage beantworteten alle Teilnehmenden jede der Unterfragen separat mit Zustimmung oder Ablehnung:

Ich interessiere mich für Facebook-Gruppen, um...	
Gleichgesinnte zu finden	58.9%
meine persönliche Meinung auszudrücken	81.4%
auf die Politiker Druck auszuüben	58.2%
eine Abstimmung oder eine Wahl zu beeinflussen	61.1%
einfach mal auf den Tisch zu klopfen	48.6%

Abb.4: Erwartungen zur politischen Meinungsäußerung in Facebook.

Deutlich wird hier, dass es vor allem darum geht, die persönliche Meinung auszudrücken. Signifikant höher ist bei den weiblichen Befragten gegenüber den männlichen die Anzahl jener, welche «einfach einmal auf den Tisch klopfen wollen» ($p=0.016$).

Dabei finden 93,5 Prozent, dass es bei politischen Äusserungen in Facebook darum geht, die Interessen von unten zu stärken. Nur 6,5 Prozent sehen darin eine Strategie der Mobilisierung von «oben» (durch Staat, Parteien, Wirtschaft). Einer der Befragten meint in einem Kommentar dazu: «Facebook hat es ermöglicht die faulen Bürger zu mobilisieren. Es ist einfach und vom Computer aus zu Hause zu bedienen.» 57,5 Prozent der Befragten meinen denn auch, dass von Facebook vor allem der einzelne Bürger profitiert.

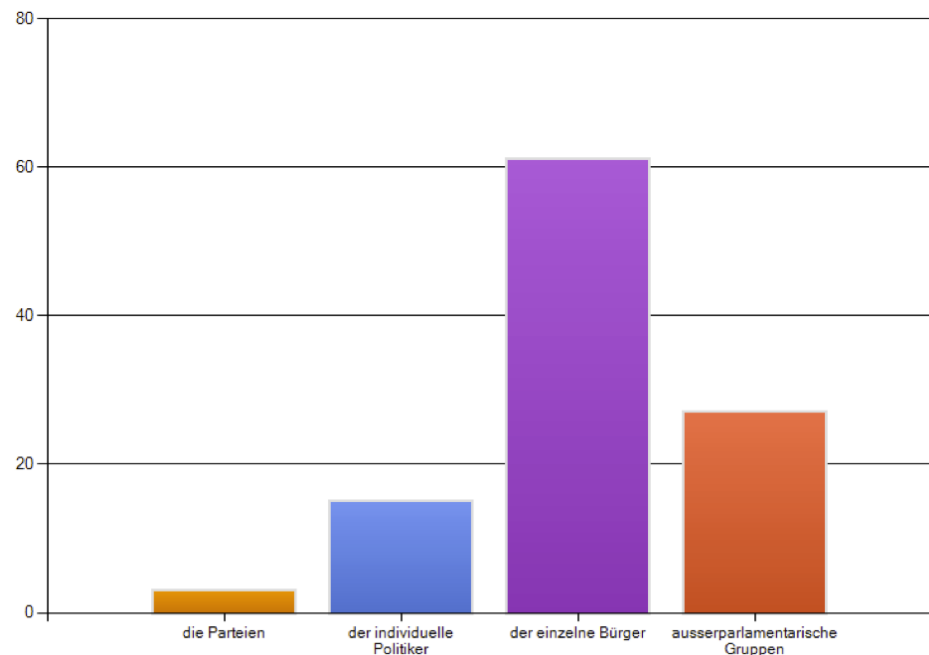


Abb. 5: Wer durch politische Meinungsäußerung in Facebook am Meisten gewinnt.

Abbildung 5 verdeutlicht, dass die offizielle Politik (Politiker und Parteien) nach der Meinung der Befragten nur wenig gewinnt. Lediglich rund ein Viertel sehen zudem ausserparlamentarische Gruppen als Gewinner. Möglicherweise sind solche Verbindungen zu locker, als dass für sie ein relevanter Gewinn resultierte. Demgegenüber sind es die einzelnen Individuen im Sinne einer Öffentlichkeit, die aus dem privaten Raum emergiert (mit einem Klick auf Facebook zur Unterstützung ihres Anliegens), welche am meisten profitieren.

Etwas irritierend scheint im ersten Moment die Beantwortung der Frage, wie gross der Einfluss von Facebook auf politische Entscheidungen sei. Einerseits wird in Abbildung 6 nochmals deutlich, dass die Individuen dadurch die Möglichkeit erhalten, sich politisch zu äussern, bzw. die «Politik aufzumischen». Gleichzeitig wird aber die Wirksamkeit von Facebook skeptisch gesehen: 56,6 Prozent sind der Meinung, dass die Auswirkungen von Facebook überschätzt werden. Am Ehesten wird ein indirekter Einfluss auf die «offizielle» Politik vermutet: «Ich denke nicht, dass Facebook einen direkten Einfluss auf Abstimmungen oder die Politiker selber hat. Wahrscheinlich gehen viele aus der Politik oder der Wirtschaft auf Facebook nachschauen, was der Trend ist, oder wie die Leute auf gewisse Themen reagieren.»

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zur politischen Bedeutung von Facebook?	
	Trifft zu (in Prozent)
Facebook ist nur ein weiteres Feld für Politiker und Parteien, um sich zu profilieren.	41,8
Ohne Facebook wäre die Minarett-Initiative nicht durchgekommen.	9,3
Mit Facebook erhält der einfache Bürger eine Möglichkeit, mit Gleichgesinnten die Politik aufzumischen	63,3
Wer in Zukunft als Politiker gewählt werden will, kommt um Facebook nicht herum.	36,7
Die politischen Auswirkungen von Facebook werden heute weit überschätzt.	56,5

Abb. 6: Die politische Bedeutung von Facebook.

Auch hier scheint der Graben zwischen «offizieller» Politik und dem, was dazu mit Facebook erreicht werden kann, gross. Man kann sich auf Facebook zwar äussern und die eigene Meinung zur Sprache bringen, während gleichzeitig die Wirksamkeit dieser Form der Beteiligung im Rahmen politischer Entscheidungen für eher gering gehalten wird. Auf die Frage, ob die zum Umfragezeitpunkt heiss disku-

tierte gesamtschweizerische Abstimmung zu einem Verbot von Minaretten ohne Facebook nicht angenommen worden wäre, sahen lediglich 9,3 Prozent einen entscheidenden Einfluss von Facebook³. Aber auch die Frage, ob um Facebook nicht herumkomme, wer in Zukunft als Politiker gewählt werden sollte, wird nur von 36,7 Prozent positiv beantwortet. Allenfalls sehen die Befragten darin eine Chance für junge und unbekannte Politikerinnen und Politiker: «Facebook ist eine neue Plattform für Politiker die noch nicht ihr ganzes Potential ausgeschöpft hat. So können auch eher unbekannte Kandidaten auf sich aufmerksam machen und damit Wählerstimmen für sich gewinnen.»

Ein gewisser Widerspruch besteht auch zwischen der von Befragten mit Facebook verbundene Politik «von unten» und der Tatsache, dass immerhin 41,8 Prozent in Facebook nur ein weiteres Feld für die Politik sehen, um sich zu profilieren. Allerdings gibt es dazu in den (offenen) Kommentaren auch skeptische Stimmen wie die Folgende: Am Meisten gewinnen «individuelle Politiker, aber leider nur die Populisten, denn in Facebook wird oft nur einseitig diskutiert, Fakten werden weggelassen und verfälscht, es wird masslos übertrieben und verfehlt oft völlig die Realität. Für eine sinnvolle Politik ist Facebook gift.»

Die Verflechtung mit der offiziellen Politik ist jedenfalls intensiver als dies bei einem oberflächlichen ersten Blick auf die Facebook-Gruppen erscheint. Ging man zum Untersuchungszeitpunkt beispielsweise auf die offizielle Seite der Jungen Schweizerischen Volkspartei⁴, so wurde dort für verschiedene Facebook-Gruppen geworben wie

- die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) gehört abgeschafft!
- I'm ashamed of the poor loser, no minarett in Switzerland!!
- Minarett STOPP, Yes Swiss can! Religionsfreiheit statt Minarettverbot
- 5'000 für die Schweizer Demokratie.

Junge Mitglieder von etablierten politischen Organisationen gehören zudem auch zu den Gründungsmitgliedern von Gruppen, die ihre Anliegen in Facebook unterstützen – wobei jedoch wenig Transparenz besteht, weil sich solche Mitglieder von Facebook-Gruppen nicht als Parteigänger outen (was sowohl für «linke» wie «rechte» Parteien gilt). So vertreten viele der politischen Gruppen Anliegen, die z. B. der Sozialdemokratie – oder der Schweizerischen Volkspartei nahestehen – nur wird dies nicht ausdrücklich genannt.

3 Hier ist allerdings relativierend anzumerken, dass sich ein Teil der politischen Facebook-Gruppen, die in die Befragung aufgenommen worden waren, gegen diese Initiative mobil zu machen versuchten und damit auch aus diesem Grund auf diese Frage negativ antworteten.

4 Die Junge SVP ist die Jugendorganisation der Schweizerischen Volkspartei und damit jener konservativen politischen Partei, welche sich für Anliegen wie die Minarettinitiative stark machte. Sie argumentiert oft auch populistisch, indem sie sich jenseits der «Classe Politique» als direkter Ausdruck der Stimme des Volkes zu positionieren versucht.

Fazit

Die Befragung von Facebook-Nutzern macht deutlich, dass man nicht einfach von einer neuen und revitalisierten Demokratie sprechen kann, die sich über das Internet entwickelt. So kann man dem Economist nicht vollständig widersprechen, der in einem Artikel kritisiert. «Es gibt ein gewisses Gefühl der Oberflächlichkeit über einen grossen Teil des jugendlichen Online-Aktivismus. Jeder Teenager kann sich eine Facebook-Gruppe anschliessen, um die Opposition im Iran oder die Befreiungsgruppen im Tibet zu unterstützen. Doch ein solches Engagement ist flach» (*The Economist*, 4.3.2010).

Es scheint jedenfalls so, dass nachhaltige politische Arbeit über ein soziales Netzwerk wie Facebook kaum möglich ist. Die Stärken dieses Netzwerks sind vor allem im Bereich der Mobilisierung zu sehen – indem Jugendliche und junge Erwachsene eine Gelegenheit erhalten ihre Meinung zu äussern. Dem entspricht, was einer der Befragten in der Online-Befragung als besonderen Nutzen von Facebook sieht: «Facebook-Gruppen können in meinen Augen nur etwas zur Politik beitragen, wenn es sich um Aufrufe zu Demonstrationen, Sammeln von Unterschriften oder Aufrufe zu Boykotten handelt.» Eine generell skeptische Beurteilung zur Nachhaltigkeit nimmt Andreas Amsler, Geschäftsführer von politnetz.ch, in der Zeitung «20 minuten» vor: «Der politische Nutzen bleibe hingegen fraglich, denn eine effektive politische Mobilisierung – wozu das soziale Netzwerk Möglichkeiten böte – bleibe meistens aus. Zwar hätten die Gruppen «Ich schäme mich für das Resultat der Minarett-Initiative!» beziehungsweise «Ich schäme mich NICHT für das Resultat der Minarett-Initiative!» innert weniger Tage zehntausende Mitglieder angezogen. «An den Demonstrationen in den grossen Schweizer Städten erschienen aber bloss einige wenige Hundert Menschen», sagt Amsler» (*20 minuten*, 4.8.2010; online auf: <http://www.20min.ch/news/schweiz/story/28492438>). Die direkte politische Wirksamkeit von Netzwerken wie Facebook scheint zur Förderung einer nachhaltigen Vernetzung und Organisation gemeinsamer Interessen beschränkt, wo es darum ginge, sich im inhaltlichen Austausch mit ähnlich Gesinnten auf einer gemeinsamen Basis zu verständigen, politische Plattformen zu entwickeln, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu finden, die sich zu mehr verpflichten als zu einem Mausklick auf dem Internet.

Die Kritik an Facebook bedeutet allerdings keineswegs, dass das Internet bei längerfristiger Politik oder in politischen Krisen generell keine Rolle spielt. Allerdings ist dann die Webpräsenz nur ein Ort der politischen Auseinandersetzungen, die genauso im physischen Alltag der Beteiligten stattfindet. Digitale Medien sind hier eher als Unterstützung von politischen Aktivitäten zu sehen, die sich ausserhalb der Medien kristallisierten. Van Donk u. a. betonen, dass die digitalen Medien die Kapazität einer solchen Bewegung erhöhen, um in einer kohärenten und koordinierten Weise schnell auf externe Herausforderungen zu reagieren und um weniger

abhängig von den etablierten Massenmedien zu sein, um eigene Botschaften zu transportieren etc. (van Donk u. a. 2004, 11). Vor allem in politischen Krisen scheint die schnelle Vernetzung über soziale Netzwerke ein wirksames politisches Mittel zu sein, wie dies 2011 sowohl die Proteste gegen das ungarische Mediengesetz wie der Umsturz in Tunesien deutlich machten. Dennoch scheinen Schlagzeilen wie «Mit Facebook Regime gestürzt» genauso übertrieben wie die entgegengesetzte Auffassung, wonach der Anteil von sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter etc. bei solchen politischen Erdbeben auf Null hin tendiere.

Allerdings sollte man die politische Seite des Web 2.0 nicht allein aus der Perspektive der offiziellen Politik und der darauf bezogenen grösseren oder kleineren Wirksamkeit von Aktivitäten sehen. Für Junge, die meist wenig parteigebunden sind, sind Facebook und andere Partizipationsmöglichkeiten auf dem Internet schon deshalb attraktiv, weil sie ihre Meinung öffentlichkeitswirksam demonstrieren können und die zunehmenden Mitgliederzahlen «ihrer» Gruppen beobachten können. Gefragt sind dabei die Meinungen «von unten», ohne dass sie durch politische Organisationen gefiltert werden – oder wie es einer der Befragten ausdrückt: «Ich denke es geht hier mehr um Emotionen ... Meinung wenn man einer Gruppe beitrifft.» Hier ist nochmals jener Begriff einer aktualitätsbezogenen Politik aufzugreifen, wie er von Bennett u. a. (2008) beschrieben wird. Wenn ein «Thema» auf den Nägeln brennt, dann hat man mit den sozialen Netzwerken eine neue Möglichkeit, sich individuell dazu auszudrücken – auch wenn daraus direkt keine weiteren Konsequenzen erwachsen.

Dies ermöglicht auch medienpädagogische Aktivitäten im Sinne einer politischen Bildung mit Medien. Aus einem Politikverständnis, das die alltäglichen Themen eines aus dem privaten Umgang mit Medien entstammenden Interesses ernst nimmt, könnte sich gerade für die Schule und die politische Bildung eine neue Aufgabe ergeben. Denn es könnte ein Ziel sein, die mit dem Klick geäusserte Solidarität mit einem Anliegen aufzugreifen, Hintergründe zu erarbeiten und zu diskutieren, zu recherchieren, wie dieses Thema von der offiziellen Politik und den Medien behandelt wird, vielleicht sogar selbst eine Gruppe zu gründen etc. So könnten im politischen Unterricht jene Themen, die politisch hoch auf der Agenda der Facebook-Gruppen stehen, im Rahmen von Unterrichtsprojekten z. B. mit folgenden Aufgabenstellungen aufgearbeitet werden:

- Welches sind die Motive, die hinter einer solchen Facebook-Gruppe stehen;
- Was findet man darüber auf der Facebook-Seite?
- Wie stehen die politischen Parteien zu den dort vertretenen Anliegen?
- Was sagen Jugendliche Unterstützer dazu, welche per Mail angefragt werden?
- Welche Themen könnten mit einer eigenen Gruppe aufgegriffen werden?
- Wollen die Schülerinnen und Schüler selbst im Rahmen einer Projektarbeit eine solche Gruppe gründen?

Wenn es zutrifft, dass Jugendliche und junge Erwachsene zunehmend von diesem neuen Politikverständnis motiviert sind, so ist dies nicht nur als Tatsache zu konstatieren. Vielmehr muss es darum gehen, die Sensibilität für alltagsnahe politische Problemstellungen mit einem öffentlichkeitswirksamen Handeln zu verknüpfen bzw. deutlich zu machen, wie daraus eine wirksame Strategie der politischen Mobilisierung entwickelt werden kann.

Literatur

- Badger, Mark, Paul Johnston, Martin Stewart-Weeks und Simon Willis. 2004. «The Connected Republic – Changing the Way We Govern.» San Jose, CA: Cisco Systems. http://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/wp/The_Connected_Republic.pdf.
- Barlow, John Perry. 1996. «Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace.» *Telepolis*, 29.2.1996: <http://www.heise.de/tp/artikel/1/1028/1.html>.
- Bennett, Lance W. 2007. «Changing Citizenship in the Digital Age.» Prepared for OECD/INDIRE Conference on Millennial Learners, Florenz, 5.–6. März 2007: http://spotlight.macfound.org/resources/Bennett-Changing_Citizenship_in_Digital_Age-OECD.pdf.
- Bennett, Lance W., Chris Wells, Allison Rank. 2008. «Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age.» Center for Communication & Civic Engagement (www.engagedcitizen.org). Seattle: University of Washington. http://www.engagedyouth.org/blog/wp-content/uploads/2008/08/youngcitizens_clo_finalaug_1.pdf.
- Berger, Jan. 2010. «Welchen Einfluss hat das Internet auf die Widerstandskultur des 21. Jahrhunderts?» *Telepolis*, 23.1.2010: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/31/31873/1.html>.
- Bundesministerium des Innern. 2006. «BundOnline 2005. Umsetzungsplan 2004 – Status und Ausblick.» Berlin. http://www.epractice.eu/files/media/media_218.pdf.
- Dahlgren, Peter. 2006. «Mediated Democracy and the Centrality of Civic Identities and Practices.» [http://ics.leeds.ac.uk/Notes/News/20th%20April%202009/Papers\(C.3.17.1\)/Dahlgren.pdf](http://ics.leeds.ac.uk/Notes/News/20th%20April%202009/Papers(C.3.17.1)/Dahlgren.pdf).
- Fraser, Matthew und Soumitra Dutta. 2008. *Throwing Sheep in the Boardroom: How Online Social Networking Will Transform Your Life, Work and World*. Chichester: Wiley.
- Goldsmith, Jack und Tim Wu. 2008. *Who Controls the Internet: Illusions of a Borderless World*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen. 1990. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Jenkins, Henry u.a. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

- Lahmann, Christoph. 2010. «eGovernment und Web 2.0.» Kongress Neue Verwaltung 18.–19.5.2010. <http://www.dbbakademie.de/fileadmin/dokumente/Tagungen/2010/Lahmann.pdf>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2010. *JIM-Studie 2010: Jugend, Information, (Multi-)Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf>.
- Mikos, Lothar und Claudia Töpfer. 2006. «Man müsste das Gefühl haben, dass ich was verändern kann.» *Television* 19 (2): 11–15. http://www.br-online.de/jugend/izi/jugendfernsehen/artikel/pdf/mikos_toepper.pdf.
- Moser, Heinz. 2008. «Die Medienpädagogik und der zweite Strukturwandel der Öffentlichkeit.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 7: Medien, Pädagogik, Politik*, hrsg. v. Heinz Moser, Werner Sesink, Dorothee M. Meister, Brigitte Hipfl und Theo Hug, 23–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Orszag, Peter R. 2009. «Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies.» Washington. http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/omb/assets/memoranda_2010/m10-06.pdf.
- Schellong, Alexander und Philipp Gurrer. 2010. «Government 2.0 in der Beta-phase: Eine Analyse von ePartizipation und Web 2.0 Anwendungen der 50 größten Städte und 16 Bundesländer in Deutschland.» *CSC Policy Paper 6*: http://assets1.csc.com/de/downloads/CSC_policy_paper_series_06_2010_government_20_betaphase.pdf.
- van de Donk, Wim, Brian D. Loader, Paul G. Nixon und Dieter Rucht. 2004. «Introduction: Social Movements and ICTs.» In *Cyberprotest: New Media, Citizens and Social Movements*, hrsg. v. Wim van de Donk, Brian D. Loader, Paul G. Nixon u. Dieter Rucht, 1–26. London: Routledge.

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre

Petra Grell und Franco Rau

Abstract

Lernende durch die Einbindung von «Web 2.0»-Angeboten aktiver in Lehrveranstaltungen einzubeziehen, ist ein aktuell diskutiertes Thema. Ziel dieses Beitrags ist es, jenseits der im theoriebasierten Fachdiskurs erwähnten Potenziale anhand empirischer Arbeiten auch typische Probleme zu analysieren, die mit der Umsetzung von Social Software im Bereich der Hochschule einhergehen. Methodisch handelt es sich nicht um eine Meta-Studie, sondern um eine vom Umfang her begrenzte, daher beispielhafte, aber systematische Sichtung vorwiegend englischsprachiger, empirisch basierter Arbeiten zum Einsatz von Social Software – insbesondere Blogs und Wikis – im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen. Die Analyse der gesichteten Fallstudien zeigt, dass das Phänomen ausbleibender studentischer Partizipation thematisiert wird, dass verschiedene Überlegungen zur Forcierung verbindlicher Beteiligung erprobt, jedoch die Folgen dieser spezifischen Interventionen zur Erhöhung der Beteiligung nur selten reflektiert werden. Abschliessend werden grundsätzliche Probleme und Spannungsfelder partizipativer Ansätze mit digitalen Medien im Bildungsraum Hochschule diskutiert.

1 «Web 2.0» und «Social Software» – Klärung im Feld subtiler Begriffsverwirrung

Versuche, die Phänomene des sich stetig weiter entwickelnden World Wide Web beschreiben zu wollen, führten in den vergangenen Jahren zur Entstehung einer Vielzahl neuer Begriffe. Als bekanntester Ausdruck kann «Web 2.0» gelten, doch auch Bezeichnungen wie «Social Web», «Read/Write Web» oder «Two-way Web» sind in manchen Kontexten gebräuchlich. Gemeinsam ist diesen Termini insbesondere, dass es ihnen an einer präzisen Explikation mangelt, sie werden oft wie scheinbar alles erklärende Labels verwendet, die keine weitere Spezifizierung notwendig machen. «Web 2.0 is a slippery character to pin down» (Anderson 2007, 5). Obwohl mancher Begriff längst in der medienpädagogischen Diskussion etabliert zu sein scheint, kann die Herkunft und ursprüngliche Bedeutung überraschen. Der Terminus «Web 2.0» findet sich ursprünglich nur in IT-spezifischen Zusammenhängen (Knorr 2003). Als prägnanter Ausdruck für «the second coming of the Web after the dotcom bust» (O'Reilly und Battelle 2009, 1) avancierte dieser Ausdruck im

Jahr 2004 zum Titel der, von O'Reilly Media mit organisierten, Veranstaltung «The Web 2.0 Conference». Infolge daraufhin aufkommender Diskussionen, was unter dem «Buzzword» zu verstehen sei, erläuterte O'Reilly (2005) in seinem Artikel «What Is Web 2.0?» die Perspektive des O'Reilly Media Verlages: Aus einer ökonomisch-technologisch-orientierten Perspektive wurden die Kernkompetenzen erfolgreicher Webunternehmen erläutert. Ein Jahr später formulierte O'Reilly die folgende, kompaktere Definition:

Web 2.0 is the business revolution in the computer industry caused by the move to the internet as platform, and an attempt to understand the rules for success on that new platform. Chief among those rules is this: Build applications that harness network effects to get better the more people use them. (This is what I've elsewhere called «harnessing collective intelligence.») (O'Reilly 2006)

Im Gegensatz zum ursprünglichen Anliegen, die Regeln der Entwurfsmuster erfolgreicher Web-Applikationen zu verstehen, wird der Terminus «Web 2.0» heutzutage in pädagogischen Kontexten vielmehr als eine Neuerung verstanden, «welche die Wahrnehmung und Nutzung des Internets betrifft» (Reinmann 2010, 75). Downes (2005) betont die soziale Revolution, die sich vollzogen habe: «For all this technology, what is important to recognize is that the emergence of the Web 2.0 is not a technological revolution, it is a social revolution» (Downes 2005; Absatz 24). Dieses Begriffsverständnis legt die Lesart nahe, das pädagogische Potenzial des «Web 2.0» ergebe sich nicht allein aus den neuen Partizipations-Möglichkeiten, sondern ebenso aus dem veränderten Verhalten bzw. Handeln der Nutzer.

1.1 Vom passiven zum partizipativen World Wide Web?

Es überrascht, dass viele Autoren, die mit dem «Web 2.0» eine neue Art der Wahrnehmung und Nutzung des Internets verbinden, selten Bezug auf empirische Arbeiten nehmen. Deutschsprachige Artikel (z. B. Gaiser und Thilloren 2009, Kahnwald 2008, Panke 2007, Pütz 2006, Reinmann 2010) verweisen stattdessen häufig (direkt oder indirekt) auf einen Aufsatz von Michael Kerres (2006). In diesem Aufsatz sind verschiedene Aspekte erwähnenswert. Zunächst macht Kerres (2006) deutlich, dass er mit seinem Begriffsverständnis eine (zum damaligen Zeitpunkt neue) These vertritt. Im Gegensatz dazu wird diese These von anderen Autoren (Gaiser und Thilloren 2009, Panke 2007) als Konsens beschrieben: «Einigkeit besteht lediglich darüber, dass es in erster Linie um einen veränderten Umgang mit dem Internet geht und weniger um technologische Innovationen» (Panke 2007, 2). Ferner beschränkt Kerres sein Verständnis vom «Web 2.0»-Begriff, im Gegensatz zu O'Reilly, nicht auf das World Wide Web, sondern er bezieht sich auf das Inter-

net. Die Verbreitung neuer Zugangsmöglichkeiten, die Konvergenz unterschiedlicher Medienformate im Internet sowie das starke öffentliche Interesse am «Web 2.0»-Begriff stellen diesbezüglich verschiedene seiner Argumente dar. Kerres konkretisiert im Folgenden die Veränderungen der Wahrnehmung und der Nutzung des Internets durch die Verschiebung dreier Grenzen (User vs. Autor; lokal vs. entfernt; privat vs. öffentlich), beschreibt die «neue» Haltung der Nutzenden jedoch nicht in Form einer aktiveren Partizipation. Hingegen zeichnet sich die veränderte Wahrnehmung und Haltung der Nutzenden gegenüber dem Internet gemäss Gaiser und Thillosen (2009) «[...] insbesondere durch eine aktivere Teilhabe und durch die konsequente Verwendung der technischen Möglichkeiten [aus]» (Gaiser, Thillosen 2009, 185). Die Vorstellung vom «Mitmachnetz», in dem die frühere Konsumhaltung durch eine aktivere Teilhabe abgelöst wurde, muss aus verschiedenen Gründen jedoch angezweifelt werden. Zum Einen existierten bereits vor dem «Web 2.0» Partizipationsmöglichkeiten im Internet, die aktiv genutzt worden sind. Telnet-basierte MUDs, der Internet Relay Chat (IRC) sowie das Usenet stellen verschiedene Beispiele dar, wenn auch diese Anwendungen nicht den Bekanntheitsgrad des World Wide Web erreicht haben (Jörissen und Marotzki 2007). Zum Anderen findet das «Mitmachnetz» bisher keine empirische Evidenz. Die Ergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2010 widersprechen vielmehr dieser Vorstellung: «Eine tatsächlich aktive Nutzung der Anwendungen findet nur im Ausnahmefall statt» (Busemann und Gscheidle 2010, 362). Ferner ist zwar die Anzahl der Nutzer von «Web 2.0»-Anwendungen im Vergleich zum Vorjahr gestiegen, das Interesse an der Möglichkeit, aktiv Beiträge zu verfassen und ins Internet zu stellen, hat sich bei den Onlinern jedoch deutlich verringert (Busemann und Gscheidle 2010, 360). Schmidt et al. (2010) weisen auf eine ähnliche Beobachtung hin:

Auch bei den Social Web-Anwendungen dominiert eine passivrezipierende Nutzungsweise (siehe auch MPFS 2007). Die technikdeterministische Vorstellung, dass allein die bloße Möglichkeit zur Bereitstellung eigener Inhalte bereits zu einer entsprechenden Nutzung führe, ist demnach haltlos. (Schmidt et al. 2010, 258)

Für den vorliegenden Zusammenhang wird daher daran erinnert, dass der «Web 2.0»-Terminus nicht als Konzept missverstanden werden darf, welches Aussagen über das Verhalten oder Handeln der Nutzerinnen und Nutzer erlaubt. Die partizipativen Potenziale des Internets sind nicht zu verwechseln mit (impliziten) Annahmen über eine neue und vor allem aktivere Teilhabe im World Wide Web. In Anlehnung an Jörissen und Marotzki (2007) und an Mayrberger (2010) verstehen wir unter «Web 2.0» die Vermehrung bzw. die «Vermassung» technisch niedriger-schwelliger Webanwendungen, die eine aktive und produktive Teilhabe im World

Wide Web ermöglichen (nicht aber quasi-automatisch herstellen). Entsprechende Webangebote werden im weiteren Verlauf als «Social Software» bezeichnet. Im weitesten Sinne lassen sich darunter Anwendungen verstehen, welche gruppeninterne Interaktionen unterstützen (Shirky 2003). Als begriffsbestimmende Merkmale von «Social Software» werden eine einfache Bedienbarkeit sowie die Möglichkeiten zur Interaktion, zur Kollaboration und Kooperation, zur Bildung von Gemeinschaften als auch zur Erstellung von Inhalten betrachtet.

Current social software allows users to communicate, collaborate and publish in a number of ways, in a variety of media, and it also helps learners act together to build knowledge bases that fit their specific needs. (Owen et al. 2006, 28)

1.2 E-Learning 2.0

Im Kontext der Diskussionen um die pädagogischen und didaktischen Potenziale des «Web 2.0» und insbesondere der Frage, wie sich die neu entstanden Möglichkeiten im Rahmen formaler Bildungsinstitutionen adaptieren lassen, gewann das Schlagwort «E-Learning 2.0» in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. «E-Learning 2.0» repräsentiert jedoch kein wissenschaftliches Konzept. Der Begriff ist vielmehr als «umbrella term» zu verstehen, welcher gemäss Ehlers (2010) verschiedene Entwicklungen, Trends und Perspektiven im Wandel vom Lehren zum Lernen subsumiert. Dazu zählen u. a. technologiefixierte Betrachtungen zur Konzeption und Implementierung «Persönlicher Lernumgebungen» (z. B. Kerres 2006), Veränderungen in Bezug auf Privatheit bzw. Öffentlichkeit beim Lernen und Prüfen (z. B. Gaiser und Thillosen 2009), Fragen zur Qualität im E-Learning (z. B. Ehlers 2010), die Beachtung informeller Lernprozesse (z. B. Kahnwald 2008) sowie die Fokussierung des Partizipationsaspektes der Akteure in formalen Bildungssettings (z. B. Mayrberger 2010).

Die im «E-Learning 2.0»-Diskurs zu beobachtende Annahme, «dass die Einbindung von Social Software in die akademische Lehre und das Ausschöpfen deren technischen und sozialen Potenzials für didaktische Zwecke den Grad der Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden massgeblich bestimmt» (Mayrberger 2010, 366), muss im Lichte empirischer Arbeiten über Studierende im Web 2.0 (Jones et al. 2010, Schulmeister 2009) jedoch kritisch gesehen werden. Schulmeister weist darauf hin, dass trotz steigender Nutzungszahlen in Social Communities wohl kein «Heer an Internet-Enthusiasten» (Schulmeister 2009, 140) auf die Hochschulen zu kommen wird. Die Studierenden besitzen eine pragmatische Haltung gegenüber dem Gebrauch neuer Medien. Es sind vor allem die als nützlich empfundenen Anwendungen zur Kommunikation und Informationssuche, welche häufig und gern verwendet werden. Jones et al. (2010) betonen, dass aus ihrer Perspektive eine

enorme Diskrepanz zwischen «the usage of social software for learning» (782) und «the reasons of using educational technology for learning» (781) zu beobachten ist. Dies mag mitunter daraus resultieren, dass der unreflektierte Einsatz von Begriffen wie Selbstorganisation oder selbstorganisiertes Lernen im Kontext des Web-2.0-Diskurses «falsche Erwartungen und Empfehlungen [auslöst]» (Reinmann 2010, 78). Ferner erscheint es diskussionswürdig, inwieweit die Lernenden tatsächlich fähig sind, an der aktiven Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen teilzuhaben. Berlanga et al. (2010, 199) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Einsatz von Social Software insbesondere eine Herausforderung für die Lernenden darstellt: «Importantly, rather than as a technological, instructional design, or institutional challenge, the inclusion of Web 2.0 tools into university practice is perceived as a challenge for learners.»

2 «Foolish to ignore» – Zum Potenzial von Social Software

«It would be foolish to ignore the tremendous opportunities the Social Web offers to education» (Wheeler 2009, 4). Insbesondere – so lässt sich vermuten – trifft dies für die Forschungs- und Bildungsinstitution Hochschule zu, versteht sich diese doch trotz vieler Veränderungen zumeist als Ort, der nicht (nur) Ausbildungsgänge anbietet, sondern als Zentrum der Wissenschaft, von dem Impulse für die Gesellschaft ausgehen. Das Ideal einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und der Verbindung von Forschung und Lehre mag mit den Massenuniversitäten brüchig geworden sein, dem Prinzip fühlen sich dennoch viele verpflichtet. Instrumente, die im Rahmen der derzeitigen Massenuniversitäten mit dazu beitragen, Gemeinschaften selbstbestimmter Individuen zu bilden und Erkenntnisse prozesshaft hervorzubringen, müssten daher auf Begeisterung stossen. Doch tun sie das? Skepsis erscheint durchaus angebracht.

Einige Möglichkeiten des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen in Bildungskontexten stellen wir in Tabelle 1 überblicksartig vor. Anschliessend thematisieren wir im Diskurs genannte Potenziale von Wikis und Blogs. Der Fokus auf Wikis und Blogs erfolgt, da diese zum einen als prototypische Vertreter von Social Software verstanden werden können, zum zweiten werden sie nach unserer Erkenntnis im Hochschulkontext häufiger als andere Anwendungen eingesetzt.

Social Software	Einsatzmöglichkeiten in Bildungskontexten
Blogs	Schriftliche Darstellungen eigener Ideen und Überlegungen schaffen eine Basis für Reflektionen und Rückmeldungen von Lehrenden und Studierenden Hinaustreten aus dem universitären Schonraum und Hineinwirken in die «echte Welt» Wechselseitiges Kommentieren baut Peer-Netzwerke zur aktiven Wissensgenerierung auf
Wikis	Gemeinsames Arbeiten an Ideen und gemeinsames Strukturieren von Texten, Materialien und Quellen (Wechselspiel von individueller Arbeit und Arbeit in Gruppen) Einüben des kooperativen Schreibens (z. B. in Form von Wikibooks) Gestaltung einer Umgebung für qualitatives Peer Feedback
Microblogs	Knappe, pointierte Hinweise und Rückmeldungen an Studierende, die konkrete Denkanstöße geben Initiieren ergänzender Diskussionen im virtuellen Raum Dem Microblog eines Experten/ einer Expertin folgen, um schrittweise professionelle Netzwerkverbindungen aufzubauen
Sharing-Plattformen (z. B. Videos, Fotos, Vortragsfolien)	Annotieren und Kommentieren von Materialien, die in Lehrveranstaltungen verwendet wurden Einstellen von Präsentationen und Texten im Anschluss an Seminararbeiten, um Feedback von einer «authentic audience» aus der ganzen Welt zu erhalten «Sharing» von Material – Nutzung bestehender Materialien
Social Bookmarking	Kooperative Form der Recherche und des wechselseitigen Mitteilens relevanter Informationen Annotieren und Kommentieren der Quellen Identifizieren von Personen und Gruppen, die ähnliche Interessen verfolgen

Tabelle 1: Möglichkeiten zum Einsatz von Social Software in der Hochschule (orientiert an Grossek 2009)

2.1 Grenzverschiebungen

Jenseits der Debatte von räumlicher und zeitlicher Flexibilität wird als ein zentrales Potenzial von Wikis und Blogs die Möglichkeit gesehen, Begrenzungen und Rollenzuschreibungen zu flexibilisieren. Michael Kerres weist darauf hin, dass diese Relativierung einer klaren Trennlinie bereits im Zusammenhang der Umsetzung konstruktivistischer mediendidaktischer Ansätze erfolgt ist (Kerres 2006, 4). So wie sich mit der Veralltäglichen des Internets die Grenzen zwischen medialen Produzenten und Konsumenten verändert haben, so verändern sich beim Einsatz von Social Software in Bildungsräumen auch die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden. Lernende werden zu Produzenten von rezipierbaren Wissensinhalten.

Offen bleibt im Kontext dieser Grenzverschiebung, inwiefern die Akteure – insbesondere die Lernenden, aber auch die Lehrenden – die Fähigkeit mitbringen oder entwickeln, produktiv mit der Grenzverschiebung umzugehen. Reinmann macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass man «beim Web-Nutzer geradezu zwangsläufig von einer hohen Selbstorganisation und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen ausgehen [müsse]: Nur dann nämlich können diese Potenziale auch genutzt werden» (Reinmann 2010, 77). Die Grenzverschiebungen gelten folglich als Potenzial, erzeugen aber auch neue Herausforderungen.

2.2 Partizipationsmöglichkeiten & Partizipation

Die Möglichkeiten, in einem didaktischen Szenario aktiv (und nicht bloss aufgabenerfüllend) zu partizipieren, werden unter anderem durch den Einsatz der verwendeten Medien gerahmt. Durch Wikis und Blogs erhalten alle Beteiligten, insbesondere die Lernenden, die Möglichkeit, sich mitbestimmend mit ihren Erkenntnissen, Meinungen und Bewertungen in einen Gestaltungsprozess einzubringen. Die Ermöglichung bzw. die Unterstützung aktiver Partizipation wird häufig mit Bezug zu den sich senkenden technischen Hürden bzw. der Verbreitung einfach zu bedienender Webangebote begründet.

Web 2.0 enables and facilitates the active participation of each user. Web 2.0 applications and services allow publishing and storing of textual information, by individuals (blogs) and collectively (wikis), of audio recordings (podcasts), of video material (vidcasts), of pictures, etc. Authoring of this user generated content is greatly facilitated by providing easy to use desktop-like interfaces. (Ullrich et al. 2008, 706)

Ullrich et al. betonen allerdings, dass die Frage, wie die Lernenden hierbei angemessen unterstützt werden, ungeklärt sei. Verschiedene Studien hätten die Orientierungslosigkeit und Überforderung Lernender im Kontext selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien beschrieben, aber Supportstrukturen beim Verwenden von Web-2.0-Anwendungen in Lehr-Lern-Kontexten seien wenig erforscht. (Ullrich et al. 2008, 706)

Die Frage nach angemessenen Unterstützungsangeboten stellt sich insbesondere mit Blick auf die – durch den Einsatz von Social Software – neu entstehenden Inhaltsformate. Zum einen überschreitet die Verwendung von «podcasts» oder «vidcasts» die Grenze der für die Hochschule typischen schriftlichen Artefakte wie beispielsweise Klausuren oder individuell erstellte Hausarbeiten und Essays. Zum anderen unterscheiden sich diese traditionellen Artefakte mitunter sehr stark von Social-Software-typischen Formaten, wie z.B. kollaborativ erstellte Wiki-Beiträge oder auf 140 Zeichen begrenzte Microblogposts. Gaiser und Thillosen (2009) ma-

chen darauf aufmerksam, dass die Verortung dieser neuer Textsorten oder anderer Inhaltstypen im Gesamtkontext Hochschule noch völlig offen ist.

2.3 «Sharing» in einer lebendigen «Community»

Mit dem Einsatz von Social Software und den verbundenen neuen Inhaltsformen können Ideen und Gedankengänge Einzelner dokumentierbar artikuliert werden – wodurch neue Möglichkeiten der eigenen und wechselseitigen Referenzierung entstehen – und in Wikis und Blogs sichtbar geteilt werden. Iske und Marotzki weisen darauf hin, dass durch diese Artikulation «Erfahrungen sowohl für den Autor wie auch für Dritte überhaupt erst sichtbar, adressierbar und referenzierbar und damit zum Ausgangspunkt individueller wie kollaborativer Nutzung («sharing») [werden]» (Iske und Marotzki 2010, 146). Kollaboration erfolgt in diesem Sinne im Kontext inhaltlicher Auseinandersetzung und basiert auf dem Teilen von Informationen, Erfahrungen und Erkenntnissen. In informellen Wiki-Kontexten wird dies unter anderem daran deutlich, dass die Autoren eines Wiki-Artikels die Diskussionsseite zur Bearbeitung inhaltlicher Kontroversen verwenden. Wikis zielen, so Iske und Marotzki, «grundsätzlich auf die Transformation von Nutzern zu Autoren, von der Rezeption von Wissen zur Generierung von Wissen, von der individuellen Nutzung zur Nutzung in einer Gruppe» (Iske und Marotzki 2010, 149). Dieser Hinweis auf individuelle und kollektive Transformationsprozesse durch die Teilhabe an gemeinsamer Informations- und Wissensproduktion erscheint aus unserer Sicht als relevant.

Ferner werden die Potenziale von Social Software hinsichtlich der Etablierung von Lerngemeinschaften bzw. kollaborativen Lernens auf sehr unterschiedlichen Ebenen verhandelt. Ullrich et al. thematisieren die Gruppengröße, damit «Sharing» in einer Community produktiv wird: «Web 2.0 services are characterized by the fact that their value increases the more people are using it» (Ullrich et al. 2008, 707). Anderson et al. verweisen darauf, dass durch die Etablierung von Praktiken des «Sharing» in Communities verschiedene Veränderungen im Blick auf die Produktion von Wissen und Autorenschaft von Texten zu erwarten sind (vgl. Anderson et al. 2007, 33). Guth und Petrucco (2009) benennen die Möglichkeiten, in geschlossenen Hochschulkursen über den eigenen Tellerrand zu schauen. Owen et al. thematisieren in diesem Kontext das Potenzial, mit Hilfe von Social Software die Grenzen heterogener Lerngruppen überschreiten zu können; in Online-Communities erzeugen Unterschiede bezüglich des Alters, Vorwissens, Geschlechts oder der Ortsgebundenheit keine Barrieren mehr (Owen et al. 2006, 45).

2.4 Kritisches Denken und Reflexivität

Sind kritisches Denken und Reflexivität eine notwendige Voraussetzung oder ein Ergebnis der Arbeit mit Social Software in Bildungskontexten? Bereits genannte Au-

toren wie Reinmann (2010) oder Ullrich et al. (2008) thematisieren die notwendige Fähigkeit zur Selbstorganisation und Evaluation des eigenen Lernprozesses und gegebenenfalls daraus resultierende Überforderungen. Autoren wie etwa Berlanga et al. (2010) und Bonk et al (2009, 126) betonen das Potenzial der Social Software, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Iske und Marotzki verdeutlichen, wie Wikis die Lernenden herausfordern, Strukturierungsleistungen zu vollziehen.

Die grundlegende und alltägliche Praxis des Umgangs mit Wissen in Wikis beruht auf reflexiven Prozessen, die sowohl auf der Ebene der Inhalte als auch auf der Ebene der Anordnung der Inhalte (Wiki-Struktur) liegen. Die offene Grundstruktur der Wikis erfordert neben der inhaltlichen Auseinandersetzung gerade auch aktive Strukturierungs- und Restrukturierungsleistungen. (Iske und Marotzki 2010, 146)

In Anlehnung an Luehmann (2008) bieten Weblogs die Möglichkeit, das eigene Denken – durch die Verschriftlichung eigener Ideen und Überlegungen – sichtbar und somit für Reflexionen und Rückmeldungen nutzbar zu machen. Guth und Petrucco weisen daraufhin, dass der Prozess des «Sharing», unabhängig vom verwendeten Tool, Ausgangspunkt von Transformationsprozessen sein kann. «The process of sharing knowledge often involves the process of transforming tacit knowledge into explicit knowledge, which is where true learning takes place» (Guth und Petrucco 2009, 426). Bei Bonk et al. (2009) finden sich in diesem Kontext Anknüpfungen an die «Transformative Learning Theory» von Mezirow (1991). Transformatives Lernen ist nicht nur eng mit reflexiven Prozessen verbunden, einer kritischen und analytischen Betrachtung der eigenen Weltinterpretation, sondern meint eine grundlegende Veränderung der Art und Weise, über einen Ausschnitt von Welt oder sich selbst zu denken.

3 Analyse dokumentierter Umsetzungsversuche im Bereich der Hochschullehre

3.1 Methodisches Vorgehen

Meta-Analysen von Social-Software-Projekten im Bereich der Hochschullehre sind selten. Eher finden sich einzelne Projektevaluationen. Unsere Analyse verfolgt eine mittlere Zielstellung: Es wurde eine vom Umfang her begrenzte, aber in den Grenzen systematische und transparent dokumentierte Sichtung von Falldarstellungen und Projektevaluationen vorgenommen. Dazu erstellten wir eine exemplarische Übersicht empirisch basierter Arbeiten zur Nutzung von Social Software in der Hochschullehre und nutzten dazu zwei Recherchewege. Der erste Zugriff erfolgte über drei internationale wissenschaftliche Journals. Die Jahrgänge 2008, 2009 und

2010 der von Elsevier herausgegebenen Zeitschriften «The Internet and Higher Education» und «Computer & Education» sowie das wissenschaftliche Open Access Journal «Future Internet» wurden gesichtet. Sämtliche Beiträge, die einen der Begriffe «social software», «Web 2.0», «wiki», «blog», «microblog», «eportfolio», «collaborative learning», «blogging», «peer feedback» oder «learning communities» innerhalb ihres Titels enthielten, wurden gelistet und für eine weitere, spezifische Betrachtung ausgewählt. Ein zweiter Weg bestand in der Sichtung von Publikationen in Tagungsbänden und Konferenzberichten. Hierzu wurde die elektronische Datenbank «ACM Digital Library» verwendet. Sämtliche Beiträge aus 2008, 2009 und 2010, die im Titel einen der bereits genannten Deskriptoren sowie zusätzlich das Keyword «education» enthielten, wurden ausgewählt. Ferner wurde versucht, aktuelle Arbeiten aus der deutschsprachigen Community zu berücksichtigen, indem die Tagungsbände der thematisch einschlägigen «Gesellschaft für Medien in den Wissenschaften (GMW)» und der «E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik (DeLFI)» aus dem Jahr 2009 gesichtet worden sind. Auf Basis dieser Recherche konnten im definierten Zeitraum (Januar 2008 bis Mai 2010) insgesamt 105 Publikationen identifiziert werden. Im nächsten Schritt erfolgte eine Überprüfung der Abstracts aller 105 Beiträge hinsichtlich dreier, von uns definierter Kriterien: (1) Enthält die Arbeit substanzielle empirische Anteile (Fallschilderung, Evaluation, Studie)? (2) Ist ein Bezug zur Hochschullehre gegeben? (3) Wird «Social Software» innerhalb einer Lehrveranstaltung eingesetzt? Veröffentlichungen ohne empirischen Anteil, ohne Bezug zur Hochschullehre oder Lehrveranstaltungen wurden von der weitergehenden Analyse ausgeschlossen. Am Ende dieses Prozesses blieben 16 Publikationen bestehen (siehe Tabelle 2), die inhaltsbezogen ausgewertet wurden.

Quelle	Kontext des «Social Software»-Einsatzes
Anderson & Lin (2009)	Der Einsatz eines Gruppenblogs in verschiedenen Lehrveranstaltungen sollte die «Bildung» einer kollaborativen Lerngemeinschaft fördern, insbesondere zwischen Studierenden unterschiedlicher kultureller Herkunft.
Bonk et al. (2009)	Studierende hatten die Möglichkeit, an drei verschiedenen institutions- und länderübergreifenden Wikibook-Projekten teilzunehmen. Die Projekte variierten hinsichtlich ihrer didaktischen Konzeption, der beteiligten Institutionen und im Grad studentischer Partizipation.
Cole (2009)	Die Einbettung einer Wiki-Umgebung in eine Lehrveranstaltung eröffnete Studierenden die Möglichkeit, am Aufbau einer modulspezifischen Wissensbasis teilzuhaben.
Ebner et al. (2010)	Mit dem Ziel, dass Studierende eigene Strategien zur effektiven Nutzung digitaler Medien entwickeln, mussten sie innerhalb einer Lehrveranstaltung regelmässig ein Wiki sowie einen Microblog nutzen.

Ebner & Maurer (2009)	Studierende hatten die Wahl zwischen konventionellen Methoden des wissenschaftlichen Schreibens und der Möglichkeit, sich als Blogger bzw. Microblogger mit einem Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen.
Ehlers, Adelsberger & Teschler (2009)	Zur Förderung der Reflexivität im Studium wurden Studierende innerhalb einer Lehrveranstaltung aufgefordert, ihren Arbeits- und Lernfortschritt innerhalb eines nicht-öffentlichen Gruppenblogs zu reflektieren.
Halic et al. (2010)	Zur Förderung fachspezifischer Diskussionen wurden regelmässig thematische Beiträge auf einem kursspezifischen Gruppenblog veröffentlicht. Diese mussten von Studierenden in Form eigener Beiträge und Kommentare diskutiert werden.
Hermann & Janzen (2009)	Im Kontext einer eLecture-Veranstaltung wurden Studierende aufgefordert, Wiki-Seiten zu gegebenen Themen zu erstellen. Das Wiki besass die Möglichkeit, einzelne Sequenzen der Vorlesungsaufzeichnung referenzieren zu können.
Meyer (2010)	Verschiedene Aufgabenstellungen innerhalb eines Onlinekurses mussten mit jeweils unterschiedlichen Anwendungen (Blogs, Wikis, Foren) bearbeitet werden.
Öner (2009)	Lehramtsstudierende wurden aufgefordert, mit Hilfe eines Wikis in kooperativer/kollaborativer Zusammenarbeit Unterrichtsstunden zu konzipieren.
Requena-Carrión et al. (2009)	Im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Ingenieurstudenten waren die Studierenden aufgefordert, in Kleingruppenarbeit Wiki-Seiten zu vorgegebenen Themen zu erstellen.
Safran (2008)	Studierende hatten die Wahl, ihren Lernprozess mit Hilfe eines Blogs zu dokumentieren oder alternativen Aufgabenstellungen nachzugehen.
Sarkar (2009)	Zur Verbesserung der Qualität von Vorlesungsmitschriften wurde in einer Vorlesung der Versuch unternommen, die Mitschriften der Studierenden mit Hilfe eines Wikis in kollaborativer Zusammenarbeit aufzuwerten.
Wheeler (2009)	In zwei verschiedenen «small scale»-Untersuchungen wurde mit Hilfe von Blogs und Wikis versucht, kollaborative und reflexive Lernräume zu schaffen.
Xiao & Lucking (2008)	Die Studierenden waren aufgefordert, sich an der Erstellung eines Wikibooks zu beteiligen. Dies beinhaltete die Erstellung eines 1000-Wort Artikels sowie die Beteiligung an zwei Formen von «Peer Assessment».
Xie, Ke & Sharma (2008)	Zur Förderung von Reflexion sollten Studierende mit Hilfe von Blogs eigene Lern- bzw. Reflexionstagebücher führen.

Tabelle 2: Übersicht über die analysierten Publikationen

Die inhaltsbezogene Auswertung der Texte verfolgte das Ziel, durch kontinuierliches Vergleichen der dokumentierten Ansätze und Erkenntnisse (a) das Spektrum der Konzeptionen zu erfassen, (b) übergreifende Problemstellungen und (c) Handlungsstrategien der professionell Lehrenden im Umgang mit den Problemstellungen zu identifizieren. Die Heterogenität der Texte und Projekte stellte dabei

eine nicht unwesentliche Herausforderung dar. Als ein übergreifendes Kernthema kristallisierte sich im Rahmen der Analyse der Umgang mit fehlender studentischer Partizipation heraus. Zur Systematisierung der Erkenntnisse wurden drei Struktureinheiten gebildet: (1) Partizipationslücken als Diskussionsthema, (2) Partizipation als Pflicht und (3) Reflexionen zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe.

3.2 Partizipationslücken als Diskussionsthema

Bei der inhaltlichen Analyse der verschiedenen Untersuchungen fiel auf, dass das Thema fehlender Partizipation häufig diskutiert wurde. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfolgte mitunter jedoch aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. In verschiedenen Studien war der Einsatz von Social Software innerhalb eines institutionellen Lehr-Lern-Settings mit dem Ausbleiben studentischer Partizipation verbunden (Bonk et al. 2009, Cole 2009, Safran 2009). Weitere Autoren beschreiben Partizipationslücken in Bezug auf spezifische Aktivitäten (Ebner und Maurer 2009, Meyer 2010, Requena-Carrión et al. 2009).

Verschiedene Autoren haben darauf hingewiesen, dass Aufgabenstellungen mit einem optionalen Charakter selten zu einer engagierten Studierendenbeteiligung geführt haben (Bonk et al. 2009, Cole 2009, Safran 2008). Beispielsweise erhielten die Lernenden in Safrans Fallstudie die Möglichkeit, ihre Erfahrungen aus einer Vorlesung mit Hilfe eines Blogs zu dokumentieren. Die Studierenden konnten auf Basis dieser Tätigkeit zusätzliche Punkte für die Leistungsbewertung erreichen. Dennoch nahmen weniger als 30% der Studierenden dieses Angebot wahr. Auch der Partizipationsgrad der bloggenden Studierenden war, mit durchschnittlich weniger als vier Beiträgen innerhalb eines Semesters, gering. Cole (2009) beschreibt ein Lehr-Lernsetting mit einer Wiki-Umgebung, welches aufgrund fehlender studentischer Beteiligung scheiterte. Mit Hilfe verschiedener Anpassungen wurde der Versuch unternommen, eine Wiki-Aktivität in eine bestehende Lehrveranstaltung zu integrieren. Nach fünf Wochen (der Hälfte der Lehrveranstaltungsdauer) enthielt das Wiki jedoch noch keinen Beitrag. In ähnlicher Weise beschreiben Bonk et al. (2009) ein Wikibook-Projekt, welches unter der minimalen Beteiligung der Studenten litt. Als mögliche Ursache für dieses Problem diskutieren die Autoren den optionalen Charakter der verwendeten Aufgabenstellung.

Partizipationslücken werden auch in Studien sichtbar, in denen Lehrende/Forschende versucht haben, die Beteiligung der Studierenden mit Hilfe von obligatorischen Aufgabenstellungen zu initiieren. Ebner und Maurer (2009) versuchten Diskussionen zwischen Bloggern und Kommentargabern durch eine Aufgabenstellung anzuregen, zwei Blogbeiträge sowie dazugehörige Kommentare pro Woche zu posten. Diese Form des Peer Feedback erfüllte jedoch nicht die intendierte Funktion der Autoren: «Although Weblogs are a kind of communication this did not really happen» (54). Vergleichbare Beobachtungen werden von Meyer (2010)

beschrieben. Die Studierenden bearbeiteten in diesem Setting zwar vorgegebene Aufgaben und veröffentlichten ihre individuellen Ergebnisse in einem Gruppenblog, ein Austausch in Form von Kommentaren blieb jedoch aus. In der Untersuchung von Xie et al. (2008) wurde regelmässiges Bloggen als verpflichtende Aufgabenstellung erklärt. Die Grenzen studentischer Partizipation werden in dieser Studie u. a. durch die hohe Abbrecherquote (ca. 40 %) sichtbar. Requena-Carrión et al. (2009) wiesen darauf hin, dass kollaboratives Arbeiten innerhalb zugeteilter Kleingruppen zwar funktionierte, gruppenübergreifende Kollaboration in ihrer Untersuchung jedoch nicht auftrat.

Ferner thematisieren Anderson und Lin (2009), Ebner et al. (2010), Halic et al. (2010) und Wheeler (2009) Partizipationsaspekte aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Ebner et al. (2010) problematisieren obligatorische Aufgabenstellungen. Halic et al. (2010) untersuchten, inwieweit Studierende den Einsatz von Blogs in Lehr-Lernsettings als sinnvoll erachten. Es überrascht jedoch, dass Halic et al. in ihrer Forschung nicht zwischen Blog-Nutzern und Nicht-Nutzern differenzieren. Insbesondere im Kontext der Fragestellung erscheint eine Vernachlässigung von «Drop-outs» als fragwürdig. Anderson und Lin (2009) hingegen betrachten den Grad studentischer Partizipation als bestimmenden Untersuchungsfaktor. In ihrer Fallstudie analysierten sie verschiedene Technologien zur Erstellung von kollaborativen Lerngemeinschaften. Die Autoren offenbarten jedoch kaum Informationen über das untersuchte Lehr-Lern-Setting. Eine Rekonstruktion des spezifischen Einsatzes der berücksichtigten Tools (Blogs und Usergroups) ist dementsprechend kaum möglich. Wheeler (2009) untersuchte die Einstellung von Studierenden zum Einsatz von Social Software (Wikis und Blogs) in zwei unterschiedlichen Fallstudien. Als Ergebnis werden insbesondere Begründungsmuster hinsichtlich studentischer Partizipation erläutert. Jedoch finden sich auch bei Wheeler (2009) nur wenige Informationen über die Einbettung der Tools innerhalb der entsprechenden Lehrveranstaltungen. Eine Wertung der beschriebenen Erkenntnisse bleibt daher problematisch.

3.3 Partizipation als Pflicht ohne Reflexion der Konsequenzen?

Beim Einsatz von Social Software in universitären Lehrveranstaltungen lassen sich verschiedene Ansätze identifizieren, in denen Lehrende/Forschende den Versuch unternommen haben, die Partizipation der Studierenden zu initiieren. Nur wenige Untersuchungen konzentrierten sich vorwiegend auf Formen von Beratung und Unterstützung (Bonk 2009, Cole 2009, Safran 2008). Häufig waren entsprechende Angebote mit externen Kontrollelementen verbunden (Halic et al. 2010, Requena-Carrión et al. 2009, Xiao und Lucking 2008, Ebner und Maurer 2009, Meyer 2010, Sarkar 2009, Xie et al. 2008).

In der Mehrheit der analysierten Studien wurde der Ansatz verfolgt, die Studierenden mit Hilfe von externer Kontrolle und extrinsischer Motivation zu einer aktiven

Beteiligung zu bewegen (Ebner und Maurer 2009, Ebner et al. 2010, Ehlers et al. 2009, Meyer 2010, Sarkar 2009, Öner 2009, Xie et al. 2008). Beispielsweise erklärten Ebner et al. (2010) die regelmässige Nutzung eines Microblogs sowie eines Wikis als verpflichtend. Sarkar (2009) versuchte die Beteiligung der Studierenden sowohl durch individuelle als auch gruppenbezogene Verpflichtungen zu fördern. Insbesondere für unerfahrene Studierende sei der Einsatz von Deadlines sowie verschiedener Bewertungsstrukturen besonders wichtig (Sarkar 2009). Nur wenige Studien beschreiben ein Lehr-Lern-Setting, in dem der Versuch unternommen wurde, die Partizipation der Studierenden vorwiegend durch Formen von Beratung und Unterstützung anzuregen (Bonk et al. 2009, Safran 2009) bzw. durch eine adäquate Einbettung der «Social Software»-Aktivität im Rahmen der Lehrveranstaltung (Cole 2009). Die Lehr-Lern-Settings in weiteren Studien basierten sowohl auf Formen von Beratung und Unterstützung als auch auf externen Motivations- und Kontrollelementen (Halic et al. 2010, Hermann und Janzen 2009, Requena-Carrión et al. 2009, Xiao und Lucking 2008).

In der überwiegenden Anzahl der untersuchten Studien bleibt unberücksichtigt, dass das didaktische Design eines Kurses sowie die Auswahl der entsprechenden Aufgabenstellungen sowohl Einfluss auf das Ergebnis der Lehrveranstaltung als auch auf die Erkenntnisse der Untersuchung haben. So verzichteten mehrere Studien auf eine Begründung des von ihnen gewählten Ansatz zur Initiierung studentischer Partizipation (Halic et al. 2010, Hermann und Janzen 2009, Meyer 2010, Requena-Carrión et al. 2009, Safran 2008). Zwar betonen die Autoren die Bedeutung kollaborativen Lernens (Hermann und Janzen 2009, Meyer 2010, Requena-Carrión et al. 2009) oder verweisen auf die konstruktivistische Lerntheorie innerhalb ihrer Vorbetrachtungen (Halic et al. 2010, Safran 2008), eine Verknüpfung der theoretischen Grundlagen im Kontext der praktischen Umsetzung bleibt jedoch aus. Ein angemessenes Verständnis der kursspezifischen Entscheidungen ist für die Interpretation der jeweiligen Forschungsergebnisse jedoch unabdingbar. In weiteren Studien wird der Einsatz des gewählten Kursdesigns auf der Grundlage praktischer Erfahrungen (Bonk et al. 2009) sowie teilweise mit Verweis auf pragmatische Rahmenbedingungen legitimiert (Ebner et al. 2010, Öner 2009, Xie et al. 2008). Der Einsatz externer Kontrolle sowie die Einbettung unterschiedlicher Bewertungsmechanismen wurde als zusätzliche Ermutigung (Cole 2009, Safran 2008, Sarkar 2009) und extrinsische Motivation (Xie et al. 2008) dargestellt. Nur wenige Autoren verweisen in ihrer praktischen Umsetzung auf didaktische Vorüberlegungen (Ehlers et al. 2009, Ebner und Maurer 2009).

In Betrachtung der analysierten Studien scheint die Notwendigkeit des Bewertungsdrucks sowie der Einsatz obligatorischer Aufgabenstellungen in formalen Bildungskontexten mitunter unvermeidlich. Überraschend wenige Autoren berücksichtigen jedoch die Konsequenzen des Einsatzes externer Kontrolle in Lehr-Lern-

Settings (Bonk et al. 2009, Cole 2009, Ebner und Mauer 2009, Ebner et al. 2010). Es ist fragwürdig, inwieweit der «Zwang zur Partizipation» bei Studenten zu dem führt, was Wheeler (2009) als «socially constructed meaning» (8) beschreibt. Ebner et al. (2010) konstatieren nüchtern die Schattenseiten des Zwangs: «Although the volume of posts increased due to the obligatory use of the application, students appeared to be «playing the game» rather than using the tool for their own purposes» (97). Die Studierenden nutzten das Tool unkritisch, angepasst, nicht mit eigenen Interessen verbunden, sondern weil es verpflichtend war (ebd.).

3.4 Reflexionen zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe und externem Druck

Nur wenige Arbeiten enthalten Reflexionen über die unfreiwillige Partizipation Studierender oder das Mass an Vorstrukturierung von Lehrveranstaltungen und deren Einfluss auf den Lernprozess (Bonk et al. 2009, Cole 2009). Bonk et al. (2009) reflektieren ihre Erfahrungen aus drei durchgeführten Wikibook-Projekten. Sie betrachten sowohl die Hintergründe und Erwartungen der Studierenden als auch die entstandenen Irritationen im Prozess der Wissenskonstruktion und Bedeutungsaushandlung. Die Autoren versuchen das Handeln der Studierenden in einer für sie unbekannteren Lernsituation zu verstehen, beispielsweise in Bezug auf Bewertungsfragen. Noten basieren normalerweise auf individuellen Leistungen. Wie aber ist ein kollaborativ entstandener Wiki-Artikel eines Studierenden zu bewerten? Bonk et al. (2009) zeigen Probleme unfreiwilliger Partizipation sowie Spannungsverhältnisse auf, die durch verpflichtendes «Peer Feedback» entstehen. Ferner reflektieren sie ihre verwendeten Strategien zur Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls unter den Lernenden. Die Möglichkeit zur Bildung authentischer Lerngemeinschaften im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen wird dabei in Frage gestellt (133). Der Grad der Vorstrukturierung einer Lehrveranstaltung wird von ihnen ebenso diskutiert wie der Einfluss von Bewertungsanreizen auf die intrinsische Motivation der Studierenden. Obwohl ihre Erfahrungen durchaus vielversprechend sind, verweisen sie dennoch auf die Grenzen ihrer Projekte im Rahmen eines Hochschulkurses:

In effect, transformation at the highest level, wherein students become a collaborative community generating and evaluating each other's ideas and altering their own perspectives or viewpoints, typically did not occur. Instead, there was more of a guided learning experience with some instructor control and some student control, which impacted on the forms and types of collaboration experienced. (Bonk et al. 2009, 132)

Cole (2009) berücksichtigt insbesondere die studentische Perspektive. Sie weist darauf hin, dass Einflüsse ausserhalb der Kontrolle der Lehrenden ebenfalls Aus-

wirkung auf die Partizipation der Studierenden zur Folge haben können. «Students prioritise their time according to the greatest perceived benefit with the result that coursework deadlines for other modules and part-time work pressures are automatically awarded a higher priority» (Cole 2009, 144). Ferner reflektiert sie – was häufig vernachlässigt wird –, dass Lehrende und Studierende unterschiedliche Bedürfnisse besitzen, welche ausbalanciert werden müssen. Ihre Ergebnisse legen nahe, «that for students, perceived usefulness is directly related to assessment structures» (145f.). Cole betont in diesem Kontext: «education exists in a consumerist culture where altruistic acts are devalued and individual effort is rewarded» (ebd.).

4 Partizipationsraum Hochschule – Ein Spannungsverhältnis

Grenzen echter studentischer Partizipation oder, wie in der Überschrift formuliert, «Partizipationslücken» finden sich in den analysierten empirischen Arbeiten deutlich, trotz der im Vorfeld thematisierten Potenziale von Social Software. Es ist jedoch begründet davon auszugehen, dass diese Partizipationslücken insgesamt im Hochschulraum durchaus häufiger existieren. Es sind keine Phänomene, die erst durch die Verwendung von Social Software entstehen. Es zeigt sich jedoch, dass der Versuch, die Partizipationsgrade durch Social Software zu erhöhen, auch die Grenzen im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse zumindest partiell offen legt.

4.1 Hochschule als Rahmung für Partizipation

Die Institution ist längst nicht nur die Gemeinschaft der im Geist der Forschung und Lust an der Erkenntnis verbundenen Menschen – Professoren- wie Studierendenschaft umfassend –, sondern sie wird auch als Ausbildungsinstitution funktional genutzt.¹ Für einige der Studierenden – so lautet eine oft zu hörende Klage – scheint das Studium an der Hochschule kaum mehr zu sein als eine zu bewältigende Hürde vor dem Eintritt in ein angestrebtes Berufsfeld. Entsprechend wird der missverständliche Ruf nach mehr Praxis lauter, obwohl es im Rahmen der Universität vielmehr um eine angemessene Verbindung von Theorie und Praxis und eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis gehen müsste.

Im Rahmen einer universitären Bildung erfolgt, anders als in der beruflichen Ausbildung, keine berufliche Sozialisation, keine Habitualisierung spezifischer Codes eines bestehenden Berufsfelds, keine Einübung bereits vordefinierter Handlungsabläufe. Universität zielt auf Erkenntnisgewinn der Studierenden, auf die Entwicklung der Fähigkeit, mit Hilfe des angeeigneten wissenschaftlichen Wissens und verschiedener perspektivischer Zugriffe zukünftige und unbekannte Problemstellungen bewältigen zu können. Habitualisiert wird bestenfalls eine spezifische,

¹ Auf kulturspezifische Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen im deutschsprachigen und im anglo-amerikanischen Raum wurde im Rahmen unserer Analyse nicht eingegangen, doch auch diese wären bei der Analyse der Potenziale und Probleme zu berücksichtigen.

eben eine (fach-)wissenschaftlich basierte Perspektive auf Phänomene und Problemstellungen der Realität.

Wenn Studierenden aber der Zusammenhang von wissenschaftlichem Wissen, im akademischen Umfeld erworbenen Kompetenzen und einer aufgeklärten professionellen Handlungspraxis nicht transparent wird, hat dies erhebliche Folgen für die Bildungsprozesse. Aus einem solchen Nicht- oder Missverstehen resultieren in durchaus nachvollziehbarer Weise Handlungsstrategien, die aus unserer Perspektive problematisch sind, zum Beispiel die Strategie, Wissensbestände und ggf. Kompetenzen in Lehrveranstaltungen rein zweckoptimiert und unkritisch sich anzueignen, um sie in entsprechenden Prüfungssituationen abzurufen. Die Erkenntnisse besitzen dann über die Prüfungs-Abrufbarkeit hinaus keinerlei Bedeutung. Dass die damit einhergehende Haltung, man müsse nur das jeweils vom Prüfenden erwartete «richtige Wissen» reproduzieren können, dem zentralen Gedanken der Aufklärung und einem akademischen Habitus zutiefst widerspricht, stört die Akteure solange nicht, wie die Strategie insgesamt erfolgreich ist. Es soll ja vorkommen, dass auch Hochschullehrende sich zufrieden geben mit studentischer Reproduktion tradierter Wissensbestände und Transferaspekte ignorieren. Einzelne Berichte von Studierenden, dass wortgenaues Auswendiglernen von Vorlesungsskripten zu besseren Noten führe als eigenständiges Denken und Hinterfragen, sind Zeugnisse der vielschichtigen und teils widersprüchlichen Strukturen in der Hochschule. Interesse an Partizipation und Mitgestaltung erscheint in dieser zweckoptimierten Sicht nur wie ein überflüssiger und zeitintensiver Umweg. Das Einbinden von Social Software in derart reproduktionsorientierten Kontexten verfehlt notwendigerweise sein Ziel, da die Perspektiven der Studierenden irrelevant für die Leistungserbringung werden.

Unabhängig von dem Einsatz digitaler Medien ist daher zu markieren, dass eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung von Partizipation das Interesse an Partizipation ist. Konzeptionelle Ansätze zur Ermöglichung von Partizipation laufen notwendigerweise in Leere, wenn (1) das Interesse fehlt, Prozesse mitzugestalten, oder (2) den Beteiligten nicht erkennbar ist, inwiefern eine aktive Mitgestaltung von Erkenntnisprozessen relevant für die Entfaltung der eigenen Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung ist, oder (3) die antizipierten Vorteile zu gering sind im Vergleich zu den erwarteten Nachteilen durch die partizipative Bildungsanstrengung.

4.2 Kooperation und Kollaboration in der Hochschule

Durch den Einsatz digitaler Medien in der Hochschule – insbesondere derjenigen digitalen Medien, die auf Interaktion, Kooperation und Kollaboration abzielen – wird das Dilemma, Partizipation in einem spannungsvollen Raum zu installieren, wesentlich transparenter. Wir sehen dabei einmal grundsätzlich von den – aus kri-

tisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht unmittelbar zu entlarven – Positionen und Postulaten ab, man könne mithilfe von moderner Technik Bildungsprozesse herstellen, vereinfachen oder steuern. Dieser «Mythos Technik», der wiederkehrend zu beobachten ist, muss kaum ernsthaft diskutiert werden. Die Frage ist, wie sich durch die technisch unterfütterten Möglichkeiten Handlungsoptionen im Bildungsraum der Hochschule verändern, welche neuen Artefakte und Interaktionsräume hierbei entstehen und welche Bedeutung die Sichtbarkeit dieser Artefakte für das an Forschung und Erkenntnisgewinn orientierte Lehr- und Lerngeschehen hat.

Im Bereich der Forschung zeigt sich, in einer aktuellen Studie aus Grossbritannien (Procter et al. 2010), dass Social Software höchst unterschiedlich von Forschenden angenommen und adaptiert wird. Hier wird sichtbar, dass ein wesentlicher Faktor für die Adaptation entsprechender Anwendungen nicht ein jüngeres Alter der Forschenden (im Sinne einer «facebook generation») ist, sondern ob die Forschenden kollaborativ in Forschungsteams arbeiten. «Those who work in collaboration with different institutions are significantly more likely to be frequent or occasional users of Web 2.0. Those not involved in collaborative research activities are much less likely to adopt» (Procter et al. 2010, 4044). Entgegen landläufiger Annahmen erscheint also nicht das Eingeboren-sein in eine digitale Welt zentral, sondern die (willentliche) kooperative Gestaltung eigener Forschungs- und Arbeitsprozesse.

In einer (Hochschul-)Kultur, deren Anerkennungssysteme auf individuell identifizierbare Leistungen und Leistungsbewertung ausgerichtet sind, sind Widerstände gegen angeordnete kollaborative Formen nachvollziehbar. Vielleicht erklärt dies zum Teil, dass Institutionen die Veränderung durch Social Software für die Hochschulen zurückhaltend bewerten. Auch die Hochschulrektorenkonferenz erwartet laut aktueller Handreichungen zwar schrittweise Veränderungen, allerdings vorrangig in nicht-lehrbezogenen Bereichen. «Dagegen wird der durch Web-2.0-Anwendungen ausgelöste Wandel in Lehre und Forschung eher graduell und inkrementell ausfallen» (HRK 2010, 45).

4.3 Neue Herausforderungen

Es erscheint uns im Kontext der durch digitale Medien induzierten Veränderungen der Hochschullehre relevant, mehr Aufmerksamkeit für den produktiven Umgang mit der Sichtbarkeit des individuellen und kollektiven «Noch-nicht-verstanden-Habens», mit den gedanklichen Zwischenschritten und den Missverständnissen zu entwickeln. In verbaler Präsenz-Kommunikation erleben wir Intensität, aber auch Flüchtigkeit ausgesprochener Gedankengänge, etwa in einer lebhaften Diskussion. Dem stehen schriftsprachbasierte Kooperationsformen in Wikis oder vergleichbaren Angeboten (z. B. Etherpad) gegenüber. Diese nicht-flüchtigen, längerfristig präsenten Produkte nehmen Einfluss auf die Prozesse innerhalb der Gruppe der

Lernenden, und sie nehmen Einfluss auf den Dozenten, der herausgefordert ist, einen fruchtbaren Umgang mit dem dokumentierten «Halbwissen» zu finden. Erwartungen, dass der Dozent oder die Dozentin (1) auf sämtliche Artefakte reagieren könnte, (2) die Kollektivprozesse wie auch die individuellen Schritte mit hilfreichen mündlichen Nachfragen, weiterführenden oder kontrastierenden Literaturhinweisen und ggf. Korrekturen versehen könnte und so (3) zum omnipräsenten Coach aller Bildungsprozesse wird, müssen notwendigerweise enttäuscht werden. Dass dieses Bedürfnis allerdings auf Seiten der Lernenden geweckt wird, durch die Sichtbarkeit und Dauerhaftigkeit studentischer Artikulationen, ist didaktisch zu reflektieren. Dass Hochschullehrende mit einem selbstaufgelegten Anspruch von omnipräsentem Feedback-Kultur ringen und Frustrationen erleben, wird in den von uns untersuchten Arbeiten nicht explizit thematisiert und ist – wenn überhaupt – nur zwischen den Zeilen herauszulesen. Fraglich ist, ob die jeweiligen Partizipationsinteressen der Akteure im Rahmen der aktuellen Hochschulbildung zueinander finden können.

Gleichermassen sind die lernenden Communities, die im Rahmen der üblichen Hochschullehre entstehen, vielfach auf ein oder maximal zwei Semester begrenzt und können daher kaum tragende Strukturen entwickeln. Auch hier wird das Spannungsfeld erkennbar, in dem sich partizipative Ansätze, umgesetzt mit digitalen Medien, in der Hochschule bewegen. Akzeptiert man die Realität gegebener Grenzen, könnte ein Ziel sein, realitätsangemessene Partizipationschancen und kollaborative Lern- und Arbeitsprozesse im Bildungsraum Hochschule schrittweise zu verankern und überhöhte Veränderungsansprüche nicht fälschlicherweise auf die Studierenden zu projizieren.

5 Literatur

- Anderson, Nicole und Chi-Cheng Lin. 2009. *Exploring technologies for building collaborative learning communities among diverse student populations: Proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on innovation and Technology in Computer Science Education*. New York: ACM. 243–247.
- Anderson, Paul. 2007. «What is Web 2.0?: Ideas, technologies and implications for education.» JISC Technology and Standards Watch: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>. (18.11.2011).
- Berlanga, Adriana J., Francisco G. Peñalvo und Peter B. Sloep. 2010. «Towards eLearning 2.0 University.» *Interactive Learning Environments* 18.3: 199–201.
- Busemann, Katrin und Christoph Gscheidle. 2010. «Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. Ergebnisse der ARD/ZDF–Onlinestudie 2010.» *Media Perspektiven* 7–8: 359–368.

- Bonk, Curtis J., Mimi Miyoung Lee, Nari Kim, und Meng-Feng Grace Lin. 2009. «The tensions of transformation in three cross-institutional wikibook projects.» *The Internet and Higher Education* 12.3–4: 126–135.
- Cole, Melissa. 2009. «Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches.» *Computers & Education* 52.1: 141–146.
- Downes, Stephen. 2005. «E-learning 2.0.» *eLearn magazine*: <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> (18.11.2011).
- Ebner, Martin und Hermann Maurer. 2009. «Can Weblogs and Microblogs Change Traditional Scientific Writing?» *Future Internet* 1.1: 47–58.
- Ebner, Martin, Conrad, Lienhardt, Matthias, Rohs, Iris, Meyer. 2010. «Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning?» *Computers & Education* 55.1: 92–100.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2010. «Qualität für digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion.» In *Digitale Lernwelten*, hrsg. v. Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber, 59–74. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlers, Ulf-Daniel, Heino H. Adelsberger und Sinje Teschler. 2009. «Reflexion im Netz: Auf dem Weg zur Employability im Studium.» In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 15–29. Münster: Waxmann Verlag.
- Gaiser, Birgit und Anne Thillosen. 2009. «Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit.» In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 185–196. Münster: Waxmann Verlag.
- Grossecck, Gabriela. 2009. «To use or not to use web 2.0 in higher education?» *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1: 478–482.
- Guth, Sarah und Corrado Petrucco. 2009. «Social Software and Language Acquisition.» In *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, hrsg. v. Rita de Cássia Veiga Marriott u. Patricia Lupion Torres, 424–442. New York: Information science reference.
- Halic, Olivia, Debra Lee, Trena Paulus und Marsha Spence. 2010. «To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course.» *The Internet and Higher Education* 13.1: 206–213.
- Hermann, Christoph und Andreas Janzen. 2009. «Electures-Wiki – Aktive Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen.» In *Lernen im Digitalen Zeitalter. DeLFI2009 – Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.*, hrsg. v. Andreas Schwill u. Nicolas Apostolopoulos, 127–138. Bonn: Köllen Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz. 2010. «HRK-Handreichungen: Herausforderung Web 2.0.» *Beiträge zur Hochschulpolitik* 11: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Herausforderung_Web2.0.pdf (18.11.2011).

- Iske Stefan und Winfried Marotzki. 2010. «Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation.» In *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und die britische Diskussion*, hrsg. v. Ben Bachmair, 141–151. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jones, Norah, Haydn Blackey, Karen Fitzgibbon und Esyin Chew. 2010. «Get out of MySpace!» *Computers & Education* 54.3: 776–782.
- Jörissen, Benjamin und Winfried Marotzki. 2007. «Neue Bildungskulturen im Web 2.0: Artikulation, Partizipation, Syndiaktion.» In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, hrsg. v. Friederike von Gross, Winfried Marotzki u. Uwe Sander, 203–225. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahnwald, Nina. 2008. «Social Software als Werkzeuge informellen Lernens.» In *Media, Knowledge & Education. Exploring New Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*, hrsg. v. Theo Hug, 282–295. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Kerres, Michael. 2006. «Potenziale von Web 2.0 nutzen.» In *Handbuch E-Learning*, hrsg. v. Andreas Hohenstein u. Karl Wilbers. München: DWD Verlag. Vorläufige Fassung: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/web20-a.pdf> (18.11.2011).
- Knorr, Eric. 2003. «The Year of Web Services.» *CIO. Special Issue: Fast Forward 2010. The Fate of I.T.* 17. 6 (15.12.2003–1.1.2004): 90.
- Luehmann, April Lynn. 2008. «Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study.» *Journal of the Learning Sciences* 17.3: 287–337.
- Meyer, Katrina Anne. 2010. «A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course.» *The Internet and Higher Education* 13.1: 226–232.
- Mezirow, Jack. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Öner, Diler. 2009. «Pre-service teachers' experiences with Wiki: challenges of asynchronous collaboration.» In *WikiSym '09. Proceedings of the 5th international Symposium on Wikis and Open*. New York: ACM.
- O'Reilly, Tim. 2005. «What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.» O'Reilly Verlag: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html> (18.11.2011).
- O'Reilly, Tim. 2006. «Web 2.0 Compact Definition: Trying Again.» O'Reilly Radar: <http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html> (18.11.2011).
- O'Reilly, Tim, John, Battelle. 2009. «Web Squared: Web 2.0 Five Years On.» *web 2.0 summit'09*: http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf (18.11.2011).
- Owen, Martin, Lyndsay Grant, Steve Sayers und Keri Facer. 2006. *OPENING EDUCATION: Social software and learning*. Bristol: Futurelab. http://www2.futurelab.org.uk/projects/2006/06/opening_education

- futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf (18.11.2011).
- Panke, Stefanie. 2007. «Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale.» e-teaching.org: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf> (18.11.2011).
- Procter, Rob, Robin Williams, James Stewart, Meik Poschen, Helene Snee, Alex Voss und Marzieh Asgari-Targhi. 2010. «Adoption and Use of Web 2.0 in Scholarly Communications.» *Phil. Trans. R. Soc. A* 368. 1926: 4039–4056 bzw. <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/368/1926/4039.full> (18.11.2011).
- Pütz, Mark Sebastian. 2006. «E-Learning 2.0 – Buzzword oder ernstzunehmende Entwicklung?» *Weiterbildungsserver Baden-Württemberg. Artikel der Rubrik «Thema des Monats»* (Juli 2006): <http://concerninglearning.files.wordpress.com/2007/02/elearning20.pdf> (18.11.2011).
- Reinmann, Gabi. 2010. «Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit).» In *Digitale Lernwelten*, hrsg. v. Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber, 75–89. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Requena-Carrión, Jesús; Ana Belén Rodríguez-González, Antonio G. Marques und David Gutiérrez-Pérez. 2009. «Work in progress – implantation of a collaborative student-centered learning environment in a wireless technology course.» In *Proceedings of the 39th IEEE international Conference on Frontiers in Education Conference* 918–919. Piscataway, NJ: IEEE Press.
- Safran, Christian. 2008. «Blogging in higher education programming lectures: an empirical study.» *Proceedings of the 12th International Conference on Entertainment and Media in the Ubiquitous*, 131–135. New York, NY: ACM.
- Sarkar, Sudeep. 2009. «Wiki-enhanced social scribing of lectures: a case study in an undergraduate course.» In *Proceedings of the 39th IEEE International Conference on Frontiers in Education Conference*, 1408–1413. Piscataway, NJ: IEEE Press.
- Schmidt, Jan, Claudia Lampert und Christiane Schwinge. 2010. «Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, hrsg. v. Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser u. Horst Niesyto, 255–270. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeister, Rolf. 2009. «Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0.» *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 129–140. Münster: Waxmann Verlag.
- Shirky, Clay. 2003. «A Group Is Its Own Worst Enemy.» Keynote der O'Reilly Emerging Technology Conference'03: http://www.shirky.com/writings/group_enemy.html (18.11.2011).

- Ullrich, Carsten, Kerstin Borau, Heng Luo, Xiaohong Tan, Liping Shen und Ruimin Shen. 2008. «Why web 2.0 is good for learning and for research: principles and prototypes.» In *Proceeding of the 17th international conference on World Wide Web (WWW '08)*, 705–714. New York, NY: ACM.
- Wheeler, Steve. 2009. «Learning Space Mashups: Combining Web 2.0 Tools to Create Collaborative and Reflective Learning Spaces.» *Future Internet* 1.1: 3–13.
- Xiao, Yun, Robert Lucking. 2008. «The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment.» *The Internet and Higher Education* 11.3–4: 186–193.
- Xie, Ying, Fengfeng Ke und Priya Sharma. 2008. «The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes.» *The Internet and Higher Education* 11.1: 18–25.

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten Zum Widerspruch einer ‹verordneten Partizipation›

Kerstin Mayrberger

Abstract

Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass das Social Web Potenziale für ein partizipatives Lernen mit sich bringt. Zugleich setzt er sich mit der damit einhergehenden Problematik auseinander, dass mit dem Einsatz von Social Software ein tatsächliches partizipatives Lernen, das auf Freiwilligkeit basiert, in formalen Lehr- und Lernprozessen systembedingt nur begrenzt realisiert werden kann. Partizipation in formalen Bildungskontexten kann insofern immer nur eine von den Lehrpersonen bei der Gestaltung von Lernumgebungen bewusst ermöglichte und somit letztlich eine Form ‹verordneter Partizipation› sein. Dieser (medien-)pädagogische Widerspruch kann in institutionellen Bildungskontexten wie der Schule nie vollständig gelöst werden, wohl aber können adäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. In diesem Sinne stellt der Beitrag ein Stufenmodell vor, das einen differenzierten Umgang mit den Grenzen und Möglichkeiten von Social Software beim Lehren und Lernen erlaubt. Es kann Lehrende bei der Planung und Analyse von (vermeintlich) partizipativen Lehr- und Lernprozessen darin unterstützen, die mediendidaktischen Bedingungen für eine (Nicht-)Partizipation klarer zu bestimmen und entsprechende Massnahmen zu ergreifen.

1 Einleitung

Das ‹Web 2.0› (O'Reilly 2005) wird in der pädagogischen und didaktischen Diskussion mit potenziellen Partizipationschancen in Zusammenhang gebracht. Das Konzept Web 2.0 steht in erster Linie für eine soziale und weniger für eine technologische Weiterentwicklung des Internets («For all this technology, what is important to recognize is that the emergence of the Web 2.0 is not a technological revolution, it is a social revolution.» [Downes 2005]). Es folgt Prinzipien wie die Ermöglichung von Partizipation, Kommunikation und Interaktion sowie Kollaboration und Kooperation im öffentlichen Netz und wird entsprechend als ‹Mitmachnetz› titulierte. Die Vernetzungsmöglichkeiten von Nutzern/-innen und die (niedrigschwellige) Produktion von Inhalten sowie deren Qualitätssicherung (u. a. via Peer-to-Peer-Verfahren) wird durch sog. Social Software unterstützt. Dieser Teil des Internets, der sich vom (nur) individuell gestalteten Netz hin zum sozial gestaltbaren und gestalteten Netz entwickelt hat, wird auch als ‹Social Web› bezeichnet.

Ebersbach, Glaser und Heigl (2011) beschreiben das Social Web als bestehend aus «webbasierten Anwendungen, die für Menschen den Informationsaustausch, den Beziehungsaufbau und deren Pflege, die Kommunikation und die kollaborative Zusammenarbeit in einem gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Kontext unterstützen, sowie den Daten, die dabei entstehen und den Beziehungen zwischen den Menschen, die diese Anwendungen nutzen» (ebd., S.35). Bei den entsprechenden Anwendungen handelt es sich folglich um Social Software, wozu Wikis, Blogs, Microblogs, Social-Networks, Social Sharing und übergreifende Dienste wie RSS zu zählen seien (vgl. ebd., S.37 ff.). Im vorliegenden Beitrag wird Social Web im beschriebenen Sinne verwendet. Eine Nutzung der Angebote kann sowohl im informellen und formalen bzw. institutionellen Bildungskontexten erfolgen (vgl. Overwien 2005). Das heisst, je weniger formal ein Lernprozess ist, desto weniger ist er in organisierte Bildungszusammenhänge eingebunden und damit weniger auf das Befolgen von verbindlichen Curricula ausgerichtet sowie auf eine Zertifizierung für die erbrachten Leistungen. Gerade mit Blick auf die Nutzung von digitalen Medien lässt sich eine zunehmende Entgrenzung des Lernens im formalen Bildungskontext verzeichnen, weil z. B. durch formale Anforderungen motiviertes Arbeiten mit Angeboten des Netzes auch zum eher beiläufigen, informellen Lernen einlädt oder bestehende informelle Aktivitäten im Rahmen der persönlichen Lernumgebung, wie beispielsweise das Führen eines Blogs oder E-Portfolios, in formale Lernkontexte eingebracht werden können. Aktuelle Nutzungszahlen für unterschiedliche Altersgruppen zum Web 2.0 (vgl. van Eimeren und Frees 2010; Busemann und Gscheidle 2010; mpfs 2010 a; b) zeigen allerdings, dass noch relativ wenige Nutzer/innen diese partizipativen Angebote des Social Webs tatsächlich wahrnehmen.

Das partizipative Netz bietet neben offensichtlichen Grenzen (u. a. Reinmann, Sporer und Vohle 2007; Schulmeister 2009; Grell und Rau 2010) das Potenzial, vielfältiger miteinander kommunizieren und interagieren zu können, kollaborativ und kooperativ zu arbeiten sowie Inhalte zu produzieren und zu veröffentlichen. Die genannten Prinzipien des Web 2.0 finden sich idealerweise im Bereich des informellen Lernens wieder, das naturgemäss gerade nicht didaktisch motiviert gestaltbar ist. Entsprechend wird in der Diskussion um E-Learning, verstanden als didaktisch begründete Einbindung von digitalen Medien in den Lehr- und Lernprozess, die Integration von Social Software in formale Bildungskontexte unter dem Schlagwort «E-Learning 2.0» diskutiert (u. a. Downes 2005). Die Diskussion um ein E-Learning 2.0 ist noch relativ jung, so dass sich bisher keine klare Begriffsbestimmung durchgesetzt hat. In diesem Sinne wird hier unter E-Learning 2.0 die Adaption der Web 2.0-Idee auf die Gestaltung von formalen Lern- und Lehrprozessen mit Social Software gefasst. Will man also Prinzipien des Web 2.0 in institutionelle oder formale Bildungskontexte integrieren, so entstehen Widersprüche, Heraus-

forderungen und schlicht Grenzen, wie beispielsweise das Paradox der «verordneten Partizipation». Diese Entwicklungen sind mit Blick auf die didaktisch motivierte Integration von Angeboten des Web 2.0 in Schule und Unterricht bedeutsam. Die Besonderheit von Social Software liegt darin, dass sie bezogen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nicht nur ein verändertes Lernen mit Medien fördern (können), sondern zugleich ein verändertes Lernen erfordern und geradezu ein partizipatives Lernen herausfordern, wenn ihr Potenzial bei den didaktischen Entscheidungen und in der methodischen Gestaltung des Unterrichts ausgeschöpft wird. Entsprechend erhalten mit dem Aufkommen des «Social Webs» bestehende allgemeindidaktische und pädagogische Diskussionen zum partizipativen Lernen im Kontext von formalen Bildungskontexten erneut an Bedeutung.

Der Beitrag setzt sich grundsätzlich mit der Problematik einer «verordneten Partizipation», wie sie im Besonderen bei der Einbindung von Social Software in formale Lehr- und Lernprozesse entstehen kann, auseinander. Dafür wird im zweiten Abschnitt näher auf den Begriff der Partizipation und das partizipative Lernen eingegangen. Als exemplarischer Bezugsrahmen wird der schulische Unterricht als in der Regel sehr stark formalisierter Bildungskontext herangezogen. Im dritten Abschnitt wird das partizipative Lernen im Kontext des Social Webs diskutiert und es werden vor diesem Hintergrund Eckpunkte eines Stufenmodells für ein partizipatives Lernen mit Social Software in formalen Lehr- und Lernkontexten aufgezeigt. Das Stufenmodell kann Lehrende bei der Planung und Analyse von (vermeintlich) partizipativen Lehr- und Lernprozessen darin unterstützen, die mediendidaktischen Bedingungen für eine (Nicht-)Partizipation klarer zu bestimmen und entsprechende Massnahmen zu ergreifen. Ein Ausblick auf die Bedeutung partizipativen Lernens für eine zeitgemässe Lehr- und Lernkultur beschliesst diesen Beitrag. Die konzeptionelle Fokussierung auf die allgemeine Partizipation von Schülern/-innen bzw. Lernenden in formalen Bildungskontexten bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse mit Social Software wird als ein Beitrag zu einer umfassenden medienpädagogischen Perspektive auf die Partizipationsförderung von Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen mit und durch digitale Medien in allen Lebensbereichen betrachtet (vgl. u. a. Ertelt und Röhl 2008; Schmidt, Paus-Hasebrink und Hasebrink 2009; Wagner 2011).

2 Von der Partizipation zum partizipativen Lernen in formalen Bildungskontexten

Demokratische Partizipation wird als ein relevantes, übergreifendes Ziel von Bildung und zugleich als eine zentrale Aufgabe von Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen gesehen. Dabei wird Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern vor allem als Gesellschafts- und als Lebensform aufgefasst. Der programmatische Rahmen umfasst drei Aspekte: 1. Demokratie als Aufgabe und

Ziel von Erziehung, Schule und Jugendarbeit, 2. Demokratie als politischer und pädagogischer Begriff und 3. Demokratie als Schulentwicklung, Lernqualität und Schulqualität (vgl. Edelstein und Fauser 2001). Schon die Förderung von demokratischen (Wert-)Prinzipien in der Schule soll allgemein zur Bildung eines Gemeinsinns beitragen und dazu motivieren, sich schon früh daran zu beteiligen, die gegenwärtige und zukünftige Gesellschaft mitzugestalten und Verantwortung für sie zu übernehmen. In der Literatur finden sich für Partizipation zahlreiche Synonyme wie Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung oder Einbeziehung. Diese Begriffe ziehen sich auch durch die aktuelle Diskussion um die häufig beschworenen Partizipationspotenziale des Web 2.0 und verleihen damit der Auseinandersetzung um das «Mitmachnetz» eine Unschärfe und Beliebigkeit. Gerade mit Blick auf formale Lehr- und Lernprozesse, die Partizipation im Rahmen der institutionellen Grenzen mit Angeboten des Social Webs ermöglichen wollen und nicht auf die Freiwilligkeit, wie sie für informelle Kontexte typisch ist, bauen können, ist es zielführend, die Graduierung von Partizipation und Öffnung von Unterricht aus vornehmlich (medien-)didaktischer Perspektive anzuschauen, um eine Basis für die Gestaltung von authentischen, partizipativen Lehr- und Lernprozessen zu haben.

2.1 Zum Begriff der Partizipation

Unter Partizipation oder Beteiligung wird allgemein eine Form von Teilnahme von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen seltener die Teilhabe an den Resultaten verstanden. Partizipation in Form von Teilnahme oder Teilhabe gilt als ein konstitutives Merkmal demokratischer bzw. republikanischer Gesellschafts- und Staatsformen. Sie ist im eigentlichen Sinne zugleich Recht und (gewissermassen auch) Pflicht der Bürger/innen sich an politischen Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfindung zu beteiligen (Schnurr 2005). Unstrittig ist laut Schnurr die Begründung von Partizipation aus demokratietheoretischer Perspektive, wogegen die Meinungen dann hinsichtlich der Funktion und des Zwecks von Partizipation auseinander gehen. Danach ist Partizipation «ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller, sowie der verbindlichen Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaften demokratischer Gesellschaften; eine grundlegende Voraussetzung für die Realisierung von Partizipation liegt in der Freiheit zur politischen Kommunikation und zum politischen Handeln» (ebd. 2005, S. 1330 f.). Insgesamt lässt sich sagen, dass Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite lebt, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und durch die Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen. Diese Akteure im Partizipationsprozess können sowohl Individuen als auch Gruppen sein, wie z. B. Politiker und Bürger, Lehrende

und Lernende oder Eltern und Kind/er. Partizipation betrifft demnach allgemein das Verhältnis von Akteuren zueinander und die Machtverteilung zwischen ihnen. Die Verteilung von Entscheidungsmacht zeigt sich nach Urban (2005) erst dann, wenn Uneinigkeit besteht, Aushandlungsprozesse gestaltet und Entscheidungen getroffen werden müssen. Der tatsächliche Partizipationsraum der jeweiligen Akteure zeigt sich dann im Umgang mit den auftretenden Diskrepanzen, z. B. im Unterricht. Dieser beschriebene, übergreifende Mechanismus lässt sich noch differenzieren, wenn man sich Modelle anschaut, die den Begriff von Partizipation konkretisieren, um zwischen Formen einer nur scheinbaren Beteiligung oder Einbeziehung und tatsächlicher Partizipation unterscheiden zu können. Die unterschiedlichen Grade der Machtverteilung zwischen Akteuren werden in Stufenmodellen abgebildet. Als eine zentrale Arbeit zur inhaltlichen Bestimmung von Partizipation gilt bis heute das Stufenmodell von Arnstein (1969), «A Ladder of Citizen Participation», das von einer Ungleichverteilung von Macht zwischen Entscheidern und Betroffenen ausgeht. Partizipation setzt Arnstein mit der Teilhabe an Entscheidungsmacht gleich («redistribution of power», ebd., S.216) und grenzt sie damit gegen nur scheinbare Beteiligung wie das Informieren über oder Erläutern von erfolgten Entscheidungen ab. Der Grad der Partizipation äussert sich dementsprechend darin, welchen tatsächlichen Einfluss alle Beteiligten Gruppen auf Entscheidungen nehmen können. Arnstein beschreibt insgesamt acht Stufen der Partizipation, wonach die höchste Stufe den höchsten Grad von Partizipation auszeichnet, die sie nochmals in drei Typen von Graden der Partizipation gruppiert (ebd., S.217 ff.):

Typ *Nonparticipation (Nicht-Beteiligung)*:

1. Manipulation (Manipulation, Instrumentalisierung),
2. Therapy (Anweisung, Einflussnahme in Abgrenzung zur Befähigung zur Beteiligung,);

Typ *Degrees of Tokenism (Stufen der Schein- oder Alibi-Beteiligung)*:

3. Informing (Information),
4. Consultation (Anhörung),
5. Placation (Beschwichtigung, Einbeziehung);

Typ *Degrees of citizen power (Stufen von Partizipation; Verortung der Macht bei den Bürgern)*:

6. Partnership (Beteiligung in Aushandlungssystemen),
7. Delegated Power (Übertragung von Macht; Besitz ausgewählter Entscheidungskompetenzen),
8. Citizen Control (Kontrolle durch Bürger; Besitz voller Entscheidungskompetenz).

Ein solches Stufenmodell dient als Basis und Analyseinstrument, um allgemein den Grad der Beteiligung und die damit (nicht) verbundene Übertragung von Entscheidungsmacht in ihrer jeweiligen Praxis kritisch zu betrachten und ein- und abstufen zu können. Es zeigt exemplarisch auf, dass nicht alles als Beteiligung gelten kann, was als Partizipation gemeint ist. Eine tatsächliche Partizipation ist demnach erst möglich, wenn die Zielgruppe eine verbindliche Rolle bei der Entscheidungsfindung spielt. Stufenmodelle dieser Art stellen bis heute für die Einordnung von Formen der (Nicht-)Beteiligung eine wichtige Orientierung dar. Besonders mit Blick auf die aktuelle Diskussion um das Partizipationspotenzial von Social Software werden hier fruchtbare Anschlüsse gesehen. So diene das Modell von Arnstein u. a. Ansätzen als Referenz, die sich mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Für den vorliegenden Beitrag erscheint vor allem das Neun-Stufen-Modell von Schröder (1995) zum Grad der Beteiligung oder Einmischung von Kindern zwischen Fremdbestimmung und Selbstorganisation anschlussfähig. Denn hier wird mit spezifischen Begriffen wie Mitbestimmung und Selbstbestimmung gearbeitet, wie sie seit Längerem im Zuge der Diskussion um offene Lehr- und Lernformen verwendet werden (vgl. u. a. Häcker 2007) und wie sie zur Zeit auch in der Diskussion um das Social Web (vgl. u. a. Reinmann 2010) eine zentrale Rolle spielen. Schröder differenziert Partizipation in relativ starker Anlehnung an das achtstufige Modell von Hart (1992) mit Blick auf die jeweilige Rolle von Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen. Fletcher (2005) bezieht sich mit seiner «Ladder of Student Involvement in School» ebenfalls auf Hart, wenn er ähnlich wie Schröder acht Stufen der (Nicht-)Partizipation von Schülern/-innen im Kontext von Schule definiert. Im Folgenden werden die neun Stufen Schröders vorgestellt und in Anlehnung an Fletchers bzw. Harts Ausführungen angepasst:

1. *Fremdbestimmung*, d. h. Inhalte wie Arbeitsformen und Ergebnisse eines Vorhabens werden fremddefiniert; «students manipulated»;
2. *Dekoration*, d. h. Kinder und Jugendliche wirken auf einer Veranstaltung mit, ohne zu wissen, worum es geht; «students are decoration»;
3. *Alibi-Teilnahme*, d. h. Kinder und Jugendliche haben nur scheinbar eine Stimme; «students are tokenized»;
4. *Teilhabe*, d. h. über die bloße Teilnahme hinaus können Kinder sich sporadisch beteiligen; «students informed and assigned to be involved»;
5. *Zuweisung und Information*, d. h. Erwachsene bereiten für Kinder ein Projekt vor und die Kinder sind gut informiert, verstehen worum es geht und wissen, was das Vorhaben bewirken soll; «students informed and consulted by adults»;
6. *Mitwirkung*, d. h. indirekte Einflussnahme durch z. B. Interviews, um eigene Vorstellungen zu artikulieren, aber ohne bei der konkreten Umsetzung dabei zu sein; «adult-initiated action and shared decisions with students»;

7. *Mitbestimmung*, d. h. Beteiligungsrecht, das Kinder tatsächlich bei Entscheidungen mit einbezieht und ein Gefühl des Dazugehörens und der Mitverantwortung überlässt. Die Idee für ein Projekt kommt von Erwachsenen, doch alle Entscheidungen werden demokratisch mit den Kindern getroffen; «student-initiated, student-led decisions»;
8. *Selbstbestimmung*, d. h. Projekt wird nicht mit, sondern von Kindern und Jugendlichen initiiert und von Erwachsenen unterstützt; «student-initiated, shared decisions with adults/teachers, student-adult partnerships»;
9. *Selbstverwaltung bzw. Selbstorganisation*, d. h. die völlige Entscheidungsfreiheit und Verantwortung für Projekte liegt bei den Jugendlichen, die Erwachsenen werden informiert.

Das Besondere am Ansatz Schröders ist die deutliche Benennung einer neunten Stufe der Selbstverwaltung oder Selbstorganisation. Dieses kann als Differenzierung der achten Stufe Arnsteins interpretiert werden, die dort sehr umfassend als Kontrolle bei den Bürgern/-innen bezeichnet wird. Betrachtet man vor allem das obere Ende der Partizipationsleiter bzw. die Grade mit dem höchsten Mass an Partizipation(sraum), so geht es hier nicht nur um ein «Mitmachen», sondern um ein Selbstbestimmen und darüber hinaus. Entsprechend geht die neunte Stufe streng genommen über Partizipation hinaus. Ähnlich wie bei der Fremdbestimmung auf der untersten Stufe der Nicht-Partizipation, gibt es auch hier keine andere Partei mehr, mit der man Macht aushandelt – Entscheidungsmacht ist jeweils einseitig verteilt. Blickt man auf die ursprüngliche Leiter von Arnstein, die drei Partizipationstypen unterscheidet, wird auch hier im Weiteren davon ausgegangen, dass es sich bei den ersten beiden Stufen um «Nicht-Partizipation», bei den Stufen drei bis fünf um Grade der Schein-Partizipation oder Vorstufen von Partizipation handelt und erst ab Stufe sechs von Graden der Partizipation gesprochen werden kann. Die neunte Stufe geht über Partizipation hinaus und kann als völlige Autonomie gelten.

Weniger eine Rolle spielt hierbei, ob es eher um Grade einer politischen oder sozialen Partizipation der Schüler/innen geht (vgl. Eikel 2006). Denn für die gemeinsame Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im institutionellen Rahmen (Hoch-)Schule erscheint sowohl im Sinne der politischen Perspektive der Grad der autonomen Entscheidung von Einzelpersonen oder Gruppen eine Rolle zu spielen wie aus sozialer Perspektive der Grad der Entscheidungsmacht, mit denen Personen oder Gruppen in einem Entscheidungsprozess eingebunden sind. Es bedarf auf Seiten der Bildungsinstitution entsprechender Strukturen und auf Seiten der Akteure bzw. Individuen entsprechender Kompetenzen und individueller Voraussetzungen, um eine spezifische Form der Partizipation in formalen Kontexten zu ermöglichen und damit einen Prozess der Partizipationssteigerung zu realisieren (vgl. u. a. Sturzbecher und Grossmann 2003; Eikel 2006).

Insgesamt lässt sich anhand dieser Zugänge gut zeigen, dass Partizipation für alle Beteiligten voraussetzungsreich ist. Für den Moment kann in Anlehnung an Urban (2005) festgehalten werden, dass das Gelingen von Partizipation bzw. die Realisierung unterschiedlicher Grade von Partizipation im Wesentlichen von a) den Fähigkeiten und der Bereitschaft zur Mitgestaltung der Akteure und b) den strukturellen Gegebenheiten und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt. Für den vorliegenden Kontext wäre das die Bereitschaft und Kompetenzen der Lernenden sich an der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu beteiligen sowie eine Lehr- und Lernkultur, die ein partizipatives Miteinander unterstützt. Darüber hinaus sind es auch c) Anlässe, die zur Beteiligung motivieren und die auf der Ebene von Unterricht von der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen abhängig sind sowie mit Blick auf das eingangs beschriebene Social Web d) mediale Artikulationsmöglichkeiten zur Partizipation wie z. B. das eigenverantwortliche Führen eines persönlichen Blogs oder das Mitwirken an einem Schul- oder Klassenblog.

2.2 Partizipatives Lernen in Schule und Unterricht

Die Förderung von Partizipation in formalen Bildungskontexten wird zwar seit Aufkommen von Social Software verstärkt diskutiert, ist aber keine neue Thematik (vgl. u. a. Schulz 1985). Bis heute ist Partizipation ein zentrales Element eines Offenen Unterrichts in allen seinen Dimensionen der organisatorischen, methodischen, inhaltlichen, sozialen und persönlichen Offenheit (vgl. Peschel 2002, S. 77). In diesem Zusammenhang ist besonders auf die Methode der Projektarbeit bzw. den Projektunterricht zu verweisen, der mit seinem handlungsorientierten Ansatz von Zusammenarbeit und solidarischem Handeln der Schüler/-innen geprägt ist (Gudjons 2008). Ebenso wurde nach Einschätzung von Meyer (2001) die Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität schon durch Klafki als Kern einer allgemeinen Bildung zwischen Ich und Welt herausgestellt, wie auch die Forderung nach einer Schüler- und Handlungsorientierung im Unterricht immer selbstverständlicher wurde. In jüngerer Zeit hat das BLK-Programm «Demokratie lernen & leben» (vgl. Edelstein und Fauser 2001; Eikel 2006) einen wichtigen konzeptionellen und normativen Beitrag zur demokratischen Partizipation in der Schule geleistet. Es wird im BLK-Programm u. a. in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) davon ausgegangen, dass «wenn Partizipation Selbstbestimmung im Sinne freier Entscheidung, wirksames Handeln im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement sowie Zugehörigkeit und Kooperation im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen umfasst, die Stärkung von Partizipation in Unterricht, Schule und Gesellschaft zur Verbesserung von Lernen und Kompetenzentwicklung beiträgt» (Eikel 2006, S. 7). Entsprechend hat das BLK-Programm u. a. die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen zum Ziel, die mit der gleichzeitigen Förderung

einer demokratischen Schulkultur einhergeht. Als Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur folgt das BLK-Projekt Transparenz und Kommunikation, Selbstbestimmung und Unterstützung sowie Zugehörigkeit, Anerkennung und soziale Inklusion (ebd., S.29). Auffällig ist hier, wie auch in der entsprechenden Literatur zur Partizipation in Schule oder Schülerdemokratie (u. a. Böhme und Kramer 2001; Palentien und Hurrelmann 2003; Betz, Gaiser und Pluto 2010), dass vorrangig solche Organisationsformen von Beteiligung im Fokus stehen, die weniger oder nur implizit die Mikroebene des konkreten Unterrichts im Blick haben, sondern vielmehr schulbezogene Belange oder Rahmenbedingungen, die sich u. a. unter formalen, repräsentativen Formen der Beteiligung (z. B. Klassensprecher, Schülervertretung), offenen, basisdemokratischen Beteiligungsformen (z. B. Versammlungen, Klassenrat, Runder Tisch) oder projektorientierten Formaten (z. B. Zukunftswerkstatt, Schülerfirma, Schülerinitiative) subsumieren lassen (vgl. Eikel 2006, S. 16). Es zeigt sich auch, dass die Schüler/innen häufiger dort mitbestimmen können, wo Lehrer/innen nicht direkt von deren Entscheidungen betroffen sind (vgl. Fatke und Schneider 2008, S. 47). Auch aus einer demokratiepädagogischen Perspektive ist die partizipative Gestaltung des konkreten Unterrichts nur am Rande Gegenstand der Diskussion. Die Perspektive des Unterrichts findet sich eher auf Seiten der Schul- und Unterrichtsforschung wieder (u. a. Böhme und Kramer 2001; Meyer 2001; Brandt 2004). Die Bedeutung von digitalen Medien für ein partizipatives Lernen in der Schule, und ganz konkret im Lehr- und Lernprozess, spielt hier aber bisher kaum eine Rolle.

Meyer (2001, S. 51) kommt hinsichtlich der Schülermitbeteiligung im Fachunterricht zu dem vorläufigen Fazit, «dass sie zwar grösstenteils durchschauen, was methodisch-didaktisch abläuft, dass sie aber dennoch passiv bleiben». Meyer folgt einer Auffassung von Autonomie, wonach das übernehmen von Verantwortung für das eigene Lernen selbstbestimmtes Lernen ermöglicht. Selbstverantwortliche Mitarbeit lässt sich aber nur dann realisieren, wenn Schüler/innen als autonome Interaktionspartner/innen akzeptiert werden und auf Macht von Seiten der Lehrer/innen verzichtet werde und eine Abgabe der Verantwortung an die Lernenden erfolgt. Hier zeigt sich noch einmal, dass Partizipation ganz zentral von dem Verhältnis der beiden Akteursseiten im Interaktionsprozess zusammenhängt. In diesem Sinne hat auch die Frage des Unterrichtsklimas eine grosse Bedeutung. Von Saldern (2007) thematisiert dabei u. a. die ungeklärte Frage nach dem Einfluss von Partizipationsmöglichkeiten auf die Leistung der Schüler/innen und benennt u. a. die Form der Absprache als ein zentrales Merkmal der Kommunikation einer partizipativen Kultur im Bereich der Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Gelingen von Partizipation hängt mit den Möglichkeiten der Selbststeuerung und -bestimmung der Lernenden zusammen. Allerdings mahnt schon Weinert (1982) in diesem Zusammenhang Anfang der 1980er-Jahre berechtigt an, dass für den jeweiligen konkreten Kon-

text, wie eine Lernphase im offenen Unterricht, spezifiziert werden müsse, was bei aller Unschärfe des Begriffs konkret unter Selbststeuerung verstanden wird und inwiefern im Einzelfall «der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wie und woraufhin er lernt, gezielt und weitreichend beeinflussen kann» (Weinert 1982, S. 97). Nur so könne dem Trugschluss entgangen werden, dass jeder «beliebige Unterricht als zuverlässiger Indikator selbstgesteuerten Lernens angesehen wird, der den Schülern demokratische Mitbestimmungsrechte einräumt, individuelle oder kollektive Entscheidungen über die Gestaltung des Lehrens und Lernens zulässt [sic] und partnerschaftliche Arbeiten in der Klasse begünstigt» (Weinert 1982, S. 101). Diese Einschätzung bestärkt darin, dass es in einem ersten Schritt sinnvoll ist, Grade partizipativen Lernens besonders mit Blick auf die höchste Stufe von Partizipation (vgl. Abschnitt 3.1) genauer zu spezifizieren und hierbei auch die Rolle der Lernenden und Lehrenden zu beachten. Denn einerseits müssen Lehrende solche Lernumgebungen gestalten, die tatsächlich Spielräume für die selbstständige Festlegung und Ausgestaltung von Lernzielen, -inhalten, -zeiten und -methoden vorsehen. Andererseits müssen Lernende diese zur Verfügung gestellten Räume auch wahrnehmen wollen und können und hier folgenreiche Entscheidungen hinsichtlich des eigenen Lernprozesses treffen (dürfen). Weinert plädiert ausdrücklich für die Relevanz der institutionellen Förderung von Kompetenzen zur Selbststeuerung: «Wer die Autonomie und Mündigkeit des Menschen sowie die Erziehung zu lebenslangem Lernen als übergeordnete pädagogische Ziele verbindlich akzeptiert, wird der Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der Schule besondere Aufmerksamkeit widmen müssen» (ebd., S. 103).

Vor diesem Hintergrund stellt sich besonders die Frage nach einer angemessenen Befähigung von Schülern/-innen zur Partizipation und damit auch zum partizipativen Lernen. Mit Urban (2005, S. 5) lassen sich hier die drei folgenden Argumentationslinien für eine frühe Förderung von Partizipationskompetenz nachzeichnen: Erstens, «Partizipation ist ein Erfahrungs- und Lernprozess», den man nicht durch Vorbereitung auf Partizipation lerne, sondern durch aktive Partizipation in unterschiedlichen Graden und Formen. Zweitens «Beteiligung braucht «Empowerment»», d. h. Menschen müssen partizipationsfähig gemacht werden, was bedeutet pädagogisches Handeln in asymmetrischen Beziehungen darauf auszurichten, zukünftig Entscheidungsmacht auf die Unterlegenen zu übertragen. Drittens «Beteiligung als Demokratisierung», d. h. Demokratie und die Achtung der Menschenwürde sind als Grundlage von professioneller Erziehungs- und Bildungsarbeit zu betrachten, was in strukturell ungleichen Machtbeziehungen die machtvollere Seite verpflichtet, den pädagogischen Alltag unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten so weit wie möglich zu demokratisieren (vgl. ausführlicher zur Partizipationskompetenz Sturzbecher/Grossmann 2003 zur demokratischen Handlungskompetenz in ihren Teilkompetenzen Eikel 2006, S. 23 ff.). Besonders der zuerst genannte Aspekt

der prozessbezogenen und erfahrungsorientierten Aneignung von Partizipation stellt eine wichtige Grundlage für die spätere, medienbezogene Diskussion und die Eckpfeiler eines partizipativen Lernens in formalen Kontexten dar.

2.3 Zur Herausforderung einer «verordneten Partizipation» in formalen Lehr- und Lernprozessen – Zwischen (medien-)pädagogischem Ideal und institutionellen Grenzen

Auf der Mikroebene der Lehr- und Lernprozesse oder von Unterricht stellt sich partizipatives Lernen sowohl als Ideal offener Lernformen als auch als Herausforderung auf Grund der institutionell bedingten Grenzen dar. In Anlehnung an Helsepers (1999) Ausführungen zur paradoxen Verwendungsweise der Aufforderung zur Autonomie und Selbstverantwortlichkeit von Schülern/-innen im Rahmen von Schulwahlen im Sinne einer «vorordneten Autonomie» lässt sich hier vor einer Gefahr einer kontraproduktiven «verordneten Partizipation» der Lernenden beim Einsatz von Social Software im Unterricht bzw. in formalen Lehr- und Lernprozessen warnen. Mit Helseper führt dieses im Kontext formaler Bildungskontexte zwangsläufig zu Antinomien modernen, pädagogischen Handelns, die sich u. a. in einem (medien-) pädagogischen Handeln zwischen Autonomie und Zwang äussert und hier besonders in der Symmetrie- bzw. Machtantinomie (Helseper 2004, S. 74 f.). Da in diesem Fall Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung zur kontrollierten oder kontrollierbaren Pflicht werden (können), wird im vorliegenden Beitrag von einem (medien-)pädagogischen und konkreter mediendidaktischem Paradox gesprochen, wie es heute für das (medien-)pädagogische Handeln in Antinomien typisch ist.

Wie bisher aufgezeigt wurde, hängen die hohen Grade von Partizipation vor allem mit einer freiwilligen Bereitschaft der Lernenden zusammen, sich zu beteiligen. Diese Freiwilligkeit ist in formalen Bildungskontexten, deren zentrale Merkmale das institutionalisierte und bisweilen noch tradierte asymmetrische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sowie die Zertifizierung von (Einzel-)Leistung ist, im Regelfall nicht oder nur sehr bedingt zu erreichen. Wie man den Chancen und Herausforderungen partizipativen Lernens bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begegnet, ohne die Lernenden zu demotivieren oder gar Lernwiderstände zu erzeugen, hängt mit der didaktischen Perspektive auf die Gestaltung von Unterricht zusammen. Die Idee des partizipativen Lernens findet sich vor allem in didaktischen Ansätzen mit konstruktivistischer Ausrichtung wieder. Diese gehen davon aus, dass Wissen jeweils eine individuelle Konstruktion von Menschen darstellt und kein objektiver, transferierbarer Gegenstand ist, wie es bei der eher instruktionalen Perspektive gesehen wird. Mit konstruktivistisch orientiert sind solche Ansätze gemeint, die eine gemässigte oder pragmatische Perspektive auf das Lehren und Lernen einnehmen und eine sinnvolle Verbindung von konstruktivisti-

schen und instruktionalen Auffassungen vornehmen (vgl. Dubs 1995; Terhart 2002; Reinmann und Mandl 2006). Ein Beispiel dafür stellt die praxisorientierte Position zur Gestaltung integrierter Lernumgebungen von Reinmann und Mandl (vgl. 2006, S. 637 ff.) dar. Sie sehen eine fruchtbare Ergänzung zwischen einem Unterrichten im Sinne von Unterstützen, Anregen, Beraten sowie Anleiten, Darbieten und Erklären (Instruktion) und einem Lernen als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess (Konstruktion), bei dem Lehrenden und Lernende wechselseitig und zeitweise mal mehr und mal weniger aktive Rollen einnehmen. Die integrierte Position spiegelt sich in sechs Prozessmerkmalen wieder (ebd., S. 638), wonach Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess ist. Besonders in einem sozialkonstruktivistischen Kontext kann partizipatives Lernen besonders mit Blick auf die Prozessmerkmale selbstgesteuert und sozial ermöglicht werden. Auch Meyer (2001) kommt zu dem Schluss, dass sich Schülerorientierung, Prozessorientierung und Lernendenautonomie mit konstruktivistischen Lernprinzipien theoretisch absichern liessen. Inwieweit in diesem Zusammenhang zukünftig eher eine konnektivistische Perspektive (Siemens 2005) auf das Lernen in Netzwerken zwischen Menschen und z. B. Technologie für ein partizipatives Lernen in formalen Kontexten fruchtbar ist, bleibt für diesen Zusammenhang zu überprüfen.

Mit der konkreten Realisierung partizipativen Lernens muss auch der vielbeschworene Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden tatsächlich vorgenommen werden. Entsprechend führt Reich (2008) im Kontext seiner konstruktivistischen Didaktik, in der die Partizipation der Lernenden ein Schlüsselanliegen darstellt, partizipatives Lernen als eine von fünf Reflexionsperspektiven auf die Planung von Lehr- und Lernprozessen an. Auf methodischer Ebene zeichnet sich partizipatives Lernen dadurch aus, inwiefern die Lernenden an der methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Lernens beteiligt werden und inwiefern die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden hier methodisch gestärkt werde. Partizipation auf der Ebene von Unterricht bedeutet für Reich (vgl. 2008, S. 252) (1) Unterricht (zumindest) phasenweise gemeinsam zu planen, (2) inhaltliche und methodische Notwendigkeiten gemeinsam zu erörtern und zu begründen, (3) die vorgenommene Planung gemeinsam kritisch zu evaluieren und entsprechende Konsequenzen zu ziehen, (4) so genannte Reflecting Teams kontinuierlich einzusetzen, d. h., Lernende, die den Unterricht kritisch beobachten, und (5) ein partizipatives Evaluationsmodell durchzuführen. Partizipatives Lehren und Lernen stellt hier eine wesentliche Säule einer Didaktik dar, die die Interaktionen bzw. die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden für das Gelingen von effektiven Lernprozessen ins Zentrum rückt. Entsprechend betrachtet Reich in seiner konstruktivistischen Didaktik sowohl die Lehrenden wie auch Lernenden als Didaktiker und betont die Besonderheiten einer Beziehungsdidaktik, die auf Kommunikation

und Moderation basiert. Eine weitere dem konstruktivistisch orientierten Spektrum zuzuordnende Perspektive auf partizipatives Lernen vertreten Lave/Wenger (1991). Sie diskutieren Lernen aus Perspektive einer *«legitimate peripheral participation»*, wonach Lernprozesse im Rahmen einer sozialen Praxis in Form von Enkulturation stattfinden und sich partizipatives Lernen in der Beteiligung an den Aktivitäten einer Gemeinschaft bzw. im Rahmen einer *Community of Practice* äussert. In die gleiche Richtung gehen die Vorstellungen die Jenkins et al. (2009, S.xi) mit einer eher informellen *«participatory culture»* verbinden:

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another (at the least, members care about others' opinions of what they have created).

Gerade die letzten beiden Ansätze zeigen, wie eng partizipatives Lernen bzw. erfolgreiche partizipative Lernprozesse mit Kommunikation und sozialer Interaktion in Form von Kooperation und Kollaboration zusammenhängen. Das Interaktion, Verständigung oder der Dialog zentrale Bausteine von Partizipation ausmachen, zeigt sich schon in älteren Ausführungen, die die Schülerbeteiligung im Unterricht aufgreifen (Schulz 1985). Schulz spricht hier von partizipatorischer Methodik unter der Perspektive der Mündigkeit und Emanzipation. In diesem Zuge geht auch er auf die Problematik ein, die schon im Sinne einer *«verordneten Partizipation»* angesprochen wurde. Diese sei *«nur im Dialog zwischen den Unterrichtsteilnehmern zu lösen»* (ebd., S.61), ohne auf die Professionalität der Lehrenden zu verzichten. Vielmehr zeige sich die spezifische Professionalität der Lehrenden bei einer partizipatorischen Methodik u. a. darin, *«Probleme und Informationsstände so darzustellen, dass [sic] Lernende zur Mitplanung ihrer Lernprozesse ermutigt und befähigt werden, [...] Selbstkontrolle zu erleichtern, solidarische Fremdkontrolle zu organisieren oder selbst zu leisten [und] bei der Aufklärung der Bedingungen des Lernens, wie sie sich im gesellschaftlichen Umfeld finden, ebenso zu helfen wie bei ihrer kritischen und kreativen Einbeziehung in die Lernhandlung. Dazu gehört auch die Hilfe bei Offenlegung jeder Widersprüchlichkeit in der Erzieher-(Lehrer-)Rolle, wie sie zwischen humanitärem Engagement und amtlichen Auftrag auftreten kann»* (ebd.). Pädagogen/-innen benötigten daher sowohl ein eigenes Konzept von ihren Aufgaben, wie auch der Interessen an denen der Lernenden, *«um mit ihnen die Lernhandlungen zugleich emanzipatorisch relevant und möglichst effektiv steuern zu können»* (ebd.). Hierbei könne nach Schulz das Prinzip der

Überforderung hilfreich sein, in dem die Lehrenden Möglichkeiten schaffen, die Lernende ermutigen immer noch mehr Selbstbestimmung zu wagen als sie bisher versucht haben – auch um zu zeigen, dass der (phasenweise) Rollenwechsel von Seiten der Lehrenden gewollt ist (vgl. ebd. S. 65). Partizipation spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle in der kritisch-kommunikativen Didaktik, deren Grundwerte Demokratisierung und Humanisierung sind (vgl. zusammenfassend Winkel 2006). Zur Rolle von Lehrenden und Lernenden gilt hier die Haltung: «Je kleiner, ungeübter, uneinsichtiger usw. die Mitagierenden, desto eher sind stellvertretende Entscheidungen und behutsame Partizipationen (Teilhabe) notwendig. Sie reichen über das regressiv-komplementäre Agieren, also die Zurücknahme autoritärer Verhaltensweisen, bis hin zu den Versuchen, so viel und so oft wie möglich symmetrisches (gleichwertiges) Handeln in Schule und Erziehung herzustellen» (Winkel 2006, S. 100). Damit handelt es sich hierbei um eine schülerorientierte Didaktik, die dem Lehrenden seine spezifische Zuständigkeit Verantwortung für die Planung und Analyse von Unterricht belässt. Dieser Ansatz geht wie auch bei Schulz davon aus, dass das schulische Agieren letztlich in eine mit- und selbstbestimmte Lebensförderung einmünden soll. Hierfür bedarf es Zeit und einer Planung über einen längeren Zeitraum, die über das Einüben von Gruppenunterricht hinaus geht. Wesentlicher Punkt beim partizipativen Lernen ist demnach, dass nicht nur die Lehrenden die Gestaltung der Lernumgebungen für die Lernenden vornehmen, sondern (phasenweise) mit den Lernenden zusammen das gemeinsame Lehren und Lernen planen, umsetzen und evaluieren. Dieser Prozess muss erlernt werden. Nur im Rahmen einer solchen Vorgehensweise können Lernende auch in formalen Kontexten tatsächliche, mindestens aber transparent verhandelte Phasen der Selbstbestimmung und damit nach dem vorliegenden Verständnis Phasen der höchsten Stufe von tatsächlicher Partizipation erfahren.

3 Partizipatives Lernen mit Social Software gestalten – Eckpunkte eines Stufenmodells

Im Folgenden gilt es zu diskutieren, inwieweit digitale Medien als Bündel aller Technologien und elektronischen Anwendungen bis hin zu Social Software derart in formale Lehr- und Lernkontexte integriert werden können, dass es zu einer tatsächlichen oder zumindest akzeptierten Mitbestimmung der Lernenden bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen kommen kann. Ein Weg aus dem aufgezeigten Paradox heraus liegt bei der didaktisch begründete Entscheidung der Lehrperson, in dem sie für sich klärt, welchen Grad an (Nicht-)Partizipation die eigene Lehre bzw. der eigenen Unterricht in kurzfristigen Phasen oder längerfristig haben soll und damit, welcher Entscheidungsspielraum allgemein und mit digitalen Medien im Besonderen auf Seiten der Schüler/innen liegt.

3.1 Partizipatives Lernen – Selbstbestimmung mit Social Software im Unterricht

Die Integration von Social Software in den Unterricht bringt einerseits Potenziale für ein schülerzentriertes Lernen im (sozial-)konstruktivistisch orientierten Sinne mit sich. Andererseits ist der Umgang mit dem Social Web für die Lernenden aber auch besonders voraussetzungsreich, denn ganz im Sinne des partizipativen Netzes wird von ihnen im besonderen statt der Ausführung fremdbestimmter Anweisungen, nun ein höheres Mass an Mitwirkung, Mit- und Selbstbestimmung bis hin zur Selbstorganisation verlangt. Und dass letztlich der Grad der Selbstbestimmung der Lernenden entscheidend dafür ist, ob man von tatsächlicher Partizipation sprechen kann, haben die Ausführungen zu den Stufenmodellen von Partizipation gezeigt. Das Verhältnis von Selbstorganisation und Selbstbestimmung hängt wiederum von der jeweiligen Perspektive ab. So nimmt Reinmann (2010) aus einer personenbezogenen Perspektive eine Unterscheidung vor. Sie begreift selbstorganisiertes Lernen als individuelle Herstellung von Ordnung mit Hilfe von Selbstbestimmung. Selbstbestimmung wiederum steht für die individuell vorgenommene Passung im Lernprozess von einerseits inneren Strukturen wie Zielen und Normen durch Selbstregulation und von andererseits äusseren Strukturen wie Anforderungen und Gegebenheiten durch Selbststeuerung. Für den vorliegenden Kontext wäre das partizipative Lernen in dieser Systematisierung ganz im Sinne der vorwiegend didaktischen Idee im Bereich der individuellen Einflussnahme auf die äusseren Strukturen, also der Gestaltung der Lernumgebung zu sehen. Häcker (2007) beschäftigt sich aus pädagogischer Sicht ausführlich mit dem selbstbestimmten Lernen im Rahmen der Portfolio-Arbeit als einem Instrument zur Demokratisierung der Leistungsbewertung. Er kommt zu dem Schluss, dass Selbstbestimmung über Selbststeuerung hinaus geht, aber Ähnliches meint, nämlich die Entscheidung über die Lernziele, Inhalte, Methoden, Medien, Ort, Lernzeit, Lerntempo, Schwierigkeitsgrad und Lernpartner, wobei der Fokus auf der (Selbst-)Bestimmung des sinnhaften Lerngegenstands und der Lernziele läge (ebd., S. 76 f.). Festhalten lässt sich hier vorläufig, dass Selbstbestimmung über Selbststeuerung hinaus geht und sich von Selbstorganisation unterscheidet. Selbstbestimmung steht nicht nur für den höchsten Grad an Partizipation, sondern ist zugleich eine Form der Individualisierung von Unterricht. Je stärker sich Lernende bei der Gestaltung von Lehrprozessen und damit ihren individuellen Möglichkeiten zum Lernen einmischen und beteiligen können, desto stärker ist auch ein individualisiertes Lernen möglich, in dem die eigenen Bedürfnisse in die Gesamtstruktur des Unterrichts eingebracht werden können.

Ein selbstorganisiertes Lernen, wie es im Web 2.0 stattfinden kann, scheint somit im heutigen, schulischen Kontext auf breiter Front (noch) nicht realisierbar. Besonders, wenn von einem Verständnis von Selbstorganisation auf Seiten der Lernenden ausgegangen wird, das Mehr als Phasen selbstverantwortlichen Arbeitens

innerhalb von Gruppenarbeit im Unterricht meint, die zumeist von den Lehrenden initiiert wurden. Insofern ist hier mit Blick auf das Social Web als Element im Unterricht Reinmann (2010) zuzustimmen, wonach das vielbeschworene selbstorganisierte Lernen im Internet weder im informellen Bereich noch im formalen Bildungszusammenhang einfach zu realisieren ist, wie es aber im Zuge der Euphorie um das Web 2.0 suggeriert wird. Reinmann (2010) mahnt in diesem Sinne, dass das selbstorganisierte Lernen im Web 2.0 zu einem Privileg für eine Bildungselite verkommen könnte und gerade die überhöhten Erwartungen an das (informelle) selbstorganisierte Lernen im Web 2.0 als Ausdruck «sozialromantischer und pseudodemokratischer Vorstellungen» (ebd. S. 87) zu sehen seien. Damit genau diese Polarisierung langfristig nicht erfolgt, ist es wichtig, ein partizipatives Lernen schon von früh an für alle in der Schule zu fördern, um demokratiepädagogische Überlegungen auch im Zuge des Web 2.0 zu verstärken. Hierfür bei der nach konzeptionellen Gesichtspunkten höchsten Stufe der Partizipation, der Selbstorganisation, anzusetzen erscheint aus pragmatischer Perspektive allerdings wenig realistisch. Vielmehr geht es je nach Vorerfahrungen der Lernenden darum, eine angemessene Stufe der Partizipation bei der Gestaltung einer Lernumgebung bewusst zu berücksichtigen.

Mit der Integration von Social Software in pädagogische Zusammenhänge geht zugleich auch die Aufgabe einher, den Lernenden das Lernen im und mit dem Social Web *beizubringen*, damit sich hier nicht eine weitere Quelle für die «Digital Divide» auftut. Erst die allmähliche Übertragung von Verantwortung für die Gestaltung der gemeinsamen und eigenen Lernprozesse kann die Kompetenz möglichst vieler Lernender stärken, eröffnete Handlungsräume für sich selbstbestimmt nutzen zu können. Wenn Schüler/innen beispielsweise ganz im Sinne der konstruktivistisch orientierten Perspektive der Sinn zur Nutzung eines Blogs oder von virtuellen Lesezeichensammlungen erfahrungsorientiert und situiert deutlich wird, wissen sie um deren Potenziale für das Lernen und können solche Anwendungen bei Bedarf auch an anderer Stelle selbst nutzen. Dieses mag zugleich auch eine Erklärung für die geringen und rückläufigen Nutzungszahlen von Web 2.0-Anwendungen mit Bildungsbezug sein (vgl. Busemann und Gscheidle 2010). Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist es die Aufgabe der formalen Bildungsinstitutionen, vor allem aber der Schule und damit der Lehrer/innen allen Schülern/-innen, ein Mindestmass an partizipativen Lernen mit dem Social Web «beizubringen» und damit in einer ermöglichenden Art authentisch zu verordnen. Für ein stufenweises «Beibringen» oder Bereitstellen lerngruppenadäquater Erfahrungsräume für ein partizipatives Lernen spricht auch Weinerts (1982) Einschätzung, wonach je höher die Selbstwirksamkeit oder das Erleben der Verursachung eigener Lernprozesse und Lernleistungen ausfällt, desto positiver wirkt sich das auf die Entwicklung von Lernleistung aus. Dann kommt es also auch auf die gleichzeitige Förderung von

Lernmotivation und Lernkompetenzen an. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass die Übertragung von Verantwortung an die Schüler/innen nicht auch die volle Verantwortung für das mögliche Scheitern der selbstgesteuerten Lernentscheidungen mit sich, sondern hierfür aus genuin pädagogischer Sicht auch die Lehrperson mit ihrer (medien-)pädagogischen Professionalität als Gestaltende/r der Lernumgebung gleichermassen die Verantwortung trägt. Somit liegt nach wie vor die Hauptverantwortung für die Gestaltung von offenen Lernräumen mit dazugehörigen pädagogischen, didaktischen, methodischen sowie fachlichen Entscheidungen bei der professionell handelnden Lehrperson (im Sinne aktuell geltender Standards) – selbst dann, wenn Verantwortung abgegeben wird, wie es bei den unterschiedlichen Graden partizipativen Lernens der Fall ist. Diese Entwicklung bedarf einer Veränderung im professionellen Selbstbild heutiger Lehrende/r, das nicht mehr den/die allwissende Wissensvermittler/in als Hauptrolle betrachtet. Dafür bedarf es ein relativ hohes Mass einer erweiterten (medien-)didaktischen und (medien-)pädagogischen Kompetenz auf Seiten der Lehrenden, um den Lernenden die Chancen dieser Lernform mit digitalen Medien adäquat durch Eröffnung entsprechender Lernräume zu ermöglichen und letztlich auch die sinnvolle individuelle, kooperative und kollaborative Verwendung von Social Software wie Blogs, Social Bookmarking oder die Arbeit mit Wikis für das individuelle und gemeinsame Lernen «beizubringen» (vgl. ausführlicher Mayrberger, in Druck).

3.2 Stufenmodell für partizipatives Lernen in formalen Bildungskontexten

Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass die höchste Form der Partizipation und damit tatsächliche Selbstbestimmung im Unterricht nur erreicht werden kann, wenn sich die Lehr- und Lernkultur mit der Zeit verändert. Das kann beispielsweise in der Form passieren, dass informelle Lernprozesse Einzug in formale Bildungskontexte halten und umgekehrt, formale Lernumgebungen Impulse für ein selbstorganisiertes, freiwilliges Lernen über Unterricht hinaus geben. Digitale Medien und besonders Social Software können je nach mediendidaktischer Entscheidung in jeder Stufe die partizipativen Prozesse fördern und einfordern.

Das nachfolgend vorgeschlagene Stufenmodell für ein partizipatives Lernen in formalen Lehr- und Lernkontexten stellt eine erste Entscheidungshilfe dar, um mit dem aufgezeigten Paradox einer verordneten Partizipation in formalen Bildungskontexten umgehen zu können. Dabei handelt es sich in erster Linie um ein Stufenmodell zur Identifikation und Beschreibung von Formen der Partizipation und solchen, die häufig dafür gehalten werden, aber im Sinne der vorliegenden Argumentation *keine* Partizipation sind. Das meint, dass hier die Stufen der Pseudo- oder Schein-Beteiligung und die Nicht-Partizipation folglich *nicht* zum partizipativen Lernen gehören. Wenn partizipatives Lernen ausdrücklich das (medien-)pädagogische oder didaktische Ziel eines Vorhabens ist, dieses aber nicht über

die Pseudo- oder Schein-Beteiligung hinaus kommt, kann man es im Sinne eines Entwicklungsprozesses als Vorstufen von Partizipation sehen. Trotzdem ist in diesem Fall die eigentliche Partizipation im Sinne von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung nicht realisiert worden.

Für den vorliegenden Kontext wird auf Basis von Arnstein (1969) und in Rückgriff auf Schröder (1995) und Fletcher (2005) mit dem folgenden, modifizierten Stufenmodell für ein partizipatives Lernen in formalen Bildungskontexten gearbeitet (vgl. Abb. 1). Das Modell gibt erste Hinweise, unter denen Partizipation im formalen Kontext mit digitalen Medien (nicht) gelingen kann:

Stufe	Typen	Stufen partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten
9	Über Partizipation hinaus; (volle) Autonomie	Selbstverwaltung bzw. Selbstorganisation , d. h. die völlige Entscheidungsfreiheit und Verantwortung für die Gestaltung von Lernprozessen liegt bei den Lernenden (als Individuum oder Gruppe), die Lehrenden werden ggf. informiert
8	Partizipation	Selbstbestimmung , d. h. Lernprozess wird nicht mit, sondern von Lernenden initiiert und Lehrenden (partnerschaftlich) unterstützt (z. B. Inhalte, Ziele, Methoden etc.)
7		Mitbestimmung , d. h. Beteiligungsrecht, das Lernende tatsächlich bei Entscheidungen mit einbezieht und ihnen Mitverantwortung überlässt. Die Idee für ein Lernvorhaben kommt von Lehrenden, doch alle Entscheidungen werden demokratisch mit den Lernenden getroffen (z. B. Methoden, Ablauf, Bewertungskriterien)
6		Mitwirkung , d. h. indirekte Einflussnahme um bei einem von Lehrenden gestalteten Lernsituation eigene Vorstellungen zu artikulieren, aber ohne bei der konkreten Umsetzung dabei zu sein (z. B. Feedbackrunden, Evaluation)
5	Pseudo- oder Schein-Beteiligung; Vorstufen der Partizipation	Einbeziehung , d. h. Lehrende bereiten für Lernende eine Lernumgebung vor und die Lernenden sind gut informiert, verstehen worum es geht und wissen, was das Vorhaben bewirken soll (z. B. Vorstrukturierte Projektarbeit oder Blended Learning)
4		Teilhabe, Anhörung , d. h. über die bloße Teilnahme hinaus können Lernende sich sporadisch beteiligen und werden nach ihren Interessen gefragt (z. B. Erwartungsabfrage)
3		Alibi-Teilnahme , d. h. Lernende haben nur scheinbar eine Stimme und werden über den Verlauf des Lehr- und Lernszenarios (z. B. Seminarplan) informiert
2	Nicht-Partizipation	Dekoration, Anweisung , d. h. Lernende wirken auf einer Veranstaltung (z. B. Podiumsdiskussion) mit, ohne zu wissen, worum es geht
1		Fremdbestimmung, Instrumentalisierung , d. h. Inhalte wie Arbeitsformen und Ergebnisse eines Vorhabens werden komplett fremddefiniert

Abb. 1: Stufenmodell für ein partizipatives Lernen im formalen Bildungskontext

Wichtig ist es, dass das nachfolgende Stufenmodell nicht als lineares Modell zu verstehen ist, dessen Stufen zwangsläufig kumulativ aufeinander aufbauen. Die aufgezeigten Stufen grenzen vielmehr im analytischen Sinne die Grade von Partizipation ab. Ebenso könnte man sich das Modell als Skala für (Nicht-)Partizipation vorstellen (vgl. erste Vorüberlegungen in diese Richtung bei Mayrberger 2010). Für Fälle, bei denen es auch darum geht, Phasen nicht partizipativen Lernens im Unterricht zu kennzeichnen, ist es sinnvoll, die Skala über die tatsächlichen Partizipationsformen hinaus auf alle hier vorgeschlagenen neun Stufen auszuweiten. Nimmt man dann noch den Aspekt der Zeit über eine Unterrichtsphase hinzu, so liesse sich in einem Achsenkreuz visualisieren, welche (nicht) partizipativen Phasen in welchen Zeitabschnitte des Unterrichtsverlaufs stattfinden (y-Achse: Partizipation; x-Achse: Zeit). Konkret heisst dieses, dass in den einzelnen Phasen eines Unterrichts unterschiedliche Stufen oder Grade von Partizipation erreicht werden können – ganz im Sinne des im Abschnitt 2.3 dargestellten, jeweiligen Verhältnisses von Instruktion und Konstruktion im formalen Lernprozess. Im klassischen Schulunterricht dürfte allerdings die neunte Stufe über Partizipation hinaus nur in Ausnahmefällen erreicht werden.

Die vorliegende erste Version des Stufenmodells hilft insofern vorerst dabei, beispielsweise hinter den Erwartungen zurück gebliebene partizipative Lehr- und Lernprozesse im Nachhinein zu analysieren. So liesse sich exemplarisch die Arbeit mit Blogs zur Dokumentation von Gruppen- oder Projektarbeit im Rahmen eines Blended-Learning-Szenarios in der akademischen Lehre als eine Form der «Einbeziehung» und damit lediglich als Vorstufe der Partizipation oder Scheinbeteiligung identifizieren.

Zur Zeit dient dieses Stufenmodell einem empirischen Vorhaben als Orientierung für die Erforschung von «Best-Practice»-Beispielen partizipativen, schulischen Lernens¹. Es soll in weiteren empirischen und konzeptionellen Arbeiten ausgebaut werden. So wird es in einem nächsten Schritt anhand aktueller Best-Practice-Beispiele für den Einsatz von Social Software im Unterricht in unterschiedlichen Schulstufen mit authentischen Ankerbeispielen illustriert. Auf diese Weise soll u. a. gezeigt werden, welche Grade von Partizipation in welchen didaktischen Szenarien, mit welcher Zielgruppe unter welchen formalen Bedingungen möglich sind und welche Rolle die Lehrenden und Lernenden in den jeweiligen Szenarien inne haben.

In einem nachfolgenden Schritt soll das Modell mit Indikatoren für die jeweiligen Stufen ausgearbeitet werden. Ziel ist es, Stufen partizipativen Lernens mit

¹ Hierbei handelt es sich um das Projekt «PaLerMe – Partizipative Lehr- und Lernumgebungen mit digitalen Medien im Unterricht gestalten können. Eine empirische Studie zur mediendidaktischen Kompetenz von Lehrern/-innen», das seit 4/2011 von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und dem dortigen Forschungsschwerpunkt «Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung» gefördert wird: <http://www.zbh.uni-mainz.de/329.php>

und durch Social Software differenzierter beschreiben zu können und zugleich Gelingensbedingungen für den Umgang mit dem Paradox der Beteiligung der Lernenden an der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Social Software aus didaktischer Perspektive herauszuarbeiten. Von diesen Erkenntnissen werden auch Hinweise erwartet, wie eine zeitgemäße Förderung mediendidaktischer Kompetenz von Lehrern/-innen zu gestalten ist.

Danach gilt es zu prüfen, inwiefern dieses Modell tatsächlich auf andere formale Bildungsbereiche übertragen werden kann. Es wird angenommen, dass eine Adaption auf die Hochschullehre mit der aktuellen Bachelor- und Masterstruktur eine geringere Hürde darstellt, als die Anpassung an die Erwachsenen- und Weiterbildung. Daneben gilt das Interesse besonders dem Bereich der Selbstorganisation in informellen Kontexten bzw. an der Grenze von formalen und informellen Lernprozessen.

Insgesamt zeigt sich bei dem vorgelegten Stufenmodell, dass allein die Realisierung offener Lernumgebungen, die ein partizipatives Lernen als (ein) Ziel haben, im formalen Bildungskontext für alle Beteiligten nicht einfach zu realisieren ist. Nimmt man noch die digitalen Medien hinzu, erhöht sich die Komplexität noch einmal. Partizipation mit digitalen Medien im Unterricht beginnt insofern (nicht nur) mit dem Umdenken der Lehrenden, sondern auch mit dem Umdenken der Institution und den Lernenden als weitere Akteure in diesem Prozess.

4 Fazit zum Umgang mit einem (medien-)pädagogischen Paradox einer zeitgemässen Lehr- und Lernkultur mit digitalen Medien

Die Einbindung digitaler Medien in formale Lehr- und Lernprozesse kann, wie in diesem Beitrag aufgezeigt, unter bestimmten Bedingungen, die mit Vorstellungen eines gemässigt konstruktivistisch orientierten Verständnisses von Lehren und Lernen einhergehen, zur Veränderung der schulischen Lehr- und Lernkultur beitragen. Eine solche veränderte Kultur, die ein partizipatives Lernen fördert und erfordert, kann nur in solchen institutionellen Rahmungen authentisch entstehen und sich entwickeln, wenn die Förderung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie des Lernenden ein ernsthaftes, pädagogisch motiviertes Anliegen darstellt und eine demokratische Schulkultur bis hin zur Ebene der Interaktion im Unterricht erwünscht ist.

Dass diese Perspektive nicht zu allen aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen passt, zeigt sich exemplarisch an den strukturellen Veränderungen von Hochschulen, die Beteiligungsmöglichkeiten eher einschränken, denn erweitern. Zugleich wird aber eine studierendenzentrierte und kompetenzorientierte Lehre angestrebt. Das Paradox einer verordneten Partizipation oder Beteiligung unter Zwang in formalen Kontexten im Sinne eines «E-Learning 2.0» gewinnt hierdurch noch einmal an Schärfe.

Dennoch ist zumindest unter den bestimmten Bedingungen, die in diesem Beitrag aufgezeigt wurden, ein spezifischer Grad an Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung auf Ebene von Lehren und Lernen möglich. Insofern kann auch der Einsatz von Social Software in formalen Lehr- und Lernkontexten unter diesen Bedingungen zur Partizipation beitragen. Ausgangspunkt für die Realisierung partizipativen Lernens mit Social Software darf hierbei allerdings nicht der Anspruch sein, in formalen Bildungskontexten, Prozesse informellen Lernens ermöglichen zu wollen. Oder einfacher ausgedrückt: Lediglich der Einsatz von Social Software bewirkt nicht zwingend das Verhalten der Lernenden, wie man es aus dem Netz von Social Software-Nutzer/innen kennt. Es bedarf hierfür einer sinnvollen didaktischen Gestaltung der partizipationsfördernden Lernräume in Schule und Hochschule, die der tatsächlichen Situation in Form der formalen Grenzen, transparent Rechnung trägt.

Festzuhalten ist für den Moment, dass partizipatives Lernen und die entsprechenden Kompetenzen sich sowohl auf Seiten der Lehrenden wie Lernenden durch wiederholtes Erproben und Ausloten von Zuständigkeiten in den unterschiedlichen Graden etablieren müssen – nur auf diese Weise kann sich eine selbstverständliche Kultur der Partizipation beim Lehren und Lernen entwickeln, die auch ein authentisches Umgehen mit Social Software einschliesst. Diese Art des Lehren und Lernens zu kultivieren erscheint im Rahmen von Schule und besonders aber im Rahmen von Hochschule eine zunehmende Herausforderung darzustellen. Diese lohnt sich allerdings konkret, wenn Partizipationskompetenz der Lernenden das Ziel ist oder allgemeiner, wenn eine zeitgemässe Lehr- und Lernkultur mit digitalen Medien, die eine Öffnung von Lehr- und Lernprozessen für mehr Partizipation in jeder Hinsicht fördert und erfordert, das Ziel sein soll.

Literatur

- Arnstein, Sherry R. 1969. «A Ladder of Citizen Participation.» *Journal of the American Institute of Planners* 4: 216–224.
- Betz, Tanja, Wolfgang Gaiser und Pluto Liane, Hrsg. 2010. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Bonn: bpb.
- Böhme, Jeanette und Rolf-Torsten Kramer, Hrsg. 2001. *Partizipation in der Schule*. Wiesbaden: Leske+Budrich, 2001.
- Brandt, Birgit. 2004. *Kinder als Lernende – Partizipationsspielräume und -profile im Klassenzimmer*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Busemann, Katrin und Christoph Gscheidle. 2010. «Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010.» In: *Media Perspektiven* 7–8: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mp-publications/07-08-2010_Busemann.pdf (1.4.2011).

- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. 2000. «The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.» *Psychological Inquiry* 11 (4): 227–268.
- Downes, Stephen. 2005. «E-learning 2.0.» *eLearnMagazine* 17: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> (1.4.2011).
- Dubs, Rolf. 1995. «Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung.» *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6): 889–903.
- Ebersbach, Anja, Markus Glaser und Richard Heigl. 2011. *Social Web*. Konstanz: UVK.
- Edelstein, Wolfgang und Peter Fauser. 2001. *Demokratie lernen und leben: Gutachten für ein Modellprogramm der BLK*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Eikel, Angelika. 2006. «Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule.» BLK-Programm «Demokratie lernen & leben». http://blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf.
- Eimeren van, Birgit und Beate Frees. 2010. «Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia für alle? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010.» *Media Perspektiven* 7–8: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/07-08-2010_Eimeren.pdf (1.4.2011).
- Ertelt Jürgen und Franz Josef Röhl, Hrsg. 2008. *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung*. München: kopaed.
- Fatke, Reinhard und Helmut Schneider. 2008. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Bertelsmann-Stiftung.
- Fletcher, Adam. 2005. «Meaningful Student Involvement. Guide to Students as Partners in School Change.» <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> (1.4.2011).
- Grell, Petra und Franco Rau. 2010. «Participation under compulsion.» *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)* 5 (4): 26–30.
- Gudjons, Herbert. 2008. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 7., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas. 2007. *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. 2., überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hart, Roger. 1992. *Children's Participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Helsper, Werner. 1999. «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und

- Selbstverantwortlichkeit.» *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper, 521–569. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2004. «Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln.» *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Hrsg. v. Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe, Johannes Wildt, 49–98. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jenkins, Henry, Katie Clinton, Ravi Prushotma, Alice J. Robison und Margaret Weigel. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Lave, Jean und Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Mayrberger, Kerstin (im Druck). «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz.» *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto u. Petra Grell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, Kerstin. 2010. «Ein didaktisches Modell für partizipative eLearning-Szenarien – Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten.» *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Hrsg. v. Schewa Mandel, Manuel Rutishauser u. Eva Seiler Schiedt, 363–375. Münster: Waxmann.
- Meyer, Meinert. 2001. «Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-) didaktischer Überlegungen.» *Partizipation in der Schule*. Hrsg. v. Jeanette Böhme u. Rolf-Torsten Kramer, 49–58. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg. 2010a. *KIM-Studie 2010: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> (1.4.2011)
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg. 2010b. *JIM-Studie 2010: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> (1.4.2011).
- O'Reilly, Tim. 2005. «What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software»: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html> (1.4.2011).
- Overwien, Bernd. 2005. «Stichwort: Informelles Lernen.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3): 339–359.

- Palentien, Christian und Klaus Hurrelmann. 2003. *Schülerdemokratie: Mitbestimmung in der Schule*. Heidelberg: Luchterhand.
- Peschel, Falko. 2002. *Offener Unterricht: Idee-Realität-Perspektive und ein praxi-serprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Hohengehren: Schneider.
- Reich, Kersten. 2008. *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, Gabi, Thomas Sporer und Frank Vohle. 2007. «Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst?» *eUniversity – Update Bologna*. Hrsg. v. Reinhard Keil, Michael Kerres u. Rolf Schulmeister. Münster: Waxmann, 263–278.
- Reinmann, Gabi. 2010. «Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit).» *Digitale Lernwelten*. Hrsg. v. Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber, 75–89. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinmann, Gabi und Heinz Mandl. 2006. «Unterrichten und Lernumgebungen gestalten.» *Psychologie: Ein Lehrbuch*. Hrsg. v. Andreas Krapp u. Bernd Weidenmann, 613–658. Weinheim: BeltzPVU.
- Saldern von, Matthias. 2007. «Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion.» *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Hrsg. v. Martin K. W. Schweer, 159–176. VS Verlag: Wiesbaden.
- Schmidt, Jan-Hinrik, Ingrid Paus-Hasebrink und Uwe Hasebrink. 2009. *Heranwachsen mit dem Social Web*. Berlin: Vistas.
- Schnurr, Stefan. 2005. «Partizipation.» *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. Hrsg. v. Hans-Uwe Otto u. Hans Thiersch, 1330–1345. München: Ernst Reinhardt.
- Schröder, Richard. 1995. *Kinder reden mit*. Weinheim: Beltz.
- Schulmeister, Rolf. 2009. «Thesen zum Einsatz von Web 2.0 in der Lehre.» *CSP E-Learning ZFH: E-Learning aus Sicht der Studierenden. Befragungen – Statistiken – Thesen, aber auch Konsequenzen?* Hrsg. v. Andrea Helbach. E-Dossier No 6: <http://www.elearning.zfh.ch/dossier> (1.4.2011).
- Schulz, Wolfgang. 2005. «Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit.» *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Bd. 4. Hrsg. v. Gunter Otto u. Wolfgang Schulz, 53-73. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siemens, George. 2005. «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.» *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1): http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (1.4.2011).
- Sturzbecher Dietmar und Heidrum Grossmann, Hrsg. 2003. *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München: Reinhardt.

- Terhart, Ewald. 2002. *Konstruktivismus und Unterricht: Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Urban, Ulrike. 2005. «Partizipation. Demokratie-Baustein <Partizipation>». BLK-Programm <Demokratie lernen & leben>»: http://blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/partizipation_baustein.pdf.
- Wagner, Ulrike. 2011. *Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation*. München: kopaed.
- Weinert, Franz E. 1982. «Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts.» *Unterrichtswissenschaft* 10 (2): 99–110.
- Winkel, Rainer. 2006. «Die kritisch-kommunikative Didaktik.» *Didaktische Theorien*. Hrsg. v. Herbert Gudjons u. Rainer Winkel, 93–112. Hamburg: Bergmann+Helbig.

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Wenn Edusphäre und Blogosphäre sich treffen Weblogs an Hochschulen zwischen Zitationskartell und Diskursrevolte

Stefanie Panke, Birgit Gaiser und Stefanie Maaß

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Thema «Edublogging», also der Nutzung von Weblogs im Bildungsbereich, und fokussiert dabei auf den Hochschulsektor. Weblogs werden vielerorts als Instrument für die Lehre, aber auch als Diskussionsplattform im E-Learning-Forschungsdiskurs sowie als Mittel zur Öffentlichkeitsarbeit in E-Learning-Zentren und anderen Zentraleinrichtungen eingesetzt. Hinzu kommen Blogfarmen bzw. Multiblogs, die jedem und jeder Hochschulangehörigen mit wenigen Klicks die Einrichtung einer Weblog-Präsenz eröffnen. Entsprechend facettenreich präsentiert sich die Landschaft der Edublogs. Der Artikel beleuchtet das Phänomen «Edublogosphäre» durch eine umfangreiche Literatursichtung, Web-Recherchen, Inhaltsanalysen und Befragungen. Angestrebt wird eine Kartografie der vielfältigen Landschaft an Edublogs. Im Ergebnis werden Besonderheiten der Weblog-Strategien von E-Learning-Einrichtungen, bloggenden E-Learning-Wissenschaftlern/-innen, Blogfarmen und weiteren Einsatzformen in Hochschulbereich beschrieben.

1 Einleitung

Die Diskussion um den Sinngehalt des Begriffs Web 2.0 lässt sich an zwei prominenten Figuren der Debatte festmachen: Während Tim Berners-Lee (2006) Web 2.0 als reinen Modebegriff abtut («piece of jargon, nobody even knows what it means»), konstatiert Tim O'Reilly einen Trend: «Web 2.0 is much more than the latest technology buzzword» (Musser und O'Reilly 2006). Soziale wie technologische Veränderungen der Internetkultur scheinen letztere Aussage zu bekräftigen. Wie Schiltz, Truyen und Coppens (2007, 98) bemerken: «Nowadays, the most visited websites are all social at their core». Typische Eigenschaften von Social Software sind leichte Handhabung, kommunikativer Austausch, direktes Feedback und der Aufbau von persönlichen Netzwerken (Avram 2006). Gemäss dieser Charakteristik sind Weblogs ein Paradebeispiel für Social Software. Reese et al. (2007) fassen die distinkten Eigenschaften zusammen als «ease of use, low barriers to creation and maintenance, dynamic quality, easy interactivity and potential for wide distribution» (S. 239).

Weblogs haben sich seit Ende der 90er Jahre zu einem festen Bestandteil der Netzkultur entwickelt. Technische Basis sind einfache, browserbasierten Content-managementsysteme. Der Reiz des Bloggens beruht also nicht auf einer technologischen Innovation, sondern auf der Herausbildung spezifischer Nutzungspraktiken. Weblogs bilden eine Form des «Micropublishing» (Williams und Jacobs 2004), die flexibel in verschiedene Motivations- und Bedürfnislagen integrierbar ist. Dabei sind Schnelligkeit und Aktualität oftmals wichtiger als grammatikalische oder typografische Genauigkeit (Ojala 2005). Schlobinski und Siever (2005) beschreiben Blogs als eine Form der «Nahkommunikation», die Ähnlichkeiten zum mündlichen Austausch aufweist («konzeptionelle Mündlichkeit»). Charakteristisch ist die Organisation der Inhalte in umgekehrt chronologischer Reihenfolge – in der Regel ergänzt durch die Ordnung entlang thematischer Kategorien. Viele Weblogs bieten zudem eine individuelle Verschlagwortung der Einträge durch Tagging. Dies erleichtert als weitere Sortierungsoption die Auffindbarkeit von eigenen und fremden Beiträgen durch so genanntes «Tag-Browsing». Weiterhin ist eine Integration von Blogging und Microblogging per Twitter zu beobachten. Viele Weblogs bedienen beide Kanäle und verlinken zudem noch auf Social Networking Profile wie Facebook.

Hinsichtlich der Sozialform sind ein-Personen-Blogs genauso anzutreffen wie Blogs, die von einer Gruppe gepflegt werden – wobei die individuelle Autorenschaft zu überwiegen scheint (Herring et al. 2004, 2005). Es ist im Allgemeinen möglich, die Einträge zu kommentieren. Parallel angebotene Blogrolls – Linklisten zu anderen Weblogs oder diversen Online-Quellen – fungieren als Leseempfehlung und Interpretationskontext für die Äusserungen des oder der Blogautoren/-innen. Über den Permalink ist ein Posting dauerhaft referenzierbar und gezielte modulare Querverweise werden dadurch möglich. RSS-Feeds informieren die Nutzer mit Hilfe eines Feed-Readers bequem über Neueinträge. Die Bezugnahme und Verlinkung von Einträgen und Autoren/-innen untereinander resultiert in einer für diese Kommunikationsform typischen Mischung aus Individualität und Kooperation. Efimova und de Moor (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von verteilten Konversationen.

Doch wie sieht es tatsächlich mit der Diskursivität von Blogs aus? Während einige Autoren/-innen Transformationsprozesse, Wandel per «disruptive technology» und revolutionäres Potential für den Bildungsbereich konstatieren, halten Kritiker, allen voran der prominente Lernforscher Rolf Schulmeister (vgl. Schulmeister et al. 2010) mit harscher Kritik nicht zurück. Klar ist: Weblogs polarisieren, auch und gerade im deutschsprachigen Bildungsbereich. Als Grundlage für weitere Erhebungen nimmt der vorliegende Beitrag eine «Kartografie» der deutschsprachigen Edublogosphäre vor.

Zur Gliederung: Einführend dient eine Zusammenfassung kommunikationswissenschaftlicher Befunde und Anwendungskontexte als Grundlage der weiteren Untersuchung (Abschnitt 2). Im Anschluss werden Fragestellungen für den Untersuchungsgegenstand «Edublogosphäre» aufgeworfen und die Methodik dargestellt (Abschnitt 3). Die nachfolgende Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf die Gruppen der forschenden Edublogger/innen (Abschnitt 4) und Institutionelle Blogs, insbesondere bloggenden E-Learning-Zentren und Blogfarmen (Abschnitt 5). Der Beitrag schliesst mit einem Fazit (Abschnitt 6).

2 Charakteristiken Blogosphäre

Die Gesamtheit aller Weblogs wird als Blogosphäre bezeichnet, eine Teilöffentlichkeit, die sich nach eigenen Regeln und mit wechselnden Protagonisten dynamisch entwickelt. Blogger/innen kommen und gehen, die Blogosphäre wächst unaufhörlich (Whelan 2003). Der Analysedienst BlogPulse.com indiziert über 146 Millionen Weblogs weltweit. Für die deutschsprachige Blogosphäre wagt der Kommunikationswissenschaftler Dr. Jan Schmidt auf Basis der jährlichen Online-Studie (ARD/ZDF) eine vorsichtige Schätzung: «Man kann die Zahl nicht wirklich verlässlich schätzen, aber ich gehe davon aus, dass es derzeit mehrere hunderttausend aktive Blogs in Deutschland gibt» (Schmidt 2010). Durch das rasante Wachstum der Blogosphäre und die ausdifferenzierten Verwendungsformen – von persönlichen Tagebüchern, über Aktions- und Wissensmanagement-Plattformen bis zu themenorientierten und journalistischen Angeboten – wurden Weblogs in der Vergangenheit wiederholt Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. Von Interesse sind dabei vor allem Motive und Nutzungsformen der Blogger/innen.

Die deutschsprachige Blogosphäre wurde im Jahr 2005 in der Studie «Wie ich blogge?!» erstmals explorativ durch eine Online-Befragung untersucht. Auffällig an der Studie von Schmidt und Wilbers (2006) ist der hohe Anteil an weiblichen Bloggerinnen, insbesondere in der Gruppe der Jugendlichen. Zwar ist die Befundlage zur Wechselwirkung von Gender-Aspekten und Blogging-Aktivitäten noch unklar, doch weisen zahlreiche Beispiele in erfolversprechende Richtungen, um unterrepräsentierte Gruppen sichtbarer zu machen. Im kalifornischen San Jose fand bereits im Jahr 2005 die erste BlogHer-Konferenz statt¹, ein Forum für Bloggerinnen, die hier Strategien der Einflussnahme diskutieren (Lopez 2009). Ein weiterer Befund von Schmidt und Wilbers (2006) ist die personale Identifizierbarkeit. Demnach reizt Weblog-Autoren/-innen keineswegs die Anonymität des Internet: Die meisten Blogger/innen posten unter ihrem eigenen Namen oder geben explizite Hinweise auf ihre Identität.

Weitere qualitative und quantitative Befragungen deuten darauf hin, dass Weblogs als ein weitgehend geschützter Raum wahrgenommen werden, der zum Ex-

1 Online unter: <http://www.blogher.org>

plorieren und Experimentieren anregt. Nardi, Schiano, Gumbrecht und Swartz (2004) führten qualitative Interviews mit Betreibern privater Weblogs durch und destillierten daraus fünf Motive für die Nutzung des Genres. Blogs dienen der Dokumentation des eigenen Lebens, bieten Raum zum persönlichen Ausdruck und der Verarbeitung von Erlebnissen und Gefühlen. Weiterhin können Blogs bei der Entwicklung von Ideen und Gedanken helfen und den kommunikativen Austausch in einer Gruppe fördern. Durch die Befragung einer randomisierten Stichprobe von Betreibern privater Weblogs kommen Stefanone und Jang (2007) zu dem Schluss, dass intensives Blogging dazu dient, enge persönliche Bindungen aufrecht zu erhalten und zu intensivieren: «blogs have been adopted as a mode of communication for strong tie network contacts, similar to email».

Auf der Basis einer qualitativen Studie zur Weblog-Nutzung von Studierenden und durch Erfahrungen aus fortlaufenden Diskussionen mit berufstätigen Bloggern/-innen leiten Efimova und Fiedler (2004) charakteristische Eigenschaften von Weblog-Communities ab: Das Darstellen multipler Perspektiven, Synergien von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen, Lernen von Experten und der Erwerb von Meta-Lernstrategien. Durch die spezifische Kopplung von Autorenschaft und Datumseintrag sind Weblogs prädestiniert, individuelle – und ggf. kollektiv anschlussfähige – Standpunkte strukturell nachvollziehbar und archivierbar aufzubereiten: «They are perceived as «unedited personal voices»» (Efimova und Fiedler 2004). Ihre emergente und auf Konversation angelegte Struktur lässt sich auch als hierarchierearmer, egalitärer Raum interpretieren: «From a communicative perspective the weblog can be seen as [...] a communication hub. [It] is a fixed marker on the internet that offers readers multiple communication channels to choose from to enter into conversation and participate in or start a discourse» (Wijnia 2004).

Inzwischen gibt es Arbeiten, die affektive Aspekte wie die Motivation im Zeitverlauf betrachten. In einer Online-Befragung von 66 amerikanischen Politbloggern kommen Ekdale et al. (2010) zu dem Ergebnis, dass für vielgelesene Blogger die Motivation im zeitlichen Verlauf steigt, insbesondere durch die Chance, alternative Themen aufzugreifen: «Our findings indicate that these political bloggers are more motivated to blog now than when they first began blogging. Specifically, they see great value in offering a point of view that they believe is otherwise missing in the mainstream media» (Ekdale et al. 2010, 230).

Ein hohes Mass an individueller Motivation und sozialer Einflussnahme weckt die Begehrlichkeiten von Organisationen und Unternehmen. Der Einsatz von Blogs in der Arbeitswelt wird insbesondere zur Unterstützung des Wissensmanagements erprobt (Ojala 2005). So experimentierte Siemens seit 2006 mit der Einrichtung von Personenblogs im Intranet. Dieser Ansatz zum dezentralen Wissensmanagement bildet eine komplementäre Ergänzung zu den bisherigen Ansätzen einer zentralen Wissensmanagementplattform wie Sharenet (Langen und Ehms 2006).

Kaiser et al. (2007) betonen die Wichtigkeit von Freiheitsgraden für das Wissensmanagement per Weblog: «From our stance, the freedom to decide upon one's own involvement regarding the usage of IT is crucial for evoking people's passion. Triggers can take manifold forms» (S. 400).

Nach aussen gerichtet kann das «Corporate Blogging» als eine Form der Unternehmenskommunikation gewertet werden, die die interne und externe Vernetzung unterstützt und neue Kanäle eröffnet. «Social media has had a staggering impact on the practice of public relations since the first weblogs, or blogs, appeared more than a dozen years ago», beschreiben Wright und Hinson (2009) den Einfluss von Weblogs auf die PR-Praxis. Dass die auf Selbststeuerung und basisdemokratischen Prinzipien begründeten Regeln der Blogosphäre vielfach nicht mit der Kultur von Unternehmen harmonieren, ist kaum verwunderlich. So bezeichnete der Werber Jean Remy von Matt 2006 Weblogs als «Klowände des Internets» als Reaktion auf die Kritik an der von seiner Agentur verantworteten «Du bist Deutschland»-Kampagne – und löste damit eine lawinenartige Debatte aus, die nur durch eine offizielle Entschuldigung zu beenden war.

Insgesamt zeigt sich, dass Blogging neue Partizipationswege eröffnet – allerdings nicht für jede und jeden gleichermaßen. Bei der Rezeption zeigt sich eine Konzentration auf wenige Weblogs, die über eine grosse Leserschaft verfügen. Daraus ein Scheitern des Partizipationsgedankens zu folgern, ist jedoch verfehlt. Vielmehr zeigt sich das typische «Long Tail» Muster (Anderson 2006), so dass eine Kultur der Nischen entsteht. Anders als bei Massenmedien geht es weniger um Leserzahlen und Einschaltquoten, sondern um die optimale Passung eines einzelnen Inhalts zu den Informationsbedarfen und Vernetzungsanliegen der Nutzer.

3 Edublogosphäre: Fragestellung & Methodik

Die Faszination der Blogosphäre hat auch im Bildungsbereich ihre Spuren hinterlassen. Verschiedene Autoren schrieben in der Vergangenheit Weblogs ein geradezu revolutionäres Potential zu. So formulierte Peter Baumgartner 2004 in seinem persönlichen Blog die These: «Weblogs have the potential to revolutionize education». Auch Williams und Jacobs (2004) postulierten: «Blogging has the potential to be a transformational technology for teaching and learning».

Der Einsatz von Weblogs im Bildungskontext wird nicht zuletzt durch die Integration von Blog-Funktionalität in gängige Lernmanagementsystem-Lösungen wie Moodle unterstützt. In diesen geschlossenen Umgebungen ist der Einsatz von Weblogs schwerpunktmässig durch die einfache Handhabung motiviert. Studierende können unkompliziert eigene Arbeiten, Fragen und Anregungen zur Veranstaltung, Links und Informationen in Form von Postings bereitstellen. Dabei wird das individuelle Lern- und Schreibverhalten der Studierenden dokumentiert und kann von ihnen nachvollzogen und reflektiert werden (Fiedler 2004). Dozierende

erhalten per Weblog Einblicke in den Lernstand. Fasst ein Weblog die Erwartungen, Zwischenstände und Arbeitsergebnisse der Studierenden zusammen, kann es als ein E-Portfolio fungieren und für Bewertungs- sowie Rückmeldungs-zwecke verwendet werden (Mason et al. 2004). Nach Oravec (2003) können Weblogs auch kooperatives Arbeiten sinnvoll unterstützen, zum Beispiel als Projektblog einer Kleingruppe (Davis 2004). Armstrong und Retterer (2004) berichten von einer Verbesserung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie mit «First-Time-Bloggers» von Stuart Glogoff (2003) kommt zu dem Ergebnis, dass eine Mehrzahl der Studierenden Blogging positiv erlebt und auch über die Lehrveranstaltung hinaus das Genre weiter nutzen will. Sim und Hew (2010) unterziehen insgesamt 24 empirische Untersuchungen einer Metaanalyse bezogen auf die Art des Weblog-Einsatzes auf Lernleistung und -motivation (performante und affektive Aspekte). Die Autoren identifizieren die Verwendungsformen Lerntagebuch, Dokumentation des Alltagslebens, Ausdruck von Stimmungen und Vorlieben, Kommunikation, Assessment und Aufgabenmanagement. In Bezug auf die Auswirkungen auf den Lernerfolg stellen die Autoren fest: «results from self-report studies generally suggested that the use of blogs could help student learning» (S.156). Allerdings ist die Forschungslage dahingehend limitiert, dass keine Langzeitstudien vorliegen, sondern sich die Evaluation meistens auf den Einsatz in singulären Veranstaltungen über den Zeitraum eines Semesters bezieht. Sim und Hew (2010) kritisieren, dass ein Grossteil der Studien zur Lernförderlichkeit von Blogs entweder auf Selbsteinschätzungen der Studierenden in Umfragen bzw. Interviews oder auf Inhaltsanalysen beruht. Sie sehen Bedarf für weitergehende empirische Arbeiten, die den Methodenkatalog erweitern und geeignete wie auch ungeeignete Weblog-Kontexte spezifizieren. Für unsere Untersuchung interessierte daher weniger die Einzelfallstudie eines Weblog-Einsatzes in Lehrveranstaltungen, sondern stärker institutionelle, veranstaltungsübergreifende Erfahrungen und Strategien. Dass sich Weblogs als methodisch sperriger Untersuchungsgegenstand erweisen können, zeigt die Reaktion auf Rolf Schulmeisters Artikel im Jahr 2009, in dem der Bildungswissenschaftler auf Basis einer inhaltsanalytischen Untersuchung einzelner Edublogs den diskursiven Charakter der Blogosphäre hinterfragte. Kritisiert wurde unter anderem ein quantitatives Verhältnis von Beitrag zu Kommentar von weniger als eins zu eins. Die sich an die Veröffentlichung des «Preprint» anschließende lebhafte Debatte unter den Edubloggern/-innen relativierte die Kernaussage der Diskursfreiheit. Grundsätzlich ist zu hinterfragen, ob das zahlenmässige Verhältnis Beitrag zu Kommentar als Diskurindikator geeignet ist. Manche Weblogs verzichten auf eine Kommentarfunktion und nutzen andere Wege der Vernetzung – zum Beispiel per RSS-Feed. Auch die Metaanalyse von Sim und Hew (2010) konstatiert Forschungslücken in Bezug auf die Wechselwirkung von Blogging und RSS. Die Vernetzung der Edublogosphäre durch RSS-Feeds ist inhaltsanalytisch

weitgehend nicht zugänglich, weshalb wir in unsere Erhebung auch Befragungskomponenten integrierten.

Die Kritik Schulmeisters an «Zitationskartellen» in Weblog-Gemeinschaften wirft zudem die grundsätzliche Frage auf, inwieweit tatsächlich neue Diskussionsoptionen und Partizipationswege entstehen. Fiedler (2003) zieht Parallelen zwischen Weblog-Communities und wissenschaftlichen Gemeinschaften. Formal gesehen erinnern die Praktiken der Blogger/innen – das Verfassen eigener Beiträge sowie das Zitieren und Kommentieren fremder Quellen – tatsächlich an das Peer System der Wissenschaft. Sind Weblogs und akademischer Diskurs also natürliche Verbündete? Gerade im E-Learning-Kontext deutet eine hohe Anzahl bloggender Professoren/-innen und Nachwuchswissenschaftler darauf hin. Für Aussenstehende weitgehend unklar ist dabei, welche Definitionshoheiten sich unter der egalitären Oberfläche verbergen: Wer liest wen, wer verweist aufeinander? Wie durchlässig ist der Zirkel der Edublogger/innen für neue Mitglieder?

3.1 Fragestellungen

Ausgangspunkt unseres Vorhabens einer Kartografie der Edublogosphäre sind die verschiedenen Facetten des Begriffs «Edublogging»: Darunter fallen erstens «Weblogs in Lehr-Lernsettings», zweitens «Weblogs über Bildungsthemen» sowie drittens «Weblogs von Bildungseinrichtungen». Zur Strukturierung unterscheiden wir einerseits Personenblogs (bloggende Bildungswissenschaftler) und andererseits Hochschulblogs (Blogfarmen / Blogs von E-Learning-Zentren). Einige Erhebungsschritte sind zudem stärker faktenorientiert und dienen der Dokumentation eines «State of the Art» andere dagegen stellen individuelle Deutungsmuster und soziale Praktiken in den Vordergrund.

In welchem Umfang werden Weblogs an Hochschulen genutzt? Ziel ist eine Bestandsaufnahme von E-Learning-Zentren und Blogfarmen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum, die in aktualisierbarer Form dokumentiert werden soll. Welche Strategien / Verwendungsformen sind im institutionellen Kontext zielführend? Auf Basis von Recherchen und Befragungen sollen geeignete wie auch ungeeignete Weblog-Kontexte spezifiziert und Best-Practice-Beispiele identifiziert werden.

Wie ist die deutschsprachige Edublogosphäre strukturiert? Die Auswertung soll feststellen, welche Edublogs besonders gut vernetzt sind und ob sich Strukturen ausmachen lassen. Von besonderem Interesse ist zum einen die Verbindung zwischen bloggenden Bildungswissenschaftlern und Hochschulblogs, zum anderen die Durchlässigkeit der Edublogger-Szene: Handelt es sich um ein Zitationskartell oder haben auch Neulinge eine Chance «gehört» zu werden?

Welche sprachlichen Besonderheiten zeichnet das Edublogging aus? Während die meisten Untersuchungen zu Weblogs sich auf den anglo-amerikanischen Kultur-

raum konzentrieren, liegt unser Fokus im deutschsprachigen Raum, was uns ermöglicht, sprachliche Besonderheiten zu erfassen.

Wie diskursiv sind Edublogs? Bei dieser Frage steht die Kommentar- und Diskussionskultur im Mittelpunkt – ebenso wie die Intention der Schreibenden: Werden Edublogs eher zur Dokumentation eigener Aktivitäten / Denkprozesse u.Ä. geführt oder werden Beiträge publikumsorientiert verfasst?

3.2 Erhebungsinstrumente / Auswertung

Zur Untersuchung der deutschsprachigen Edublogosphäre wurde ein mehrstufiges Verfahren angewandt, das inhaltsanalytische Erhebungen (Web-Recherche, Blogroll-Auswertung) mit zielgruppenorientierten Befragungen (E-Mail, Telefon) verknüpft. Die methodische Herangehensweise fusst auf zwei Prämissen. 1. Eine Analyse der Edublogosphäre bedarf einer Teilhabe an der Kommunikationspraxis und ihren genrespezifischen Verwendungsregeln. 2. Die Erhebungsinstrumente sollten so strukturiert sein, dass die Ergebnisse durch die Befragten bzw. «Beforschten» korrigierbar und beeinflussbar sind. Bei der Auswertung des Datenmaterials wurde eine Triangulation der Ergebnisse angestrebt, mit dem Ziel sich ein ganzheitliches Bild zu verschaffen.

1. Web-Recherche: Auf Basis einer Recherche zu E-Learning an Hochschulen von Gaiser et al. (2006) wurden insgesamt 40 E-Learning-Zentren bundesweit darauf hin untersucht, ob sie Weblog-Services anbieten, auf Weblogs verweisen oder selbst eines führen. Die Ergebnisse wurden als «Google Map»² aufbereitet, um eine fortlaufende Erweiterung zu ermöglichen.
2. E-Mail-Befragung: Im Zeitraum Juni bis Oktober 2010 wurden ca. 25 bloggende E-Learning-Zentren, hochschulinterne Blogfarmen und weitere Beispiele für Bildungsblog-Szenarien im Hochschulkontext per E-Mail angeschrieben. Neben Basisdaten (u. a. zeitlicher Bestand, Umfang, Aktualisierung, beteiligte Akteure) wurden die Themen Motivation, Textsorten, Vernetzung mit anderen Weblog-Autoren/-innen und persönliche bzw. teambezogene Lernprozesse erfragt. Mit Bezug auf die Blogfarmen interessierten insbesondere die Einführungsstrategien und die bisherigen Erfahrungen mit dem Angebot. Die E-Mail-Befragung wurde durch Web-Recherchen ergänzt. Die Auswertung ist im Anhang dokumentiert.
3. Blogroll-Auswertung: Ausgehend von mehreren Startpunkten wurden 15 Blogrolls deutschsprachiger Edublogger/innen nach dem «Schneeballprinzip» ausgewertet: Die wechselseitige Vernetzung wurde über mehrere Stufen verfolgt. Die Analyse verfolgte zwei Ziele: Zum einen war die Intention, populäre Web-

² <http://maps.google.com/maps/ms?ie=UTF&msa=0&msid=105791373740508217367.000490ea18c16a20a2ed5>

logs auszumachen, die einen «Analysekern» für eine Interviewbefragung bieten können, zum anderen galt es zu eruieren, wie homogen oder divers die Blogrolls und damit der Rezeptionshorizont ausgestaltet sind. Eine Auswertung ergab, dass sich zwar wiederkehrende Verweisstrukturen und rekursive Bezugnahmen ausmachen lassen, dass aber ebenso viele Bezüge individueller Natur sind, also nur in einzelnen Fällen auftreten.

4. Leitfadengestützte Experteninterviews: Im Januar 2011 wurden die deutschsprachigen Edublogger/innen Christian Spannagel, Sandra Hofhues, Wolfgang Neuhaus, Joachim Wedekind, Andreas Auwärter und Gabi Reinmann zu ihrem jeweiligen persönlichen Weblog befragt. Ergänzend wurden zwei Blogfarm-Betreiber an Hochschulen (Martin Ellermann, Universität Bielefeld; Matthias Melcher, Universität Heidelberg) interviewt. Zentrale Dimensionen des Leitfadens waren die Themen Diskurs und Vernetzung, Partizipationschancen und -barrieren sowie Schreibkultur und Genre. Bei den Blogfarmen wurde zudem didaktischer Erfolg und Qualität von institutionellen Blogangeboten thematisiert. Die Interviews wurden telefonisch bzw. per Skype durchgeführt, mit dem Audioschnittprogramm Audacity aufgezeichnet und in Ergebnisprotokollen teiltranskribiert. Die Auswertungsstrategie bestand in einem mehrstufigen Verfahren der Interpretation, in dem sowohl fakten- als auch deutungsorientierte Schritte durchlaufen wurden. Durch Diskussionen innerhalb des Forscherinnenteams wurden die Ergebnisse verdichtet.

4 Edublogger/innen

Die Analyse der Blogrolls sowie die Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Edubloggern/-innen zielt darauf ab zu erschliessen, wie die deutschsprachige «Edublogszene» aus der eigenen Wahrnehmung heraus (inter-)agiert und vernetzt ist. Von besonderem Interesse ist, wie sich Edublogger/innen mit der Funktion des eigenen Weblogs – sei es als Diskursmedium oder als Platz für innere Monologe – positionieren (4.1), welche Bedeutung sie der Sprachlichkeit beim Verfassen der Beiträge beimessen (4.2) und welche Rolle dabei der Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnisse hat (4.3). Ferner liegt der Schwerpunkt auf den Partizipations- und Vernetzungspotentialen der Blogs (4.4) und dem Stellenwert des Blogs im persönlichen Informationsnetzwerk (4.5).

4.1 Zwischen Diskurs und Dokumentation

Sind Weblogs eher Diskursmotor oder Platz für innere Monologe? Für nahezu alle Interviewpartner hat das Bloggen sowohl eine innere als auch eine äussere Wirkung. Ausgangspunkt für beides ist, eigene Gedanken, Standpunkte und Ideen zu verschiedenen Bildungs-Themen niederzuschreiben und die Überlegungen dabei zu ordnen und zu strukturieren. Einerseits wird damit bezweckt, genau dieses

Dokumentieren der Gedanken für den persönlichen Lernprozess zu nutzen – im Sinne einer Art Lerntagebuch, Schreibwerkstatt oder Denkwerkzeug. Zum anderen beabsichtigen Edublogger/innen ihre Gedanken anderen mitzuteilen, öffentlich Impulse zusetzen, und so zur weiteren Diskussion anzuregen. Wichtig ist dabei, dass die Überlegungen transparent und auf den Punkt gebracht formuliert sind und so das Nachvollziehen und Aufgreifen der eigenen Gedanken für die Leser/innen ermöglichen. In diesem Sinne eignet sich das Blog als Medium, das den Entwicklungs- und Aufbauprozess von Wissen transparent dokumentiert und sich somit auch für einen Diskurs öffnen soll. Eine wichtige Funktion kommt hier der Kommentarfunktion zu, über die unmittelbare Rückmeldung zum Eintrag erfolgen kann. Bezugnehmend auf die Untersuchungen von Schulmeister et al. (2010), ergeben die Interview-Analysen bezüglich der Kommentarfunktion eine prägnante Erkenntnis: Zwar erhoffen sich alle Blogger/innen zahlreiche Kommentare auf ihre Beiträge, doch scheint die Hemmschwelle, kritisch auf einen Beitrag zu kommentieren, sehr hoch zu sein. Eher werden neue kontroverse Blogeinträge im eigenen Weblog angelegt, was mutmassen lässt, dass personenbezogene Weblogs Reviercharakter einnehmen und kritische Kommentare entsprechend als Revierverletzung empfunden werden. Kontroversen erfolgen also insbesondere durch das Verfassen eigener Posts im eigenen Blog.

4.2 Sprache und Sprachlichkeit im Blog

Auffällig ist, dass die meisten Blogger/innen ihre Beiträge in Deutsch verfassen – zumal ein Grossteil der befragten Personen von zahlreichen Kontakten im internationalen Raum berichtet. Auf Nachfrage wird deutlich, dass das Bloggen durchaus eine sprachliche Barriere beinhaltet, denn betrachtet man Blogeinträge als besondere Textform³, die häufig auch zu stilistischen und rhetorischen Mitteln wie Hyperbeln, Metaphern, Sarkasmus – «Dinge kurz und knackig auf den Punkt bringen» – und Humor greifen lässt, leuchtet ein, dass diese sprachlichen Leistungen in einer Fremdsprache offensichtlich schwerer fallen und viel Zeit kosten. Dennoch werden teilweise Versuche unternommen, auch englischsprachige Blogeinträge zu verfassen. So bloggt eine befragte Person beispielsweise dann auf Englisch, wenn der Beitrag insbesondere für die internationale Leserschaft von Interesse sein könnte. Alle befragten Blogger/innen lesen nach eigener Aussage regelmässig englischsprachige Weblogs.

Entgegen der Vermutung, die neue Webkommunikation trage zur Vernachlässigung von Sprache, Grammatik und Rhetorik bei, geht aus den Interviews einheitlich hervor, Sprache als «höchstes Gut» zu verstehen. Das Wissen um die Öffentlichkeit bewirkt eine verfeinerte Rhetorik und Grammatik «Man hat im Auge, dass

³ In Abgrenzung zu privaten Notizen (das Wissen um die Öffentlichkeit) sowie zu wissenschaftlichen Publikationen in Fachzeitschriften (Nutzung stilistischer und rhetorischer Mittel).

andre das sehen ... man schreibt sorgfältiger» (Joachim Wedekind, Telefoninterview, Januar 2011). Auch die Leserperspektive zeigt sich sprachlich anspruchsvoll: «Ich kann es nicht leiden, formal schlecht[e]... Artikel zu lesen. Es muss sprachlich absolut stimmig sein»(Christian Spannagel, Telefoninterview, Januar 2011).

4.3 ... und die Wissenschaft? Mut zur Unfertigkeit!

Weblogeinträge transportieren im Gegensatz zu gedruckten Fachartikeln «unfertige» Gedanken, die Spielraum lassen zum Weiterdenken/zum Diskutieren und so zu einem strukturierten Aufbau von Wissen beitragen können. Genau hier liegt vermutlich der Charme und das wissenschaftliche Potential des Bloggens: «Den Mut haben unfertig zu sein und vielleicht auch mal Fragen zu stellen. Weil, die Welt ist vor lauter Antworten. [...] Die Suche nach der Wahrheit die interessiert doch. [...] Wissenschaft braucht Fragen. Und wer gute Fragen stellen kann, der ist auf der Suche nach Antworten» (Andreas Auwärter, Telefoninterview, Januar 2011). «Wenn beispielsweise eine Rezension eingestellt wird und jemand sich meldet: Das sehe ich anders. Wenn mehrere Meinungen nebeneinander stehen und man überlegt, wie kommen wir jetzt zu einer Synthese» (Sandra Hofhues, Telefoninterview, Januar 2011). So dienen Blogs durchaus dazu, provokante Thesen und Fragen in den Raum zu stellen und zu testen, indem eine vielversprechende Diskussion entfacht werden kann. Beispielsweise werden hier über die Kommentarfunktion oder in eigenen Posts, Rückfragen gestellt, eigene Gedanken formuliert, Gegenthesen aufgestellt, Literaturempfehlungen gegeben. Aus einem einzelnen, wissenschaftlich motivierten Impuls kann ein gemeinsames Wissensnetz aufgebaut werden. Erwähnenswert ist, dass sich viele Blogger/innen nicht ausschliesslich auf Beiträge zu ihrem Expertise-Bereich konzentrieren, sondern auch alltägliche und politische Themen aufgegriffen und diskutiert werden.

4.4 Partizipation und Vernetzung

Sind die Edublogger/innen eine Gruppe unter sich, also ein «Zitationskartell»? Betrachtet man sich die Blogroll prominenter Edublogger/innen genauer, lässt sich ein relativ überschaubarer Kreis hinter der Edublogszene vermuten – vorausgesetzt, die Blogroll gilt als aussagekräftiges Indiz für die Vernetzung untereinander. Wie eine Blogroll zu interpretieren ist, scheint jedoch von Fall zu Fall zu variieren. So schwankt die Zahl referenzierter Blogs zwischen vier (z. B. Martin Ebner, «TUGL») und mehr als hundert (Andreas Auwärter, «Podcasting for Learning»; Herr Rau, «Lehrerblog») – ein Argument für die Beziehungsintensität der einzelnen Blogger/innen? Nach Aussagen der befragten Blogger/innen – nein – denn, Vernetzung vollzieht sich auch über den RSS-FeedReader, Facebook und Twitter. Auch die Aktualität der Blogroll mahnt zur Vorsicht bezüglich der Aussagekraft: Es finden sich teilweise nicht mehr aktive Blogs in den Webpräsenzen (zum Beispiel «Blogorette»

in der Blogroll von «Gedankensplitter»). Dies deutet bereits darauf hin, dass die Blogroll, einmal eingerichtet, ein eher statisches Bild des persönlichen Netzwerks bietet. Tatsächlich bestätigen nahezu alle befragten Personen diese Vermutung: Die Blogroll wird i. d. R. selten aktualisiert und repräsentiert nicht zwangsläufig all die Blogs, die regelmässig gelesen werden⁴ – hier sind vor allem die RSS-Feeds ausschlaggebend. Bezüglich der Blogroll lässt sich festhalten, dass sie i. d. R. Blogs enthält, die auf das persönliche Interesse abzielen. Oftmals werden Blogs von prominenten Autoren/-innen aufgenommen. Gelegentlich dient die Blogroll auch als «Literaturempfehlung» für die teilweise auch unterschiedlichen Interessen der eigenen Leserschaft.

Ein bezeichnendes Statement eines befragten Edubloggers lässt an dieser Stelle auf den basisdemokratischen Charakter der Blogosphäre schliessen: «Das besondere an Blogs ist die Grassroot-Philosophie, dass man quer zu den herrschenden Strukturen seine Meinung kundtun kann. Ein Feedback kriegen, völlig hierarchiefrei. [...] Der Blog hat mir die Möglichkeit gegeben auszubrechen» (Wolfgang Neuhaus, Telefoninterview, Januar 2011).

Auf die Frage, ob und wie sich der wissenschaftliche Nachwuchs in das bestehende Netzwerk integrieren können, schwanken die Aussagen je nach persönlicher Erfahrung zwischen: «Reinkommen ist ganz einfach. [...] über drei, vier Kommentare bei Kerres, zack, hast Du Leute, die da kommen» (Joachim Wedekind, Telefoninterview, Januar 2011) und «Anfangen, Geduld haben, im Wissen, dass es ewig braucht, bis man erst mal durchkommt» (Andreas Auwärter, Telefoninterview, Januar 2011). Es spielen Faktoren wie «zur richtigen Zeit», «interessante Themen oder Posts» und «prominente Blogs auf der Blogroll platzieren» eine nicht unwesentliche Rolle. Neue Blogs werden manchmal schneller, manchmal erst nach einiger Zeit wahrgenommen, aber alle Blogger/innen argumentieren, dass die Community durchaus offen für neue Mitglieder ist, so erinnert sich Wolfgang Neuhaus: «Als ich meinen ersten Blog aufgesetzt habe, [...] wurde ich begrüsst von anderen» (Telefoninterview, Januar 2011). Wichtig ist, dass authentische, regelmässige und selbstbewusste Beiträge und Kommentare verfasst werden, mit einem ehrlichen Interesse am Austausch. «Mut haben, einen Standpunkt zu vertreten, nicht nur einem Mainstream zu folgen» (Sandra Hofhues, Telefoninterview, Januar 2011). «Gute Beiträge schreiben und bei anderen kommentieren, dann wird man aufmerksam» (Joachim Wedekind, Telefoninterview, Januar 2011). Ein Tipp für Neueinsteiger ist hier auch der bewusste Einsatz der Blogroll: Einen ersten unmittelbaren Kontakt zum Autor herzustellen, wird unterstützt durch die Aufnahme des Blogs in die Blogroll – i. d. R. melden sich der Autor daraufhin.

4 Wolfgang Neuhaus legt demgegenüber viel Wert auf das Profil seiner Blogroll.

4.5 Blogs – «nur» ein Teil eines umfassenden Informationsnetzwerks

Wie bereits aus den Reaktionen zur Schulmeister-Debatte deutlich wurde, spiegeln die Aktivitäten innerhalb der reinen Weblog-Anwendung, wie Blogroll, Kommentarfunktion, Posts, längst nicht alle Vernetzungs- und Diskurslinien der Blogger/innen wider. Betont wird hier mehrfach, dass beispielsweise Twitter und Facebook einen erheblichen Einfluss auf die Kommunikationsstrukturen haben. «Wir waren sehr viel besser über Twitter vernetzt» (Wolfgang Neuhaus, Telefoninterview, Januar 2011). «Facebook ist für mich ein neuer Ort geworden, wo kommentiert wird. [...] Man darf Weblogs nicht mehr getrennt betrachten, sondern muss sie eingebettet sehen in die ganze Menge von Tools und Möglichkeiten» (Sandra Hofhues, Telefoninterview, Januar 2011). «Etliche betreiben nicht nur ihr Blog, die twittern auch, manche nutzen Facebook und so weiter» (Joachim Wedekind, Telefoninterview, Januar 2011). Darüber hinaus werden neben den zahlreichen neuen Informationstechnologien und Many-to-many-Kommunikationswegen durchaus noch klassische Wege des Austausches und der Vernetzung hervorgehoben, z. B. werden Informationen über das Telefon ausgetauscht. Eine wesentliche Rolle spielen Tagungen und Konferenzen (EduCamp; Online Educa, Didacta, Learntec), auf denen sich die Community trifft und in persönliche Gespräche tritt.

5 Hochschulblogs

Die «Domestizierung» von persönlichen Informations- und Kommunikationsmedien für das Wissensmanagement in Organisationen betraf zunächst die Internet-technologie selbst, setzte sich mit E-Mail, Foren und Newsgroups fort und betrifft nun Weblogs und andere Social-Software-Applikationen (Langen und Ehms 2006). Der Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen wird immer mehr zur Selbstverständlichkeit. Social Software hat in vielfältigen Formen in der Hochschullandschaft Einzug gehalten und erweist sich keineswegs als Eintagsfliege, sondern prägt seit mehreren Jahren den E-Learning-Diskurs. Damit stehen hochschulinterne Einrichtungen vor der Frage, wie sie sich gegenüber Social Software positionieren – zum einen als Informationsdienstleister, d. h. als Anbieter bestimmter Services, zum anderen als Kommunikationsakteure, d. h. als Nutzer derselben Services.

5.1 Strategien für E-Learning-Zentren

In einer Web-Recherche wurden insgesamt 11 bloggende E-Learning-Zentren im deutschsprachigen Raum identifiziert. Hierbei handelt es sich zumeist um typische «Institutionenblogs», d. h., es steht weniger die bloggende Person mit eigenen Standpunkten und Meinungen im Vordergrund, als vielmehr die Dokumentation der Aktivitäten einer Organisationseinheit. Typische Gestaltungsmerkmale wie eine Blogroll, Tagcloud und Autoreninformationen fehlen in den meisten Weblogs

von E-Learning-Zentren. In einigen Fällen wird auch auf eine Kommentarfunktion verzichtet. Zentral scheint dagegen die Vernetzung per RSS-Feed. Die meisten untersuchten Blogs werden seit mindestens zwei Jahren betrieben. Im Schnitt werden ca. 1–2 Beiträge pro Woche verfasst, wobei meist mehrere Autoren/-innen beteiligt sind. In der Regel fühlt sich eine Kleingruppe von bis zu zwei «Kernautoren» verantwortlich für das Angebot. Zentrales Motiv, ein Weblog zu führen, liegt neben dem innovativen Image in der Schaffung einer Anlaufstelle für hochschulbezogene E-Learning-Themen, über die interessante Hinweise per RSS weitergegeben werden. Das Weblog ist ein Ort für aktuelle Informationen «die zu kurzlebig für die Homepage sind» (Klaus Steitz, E-Mail-Befragung, Oktober 2010). Gleichzeitig soll das Weblog die Kommunikation unter den E-Learning-Akteuren innerhalb der Hochschule fördern. Der Blog bietet Anhaltspunkte dafür, welche Themen für Zielgruppen interessant sind: «das spiegelt sich auch in den Teilnehmerzahlen unserer Schulungen sowie in Supportanfragen wider» (Anna Lea Dyckhoff, E-Mail-Befragung, Oktober 2010). Reflexion und Dokumentation sind weitere Nutzungsmotive. Das Schreiben im Weblog führt dazu, sich intensiver mit aktuellen Themen zu beschäftigen.

Blogs an E-Learning-Zentren dienen eher der Distribution von Informationen als der Diskussion. Ob ein reiner Präsentationscharakter als unpassend empfunden wird, hängt von den jeweiligen normativen Erwartungen über die «richtige» Verwendung des Genres ab: «Es wird zwar akzeptiert, aber für falsche Zwecke, wofür eigentlich das CMS Imperia da wäre, nämlich Ankündigungen, Aussendarstellung, Selbstdarstellung» (Matthias Melcher, Telefoninterview, Januar 2011).

Viele E-Learning-Zentren rezipieren zwar wissenschaftliche Edublogs, umgekehrt verweisen Edublogger/innen in ihrer Blogroll jedoch nur sehr selten auf E-Learning-Zentren. Eine Ausnahme bildet das Angebot der TU Graz, das sehr stark in der Forschungslandschaft vernetzt ist. Nur in Ausnahmefällen findet eine kollegiale Rezeption der Weblogs anderer E-Learning-Zentren statt. Werden in den hochschulbezogenen Blogs Beiträge aus der E-Learning-Szene übernommen, fungiert das Portal www.e-teaching.org häufig als Drehscheibe für Informationen. Dennoch werden standortübergreifende Lernprozesse berichtet: «Dass andere Akteure sich mit ähnlichen ... Themen beschäftigen und vergleichbare Aufgaben ... haben» (Klaus Steitz, E-Mail-Befragung, Oktober 2010).

Dies ist ein Indiz dafür, dass Weblogs von E-Learning-Zentren mehr sind, als eine Drehscheibe für Informationshappen. Die Partizipationsmöglichkeiten scheinen dennoch nicht ausgeschöpft. Besonders der Diskurs zwischen Theorie und Praxis, also E-Learning-Zentraleinrichtungen und E-Learning-Forscher/innen, liesse sich intensivieren. Häufigere Gastbeiträge, Interviews und wechselseitige Kommentare könnten die Kommunikation bei E-Learning-Zentren beleben.

5.2 Strategien für Blogfarmen

Williams und Jacobs (2004) dokumentieren die hochschulweite Integration von Weblogs an der Harvard Law School. Dort gehört das Weblog zum digitalen Portfolio für alle Studierenden und Mitarbeiter/innen – ebenso selbstverständlich wie die E-Mail Adresse. Entsprechende Blogfarmen oder auch Multiblogs werden seit einigen Jahren von Hochschulen auch im deutschsprachigen Raum betrieben – mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Erfahrungen. Die sieben untersuchten Blogfarmen wurden zwischen 2007 und 2010 initiiert und verzeichnen zwischen 90 und 1000 einzelnen Blogs. Motivation ist die Unterstützung von E-Learning, die Verbesserung uniinterner Kommunikation und das Experimentieren mit neuen Formaten.

Zwar können Hochschulangehörige bei Anbietern wie Blogger.com, Twoday.net oder Wordpress.com mit wenigen Klicks ein Weblog erstellen. Problematisch an der Nutzung offener Weblog-Services innerhalb von Organisationen sind jedoch fehlende Standards der Inhaltserstellung (beispielsweise das Anbieten eines Impressums) und eine Abweichung vom Corporate Design. Eine einheitliche Infrastruktur eröffnet im Hochschulkontext Analyseoptionen, die das interne Wissensmanagement stärken. Aus Anwendersicht bietet sich ein geschützter Raum zur Exploration und für den E-Learning-Support einheitliche Schulungskonzepte.

Die Integration von selbst verantworteten und inhaltlich frei gestaltbaren Weblogs in die Institution Hochschule erfolgt mit überwiegend positiven Erfahrungen. Eine technisch unaufwändige Realisierungsoption bieten Multiblogs. Beispiele für entsprechende Blogfarmen werden zunehmend an Hochschulen angeboten. Die Nutzung hat das Potenzial sich zu einer vernetzten Kommunikationssphäre zu entwickeln, die vielfältige Möglichkeiten zum Lernen und Wissensaustausch bietet. Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage nach dem Mehrwert gegenüber externen Dienstleistern: «Wir waren damals 2007 mit die ersten, die das probiert haben. Kurz danach ist die ETH Zürich nachgezogen. Und wenn ich so überlege, ich würde es heute nicht unbedingt nochmal machen. [...] Wenn Sie heute bei Wordpress.com in der Cloud was beantragen, haben Sie über das Dashboard viel interessantere Möglichkeiten» (Matthias Melcher, Telefoninterview, Januar 2011).

Wichtig für den Erfolg einer Blogfarm sind klare Nutzungsbedingungen, Öffentlichkeitsarbeit und Schulungen zu Einsatzszenarien sowie eine überzeugende Abgrenzung von bestehenden oder geplanten Angeboten wie hochschulweiten Lernmanagementsystemen. Mehrere Befragte berichten von anfänglichen, zum Teil erheblichen, Widerständen gegenüber der Einrichtung einer Blogfarm: «Zunächst war schwierig zu erklären, warum zusätzlich zur Lernplattform noch ein Weblog her soll» (Martin Ellermann, Telefoninterview, Januar 2011). Befürchtungen seitens der Hochschulleitung vor Missbrauchsmöglichkeiten werden als unbedeutend einge-

stuft: «Weder bei uns noch bei irgendeiner anderen mir bekannten Uni ist das ... ein Problem» (Dirk Pollmächer, E-Mail-Befragung, Oktober 2010).

Ein überzeugendes Argument und gleichzeitig ein Erfolgsfaktor für den dauerhaften Betrieb sind konkrete Ideen und Nutzungsszenarien im Lehralltag. So wuchs die Blogfarm der Universität Bielefeld ausgehend von einem ersten Anwendungsfall (Weblog-Projekt «Vom Lesebuch zum Hörbuch») relativ rasch auf etwa 30 beteiligte Lehrveranstaltungen und etablierte sich allmählich: «Wir haben uns das nicht am grünen Tisch überlegt, sondern sind von konkreten Anforderungen in Lehrveranstaltungen ausgegangen. Da wollten einige Lehrende aus didaktischen Überlegungen bloggen, und bevor man nun für jeden Einzelfall eine Wordpress-Instanz aufsetzt, machte die Blogfarm Sinn» (Martin Ellermann, Telefoninterview, Januar 2011).

Als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden «Blogs, die lebendig sind» (Martin Ellermann, Telefon-Interview, Januar 2011), d.h. die eine gewisse Eigendynamik entwickeln, in Abgrenzung zu Blogs, die zwar auf einer tollen Idee fussen, aber nach einigen Wochen nicht mehr betrieben werden. Die Aktivität und Aktivierung aller Beteiligten, insbesondere der Studierenden, ist wichtig.

Die Erfahrungen und Einstellungen, die mit institutionellem Blogging verbunden sind, variieren beträchtlich. Der Einschätzung, dass ein «passendes Anwendungsszenario für die meisten Lehrveranstaltungen nicht ohne weiteres gegeben ist» (Kathrin Braungardt, E-Mail-Befragung, Oktober 2010), stehen überaus positive Bilanzen gegenüber: «Ich staune [...] wie natürlich die jungen Menschen mit dem Bloggen umgehen – ich selber übe noch. Wir haben auf alle Fälle gelernt, dass man sehr gut mit den Studierenden in Kontakt treten kann, dass diese toll mitmachen, dass tatsächlich 300 bis 600 Menschen täglich den Blog besuchen» (Susanne Robra-Bissantz, E-Mail-Befragung, Oktober 2010).

6 Edublogosphäre: Fazit und Entwicklungsperspektiven

Weblogs sind in der Hochschullandschaft inzwischen eine feste Größe, sei es als Veranstaltungsblog in der Lehre, als Sprachrohr von Lehrenden, Forscher/innen und Organisationseinheiten, als Dokumentations- und PR-Plattform für Projekte und Verbände oder, im Sinne eines E-Portfolio, als Reflexionsinstrument der Studierenden. Ebenso vielfältig sind die Umsetzungsformen: Sie reichen von integrierten Blogkomponenten in hochschulweiten Lern- und Contentmanagementsystemen hin zu eigenständigen Weblog-Instanzen, basierend auf verbreiteten Open-Source-Lösungen wie Drupal und Wordpress. Es finden sich Einzel- oder Gruppenblogs, passwortgeschützte oder offene Infrastrukturen, moderierte oder allgemein freigegebene Kommentarfunktionen.

Auffällig ist der Befund, welchen hohen Stellenwert die Sprache in der deutschen Edublogosphäre genießt – von einer «konzeptionellen Mündlichkeit», die private

Freizeitblogs auszeichnet, fehlt jede Spur. Stattdessen wird auf Qualität im Ausdruck wertgelegt – was ein Hauptgrund für das Bloggen in der eigenen Muttersprache darstellt. Entgegen dem Druck, international orientiert englischsprachig zu publizieren, bergen Weblogs das Potential, Deutsch als Wissenschaftssprache zu pflegen.

Bedeutungsvoll scheint die gewählte Ansprache in personenbezogenen Weblogs im Gegensatz zu Institutionen-Blogs: Das gegenseitige Duzen dominiert auffallend stark und lässt auf einen basisdemokratischen und informellen Charakter des Bloggens schliessen. (Hier lassen sich sicher Querverbindungen zu anderen Social Software-Formaten, wie z. B. Foren und Chats, ziehen, wo sich insgesamt das Duzen durchgesetzt hat). In Institutionen-Blogs überwiegt das «Sie» als Anrede aufgrund der angesprochenen Zielgruppe, denn als Informationsplattform und Serviceleistung für «Kunden» und «Geschäftspartner» ist hier der formelle und Business-Charakter ausschlaggebend. Offenbar etablieren sich unterschiedliche Normen in den verschiedenen Blog-Communities.

Methodisch zeigt unsere Untersuchung, dass die alleinige Betrachtung von Kommentaren, Postings und Blogrolls nur eine verkürzte Zusammenschau des gesamten Diskurses aufzeigt. Die individuell unterschiedlich ausgestaltete Einbettung von Weblogs in eine persönliche Informationsumgebung konterkariert Bemühungen, Kommunikationsnetzwerke ausgehend von einer zentralen Erhebungsform zu erfassen. In der Auswertung der Blogrolls beobachteten wir beispielsweise eine Konzentration auf den deutschen Sprachraum. Englischsprachige Blogs wurden nur selten als regelmässige Lektürequelle prominent in der Blogroll platziert. Darauf aufbauend konstatierten wir zunächst eine geringe internationale Ausrichtung der EdubloggerInnen, die sich aber in den Interviews keineswegs bestätigte.

Weblogs sind Teil eines umfassenden Kommunikationssystems – erst die Gesamtheit der Kanäle zeigt die tatsächliche Kommunikationsstruktur. Längst werden andere Informations- und Kommunikationstechnologien (z. B. Twitter, Skype, Facebook) als zusätzliche Austauschkanäle genutzt. Weblogs können als Teil der persönlichen Lernumgebung (PLE) angesehen werden – «a metaphor to describe the activities and milieu of a modern online learner» (Martindale und Dowdy 2010, 179) bzw. «an idea of how individuals approach the task of learning» (Educause 2009). In den vergangenen fünf Jahren hat die Entwicklung von Web-2.0-Technologien dazu geführt, dass Individuen ebenso wie Organisationen mit einer Vielfalt an Werkzeugen zur Erstellung, Organisation, Kontextualisierung, Interpretation, Weitergabe und Diskussion von Inhalten konfrontiert sind. Das «soziale Netz» offeriert neue Formen der Interaktion mit Inhalten und anderen Nutzern – dies macht es zunehmend wichtig, eine Strategie des persönlichen Informationsmanagement zu finden.

Wie ist die deutschsprachige Edublogosphäre strukturiert? Die Community der Edublogger/innen kann als dynamische Teil-Gesellschaft neben der etablierten E-Learning-Wissenschaftscommunity verstanden werden, in der auch Neueinsteiger einen Platz finden können. Eine Demarkationslinie verläuft jedoch zwischen persönlichen und institutionellen Weblogs. Viele E-Learning-Zentren rezipieren zwar wissenschaftliche Edublogs, umgekehrt verweisen Edublogger/innen in ihrer Blogroll jedoch nur sehr selten auf E-Learning-Zentren oder andere institutionelle Blogs. Auch in den persönlichen RSS-Feeds spielen diese nur eine untergeordnete Rolle – Ausnahmen bilden der deutsche Bildungsserver, e-teaching.org und der Weblog der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft.

Mögliche Gründe liegen in der unterschiedlichen inhaltlichen Fokussierung. Für individuell Schreibende hat das Bloggen sowohl eine innere als auch eine äussere Wirkung, wobei das Dokumentieren und Strukturieren eigener Gedanken zu Bildungsthemen im Fokus steht. Damit soll einerseits der eigene Lernprozess dokumentiert und reflektiert werden – im Sinne einer Art Lerntagebuch, Schreibwerkstatt oder Denkwerkzeug. Andererseits sollen die eigenen Überlegungen öffentlich Impulse setzen und zur weiteren Diskussion anzuregen. Insbesondere die Lehrenden unter den Befragten haben dabei verschiedene Gruppen im Blick: die Studierenden und die Edublogger-Community. Dementgegen ist ein Grossteil der institutionellen Hochschulblogs als reiner Nachrichtenservice konzipiert.

Sind Weblogs ein Diskussionsmotor oder ein Platz der inneren Monologe? Diskurs in Form von Kommentaren auf einen Beitrag ist bei allen befragten Blogger/innen erwünscht. Da personenbezogene Blogs jedoch anscheinend Reviercharakter einnehmen, ist die Hemmschwelle, kritisch auf einen Beitrag zu kommentieren, sehr hoch. Kontroversen erfolgen stattdessen hauptsächlich durch das Verfassen eigener Posts im eigenen Blog. Zudem muss beachtet werden, dass Blogger/innen auch andere Kommunikationswege und Austauschkanäle nutzen (Twitter, Skype, Facebook). Die alleinige Betrachtung der Kommentare und Posts im Blog als Rückmeldung zum Beitrag zeigen nur eine verkürzte Zusammenschau des gesamten Diskurses auf. Bei der Einschätzung der diskursiven Qualität steht zu vermuten, dass es hier kein «richtig oder falsch» gibt, auf dessen Basis sich eine partizipative Kultur einstellt oder nicht, sondern, dass Kommunikationsstile und Kontexte den Blogerfolg bestimmen. Hier lassen sich Erkenntnisse des Soziologen Hodgkinson (2007) übertragen, der nach einer Untersuchung der Weblog-Nutzung jugendlicher Gothic-Fans zu folgendem Schluss kommt: «Perhaps it ... offers a helpful reminder ... of the general embeddedness of new technologies within existing structures of identity, community and communication and of the tendency ... of users <to put new technologies to old uses>» (S. 646).

Literatur

- Avram, Gabriela. 2006. «At the Crossroads of Knowledge Management and Social Software.» *Electronic Journal of Knowledge Management* 4 (1): 1–10.
- Armstrong, Kimberly und Oscar Retterer. 2004. «Mi blog es su blog. Implementing Community and Personal Weblogs to Encourage Writing in Intermediate Spanish.» In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication*, hrsg. v. Lorenzo Cantoni u. Catherine McLoughlin, 1135–1137. Chesapeake, VA: AACE.
- Berners-Lee, Tim. 2006. Podcasting Interview with IBM. Transkript online verfügbar: <http://www-128.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Davis, Anne. 2004. «Ways to use weblogs in education.» *Edubog Insights* 10 (5): <http://anne.teachesme.com/2004/10/05/ways-to-use-weblogs-in-education/> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Educause. 2009. «7 Things you should know about Personal Learning Environments.» Online verfügbar: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Efimova, Lilia und Sebastian Fiedler. 2004. «Learning Webs: Learning in Weblog Networks.» *Proceedings of Web-based communities*, 24–26 March 2004, Lisbon, Portugal. Online verfügbar: <https://doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-35344> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Efimova, Lilia und A. de Moor. 2005. «Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices.» In *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38)*: 3–6.
- Ekdale, Brian, Kang Namkoong, Timothy K. F. Fung und David D. Perlmutter. 2010. «Why Blog? (then and now): Exploring the motivations for blogging by popular American political bloggers.» *New Media & Society* 12 (2): 217–234.
- Fiedler, Sebastian. 2003. «Personal webpublishing as a reflective conversational tool for self-organized learning.» In *BlogTalks*, hrsg. v. T. N. Burg, 190–216. Norderstedt: Books on Demand. Online verfügbar: <http://seblogging.cognitivearchitects.de/wp-content/uploads/2009/11/Fiedler-BlogTalk-2003.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Fiedler, Sebastian. 2004. «Introducing disruptive technologies for learning: Personal Webpublishing and Weblogs.» In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication*, hrsg. v. Lorenzo Cantoni u. Catherine McLoughlin, 2584–2591. Lugano, Switzerland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Glogoff, Stuart. 2003. «Blogging in an Online Course: A Report on Student Satisfaction Among First-time Bloggers.» In *Proceedings of World Conference*

- on *E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, hrsg. v. A. Rossett, 2160–2162. Chesapeake, VA: AACE.
- Herring, Susan C., Lois Ann Scheidt, Sabrina Bonus und Elijah Wright. 2004. «Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs.» In *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEE Press. Online verfügbar: <http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/genreanalysisofweblogs.pdf> (zuletzt besucht 1.3.2012).
- Hodkinson, Paul. 2007. «Interactive online journals and individualization.» *New Media Society* 9: 625–650.
- Langen, Manfred und Karsten Ehms. 2006. «Social Software als Ansatz für dezentrales Wissensmanagement im Unternehmen.» In *Proc. Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien GeNeMe*, hrsg. v. Klaus Meißner und Martin Engelen, 75–83. Dresden: TUDPress.
- Kaiser, Stephan, Gordon Müller-Seitz, Miguel P. Lopes und Miguel Pina e Cunha. 2007. «Weblog-Technology as a Trigger to Elicit Passion for Knowledge.» *Organization* 14 (3): 391–412.
- Lopez, Lori Kido. 2009. «The radical act of «mommy blogging». Redefining motherhood through the blogosphere.» *New Media & Society* 11 (5): 729–747
- Mason, Robin, Chris Pegler und Martin Weller. 2004. «E-portfolios: an assessment tool for online courses.» *British Journal of Educational Technology* 35 (6): 717–727.
- Martindale, Trey und Michael Dowdy. 2010. «Personal Learning Environments.» In *Emerging Technologies in Distance Education*, hrsg. v. George Veletsianos, 177–193. Athabasca: Athabasca University Press.
- Musser, John und Tim O'Reilly. 2006. *Web 2.0: Principles and Best Practices*. O'Reilly Media.
- Nardi, Bonnie A., Diane J. Schiano und Michelle Gumbrecht. 2004. «Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary?» *Communications of the ACM* 47 (12): 41–46.
- Ojala, Marydee. 2005. «Blogging for knowledge sharing, management and dissemination.» *Business Information Review* 22 (4): 269–276.
- Oravec, Jo Ann. 2003. «Weblogs as an Emerging Genre in Higher Education.» *Journal of Computing in Higher Education* 14. University of Wisconsin, White-water.
- Panke, Stefanie und Uwe Oestermeier. 2006. «Weblogs in der Lehre. Drei Fallbeispiele.» Online verfügbar: http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/kommunikation/weblog/weblogs_25.07.06cr.pdf (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Reese, Stephen D., Lou Rutigliano, Kideuk Hyun und Jewakwan Jeong. 2007. «Mapping the blogosphere: Professional and citizen-based media in the global news arena.» *Journalism* 8 (3): 235–261.

- Schiltz, Michael, Frederik Truyen und Hans Coppens. 2007. «Cutting the trees of knowledge: Social Software, Information Architecture and Their Epistemic Consequences.» *Thesis Eleven* 89 (1): 94–114. Online verfügbar: <http://japanologie.arts.kuleuven.be/meijifin/system/files/trees+of+knowledge.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Schmidt, Jan. 2010. «Wie viele Blogs gibt es in Deutschland?» <http://www.schmidtmitdete.de/archives/707> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Schmidt, Jan. 2005. «Praktiken des Bloggens. Strukturierungsprinzipien der Online-Kommunikation am Beispiel von Weblogs.» *Berichte der Forschungsstelle «Neue Kommunikationsmedien»* 5 (1). Bamberg. Online verfügbar: <http://www.bamberg-gewinnt.de/wordpress/wp-content/pdf/PraktikenDesBloggens.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Schmidt, Jan und Martin Wilbers. 2006. «Wie ich blogge?! Erste Ergebnisse der Weblogbefragung 2005.» *Berichte der Forschungsstelle «Neue Kommunikationsmedien»* 6 (1), Universität Bamberg. Online verfügbar: <http://www.kowi.uni-bamberg.de/fonk/pdf/fonkbericht0601.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Schlobinski, Peter und Torsten Siever. 2005. «Sprachliche und textuelle Aspekte in deutschen Weblogs.» *Sprachliche und textuelle Aspekte in Weblogs: Ein internationales Projekt*, hrsg. v. Peter Schlobinski und Torsten Siever, 52–85. Hannover. Online verfügbar: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-46.pdf> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Schulmeister, Rolf, Roland Leikauf und Mathias Bliemeister. 2010. «Ansichten zur Kommentarkultur in Weblogs.» In *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschung und Handlungsfelder*. Festschrift für Stefan Aufenanger, hrsg. v. Petra Bauer, Hannah Hoffmann und Kerstin Mayrberger, 317–347. München: kopaed.
- Sim, Jeffrey Wee Sing und Khe Foon Hew. 2010. «The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research.» *Educational Research Review* 5 (2): 151–163.
- Stefanone, Michael. A. und Chyng-Yang Jang. 2007. «Writing for friends and family: The interpersonal nature of blogs.» *Journal of Computer-Mediated Communication* 13(1): article 7. Online verfügbar: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/stefanone.html> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Whelan, David. 2003. «In a fog about blogs.» *American Demographics* 25 (6–7): 22–23.
- Wijnia, Elmine. 2004. «Understanding Weblogs: a communicative perspective.» In *BlogTalks 2.0: The European Conference on Weblogs*, hrsg. v. Thomas N. Burg, 38–82. Norderstedt. Online verfügbar: http://elmine.wijnia.com/weblog/archives/wijnia_understandingweblogs.pdf (zuletzt besucht: 1.3.2012).

- Williams, Jeremy B. und Joanne Jacobs. 2004. «Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector.» *Australian Journal of Educational Technology* 20 (2): 232–247. Online verfügbar: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/williams.html> (zuletzt besucht: 1.3.2012).
- Wright, Donald K. und Michelle D. Hinson. 2009. «An Updated Look at the Impact of Social Media on Public Relations Practice.» *Public Relations Journal* 3 (2): http://www.prsa.org/SearchResults/download/6D-030202/0/An_Updated_Look_at_the_Impact_of_Social_Media_on_P (zuletzt besucht: 1.3.2012).

Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0

Kakophonie und Selbstorganisation in der digitalen Agora

Hans Geser

Abstract

Die – in jüngster Zeit immer deutlicher hervortretende – Doppelfunktion des Internets besteht darin, die politische Öffentlichkeit einerseits aus der traditionellen Dominanz «vermachteter» monologischer Abwärtskommunikation zu befreien und andererseits eine polyvalente Plattform zur Verfügung zu stellen, auf der alle Formen technisch gestützter Kommunikation ohne Medienbrüche prozessiert und ineinander übergeführt werden können. Dank zeitunabhängiger Verfügbarkeit aller Inhalte profiliert sich die Internet-Öffentlichkeit zudem durch eine historische Tiefendimension, die mit der kurzfristigen Aktualitätsorientierung der konventionellen Medien scharf kontrastiert.

Der immensen Ausweitung niederschwelliger öffentlicher Partizipationschancen und (spontan-individuell bestimmter) interaktiver Horizontalkommunikationen stehen allerdings viel geringere Gewinne an kollektiver Organisations- und Aktionskapazität gegenüber, weil digitale politische Engagements vergleichsweise unverbindlich bleiben und weil im Stadium der Kampagne meist keine formalisierten Strukturen entstehen, wie sie für die nachfolgenden Stadien aktiver Konfliktaustragung und Politikrealisierung notwendig sind. Da traditionelle Eliten kaum an Onlinenkommunikation teilnehmen, ist bisher keine integrierte Gesamtöffentlichkeit entstanden, die die Vorteile massenmedialer Diffusion und digitaler Kommunikation in sich vereinigt.

Einleitung

Lange vor den jüngeren Konzentrations- und Monopolisierungstendenzen im Pressewesen hat Jürgen Habermas bereits 1962 auf die demokratiefeindlichen Wirkungen einer von monologischen Massenmedien dominierten «vermachteten Öffentlichkeit» hingewiesen, die der die seit der Aufklärung geforderten «herrschaftsfreie Kommunikation mündiger Bürger keinen Raum gibt, weil politische Macht und Kapitalbesitz über den Zugang zu den Sendekanälen entscheiden. Trotz seiner technologischen Modernität kontrastiert dieses System der monologischen Einwegmedien zunehmend mit fast allen übrigen Institutionen, in denen sich seit den späten 1960er eine Verschiebung zu partizipativeren und dialogischeren Kommunikationsformen vollzogen hat. So ist in den Schulen der traditionelle

Frontalunterricht dem offeneren Gruppen- und Teamunterricht gewichen, in Unternehmen werden Mitarbeiter im Rahmen der «lean production» stärker in die betriebliche Verantwortung integriert und in den Parteien ist der die Tradition des Grossvaters fortführende Stammwähler dem unberechenbaren Wechselwähler gewichen, der sich seine eigene unabhängige Meinung bildet und in jeder neuen Sachfrage neu überzeugt werden will.

Vor allem sind seit den 1970er-Jahren «Neue Soziale Bewegungen» entstanden, die sich nicht mehr auf charismatische Führerschaft und monopolistisch verwaltete Ideologien abstützen, sondern in ihrem Kern aus relativ offenen dezentralen Netzwerken semi-autonomer Gruppierungen und Aktivisten bestehen, die andauernde Diskurse über die Priorität verschiedener Ziele und Aktivitäten führen.

Es ist bemerkenswert, dass sich bereits seit den späten 60er Jahren des letzten Jahrhunderts trotz dieser restriktiven Medienöffentlichkeit auf der Basis von Flugblättern, FAX-Botschaften, Fotokopien und billigen Taschenbüchern eine vielfältige Szene von marginalen «weak publics» ausgebildet hat, in der Feministinnen, Homosexuelle, Obdachlose, Migrantengruppen, religiöse Fundamentalisten usw. ihre eigenen, voneinander oft astronomisch weit entfernten Diskurse führen (vgl. z. B. Fraser 1992, 118 ff.).

All diese wachsenden Bedürfnisse medialer Selbstartikulation habe ganz objektiv das Bedürfnis nach ganz neuartigen Medientechnologien anwachsen lassen, die einen niederschwelligeren Zugang zu öffentlicher Kommunikation gewähren und die neben traditionellen «one-to many» Emissionen auch vertikale Aufwärtskommunikation («many to one») und sowie den horizontalen Austausch («many to many») technisch unterstützen.

So richten sich heute berechnete Hoffnungen auf die neuen weltweiten Computernetze, deren Hauptfunktion ja darin besteht, ihren Nutzern unabhängig von Ort, Zeit und sozialen Kontrollen äusserst niederschwellige Möglichkeiten zur Information und Kommunikation in der globalen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Wurde das Web 1.0 der späten 90er Jahre noch primär als ein alternativer Kanal für monologische Emissionen begriffen, sind im neueren Web 2.0 die für das Internet spezifischen Aspekte dezentralisiert-interaktiver Kommunikation stärker in den Vordergrund getreten. Wider Erwarten haben sich die durchschnittlichen User keineswegs als rein konsumptive «Couch Potatoes» erwiesen, sondern als «Prosumenten», die ihre kommunikativen Aktivitäten zunehmend im öffentlichen Raum (vor allem auf «Social Network Sites» wie Facebook oder in Chats, Blogs, Diskussionsformen und Wikis) stattfinden lassen.¹

¹ So hat eine Nielsen-Studie vom Juni 2010 gezeigt, dass amerikanische Nutzer durchschnittlich 36% ihrer Onlinezeit mit interaktiven «Social Media» verbringen, wobei sich der Schwerpunkt immer mehr von bilateralen Emails auf multilaterale «Social Network Sites» (Facebook, Twitter u. a.) verschiebt (Nielsen Wire 2010).

Aus pädagogischer Sicht ist bedeutsam, dass hier ohne institutionelle Planung und Steuerung millionenfache spontane Selbstqualifizierungsprozesse stattfinden, in denen gelernt wird, sich mit Wort, Ton, Bild und Video öffentlich zu artikulieren und auf die Artikulationen anderer zu reagieren.

Im folgenden sollen einige Rahmenbedingungen und Basismerkmale der – momentan erst umrisshaft erkennbaren «neuen politischen Öffentlichkeit» diskutiert werden, wie sie aus dem Zusammenwirken technischer Potentialitäten mit sozio-kulturellen und psychologischen Gestaltungskräften (bzw. Blockierungen) allmählich entsteht.

Breitere Chancen kollektiver politischer Gruppenbildung und Artikulation

Die Gewinne für politische Kommunikation sind bisher paradoxerweise vor allem in jenen peripheren Regionen deutlich geworden, wo es an konventionellen offline-Kanälen mangelt: z. B. wenn es den Zapatisten gelingt, sich aus dem tiefsten süd-mexikanischen Urwald zentral in die Weltöffentlichkeit einzuklinken; wenn die «Arab Association of Gays and Lesbians»² diesen einzigen Weg nutzt, um ihre Minderheitsrechte gegen staatliche Repression zu artikulieren; oder wenn emigrierte Sudanesen – wie weiland Heine und Börne in Paris – im Netz eine «Offshore-Öffentlichkeit» zum Leben erwecken, in der man frei über die künftigen Entwicklungen ihres autoritär gelenkten Heimatstaates diskutiert.

Je grösser und je heterogener die Netzgemeinde, desto besser die Chance, auch für höchst abseitige Themen und Meinungen weltweit auf eine für die Gründung einer Gruppe hinreichende Zahl Gleichgesinnter zu stossen. Bei manchen von ihnen mag es sich um den embryonalen Keim einer neuen sozialen Bewegungsgruppe handeln, die in Zukunft vielleicht expansiv an die Öffentlichkeit tritt und Zugang zu konventionelleren Medienkanälen gewinnt. Während die Einwirkung auf das politische «Agenda Setting» früher gut organisierten Parteien und Verbänden vorbehalten war, so bietet das Internet heute niederschwellige Möglichkeiten, um durch Austesten von Konsenschancen neue Themen in die politische Diskussion zu bringen oder gar eine neue «Soziale Bewegung» zu initiieren. So hat Franziska Heine (eine 27-jährige Webdesignerin) mit 134000 Unterzeichneten mühelos die bisher grösste deutsche Onlinepetition (gegen Internetsperren) realisiert, und Susanne Wiest (eine Tagesmutter aus Greifswald) hat die Diskussion über ein bedingungsloses Grundeinkommen belebt, indem sie für ihre Forderung in kurzer Zeit 53000 «Mitsreiter» fand.

So manifestieren sich neue politische Strömungen und Parteibildungen heute in viel früherem Stadium bereits in öffentlich klar sichtbarer Form: mit der Folge, dass politischen Themen und die daran beteiligten Gruppen unvorhersehbarer variieren, und dass generell die Konsenschancen schwinden, weil sich die bis-

2 <http://www.glas.org/>

herige «schweigende Mehrheit» zunehmend in eine volatile Vielfalt von «sprechenden Minderheiten» transformiert. Aus demselben Grund kann die Netzkommunikation den inneren Zusammenhalt konsensbedürftiger Organisationen (Parteien, Verbände, religiöse Sekten u. a.) bedrohen, weil deren Führungsorgane kein Monopol mehr über den Zugang zur Öffentlichkeit mehr besitzen, da jede dissidente Minderheit ohne Kosten und Mühe in der Lage ist, ihre abweichenden Positionen eigenständig in der Netzöffentlichkeit zu publizieren (Geser 2001). Für die Führungseliten wird es dadurch schwieriger, das Wort «wir» zu verwenden – und damit einen kollektiven Konsens zu unterstellen. Denn wenn alle sich mühelos zu Wort melden können, wird es viel wahrscheinlicher, dass faktisch bestehender Dissens auch offensichtlich wird und bisher für unproblematisch gehaltene Konsensannahmen sich als unhaltbar erweisen (Geser 1996).

Polyvalente Einheitsplattform für vertikale und horizontale Kommunikationen

Die Computernetze ermöglichen es, sämtliche Formen technisch vermittelter Kommunikation, die bisher auf völlig getrennten Kanälen gesendet worden sind, auf derselben Plattform stattfinden zu lassen und in einem umfassenden Gesamtzusammenhang zu integrieren (Oblak 2003). Keine Fotokopien sind mehr nötig, um eine schriftliche Einsendung einem grösseren Kreis zugänglich zu machen; digitale Sitzungsprotokolle haben bereits die Form, die sie für ihre Veröffentlichung brauchen, und formelle Dokumente können sehr leicht in den privaten Emailverkehr oder in öffentliche Forumdiskussionen eingeschlossen werden. So impliziert die Teilnahme an einer typischen Online-Diskussion (z. B. bei Telepolis oder in der «Welt»), dass ich im selben Medium, in dem ich den redaktionellen Artikel lese,

- meine eigene Reaktion darauf publiziere
- die Stellungnahme anderer Leser zur Kenntnis nehme
- meine Meinung zu diesen anderen Stellungnahmen (z. B. dichotom als «Zustimmung» vs. «Ablehnung») deponiere;
- zur Kenntnis nehme, wie andere meinen eigenen Beitrag (sowie alle übrigen Beiträge) werten.

Bereits dieses sehr bescheidene Instrumentarium von Web 2.0 Technologien eröffnet eine Verdichtung und Dynamisierung der öffentlichen Meinungsbildung, die in früheren Online-Diskussionsformen noch undenkbar war. Denn indem die aus allen vergangenen Voten entstandene aktuellen Meinungskonstellationen in Realzeit offen zu Tage liegen, sehen sich alle Teilnehmer dazu fähig, ihre eigenen Positionen im Lichte dieser aggregierten öffentlichen Meinungsbildung zu verorten und evtl. reflexiv neu zu positionieren.

Innerhalb von wenigen Minuten kann sich so z. B. auf dem Wege rein horizontaler Kommunikation eine Konsensbildung vollziehen, die früher nur durch vertikale Persuasion seitens professioneller Medienkommunikatoren möglich war.

Allerdings stellt man aber fest, dass die traditionellen Medienschaffenden ebenso wie die politischen Eliten bisher wenig Neigung zeigen, die durch sie ausgelösten Reaktionen auch nur explizit zur Kenntnis zu nehmen, geschweige denn materiell darauf zu reagieren.³ Tatsächlich haben traditionelle «Offline Eliten» im Netz viel zu verlieren, weil sie in einem Medium, das alle User zu gleichrangigen Lieferanten von Textvoten degradiert, keine Möglichkeiten sehen, ihre angestammte Autoritätsposition (die in offline Veranstaltungen z. B. durch einen bevorzugten Sitz im Frontpanel zum Ausdruck kommt) zu bewahren. Überdies belasten sie sich nur selbst mit Anfragen, deren Beantwortung wieder wertvolle Zeit verschlingen kann – ohne dass gesichert ist, dass eine über einzelne Rezipienten weit hinausreichende Wirkung erzielt werden kann. So kommt es, dass die von den Führungseliten allein gelassenen (oder im besten Fall aktiv zensurierten) Netizens häufig irrelevanten «loser created content» produzieren, der die realen politischen Deliberations- und Entscheidungsprozesse in keiner Weise bestimmt.⁴

Gesteigerte Individualisierung als Hindernis politischer Konsensbildung und Organisation

Wenn sich politische Aktivität als Partizipation an Sitzungen, Versammlungen oder andern Anlässen der face-to-face-Kommunikation vollzieht, begeben sich die Individuen in ein dichtes soziales Feld, innerhalb dem sich mannigfachen Beeinflussungen und Kontrollen unterliegen (Geser 2002). Beispielsweise werden sie häufig genötigt, sich auch die Voten unliebsamer Redner anzuhören, bis zum Ende einer Zusammenkunft auszuharren, einen von niemand anderem kritisierten Beschluss selbst bei abweichender Meinung stillschweigend mitzutragen oder an Demonstrationen in den Chor der Protestierenden einzustimmen. Dies alles hat zur Folge, dass Intensität und Form des partizipativen Verhaltens nur zum Teil als authentischer Ausdruck subjektiver Motivationen und Präferenzen erklärt werden kann, im übrigen aber durch soziale Faktoren determiniert wird, deren erfolgreiche Pflege und Manipulation eine der wichtigsten Aufgaben der jeweiligen Versammlungs-

3 Diese abweisende «Wagenburgmentalität» ist am Abend des 29. Nov 2009 besonders drastisch ans Licht getreten, wo die Annahme der Minarettverbotsinitiative durch die Schweizer Stimmbürger die deutschen Zeitungsredaktionen zu äusserst heftigen einheitlich politisch-korrekten Ablehnungsreaktionen («Schande über dieses Land») verleitet hat, während über 80% der Kommentare eine ebenso beherzte Zustimmung zum Schweizer Entscheid signalisierten.

4 Während die meisten Bürger im Umfragen das Netz als sehr wirkungsvolles Instrument für politische Artikulation, Diskussion, Kampagnenführung und Organisation betrachten, wird ihm für die vertikale Kommunikation und Einflussnahme (mit politischen Eliten oder der öffentlichen Verwaltung) bezeichnenderweise wenig Bedeutung beigemessen – offensichtlich weil hier negative Erfahrungen dominieren (vgl. Oblak 2003).

und Tagungsleitung bildet. Im Gegensatz dazu werden Online-Teilnehmer vor ihrem Heim- oder Bürocomputer erheblich weniger durch derartige exogene Faktoren beeinflusst: weil beispielsweise kein Druck verspürt wird, durch äusserliche Konformität mit anderen Reaktionen des Tadels und der Missbilligung zu vermeiden (Geser 2001; 2002).

Jede Analyse der Internetnutzung muss bei dieser weltweit universellen Basissituation beginnen: ein Mensch sitzt alleine vor dem PC, ständig herausgefordert, selbständig wählen zu müssen, und absorbiert durch die interaktive Welt, die sich ihm dort öffnet. Häufig genug wirkt das Internet depolitisiert in dem Sinne, dass der Nutzer mehr Möglichkeiten sieht, durch eigenes individuelles Handeln Ziele zu erreichen, für die bisher ein politisches Engagement nötig gewesen wäre: was soll ich mich für liberalere Copyrights einsetzen, wenn ich ohnehin die Möglichkeit habe, die neuesten Filme in File Sharing Netzwerken kostenlos herunterzuladen?. Gleichzeitig wird es den Nutzern aber auch erleichtert, sich unabhängiger von räumlichen und strukturellen Gegebenheiten an politischen Prozessen mitzubeteiligen : indem sie beispielsweise in Diskussionsgruppen mitdiskutieren, Petitionen unterschreiben, Protestschreiben versenden oder Mitgliederbeiträge entrichten, ohne ihren Bürostuhl oder Sitzplatz am häuslichen PC zu verlassen, ja ohne ihre übrigen Rollenaktivitäten wesentlich zu unterbrechen (Grossman 1995, 147). Als Folge davon erhält der politische .Bereich erhält Zufluss von momentanen Motivationen, die früher subpolitisch geblieben sind. z. B. spontane Empörungsreaktionen über Verbrechen, Katastrophen usw, die sich in direkte politische Forderungen transformieren.

Ebenso erleichtert das Internet neue Formen des kollektiven Handelns, die kein Sicheinfinden an öffentlichen Plätzen (oder halböffentlichen Lokalen) notwendig machen und deshalb auch nicht zum sinnlich greifbaren und medial wirksamen physischen Phänomen einer «Versammlung» (bzw. gar eines «Menschenaufbaus») führen (Geser 2002). Dadurch wird es einerseits möglich, einerseits zusätzliche, bisher unbeteiligte Bevölkerungssegmente zu aktivieren. Andererseits aber bleibt das verbindliche kollektive Engagement. das in der Politik gemeinhin gefordert wird, auf einem brüchigen Fundament, weil damit zu rechnen ist, dass unmittelbare situative Lebensumstände, momentane Stimmungen und aktuelle kognitive Orientierungen tiefgreifend das subjektive Denken und individuelle Handeln bestimmen, weil jeder Einzelne ohne soziale Mediatisierung direkt aus seiner eigenen Lebenswelt heraus (re)agiert.

Rein kognitiv besteht das Problem, den Umfang und die Zusammensetzung irgendeines Kollektivs, das sich nur Online zusammenfindet, adäquat zu überblicken, sowie die adäquate Rezeption einer ausgesendeten Botschaft zu verifizieren (Lebkowsky 1999). Und auf motivationaler Ebene besteht für Nguyen and Alexander (1996, 116) das Hauptproblem in der unverbindlichen Beliebtheit von Online-Inter-

aktionen «[because they] lack the responsibility of an actual bodily commitment». So fehlt ihnen der dauernde Feedback missbilligender Blicke, die physisch anwesende Sprecher davon abhält, endlos oder in feindseliger Weise zu sprechen (Bregman und Koay 2000): mit der Folge, dass aus Mangel an horizontaler Sozialkontrolle potente Mittel zentralistischer Steuerung («Moderation») notwendig sind, um überbordende Postings oder rücksichtslose «Flamings» zu unterbinden. Dank der grossen Relevanz internal-subjektiver Faktoren hängt das virtuelle wahrscheinlich stärker als das realweltliche Kommunikationsverhalten von subjektiven Dispositionen und Fähigkeiten ab, die der pädagogischen Formung zugänglich sind: z. B. von der erfolgreichen Einsozialisierung einer «Netiquette», die auch ohne dauernde Beobachtung durch andere (d. h. auf der Basis reiner «Innenlenkung») hinreichend funktioniert, oder von der vorgängigen Schaffung von Lernbereitschaften, die in hohem Masse bestimmen, ob und in welchem Umfang man das Internetsurfen für den Wissenserwerb (anstatt z. B. bloss für unterhaltende Zwecke) nutzt (Delli Carpini und Scott 2002). Das Internet erhöht den Grad, in dem das Wissen und Können eines Menschen allein von seinen subjektiven Motivationen und Interessen abhängig ist: eben weil objektiv-physische, situative Bedingungen an Bedeutung verlieren. Wer politisch interessiert ist, wird das Netz produktiv zur Ausdehnung seines politischen Wissens nutzen und sich damit immer stärker von politisch Uninteressierten unterscheiden.

All diesen Tendenzen zur Individualisierung waren im frühen Web 1.0 noch dadurch Grenzen gesetzt, dass (z. B. in Form von «Home Pages» oder «Chat Rooms» etc.) noch Orte des virtuellen kollektiven Zusammenfindens und der Gemeinschaftsbindung geschaffen worden sind, die sich an der Metaphorik des physischen Raumes orientierten. Demgegenüber hat sich im Web 2.0 mit den «Social Network Sites» (z. B. Facebook) eine nicht mehr an virtuellen Orten, sondern an individuellen Personen orientierte Form der Vernetzung etabliert. Indem jeder Einzelne sich primär als Zentrum eines eigenen Freundschaftsnetzwerks definiert, wird eine fundamentalere, schwerer überwindbare Kluft zur Politik geschaffen, die ja immer eine Überschreitung solch informeller Gruppierungen (in Richtung auf verbindlichere formelle Interaktionen) impliziert.

Durch diese neuen Online-Angebote bekommen individuelle Politiker einen neuen Kanal, auf dem sie sich direkt auf Augenhöhe mit und nicht mehr im Windschatten ihrer Partei präsentieren können. Sie setzen ihre Agenda selbst und erreichen online viel leichter Aufmerksamkeit. Daraus ergeben sich neben Chancen auch Risiken. Wenn Hubertus Heil (SPD) und Cem Özdemir (Grüne) ihre virtuelle Stimme erheben, dann schenken ihnen mehrere tausend Menschen Aufmerksamkeit. Bislang konnten Heil auf *Twitter* und Özdemir auf *Facebook* deutlich mehr Follower und Unterstützer (virtuelle

Kontakte) gewinnen, als es ihren Parteien auf den jeweiligen Plattformen möglich war. (Roggenkamp 2009).

Zweifellos profitieren Parteien insofern, als sie mittels solcher Einzelexponenten in viel aktiverer und flexiblerer Weise als mit Hilfe kollektiv erarbeiteter Verlautbarungen und «Resolutionen» an öffentlichen Diskursen teilnehmen können. Sie bezahlen dafür aber mit dem Risiko, dass keine konsistent-einheitliche Aussendarstellung mehr gelingt.

Generell hängt die faktische Nutzung der Online-Medien also wie die Wirkung der mittels ihrer getätigten Kommunikationen weitgehend von Faktoren ab, die nicht in den Computernetzen selber erzeugt werden können: z. B. von Effekten kollektiver Mobilisierung und Emotionalisierung, wie sie nur im Rahmen konventioneller Protestaktionen erreichbar sind.

The Net.does not replace the picket line, mass meeting, occupation, leaflet or collecting bucket. Try standing in a shopping center asking people to go home and type <http://www.gn.apc.org/labournet/docks>. (Dropkin 1996)

So können Vereinigungen mit hoch motivierter Anhängerschaft selbst bei minimaler Qualität ihres Webauftritts hohe Besucherzahlen vermelden, während Vereinigungen mit apathischer Mitgliederbasis auch bei beliebig hohem Geldaufwand für professionelle Webgestaltungen keinen Erfolg verzeichnen (Werber 1998). Daraus ergibt sich, dass die mit der neuen Netzkommunikation verknüpften Einflusschancen einseitig jenen (rein informell konstituierten) sekundären Eliten («geek adhocracies») zuwachsen, deren Mitglieder psychologisch überdurchschnittlich motiviert sind, sich dauerhaft in eine bestimmte Richtung zu engagieren (Klein 2000; Geser 2001, 40) und dadurch leicht in der Lage sind, sich auf Kosten der gewöhnlichen Mitgliederbasis beträchtlichen Einfluss zu verschaffen (Liff 1998). Wo immer ein Diskussionsforum eingerichtet wird, wird es von einer meist kleinen Oligarchie selbsterwählter Aktivisten in Beschlag genommen, so dass die Führungselite fälschlicherweise glaubt, in ihren Email-Stellungnahmen «des Volkes Stimme» zu vernehmen (Liff 1998; Klein 2000; Geser 2001, 40).

Die unbeschränkte Gegenwärtigkeit vergangener Kommunikationen als Quelle der Strukturbildung und sozialen Kontrolle

Eine bisher zu wenig beachtete, überaus folgenreiche Eigenschaft der neuen Netzöffentlichkeit besteht darin, dass alle in früheren Kommunikationsakten jemals erfolgten Äusserungen im Prinzip ungeachtet ihres Zeitpunktes auf derselben medialen Ebene präzise und ohne besonderen Aufwand beliebig lange zugänglich bleiben: so dass Altes von Neuem bloss überlagert wird, ohne von ihm in den

Hintergrund gedrängt oder gar endgültig eliminiert zu werden. Damit steht sie im Kontrast zu den Massenmedien, wo vergangene Zeitungen und Sendungen sehr rasch deaktualisiert werden und in schwer zugänglichen Archiven verschwinden, wie auch zum mündlichen Diskurs, wo jeder Sprecher tendenziell nur auf unmittelbar vorangehende Voten reagiert. Indem sie ihren Nutzern Informationsbestände aus verschiedensten Zeiträumen in genau derselben Weise verfügbar machen, können Computernetze der politischen Öffentlichkeit eine bisher unbekannt zeitliche Tiefendimension verleihen, die beispielsweise für die kontinuierliche Akkumulation von Wissensbeständen, die Ausreifung von Argumentationsstrukturen, die Rückbeziehung auf frühere geschichtliche Perioden und die Inanghaltung einer eigenen Systemevolution genutzt werden kann. Typischerweise verlangen Online-Diskurse (idealiter) eine gesteigerte rezeptive Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft, insofern (im Vergleich mit mündlichen Diskussionen) weniger voraussehbar ist, auf welche vorangegangenen Kommunikationen Votanten Bezug nehmen (werden), und die für orale Kommunikationsflüsse charakteristischen linearen Abläufe werden durch komplexere Vernetzungen ersetzt, indem Voten simultan auf mehrere bisherige Voten Bezug nehmen, sie durch Collage in eine Synopsis bringen oder durch Zusammenfassung auf eine neue Generalisierungsstufe heben. Im politischen Diskurs sind vor allem die Zuwächse an Sozialkontrolle bedeutsam, die beispielsweise dadurch entstehen, dass Votanten für alles, was sie früher gesagt haben, ad infinitum haftbar gemacht werden und damit die frühere Freiheit verlieren, straflos inkonsistent zu sein oder gar zu völlig neuartigen, gegensätzlichen Standpunkten überzuwechseln. Diese erbarmungslose Netzkontrolle wurde erstmals 1995 im «Presidential Memory Project» des amerikanischen «National Public telecomputing Network» realisiert, das den Zweck hatte, alle Dokumente über Präsident Clinton (seine Laufbahn, seine Wahlkampagne, seine Amtsführung usw.) zu aggregieren und während seiner gesamten Amtszeit abrufbar zu halten (Geser 1996). Die offensichtliche Absicht derartiger «monitoring systems» besteht darin, amtierende Politiker zu einer erhöhten «Selbsttreue» und zeitlichen Konsistenz ihrer Ansichten und Verhaltensweisen zu verpflichten bzw. sie im Falle von Abweichungen unter einen schärferen Begründungszwang zu setzen. Falls sich derartige Bewertungskriterien durchsetzen, könnten Politiker leicht an der Praktizierung anderer geschätzter Tugenden gehindert werden: etwa der Bereitschaft, sich ungeachtet der Vergangenheit immer wieder neu an aktuelle Problemlagen, politische Stimmungslagen im Lande etc. zu adaptieren. Generell stehen solch konservierende Einflüsse in einem spannungsvollen Verhältnis zur wachsenden Differenzierung der Lebensphasen und zur Dynamisierung moderner Biographien, die zunehmend Raum fordern, um sich im Interesse eine innovativen Neubeginns vom Ballast persönlicher Vergangenheiten zu befreien.

Wie die folgende Spiegel-Nachricht vom 8.8.2009 illustriert, fordert gerade der Eintritt in ein politisches Amt häufig die Zulegung einer gesteigert seriösen Neuidentität, die mit «kompromittierenden» Aspekten des früheren Privatlebens kollidiert:

Harald Christ, der SPD-Mittelstandsbeauftragte des Kanzlerkandidaten Frank-Walter Steinmeier, hat mehrere seiner Internetauftritte gelöscht. Nach seiner Nominierung ins Schattenkabinett ... hat der Unternehmer und Multimillionär aus Rheinland-Pfalz eine Webseite aufgegeben, auf der er für Events und Empfänge in seiner Villa in Südafrika warb... Auf der Seite wurde dem Bericht zufolge die Villa über den Hügeln von Kapstadt als Ort «für kulinarische Events», «formelle Empfänge» oder als Ferien-Domizil «mit Butler-Service» angepriesen. ...Videos auf der Seite zeigten die exklusiven Räumlichkeiten, in denen afrikanische Diener Champagner umhertragen. Christ selbst sagte: «Seit meiner Berufung ins Steinmeier-Team habe ich lernen müssen, dass man als Unternehmer in Deutschland nicht nur Freunde hat. Deshalb habe ich die Belair-Constantia-Seite, wie alle meine privaten Aktivitäten, auch die in Netzwerken wie Xing oder Facebook, bis auf weiteres vom Netz genommen.»

Besondere Risiken entstehen, wenn sich Mandatsträger in eigenen Blogs freimütig zu vielerlei Tagesthemen äussern oder sich in Chats zu spontanen Äusserungen hinreissen lassen, die mit ihrer beruflichen Verpflichtung zur konsistenten Selbstdarstellung, Parteiloyalität und politischen Korrektheit im Spannungsverhältnis stehen.⁵ So mag gerade die grenzenlose Geschwätzigkeit des Netzes politische Amtsträger zu einem schweigsameren Habitus hindrängen, um Angriffsflächen auf ihre Person zu vermindern und ihnen die Freiheit zu lassen, allfällige Meinungs- oder Verhaltensänderungen ohne ausführliche Rechtfertigungen zu vollziehen.

Die Loskoppelung politischer Kommunikation vom politischen Handeln

Aus vielerlei Gründen hat der niederschwellige und unverbindliche Zugang zur politischen Kommunikation zur Folge, dass der Aufbau handlungsfähiger kollektiver Aktivitätsformen und Organisationsstrukturen schwieriger wird, die für effektives politisches Handeln die Voraussetzung bilden,

Erstens wird die innere Kohäsion und Organisationsfähigkeit politischer Organisationen dadurch beschränkt, dass sie ihre Mitglieder ähnlich wie kommerzielle Firmen ihre Kunden keiner bedeutsamen Sozialkontrolle und autoritativen Füh-

⁵ So musste der Präsident der «Schweiz Volkspartei» in der Stadt Luzern 2009 von allen Ämtern zurücktreten, nur weil er sich auf seiner Homepage abschätzig über die mangelnde Gepflegtheit einheimischer Frauen geäussert hatte (NZZ Online 12. August 2009; 08.50)

rung unterwerfen können, weil diese jederzeit in der Lage sind, auf Meinungsverschiedenheiten und Unzufriedenheiten mit Inaktivität und Abwanderung (d. h. mit «exit» anstatt «voice») zu reagieren. Dementsprechend bleibt ihre Aktionsfähigkeit zu jedem Zeitpunkt an einen freiwilligen Konsens gebunden. Selbst millionenfach «unterzeichnete» Online-Petitionen entfalten keine Wirkung, weil man davon ausgehen, dass sich die teilnehmenden Stubensurfer von spontan-volatilen Momentanreaktionen leiten liessen und kein Commitment signalisieren, das z. B. mit der Teilnahme an einer Demonstration vergleichbar wäre

Zweitens fehlt den (ausschliesslich) digitalen politischen Akteuren das kollektive Konfliktpotential, das bei realweltlichen Organisationen aus ihren Einflussmöglichkeiten auf die physische Umwelt entsteht. Streiks, Demonstrationen, Sit ins und andere Störaktionen müssen durch viel weichere Aktionen (z. B. Petitionen) ersetzt werden, die von den politischen Adressaten leicht ignoriert werden – auch wenn sie mit hoher Reichweite und zeitlicher Unmittelbarkeit wettzumachen versuchen, was ihnen an physischer Durchschlagskraft und öffentlicher Auffälligkeit fehlt. Die von «Weblogestan» ausgehende Soft Power im asymmetrischen Krieg mit der «Hard power» territorial basierter politischen Autoritäten höchstens temporäre taktische Gewinne zu verbuchen.

Drittens erweisen sich webgestützte politische Aktionen zumindest deshalb als kurzlebig und unwirksam, weil über die hinter einer Webplattform stehenden Akteure und Gruppierungen (bezüglich Mitgliederzahl, Beziehungsnetzwerken Ressourcen etc.) häufig keine Klarheit besteht, und die meisten von ihnen von unbezahlten Freiwilligen unterhalten werden, deren Engagement sich auf nebenberufliche Randstunden, kurzfristige Zeiträume und partikuläre Zielsetzungen beschränkt. (Parker und Song 2006, 192). Die Tatsache, dass die Anfangsphasen politischer Online-(?)Mobilisierung ohne Aufbau formaler Organisation und beruflicher Rollenstrukturen vonstatten gehen können, erweist sich in den späteren Phasen als grosser Nachteil, wo eine derartige Organisation erforderlich wäre, um politische Handlungsstrategien auf Dauer zu stellen und im institutionellen Gefüge der Gesellschaft eine verlässliche Rolle (z. B. durch Einsitznahme in wichtige Gremien) zu übernehmen. Mangels gemeinsamer Führung, Zielsetzung, Regeln und organisatorischer Rahmenstrukturen bleiben rein digitale Bewegungskollektive nach aussen hin unscharf begrenzte und nach innen polymorph zusammengesetzte Aggregate, wo sich autonom bleibende Subgruppen in wechselnden Koalitionen zu kurzfristigen Ad-hoc-Aktionen zusammenfinden, ohne sich unter umfassendere und längerfristige Ideologien und Programme zu subordinieren. Dementsprechend verbleiben sie in einem «subinstitutionellen» Zustand, der es ihnen oft verunmöglicht, den von ihnen attackierten Akteuren überhaupt klare Forderungen

zu stellen, auf sie in kontinuierlich-systematischer Weise Druck auszuüben oder gar mit ihnen in geregelte Verhandlungen zu treten.⁶ So ist die in der Schweiz 1997 gegründete «Internetpartei» bereits 2000 aufgelöst worden, weil es ihr in ihrer Beschränkung auf Onlinekommunikation nicht gelungen ist, hinreichende Mobilisierungs- und Integrationskräfte zu erzeugen. Ganz im Gegensatz dazu steht z. B. die aktuelle Deutsche Piratenpartei, die ihre Websites zum grossen Teil dafür einsetzt, um auf breiter Front lokale Standaktionen, Versammlungen, Begegnungen und Demonstrationen zu organisieren.⁷

Aus den stürmischen Ereignissen um Thilo Sarrazin (vom Spätsommer 2010) kann man schliessen, dass wahrhaft grosse öffentliche Kampagnen immer noch bevorzugt durch traditionelle Medienerzeugnisse (z. B. Sachbücher) ausgelöst werden, dass sie aber dank der Online-Kommunikation eine viel breitere und vielschichtiger Resonanz auslösen. So konnte sich neben dem einheitlichen Verdammungsurteil seitens der politisch korrekten Politiker-, Parteien- und Medienszene auch die dazu teilweise völlig konträren Meinungen in der Bevölkerung hinreichend Gehör und Sichtbarkeit verschaffen, und die Parteiliten sahen sich unvermittelt mit einer sich via Email lautstark rebellisch artikulierenden Mitgliederbasis konfrontiert. Andererseits trägt genau diese Vielfalt der Online-Stimmen dazu bei, dass sie politisch wenig wirksam bleiben, denn so sehr das Internet hilfreich ist, um der ganzen Vielfalt gesellschaftlicher Denkweisen, Meinungen, Bewertungen Interessen oder Forderungen Ausdruck zu verleihen, so wenig kann es dazu beitragen, diese Vielfalt zu jener einheitlichen «öffentlichen Meinung» zu aggregieren, die nach Ansicht des Philosophen John Locke die höchste Machtinstanz im Staate darstellen soll. Vielmehr wird der für entschlossenes politisches Handeln nötige kollektive Konsens schwerer erreichbar, weil vielfältigere Minderheitsmeinungen berücksichtigt werden müssen (Lebkowsky 1999); und die Stellung von Partei- und Verbandeliten wird geschwächt, weil sie über keinen privilegierten Zugang zur Öffentlichkeit (via «Zentralorgan») mehr verfügen (Geser 2001). So könnte die Netzkommunikation paradoxerweise den Zentralisierungsgrad politischer Macht durchaus verstärken: weil Politiker für beliebige Entscheidungspositionen irgendwo im Netz eine plebiszitäre Unterstützungsbasis finden, weil sie sich auf ihre eigene Meinung zurückverwiesen sehen, da sie aus der Kakophonie der Netzstimmen keine klare «Volksmeinung» heraushören können, oder einfach: weil ihre Autorität gefragt ist, um

6 Falls überhaupt kollektive Aktionen erfolgen, haben sie meist den expressiven Charakter spontaner «flash campaigns», die, im Gegensatz zu instrumentalen Aktionen nicht auf die Erreichung bestimmter Ziele, sondern nur der öffentlichen Kundgabe von Gesinnungen und Meinungen ausgerichtet sind. Diese Beschränkung hat den zweifachen Vorteil, dass keine Diskussionen über Zielsetzungen, Strategie und Taktik erforderlich sind, und dass sich alle Teilnehmer unabhängig ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten in gleicher Weise beteiligen können

7 <http://www.piratenpartei.de/>

endlose unfruchtbare Online-Diskurse durch ein Machtwort zu beenden (Bregman und Koay 2000).

Ungeachtet ihrer fraglichen politischen Effektivität können die politischen Online-Diskurse in medienpädagogischer Sichtweise als sehr niederschwellig zugängliche Übungsfelder betrachtet werden, in der sich unzählige bisher politisch völlig inaktive Personen lernen können, sich reflexiv ihrer eigenen politischen Standpunkte zu vergewissern, sie in intersubjektiv verständliche sprachliche Form zu kleiden und unter Beachtung zivilgesellschaftlicher Regeln des Respekts und diskursiven Rationalität auf die Äusserungen Anderer zu reagieren (Dahlberg 2001). Allerdings ist ihrer sozialisatorische Kraft keinesfalls mit derjenigen primärer Gruppenkommunikation zu vergleichen, weil in den verbalen Austauschprozessen zu wenig interpersonelle Sozialkontrolle erfolgt und jederzeit leicht zugängliche Exit-Optionen verfügbar sind. In pädagogischer Perspektive wird es deshalb umso wichtiger, dass den Netzteilnehmer ex ante ein hinreichendes Kompetenz- und Sozialisationsniveau zu vermitteln.

Literatur

- Arendt, Hannah. 1968. *Between Past and Future: Eight exercises in political thought*. New York: Viking.
- Bimber, Bruce Allen und Richard Davis. 2003. *Campaigning online: The Internet in U.S. elections*. New York: Oxford University Press.
- Brundidge, Jennifer. 2008 «The Contribution of the Internet to the Heterogeneity of Political Discussion Networks: Does the Medium Matter?» Paper presented at the International Communication Association, Dresden, Germany: http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/3/2/1/0/pages232107/p232107-1.php (31.5.2012).
- Dahlberg, Lincoln. 2001. «Computer-mediated Communication and The Public Sphere: a Critical Analysis.» *Journal of Computer Mediated Communication* 7 (1): <http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue1/dahlberg.html> (31.5.2012).
- Delli Carpini, Michael X. und Scott Keeter. 2002. «The Internet and an Informed Citizenry.» In *The Civic Web*, edited by David Anderson and Michael Cornfield, 129–153. Lanham, MD: Rowman und Littlefield.
- De Sola Pool, Ithiel. 1998. *Politics in Wired Nations*. New Brunswick: Transaction Publisher.
- Donath, Judith S. 1999. «Identity and Deception in the Virtual Community.» In *Communities in Cyberspace*, edited by Marc A. Smith und Petert Kollock, 29–59. London: Routledge.
- Fraser, Nancy. 1991. «Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy.» In *Habermas and the Public Sphere*, edited by Craig Calhoun, 109–42. Cambridge, MA: MIT Press.

- Grossman, K. Lawrence. 1995. *The Electronic Republic: Reshaping democracy in the information age*. New York: Viking.
- Geser, Hans. 1996. «Auf dem Weg zur «Cyberdemocracy»: Auswirkungen der Computernetze auf die öffentliche politische Kommunikation.» *Sociology in Switzerland: Towards Cybersociety and Vireal Social Relations*. Online Publications. Zürich: http://socio.ch/intcom/t_hgeser00.htm (31.5.2012).
- Geser, Hans. 2001. «On the Functions and Consequences of the Internet for Social Movements and Voluntary Associations.» *Sociology in Switzerland: Social Movements, Pressure Groups and Political Parties*. Online Publications. Zürich (Release 2.0): http://socio.ch/movpar/t_hgeser3.pdf (31.5.2012).
- Geser Hans. 2002. «Towards a (Meta-)Sociology of the Digital Sphere.» *Sociology in Switzerland: Towards Cybersociety and Vireal Social Relations*. Online Publications. Zürich: http://socio.ch/intcom/t_hgeser13.htm (31.5.2012).
- Habermas, Jürgen. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer bürgerlichen Kategorie der Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Hall, Kira. 1996. «Cyberfeminism». In *Computer-mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*, edited by Susan C. Herring, 147–170. Amsterdam: John Benjamins.
- Hill, Kevin A. und John E. Hughes. 1998. *Cyberpolitics: Citizen activism in the age of the Internet*. Lanham: Rowman und Littlefield.
- Jordan, Tim. 1999. *Cyberpower: The culture and politics of cyberspace and the Internet*. London: Routledge.
- Katz, Jon. 1997. «Birth of a Digital Nation.» *Wired* 5 (4): 49–52; 184–191.
- Klein, Naomi. 2000. «Were the DC and Seattle Protests Unfocused or Are Critics Missing the Point? The Vision Thing.» *The Nation*, 10 July, 18–21.
- Lebkowsky Jon. 1999. «A Few Points about Online Activism.» *Cybersociology Magazine* 5: http://www.cybersociology.com/files/5_JonLebkowsky.html (31.5.2012).
- Lea, Martin und Russell Spears. 1991. «Computer-mediated Communication, deindividuation and group decision-making.» *International Journal of Man-Machine Studies* 34 (2): 283–301.
- Liff, Allen. 1998. «Fostering Online Collaboration and Community.» *Association Management* 50 (9): 33–39.
- Mill, John Stuart. 1859, 1998. *On Liberty and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Min, Seong-Jae. 2007. «Online vs. Face-to-Face Deliberation: Effects on civic engagement.» *Journal of Computer-mediated Communication* 12 (4): <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/min.html> (31.5.2012).
- Mutz, Diana C. und Paul S. Martin. 2001. «Facilitating Communication Across Lines of Political Difference.» *American Political Science Review* 95 (1): 97–114.

- Nguyen, Dan Thu und Jon Alexander. 1996. «The Coming of Cyberspacetime and the End of the Polity.» In *Cultures of Internet: Virtual spaces, real histories, living bodies*, edited by Rob Shields, 99–124. London: Sage.
- Nielsen Wire. 2010. *What Americans Do Online: Social Media And Games Dominate Activity*. August 2nd. http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/what-americans-do-online-social-media-and-games-dominate-activity/ (31.5.2012).
- Oblak, Tanja. 2003. «Boundaries of Interactive Public Engagement: Political Institutions and Citizens in New Political Platforms.» *Journal of Computer-mediated Communication* 8 (3): <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue3/oblak.html> (31.5.2012).
- Postmes, Tom, Spears, Russell and Lea, Martin. 1998. «Breaching or building social boundaries? SIDE-effects of computer-mediated communication.» *Communication Research* 25 (4): 689–715.
- Price, Vincent / Cappella, Joseph N. 2002. «Online Deliberation and Its Influence: The electronic dialogue project in campaign 2000.» *IT und Society* 1 (1): 303–329.
- O'Brien, Jodi. 1999. «Writing in the Body: Gender (re)production in online interaction.» *Communities in Cyberspace*, edited by Marc A. Smith und Peter Kollock, 76–104. London: Routledge.
- Rice, Ronald E. 1993. «Media Appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organizational media.» *Human Communication Research* 19 (3): 451–484.
- Robins, Kevin. 1996. «Cyberspace and the World We Live In.» In *Cyberspace, Cyberbodies and Cyberpunk: Cultures of technological embodiment*, edited by Mike Featherstone und Roger Burrows, 135–155. London: Sage.
- Roggenkamp, Klaus W. 2009. «Die Vielstimmigkeit der Parteien im Internet.» *Welt Online*, 25. Mai 2009.
- Spears, Russel und Lea, Martin. 1992. «Social Influence and the Influence of the «Social» in Computer-mediated Communication.» In *Contexts of Computer-mediated Communication*, edited by Martin Lea, 30–65. London: Harvester-Wheatsheaf.
- Sunstein, Cass R. 2001. *Republic.com*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Streck, John M. 1998. «Pulling the Plug on Electronic Town Meetings: Participatory democracy and the reality of the usenet.» In *The Politics of Cyberspace: A new political science reader*, edited by Chris Toulouse and Timothy W. Luke, 18–47. New York: Routledge.