

Social Software in der Hochschullehre

Kritische Analyse didaktischer Szenarien

Masterarbeit als Teilleistung zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education
eingereicht an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

vorgelegt von Franco Rau (731101)
Potsdam, den 12. Dezember 2011

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Grell
Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Schwill

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter
gleichen Bedingungen 3.0

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem
Hyperlink:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6314/>

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-63145

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-63145>

Inhaltsverzeichnis

I. Einführung und Vorbetrachtung	1
1. Einleitung	2
1.1. Zielstellung	4
1.2. Zum Aufbau der Arbeit	5
2. Begriffsklärung	7
2.1. Social Software – Perspektiven und Definitionsversuche	8
2.2. Ein Exkurs zum (partizipativen) Web 2.0	11
2.3. Zentrale Begriffe	13
3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik	16
3.1. Didaktische und lerntheoretische Potenziale von Social Software	18
3.1.1. Von Rezeption zu Partizipation	18
3.1.2. Flexibilisierung „formaler“ Grenzen	21
3.1.3. „Sharing“ und „Kollaboration“ in Lerngemeinschaften	22
3.1.4. Reflexions- und Transformationsprozesse	24
3.2. Universitäre Rahmenbedingungen	25
3.2.1. Hochschullehre und Unterricht	26
3.2.2. Erwartungen an zukünftige Studenten	30
3.3. Didaktische Beschreibungs- und Analysemodelle	33
3.3.1. Modelle der Allgemeinen Didaktik	34
3.3.2. Konzepte der Mediendidaktik	38
3.3.3. E-Learning und Didaktische Szenarien	42
II. Literaturbericht	48
4. Methodisches Vorgehen	49
4.1. Erhebung des Untersuchungsmaterials	50
4.2. Vorgehensweise bei der inhaltsbezogenen Auswertung	51
4.3. Modifikation eines didaktischen Szenariomodells	51

4.4. Strukturelemente als Beschreibungskriterien	58
5. Ergebnisse	60
5.1. Didaktische Szenarien mit Social Software	60
5.1.1. Szenario 1 (S1)	62
5.1.2. Szenario 2 (S2)	65
5.1.3. Szenario 3 (S3)	68
5.1.4. Szenario 4 (S4)	70
5.1.5. Szenario 5 (S5)	72
5.1.6. Szenario 6 (S6)	72
5.1.7. Szenario 7 (S7)	76
5.1.8. Szenario 8 (S8)	84
5.2. Partizipation als übergreifende Problemstellung	87
5.2.1. Partizipationslücken als Diskussionsthema	87
5.2.2. Beteiligungspflicht ohne Reflexion der Konsequenzen	89
5.2.3. Reflexionen zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe und externen Drucks	91
5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse	92
III. Lessons Learned	93
6. Diskussion und Resümee	94
6.1. Bedeutung der Ergebnisse für die Forschungsfragen	95
6.1.1. Unterschiedlich, selten didaktisch begründet und unter externem Druck – Antworten auf die erste Fragestellung	95
6.1.2. Partizipationslücken, „playing the game“ und unreflektiertes didaktisches Handeln – Antworten auf die zweite Forschungsfrage	97
6.2. Der Wandel zur neuen Lernkultur (ohne neue Lehrkultur?) – Reflexionen zum Einsatz von Social Software	98
6.2.1. Hinweise auf eine (gewünschte) Lernkultur ohne Wandel der Lehrkultur	99
6.2.2. Warum der Einsatz von Social Software alleine nicht genügt	102
6.3. Resümee	104
7. Literaturverzeichnis	VII
A. Anhang	XXII
A.1. Übersicht über die recherchierte Publikation	XXII
A.2. Zuordnungen des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten	XXIV

Tabellenverzeichnis

2.1. Möglichkeiten zum Einsatz von Social Software in der Hochschule (orientiert an Grosseck, 2009)	14
A.1. Übersicht über die recherchierte Publikation (Teil 1)	XXII
A.2. Übersicht über die recherchierte Publikation (Teil 2)	XXIII

Abbildungsverzeichnis

2.1. Ausschnitt der Entwicklung des Internets und ausgewählter Dienste nach Schmidt (2008, S. 20)	12
3.1. Schematische Darstellung der folgenden Ausführungen zum Verhältnis von Social Software, Hochschullehre und Didaktik	17
3.2. Ausschnitt der (ehemaligen) Startseite von www.blogger.com von Jörissen und Marotzki (2007, S. 209) zur Verdeutlichung wie niederschwellig Web 2.0-Angebote hinsichtlich ihrer „Internet-Literacy“-Anforderungen sind.	19
3.3. Ausschnitt der Social Bookmarking Seite www.bibsonomy.org: Personen mit der gleichen Literaturreferenz finden sich unter der jeweiligen Publikation. Personen mit insgesamt ähnlichen „Bookmarks“ werden auf der rechten Seite angezeigt.	23
3.4. Das Berliner Modell als Entscheidungs- und Analysemodell (Peterßen, 2001, S. 54)	36
3.5. Das Hamburger Modell als Handlungsmodell (Peterßen, 2001, S. 64)	38
3.6. Komponenten eines Blended-Learning-Arrangements (Kerres, 2006a)	41
3.7. Exemplarisches Schema zur Unterscheidung von Szenarien (Schulmeister u. a., 2008, S. 33)	46
3.8. Schema zur Unterscheidung von partizipativen E-Learning-Szenarien (Mayrberger, 2010, S. 371)	47
4.1. Anzahl der im ersten (dunkel) und zweiten (hell) Schritt identifizierten Publikationen in Abhängigkeit von den ausgewählten Literaturquellen	51
4.2. Schematische Darstellung zur Entscheidung des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten als Ergebnis der zusammengeführten Subkalen: Ein tendenziell hoher Grad ergibt sich aus der Zuordnung zu den farbig hervorgehoben Szenarien (A1, A2, A3, A5).	55
4.3. Schematische Darstellung des modifizierten Szenariomodells in Anlehnung an Mayrberger (2010, S. 371)	58
5.1. Strukturierung unterschiedlicher Konzepte zum Einsatz von Social Software auf Basis des modifizierten Szenariomodells	61

5.2. (modifizierter) konzeptioneller Ablauf der Lehrveranstaltung nach Ehlers u. a. (2009b, S. 20)	63
5.3. Cover des im Rahmen der Lehrveranstaltung erstellten Wikibooks – „The POLT (The Practice of Learning Theories)“	67
5.4. Schema zum didaktischen Setting der Blog- und Microbloggergruppe nach Ebner und Maurer (2009, S. 51)	78
5.5. Kriterienraster zur Bewertung der geschriebenen Wikibookkapitel (Xiao und Lucking, 2008, S. 193)	86
A.1. Schematische Darstellung der begründeten Zuordnungsentscheidungen hinsichtlich des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten (vgl. Kap. 4.3) . . .	XXIV

Anmerkung:

Die vorliegende Arbeit wurde versucht geschlechtsneutral zu formulieren. Mitunter wurde jedoch der Einfachheit halber nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist diesbezüglich natürlich eingeschlossen.

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei verschiedenen Personen bedanken, die mich bei dieser Arbeit auf unterschiedlichen Wegen unterstützt und mir so ein herausforderndes, aber vor allem produktives Umfeld geschaffen haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Frau Prof. Dr. Petra Grell, die mir die Gelegenheit gab mich mit meinem Thema intensiv auseinanderzusetzen. Durch ihre fortwährende Gesprächsbereitschaft regte sie mich zum Nach- und Weiterdenken an und hat mir in vielfältiger Weise Unterstützung geboten, die über eine Masterarbeit hinausragt. Ein weiterer Dank gilt Christian Wegner und Olaf Krey, die mir durch ihren stets kritischen Blick sowie ihrer unermüdlichen Diskussionsbereitschaft interessante Perspektiven eröffneten, die beim Denken und Schreiben dieser Arbeit eine große Hilfe waren.

Vor allem aber möchte ich mich bei Cindy Sagner sowie bei meinen Eltern Jana und Volkmar Rau bedanken, die mit ihrem Blick von außen, ihrer Unterstützung auf unterschiedlichsten Ebenen, vor allem aber durch ihre unerschöpfliche Geduld diese Arbeit erst möglich gemacht haben.

Teil I.

Einführung und Vorbetrachtung

„Wir brauchen eine neue Bildungsreform, die sich nicht darauf beschränkt, Erkenntnisse der Organisationslehre und der Betriebswirtschaft auf Schulen und Hochschulen zu übertragen.“ (Johannes Rau, 2004, zitiert nach Schulmeister (2006, S. 12))

1. Einleitung

It would be foolish to ignore the tremendous opportunities the Social Web offers to education.

(Steve Wheeler, 2009)

Im Zuge des Bologna-Prozesses vollzieht sich ein Wandel an deutschen Hochschulen, der die Bedingungen und Strukturen der Hochschullehre und des Studiums tiefgreifend beeinflusst. Sichtbar wird dies u.a. an der Modularisierung von Studiengängen, an der Einführung von Creditpoints, dem „Berechnen und Abschätzen“ studentischer Arbeitszeit sowie der Fokussierung von Learning Outcomes und Kompetenzen (vgl. Schneider u. a., 2009; Wildt, 2006). Der Blick einer hochschuldidaktischen Perspektive reicht dabei über eine bloße Betrachtung der Makroebene (als Struktur- und Organisationsreform) hinaus und richtet sich ebenfalls auf die Frage, inwieweit sich mit dem beschriebenen Wandel eine Veränderung auf der Mikroebene der Hochschullehre (d.h. in konkreten Lehr-/Lernarrangements) vollzieht. Im Sinne des Leitbildes „The shift from teaching to learning“ beinhaltet eine entsprechende Veränderung für Lehrende, so Wildt (2006, S. 2 f.), u.a. ihre Lehre verstärkt an den Lernenden und ihrem Lernen zu orientieren, eine Rolle als Gestalter lernförderlicher Arrangements anzunehmen und selbstorganisiertes und aktives Lernen zu ermöglichen und zu fördern. So werden Hochschullehrende herausgefordert „Lehre aus der Perspektive des Lernens neu zu durchdenken“ (Schneider u. a., 2009, S. 5). Wenngleich entsprechende Veränderungen mit Blick auf die kritisierte didaktische Qualität akademischer Lehre (z.B. Mayerberger, 2007; Rinn und Meister, 2004) nur mit Skepsis zu erwarten sind, bietet eine Reform die Chance, die Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Hochschullehre (zumindest ansatzweise) zu verändern. Dies kann jedoch nur unter der Voraussetzung gelingen, so Wildt (2006, S. 2), dass „der Prozess des Wandels nicht an der Oberfläche bleibt, sondern in den Kern der Lehr- bzw. Lernkultur hineinreicht“.

Von verschiedenen Positionen wird die Integration digitaler Medien bzw. der Einsatz von E-Learning in diesem Kontext als Motor bzw. Katalysator entsprechender Reformbestrebungen und hochschuldidaktischer Innovationen beschrieben (z.B. Arnold und Lermen, 2006; Kleimann, 2007; Rinn und Meister, 2004; Schulmeister, 2002). So formulieren sowohl Rinn und Meister (2004, S. 7) als auch Schulmeister (2002), dass didaktische Aspekte mit dem

Einsatz und den Möglichkeiten von digitalen Medien neue Aufmerksamkeit erfahren und zunehmend an Bedeutung gewinnen. „[I]m Zuge der Vermarktung von E-Learning“, wie Schulmeister (2002, S. 139) pointiert formuliert, eröffnen sich aus hochschuldidaktischer Perspektive verschiedene Chancen: Zum einen können Herausforderungen auf der Makroebene der Hochschullehre, insbesondere hinsichtlich der Personalentwicklung begegnet werden¹. Hochschuldidaktik wird in diesem Kontext ebenfalls als Hochschulentwicklung verstanden. Zum anderen bietet der Einsatz von E-Learning die Möglichkeit zur Überwindung verschiedener „Schranken“ auf der Mikroebene der Hochschullehre, so etwa bei der Gestaltung von lernerzentrierten Lehr-/Lernarrangements (Schulmeister, 2006, S. 205 ff.).

Mit Blick auf die Mikroebene der Hochschullehre und dem Einsatz digitaler Medien werden unter dem Schlagwort „E-Learning 2.0“ aktuell vor allem Potenziale von Web 2.0 Tools und Social Software für das Lernen (als auch für das Lehren) diskutiert (z.B. Berlanga u. a., 2010; Downes, 2005; Kerres und Nattland, 2007; McLoughlin und Lee, 2010). So ermöglicht Social Software – ohne spezielle technische Kenntnisse – Inhalte im Internet sichtbar zu machen, zu kommentieren und zu verbreiten. Insbesondere die gemeinsame (kollaborative) Produktion und Veröffentlichung von Inhalten wird vereinfacht. Als ein populäres Beispiel für ein (in informellen Kontexten) scheinbar grenzenloses und auf Social Software basierendes Projekt gilt die Onlinezyklopädie Wikipedia. Neben der Anzahl von 1.267.465 kollaborativ erstellten Artikeln² allein in deutscher Sprache scheint vor allem die Bearbeitungsstatistik erwähnenswert. Auf Basis einer Gemeinschaft von 23.495 aktiven „Wikipedianern“ sowie der Möglichkeit, dass jeder Nutzer eigene Beiträge erstellen und bestehende Artikel verbessern kann, erfolgten im Monat April 2011 über 713.000 Bearbeitungen bzw. Überarbeitungen von Wikipediaseiten. In Betrachtung dieser Zahlen scheint es nicht zu überraschen, dass E-Learning 2.0 Propagandisten wie Steve Wheeler (2009) pointiert formulieren, es wäre töricht, die sich durch Social Software bietenden Möglichkeiten für die Bildung zu ignorieren.

Auf Basis bisheriger Forschung zum Einsatz von E-Learning muss die vermeintlich technikdeterministische Vorstellung, dass allein der Einsatz von Instrumenten wie Wikis in der Hochschullehre dazu führen wird, Gemeinschaften selbstbestimmter Individuen zu bilden und – im Sinne einer veränderten Lehr- bzw. Lernkultur – dabei Erkenntnisse prozesshaft hervorzubringen, kritisch betrachtet werden. So resümieren Arnold und Lermen (2006, S. 6 f.), dass allein das Vorhandensein neuer Technologien bisher weder einen Effizienzgewinn

¹So wird in E-Learning- bzw. E-Teaching-Weiterbildung vor allem der Erwerb von (medien-)didaktischen Kompetenzen angestrebt. Ein Beispiel dafür ist das eTEACHiNG-Programm von der Universität Potsdam (siehe <http://www.uni-potsdam.de/agelearning/eteaching/> – 28.08.2011).

²Statistische Angaben vom 2. August 2011 nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Spezial:Statistik> sowie nach <http://stats.wikimedia.org/DE/TablesDatabaseEdits.htm>.

noch eine nachhaltige Verbesserung der Lehre bewirkt hat. Mayrberger (2007, S. 200 ff.) betont in diesem Kontext, dass eine qualitativ hochwertige Lehre mit Hilfe von E-Learning sowohl didaktisch begründete Konzepte als auch „Lehrbezogene Forschung“ zur Weiterentwicklung digital unterstützter Lehr-/Lernarrangements bedarf. In ähnlicher Weise plädiert Kleimann (2007) für eine intensivere Erforschung der Bedingungen mediengestützter Lehr-Lernarrangements.

1.1. Zielstellung

Innerhalb des skizzierten Rahmens verortet sich die vorliegende Arbeit zwischen dem hochschuldidaktischen Bestreben einer Verbesserung der Qualität der Lehre, hin zu einer lernerzentrierten Lehr-Lernkultur und dem vorwiegend theoriebasierten (und mitunter euphorisch geführten) Fachdiskurs über Potenziale von Social Software zur Unterstützung von (Lehr- und) Lernprozessen. Anknüpfend an das Plädoyer für mehr „Lehrbezogene Forschung“ wird der Blick auf die Mikroebene der Hochschullehre, d.h. auf Social Software unterstützte Lehr-/Lernarrangements, gerichtet. In Betrachtung aktueller Literatur – insbesondere mit Blick auf die Anzahl von „Special Issues“ wissenschaftlicher Journals in den vergangenen zwei Jahren – fällt auf, dass der Diskurs zwar zunehmend auf einer empirischen Basis geführt wird, bis heute jedoch nur wenige Meta-Studien zum Einsatz von Social Software in institutionalisierten Lehr-/Lernarrangements existieren. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass auf Basis lokaler und – aus didaktischer Perspektive – unterschiedlich gestalteter Evaluationsstudien generalisierende Schlüsse zum Einsatz von Social Software abgeleitet werden.

Das Ziel der Arbeit ist es zunächst, die Vielfalt unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten von Social Software in der Hochschullehre unter einer didaktischen Perspektive in den Blick zu bekommen. Des Weiteren gilt es, jenseits der erwähnten Potenziale auch typische Probleme zu identifizieren, die mit der Einsatz von Social Software im Bereich der Hochschule einhergehen. So werden die zwei folgenden Forschungsfragen gestellt:

1. Wie wird Social Software in der Hochschullehre eingesetzt?
2. Welche Probleme sind mit dem Einsatz von Social Software in hochschulspezifischen Lehr-Lernarrangements verbunden?

Um einen Vergleich über mehrere Evaluationsuntersuchungen und Erfahrungsberichte zu ermöglichen, ist die Arbeit als eine systematische – jedoch vom Umfang her begrenzte und

dementsprechend exemplarische – Sichtung empirisch basierter Arbeiten zum Einsatz von Social Software im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen konzipiert³.

1.2. Zum Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Arbeit. Dafür erfolgte im Rahmen dieses Kapitels eine Einordnung des Gegenstandes in den Forschungskontext bzw. in das Forschungsfeld sowie eine Klärung der Ziele dieser Arbeit in Form der zwei formulierten Forschungsfragen. Im Rahmen des zweiten Kapitels wird eine Begriffsklärung in drei Schritten vorgenommen. Dafür wird im ersten Schritt der „Social Software“-Begriff aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Anschließend erfolgt eine Diskussion und Abgrenzung zu dem (in Bildungskontexten häufig anzutreffendem) „Web 2.0“-Verständnis. Abschließend wird eine Arbeitsdefinition für „Social Software“ vorgeschlagen sowie zentrale Begriffe konkretisiert. Das dritte Kapitel stellt weitere Vorüberlegungen zum Verhältnis von Social Software, Hochschullehre und Didaktik vor. Zur spezifischen Annäherung an den Forschungsgegenstand und an das Forschungsfeld sowie der Entwicklung eines konzeptuellen Rahmens für eine vergleichbare Darstellung und Beschreibung unterschiedlicher Projekte, erfolgt zunächst eine Darstellung der – in der Literatur diskutierten – (lehr- und) lerntheoretischen Potenziale von Social Software. Im zweiten Schritt wird der Einfluss verschiedener äußerer Rahmenbedingungen auf die Hochschullehre erläutert. Abschließend werden für die Konzeption eines Referenzrahmens verschiedene didaktische Beschreibungs- und Analysemodelle hinsichtlich ihrer Relevanz sowie Eignung zur Analyse unterschiedlicher Evaluations- und Fallstudien diskutiert.

Zu Beginn des zweiten Teils der Arbeit werden zunächst das methodische Vorgehen zur Sichtung empirisch basierter Arbeiten beschrieben und darauf folgend die Ergebnisse der Arbeit dargestellt. Das vierte Kapitel dient dabei der Konkretisierung der verwendeten Recherchewege und Literaturquellen für die Erhebung des Untersuchungsmaterials. Im Anschluss wird der Entwurf eines konzeptionellen Rahmens für eine vergleichbare Beschreibung unterschiedlicher Einsatzformen von Social Software vorgestellt sowie das offene Vorgehen zur Identifikation übergreifender Problemstellungen beschrieben. Auf Basis der systematischen Sichtung wird im fünften Kapitel zunächst die Vielfalt unterschiedlicher Einsatzformen mit Hilfe eines modifizierten didaktischen Szenariomodells dargestellt. Ferner können typische Probleme beschrieben werden, die mit der Umsetzung von Social Software in der Hochschullehre einhergehen. Als zentrales Thema stellte sich das Ausblei-

³Die Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Social Software und Web 2.0 Tools in der Hochschullehre“ im Arbeitsbereich für Medien und lebenslanges Lernen von Prof. Dr. Petra Grell entstanden. Auszüge der durchgeführten Recherche sind in Teilen bereits veröffentlicht (vgl. Grell und Rau, 2010, 2011).

ben studentischer Partizipation sowie der Umgang der Lehrenden mit dieser Problematik heraus.

Auf Basis der angestellten Vorüberlegungen sowie der Ergebnisse der Arbeit werden im dritten Teil der Arbeit zunächst Antworten auf die gestellten Forschungsfragen formuliert und anschließend sichtbar werdende Spannungsfelder zum Einsatz von Social Software diskutiert. Abschließend werden die Grenzen dieser Arbeit kritisch betrachtet sowie ein Resümee zum Einsatz von Social Software in der Hochschullehre formuliert.

2. Begriffsklärung

We shape our tools and
thereafter our tools shape us.

(Marshall McLuhan, 1964)

Die Versuche, Phänomene und Entwicklungen des World Wide Webs beschreiben zu wollen, führten in den vergangenen Jahren zu der Entstehung einer Vielzahl neuer Begrifflichkeiten. Neben dem Ausdruck „Social Software“ finden sich Bezeichnungen wie „Social Media“, „Social Web“, „Read-Write Web“ oder „Web 2.0“. Bei näherer Betrachtung dieser Termini wird in Bildungskontexten der Eindruck geweckt, es mangle ihnen an einer präzisen Explikation. Webanwendungen wie Blogs und Wikis firmieren wahlweise unter den Begriffen „Social Software“ (z.B. Guth und Petrucco, 2009; Panke, 2007), „Social Media“ (z.B. DeAndrea u. a., 2011; Danciu und Grosseck, 2011) oder „Web 2.0 Tools“ (z.B. Meyer, 2010; Schulmeister, 2009b). Das „Social Web“ wird einerseits synonym zu Begriffen wie „Read-Write Web“ oder „Web 2.0“ gebraucht (z.B. Downes, 2005; Wheeler, 2009), andererseits als begriffliche Schärfung vorgeschlagen (Schmidt, 2008). Ferner wird das „Web 2.0“ zum einen als Neuerung verstanden, welche eine veränderte Wahrnehmung und Nutzung des Internets markiert (z.B. Kerres, 2006b; Reinmann, 2010), zum anderen dient der Terminus als Sammelbegriff aktueller Webanwendungen (z.B. Jadin, 2007; Kahnwald, 2009), d.h. synonym zum „Social Software“-Begriff. Es scheint als existieren in Bildungskontexten weder abgrenzbare Definitionen noch werden die Termini konsistent verwendet. Um sich aus didaktischer Perspektive einem angemessenen Verständnis von „Social Software“ – speziell von „Social Software“ in institutionellen Lehr-/Lernarrangements – zu nähern, erfolgt eine Begriffsklärung in drei Schritten: Zunächst wird eine Betrachtung des „Social Software“-Begriffs aus drei unterschiedlichen Perspektiven skizziert. Danach wird diskutiert worin die Differenz zum „Web 2.0“ gesehen werden kann, insbesondere inwieweit die mit dem „Web 2.0“ einhergehenden Vorstellungen (in Bildungskontexten) problematisiert werden müssen. Abschließend wird eine Arbeitsdefinition für „Social Software“ vorgeschlagen und es erfolgt eine Konkretisierung der zentralen Begriffe dieser Arbeit.

2.1. Social Software – Perspektiven und Definitionsversuche

Clay Shirky (2003), Begründer des „Social Software Summits“, beschreibt „Social Software“ als „software that supports group interactions“ (Absatz 2). Unter Berücksichtigung der Vielfältigkeit möglicher Gruppeninteraktionen umfasst die Kategorie „Social Software“ sowohl klassische „Groupware“ als auch aktuelle „Social Networks“ (vgl. Shirky, 2003). Ähnlich weit gefasst, definiert Coates (2005) „Social Software“ als „software which supports, extends, or derives added value from, human social behaviour“ (Absatz 2). Wird das Generieren eines Mehrwertes aus dem Nutzerverhalten als ein begriffsbestimmendes Merkmal von „Social Software“ verstanden, zählen auch Webanwendungen wie Google oder Amazon zu dieser Kategorie¹. Ferner finden sich in der Definition von Coates (2005) Überschneidungen zu verschiedenen „Web 2.0 Design Patterns“ wie z.B. „Users Add Value“ oder „Network Effects by Default“ (O’Reilly, 2005, S. 5). Diese Entwurfsmuster beschreiben häufige Probleme bei der Entwicklung von Webanwendungen. Die „Kernidee“ verschiedener Lösungen beinhaltet eine verstärkte „Einbindung“ der Anwender². Gemeinsam ist diesen Definitionen der Versuch, den „Social Software“-Begriff aus einer Entwickler- bzw. einer Gestaltungsperspektive zu konkretisieren. In Betrachtung der von Shirky (2003) beschriebenen „core challenges for designing large-scale social software“ (Absatz 2) erscheinen zwei Aspekte erwähnenswert. Zum einen wird das Verhalten einer Gruppe durch die isolierte Betrachtung ihrer Individuen als ebenso begrenzt vorhersagbar betrachtet, wie Software das Verhalten einer (bzw. die Interaktionen in einer) Gruppe determinieren kann (vgl. Shirky, 2003). Die Modellierung möglicher Gruppenaktivitäten in einer Webanwendung ist daher als technische sowie als soziale Herausforderung zu verstehen. Zum anderen führt die Nutzung existierender Webanwendungen zu der Etablierung neuer Formen von Gruppeninteraktionen und sozialen Praktiken. „Twittern“ oder das Publizieren von Statusmitteilungen in sozialen Netzwerken sind Beispiele für Aktivitäten die vor einem Jahrzehnt nicht existierten. Ferner hebt Shirky (2003) hervor: „We’ve had social software for 40 years at most, dated from the Plato BBS system, and we’ve only had 10 years or so of widespread availability, so we’re just finding out what works“ (Absatz 5).

Bei der Auseinandersetzung mit dem „Social Software“-Begriff stehen aus kommunikationssoziologischer Perspektive vor allem die sich neu etablierenden sozialen Aktivitäten

¹Bücherempfehlungen auf Amazon werden beispielsweise aus gesammelten Daten über das Kaufverhalten anderer Nutzer generiert. Googles „PageRank“-Algorithmus berücksichtigt unter anderem erstellte Links auf Webseiten oder Blogs bei der Beantwortung von Suchanfragen. Auf eine Diskussion, inwieweit die skizzierten Verhaltensweisen der Formulierung von Coates (2005): „human social behavior“ (Absatz 2) entsprechen, soll an dieser Stelle verzichtet werden.

²Die „Einbindung“ von Anwendern ist nicht gleichzusetzen mit der Herstellung von Partizipationsmöglichkeiten. Das Muster „Network Effects by Default“ hebt explizit hervor, dass in der Regel nur wenige Nutzer aktiv partizipieren. Stattdessen wird – analog zur Datensammlung bei Amazon – empfohlen: „Set inclusive defaults for aggregating user data as a side-effect of their use of the application“ (O’Reilly, 2005, S. 5).

und Praktiken im Fokus des Interesses. Zur Annäherung an die sozialen Phänomene des World Wide Webs schlägt Schmidt (2006) vor, die Praktiken zu untersuchen, „in denen individuelle und strukturelle Elemente zusammen fließen“ (S. 4). Schmidt (2006) definiert „Social Software“ in diesem Kontext als diejenigen Anwendungen, „die das Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement in den (Teil-)Öffentlichkeiten hypertextueller und sozialer Netzwerke unterstützen“ (S. 2). Ferner grenzt er den Begriff von Anwendungen ab, die als reines Interaktionsinstrument mit der Maschine dienen (z.B. das Ausfüllen eines Onlineformulars). Anwendungen, welche keinen öffentlich interpersonalen Austausch ermöglichen, werden von Schmidt (2006) ebenfalls nicht als „Social Software“ verstanden. Mit Verweisen auf Begriffe wie der „perpetual beta“ scheint es, als knüpfe er ebenfalls an die von O'Reilly (2005) formulierten „Web 2.0 Design Patterns“ an. Ferner hebt Schmidt (2006) hervor, dass die strukturellen Rahmungen von „Social Software“ verhältnismäßig offen sind und insofern vielfältige Aktivitäten der Nutzer erlauben (S. 5). Obwohl Schmidt (2006) darauf hinweist, dass auf Grund des spezifischen Zusammenspiels von Nutzungspraktiken und technischen Innovationen das Untersuchungsfeld „Social Software“ sehr dynamisch ist (S. 6), wird die vorgenommene analytische Trennung der drei Handlungskomponenten (Informationsmanagement, Identitätsmanagement und Beziehungsmanagement) zur Definition von „Social Software“ nicht detaillierter beschrieben.

In Bildungskontexten – speziell aus didaktischer und lerntheoretischer Perspektive – scheinen vor allem (Lern- und Bildungsprozesse unterstützende) Handlungen und Aktivitäten im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit „Social Software“ zu stehen. So argumentieren Guth und Petrucco (2009), dass sich der Einsatz von „Social Software“ in Bildungsszenarien weniger an konkreten Anwendungen orientiert als an möglichen Aktivitäten. Beispiele sind nach Guth und Petrucco (2009) „sharing knowledge“, „collaboratively creating knowledge“ und „managing knowledge“ (S. 426). In diesem Sinn verwenden weitere Autoren „Social Software“ als Sammelbegriff für Anwendungen, „die das kooperative Zusammentragen und Bearbeiten von Inhalten unterstützen“ (Panke, 2007, S. 3) bzw. „that enable and foster self-directed networking, interaction and cooperation“ (Kahnwald, 2009, S. 8). Eine konsequente Trennung zwischen Aktivitäten und Funktionen als begriffsbestimmende Merkmale von „Social Software“ findet sich jedoch nicht. Owen u. a. (2006) beschreiben „Social Software“ als eine Kategorie von Anwendungen „[that] 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“ (S. 28). Bartlett-Bragg (2006) versteht unter dem „Social Software“-Begriff „applications that augments group interactions and shared spaces for collaboration, social connections, and aggregates information exchanges in a web-based environment“ (S. 3). Gemeinsam ist diesen Definitionsversuchen, dass der „Social Software“-Begriff eine bestimmte Kategorie von Anwendungen umfasst, die Interaktionen in von Form Kooperation bzw. Kollaboration mit anderen Nutzern erlaubt,

wenngleich der „Auflösungsgrad“ dieser Interaktionen unterschiedlich präzise beschrieben wird. Ferner finden sich jeweils Hinweise darauf, dass Social Software das Erstellen eigener Inhalte bzw. das Bearbeiten von diesen unterstützt.

Baumgartner (2006b) merkt kritisch an, dass Anwendungen, die Interaktion und Zusammenarbeit unterstützen, bereits seit Jahren existieren. Er stellt die Frage, inwiefern sich „Social Software“ von bisherigen Anwendungen unterscheidet und worin das neue Potenzial besteht. In diesem Zusammenhang schlägt Baumgartner (2006b) eine eng gefasste Begriffsdefinition vor: Anwendungen, „die – zum Unterschied von Programmen, die Daten miteinander verknüpfen – Personen zueinander in Beziehung setzen. Und zwar in einer ganz spezifischen Art und Weise: Von ‘unten’ nach ‘oben’“ (Baumgartner, 2006b, S. 2). Im Gegensatz zu einem (zu) engen Begriffsverständnis sieht Cole (2009) das Unterscheidungsmerkmal zu früheren Anwendungen darin, dass Lernende mit „Social Software“ zu Produzenten von Informationen werden können (statt auf die Konsumentenrolle beschränkt zu bleiben). Studierenden wird es ermöglicht, (gemeinsam) existierendes Material zu verändern, zu annotieren oder zu kombinieren (Cole, 2009, S. 141). Ein weiteres Kriterium, frühere Webanwendungen von „Social Software“ zu unterscheiden, formuliert Dron (2007): „it scales very well, gaining strength from large numbers“ (S. 62). Anders als frühere Formen von „computer mediated communication“ wie z.B. Chaträume, deren Kapazität und Produktivität ab einer bestimmten Anzahl von Nutzern erschöpft war, wird „Social Software“ (in der Regel) mit höheren Nutzerzahlen immer besser (vgl. Dron, 2007). Es scheint als knüpfte Dron (2007) mit seiner technischen Argumentation vor allem an Shirky (2003) und den „Web 2.0 Design Patterns“ von O’Reilly (2005) an. Cole (2009) nimmt hingegen – mit Verweisen auf eine Rollenverschiebung von Konsumenten zu Produzenten – eine in Bildungskontexten verbreitete Rezeption des „Web 2.0s“-Begriffs auf (vgl. Jörissen und Marotzki, 2007; Kerres, 2006b).

Auffällig scheint in diesem Zusammenhang, dass – im Gegensatz zum Anliegen von O’Reilly (2005) Entwurfsmuster und Geschäftsmodelle erfolgreicher Web-Applikationen zu verstehen – der Terminus „Web 2.0“ in pädagogischen und didaktischen Kontexten vielmehr als eine Neuerung verstanden wird, „welche die Wahrnehmung und Nutzung des Internets betrifft“ (Reinmann, 2010, S. 75). Downes (2005) betont eine 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“ (Absatz 24). Für Ebner und Maurer (2007) stellt sich die zentrale Frage: „when switches a Web1.0-user from his/her passive, consuming role to an active Web2.0-one?“ (S. 767). Überspitzt formuliert: „Alles spricht von Social Software, von ‘Web 2.0’, von einer radikal neuen Form der Internetnutzung. Die bisher vorherrschende Konsumentenhaltung soll durch aktive Teilnahme und durch neue Formen sozialer Interaktion abgelöst werden“ (Baumgartner, 2006b, S.

1). Ein entsprechendes Begriffsverständnis legt die Lesart nahe, das pädagogische und didaktische Potenzial des „Web 2.0“ ergebe sich nicht allein aus den neuen Partizipationsmöglichkeiten durch sich neu etablierende Webanwendungen, sondern ebenso aus dem veränderten Verhalten bzw. Handeln der Nutzer.

2.2. Ein Exkurs zum (partizipativen) Web 2.0

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. Ehlers u. a., 2009a; Kahnwald, 2009; Panke, 2007; Pütz, 2006; Reinmann, 2010) verweisen stattdessen häufig (direkt oder indirekt) auf einen Aufsatz von Michael Kerres (2006b). In diesem Aufsatz sind verschiedene Aspekte erwähnenswert. Zunächst macht Kerres (2006b) deutlich, dass er mit seinem Begriffsverständnis eine (zum damaligen Zeitpunkt neue) These vertritt. Im Gegensatz dazu wird diese These von anderen Autoren (Ehlers u. a., 2009a; 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, S. 2).

Ferner beschränkt Kerres (2006b) sein Verständnis vom „Web 2.0“-Begriff, im Gegensatz zu O’Reilly, nicht auf das World Wide Web, sondern er bezieht sich auf das Internet. 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 (2006b) 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 Ehlers u. a. (2009a) „[. . .] insbesondere durch eine aktivere Teilhabe und durch die konsequente Verwendung der technischen Möglichkeiten [aus]“ (S. 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 (vgl. Abbildung 2.1), wenn auch diese Anwendungen nicht den Bekanntheitsgrad des World Wide Web erreicht haben (vgl. Jörissen und Marotzki, 2007; Schmidt, 2008).

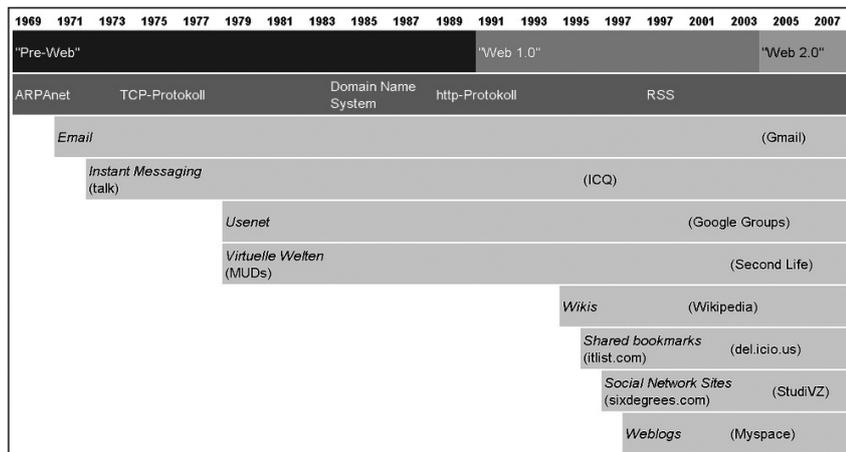


Abbildung 2.1.: Ausschnitt der Entwicklung des Internets und ausgewählter Dienste nach Schmidt (2008, S. 20)

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, S. 362). Ferner ist zwar die Anzahl der Nutzerinnen und 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, S. 360). Schmidt u. a. (2010) weisen auf eine ähnliche Beobachtung hin:

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

Für die vorliegende Arbeit wird daher darauf aufmerksam gemacht, dass das „Web 2.0“ nicht als Konzept missverstanden werden darf, welches Aussagen über das Verhalten oder Handeln der Nutzer erlaubt, insbesondere nicht in der Rhetorik einer sozialen Revolution. Die partizipativen Potenziale des World Wide Webs sind nicht zu verwechseln mit (impliziten) Annahmen über eine neue und vor allem aktivere Teilhabe. So wird in Anlehnung an Jörissen und Marotzki (2007) und Mayrberger (2010) unter dem „Web 2.0“ die Vermehrung bzw. die „Vermassung“ technisch niedrigrschwelliger Webanwendungen verstanden, die eine (intendierte) aktive und produktive Teilhabe im World Wide Web ermöglichen (nicht aber quasi-automatisch herstellen). Ferner ist die Formulierung als Differenz zu jenen Anwendungen zu verstehen, die in Anlehnung an O’Reilly (2005) allein unter Ausnutzung von Netzwerkeffekten und (nicht von „Usern“ intendierten) nutzergenerierten Inhalten – wie einem gekauften Buch auf Amazon – marktwirtschaftlich erfolgreich sind.

2.3. Zentrale Begriffe

Um sich aus didaktischer Perspektive – im Sinne von Gudjons und Winkel (1997) als „wissenschaftliche Reflexion organisierten Lehrens und Lernens“ (S. 9) – dem Einsatz von „Social Software“ in der Hochschullehre zu nähern, scheint in Betrachtung der verschiedenen Definitionen ein weites Begriffsverständnis von „Social Software“ angemessen. Dieses erlaubt die Berücksichtigung einer breiten Vielfalt didaktischer Szenarien zur Identifikation und kritischen Auseinandersetzung mit neuen Dimensionen und Herausforderungen institutionalisierter und durch „Social Software“ unterstützter Lehr- und Lernprozesse. Der Begriff „didaktisches Szenario“ wird in Anlehnung an Schulmeister (2006) und Schulmeister u. a. (2008) als formale Beschreibung komplexer Lern- und Bildungsarrangements verstanden. Die im Rahmen dieser Arbeit bestimmenden Kategorien zur Beschreibung entsprechender Arrangements werden im Kapitel 4.3 konkretisiert. Ferner wird entgegen den zuvor dargestellten Definitionen darauf verzichtet „Social Software“ durch die Fixierung konkreter Aktivitäten zu definieren. Dieses Vorgehen ist dem Versuch geschuldet, eine (sofern möglich) objektive Definition zu finden bzw. (implizit) hervorgerufene Annahmen zum Lehren und Lernen durch die Benennung bestimmter Aktivitäten zu vermeiden.

Anknüpfend an die Konkretisierung des „Web 2.0“ wird im Rahmen dieser Arbeit „Social Software“ als eine Kategorie von Webanwendungen verstanden, die Gruppenaktivitäten – im Sinne produktiver und (teil-)öffentlicher Interaktionen – unterstützt. Die Bezeichnung „Webanwendung“ beschreibt (a) die geringen technischen Anforderungen, (b) die vereinfachte Bedienbarkeit sowie (c) die konsequente Verwendung von „Webtechnologien“ (wie z.B. RSS oder AJAX) im Sinne von Shirky (2003): „It’s lightweight, it’s loosely coupled, it’s easy to extend, it’s easy to break down. And it’s not just the surface“ (Part Two, Absatz 14). Insofern werden Webmaildienste (z.B. „GoogleMail“) und Podcasts nicht als „Social Software“ verstanden, Soziale Netzwerke (z.B. „Google+“) hingegen schon. Die Unterstützung von Gruppenaktivitäten knüpft an die Ausführungen von Cole (2009) und Schmidt (2006) an. „Produktive und (teil-)öffentliche Interaktionen“ meint, dass die Nutzer auf digitale Artefakte Einfluss nehmen können, beispielsweise in Form von annotierten Materialien oder in Form kollaborativer Texterstellung. Ferner können diese Interaktionen (teil-)öffentlich sichtbar gemacht werden.

Die Formulierung „Webanwendungen, die Gruppenaktivitäten – im Sinne produktiver und (teil-)öffentlicher Interaktionen – unterstützen“, kann gleichwohl als unzureichende Begriffsdefinition kritisiert werden. Zum einen spezifiziert diese Definition keinen konkreten Typ von Anwendungen. Zum anderen ist kritisch anzumerken, dass die Betonung „produktiver Interaktionen“ im Rahmen dieser Formulierung eine Bevorzugung von aktivem bzw.

produktivem Lernen gegenüber rezeptivem Lernen (vgl. Reinmann, 2011a, S. 8) ausgelegt werden kann. Insbesondere das zuletzt beschriebene Problem, durch die Definition eines Mediums (implizite) Vorstellungen zum Lehren und Lernen hervorzurufen, wurde zwar bewusst versucht zu vermeiden, scheint im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht aufgelöst werden zu können. Mit Blick auf die zuvor skizzierte Kritik werden zur Veranschaulichung konkreter Anwendungen und möglicher Einsatzformen von „Social Software“ verschiedene Beispiele in der Tabelle 2.1 dargestellt.

Social Software	Einsatzmöglichkeiten in Bildungskontexten
Blogs	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 Wiki-books) - Gestaltung einer Umgebung für qualitatives Peer Feedback
Microblogs	<ul style="list-style-type: none"> - 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
Social Bookmarking	<ul style="list-style-type: none"> - 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 2.1.: Möglichkeiten zum Einsatz von Social Software in der Hochschule (orientiert an Grosseck, 2009)

In Rahmen von Lehr-/Lernarrangements bzw. Bildungsarrangements kann „Social Software“ demnach als Medium bzw. digitales Medium verstanden werden. Die Begriffe „Lehr-/Lern- und Bildungsarrangements“ werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet und in Anlehnung an Terhart (2009) als offene Auslegung des Unterrichtsbegriffs verstanden. Lehr-/Lernarrangements bzw. Bildungsarrangements bezeichnen demnach Situationen, in denen Lehrende im Rahmen von hochschulspezifischen Lehrveranstaltungen planmäßig und mit pädagogischer Absicht eine Erweiterung von – durch Curricula vorgegebene

– Kompetenzen (in Form von Wissen und Fertigkeiten) ihrer Studierenden anstreben (vgl. Terhart, 2009, S. 103 f.). Der Begriff Hochschullehre beschreibt im Rahmen dieser Arbeit die Gesamtheit der Lehr-/Lern- und Bildungsarrangements in Hochschulen. Innerhalb dieser Arrangements nimmt „Social Software“ in Anlehnung an Reinmann (2011c) eine „Mittlerrolle“ ein. Entgegen naiv-technizistischer Vorstellungen darf diese „Mittlerrolle“ nicht als Transportfunktion von Wissen missverstanden werden. Diese beschreibt vielmehr das Anregen von Transformations- bzw. Lernprozessen (vgl. Kerres, 2006a, S. 2f.).

Lernprozesse, die durch digitale Medien gezielt unterstützt werden, lassen sich nach Reinmann (2006) unter dem Begriff „E-Learning“ subsumieren. Werden prototypische „Web 2.0“ Anwendungen bzw. „Social Software“ zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt, werden zunehmend die Begriffe „E-Learning 2.0“ (Downes, 2005) oder „Pedagogy 2.0“ (McLoughlin und Lee, 2010) verwendet. Gleichwohl bezeichnet der Begriff „E-Learning“ kein wissenschaftliches Konzept, noch trägt der Zusatz „2.0“ zu einer begrifflichen Schärfung bei. „E-Learning 2.0“ wird in Anlehnung an Ehlers (2010) als „umbrella term“ verstanden, welcher verschiedene Entwicklungen, Trends und Perspektiven im Wandel vom Lehren zum Lernen subsumiert³. Der Einsatz von Social Software in Lehr-/Lern- und Bildungsarrangements kann insofern als „E-Learning 2.0“ bezeichnet werden. Diese begriffliche Zuordnung ermöglicht zwar eine Einordnung in aktuelle Diskussionen, scheint jedoch nur bedingt zur Klärung des Gegenstandsbereiches beitragen zu können. In Betrachtung der mit dem „E-Learning“-Begriff verbundenen negativen Konnotation (vgl. Arnold, 2006) wird im Rahmen dieser Arbeit daher die Formulierung des „Einsatzes von Social Software in Lehr-/Lern und Bildungsarrangements“ bevorzugt.

³Dazu zählen u.a. technologiefixierte Betrachtungen zur Konzeption und Implementierung „Persönlicher Lernumgebungen“ (Kerres, 2006b), Veränderungen in Bezug auf Privatheit bzw. Öffentlichkeit beim Lernen und Prüfen (Ehlers u. a., 2009a), Fragen zur Qualität im E-Learning (Ehlers, 2010), die Beachtung informeller Lernprozesse (Kahnwald, 2009) sowie die Fokussierung des Partizipationsaspektes der Akteure in formalen Bildungssettings (Mayrberger, 2010).

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

From the sage-on-the-stage to
the guide-by-the-side.

(Sabine Seufert, 2007)

Webanwendungen, die Gruppenaktivitäten – im Sinne produktiver und (teil-)öffentlicher Interaktionen – unterstützen, bilden die technische Basis für interessante Phänomene im World Wide Web. Die bereits erwähnte Onlineenzyklopädie Wikipedia, das soziale Netzwerk Facebook aber auch die Blogosphäre (als „Gesamtheit aller vernetzten Blogs“) gelten diesbezüglich als prominente Beispiele. Bei einer näheren Betrachtung dieser Beispiele fällt jedoch auf, dass die (aktive und produktive) Nutzung dieser Anwendungen kaum im Rahmen formeller Rahmenbedingungen, sondern vor allem in informellen Kontexten stattfindet. Zur Annäherung an die übergeordneten Fragestellungen – die explizit den Einsatz und die Nutzung von Social Software unter institutionalisierten Strukturen in den Blick nehmen – scheint es insofern relevant, zunächst Vorüberlegungen zu den folgenden Fragen anzustellen:

- Welche Potenziale (aus lerntheoretischer und didaktischer Perspektive) kann der Einsatz von Social Software auf der Mikroebene der Hochschullehre überhaupt eröffnen?
- Welche Rahmenbedingungen institutioneller Hochschullehre (auf der Makroebene) haben Einfluss auf die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements und der Nutzung von Social Software?
- Welche didaktischen Modelle bieten die Möglichkeit zur Beschreibung unterschiedlicher Einsatzformen von Social Software in hochschulspezifischen Lehrveranstaltungen?

Der Frage, welche Möglichkeiten mit Hilfe des Einsatzes von Social Software auf der Mikroebene¹ der Hochschullehre entstehen, wird mit Bezug auf den aktuellen theoretischen

¹Die vorgenommene Differenzierung zwischen der Mikro- und der Makroebene der Hochschullehre knüpft an eine Formulierung von Gabi Reinmann an. Im Rahmen ihres Vortrages „Forschendes Lernen und wis-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

Diskurs hinsichtlich der didaktischen und lerntheoretischen Potenziale entsprechender Webanwendungen nachgegangen (Kap. 3.1). Zur Identifikation des Einflusses der verschiedenen rahmenden Strukturen auf die Hochschullehre – und somit ebenfalls auf den Einsatz von Social Software – werden exemplarische Rahmenbedingungen mit Hilfe der von Terhart (2009) beschriebenen Kategorien des Unterrichtsbegriffs erläutert (Kap. 3.2). Zur Verfolgung einer analytischen und strukturierenden Perspektive werden abschließend verschiedene didaktische Beschreibungs- und Analysemodelle hinsichtlich ihrer Relevanz als auch hinsichtlich ihrer Eignung als konzeptueller Rahmen für die Analyse dieser Arbeit diskutiert (Kap. 3.3). Die Struktur der unternommenen Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik bzw. der Ausführungen des folgenden Kapitels wurde zum besseren Verständnis in der folgenden Abbildung (3.1) schematisch dargestellt.

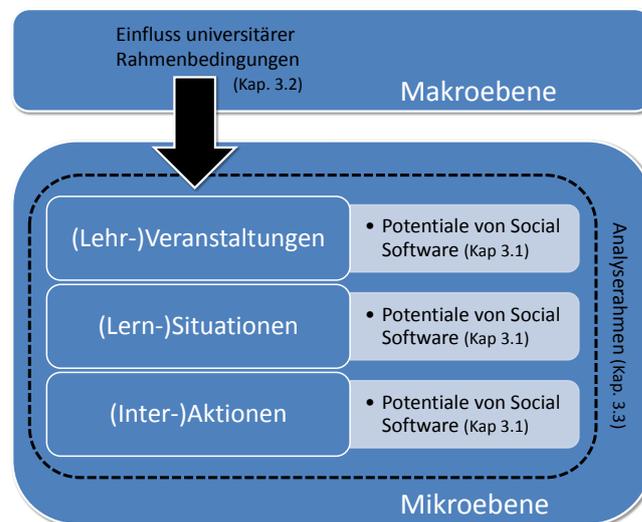


Abbildung 3.1.: Schematische Darstellung der folgenden Ausführungen zum Verhältnis von Social Software, Hochschullehre und Didaktik

senschaftliches Prüfen: Die potenzielle und faktische Rolle der digitalen Medien“ (Online verfügbar unter <http://lecture2go.uni-hamburg.de/suche/-/s/10024> – 29.08.2011) beschrieb sie die Makroebene als „Rahmenbedingungen der Universitäten“ und die Mikroebene als „unmittelbares Lehr-Lerngeschehen“ (ab 2:58 Min). Es sei darauf hingewiesen, dass innerhalb der „Mikroebene der Hochschullehre“ in Anlehnung an Wildt (2002, S. 7) darüber hinaus zwischen den hochschuldidaktischen Handlungsebenen „I (Inter)Aktion“, „II (Lern)Situationen“ und „III (Lehr)Veranstaltungen“ differenziert werden kann (vgl. Abbildung 3.1). Im Rahmen der „Aggregationsebenen onlinemethodischen Handelns“ (Bloh, 2005, S. 13) umfasst der hier verwendete Begriff der Mikroebene sowohl die Mikrostruktur (Interaktion) als auch die Mesostruktur (Figuration). Auf eine konsequente Trennung der verschiedenen Differenzierungsebenen wird, bedingt durch Heterogenität der Argumentation sowie der theoretischen Bezüge innerhalb der aktuellen Literatur, im Folgenden verzichtet.

3.1. Didaktische und lerntheoretische Potenziale von Social Software

Neben „klassischen“ Potenzialen von E-Learning – wie unter anderem der Überwindung von räumlichen und zeitlichen Schranken, multimodalen Repräsentationsformen von Inhalten usw. – werden mit dem Einsatz von Social Software neue Chancen und Möglichkeiten diskutiert. Diese im theoretischen Diskurs benannten Potenziale von Social Software – insbesondere von Wikis und Blogs – werden im Folgenden detailliert thematisiert. Der Fokus auf Wikis und Blogs erfolgt, da diese zum einen als prototypische Vertreter von Social Software verstanden werden können, zum zweiten scheinen sie im Hochschulkontext häufiger als andere Anwendungen eingesetzt zu werden. Die Heterogenität der Argumentation sowie der theoretischen Bezüge im „E-Learning 2.0“-Diskurs – bestehend aus struktur- und medienimmanenten Potenzialen, Beschreibungen informeller Praktiken sowie Folgerungen aus verschiedenen didaktischen und lerntheoretischen Modellen – stellte dabei eine nicht unwesentliche Herausforderung dar. Zur Darstellung des Diskurses scheinen die folgenden vier Struktureinheiten relevant: „Von Rezeption zu Partizipation“ (Kap. 3.1.1), „Flexibilisierung 'formaler' Grenzen“ (Kap. 3.1.2), „'Sharing' und 'Kollaboration' in Lerngemeinschaften“ (Kap. 3.1.3) und (4) „Reflexions- und Transformationsprozesse“ (Kap. 3.1.4). Diese Aspekte dürfen nicht als trennscharfe Kategorien missverstanden werden, sondern markieren zunächst Auffälligkeiten des Diskurses.

3.1.1. Von Rezeption zu Partizipation

Mit der Metapher „von der Rezeption zur Partizipation“ beschreibt Ehlers (2010, S. 66) die im „E-Learning 2.0“-Diskurs vertretene Perspektive, Lernende als Impulsgeber ihrer eigenen Lernprozesse zu verstehen und sie als aktive (Ko-)Konstrukteure von Wissen und Materialien in Lehr-/Lernarrangements einzubinden. Die Möglichkeiten als Lernender aktiv (und nicht bloß aufgabenerfüllend) in einer Lehrveranstaltung zu partizipieren, – d.h. als Impulsgeber agieren zu können – werden unter anderem durch den Einsatz der verwendeten Medien gerahmt. Social Software wird in diesem Kontext das Potenzial zugesprochen, dass alle Beteiligten, insbesondere die Lernenden, die Möglichkeit erhalten, sich mitbestimmend mit ihren Erkenntnissen, Meinungen und Bewertungen in einen Gestaltungsprozess einzubringen (vgl. Mayrberger, 2010). Diese Ermöglichung und Unterstützung aktiver Partizipation wird häufig mit Bezug auf sinkende technische Hürden, den geringen Anforderungen an „Internet-Literacy“ sowie dem Verbreitungsgrad von Social Software begründet. So benennt Grosseck (2009, S. 480) unter anderem „the low level of complexity needed for use (minimum skills in using the Internet)“ sowie „independence from the platform (a

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

computer, with browser and Internet connection is enough)“ als Vorteile von Web 2.0 Angeboten. Zur Verdeutlichung der niedrighschwelligigen Anforderungen verweisen Jörissen und Marotzki (2007) auf die Startseite des Bloganbieter „blogger.com“ (Abbildung 3.2). Ullrich u. a. (2008, S. 706) heben hervor, dass

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.

McLoughlin und Lee (2007, S. 667) behaupten, dass das Web 2.0 und Social Software die Kreation bzw. Konstruktion von „Content“ gegenüber dem bloßen Konsum von Inhalten unterstützt. Eine ähnliche Position scheinen Iske und Marotzki (2010) zu vertreten. So zielen Wikis nach Iske und Marotzki (2010) „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, S. 149). In diesem Kontext beschreibt Anderson (2007, S. 33) die Chance, dass Lernende den Prozess des Lernens in einer produktiven Rolle (im Vergleich zu einer Konsumentenrolle) als überzeugender bzw. zwingender wahrnehmen. Jedoch sei die Mehrheit der Lernenden nicht daran interessiert, so Anderson (2007) weiter, auf verschiedene Materialien zuzugreifen, diese zu verändern und anschließend anderen erneut zur Verfügung zu stellen.



Abbildung 3.2.: Ausschnitt der (ehemaligen) Startseite von www.blogger.com von Jörissen und Marotzki (2007, S. 209) zur Verdeutlichung wie niederschwellig Web 2.0-Angebote hinsichtlich ihrer „Internet-Literacy“-Anforderungen sind.

Offen bleibt die Frage, inwiefern die Lernenden die Fähigkeit mitbringen oder entwickeln, produktiv mit diesen partizipativen Potenzialen umzugehen. Reinmann (2010) 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“ (Rein-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

mann, 2010, S. 77). So formuliert Ehlers (2010), dass eine starke Autonomie der Lernenden sowohl das Ziel als auch die Voraussetzung in „E-Learning 2.0“-Szenarien bildet. In diesem Kontext betonen Ullrich u. a. (2008), dass die Frage, wie die Lernenden bei der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Kompetenzen angemessen unterstützt werden können, 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 u. a., 2008, S. 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. Ehlers u. a. (2009a) weisen darauf hin, dass die Verortung dieser neuen Textsorten oder anderer Inhaltstypen im Gesamtkontext Hochschule noch völlig offen ist.

Die Betonung der partizipativen Potenziale sowie der Konzepte des selbstorganisierten und des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Reinmann, 2010) stehen im Zusammenhang mit einem bestimmten – dem Zeitgeist entsprechenden – Verständnis von Lehren und Lernen. Entgegen kognitivistischer Ansätze wird Lernen nicht auf den Prozess der Informationsverarbeitung reduziert. Stattdessen rückt der Lernende in den Mittelpunkt von lerntheoretischen Betrachtungen und es wird in Frage gestellt, ob Lernprozesse „von Außen“, d.h. unabhängig von den Lernenden, geplant und gesteuert werden können (vgl. Arnold, 2005, S. 4). Im Konstruktivismus gilt Lernen, so Reinmann (2011a), „als aktiver und autopoietischer Konstruktionsvorgang, der durch Kontexte und komplexe Probleme allenfalls angeregt und gestört werden kann“ (S. 4). Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive betont Holzkamp (1995): „Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen“ (S. 185). Die Planung von Lernprozessen scheint insofern nicht ohne die aktive Beteiligung von Lernenden möglich. Anknüpfungspunkte zur Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung sowie zur Betrachtung des Lernenden als mitverantwortlicher Akteur der Planung formaler Bildungsarrangements finden sich bereits in Ansätzen der Allgemeinen Didaktik. So kann die Planungsarbeit in institutionellen Lehr-/Lernarrangements nach Schulz (1997) nur mit Beteiligung der Lernenden bzw. „nur im Dialog mit allen Mitgliedern der Lehr-Lern-Gruppe“ (S. 45) erfolgen. Der „E-Learning 2.0“-Diskurs scheint in diesem Kontext einen Schritt weiter zu gehen. So wird dem Lernenden nicht nur die Rolle des mitverantwortlichen Planers zugeschrieben, sondern dieser erhält zunehmend die Rolle des Organisierenden (Ehlers, 2010, S. 60).

3.1.2. Flexibilisierung „formaler“ Grenzen

Anknüpfend an die partizipativen Potenziale von Social Software sowie im Zusammenhang eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen und entsprechenden didaktischen Ansätzen diskutieren Kerres und Nattland (2007) die Relativierung der klaren Trennlinie zwischen der Rolle des Lehrenden und der Lernenden². Kerres und Nattland (2007) beschrieben die Unterscheidung zwischen Produzenten und Konsumenten im World Wide Web analog zu den Rollen von Lehrenden und Lernenden in formalen Bildungsinstitutionen (S. 44). Wie sich mit dem Web 2.0 die Grenzen zwischen medialen Produzenten und Konsumenten verändert haben, so verändern sich beim Einsatz von Social Software die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden. Lernende werden zu Produzenten von rezipierbaren Wissensinhalten. Konkrete Aspekte die mit einem veränderten Rollenverständnis beim Einsatz von Web 2.0 Technologien (als Thema sowie als Medium) in der Hochschullehre einhergehen, werden im Detail von Danciu und Grosseck (2011) diskutiert.

Mit dem Einsatz von Social Software wird ebenfalls die Chance verbunden, die Grenzen geschlossener Learning-Management-Systeme (LMS) – analog zu geschlossenen Klassenräumen (vgl. McLoughlin und Lee, 2007) – überwinden zu können. In Betrachtung der Vielfalt an Inhalten, die im World Wide Web konstruiert, überarbeitet und neu kombiniert werden, beschreiben Kerres und Nattland (2007, S. 46) die Bemühungen, Lernplattformen mit wertvollen Materialien zu versorgen, als „etwas tragisch Rührendes“. Im Web 2.0 schlagen Kerres und Nattland (2007) die Nutzung eines LMS als Tor vor, „das Wege ins Internet weist, – und neben diesen Wegweisern auch (eigene) Inhalte und Werkzeuge bereithält“ (ebd.)³. Diese Beschreibung steht im Zusammenhang mit den Bemühungen zur Entwicklung „Persönlicher Lernumgebungen“ bzw. „Personal-Learning-Environments“ (PLE). Schaffert und Kalz (2009, S. 6) beschreiben PLEs als

Lernanwendungen, bei denen Lerner verteilte Online-Informationen, -Ressourcen oder -Kontakte einerseits selbst in ihre PLE integrieren können und andererseits auch ihre im Rahmen der PLE vollzogenen Aktivitäten und deren Produkte in anderen Online-Umgebungen auf der Basis von Standards zur Verfügung stellen können.

Eine Verbindung zum Einsatz von PLEs in Lehr-/Lernarrangements besteht für Schaffert und Kalz (2009) in didaktischen Ansätzen, welche die Selbststeuerung von Individuen fokussieren. McLoughlin und Lee (2007, S.668) sehen darin das Potenzial, dass Lernende zur

²Auf die Thematisierung von räumlicher und zeitlicher Flexibilität als klassische E-Learning Potenziale (vgl. Schulmeister, 2006, S. 207) wird in diesem Kontext verzichtet.

³Anzumerken scheint in diesem Kontext, dass diese Argumentation keine neue Sichtweise des „E-Learning 2.0“ darstellt. Die Möglichkeit als Lernender den Rahmen gegebener Ressourcen zu verlassen und über verschiedene Kommunikationskanäle mit Experten in Kontakt zu treten, wurde bereits von Arnold (2001, S. 24) als Potenzial telematischer Lehr- und Lernformen – insbesondere bezüglich der Nutzung des WWW – beschrieben.

Verfolgung ihrer eigenen Ziele so die Möglichkeit erhalten, eigene Entscheidungen über die zu benutzenden Tools sowie zur Verwaltung ihrer sozialen Kontakte treffen zu können. Kaum diskutiert scheint bisher die Frage, welche Anforderungen die Integration einer PLE an die Lernenden richtet. Auch die Frage, ob das Konzept der PLE als Zusatz, als integrierter Bestandteil oder als Ersatz eines LMS dienen sollte, bleibt offen (vgl. Kahnwald, 2009).

3.1.3. „Sharing“ und „Kollaboration“ in Lerngemeinschaften

In Anlehnung an die zuvor skizzierten Grenzverschiebungen wird Social Software ebenfalls das Potenzial zugesprochen, die Grenzen geschlossener Hochschulkurse überwinden zu können. Guth und Petrucco (2009) beschreiben die Möglichkeit, in Lehr-/Lernarrangements über den eigenen Tellerrand zu schauen: „social software tools give students the opportunity to interact with experts and novices alike on a global scale beyond planned classroom activities“ (S. 426). Baumgartner (2006b) skizziert, wie mit Hilfe von „Social Bookmarking“-Tools neue Recherchemethoden – „zum ‚Verknüpfen‘ von Menschen mit gleichen Interessen“ (S. 6) – in Hochschulkursen Verwendung finden können. Über gleiche Internet- und Literaturreferenzen wird es ermöglicht mit Personen mit gleichartigen Interessen bzw. einschlägigen Experten in Kontakt zu kommen (ebd.). Ähnlich wie Baumgartner (2006b) skizzieren Hardy u. a. (2008) die Möglichkeit mit Hilfe von Blogs mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten (S. 64). Das Auffinden von Menschen mit gleichen, aber auch von Menschen mit komplementären Interessen wird von Owen u. a. (2006) als zentrale Aufgabe bzw. Potenzial für den Einsatz von Social Software betont (S. 25). Guth und Petrucco (2009) betonen in diesem Kontext, dass die Kollaboration durch Social Software nicht außerhalb des Vorlesungssaal oder des Seminarraums aufhört, „but rather flows over into personal lives and develops through the use of social software tools such as blogs, wikis, and forums“ (S. 426). Die Herausforderung besteht nach Guth und Petrucco (2009) darin, das informelle Lernen in formellen Lehr-/Lernarrangements zu integrieren.

Über das Finden von Gleichgesinnten hinaus ist die Ermöglichung von verschiedenen Formen von Kollaboration und Kooperation sowie des „Sharings“ innerhalb von (informellen) Lerngemeinschaften ein zentrales Thema im „E-Learning 2.0“ Diskurs. 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 (2010) 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

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

The screenshot shows a social bookmarking interface. On the left, there are three publication entries, each with a title, author information, a brief description, and a star rating. The first entry is 'Participation under Compulsion.' by Petra Grell and Franco Rau. The second is 'eLearning: Einsichten und Aussichten' by Rolf Schulmeister. The third is 'Get out of MySpace!' by Norah Jones, Haydn Blackey, Karen Fitzgibbon, and Esyln Chew. On the right, there is a sidebar with a green background. It contains sections for 'relations', 'similar users more...', and 'tags'. The 'similar users' section lists several usernames: akpe, danilola, kfutter, kooptech, antje, chilluple, gottfriedv, zbiwseminar02, zbiwseminar03, and johb.

Abbildung 3.3.: Ausschnitt der Social Bookmarking Seite www.bibsonomy.org: Personen mit der gleichen Literaturreferenz finden sich unter der jeweiligen Publikation. Personen mit insgesamt ähnlichen „Bookmarks“ werden auf der rechten Seite angezeigt.

Nutzung (‘sharing’) [werden]“ (S. 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. McLoughlin und Lee (2007) beschreiben die Möglichkeit des kollaborativen „Sharings“ für den Einsatz von persönlichen und Gruppenblogs (S. 667).

Ferner werden die Potenziale von Social Software hinsichtlich des „Sharings“, der Etablierung von Lerngemeinschaften bzw. kollaborativen Lernens auf sehr unterschiedlichen Ebenen verhandelt. Ullrich u. a. (2008) 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“ (S. 707). Anderson (2007) verweist 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 (S. 33). Owen u. a. (2006) 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 (S. 45).

Die Betonung kollaborativer Lern- und Arbeitsweisen im „E-Learning 2.0“ steht ebenfalls im Zusammenhang mit einer – dem Zeitgeist entsprechenden – Sichtweise auf das Lehren und Lernen. Während soziale Interaktionen und Prozesse in behavioristischen und kognitiven Theorien weitestgehend vernachlässigt wurden (vgl. Arnold, 2005, S. 4), sind diese in verschiedenen Orientierungen des Konstruktivismus sowie in weiteren Theorieansätzen von (zentraler) Bedeutung. So beziehen sich Guth und Petrucco (2009) beispielsweise auf

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Lernen. In den Arbeiten von Downes (2005) und Ehlers (2010) werden Bezüge zum Konzept der „Communities of Practice“ hergestellt. „Communities of Practice“ konstituieren sich nach Wenger (2006) durch drei Aspekte: (a) einem gemeinsamen Interesse, (b) einer Gemeinschaft von Menschen, die sich bei der Verfolgung ihrer Interessen an gemeinsamen Aktivitäten und Diskussionen beteiligen sowie (c) einer gemeinschaftlichen Praxis: „They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems – in short a shared practice“ (Wenger, 2006, Absatz 5). Lernen wird von Wenger (1998, S. 4) im Rahmen dieses Ansatzes als „social participationen“ beschrieben⁴. Die Hervorhebung sozialer Aspekte beim Lernen findet sich zudem im pädagogischen Pragmatismus (de Witt und Czerwionka, 2007, S. 72) sowie im Konzept des „Online-Communities of Inquiry“ (Czerwionka und de Witt, 2006). So vermag es nicht zu verwundern, dass Owen u. a. (2006) an Stelle des „E-Learning 2.0“-Begriffs den Terminus „c-learning“ vorschlagen: „Call it community learning, communicative learning or collaborative learning, at its heart learning is a social process“ (S. 11).

3.1.4. Reflexions- und Transformationsprozesse

In Anlehnung an die Ausführungen zum „Sharing“ bieten Weblogs als auch Wikis die Möglichkeit eigene Erfahrungen und Meinungen oder, wie Luehmann (2008) formuliert, das eigene Denken – durch die Verschriftlichung eigener Ideen und Überlegungen – sichtbar und somit für Reflexionen und Rückmeldungen nutzbar zu machen. Guth und Petrucco (2009) als auch Owen u. a. (2006) 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, S. 426). Ferner verdeutlichen Iske und Marotzki (2010), wie Wikis (ohne produktive Teilhabe) 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, S. 146)

⁴Den verwendeten Partizipationsbegriff konkretisiert Wenger (1998, S. 4) wie folgt: „Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities. Participating in a playground clique or in a workteam, for instance, is both a kind of action and a form of belonging. Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do.“

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

Es stellt sich die Frage, ob kritisches Denken und Reflexivität eine notwendige Voraussetzung oder ein Ergebnis der Arbeit mit Social Software in Bildungskontexten sind? Bereits genannte Autoren wie Reinmann (2010) oder Ullrich u. a. (2008) thematisieren die notwendige Fähigkeit zur Selbstorganisation und Evaluation des eigenen Lernprozesses und gegebenenfalls daraus resultierende Überforderungen. Autoren wie etwa Berlanga u. a. (2010) und Bonk u. a. (2009) betonen das Potenzial der Social Software, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Bei Bonk u. a. (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.

3.2. Universitäre Rahmenbedingungen

Der Begriff „Hochschullehre“ wurde im Rahmen der Begriffsklärung als Gesamtheit der „Lehr-/Lern- und Bildungsarrangements“ innerhalb von Hochschulen konkretisiert. Die Begriffe „Lehr-/Lern- und Bildungsarrangements“ sind in Anlehnung an Terhart (2009) als offene Auslegung des Unterrichtsbegriffs beschrieben worden. Im Hochschulkontext vermag dieses Begriffsverständnis zunächst zu überraschen, versteht sich die Forschungs- und Bildungsinstitution Hochschule doch trotz vieler Veränderungen zumeist als Ort, der nicht (nur) Ausbildungsgänge anbietet, sondern als Zentrum der Wissenschaft, von dem Impulse für die Gesellschaft ausgehen. Doch kann das (frühere) Ideal einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und der Verbindung von Forschung und Lehre mit Massuniversitäten sowie der Bologna-Reform überhaupt bestehen? Ferner stellt sich die Frage, inwiefern die diskutierten Potenziale von Social Software innerhalb der Rahmenbedingungen der Hochschullehre überhaupt realisiert werden können. Zur Verdeutlichung der universitären Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf die Mikroebene der Hochschullehre erschien es hilfreich, an die offene Auslegung des Unterrichtsbegriffs von Terhart (2009) anzuknüpfen. So werden in Anlehnung an die von Terhart (2009) beschriebenen Kriterien des Unterrichtsbegriffs – (1) pädagogische Absicht, (2) Planmäßigkeit, (3) Institutionalisierung und (4) Verberuflichung – exemplarische Rahmungen und Strukturen der Hochschule erläutert.

3.2.1. Hochschullehre und Unterricht

1. *Pädagogische Absicht:* Ähnlich wie Lehrerinnen und Lehrer verfolgen Hochschullehrende beim Lehren eine bestimmte Intention, d.h. sie streben bewusst eine Steigerung spezifischer Kompetenzen oder eines bestimmten Wissenstandes ihrer Lernenden an. Die zu erwerbenden Fähigkeiten im Rahmen eines Hochschulstudiums bzw. einer wissenschaftlichen Ausbildung können in Anlehnung an die Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“⁵ wie folgt beschrieben werden:

(a) Es gilt, fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. (b) Man sollte wissenschaftliche Erkenntnisse praktisch anwenden können und deren gesellschaftliche Relevanz kennen. (c) Ziel ist es zudem, über methodische Sicherheit zu verfügen, aber auch Kontrolle und Kritik ausüben, kommunizieren, kooperieren, Motivation entwickeln, kreativ und autonom sein zu können. (Reinmann, 2011b, S. 292 f.)

Im Kontext aktueller Diskussionen um die benötigten Fähigkeiten in der Wissensgesellschaft, so Reinmann (2011b), erscheinen die vor 40 Jahren formulierten Ziele noch aktuell. Heute werden diese Fähigkeiten jedoch als Fach- und Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Bedingt durch die von der Bologna-Reform induzierten Veränderungen, unter anderem der Modularisierung der Studiengänge sowie einer fokussierten Kompetenzorientierung im Hochschulstudium (vgl. Hennecke, 2008), werden die verfolgten pädagogischen Absichten, in Form von ausformulierten Zielstellungen bezüglich anzustrebender Kompetenzen, für einzelne Lehrveranstaltungen/Module zunehmend transparenter⁶. In diesem Zusammenhang wird ansatzweise erkennbar, dass das Lehren in Hochschulkursen – entgegen dem „Communities of Practice“ Konzept – nicht frei an einem gemeinsamen Interesse der Lernenden orientiert werden kann. Ferner existieren die verfolgten Intentionen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen. Terhart (2009) beschreibt ebenfalls historisch geprägte Persönlichkeits-

⁵Die folgenden Formulierungen mit Verweis auf die Denkschrift der BAK „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ beziehen sich auf die Ausführungen von Reinmann (2011b) „Forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen: die potentielle und faktische Rolle der digitalen Medien“.

⁶Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Auflösungsgrad bzw. die Formulierungen der zu entwickelnden Kompetenzen scheinbar je nach Institut sowie nach Studiengang (an der Universität Potsdam) deutlich variiert. So verbleiben beispielsweise die Ausführungen zum Modul „Exp. Physik I“ im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums Physik auf der Angabe von inhaltlichen Lernzielen: Erhaltungssätze, Newtonsche Mechanik, periodische Prozesse und Relativitätstheorie (siehe <http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2010/19/Seite3.pdf> (17.08.2011)). Hingegen finden sich im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums Erziehungswissenschaft im Modul „Professionelles pädagogisches Handeln“ Ausschnitte mit spezifischen – auf Kompetenzentwicklungen gerichtete – Zielformulierungen: „Die Studierenden sollen didaktisches Handeln als bildungstheoretisch gerahmtes Handeln reflektieren können, relevante Didaktiken unterscheiden und vergleichen sowie ihre jeweilige Reichweite für die Praxis überprüfen können“ (siehe <http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2009/10/Seite2.pdf> (08.08.2011))

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

Bildungs- und Erziehungsideale als „Einflussgrößen“ auf die Intention eines jeden Lehrenden. Erkennbar wird ebenfalls, dass die benannten Zielstellungen in Anlehnung an die Klassifikation von Handlungs- und Analyseebenen nach Wildt (2002, S. 8) auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt werden. Während die übergeordneten, von der BAK formulierten, Zielstellungen der obersten Makroebene „Systematische Vernetzung“ bzw. „Studiengangsystem“ entsprechen, müssen kompetenzspezifisch operationalisierte Ziele im Rahmen der Ebene „Teilstudiengänge (Module)“ diskutiert werden. Entsprechende Aushandlungsprozesse finden dementsprechend in einem Spannungsfeld zwischen der Makro- und der Mikroebene statt.

2. *Planmäßigkeit*: Neben der Intentionalität ist Unterricht nach Terhart (2009) durch seine Planmäßigkeit gekennzeichnet. Verkürzt formuliert: Mit Hilfe (vorgegebener) Inhalte und spezifischer Methoden wird versucht, die gesetzte Zielstellung zu erreichen. Zur Verfolgung der zuvor formulierten Ziele wurde von der BAK das „Forschende Lernen“ als Leitprinzip für die Hochschullehre gefordert. Zudem werden ergänzende „Methoden“ beschrieben: das genetische, das rezeptive sowie das kritische Lernen. „Insbesondere wenn es einen konsensfähigen Wissenskanon gibt, solle dieser im Überblick vermittelt und nicht künstlich in Prozesse umgesetzt werden“ (Reinmann, 2011b, S. 294). Diese Formen des Lernens sollen jedoch so begleitet werden, dass die Lernenden die typischen Haltungen eines Forschenden erwerben können (ebd.). So wurde eine wissenschaftliche Ausbildung als „Ausbildung *durch* Wissenschaftler, *in* einer Wissenschaft, *für* einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf [beschrieben]“ (Reinmann, 2011b, S. 292 f.). Ferner heißt es, dass Wissenschaft nicht als statischer Besitz von Kenntnissen oder Arbeitstechniken missverstanden werden darf. Wissenschaft sei „ein dynamischer Prozess der Forschung und Reflexion [und deshalb] müsse diese Ausbildung *durch Teilnahme* an der Wissenschaft erfolgen“ (ebd.). Für die Hochschullehre wurden daher die folgenden Empfehlungen formuliert: (a) Wissenserwerb und Forschen nicht voneinander zu trennen, (b) „Forschendes Lernen“ nicht auf das Ende des Studiums zu verlegen und (c) Kurzstudiengänge zu vermeiden (vgl. Reinmann, 2011b). Im Vergleich mit den aktuellen Rahmenbedingungen bilanziert Reinmann (2011b) heute

[...] dass eine Ausbildung durch Teilnahme an der Wissenschaft im Zuge von Bologna meist in späte Studienabschnitte bzw. in das Master-Studium nach einem Bachelor-Studium verschoben ist. Seit Beginn des Bologna-Prozesses vor zehn Jahren wird genau die Trennung vollzogen, vor der man 1970 so nachdrücklich gewarnt hat. Kurzstudiengänge sind Realität geworden. Begründet wird das mit internationaler Anschlussfähigkeit und Berufsorientierung, die man nicht mehr mit Wissen und Können in genuin wissenschaftlichen Tätigkeiten zu erreichen glaubt. (Reinmann, 2011b, S. 293)

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

So stellt der Begriff des „Forschenden Lernens“ aus (hochschul-)didaktischer Perspektive⁷ zwar noch ein anzustrebendes Leitprinzip dar, die äußeren Rahmenbedingungen – bedingt durch die zunehmende Ökonomisierung von Hochschule – bieten zur Realisierung entsprechender Lehr-/Lernarrangements jedoch kaum Möglichkeiten. Es stellt sich die Frage, ob insbesondere im Bachelorstudium das rezeptive Lernen in Vorlesungen mit hohen Hörerzahlen – ähnlich dem Frontalunterricht in Form von Lehrervorträgen in der Schule – zur bestimmenden Methode der Hochschullehre avanciert.

Neben der gewählten Methode zu Verfolgung einer bestimmten Intention wird das Erreichen des gesetzten Ziels im Unterricht mit Hilfe verschiedener Formen der „Leistungsmessung“ erfasst (vgl. Terhart, 2009, S.104 f.). Diese Formen der Akkreditierung sind ebenfalls planmäßiger Bestandteil universitärer Lehr-/Lernsettings und erhöhen einerseits die Effektivität des Unterrichts, so Terhart (2009), und schaffen andererseits „mit dem höheren Grad an Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit ein gewisses Maß an Standardisierung, oder anders: an Zwang“ (S. 105). Reinmann (2011b) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass entgegen den Empfehlungen der BAK von 1970 „Prüfungen und obligatorische Veranstaltungen zu reduzieren, um individuelle und kollektive Initiativen zu fördern“ (S. 296), diese im Rahmen der Bologna-Reform erhöht werden und dabei ignoriert wird, so Reinmann (2011b) weiter, „dass das in einem eklatanten Widerspruch zur angestrebten Kompetenzorientierung steht, die mit dem Bologna-Prozess gefordert wird“ (ebd.).

3. *Institutionalisierung*: Spezifische Zielformulierungen sowie verschiedene Formen der Akkreditierung lassen erkennbar werden, dass Lehr-/Lernarrangements in Hochschulen keine zufälligen oder informellen Ereignisse sind. Das Lehren und Lernen ist, wie Terhart (2009) formuliert, „durch äußere, gesetzliche und organisatorische Vorgaben institutionalisiert“ (S. 105). Der Begriff Institutionalisierung meint in diesem Zusammenhang, „dass die Eingänge in die Institutionen, die Übergänge in der und die Ausgänge aus der Institution geregelt sind und dass Abläufe und Vorgehensweisen [...] auf Basis allgemeiner Festlegung und Vorschriften gestaltet und durchgeführt werden“ (ebd.). Diesbezüglich prägt vor allem die europäische Studienreform, bisher als Bologna-Reform oder Bologna-Prozess bezeichnet, aktuelle Festlegungen. Mit dem Ziel einen „einheitlichen“ europäischen Hochschulraum zu schaffen, soll unter anderem die bisherige Studienstruktur auf Module umgestellt werden. Mit einer verstärkten Kompetenzorientierung und begleitenden Prüfungen wird versucht ein vergleichbares „Outcome“ zu schaffen und das European Credit Transfer System (ECTS) soll

⁷(Hochschul-)didaktische Perspektive meint an dieser Stelle die Mikroebene von Lehr-/Lernsettings während die folgenden Rahmenbedingungen auf die Makroebene von Hochschullehre bezogen sind.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

die zeitlichen Anforderungen transparent werden lassen (vgl. Hennecke, 2008, S. 13). Der Begriff Institutionalisierung meint darüber hinaus, dass

Lehren und Lernen in den Klassenzimmern nunmehr vom 'natürlichen' Lebens- und Erfahrungsstrom der Beteiligten abgetrennt ist und eben dadurch zwar einen höheren Grad an Verbindlichkeit, Allgemeinheit und Effizienz, zugleich aber auch den Charakter des Künstlichen und Inszenierten erhält. (Terhart, 2009, S. 105)

Im Gegensatz zum schulischen Klassenzimmer sind hochschulspezifische Bildungsarrangements – insbesondere im deutschsprachigen Raum – „durch große und tendenziell steigende Hörerinnen- und Hörerzahlen gekennzeichnet“ (Budka u. a., 2011, S. 3). Budka u. a. (2011) heben hervor, dass vor allem zum Studienbeginn Lehrveranstaltungen von problematischen Lehrenden-Studierenden-Verhältnissen mit mehr als 100 Studierenden pro Lehrperson geprägt sind.

4. *Verberuflichung*: Die Verberuflichung der Lehrenden versteht Terhart (2009) als letztes Kriterium des Unterrichtsbegriffs. Terhart (2009) betont, dass nicht nebenbei unterrichtet wird, „sondern in Form von hoch spezialisierter und bezahlter Berufsarbeit“ (S. 106). Der Grad der Verberuflichung der Unterrichtenden markiert einen entscheidenden Unterschied zwischen schulischen und hochschulspezifischen Bildungsarrangements. Im Gegensatz zu LehrerInnen, deren Berufstätigkeit sich nahezu ganzheitlich auf das Lehren beschränkt, stellt das Lehren in der Hochschule oft nur einen Teilaspekt der Berufsarbeit dar. Zusätzlich zu den forschenden Tätigkeiten unterrichten Hochschullehrende scheinbar „nebenbei“. Ferner unterscheiden sich Lehrende an Schulen von Hochschullehrenden – wie zu Beginn des Kapitels angedeutet – hinsichtlich ihrer Kenntnisse und des (produktiven) Umgangs mit Lerntheorien und didaktischen Modellen. So stellen Veranstaltungen der allgemeinen Didaktik sowie der verschiedenen Fachdidaktiken einen konstitutiven Bestandteil des wissenschaftlichen Studiums für Lehrerinnen und Lehrer dar (zumindest an der Universität Potsdam). Für Hochschullehrende – außerhalb von wissenschaftlichen Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft, den diversen Fachdidaktiken sowie der pädagogischen Psychologie – ist dies in der Regel nicht gegeben. So scheint ein angemessener Umgang mit didaktischen Modellen (z.B. zur Gestaltung und Planung ihrer Lehre) in der Hochschullehre kaum von Bedeutung. Budka u. a. (2011) beklagen für den Hochschulbereich zusätzlich die „geringe[n] Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit neuen Technologien im Einsatz für die Lehre“ (S.3).

In Betrachtung der vier skizzierten Kriterien wurden exemplarische Aspekte des formalen Rahmens der Hochschullehre erkennbar. Curriculare Vorgaben in Form von zu erwerbenden Kompetenzen, regelmäßige Prüfungen sowie das gemeinsame Lehren und Lernen in

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

Seminarräumen und Vorlesungssälen sind nur wenige Beispiele. Ferner ist festzuhalten, dass Lehr-/Lernarrangements in der Hochschullehre, trotz des verwendeten Unterrichtsbegriffs, nicht mit einem Schulunterricht verwechselt werden dürfen. Die Zielstellungen der Hochschullehre – verkürzt formuliert: typische Fähigkeiten und Einstellungen eines Wissenschaftlers zu entwickeln – stellen nur einen wesentlichen Unterschied dar. In Erinnerung an die didaktischen und lerntheoretischen Potenziale (Kap. 3.1) stehen in Form von Social Software jedoch eine Vielzahl von Werkzeugen und Möglichkeiten zur Verfügung, um die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Einstellungen zu unterstützen. Gleichwohl führt der Einsatz von Social Software sowie den „Prinzipien“ des Web 2.0 in Lehr-/Lernarrangements nicht automatisch zur Förderung des „Forschenden Lernens“ oder einer Verbesserung der Qualität der Lehre. Insbesondere die „Nutzung“ der (informellen) Potenziale zur Unterstützung von Lernprozessen von Social Software sowie die (selten vorhandenen) didaktischen Kompetenzen der Lehrenden erscheinen im Rahmen der formalen Hochschullehre als komplexe Herausforderung.

3.2.2. Erwartungen an zukünftige Studenten

Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen zu den Social Software spezifischen Potenzialen und den universitären Rahmenbedingungen vermag es zu überraschen, dass bestimmte Positionen den Versuch unternehmen, den Einsatz von Social Software explizit mit Bezug auf eine (bisher vernachlässigte) Rahmenbedingung zu begründen – den Erwartungen an zukünftige Studierende (z.B. Prensky, 2001; Downes, 2005; Seufert, 2007). Bedingt durch ihr Aufwachsen in einer medialisierten und digital geprägten Welt, werden der kommenden Generation von Studierenden neue Fähigkeiten und Lerngewohnheiten zugeschrieben, die neue Formen von Bildungsarrangements notwendig erscheinen lassen. So behauptet Marc Prensky (2001) „Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach“ (S. 1). Eine entsprechende – mit dem „E-Learning 2.0“ einhergehende – „Vision“ einer neuen Lernkultur innerhalb der Hochschule skizziert Ulf-Daniel Ehlers (2010) in der Einleitung seines Artikels „Qualität für digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion“. Die Rolle der Studierenden beschreibt Ehlers (2010) in Anlehnung an ein Video des E-Learning-Portals „e-teaching.org“ wie folgt:

Anstatt wie bisher brav jeden Tag zur Uni zu gehen, in Vorlesungen mitzuschreiben und für Klausuren zu lernen, ist der Studierende 2.0 damit beschäftigt, sich mithilfe von Onlinesystemen eigene Lernlandschaften zusammenzubauen. Dies sind individuelle Wissenssammlungen zu studienrelevanten Themen, die er mit Anderen teilt und zusammen mit ihnen entwickelt. In Studiengruppen erarbeitet er nicht nur mit anderen Studierenden, sondern auch mit Lehrenden und Experten anderer Universitäten eigen-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

ständig Projekte. Prüfungen finden nicht nur am Ende des Semesters als Klausur statt, vielmehr begleiten Lehrende fortlaufend sein Portfolio, um anhand seiner Performanz zu sehen, wie sich sein Kompetenzerwerb entwickelt. Für den Studierenden 2.0 ist die Universität ein Wissensraum, der nicht an der Wand des Hochschulgebäudes aufhört, sondern der sich überall dorthin erstreckt, wo er seine eigene Wissensgemeinschaft hat – über Gebäudegrenzen hinweg, über Ländergrenzen hinweg, durch unterschiedliche Kontexte und Lebensphasen. Der Studierende 2.0 benutzt „E-Learning 2.0“, um sich selbstorganisiert und vernetzt zu bilden. (Ehlers, 2010, S. 59)

Im Rahmen dieser Beschreibung lassen sich verschiedene Erwartungen an die zukünftigen Generationen von Studierenden identifizieren. So werden Studierende als (motivierete) Lernende beschrieben, die die Universität als grenzenübergreifenden Wissensraum begreifen. Das Verständnis von der Universität als reine Ausbildungsstätte für den zukünftigen Beruf wird nicht betrachtet. So weist Reinmann (2011b) im Kontext der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung darauf hin, „dass Studierende die Bologna-Logik längst internalisiert haben und ein individualökonomisches Kalkül an den Tag legen, das mit intrinsischer Motivation zum forschenden Lernen nicht mehr viel zu tun haben dürfte“ (S. 296). Ebenso können die implizit beschriebenen Kompetenzen der Studierenden im Umgang mit digitalen Medien sowie ihre Fähigkeiten im selbstorganisierten und kooperativen bzw. kollaborativen Lernen in Frage gestellt werden. Doch im Rahmen der Diskussionen um „E-Learning 2.0“ – insbesondere dem Einsatz von „Social Software“ in der Hochschullehre – finden sich entsprechende „Konzepte“ als ernsthafte Argumentationen auch außerhalb von visionären Beschreibungen.

Man nennt sie Net Geners (und Net Genners), Digital Natives, Millenials, Multitaskers, instant message generation, gamer generation, generation @, Generation Y oder Net Generation. Am neutralsten sind noch Bezeichnungen wie digitally literate students oder technology-savvy students. Gemeint sind die jetzt und demnächst auf die Hochschulen zukommenden Studierenden-Jahrgänge, die mit den digitalen Medien und dem Internet sozusagen aufgewachsen sind. (Schulmeister, 2009a, S. 2)

Obwohl die Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Konkreten variiert, lassen sich in Anlehnung an Arnold (2011) die Gemeinsamkeiten der „Konzepte“ in Form der folgenden drei Thesen formulieren:

- Die in der heutigen Zeit aufwachsenden Kinder und Jugendlichen unterscheiden sich in ihrem (weitestgehend homogenen) Mediennutzungsverhalten fundamental von früheren Generationen (z.B. Tapscott, 1998; Prensky, 2001).
- Durch das Aufwachsen und die Sozialisation in einer digital geprägten Welt erwerben die zukünftigen Studierenden spezifische Kompetenzen (z.B. Tapscott, 1998; Prensky, 2001) bzw. ein neues Lernverhalten (z.B. Prensky, 2001; Downes, 2005).

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

- Bedingt durch das veränderte Lernverhalten und neuen Fähigkeiten seitens der Studierenden werden neue Konzepte für die Lehre bzw. für das Bildungssystem notwendig (z.B. Prensky, 2001; Downes, 2005; Seufert, 2007).

Entsprechende „Konzepte“ wie das der „Net Generation“ (Tapscott, 1998) oder der „Digital Natives“ (Prensky, 2001) verbleiben jedoch auf der Ebene von Behauptungen und stellen keine empirisch fundierten Erkenntnisse dar. So diskutiert Schulmeister (2009a) verschiedene forschungsmethodische Schwächen diverser diesbezüglicher Untersuchungen. Die vorgenommenen generalisierenden Schlussfolgerungen scheinen insofern nicht haltbar. Ferner problematisiert Jenkins (2007), dass die Metapher der „digitalen Eingeborenen“ oder der „digitalen Generation“ sowohl den „digital divide“ als auch den „participation gap (in young people’s access to the social skills and cultural competencies needed to fully and meaningfully participate in the emerging digital culture)“ (Absatz 6) ignoriert. Ebenfalls verdecken entsprechende „Konzepte“ notwendige Differenzierungen zwischen neuen Formen einer „participatory culture of fans, bloggers, and gamers“ (Jenkins, 2007, Absatz 7) sowie die Berücksichtigung der Diversität von Studierenden bei der Gestaltung und Planung von Lehrveranstaltungen (Schulmeister, 2009a)⁸.

In Betrachtung (seriöser) Untersuchungen an deutsch- und englischsprachigen Universitäten finden sich jedoch Indizien dafür, dass zukünftige Studierende auf der technischen Ebene zunehmend besser ausgestattet sind (vgl. Budka u. a., 2011). Beispielsweise heben Ebner u. a. (2008) in ihrer Studie an der TU Graz hervor: „Die oftmals gepriesene ‘Net Generation’ lässt auf sich warten bzw. spiegelt eher eine technisch besser ausgerüstete wider“ (S. 123). Ferner finden sich Hinweise dafür, dass der Zugang zum Internet sowie die Nutzung des Internets für Jugendliche und junge Erwachsene alltäglich erscheint (Peterhans und Sagl, 2011; van Eimeren und Frees, 2010). In genauerer Betrachtung des Nutzungs- und des Lernverhaltens von Studierenden weist Schulmeister (2009b) jedoch darauf hin, dass trotz steigender Nutzungszahlen in Social Communities wohl kein „Heer an Internet-Enthusiasten“ (Schulmeister, 2009b, S. 140) auf die Hochschulen zukommen 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. Die im „E-Learning 2.0“-Diskurs zu beobachtende Annahme, „dass die Einbindung von Social Software in die akademische

⁸In Betrachtung der zunehmenden Anzahl an Kritik und Dekonstruktionsversuchen entsprechender „Konzepte“ (vgl. Arnold, 2011; Reinmann, 2010; Schulmeister, 2009b; Ebner u. a., 2008) überrascht jedoch die Anzahl an Autoren die auf entsprechende Konzepte Bezug nehmen. Gleichwohl variiert die Verwendung und Bedeutung dieser Begrifflichkeiten in der aktuellen Literatur als Synonym aktueller Studierender (z.B. Guth und Petrucco, 2009; Reinmann, 2011c), aber auch als Bezeichnung für eine Generation von Studierenden, die in neuen Wegen lernen, eine neue Lernkultur „einfordern“ oder sich durch einen neuen Umgang mit dem Internet bzw. dem World Wide Web auszeichnen (z.B. Ehlers, 2010; Ebner und Maurer, 2009; Kahwald, 2009).

Lehre und das Ausschöpfen deren technischen und sozialen Potenzials für didaktische Zwecke den Grad der Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden maßgeblich bestimmt“ (Mayrberger, 2010, S. 366), muss insofern kritisch gesehen werden. Ferner betonen Jones u. a. (2010), dass aus ihrer Perspektive eine enorme Diskrepanz zwischen „the usage of social software for learning“ (S. 782) und „the reasons of using educational technology for learning“ (S. 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, S. 78). Wie bei den bisherigen Ausführungen zu den Potenzialen von Social Software bereits angemerkt wurde, scheint es diskussionswürdig, inwieweit die Lernenden tatsächlich fähig sind, an der aktiven Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen teilzuhaben.

3.3. Didaktische Beschreibungs- und Analysemodelle

Zur Annäherung an die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: „Wie wird Social Software in der Hochschullehre eingesetzt?“, scheint es hilfreich, didaktische Ansätze zur Beschreibung und Analyse von Lehr-/Lernarrangements näher zu betrachten. Bedingt durch die Komplexität von Lehr- und Lernprozessen findet sich jedoch eine Vielzahl von Theorien und Modellen – wie die Darstellung der didaktischen und (lern-)theoretischen Potenziale ansatzweise sichtbar werden lässt – die sich unter anderem hinsichtlich der Perspektive sowie mit Bezug auf die spezifischen Bedingungen von (Bildungs-)Institution unterscheiden. Insofern vermag es nicht zu überraschen, dass in der aktuellen E-Learning (2.0) Diskussion – hinsichtlich der didaktischen Gestaltung und Analyse von Lehr-/Lernarrangements – konträre Positionen vertreten werden. Beispielsweise vertritt Arnold (2006) die These, dass beim Einsatz Neuer Medien sowie von E-Learning in formalen Lehr-/Lernprozessen die (sich als Lehrender zu stellenden) didaktischen Fragen die Alten geblieben sind (S. 12). So wird die Medienabhängigkeit des Lehren und Lernens bereits von Heinmann (1962) als eine von sechs „Elementar-Strukturen“ (S. 416) eines jeden Unterrichts beschrieben. Entgegen dieser Position, Medien als (untergeordneten) Aspekt innerhalb allgemein-didaktischer Planungsmodelle zu konzeptionalisieren, versteht Kerres (2001) aus der Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik „die Entwicklung und Gestaltung medialer Lernumgebungen jedoch als eigenständige Aufgabe unabhängig von Schule und Unterricht“ (S. 47). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen zum systematischen Entwurf von „klassischen“ E-Learning-Angeboten erfolgen jedoch vor allem mit Bezug auf Modelle des „instructional designs“ bzw. des Instruktionsdesigns (vgl. Schulmeister, 2004; Niegemann, 2004, 2006). Zunächst wird hinterfragt, inwiefern die vielfältigen Formate von (durch So-

cial Software unterstützten) Lehr-/Lernangeboten – z.B. in Form von Blended-Learning-Ansätzen⁹ – mit Hilfe traditioneller Modelle der allgemeinen Didaktik beschrieben werden können (Kap. 3.3.1). Anschließend wird thematisiert, welche Konzepte der Mediendidaktik (Kap. 3.3.2) einen geeigneten Rahmen zur Beschreibung und Analyse von Social Software Projekten bieten. Aktuelle Ansätze und Modelle zur Systematisierung von expliziten E-Learning-Szenarien (Kap. 3.3.3) werden abschließend detailliert diskutiert.

3.3.1. Modelle der Allgemeinen Didaktik

In Anlehnung an Terhart (2005, 2009) kann zwischen drei traditionellen Modellen bzw. Theoriefamilien der Allgemeinen Didaktik unterschieden werden: (a) die Bildungstheoretische Didaktik, (b) die Kommunikative Didaktik sowie (c) die Lehr-Lerntheoretische Didaktik. Gemeinsam ist diesen Positionen eine starke Orientierung an der Institution Schule. Bildungstheoretische Ansätze konzentrieren sich diesbezüglich vor allem auf die inhaltliche Dimension formaler Lehr-/Lernsettings. Unterricht wird, so Terhart (2005, S. 3), „als Prozess der bildenden Begegnung“ zwischen ausgewählten Bildungsgütern und den Lernenden verstanden. Die „didaktische Analyse“ beinhaltet nach Klafki (1997) sieben Problemfelder, welche Lehrende als Perspektivschema zur Unterrichtsplanung nutzen können. In Anlehnung an Terhart (2005, S. 3) stehen die „Auswahl, Anordnung, Explikation der Inhalte“ sowie die „Erschließung bzw. der Nachvollzug des Bildungsgehaltes von Themen“ für den Lehrenden im Mittelpunkt der Analyse. Methodenfragen sind demgegenüber nachgestellt. Bedingt durch die Fokussierung auf inhaltliche Fragen scheint die „Didaktische Analyse“ – als Problematisierungsraster für die Planung von Schulunterricht – insofern nicht zur Analyse und Reflexion aktueller Social Software Projekte geeignet¹⁰.

Kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze richten den Fokus „auf den Prozess und die Auswirkungen der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer“ (Terhart, 2005, S. 4). Zur Analyse von Unterricht unterscheidet diese Didaktik zwischen den vier Strukturelementen: (1) Vermittlungsaspekt, (2) Inhaltsaspekte, (3) Beziehungsaspekt und (4) störfaktorialer Aspekt (Winkel, 1997, S. 101). Dieser Analyserahmen orientiert sich am Strukturgitter der lehrtheoretischen Didaktik, wird jedoch „in eine andere Dynamik gestellt“ (Winkel,

⁹Der Begriff Blended Learning hebt in Anlehnung an Kerres (2006a) auf „eine Kombination von Präsenzelementen und medienbasierten Elementen [ab], lässt es jedoch offen, wie eine solche Kombination aussehen soll“ (S. 162). Ferner merkt Kerres (2006a) an, dass mit Blended-Learning-Szenarien die Vorstellung einhergeht, „dass man Teile des konventionellen Unterrichts ersetzt durch internetbasierte Verfahren, dass der Rest des Unterrichts aber wie bisher stattfinden könne. Es wird dabei vernachlässigt, dass hierbei ein ganz neues Lernangebot entsteht das Rückwirkungen auch auf den 'normalen' Unterricht hat. Es entsteht ein neues 'Produkt', das als Ganzes neu durchgeplant werden muss“ (ebd.).

¹⁰So wurde im Rahmen der bisherigen Ausführungen versucht deutlich zu machen, dass der Einsatz von Social Software als Medium den Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit bildet. Die Frage: Inwieweit Social Software zum Inhalt von Curricula spezifischer Studiengänge gehören sollte, wird nicht thematisiert.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

1997, S. 100). So richtet sich der Blick weniger auf die Vermittlung von Inhalten – also weniger auf Instruktionsaspekte – als auf „Interaktionsstrukturen und deren Folgen“ (Terhart, 2009, S. 142). Mit Bezügen auf Interaktions- und Kommunikationstheorien wird jedoch der Eindruck erweckt, dass das Lernen der Studierenden (bei einer Analyse und Reflexion aktueller Social Software mit diesem Modell) kaum berücksichtigt werden kann. Ferner scheint es problematisch, dass die Rolle des Mediums zur Unterstützung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen außerhalb des Klassenraums kaum explizit thematisiert wird.

Hingegen wird der Einsatz von Medien bzw. die Medienabhängigkeit des Lehrens und Lernens im Rahmen der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik als ein konstitutiver Bestandteil von Lehr-/Lernarrangements beschrieben. So wird Unterricht aus der Perspektive des planenden und analysierenden Lehrers betrachtet, dessen Handlungsfeld sich aus vielfältigen, aufeinander bezogenen Tätigkeiten zusammensetzt (Schulz, 1997). Die Grundaussagen der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik werden von Terhart (2009) wie folgt beschrieben:

Eingepasst in die vorgefundene Ausgangslage der Lernenden bzw. der Lerngruppe und in Befolgung übergeordneter Lehrplanvorgaben (Bedingungsfelder) hat ein Lehrer Entscheidungen hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu treffen (Entscheidungsfelder). Diese vier Faktoren stehen nicht in einem Ableitungs-, sondern in einem Interdependenzverhältnis zueinander, beeinflussen sich also gegenseitig. Der so konstruierte und durchgeführte Unterricht erzeugt Wirkungen, die wiederum kontrolliert werden müssen und als Voraussetzungen in die weitere Planung eingehen. Unterricht ist dann nicht länger 'bildende Begegnung', sondern 'zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen'. (S. 137)

Neben der Berücksichtigung der Medienfrage scheint diese Position insofern interessant, als dass Winkel (1997) die Stärken dieser didaktischen Theorie(n) vor allem im „Prozess des Analysierens von realem Unterricht [sieht]“ (S. 97). Auch Peterßen (2001, S. 56) beschreibt den Vorteil dieser Modelle in Bezug auf die Möglichkeiten zur Analyse von didaktischen Entscheidungen. Für eine vergleichende Beschreibung und Analyse des Einsatzes von Social Software in der Hochschullehre scheint es insofern interessant, differenziert zu hinterfragen, welche Strukturelemente¹¹ zur Beschreibung formaler Lehr-/Lernarrangements aus der Perspektive der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik bedeutend sind. Dafür wird im Folgenden zwischen den Ausführungen zum „Berliner Modell“ (Heinmann, 1962) sowie dem „Hamburger Modell“ (Schulz, 1997) unterschieden.

¹¹Der Begriff „Strukturelemente“ wird in Anlehnung an den Strukturbegriff von Heinmann (1962) verwendet. Peterßen (2001, S. 47) beschreibt diese Annahme von Heinmann (1962) in Form der These „Formale Konstanz und inhaltliche Varianz: Unterricht weist in formaler Hinsicht immer dieselben formalen Strukturen auf; diese sind aber inhaltlich variabel und erscheinen in jeder Situation auf je besondere Weise!“.

Das Berliner Modell

Die von Terhart (2005) benannten Strukturelemente eines Unterrichts „Ziele, Inhalte, Methoden und Medien“ werden von Heinmann (1962, S. 416) zunächst mit den Begriffen „Intenionalität“, „Inhaltlichkeit“, „Methoden-Organisation“ und „Medienabhängigkeit“ beschrieben. Innerhalb des „Berliner Modells“ müssen diese Strukturelemente als Entscheidungsfelder in Abhängigkeit von den anthropologischen und sozial-kulturellen Bedingungsfeldern betrachtet werden, welche von Terhart (2009) auf die Ausgangslage der Lernenden sowie auf Lehrplanvorgaben reduziert wurden. Interessant erscheint in diesem Modell insbesondere, dass die Medienabhängigkeit von Heinmann (1962) nicht den methodischen Entscheidungen untergeordnet wurde, sondern als Erster die „Medienwahl von methodischen Entscheidungen abgehoben [hat]“ (Peterßen, 2001, S. 52).

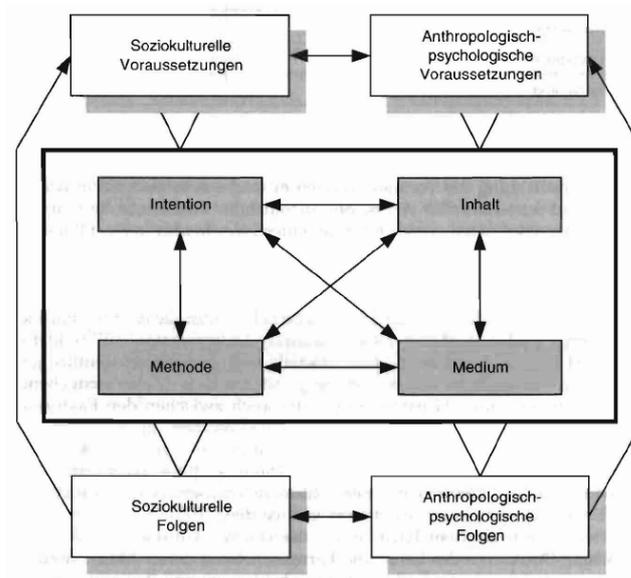


Abbildung 3.4.: Das Berliner Modell als Entscheidungs- und Analysemodell (Peterßen, 2001, S. 54)

Das Hamburger Modell

Mit der Weiterentwicklung des Berliner Modells durch Schulz wurden übergeordnete normative Zielstellungen formuliert. Didaktik wird von Schulz „als Theorie vom emanzipatorisch relevanten, professionell pädagogischen Handeln begriffen“ (Peterßen, 2001, S. 59). Die Vermittlung von Kompetenzen in der Schule und im Unterricht sind nach Schulz (1997) nur dann legitimiert, wenn zugleich Autonomie, Selbstbestimmung und Solidarität gefördert wird (S. 41 f.). Ferner werden institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingun-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

gen sowie Interaktionen unter den Lehrenden und Lernenden stärker berücksichtigt. So beschreibt Schulz (1997, S. 39) folgende Strukturelemente:

Didaktisches Handeln zielt auf eine Verständigung der primär *Lehrenden* (L-L) (auch untereinander) mit den primär *Lernenden* (S-S) (auch untereinander) über die Handlungsmomente

- die *Unterrichtsziele* (UZ)
- die *Ausgangslage* (AL), auf die sie sich beziehen,
- die *Vermittlungsvariablen* (VV), die Methoden und Medien, mit deren Hilfe von der Ausgangslage zur jeweils vorläufigen Endlage gelangt werden soll,
- die *Erfolgskontrollen* (EK), die Schülern wie Lehrern die Selbststeuerung in der unterrichtlichen Kommunikation ermöglichen.

Im Vergleich zum Berliner Modell wird erkennbar, dass Schulz (1997) die zuvor getrennten Momente „Inhalt“ und „Ziele“ zu „Unterrichtszielen“ sowie die Momente „Medien“ und „Methoden“ als „Vermittlungsvariablen“ zusammengefasst hat (vgl. Abbildung 3.5). Diese Veränderung begründet sich unter anderem dadurch, dass das Hamburger Modell als Handlungsmodell (und nicht als Planungs- und Analysemodell) konzipiert ist. Obwohl Medien eine verhältnismäßig geringe Bedeutung zukommt, erscheint es interessant, dass der Lehrende nicht den einzigen Bezugspunkt dieser Didaktik darstellt. Lehrende und Lernende werden stattdessen als Partner unterrichtsbezogener Planung beschrieben. Überspitzt formuliert: „Lehrer-Didaktik“ wird versucht zu einer „Lehrer-Schüler-Didaktik“ aufzulösen, wenngleich die entsprechende Rolle der Schüler sowie mögliche methodische Strategien kaum berücksichtigt werden (vgl. Peterßen, 2001, S. 68).

Für die Beschreibung und Analyse von Social Software Projekten in der Hochschullehre sind verschiedene Aspekte erwähnenswert. Obwohl Lehr-/Lernarrangements in der Hochschule nicht mit schulzentriertem Unterricht verwechselt werden dürfen – wie im vorherigen Kapitel skizziert wurde – lassen verschiedene Strukturelemente den formellen Charakter entsprechender Angebote deutlich werden. Elemente wie „Unterrichtsziele“ oder „Erfolgskontrollen“ markieren den Unterschied zu informellen Lerngelegenheiten, welche häufig hinsichtlich der Potenziale von Social Software beschrieben wurden. Ferner finden sich Anknüpfungen zwischen dem Hamburger Modell sowie den beschriebenen partizipativen Potenzialen, wenngleich aus anderen Begründungszusammenhängen. Entgegen der zuvor positiv formulierten Berücksichtigung formaler Aspekte von Lehr-/Lernarrangements muss in Anlehnung an Terhart (2005) jedoch angemerkt werden, dass der von Ehlers (2010) beschriebene Trend des informellen Lernens im „E-Learning 2.0“ kaum von theoretischen Ansätzen der Allgemeinen Didaktik – bedingt durch die „Schulzentrierung“ – berücksich-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

speziell für den Schulunterricht: (1) das Lehrmittelkonzept, (2) das Arbeitsmittelkonzept, (3) das Bausteinkonzept, (4) das Systemkonzept sowie (5) das Lernumgebungskonzept (Tulodziecki u. a., 2010, S. 101 ff.). Hingegen unterscheiden de Witt und Czerwionka (2007) mediendidaktische Ansätze hinsichtlich ihrer lerntheoretischen Orientierung. Sie differenzieren zwischen behavioristisch orientierten, kognitionstheoretisch orientierten und konstruktivistisch sowie pragmatisch orientierten Ansätzen (de Witt und Czerwionka, 2007, S. 53 ff.) . Entsprechende Versuche zur Typologisierung praktischer Umsetzungsformen erlauben einen strukturierenden Zugriff auf die Fragestellung „Wie wird Social Software in der Hochschullehre eingesetzt?“. Bedingt durch die „Schulzentrierung“ von Tulodziecki u. a. (2010) scheint die analytische Trennung der Einsatzformen im Rahmen dieser Arbeit nur bedingt geeignet. Ferner muss das von de Witt und Czerwionka (2007) angelegte Kriterium – die lerntheoretische Orientierung – kritisch betrachtet werden. Lerntheoretische Überlegungen erlauben zwar eine (nachträgliche) Reflexion gestalteter Lehr-/Lernarrangements, geben jedoch keine direkten Hinweise zur Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements. Eine Typologisierung nach diesem Kriterium würde insofern kaum Aussagen über die praktischen Einsatzformen von Social Software erlauben.

Entgegen einer Typologisierung unternimmt Michael Kerres (2001) mit seinem Entwurf der gestaltungsorientierten Mediendidaktik den Versuch, ein genuin mediendidaktisches Modell zur Analyse und Planung von medienbasierten Lehr-/Lernarrangements vorzuschlagen. Mit der wachsenden Bedeutung digitaler Medien in den Lebens- und den Lernwelten ist, so Kerres (2001), ein didaktisches Planungsmodell notwendig, welches die Medienfrage stärker fokussiert. Im Gegensatz zur Planung von „Präsenzunterricht“ betreibt die gestaltungsorientierte Mediendidaktik nach Kerres (2001) „Didaktik unter der Perspektive medialer Kommunikation.“ (S. 48). Das von Kerres (2001) beschriebene Modell fand unter anderem im Rahmen einer vergleichenden Beschreibung und Analyse von telematischen Lehr- und Lernformen (mit einem didaktisch-methodischen Fokus) im Rahmen des Bundesleitprojektes „Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH)“ Verwendung und scheint insofern für diese Arbeit interessant (Arnold, 2001, S. 22 ff.).

Gestaltungsorientierte Mediendidaktik

In der Annahme, dass „die Wirkungen neuer Medien nicht durch die Medien selbst ausgehen, sondern von dem didaktischen Konzept, das einem Medium zugrunde liegt“ (Kerres, 2006a, S. 4), steht im Mittelpunkt der gestaltungsorientierten Mediendidaktik die Forderung nach „der effektiven Lösung von Bildungsproblemen und einem wirkungsvollen, effizienten und nachhaltigen Einsatz der eingesetzten Mittel“ (Kerres, 2006a, S. 4). Eine entsprechende (medien-)didaktische Konzeption lässt sich auf Grundlage verschiedener Struk-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

turelemente didaktischer Planung ableiten. Ausgehend vom zuvor skizzierten didaktischen Planungs- und Analysemodell von Heinmann (1962), formuliert Kerres (2001, S. 52) die folgenden Strukturelemente der gestaltungsorientierten Mediendidaktik:

- Begründung und Funktion des Medieneinsatzes im Bildungskontext: Begründungsmuster für den Einsatz von Bildungsmedien, Abschätzung von Kosten und Nutzen, Prüfung der Machbarkeit
- Analyse der Zielgruppe und Lernsituation: soziodemographische Merkmale, Lerngewohnheiten, Motivation, Vorwissen, Lernsituation
- Spezifikation der Inhalte und Ziele des Lernangebotes: Inhalts- und Ergebniskomponente von Lehrzielen, Kommunikations- und Projektziele
- Spezifikation der didaktischen Struktur des Lernangebots: sequentiell und logisch organisierte Lernangebote sowie die zu verwendenden Werkzeuge der Wissenskonstruktion und -kommunikation
- Planung der Lernorganisation: Selektion des Mediensystems, Varianten von Medienzugang und -distribution sowie des Betreuungssystems

In Betrachtung der verschiedenen Strukturelemente wird sichtbar, dass die gestaltungsorientierte Mediendidaktik keinen didaktisch-methodischen Zugang (wie z.B. einen fallbasierten oder problemorientierten Ansatz) präferiert. Ferner ist die formulierte Theorie im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik weniger an eine konkrete Institution gebunden (wie am Strukturelement „Zielgruppe und Lernsituation“ deutlich wird) und betrachtet stärker die Bedeutung und Funktion von Medien in Lehr-/Lernarrangements. Wenngleich die Fundierung dieses theoretischen Modells bestimmte Zweifel aufwirft¹², scheinen die Strukturelemente – aus einer pragmatischen Perspektive – geeignet, um verschiedene Formen des Einsatzes von Social Software in der Hochschule vergleichbar darzustellen und zu analysieren.

3C-Rahmenmodell

Zur Beschreibung eines E-Learnings- bzw. Blended-Learning-Arrangements schlagen Kerres und de Witt (2004) bzw. Kerres (2006a) das 3C-Rahmenmodell vor. Dieses setzt sich

¹²Es vermag jedoch zu überraschen, dass Kerres (2001, S. 54) einerseits behauptet, sich mit der Theorie der gestaltungsorientierten Mediendidaktik „nicht an *eine* theoretische Konzeption des Lernens oder Lehrens [zu] binden“, sich andererseits aber auf ein Modell der Allgemeinen Didaktik bezieht – also die theoretische Konzeption des Lehrens von Heinmann (1962) präferiert. So bleibt bei Kerres (2001, S. 51) offen, warum bei mediendidaktischen Konzeptionen von den Strukturelementen von Heinmann (1962) ausgegangen werden kann.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

aus den drei Komponenten (a) Content, (b) Construction und (c) Communication zusammen (vgl. Abbildung 3.6)

- Die „Content“-Komponente beinhaltet die Präsentation, die Bereitstellung sowie die Aufbereitung von Lehrinhalten. Ferner sollen so „die erforderlichen kognitiven und motivational / emotionalen Prozesse beim Lernenden [angeregt werden]“ (Kerres und de Witt, 2004, S. 3). Darin enthalten sind dementsprechend auch die intendierten kognitiven Konstruktionsprozesse, welche sich aus der Auseinandersetzung mit Inhalten ergeben sollten.
- Die „Construction“-Komponente hingegen zielt insbesondere auf die Unterstützung der (individuell bzw. kooperativ) konstruierenden Aktivitäten der Lernenden ab. Kerres (2006a) charakterisiert diese Lernaktivitäten dadurch, dass sie zu einem bestimmten (gegenständlichen) Ergebnis führen, „wie z.B. eine schriftliche Lösung als Ergebnis der Bearbeitung einer Lernaufgabe“.
- Im Fokus der „Communication“-Komponente steht die Kommunikation bzw. der persönliche Austausch zwischen Lehrenden (bzw. Tutoren) und Lernenden bzw. Lernenden untereinander.

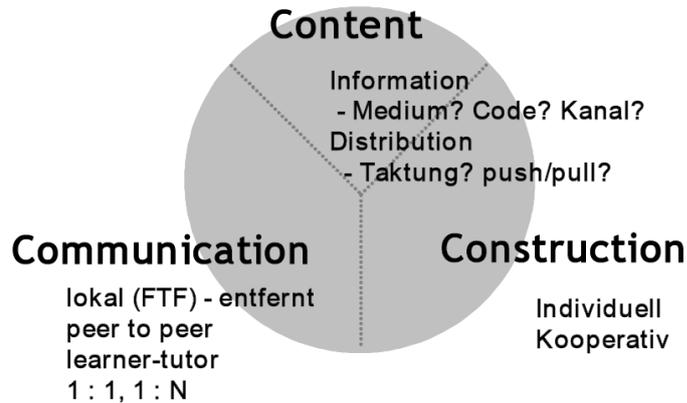


Abbildung 3.6.: Komponenten eines Blended-Learning-Arrangements (Kerres, 2006a)

Nach Kerres (2006a) werden E-Learning- bzw. Blended-Learning-Arrangements mit Hilfe dieses Modells deskriptiv darstellbar. Dies gilt zumindest für die drei berücksichtigten Komponenten des Modells. Ferner erlaubt das relationale Verhältnis dieser Komponenten zwar eine Reflexion eines spezifischen Lehr-/Lernarrangements, jedoch können beim Vergleich verschiedener Arrangements nur Aussagen über die Relationen erfolgen. Für einen strukturierten Zugriff auf den Einsatz von Social Software scheint das Modell insofern nur bedingt geeignet.

3.3.3. E-Learning und Didaktische Szenarien

Neben mediendidaktischen Konzepten finden sich im E-Learning-Kontext¹³ weitere Versuche zur Typologisierung von Lehr-/Lernarrangements mit digitalen Medien bzw. unter Einbezug von Online-Angeboten. So unterscheiden Tulodziecki u. a. (2010) E-Learning-Angebote z.B. „durch den Grad der Festlegung des Lehr-Lernprozesses durch die didaktische Struktur“ (S. 106). Sie benennen neun verschiedene Typen für E-Learning (im weitesten Sinne): Lehrprogramme, offene Lehrsysteme, Übungsprogramme, Lernspiele, Experimentier- und Simulationsumgebungen, Datenbestände, Werkzeuge sowie Kommunikations- und Kooperationsumgebungen (Tulodziecki u. a., 2010, S. 106 f.). Weitere Ansätze zur Kategorisierung von E-Learning-Angeboten orientieren sich in Anlehnung an Schulmeister u. a. (2008) vor allem am Grad der Virtualität entsprechender Projekte. Als Beispiel verweisen Schulmeister u. a. (2008) auf Harasim u. a. (1995), welche zwischen drei verschiedenen Modi eines E-Learning-Einsatzes differenzieren: (a) den „adjunct mode“, (b) den „mixed mode“ sowie (c) den „online mode“. Während im „adjunct mode“ zusätzliche Angebote für Studierende online verfügbar werden (z.B. Materialien oder Kooperationsmöglichkeiten), beschreibt der „mixed mode“ eine Kombination von regelhaften online und offline basierten Lernaktivitäten in Lehr-/Lernarrangements. Veranstaltungen, die vorwiegend asynchron und (nahezu) ohne Präsenzveranstaltungen stattfinden, zählen zu dem Online-Modus bzw. dem „online mode“ (Schulmeister, 2006, vgl. S. 202). Weitere Beispiele für entsprechende Kategorisierungen sind nach Schulmeister u. a. (2008) die Arbeiten von Palloff und Pratt (2001) sowie von Mason (1998). Für diese Arbeit erscheinen die angelegten Kriterien – „Grad der Festlegung des Lehr-Lernprozesses“ sowie „Grad der Virtualität“ – hinsichtlich eines strukturierenden Zugriffs auf den Einsatz von Social Software sinnvoll, jedoch jeweils nur einzeln betrachtet – wie in den folgenden Ausführungen zur Konkretisierung eines Szenariomodells begründet wird – als erweiterungsbedürftig.

Zur Beschreibung und Analyse von Social Software Projekten scheint vor allem der Diskurs des Begriffes „Didaktisches Szenario“ interessant (vgl. Baumgartner, 2006a; Bloh, 2005; Mayrberger, 2010; Schulmeister, 2006; Schulmeister u. a., 2008). So hat sich der Begriff des „Didaktischen Szenarios“ etabliert um „Gestaltungselemente von Lehr- und Lernarrangements unter Einbezug von digitalen Medien bzw. E-Learning [...] zu beschreiben“ (Mayrberger, 2010, S. 378). Die Szenariodefinitionen variieren jedoch zwischen unterschiedlichen Autoren. Für Bloh (2005) stellen didaktische Szenarien „in einem allgemeinen Sinn

¹³Der Begriff „E-Learning-Kontext“ beschreibt im Rahmen dieser Arbeit weitere (wissenschaftliche) Disziplinen welche – neben der Mediendidaktik – Fragen an den Einsatz, die Konzeption und die Reflexion von E-Learning richten (z.B. Instruktionsdesign). Diese Trennung dient einer strukturierenden Darstellung von Beschreibungs- und Analysemodellen von E-Learning-Arrangements. Gleichwohl erlaubt die vorgenommene Verortung keine scharfen Grenzen. So ordnet beispielsweise Tulodziecki u. a. (2010, S. 98 ff.) den „E-Learning“-Begriff mediendidaktischen Konzepten unter.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

Grundmuster der Lehr-Lernveranstaltungsorganisationen dar, d.h., sie sind Ausdruck von makromethodischen Groß- oder Organisationsformen (S. 16). Für Baumgartner (2006a) hingegen ist ein didaktisches Szenario „ein Skript für die Inszenierung eines bestimmten Lernarrangements und stellt notwendige Erfordernisse – Handlungen in der (Lern-)Zeit bzw. Ausstattung im (virtuellen Raum) – für die Umsetzung zusammen“ (S. 239). Der Begriff dient einer pragmatischen Reduktion von Komplexität und soll einerseits, so Baumgartner (2006a), die wesentlichen Merkmale entsprechender Arrangements dokumentieren und andererseits die Vielzahl unterschiedlicher didaktischer Situationen begrenzen (ebd.). Bei Schulmeister (2006) handelt es sich bei didaktischen Szenarien um „Beispiele für Lehren und Lernen [bzw.] um Unterrichtssituationen und -modelle, die in ihren Komponenten, den Relationen untereinander und in den Prozessen, die davon ihren Ausgangspunkt nehmen, möglichst konkret und möglichst formal beschrieben werden“ (S. 199). Diese Variationen in der Begriffsauslegung erklären sich in Anlehnung an Schulmeister u. a. (2008) in Betrachtung der Intention der jeweiligen Definition. So nutzt Bloh (2005) den Szenariobegriff vor dem Hintergrund eines umfassenden Systematisierungsversuchs von „Referenzmodellen und Szenarien des technologie-basierten distribuierten Lehrens und Lernens (TBDL)“. Im Gegensatz dazu verfolgt Baumgartner (2006a) die Intention, den Grad an Wiederverwendbarkeit von Lernobjekten zu erhöhen. In der Entwurfsphase eines Lernobjektes differenziert Baumgartner (2006a) diese in Informationsobjekte und didaktischen Szenarien. Ferner unternimmt er in seinen Ausführungen den Versuch, die Konzeption von didaktischen Szenariomodellen weiterzuentwickeln. Schulmeister (2006, S. 200 f.) nennt verschiedene Gründe für die Beschreibung von Szenarien. Dazu gehören unter anderem: (a) um Hochschullehrenden eine Reflexionsmöglichkeit über eigene Lehrveranstaltungen zu bieten, (b) um transparente Informationen über Bildungsangebote oder Werbung für E-Learning-Angebote zu ermöglichen sowie (c), die Möglichkeiten für die wissenschaftliche Evaluation von Lehrveranstaltungen sowie für Qualitätssicherung und Benchmarking zu erweitern.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, den Einsatz von Social Software in universitären Lehr-/Lernarrangements aus didaktischer Perspektive (und diesbezüglich weitestgehend auf die Mikroebene beschränkt) zu beschreiben und zu analysieren. Die Szenariodefinitionen von Bloh (2005)¹⁴ sowie Baumgartner (2006a)¹⁵ scheinen insofern für die vorliegende Arbeit unangemessen. Stattdessen wird die von Schulmeister (2006) formulierte Definition von didaktischen Szenarien als begriffsbestimmend betrachtet. Zur Beschreibung und Analyse von Social Software Projekten wird daran anknüpfend ein Analyse-/Explicationsmodell benötigt, welches nach Bloh (2005) vor allem eine deskriptive Funktion

¹⁴ Bedingt durch die unterschiedlichen Perspektive bzw. auf Grund der Betrachtung einer anderen Ebene von Lehr-/Lernarrangements.

¹⁵ Auf Grund der hier verfolgten Zielstellung, die entgegen der Formulierung „Skript für die Inszenierung“ nicht primär handlungsleitend sein soll.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

(im Sinne einer Beschreibung, Strukturierung und Modellierung komplexer Zusammenhänge) sowie eine heuristische Funktion (im Sinne des Erkennens und Analyse komplexer Strukturen) besitzt.

Konkretisierungen zur Entwicklung eines didaktischen Szenariomodells

Mit der Überschrift „Didaktische Szenarien bündeln Vielfalt“ heben Schulmeister (2006) sowie Schulmeister u. a. (2008) eine grundlegende Funktion von Szenariomodellen hervor – die Konstruktion von Typologien. Analog dazu versteht Mayrberger (2010) didaktische Szenarien im E-Learning als exemplarische Konstrukte, „die im heuristischen Sinne der modellhaften Beschreibung und Vereinfachung von Unterschieden zwischen E-Learning-Szenarientypen dienen“ (S. 368). Entsprechende – d.h. an die Zielstellung dieser Arbeit angepasste – Modelle scheinen insofern geeignet, um Social Software Projekte in der Hochschullehre vereinfachend beschreiben und strukturieren zu können. Für die Konstruktion eines angemessenen Szenariomodells finden sich in den Ausführungen von Baumgartner (2006a) drei zentrale Anforderungen bzw. Herausforderungen: (a) die inhaltliche Neutralität eines didaktischen Szenarios, (b) die begründete Auswahl an Dimensionen bzw. Kategorien sowie (c) die Konzeption entsprechender Dimensionen bzw. Kategorien. Anknüpfend an die Arbeiten von Schulmeister (2006); Schulmeister u. a. (2008); Baumgartner (2006a); Mayrberger (2010) werden im Folgenden verschiedene Überlegungen zu diesen Herausforderungen skizziert.

- (a) *Inhaltliche Neutralität von didaktischen Szenarien*: Wird der Versuch unternommen, den Einsatz von Social Software Projekten in der Hochschullehre zu betrachten, scheint es verfehlt davon auszugehen, dass entsprechende Medien nur im Rahmen einer spezifischen Fachrichtung eingesetzt werden¹⁶. So plädiert Baumgartner (2006a) für die inhaltliche Neutralität von Szenarien: „Wenn es gelingt Didaktische Szenarien so zu beschreiben, dass sie bloß das Typische des Ablaufs und der Ausstattung fassen, dann können sie in unterschiedlichen Zusammenhängen mit verschiedenen fachlichen Inhalten angewendet werden“ (S. 240). Anzustreben sei insofern ein Modell, so Baumgartner (2006a) weiter, dass „gegenüber fachspezifischen Inhalten neutral ist“ (S. 240). Baumgartner (2006a) knüpft mit seinen Überlegungen an die Ausführungen von Flechsig (1996) an, welcher didaktische Modelle in Form (inhaltlich neutraler) Methoden zur Gestaltung von Unterricht formuliert. Entgegen der Intention von Baumgartner (2006a), konkrete Handlungsmuster oder Inszenierungspläne abzubilden, knüpft die Forderung nach einer inhaltlichen Neutralität im Rahmen die-

¹⁶Diese Aussage bezieht sich auf den Einsatz von Social Software als Medium. Nicht gemeint ist die Verortung von Social Software in Curricula.

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

ser Arbeit eher an die Formulierung von Strukturelementen im Sinne von Heinmann (1962) an.

- *(b) Auswahl an Dimensionen bzw. Kategorien:* Im Rahmen der Überlegungen zu den Modellen der allgemeinen Didaktik sowie der Mediendidaktik stellt sich die Frage inwiefern diese geeignet sind, die didaktischen Dimensionen und Potenziale des Einsatzes von Social Software abzubilden ohne die Dimensionen eines formalen Bildungsarrangements zu vernachlässigen. Für die Beschreibung von E-Learning-Szenarien beschreibt Baumgartner (2006a, S. 242 f.) die folgenden (vorläufigen) Beispiele didaktischer Dimensionen: (1) Praxisbezug, (2) Organisation des Lernprozesses, (3) Anzahl von Lernteilnehmern/-innen, (4) Körperwahrnehmung. Differenzierter erscheinen in diesem Kontext die Überlegungen von Schulmeister u. a. (2008), welche für die Beschreibung von E-Learning Szenarien – mit dem Ziel „Richtlinien für die Auswahl und den Einsatz von Hardware und Software und für den Support und Server zu ergeben“ (S. 26) – zwischen drei Typen von Kategorien unterscheiden:
 - Der „Grad der Virtualität“ sowie die „Größe der Lerngruppe“ entsprechen dem ersten Typ von Kategorien. „Diese quantitativen ‘messbaren’ Kategorien beziehen sich ausdrücklich auf die Kombination von Präsenzveranstaltung und virtueller Veranstaltung“ (Schulmeister u. a., 2008, S. 26)
 - Der „Grad der Synchronizität“ sowie der „Grad der Medialität“ werden als zweiter Typ bzw. als technische und mediendidaktische Kategorien beschrieben. Diese erlauben konkretere Beschreibungen des virtuellen Parts des didaktischen Szenarios.
 - Als dritter Typ bzw. als pädagogisch-didaktische Kategorien werden der „Anteil von Content vs. Kommunikation“ sowie der „Grad der Aktivität“ der Lernenden benannt.

An diese Kategorien anknüpfend unternimmt Mayrberger (2010) den Versuch ein Szenariomodell zur Einordnung von partizipativen E-Learning-Szenarien zu konstruieren. Sie setzt dafür den „Grad der Aktivität“ mit dem Raum zur Partizipation gleich und differenziert die Kategorie „Partizipation“ in folgende Unterkategorien: (a) Grad der Kommunikation und Interaktion, (b) Grad der Kooperation und Kollaboration, (c) Grad der Produktion (Mayrberger, 2010, S. 370).

- *(c) Konzeption von Dimensionen und Kategorien:* In den skizzierten Ausführungen zur Konstruktion eines Szenariomodells von Schulmeister u. a. (2008), Baumgartner (2006a) und Mayrberger (2010) werden die Dimensionen bzw. Kategorien in Form

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

von Skalen mit polaren Gegensätzen konzipiert. Schulmeister u. a. (2008, S. 19) heben hervor, dass diese „Gegensätze logisch, semantisch oder qualitativ gemeint sein können“. Beispiele dafür sind, so Schulmeister u. a. (2008, S. 19) weiter: „geringer Grad an Virtualität – hoher Grad an Virtualität; geringer Grad an Aktivität – hoher Grad an Aktivität; rezeptiv – aktiv; kleine Gruppen – große Gruppen“. Die Ausführungen der Autoren unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Eigenschaften der Skalen. So lassen die Gegensätze der Pole zwar beliebig viele Variationen zu, beim Entwurf eines Modells für Qualitätssicherung nutzen Schulmeister u. a. (2008, S. 19) aus pragamtisch-handhabbaren Gründen jedoch nur dreistufige bzw. zweistufige Skalen. Mayrberger (2010, S. 370) entwirft ihr Szenariomodell ebenfalls mit Hilfe zweistufiger Skalen. Hingegen werden bei den Vorarbeiten von Baumgartner (2006a, S. 243) fünfstufige Skalen vorgeschlagen. Ferner betonen Schulmeister u. a. (2008) und Mayrberger (2010), dass es sich nicht um numerische Skalen sondern Nominalskalen handelt. Polare Gegensätze lassen in Anlehnung an Baumgartner (2006a) hingegen „Abstufungen mindestens im Sinne einer Ordinalskala zu“ (S. 242).

Exemplarische Szenariomodelle zur Typologisierung

Werden die entsprechend konstruierten Skalen in Form von Kreuztabellen zusammengeführt, ergeben sich verschiedene Optionen zwischen klar abgrenzbaren Szenarien zu differenzieren und diese auf eine beschränkte Anzahl möglicher Szenarien zu reduzieren. Schulmeister u. a. (2008, S. 33) schlagen ein komprimiertes Modell zur Szenarienunterscheidung anhand der drei Kategorien „Grad der Virtualität“, „Größe der Lerngruppe“ sowie „Grad der Synchronizität“ vor (vgl. Abbildung 3.7). So würden sich acht unterschiedliche Szenariotypen ergeben.

	Asynchronizität		Synchronizität		
Mittlere Virtualität					Große Gruppen
					Mittlere Gruppen
Hohe Virtualität					Große Gruppen
					Mittlere Gruppen

Abbildung 3.7.: Exemplarisches Schema zur Unterscheidung von Szenarien (Schulmeister u. a., 2008, S. 33)

Für diese Arbeit scheint vor allem der Entwurf des Szenariomodells von Mayrberger (2010) interessant. Mayrberger (2010) verwendet die Kategorien „Grad der Virtualität“, „Grad der Synchronizität“ und „Grad der Partizipation“ wobei die letzte Skala mit Hilfe der drei Un-

3. Vorüberlegungen zu Social Software, Hochschullehre und Didaktik

terskalen „Grad der Kommunikation und Interaktion“, „Grad der Kooperation und Kollaboration“ sowie „Grad der Produktion“ differenziert wird. Mit Hilfe dieses Ansatzes scheinen unter anderem die partizipativen Potenziale von Social Software erfassbar zu werden. Exemplarisch verortet Mayrberger (2010) das Szenario „forschendes Blended Learning mit E-Portfolios“ im Feld S5 (vgl. Abbildung 3.8).

	asynchron	synchron		
geringe Virtualität	S1	S2	geringe Partizipation	Kommunikation & Interaktion -/+ <—————> +
				Kooperation & Kollaboration -/+ <—————> +
				Produktion -/+ <—————> +
	S3	S4	hohe Partizipation	Kommunikation & Interaktion -/+ <—————> +
				Kooperation & Kollaboration -/+ <—————> +
				Produktion -/+ <—————> +
hohe Virtualität	S5 Beispiel: „forschende E-Portfolio- Arbeit“	S6	geringe Partizipation	Kommunikation & Interaktion -/+ <—X————> +
				Kooperation & Kollaboration -/+ <—X————> +
				Produktion -/+ <————X—> +
	S7	S8	hohe Partizipation	Kommunikation & Interaktion -/+ <—————> +
				Kooperation & Kollaboration -/+ <—————> +
				Produktion -/+ <—————> +

Abbildung 3.8.: Schema zur Unterscheidung von partizipativen E-Learning-Szenarien (Mayrberger, 2010, S. 371)

In Betrachtung der verschiedenen Schemata wird erkennbar, inwiefern Szenarien, die mit Hilfe entsprechender Modelle beschrieben werden, exemplarische Konstrukte darstellen. Die Grenzen entsprechender Modelle liegen dementsprechend darin, dass sie nicht den Anspruch erfüllen, „die didaktische Realität mit den vielfältigen Möglichkeiten vollständig zu beschreiben“ (Mayrberger, 2010, S. 368). Jedoch erlauben diese exemplarischen Konstrukte eine vereinfachte und modellhafte Beschreibung von Unterschieden zwischen E-Learning-Typen. Es erscheint insofern möglich, mit Hilfe eines Szenariomodells einen strukturierenden Zugriff auf den Einsatz von Social Software in der Hochschullehre zu erhalten. Vielversprechend scheint vor allem das Modell von Mayrberger (2010). Dieses eignet sich, so Mayrberger (2010, S. 374), um „partizipative E-Learning-Szenarien zu identifizieren, zu beschreiben, einzuordnen und zu reflektieren“. Anknüpfend an diese Überlegungen wird im folgenden Kapitel ein konzeptueller Rahmen zur formalen Beschreibung unterschiedlicher Einsatzformen von Social Software in der Hochschullehre entwickelt.

Teil II.

Literaturbericht

„Denn Didaktik ist: die Analyse und Planung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse und deshalb kein unmittelbares Handeln, sondern eine Theorie. Also Didaktik als Theorie institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse – die wissenschaftliche Reflexion organisierten Lehrens und Lernens.“ (Gudjons und Winkel, 1997, S. 9)

4. Methodisches Vorgehen

Nicht erwarten sollte man, finde ich, von einem Modell, daß es alle denkbaren Probleme eines Handlungsfeldes aufwirft: Es arbeitet mit Reduktion, mit Beschränkung auf das vom gewählten Standpunkt aus besonders Wichtige.

(Wolfgang Schulz, 1997)

Zur Bearbeitung der gestellten Forschungsfragen wurde im Rahmen dieser Arbeit eine vom Umfang her begrenzte, aber in den Grenzen systematische und transparent dokumentierte Sichtung von Falldarstellungen und Projektevaluationen vorgenommen. Mit Hilfe von zwei Recherchewegen wurde im ersten Schritt eine exemplarische Übersicht empirisch basierter Arbeiten zur Nutzung von Social Software in der Hochschullehre erstellt (Kap. 4.1). Am Ende der Recherche blieben 16 Publikationen bestehen, die zur Erfassung des Spektrums der (didaktischen) Konzeptionen sowie zur Identifikation übergreifender Problemstellungen inhaltsbezogen ausgewertet wurden (Kap. 4.2). Für eine angemessene Strukturierung der vielfältigen Konzepte zum Einsatz von Social Software wurde in einem zweiten Schritt – anknüpfend an die Vorüberlegungen – das didaktische Szenariomodell von Mayrberger (2010) modifiziert. Dafür wurden die von Mayrberger (2010) vorgeschlagenen Kategorien hinsichtlich ihrer Relevanz für den Gegenstand dieser Arbeit diskutiert und entsprechend der didaktischen Perspektive dieser Arbeit angepasst. Das sich aus der Kombination der Kategorien ergebende Szenariomodell erlaubt eine Abgrenzung von acht verschiedenen (hinsichtlich der Komplexität reduzierten, dafür auf den Schwerpunkt der Arbeit gerichteten) Szenarien. Diese dienen im Folgenden als Strukturierungsraster für die konkret beschriebenen Konzepte (Kap. 4.3). Abschließend wurden in einem dritten Schritt relevante Strukturelemente für eine (ansatzweise) vergleichbare Beschreibung der verschiedenen Konzeptionen zum Einsatz von Social Software konkretisiert (Kap. 4.4).

4.1. Erhebung des Untersuchungsmaterials

Für die Identifikation von Social Software bezogene Falldarstellungen und Projektevaluationen wurden zwei verschiedene Recherchewege genutzt. Der erste Zugriff erfolgte über drei internationale wissenschaftliche Journals, die eine hohe Relevanz für den Gegenstand der Arbeit aufweisen. Die Jahrgänge 2008, 2009 und 2010¹ 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. Der zweite Weg bestand in der Sichtung von Publikationen in Tagungsbänden und Konferenzberichten. Hierzu wurde die elektronische Datenbank „ACM Digital Library“ (<http://dl.acm.org/>) verwendet. Sämtliche Beiträge der Jahre 2008, 2009 und bis zum Mai 2010, die im Titel einen der bereits genannten Deskriptoren sowie zusätzlich das Keyword „education“ enthielten, wurden ausgewählt. Ferner wurde der Versuch unternommen, 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 von Januar 2008 bis Mai 2010 insgesamt 103 Publikationen identifiziert werden (vgl. Abbildung 4.1).

Im zweiten Schritt erfolgte eine Überprüfung der Abstracts aller 103 Beiträge hinsichtlich dreier, selbst gewählter Kriterien: (1) Ist ein Bezug zur Hochschullehre gegeben? (2) Wird „Social Software“ innerhalb einer Lehrveranstaltung eingesetzt? (3) Enthält die Arbeit substantielle empirische Anteile (Fallschilderung, Evaluation, Studie)? Veröffentlichungen ohne Bezug zur Hochschullehre, Lehrveranstaltungen ohne empirischen Anteil oder Publikationen, die im Rahmen von CSCL-Projekten spezifische Anwendungen evaluierten, wurden von der weitergehenden Analyse ausgeschlossen. Am Ende dieses Prozesses blieben 16 Publikationen bestehen (vgl. Anhang A.1), die inhaltsbezogen ausgewertet wurden.

¹Der Jahrgang 2010 konnte – bedingt durch den Erhebungszeitpunkt – für alle Journals nur bis zum Mai 2010 gesichtet werden. Da Zugriff auf die von Elsevier herausgegebenen Zeitschriften jedoch mit Hilfe der Onlinedatenbank „ScienceDirect“ (<http://www.sciencedirect.com/>) erfolgte, waren zu diesem Zeitpunkt bereits vorab veröffentlichte Artikel mit dem Status „In Press“ verfügbar. Diese Artikel wurden für die Zeitschriften „The Internet and Higher Education“ und „Computer & Education“ ebenfalls berücksichtigt. Bedingt durch diesen Umstand finden sich bei den identifizierten Publikationen jedoch Veröffentlichungstermine außerhalb des angegebenen Untersuchungszeitraum.

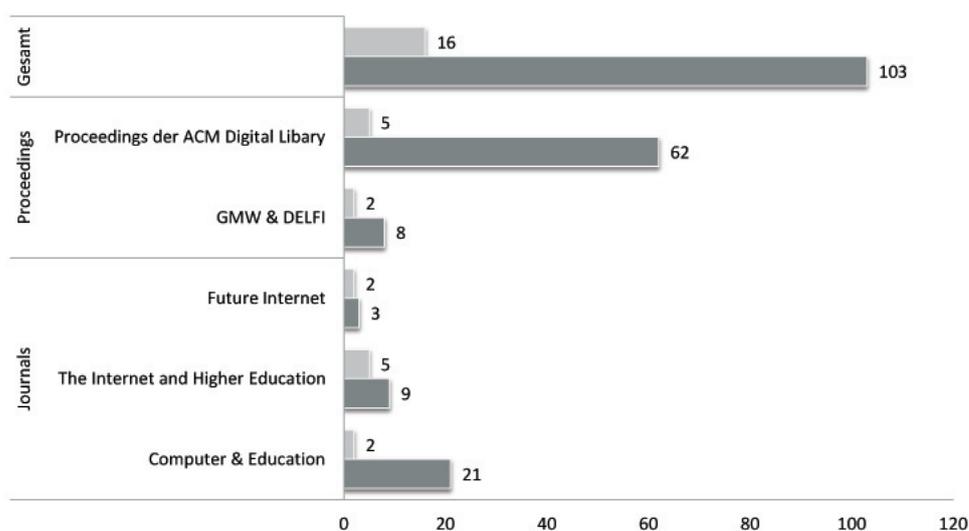


Abbildung 4.1.: Anzahl der im ersten (dunkel) und zweiten (hell) Schritt identifizierten Publikationen in Abhängigkeit von den ausgewählten Literaturquellen

4.2. Vorgehensweise bei der inhaltsbezogenen Auswertung

Die inhaltsbezogene Auswertung der recherchierten Publikation verfolgte in einem ersten Schritt die folgenden Ziele: (a) das Spektrum der (didaktischen) Konzeptionen zu erfassen, (b) übergreifende Problemstellungen zu identifizieren und (c) Handlungsstrategien der professionell Lehrenden im Umgang mit entsprechenden Problemstellungen zu erfassen. Dafür wurden die dokumentierten Ansätze und Untersuchungsergebnisse der verschiedenen Lehrveranstaltungsevaluationen und Studien kontinuierlich miteinander verglichen. Die Heterogenität der Texte stellte dabei eine nicht unwesentliche Herausforderung dar.

4.3. Modifikation eines didaktischen Szenariomodells

Im Rahmen dieser Arbeit wird zur Ergänzung der inhaltsbezogenen Auswertung ein didaktisches Szenariomodell benötigt, welches die folgende Doppelfunktion erfüllt: Zum einen soll es als Strukturierungsraster für unterschiedliche (didaktische) Konzeptionen zum Einsatz von Social Software in der Hochschullehre dienen. Zum anderen wird mit Hilfe des Modells das Ziel verfolgt, eine didaktische Reflexion von akademischer Lehre mit Social Software zu ermöglichen. Als angemessener Ausgangspunkt für die skizzierte Zielstellung erscheint das didaktische Szenariomodell von Mayrberger (2010), welches sich, so Mayrberger (2010, S. 374) selbst, eignet um „partizipative E-Learning-Szenarien zu identifi-

zieren, zu beschreiben, einzuordnen und zu reflektieren“. Als relevante Skalen gelten im Rahmen dieses Modells der „Grad der Virtualität“, der „Grad der Synchronizität“ sowie der „Grad der Partizipation“. Die dritte Skala wird ferner differenziert in „Grad der Kommunikation und Interaktion“, „Grad der Kooperation und Kollaboration“ sowie „Grad der Produktion“ (vgl. Abbildung 3.8). Didaktische Szenarien werden im Rahmen dieses Modells (sowie im Folgenden) aus der Perspektive des didaktisch gestaltenden Hochschullehrers betrachtet, d.h. auf die konzeptionelle Ebene von Lehr-/Lernsettings beschränkt.

Zur Differenzierung medial unterstützter Lehr-/Lernsettings erscheint der von Mayrberger (2010) vorgeschlagene „Grad der Virtualität“ als relevant für das benötigte Szenariomodell. Diese Relevanz ergibt sich zum einen aus der „Tradition“ zur Unterscheidung bzw. Typologisierung entsprechender Lehr-/Lernsettings hinsichtlich ihrer virtuellen Anteile (vgl. Schulmeister, 2006). Zum anderen bezeichnet diese Skala, wie Schulmeister u. a. (2008, S. 27) formulieren, das „Mischungsverhältnis im Blended Learning“. Mit der Konzeption einer Blended Learning Veranstaltung ist jedoch, wie Kerres (2006a) hervorhebt,

[...] in der Regel die Vorstellung verbunden, dass man Teile des konventionellen Unterrichts ersetzt durch internetbasierte Verfahren, dass der Rest des Unterrichts aber wie bisher stattfinden könne. Es wird dabei vernachlässigt, dass hierbei ein ganz neues Lernangebot entsteht, das Rückwirkungen auch auf den 'normalen' Unterricht hat. Es entsteht ein neues 'Produkt', das als Ganzes neu durchgeplant werden muss. (S. 6)

Dieses „Mischungsverhältnis“, d.h. die konzeptionelle Integration von Online- und Offlineaktivitäten zur Verfolgung der übergeordneten Ziele einer Lehrveranstaltung, erscheint aus (medien-)didaktischer Perspektive als geeigneter Rahmen für eine folgende Reflexion entsprechender Szenarien. Zur Unterscheidung verschiedener Szenarien wird in Anlehnung an Mayrberger (2010) zwischen zwei Polen differenziert:

- Szenarien mit (geringer bis) mittlerer Virtualität: Lehr-/Lernsettings die als Blended Learning bzw. „integrierte Veranstaltung“ (Schulmeister u. a., 2008, S. 27) geplant werden.
- Szenarien mit einem hohen Grad an Virtualität: Lehr-/Lernsettings bzw. Aktivitäten die überwiegend virtuell stattfinden.

Die vorgeschlagene Differenzierung scheint insofern angemessen, als „dass es hier nur um Szenarien gehen kann, die auf Grund der Einbindung von Social Software als technische Voraussetzung für partizipative E-Learning-Szenarien mindestens teilvirtuell stattfinden“ (Mayrberger, 2010, S. 369). Ein Seminar in dem Studierende regelmäßig Ergebnisse ihrer Projektarbeit auf einem Gruppenblog veröffentlichen und diese produzierten Inhalte im Rahmen der Präsenzveranstaltung thematisiert werden (z.B. Ehlers, 2010), entspricht

im Rahmen dieses Modells einem Szenario mit einem mittleren Grad an Virtualität bzw. einer „integrierten Veranstaltung“. Wird hingegen von den Studierenden ein Weblog als geschlossenes Lerntagebuch geführt, ohne dass die dort entstandenen Produkte im Rahmen der Präsenzveranstaltungen von Bedeutung sind (z.B. Xie u. a., 2008), entspricht dieses Setting einem Szenario mit einem hohen Grad an Virtualität². In Betrachtung der skizzierten Beispiele wird ansatzweise erkennbar, dass mit der vorgenommenen Differenzierung ebenfalls die „Ausmaße“ verschiedener (didaktischer) Konzeptionen reduziert werden. So bilden Szenarien mit einem hohen Grad an Virtualität – auf Grund der fehlenden Integration – lediglich die Onlineaktivitäten eines Lehr-/Lernsettings ab. Für reine Onlinekurse ist dies nicht von Bedeutung, für „Blended-Learning-Veranstaltungen“ jedoch schon.

Als ebenfalls relevante Skala für das benötigte Szenariomodell erscheint der von Mayrberger (2010) verwendete „Grad der Partizipation“. Die Bedeutung bzw. die Relevanz dieser Skala ergibt sich in Betrachtung des (in den Vorüberlegungen beschriebenen und als zentral wahrgenommenen) Potenzials von Social Software: „Von Rezeption zur Partizipation“ (vgl. Kap. 3.1.1). Auf konzeptioneller Ebene kann (bzw. muss) dieser Raum zur Partizipation der Lernenden im Rahmen des didaktischen Designs des Lehrenden mitgeplant werden. Ferner wird dieser Partizipationsraum durch die eingesetzten Medien (zumindest ansatzweise) gerahmt. Analog zu Mayrberger (2010) wird angenommen, dass durch Social Software unterstützte Lehr-/Lernsettings „mindestens über einen geringen oder hohen Grad an Möglichkeiten zur Partizipation verfügen müssen“ (S. 369). Wie Schulmeister u. a. (2008) bereits anmerkten, kann jedoch eine entsprechende Zuordnung hinsichtlich pädagogischer Skalen – wie in diesem Fall dem „Grad der Partizipation“ – nicht interpretationsfrei erfolgen. Ferner wies Mayrberger (2010) darauf hin, dass die induktive Zuordnung konkreter Umsetzungen in das entworfene Szenariomodell – bedingt durch den Abstraktionsgrad der verwendeten Skalen – in der Regel nur tendenziell erfolgen kann³. Zur Darlegung der Zuordnungsentscheidungen erfolgte die induktive Zuordnung der recherchierten Umsetzungen zunächst hinsichtlich der vorgeschlagenen Subskalen „Grad der Produktion“, „Grad der Kommunikation und Interaktion“ sowie dem „Grad der Kooperation und Kollaboration“:

- Der „Grad der Produktion“ beschreibt im Rahmen dieses Modells die (vom Lehrenden intendierten) Möglichkeiten für Studierende im Rahmen der Lehr-/Lernveranstaltung im weitesten Sinne lehrveranstaltungsrelevante Inhalte zu produzieren (z.B. Blogposts mit Reflexion über den eigenen Lernprozess, Wikiartikel zu gestellten Aufgaben, Videotutorials, Tweets auf weiterführende Literatur, usw.). Für eine Zuordnung

²Ein weiteres Beispiel für eine entsprechende Zuordnung findet sich bei Mayrberger (2010, S. 371 f.)

³Es sei darauf hingewiesen, dass die dem Modell immanenten Reduktionen und die damit verbundene Abstraktheit der Skalen intendiert ist, die Herausforderung jedoch darin gesehen wird, eine Transparenz über den Prozess der Zuordnungsentscheidungen zu ermöglichen.

zu einem tendenziell hohen „Grad an Produktion“ wurde insbesondere die quantitative Häufigkeit der Möglichkeiten zur produktiven Teilhabe berücksichtigt. Einem Konzept, in dem Studierende regelmäßig ihren Lernprozess in einem Weblog reflektieren müssen (z.B. Xie u. a., 2008), wird dementsprechend ein tendenziell hoher Grad an Produktion zugeschrieben. Ein Setting, in dem Studierende einen Text für ein Wikibook schreiben mussten (z.B. Xiao und Lucking, 2008), wurde einem (niedrigen bis) mittleren Grad an Produktion zugeordnet.

- Der „Grad der Kommunikation und Interaktion“ steht für die (vom Lehrenden geschaffenen) Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit (im weitesten Sinne) lehrveranstaltungsrelevanten Themen. Eine Zuordnung zu einem tendenziell hohen bzw. niedrigen ‘Grad der Kommunikation und Interaktion‘ erfolgte (insbesondere, aber nicht nur) in Berücksichtigung der Quantität der Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion. Weitere relevante Aspekte bezüglich der Zuordnung waren der Öffentlichkeitsgrad der Tools (d.h. wurde eine Interaktion mit „Dritten“ – z.B. mit Experten – ermöglicht), diskussionsunterstützende Aufgabenstellungen sowie die Beteiligung von Lehrenden oder Tutoren hinsichtlich der Diskussionen.
- Der „Grad der Kooperation und Kollaboration“ beschreibt die (vom Lehrenden intendierten) Möglichkeiten zur Zusammenarbeit unter Studierenden mit (teil-)sichtbaren und (im weitesten Sinne) lehrveranstaltungsrelevanten Produkten (z.B. gemeinsam erstellte Blogbeiträge, ein kollaborativ erstelltes Vorlesungsskript, usw.). Erneut wurde für eine entsprechende Zuordnung (insbesondere, aber nicht nur) die Quantität an geschaffenen Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten berücksichtigt. Als weitere relevante Aspekte wurden die verwendeten Tools sowie die Möglichkeit zur Kollaboration mit „Dritten“ – z.B. mit Experten eines Fachgebiets – berücksichtigt.

Unter Berücksichtigung der getroffenen Zuordnung bezüglich der vorgestellten Subskalen erfolgte die Einordnung der konkreten Lehr-/Lernsettings zu einem Szenario mit einem tendenziell hohen Grad an Partizipation genau dann, wenn die Mehrheit der Subskalen einem tendenziell hohen Anteil zugeordnet wurden. Zu einem verbesserten Verständnis wurden die Subskalen in Form einer Kreuztabelle schematisch zusammengeführt und die daraus folgenden Zuordnungen hinsichtlich des Partizipationsgrades entsprechend hervorgehoben (vgl. Abbildung 4.2).

In Betrachtung der vorgenommenen Reduktion des Grades an Partizipation auf die drei dargestellten Subskalen muss jedoch die Frage gestellt werden, welchem Partizipationsbegriff eine entsprechende Einordnung noch gerecht wird. So schreibt Mayrberger (2010) zwar einerseits, dass der „Grad der Partizipation“ den vom Lehrenden zur Verfügung gestellten

	Hoher Grad an Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten	Geringer Grad an Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten	
Hoher Grad an Produktion	A1	A2	Hoher Grad an Kommunikation und Interaktion
	A3	A4	Geringer Grad an Kommunikation und Interaktion
Geringer Grad an Produktion	A5	A6	Hoher Grad an Kommunikation und Interaktion
	A7	A8	Geringer Grad an Kommunikation und Interaktion

Abbildung 4.2.: Schematische Darstellung zur Entscheidung des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten als Ergebnis der zusammengeführten Subskalen: Ein tendenziell hoher Grad ergibt sich aus der Zuordnung zu den farbig hervorgehoben Szenarien (A1, A2, A3, A5).

Partizipationsraum der Lernenden beschreiben soll, andererseits wird dieser Raum jedoch auf den „Grad der eröffneten Möglichkeiten von Aktivität auf Seiten der Lernenden“ (S. 368) reduziert. Im Zusammenhang mit der von Mayrberger (2010) vorgenommenen Differenzierung der dargestellten Subskalen wird die Lesart nahegelegt, dass Partizipation auf eine Beteiligung im Rahmen der (für ein Lehr-/Lernsetting) geschaffenen Möglichkeiten reduziert wird. Partizipation im Sinne eines Mitgestaltens des Lehr-/Lernsettings, d.h. als Lernender Einfluss auf die Planungsprozesse nehmen zu können – wie es z.B. Schulz (1997) beschreibt⁴ – wird in Betrachtung der beschriebenen Vorgehensweise insofern nicht abbildbar. Zum Umgang mit dieser Problematik bzw. um diesem komplexeren Begriffsverständnis gerecht zu werden, wurde zunächst versucht den „Grad der Partizipation“ um eine Subskala zu erweitern: dem „Grad der Mitgestaltungsmöglichkeiten“⁵. Da sich dieses Vorhaben auf Grund verschiedener Probleme⁶ jedoch als nicht realisierbar erwies, wurde als Kompromiss entschieden, das Ergebnis der zusammengeführten Subskalen (vgl. Abbildung 4.2)

⁴Schulz (1997, S. 47) weist im Rahmen seines Handlungsmodells u.a. daraufhin, dass sich die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer „in ihrem Einsatz für die Teilung der Planungsarbeit mit allen Mitgliedern der Lehr-Lerngruppe [zeigt], in einer Planung als Interaktion, und in deren sachorientierter wie beziehungsorientierter Initiierung liegt“. So kann nur durch die Beteiligung der Lernenden, d.h. durch ihre die Partizipation und Mitgestaltung auf der Planungsebene, Unterricht emanzipatorisch relevant sein.

⁵Die so bezeichnete Skala stellt den Versuch dar, die von Schulz (1997) beschriebene „Planung als Interaktion“ zwischen allen Mitgliedern der Lehr-Lern-Gruppe begrifflich zu fassen. Als diesbezüglich relevante Aspekte erscheinen u.a. Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich inhaltlicher Entscheidungen, methodischer Organisationen oder bezüglich des Veranstaltungsformates.

⁶So wurden in verschiedenen Publikationen diesbezüglich weder Aussagen getroffen noch ließen sich entsprechende Informationen aus dem Kontext erschließen

als „Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten“ zu bezeichnen (statt den Partizipationsbegriff von Mayrberger (2010) zu verwenden).

Im Gegensatz zu dem Modell von Mayrberger (2010, S. 369) wird der „Grad der Synchronizität“ im Rahmen dieser Arbeit nicht als relevant für Social Software Szenarien betrachtet. Zwar steht analog zu Mayrberger (2010, S. 369) eine begrenzte Anzahl von Web 2.0 Anwendungen im Zentrum dieser Szenarien, jedoch kann aus der Perspektive des Autors mit prototypischen Social Software Vertretern wie Wikis und Blogs kaum effektiv synchron gearbeitet werden⁷. Auf eine entsprechende Differenzierung wird im Rahmen dieses Szenariomodells daher verzichtet. Unter Berücksichtigung der didaktischen Perspektive dieser Arbeit scheint es stattdessen lohnenswert, die von Baumgartner (2006a) vorgeschlagene Dimension „Organisation des Lernprozesses“ näher zu betrachten. Baumgartner (2006a) schlägt die Konzeption dieser Dimension als Gegensatz zwischen den Polen „Fremdorganisation“ und „Selbstorganisation“ vor. Relevante Aspekte sind nach Baumgartner (2006a) z.B. „Wahl der Arbeitsaufgabe [und] des Werkzeuges“ (S. 5). Diese Aspekte markieren Entscheidungsräume für Studierende, welche durch das didaktische Design eines Lehr-/Lernsettings festgelegt bzw. gerahmt werden. Insbesondere mit Blick auf derzeit „en vogue“ erscheinende Begriffe wie „Selbstorganisation“ oder „selbstorganisiertes Lernen“, die, so Reinmann (2010, S. 77), „zu den zentralen Lösungsworten des Web 2.0“ sowie zum „E-Learning 2.0“ gehören, scheint es interessant zu hinterfragen, wie aktuelle Lehrveranstaltungs-konzeptionen versuchen diese „Potenziale“ zu realisieren (vgl. Kap. 3.1).

In Anlehnung an die Begriffskritik von Reinmann (2010) hinsichtlich des Selbstorganisationsbegriffes sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Folgenden eine Außenperspektive – die des didaktisch planenden Lehrenden – eingenommen wird. Aus dieser Perspektive scheint es sinnvoll, die Skala als „Grad der Fremdsteuerung“ zu konzipieren. So müssen entsprechende Entscheidungen von Lehrenden für jedes institutionell gerahmte Lehr-/Lernsetting (seit der Bolognaform z.B. hinsichtlich der Prüfungsmodalität) zumindest implizit getroffen werden. Ferner erscheint der „Grad der Fremdsteuerung“ einer Lehrveranstaltung, anknüpfend an die Überlegungen von Baumgartner (2006a), für das zu modifizierende didaktische Szenariomodell insofern interessant, als dass dieser eine Reflexion darüber ermöglicht, unter welchen Bedingungen Studierende mit Social Software im Rahmen von Hochschulkursen (selbstorganisiert) lernen können. In Kombination dieser Skala mit dem „Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten“ kann darüber hinaus sichtbar werden, in welchen Umsetzungen nicht nur eine (selbstorganisierte) aktive Beteiligung ermöglicht wurde, sondern auch in welchen Settings diese Beteiligung explizit (fremd-

⁷Wikiseiten werden beispielsweise (in Abhängigkeit von der zu Grunde liegenden Software) bei gleichzeitiger Bearbeitungen gesperrt bzw. Änderung gehen bei gleichzeitiger Bearbeitung verloren. Ebenfalls erlauben Blogs im „klassischen Sinne“ keine synchronen Diskussionen.

gesteuert) vorstrukturiert worden ist. Zur Unterscheidung verschiedener Szenarien wird (unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen und den damit zwangsweise verbunden äußeren Strukturen) zwischen den folgenden zwei Polen differenziert:

- Szenarien mit einem (geringen bis) mittlerem Grad an Fremdsteuerung: Settings in denen Studierende (im Rahmen der Möglichkeiten) verschiedene Entscheidungsräume (z.B. hinsichtlich der Bearbeitungsart und Beteiligung an einer Aufgabe, der zu nutzenden Tools, usw.) ermöglicht worden sind.
- Szenarien mit einem hohen Anteil an Fremdsteuerung: Lehr-/Lernsettings in denen die Entscheidungsräume der Studierenden sowohl durch externe Kontrollelemente als auch durch inhaltliche Strukturierungsvorgaben vom Lehrenden überformt werden.

Eine Zuordnung zu einem tendenziell hohen Anteil an Fremdsteuerung erfolgte in Berücksichtigung des Einsatzes externer Kontrollelemente (z.B. Noten, Deadlines, Abgabepflichten) sowie der eingesetzten Vorstrukturierungen auf inhaltlicher Ebene wie z.B. die Vorgabe von kleinschrittigen Aufgaben oder Feedbackkriterien. Eine Lehrveranstaltung, in der Studierende kollaborativ ein Vorlesungsskript unter der Vorgabe von Deadlines, Benotungen verschiedener Teilaktivitäten sowie Anleitungen hinsichtlich der Arbeit mit einem Wiki erstellen sollen, entspricht im Rahmen dieses Modells einem Szenario mit einem hohen Anteil an Fremdsteuerung (z.B. Sarkar, 2009). Eine Lehrveranstaltung, in der die Studierenden die Möglichkeit haben, (kollaborativ) eine seminarbezogene Wissensbasis hinsichtlich übergeordneter Themenbereiche – ohne externe Zwänge oder Hilfsmaterialien – zu erstellen, entspricht einem Szenario mit (geringem bis) mittlerem Anteil an Fremdsteuerung (z.B. Cole, 2009).

In Anlehnung an Schulmeister u. a. (2008) sowie Mayrberger (2010) können die beschriebenen Skalen „Grad der Virtualität“, „Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten“ sowie der „Grad der Fremdsteuerung“ für ein verbessertes Verständnis in Form einer Kreuztabelle zusammengeführt werden (vgl. Abbildung 4.3). Das so sichtbar werdende Schema erlaubt (analog zu Abbildung 4.2) eine Differenzierung zwischen acht (abstrakten) Szenarien zum konzeptionellen Einsatz von Social Software in der Hochschullehre. Eine induktive Einordnung der im Rahmen der recherchierten Publikationen identifizierten Konzepte in das entworfene Szenariomodell erfolgte auf Basis der Analyse der für die jeweilige Kategorie deklarierten konstitutiven Merkmale. Wurden in den identifizierten Publikationen zu einer oder mehr Kategorien keine expliziten Aussagen getroffen, erfolgte die Zuordnung (sofern möglich) anhand der Kontextinformationen. Entsprechend zugeordnete Konzepte wurden in Klammern dargestellt. Falls zu einer oder mehr Kategorien keine Informationen zugänglich waren, wurde auf eine Verortung des Konzeptes innerhalb des Szenariomodells

verzichtet.

	hoher Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten	(niedriger bis) mittlerer Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten	
(niedriger bis) mittlerer Grad an Virtualität	S1	S2	hoher Grad an Fremdsteuerung
	S3	S4	(niedriger bis) mittlerer Grad an Fremdsteuerung
hoher Grad an Virtualität	S5	S6	hoher Grad an Fremdsteuerung
	S7	S8	(niedriger bis) mittlerer Grad an Fremdsteuerung

Abbildung 4.3.: Schematische Darstellung des modifizierten Szenariomodells in Anlehnung an Mayrberger (2010, S. 371)

4.4. Strukturelemente als Beschreibungskriterien

Während das entworfene Szenariomodell (mit Hilfe einer Fokussierung auf drei zentrale Kategorien) eine Strukturierung der vielfältigen Konzeptionen erlaubt, scheint für eine Darstellung dieser realisierten Konzepte ein breiteres Beschreibungsraster angemessen. Anknüpfend an die skizzierten Überlegungen zum Konzept der Strukturelemente von Paul Heimann (vgl. Peterßen, 2001) und dem daran orientierten Modell der gestaltungsorientierten Mediendidaktik von Michael Kerres (2001) wurde eine Auswahl der von Arnold (2001, S. 22 f.) vorgeschlagenen Elemente zur Beschreibung telematischer Lehr-/Lernsettings aus einer didaktisch-methodischen Perspektive für diese Arbeit übernommen:

Der **institutionell-organisatorische Rahmen**⁸ umfasst dabei Aussagen zu folgenden Punkten:

- anbietende Organisation
- wissenschaftliche Aus- oder Weiterbildung
- Abschluss (Universitätsabschluss oder Zertifikat)

⁸Hervorhebungen durch den Autor.

4. Methodisches Vorgehen

- Ablauforganisation (zeitliche und örtliche Struktur; Präsenz- und Telepräsenzphasen etc.)
- Prüfungen

Der **Medieneinsatz** kann unter folgenden Aspekten beschrieben werden:

- Begründungsmuster für Medieneinsatz
- Bereitgestellte Kommunikationskanäle
- Technische Merkmale eingesetzter Medien

Die **Zielgruppe** kann durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

- Alter / Geschlecht
- Vollzeitstudierende oder berufsbegleitendes Studium
- Lernvorerfahrung sowie Vorwissen und bestehende Kompetenzen
- Motivation

Die **Inhalte und Ziele** können unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

- Systematisierbares Fachwissen
- Lernziele / Handlungskompetenzen
- Aufgaben / Selbsttests / Lernerfolgskontrollen
- Präsentation der Arbeitsergebnisse

Unter **Methoden des Wissenserwerbs** lassen sich betrachten:

- Expositorischer vs. entdeckender vs. konstruierender Wissenserwerb
- Tutorielle oder sonstige instruktionale Unterstützung
- Rolle der Lehrenden
- Unterstützung der Selbstorganisation
- Kooperation mit anderen Lernenden

5. Ergebnisse

... there is clearly a need to redress the balance between what *could* happen und what *is* happening whith digital technologies in education settings.

(Neil Selwyn, 2010)

Jenseits der Debatte theoriebasierter Potenziale werden im Folgenden die Ergebnisse zu der Frage präsentiert, wie Social Software – insbesondere Blogs und Wikis – in der Hochschullehre verwendet werden. Auf Basis der systematischen Sichtung vorwiegend englischsprachiger, empirisch basierter Arbeiten wird die Vielfalt unterschiedlicher Einsatzformen (zunächst auf konzeptioneller Ebene) mit Hilfe des didaktischen Szenariomodells dargestellt (Kap. 5.1). Ferner wird mit der inhaltsbezogenen Auswertung der Fallstudien das Ziel verfolgt, auch typische Probleme zu analysieren, die mit der Umsetzung von Social Software im Bereich der Hochschule einhergehen. Als zentrales Thema wird das Ausbleiben studentischer Partizipation sowie der Umgang der Lehrenden mit dieser Problematik herausgestellt (Kap. 5.2). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 5.3).

5.1. Didaktische Szenarien mit Social Software

Im Sinne von Schulmeister u. a. (2008) wird der Begriff des didaktischen Szenarios im Rahmen dieser Arbeit als formale Beschreibung komplexer Lern- und Bildungsarrangements verstanden. Als angemessene Kategorien für eine entsprechende Beschreibung wurden die drei Dimensionen „Grad der Virtualität“, „Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten“ sowie der „Grad der Fremdsteuerung“ herausgearbeitet (vgl. Kap. 4.3). Die Fokussierung dieser drei Kategorien eröffnet den Blick auf die – zumindest im Rahmen dieser Arbeit – wesentlichen Unterschiede möglicher Social Software bezogener Lern- und Bildungsarrangements. So erlaubt das modifizierte Szenariomodell eine Differenzierung von acht

(abstrakten) Lernszenarios bzw. eine Unterscheidung zwischen acht verschiedenen Typen von Lehr-/Lernarrangements (S1 - S8). Diese Unterscheidung hat – im Sinne der verfolgten Zielstellung – vor allem einen analytischen Wert und dient als Strukturierungsraster für die recherchierten (didaktischen) Konzeptionen zum Einsatz von Social Software.

Die auf Basis der systematischen Sichtung identifizierten Publikationen (vgl. Tabelle A.1 und Tabelle A.2) beinhalten im Rahmen ihres Untersuchungsdesigns jeweils (didaktische bzw. zumindest) konzeptionelle Überlegungen zum Einsatz von Social Software innerhalb einer hochschulspezifischen Lehr-Lernveranstaltung¹. Die identifizierten Konzeptionen und Umsetzungen beziehen sich überwiegend auf Lehrveranstaltungen der Studienrichtung Informatik bzw. auf informatiknahe Disziplinen wie Wirtschaftsinformatik oder „information science“ (Cole, 2009; Ebner und Maurer, 2009; Ehlers u. a., 2009b; Hermann und Janzen, 2009; Safran, 2008; Sarkar, 2009) sowie in bildungs- bzw. erziehungswissenschaftsverwandten Studienrichtungen wie u.a. der Lehrerbildung (Bonk u. a., 2009; Öner, 2009; Xiao und Lucking, 2008; Wheeler, 2009). Ferner finden sich Konzeptionen in den Studienrichtungen Ernährungswissenschaft (Halic u. a., 2010), Politikwissenschaft (Xie u. a., 2008) sowie im Rahmen von Doktorandenkolloquien unterschiedlicher Fakultäten (Meyer, 2010).

	hoher Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten	(niedriger bis) mittlerer Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten	
(niedriger bis) mittlerer Grad an Virtualität	S1 Ehlers u.a. (2009)	S2 Bonk u.a. (2009)	hoher Grad an Fremdsteuerung
	S3 Cole (2009)	S4 Hermann und Janzen (2009)	(niedriger bis) mittlerer Grad an Fremdsteuerung
hoher Grad an Virtualität	S5	S6 Sarkar (2009), Xie u. a. (2008)	hoher Grad an Fremdsteuerung
	S7 Ebner und Maurer (2009), Halic (2010), Meyer (2010), Safran (2008), Wheeler (2009)	S8 Öner (2009), Xiao und Lucking (2008)	(niedriger bis) mittlerer Grad an Fremdsteuerung

Abbildung 5.1.: Strukturierung unterschiedlicher Konzepte zum Einsatz von Social Software auf Basis des modifizierten Szenariomodells

¹Diese Ausführungen variierten jedoch erheblich hinsichtlich des Umfangs, der Struktur als auch im Präzisionsgrad.

Die induktive Zuordnung der Konzepte zu den verschiedenen Szenarien erfolgte auf Basis der für die jeweilige Kategorien deklarierten konstitutiven Merkmale² (vgl. Kap 4.3). Fanden sich im Rahmen der recherchierten Publikationen keine expliziten Aussagen zu den verschiedenen Merkmalen, wurde versucht eine Verortung auf Basis gegebener Kontextinformationen vorzunehmen (Bonk u. a., 2009; Halic u. a., 2010; Wheeler, 2009). Entsprechende Zuordnungen sind im Rahmen der schematischen Abbildung des didaktischen Szenariomodells in grauer und verkleinerter Schrift dargestellt und müssen kritisch betrachtet werden (Abb. 5.1). Konzeptionen ohne hinreichende Informationen wurden nicht im Rahmen des Szenariomodells verortet (Anderson und Lin, 2009; Bonk u. a., 2009; Ebner u. a., 2010; Requena-Carrión u. a., 2009; Wheeler, 2009)³.

Die verschiedenen Konzepte zum Einsatz von Social Software werden im Folgenden als Beispiele der jeweiligen Szenarien beschreiben. Die getroffenen Zuordnungsentscheidungen hinsichtlich der drei konstitutiven Kategorien einer Konzeption werden im Folgenden im Zusammenhang mit dem institutionell-organisatorischen Rahmen, der Zielgruppe, der verfolgten Ziele und Inhalte, den Methoden des Wissenserwerbs sowie dem intendierten Medieneinsatz erläutert.

5.1.1. Szenario 1 (S1)

Das Szenario 1 zeichnet sich durch einen (niedrigen bis) mittleren Grad an Virtualität, einem hohen Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie einem hohen Grad an Fremdsteuerung aus. Der Einsatz von Social Software ist demnach in das Gesamtkonzept der Veranstaltung so integriert, dass zwischen Präsenz- und Onlineaktivitäten wechselseitig Bezug genommen wird. Der tendenziell hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich in Abhängigkeit des konkreten Settings aus (mindestens zwei) tendenziell hohen Ausprägungen hinsichtlich des Grades der (individuellen) Produktion, der Kommunikation und Interaktion sowie der Kooperation und Kollaboration. Die eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sind dabei durch ein hohes Maß an Fremdsteuerung geprägt, d.h. es werden sowohl externe Kontrollelemente verwendet als auch inhaltliche Strukturierungshilfen angeboten. Mit Hilfe dieser (abstrakt) beschriebenen Skalenausprägungen können die wesentlichen Merkmale des von Ehlers u. a. (2009b) skizzierten Konzepts zur Realisierung einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltung dargestellt werden.

²Die begründet getroffenen Zuordnungsentscheidungen hinsichtlich der Subskalen des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten wurde schematisch in Abbildung A.1 dargestellt.

³In den Publikationen von Bonk u. a. (2009) und Wheeler (2009) wurden jeweils mehrere Projekte bzw. Fallstudien zum Einsatz von Social Software beschrieben.

Der Einsatz von Weblog zur Unterstützung einer kompetenzförderlichen Lehrveranstaltung nach Ehlers u. a. (2009b)

Für Studierende des Bachelorstudiengangs „Wirtschaftsinformatik“ wird an der Universität Duisberg-Essen die Lehrveranstaltung „Projektmanagement“ angeboten. Mit dieser wird – aus didaktischer Perspektive – das explizite Ziel verfolgt, eine kompetenzförderliche Lernumgebung zu schaffen⁴. Dafür steht, so Ehlers u. a. (2009b), „das aktive Mitarbeiten und das Reflektieren durch die Studierenden im Vordergrund“ (S. 21). Anknüpfend an die Leitlinien für kompetenzförderliche Lernumgebungen von Baumgartner und Welte (2001)⁵ sowie einem darauf aufbauenden didaktischen Design von Ehlers und Schneckenberg (2008) wurde der Ablauf des im Folgenden beschriebenen (und aus sechs Phasen bestehenden) Konzepts abgeleitet (vgl. Abb 5.2).

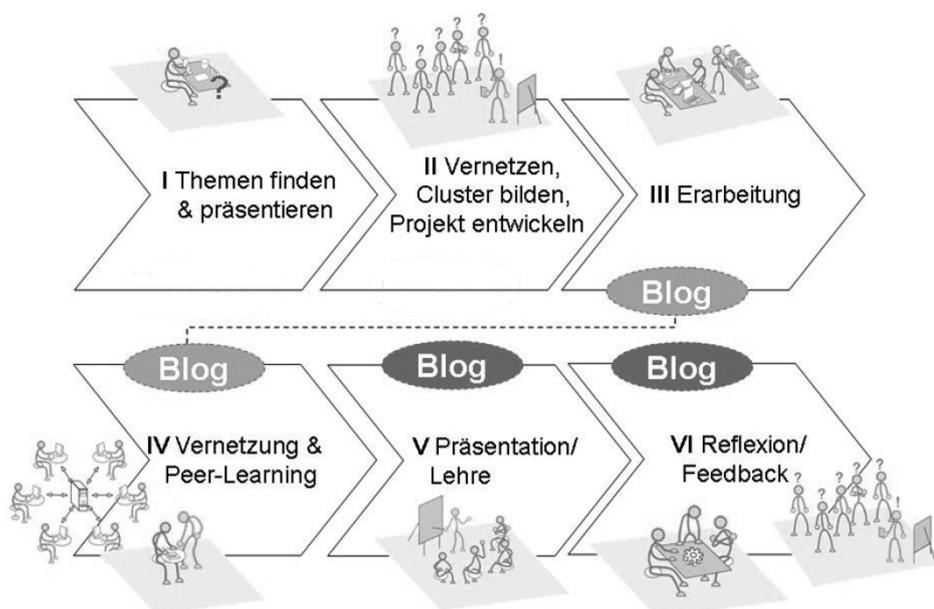


Abbildung 5.2.: (modifizierter) konzeptioneller Ablauf der Lehrveranstaltung nach Ehlers u. a. (2009b, S. 20)

Zur Schaffung einer komplexen Problemsituation erhalten die Studierenden zu Beginn der Veranstaltung die Möglichkeit, bei der Themenfindung ihrer zu bearbeitenden Projekte mitzuwirken. Mit Hilfe von authentischem Filmmaterial eines praxisorientierten Projektmanagements werden zunächst interessante Fragen gesammelt und diese anschließend zu Themen gebündelt. In Form eines darauf aufbauenden Themenmarktes finden sich Studierende

⁴Das beschriebene Konzept bezieht sich auf die im Wintersemester 2007/2008 durchgeführte Veranstaltung mit ca. 60 Teilnehmern (Ehlers u. a., 2009b, S. 19).

⁵Diese beinhalten gemäß Ehlers u. a. (2009b) die drei (didaktischen) Gestaltungsprinzipien: (a) komplexe Probleme in unscharfen Ausgangssituationen, (b) regelmäßige Reflexion sowie (c) den Einsatz von Lerntagebüchern (S. 17 ff.).

im Anschluss zu Themengruppen zusammen. Nach dem Abschluss der Gruppenbildung, so Ehlers u. a. (2009b),

„[...] sind die Weblogs mit der Anweisung, einmal wöchentlich einen Eintrag vorzunehmen, eröffnet worden. Die Weblogs wurden innerhalb einer Gruppe für alle Gruppenmitglieder frei verfügbar, für andere Gruppen hingegen nicht einsehbar angelegt. [...] Neben mündlichen Anweisungen und Motivation zur Reflexion in den jeweiligen Gruppen sind hilfreiche Reflexionsfragen formuliert und zur Verfügung gestellt worden, wie bspw. 'Was haben Sie in dieser Woche gemacht?', 'Was für Probleme und Herausforderungen haben sich ergeben?' oder 'In Bezug auf Projektmanagement: Was für neue Erkenntnisse haben Sie erlangt?'.“ (S. 22)

Ferner formulieren Ehlers u. a. (2009b), dass alle „weiteren Aktivitäten, wie Diskussionen, Fortschritt, Überlegungen, Erfahrungen und Ergebnisse [nach der zweiten Phase] in Weblogs dokumentiert [werden]“ (S. 20). In Betrachtung der wöchentlich (und hinsichtlich der gruppenspezifischen Fragestellung) zu produzierenden Inhalte wurde der Grad der individuellen Produktion tendenziell hoch eingeschätzt. Des Weiteren wird der Einsatz von Fremdsteuerungselementen (im Sinne inhaltlicher Vorstrukturierungen) in Form der formulierten Reflexionsfragen erkennbar.

Neben dem zitierten Einsatz von Gruppenblogs finden regelmäßige Reflexionen, so Ehlers u. a. (2009b), in unterschiedlichen Formen statt. So wird jedem Blog im Verlauf der Veranstaltung ein weiterer Gruppenblog zugewiesen, „so dass gegenseitige Peer-Reviews stattfinden konnten“ (Ehlers u. a., 2009b, S. 22). Im Rahmen der Präsentationen der Zwischenstände und „Endprodukte“ finden darüber hinaus Reflexionen gemeinsam im Plenum statt. Des Weiteren werden gruppeninterne Feedbackgespräche mit Mentoren zu dem jeweiligen (im Gruppenblog dokumentieren) Projekt geführt. So wird deutlich, dass die Onlineaktivitäten – insbesondere die Reflexionsaufgaben – nicht isoliert von Präsenzveranstaltungen stattfinden, sondern einen integralen Bestandteil der gesamten Lehrveranstaltung darstellen. Dementsprechend wird die Konzeption als eine integrierte Veranstaltung von Online- und Präsenzaktivitäten angesehen bzw. entspricht einem mittleren Grad an Virtualität. Der Grad der Kommunikation und Interaktion kann in Betrachtung des regelmäßigen Peer-Feedbacks, der Diskussionen durch Mentoren und in der Präsenz sowie in Form von gruppeninternen Diskussionen im Rahmen des Gruppenblogs als tendenziell hoch bewertet werden. In Kombination mit dem hohen Grad an (individueller Produktion) ergibt sich im Rahmen dieses Konzeptes ein tendenziell hoher Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten.

Bewertungsrelevant sind im Rahmen dieser Lehrveranstaltung „das Erarbeiten eines spezifischen Themenbereichs in Form einer schriftlichen Ausarbeitung (Skript), das Schreiben eines Lerntagebuchs (Weblog) sowie einer abschließenden schriftlichen Prüfungsleistung

(Klausur)“ (Ehlers u. a., 2009b, S. 21). Insbesondere die Bewertung der Reflexionsleistungen wird von Ehlers u. a. (2009b) als wichtiger Aspekt betont. Der tendenziell hohe Grad an Fremdsteuerung ergibt sich demnach aus der Kombination der inhaltlichen Vorstrukturierungen (in Form der Reflexionsfragen) sowie dem Einsatz der Bewertungselemente (als externe Kontrollelemente).

5.1.2. Szenario 2 (S2)

Ein (niedriger bis) mittlerer Grad an Virtualität, ein (niedriger bis) moderater Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie ein hoher Grad an Fremdsteuerung sind die konstitutiven Merkmalsausprägungen des zweiten Szenarios (S2). Der Einsatz von Social Software ist demnach nicht auf reine Onlineaktivitäten beschränkt, sondern ermöglicht wechselseitige Bezüge zu den Präsenzaktivitäten. Dem durch das Szenario realisierten Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten kann – in Abhängigkeit des konkreten Settings – in nur einer der drei Subskalen eine tendenziell hohe Ausprägung zugeschrieben werden (vgl. Abb. 4.2). Ferner sind die so eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten – analog zum ersten Szenario – durch einen kombinierten Einsatz von externen Kontrollelementen und inhaltlichen Vorstrukturierungen geprägt. Als eine entsprechende Konzeption zum Einsatz von Social Software kann das von Bonk u. a. (2009) beschriebene Konzept zur Durchführung eines universitätsübergreifenden Wikibookprojektes⁶ gesehen werden.

The „wikibook process – from novices to eventual Wikibookian status“ nach Bonk u. a. (2009)

Für Master- und Promotionsstudenten der zwei amerikanischen Hochschulen „University of Houston“ und „Indiana University“ wurde es im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema „learning theories and instruction“ ermöglicht, an einem universitätsübergreifendem Wikibookprojekt teilzuhaben⁷. Mit Verweis auf Mezirow (1991) wird der Einsatz des Wikibookprojektes vor allem auf lerntheoretischer Ebene begründet: „wiki-related projects provide opportunities for learning transformation when they expose learners to new points

⁶Ein Wikibook entspricht – ähnlich der freien Enzyklopädie Wikipedia – einem E-Book, das mit Hilfe eines Wikis kollaborativ erstellt wurde. Ferner wird die Frage, was unter einem Wikibook zu verstehen sei, im Rahmen des Wikibooks „Using Wikibooks. The Comprehensive Open source Handbook for Learning Wikibooks“ wie folgt beantwortet: „Wikibooks is a collaborative book authoring website, where users from all over the world work together to write textbooks and other types of instructional books on many topics.“ (http://en.wikibooks.org/wiki/Using_Wikibooks/What_Is_Wikibooks – 19.11.2011)

⁷Das Konzept wurde im Herbst 2007 realisiert. Bedingt durch die universitätsübergreifende Zusammenarbeit unterscheiden sich einzelne Details hinsichtlich der Konzeption. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf das Konzept der Lehrveranstaltung der „Indiana University“.

of view or perspectives as well as opportunities for critical reflection and examination of one's assumptions" (Bonk u. a., 2009, S. 126). Ohne inhaltliche Ziele der Lehrveranstaltung im Detail zu thematisieren, wird beim Konzept des Social Software Einsatzes insbesondere auf Erfahrungen eines früheren Wikibookprojekts zurückgegriffen. Drei Aspekte werden für die Durchführung des Projektes von Bonk u. a. (2009, S. 128) hervorgehoben: (a) die Beteiligung am Projekt ist eine verpflichtende Aufgabe, (b) die Studierenden erhalten „job aids“ – im Sinne von Strukturierungshilfen – für die Wikibookaktivitäten und (c) die Durchführung des Projektes gliederte sich in drei Phasen (mit steigendem Schwierigkeitsgrad):

1. In der ersten Phase besteht die Aufgabe in der Kritik eines bereits bestehenden Wikibooks, welches eine hohe Relevanz zum Gegenstand des Kurses aufweist⁸. Die Studierenden werden dafür (universitätsübergreifend) zu „Critical Friends“ gepaart. Jeder Studierende ist zunächst aufgefordert, eine eigene Kritik zu einem existierenden Kapitel zu formulieren. Diese Formulierungen sind anschließend gegenseitig zu prüfen und zu besprechen. Die so entstanden Kritiken werden abschließend von einem Lehrassistenten im Rahmen des Wikibooks veröffentlicht.
2. Im Fokus der zweiten Phase steht das Editieren bzw. Verbessern von (für den Kurs relevanten) Wikibooks⁹. Nach einer Demonstration zur Bedienung eines Wikis sind die Studierenden im Rahmen der Präsenzveranstaltungen aufgefordert, entsprechende Veränderungen bzw. Verbesserungen durchzuführen.
3. In der dritten Phase steht die Erstellung eines eigenen Wikibooks im Mittelpunkt des Projektes. Jeder Studierende wird aufgefordert, sich eigenständig ein (kursrelevantes) Thema zu wählen und einen ersten Entwurf zu formulieren. Die Studierenden werden erneut zu „Critical Friends“ gepaart und sind aufgefordert, sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Nach einem anschließenden Feedback des Dozenten sowie einer Überarbeitung wird das Kapitel im Rahmen des Wikibooks veröffentlicht. Die Arbeitsschritte bis zur Veröffentlichung erfolgen nicht im Wikibook.

Wenngleich die Studierenden im Rahmen dieses Konzeptes ein Produkt – in Form eines Kapitels innerhalb eines Wikibooks – erstellen, welches über die Grenzen der Lehrveranstaltung sowie der Universität sichtbar ist (vgl. Abb. 5.3), ist Grad der (individuellen) Produktion in Betrachtung der angelegten Kriterien (Quantität der Möglichkeiten) als moderat einzuschätzen. Ebenfalls niedrig ist der Grad an eröffneten Kommunikations- und Interakti-

⁸Im Rahmen dieses Kurses wurde das Wikibook „Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology“ ausgewählt, welches von Studierenden im Rahmen eines Kurses von Michale Orey erstellt worden ist (Bonk u. a., 2009, S. 128). Online verfügbar unter: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Main_Page (26.11.2011).

⁹Zur Wahl standen die Wikibooks „Learning Theories“ (http://en.wikibooks.org/wiki/Learning_Theories – 26.11.2011) sowie „Learning Theorists“ (http://en.wikibooks.org/wiki/Learning_Theorists – 26.11.2011).

onsmöglichkeiten. Diese beschränken sich auf die Arbeit als „Critical Friends“ während die Wikibookaktivitäten erst mit dem Ergebnis der jeweiligen Aufgabe für andere (vgl. Phase 1 und Phase 3) online sichtbar werden. Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten werden nicht thematisiert. Entsprechend wurde der Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten als (niedrig bis) moderat eingeschätzt. Die Zuordnung zu einem hohen Grad an Fremdsteuerung ergibt sich aus den verpflichtenden Aufgabenstellungen sowie den zur Verfügung gestellten „job aids“. Hinsichtlich der Akkreditierung der Lehrveranstaltung formulieren Bonk u. a. (2009, S. 128) zwar „On the final day of class, students received certificates as Wikibookians“, die Leistungsbewertung wird jedoch nicht expliziert. Bedingt durch diese offene Frage wurde die Einordnung dieses Konzeptes als „grau“ markiert und die getroffene Zuordnung muss entsprechend kritisch betrachtet werden. Der Grad der Virtualität der Veranstaltung wird ebenfalls nur begrenzt thematisiert. Auf Grund der Präsenzaktivitäten (insbesondere in Phase 2) sowie der nicht virtuell stattgefundenen Arbeiten im Wiki (siehe Phase 1 und 3) erfolgte die vage Zuordnung zu einem tendenziell (niedrigen bis) moderaten Grad an Virtualität. Diese Zuordnung ist ebenfalls kritisch zu sehen.



Abbildung 5.3.: Cover des im Rahmen der Lehrveranstaltung erstellten Wikibooks – „The POLT (The Practice of Learning Theories)“

5.1.3. Szenario 3 (S3)

Das Szenario 3 (S3) zeichnet sich durch einen (niedrigen bis) mittleren Grad an Virtualität, einem hoher Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie einem (niedrigen bis) moderaten Grad an Fremdsteuerung aus. Der Einsatz von Social Software ist analog zu den bisherigen in das Gesamtkonzept integriert. Der tendenziell hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich aus mindestens zwei tendenziell hohen Ausprägungen hinsichtlich der Produktion, der Kommunikation und Interaktion sowie der Kooperation und Kollaboration. Im Gegensatz zu den ersten zwei Szenarien werden die Studierenden durch einen (niedrigen bis) moderaten Grad von „Außen“ gesteuert, d.h. externe Kontrollelemente und inhaltliche Vorstrukturierungen werden nicht in Kombination eingesetzt. Diese skizzierten Merkmalsausprägungen beschreiben den von Cole (2009) konzipierten Einsatz eines Wikis zur Erstellung eines kursbezogenen „module-level knowledge repository“ (S. 143).

Erstellung einer kursbezogenen Wissensbasis mit Hilfe des Einsatzes eines Wikis nach Cole (2009)

Im Rahmen eines Moduls für „information systems“ einer britischen Universität (für Studierende des dritten Studienjahres) wurde von Cole (2009) der Versuch unternommen, Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine modulspezifische Wissensbasis erstellen zu lassen¹⁰. Die kursrelevanten Themen sind „philosophical assumptions, development techniques, ISD methodologies, Paradigm Shift, ISD implementation and future directions“ (Cole, 2009, S. 143). Zum einen wurde so das Ziel verfolgt, die sich ergebenden Synergien zwischen dem – in Großbritannien zeitgemäßen – Verständnis von Lernen und den technischen Möglichkeiten eines Wikis (zur Unterstützung von Kollaboration und produktiver „Wissenskonstruktion“) nutzbar zu machen. Zum anderen wird mit Hilfe des Konzeptes inklusive der Wikiaktivität versucht, das Engagement der Studierenden – im Sinne einer aktiven Beteiligung mit den zu behandelnden Themen – zu fördern und zu unterstützen.

Zur Verfolgung der skizzierten Zielstellung werden die geplanten Onlineaktivitäten, sowohl zeitlich als auch inhaltlich, auf die Ablauforganisation der Lehrveranstaltung abgestimmt: Um Studierenden genügend Zeit zur Recherche und Produktion von Inhalten zu geben, finden die Vorlesungen und dazugehörigen Seminare der Lehrveranstaltung in alternierenden Wochen (und nicht wie zuvor in jeder Woche) statt. Die Vorlesungen dienen dabei als inhaltliche „Inputgeber“, während in den Seminaren die von den Studierenden erstellten

¹⁰Das im Folgenden beschriebene Konzept bezieht sich auf die Durchführung der Lehrveranstaltung im Wintersemester 2007/2008 mit ca. 75 Studierenden (Cole, 2009, S. 143).

Wikibeiträge diskutiert und reflektiert werden. Dafür wird das in den Vorlesungen verwendete Material zur Unterstützung der Wikiaktivitäten überarbeitet (z.B. durch Verweise auf weiterführende Literatur ergänzt) und in den Seminaren durch spezielle Aufgaben zur Reflexion der Wikiinhalte thematisiert. Ferner werden die Inhalte der Veranstaltung – zur Ermöglichung themenbezogener Recherchen, zur Herstellung von Synthesen zwischen unterschiedenen Themen und zur Förderung von Reflexion – zu den bereits benannten übergeordneten Bereichen gebündelt (Cole, 2009, S. 143).

In Betrachtung der vielfältigen Unternehmungen zur Verzahnung der Online- und Präsenzaktivitäten kann das Konzept als integrierte Veranstaltung angesehen bzw. als Konzept mit einem mittleren Grad an Virtualität eingeordnet werden. Die ansatzweise skizzierten wöchentlichen Aufgaben zur Recherche sowie zur Produktion entsprechender Inhalte können (je nach Lesart) einem hohen Grad an (individueller) Produktion oder einem hohen Grad an Kooperation und Kollaboration (oder beidem) zugeordnet werden. Unter Berücksichtigung der von Cole (2009, S. 143) betonten Möglichkeiten eines Wikis – „collaborative effort and knowledge construction“ – wird das Konzept einem hohen Grad an Kooperation und Kollaboration (durch die Arbeit mit dem Wiki unterstützte Arbeitsweise), jedoch nur einem moderaten Grad an individueller Produktion zugeordnet. Mit Bezug auf die Unterstützung von Kommunikations- und Interaktionsanlässen im Rahmen der Seminare sowie unter Berücksichtigung der für alle Teilnehmenden sichtbaren Inhalte – z.B. im Gegensatz zu beschränkt sichtbaren Blogbeiträgen – wurde das Konzept einem mittleren bis hohen Grad an Kommunikation und Interaktion zugeordnet und kann insofern durch einen tendenziell hohen Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten beschrieben werden.

Neben den verwendeten Aufgabenstellungen und der mündlichen Ermunterung zur Partizipation im Wiki im Rahmen der Präsenzveranstaltung wird den Studierenden die Möglichkeit geboten – zur Förderung der Beteiligung der Studierenden – ein bestimmtes Prüfungsthema festlegen zu können:

Assessed solely by an end of year exam, students were told that material posted to the Wiki would be used to create one exam question; i.e., students would have the freedom, and responsibility, to determine a quarter of their assessment. (Cole, 2009, S. 143)

Die Beteiligung sowie die Bearbeitung der Aufgaben ist hingegen nicht bewertungsrelevant. Entsprechend kann das von Cole (2009) skizzierte Konzept durch einen moderaten Grad an Fremdsteuerung beschrieben werden. Auf technischer Ebene wurde das verwendete Wiki (welches nicht näher spezifiziert wird) innerhalb der virtuellen Lernumgebung der Universität realisiert¹¹.

¹¹Brunel's Virtual Learning Environment – Online Verfügbar unter: <http://www.brunel.ac.uk/intranets/u-link> (22.11.2011)

5.1.4. Szenario 4 (S4)

Das Szenario 4 (S4) kann – analog zu den drei bisherigen Szenarien – durch einen (niedrigen bis) mittleren Grad an Virtualität beschrieben werden. Ferner ist dieses Szenario durch einen (niedrigen bis) moderaten Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie an Fremdsteuerung geprägt, d.h. die eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten entsprechen maximal einer tendenziell hohem Ausprägung bezüglich der verschiedenen Subskalen (vgl. Abb. 4.2) und – analog zum dritten Szenario – werden diese Aktivitäten nicht zugleich von externen Kontrollelementen und inhaltlichen Vorstrukturierungen forciert. Mit Hilfe dieser Merkmale kann das von Hermann und Janzen (2009) vorgestellte Konzept zum Einsatz eines „Electure-Wikis“ als eine Möglichkeit zur aktiven Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen beschrieben werden. Das vorgestellte Konzept ist jedoch insofern besonders, als dass der (niedrige bis) mittlere Grad an Virtualität nicht auf eine enge Verzahnung von Online- und Offlineaktivitäten zurückzuführen ist, sondern weil sich der Einsatz des Wikis auf einen zeitlich begrenzten Einsatz in der Präsenz beschränkt, wie im Folgenden detailliert erläutert wird.

Aktive Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen mit Hilfe eines „Electure-Wikis“ nach Hermann und Janzen (2009)

Im Rahmen einer Vorlesung für Informatikstudierende an einer deutschen Universität wurde mit Hilfe eines „Electure-Wikis“ der Versuch unternommen, zur Verfügung stehende Vorlesungsaufzeichnungen produktiv in eine Lehrveranstaltung zu integrieren¹². Die Veranstaltung besteht neben der Vorlesung – in der überwiegend Inhalte vorgetragen werden – aus tutoriell betreuten Übungsgruppen. In diesen bearbeiten die Studierenden eigenständig verschiedene Aufgabenformate. Neben den inhaltlichen Zielen der Lehrveranstaltung, soll vor allem die aktive Beteiligung der Studierenden in kooperativen Arbeits- und Lernformen mit Hilfe des eingesetzten Wikis gefördert werden. So wurde von Hermann und Janzen (2009, S. 130) gehofft, den „Lernerfolg“ der Studierenden durch eine Diskussion über die relevanten Inhalte erhöhen zu können¹³.

¹²Das Konzept wurde im Sommersemester 2008 mit 77 Studierenden realisiert (Hermann und Janzen, 2009, S. 133).

¹³Ferner wird der Eindruck geweckt, dass vorwiegend die Ziele bzw. die angestrebten Funktionalitäten des modifizierten Wikis expliziert wurden. So formulierten Hermann und Janzen (2009, S. 131) „Ziel war, dass die Studierenden direkt Inhalte der Aufzeichnungen im Wiki referenzieren können, indem visuelle Referenzen (verlinkte ‘Screenshots’), genau wie bisher Hyperlinks in traditionellen Wikis und anderen Quellen verwendet werden. [...] Es sollte möglich sein, jeden Zeitpunkt in der Aufzeichnung exakt zu referenzieren und direkt die Erläuterungen des Dozenten zu dem angegebenen Zeitpunkt abzurufen“ (Hermann und Janzen, 2009, S. 131). Auf „technischer“ Ebene modifizierten Hermann und Janzen (2009) dafür das Open Source Wiki JamWiki (<http://www.jamWiki.org>) um weitere Funktionalitäten.

Der Einsatz des entsprechend modifizierten Wikis erfolgt zu zwei Zeitpunkten im Rahmen der tutoriell betreuten Übungsgruppen. Die Studierenden werden aufgefordert „Wiki-Artikel über bestimmte Vorlesungsinhalte zu erstellen“ (Hermann und Janzen, 2009, S. 133). In Abhängigkeit von der Schwierigkeit dieser Aufgabe bzw. des zugewiesenen Themas werden die teilnehmenden Studierenden in kleine, etwa gleich große Gruppen eingeteilt. Die Erstellung der – auf den Vorlesungsaufzeichnungen basierenden – Artikel erfolgt in kooperativer Zusammenarbeit, d.h. nach Hermann und Janzen (2009, S. 130), „dass eine Gruppe Studierender gemeinsam mit unterschiedlichen Rollen an klar definierten Aufgaben arbeiten“.

- Im Rahmen der ersten Aufgaben sollen Artikel u.a. zu den folgenden Themen erstellt werden: „Linear verkettete Listen“, „Stapel und Schlangen“ oder „Bubble Sort, Selection Sort und Insertion Sort“ (Hermann und Janzen, 2009, S. 131). Dafür muss jeweils auf die entsprechenden Vorlesungsaufzeichnungen Bezug genommen bzw. spezifische Sequenzen in den Wikiartikel eingearbeitet werden¹⁴.
- Für die Erstellung der zweiten Sorte von Wiki-Artikel müssen u.a. folgende Themen bearbeitet werden: „Hashing“, „Balancierte Bäume“ sowie „Fibonacci-Heaps“. Mit Hilfe kleinschrittiger Aufgaben wird den Studierenden in dieser Phase detailliert vorgegeben, welche konkreten Aspekte im Wikiartikel thematisiert werden müssen:

Für das Thema „Linear linked lists“ war das z.B.: a) Definieren Sie linear verkettete Listen; b) Beschreiben Sie die Datenstruktur, Elemente, Zeiger und Zugriffsmöglichkeiten; c) Beschreiben Sie die Einfüge- und Löschoptionen und geben Sie eine Laufzeitanalyse an; d) Beschreiben Sie die Konzepte der linear verketteten Listen, Elemente, Zeiger und Zugriffsmöglichkeiten; e) Beschreiben Sie die Einfüge- und Löschoptionen einer doppelt verketteten Liste und geben Sie eine Laufzeitanalyse an; f) Geben Sie Beispiele an. (Hermann und Janzen, 2009, S. 134)

Zur Unterstützung der Studierenden bieten die Tutoren Hilfe und Beratungsangebote bei inhaltlichen Fragen, bei der Nutzung und Bedienung des Wikis sowie bei der Organisation und Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppen. Die dadurch induzierten Kommunikations- und Interaktionsanlässe erlauben eine Zuordnungen zu einem moderaten Kommunikations- und Interaktionsgrad. Mit dem punktuellen Einsatz der Wikiaufgaben (zwei Seiten in Gruppen zu erstellen) entspricht das Konzept einem tendenziell niedrigen Grad an Produktion sowie einem moderaten Grad an Kooperation. Dementsprechend ist der Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten – durch den Einsatz des Wikis – als niedrig bis moderat einzuschätzen. Wenngleich die entstandenen Produkte im Rahmen des Wikis online verfügbar sind, finden die dafür benötigten Aktivitäten nur in der Präsenz statt. Entsprechend kann die

¹⁴Im Rahmen der Projektevaluation wurde als zusätzlicher Beteiligungsanreiz denjenigen Teilnehmern ein 1GB USB-Stick versprochen, die den besten Artikel formulierten.

Konzeption durch einen niedrigen Grad an Virtualität beschrieben werden.

Ferner bewerteten die Tutoren (im Rahmen der Evaluation) die erstellten Wiki-Artikel anhand der Merkmale: Inhalt, Korrektheit, Klarheit des Artikels sowie hinsichtlich des Aussehens (ebd.). Diese Bewertung wurde jedoch nicht als relevant für die Leistungsbewertung der Veranstaltung erklärt. Der Grad der Fremdsteuerung beschränkt sich – bedingt durch die kleinschrittigen Aufgaben – auf eine Form inhaltlicher Vorstrukturierungen und kann entsprechend als moderat beschrieben werden.

5.1.5. Szenario 5 (S5)

Das Szenario 5 (S5) zeichnet sich durch einen hohen Grad an Virtualität, einen hohen Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie durch einen hohen Grad an Fremdsteuerung aus. Social Software bezogene Aktivitäten werden im Rahmen entsprechender Konzeptionen vor allem online und weitestgehend unabhängig von der Präsenzveranstaltung durchgeführt – zumindest finden keine (bzw. kaum) wechselseitigen Bezüge zwischen Präsenz- und Onlineaktivitäten statt. Der tendenziell hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich aus mindestens zwei tendenziell hohen Ausprägungen hinsichtlich der Grade an (individueller) Produktion, Kommunikation und Interaktion sowie in Bezug auf Kooperation und Kollaboration. Das hohe Maß an Fremdsteuerung äußert sich in der Verwendung externer Kontrollelemente in Kombination mit dem (verpflichtenden) Angebot inhaltlicher Vorstrukturierungen. Entsprechende Konzeptionen zum Einsatz von Social Software, welche sich mit Hilfe dieser Merkmale beschreiben lassen, konnten im Rahmen der recherchierten Publikationen nicht („eindeutig“) identifiziert werden.

5.1.6. Szenario 6 (S6)

Das Szenario 6 (S6) zeichnet sich durch einen hohen Grad an Virtualität, einen (niedrigen bis) mittleren Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie einen hohen Grad an Fremdsteuerung aus. Analog zum vorherigen Szenario ist der Einsatz von Social Software (nicht bzw.) kaum in die Präsenzveranstaltung integriert. Der durch das Szenario eröffnete Grad an Aktivitätsmöglichkeiten entspricht in maximal einer Subskala einem tendenziell hohen Grad (vgl. Abb. 4.2). Der Grad der Fremdsteuerung ist sowohl durch inhaltliche Strukturvorgaben als auch durch externe Kontrollelemente geprägt. Mit diesen (abstrakten) Merkmalen kann das von Sarkar (2009) vorgestellte Konzept zur Erstellung kollaborativer Vorlesungsmitschriften mit Hilfe eines Wikis beschrieben werden. Ferner beschreiben

diese Skalenausprägungen das von Xie u. a. (2008) vorgestellte Konzept zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden.

Kollaborative Erstellung von Vorlesungsmitschriften nach Sarkar (2009)

Im Rahmen des Informatikstudiums einer amerikanischen Universität besuchen Studierende innerhalb ihres Grundstudiums einen Kurs zum Thema Datenstrukturen¹⁵. Die Veranstaltung wird als Vorlesung durchgeführt und durch die Bearbeitung verschiedener Übungsaufgaben (dem Einsatz mehrerer Wissenquizze, Programmieraufgaben sowie der Beteiligung an der im Folgenden beschriebenen Wikiaufgabe) begleitet. Ziel der Veranstaltung ist die Analyse, Planung und Programmierung von Datenstrukturen (z.B. Stacks, Queues, Listen, Bäume etc.) u.a mit Bezug auf Effizienzbetrachtungen oder „information hiding“. Mit dem Einsatz des Wikis wird der Versuch unternommen, so Sarkar (2009, S. 1), „to engage the students in a participatory, socially networked, scribing of lectures, to result in a set of comprehensive notes that the whole class helped create“. Zum einen sollen so Verständnisprobleme oder Missverständnisse fundamentaler Konzepte auf Grund von schlechten Vorlesungsmitschriften vermieden werden. Zum anderen wird mit dem Einsatz des Wikis versucht, „peer-to-peer“-Lerngelegenheiten außerhalb der Präsenzveranstaltung zu schaffen.

Zu Beginn des Semesters wird dafür zunächst jedem Studierenden ein Vorlesungsthema zugewiesen. Nachdem das entsprechende Thema in der Vorlesung thematisiert wurde, wird der jeweilige Student aufgefordert, binnen einer Woche einen Entwurf einer entsprechenden Wikiseite auf Basis seiner Vorlesungsmitschriften zu erstellen. Innerhalb der folgenden Woche müssen jeweils die Kommilitonen diesen Entwurf durch weitere Informationen und Materialien ergänzen bzw. verbessern. Zur Einführung in die Arbeit und „Bedienung“ eines Wikis werden den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung Musterbeispiele verschiedener Wikiseiten gezeigt und darauf hingewiesen, dass eine gute Seite – neben den textbasierten Informationen – auch Diagramme, Abbildungen, Verweise auf weitere Materialien sowie Kritik und Kommentare beinhalten kann. Nach diesem Zeitraum von zwei Wochen wird die Seite für weitere Bearbeitungen gesperrt. Entsprechend kann – in Betrachtung der quantitativen Häufigkeit der Möglichkeiten zur individuellen Produktionstätigkeit (im Verlauf des Semester eine Seite zu erstellen) – das Konzept durch einen tendenziell niedrigen Grad an Produktion beschrieben werden. Hingegen ist der Grad der Kooperation und Kollaboration, bedingt durch die wöchentlichen Kollaborationsanlässe bei der Überarbeitung

¹⁵Beschrieben wird das Konzept der im Herbstsemester 2007 sowie 2008 durchgeführten Lehrveranstaltung mit jeweils 30 bzw. 43 Studierenden (Sarkar, 2009, S. 2). Weitere Information zur der Veranstaltung sind online verfügbar unter: <http://figment.csee.usf.edu/sarkar/DataStructures/> (11.11.2011)

der Entwürfe, als tendenziell hoch zu bewerten. Ferner werden Fremdsteuerungselemente in Form der eingesetzten Deadlines sowie der vorgegebenen Musterbeispiele erkennbar. Den Einsatz der verschiedenen Strukturierungselemente begründet Sarkar (2009) damit, dass Studierende daran gehindert werden sollen, mit ihrer Beteiligung bis zum Ende des Semester zu warten. Neben den verwendeten Deadlines wird zur Förderung der Mitarbeit der Studierenden, so Sarkar (2009, S. 2), sowohl die Qualität als auch die Quantität der Wikibeiträge bewertet:

10% of the grades was for creating the first draft of the assigned lecture and 10% was for contribution to other wiki pages. The contributions had to be substantial and relevant, not just single additions. It could be the addition of alternate explanations, links to other relevant web contents along with a summary of what this link contains, addition of illustrations, animations, corrections of errors. Each student was expected to participate in at least 90% of all available wiki pages, counting the repeat ones for each lecture. (Sarkar, 2009, S. 2)

Auf technischer Basis wurden diese Aktivitäten mit Hilfe eines in Blackboard (v8) integrierten Wikis realisiert, welches, wie Sarkar (2009, S. 3) hervorhebt, verschiedene Funktionen hinsichtlich der Überprüfung der Beteiligung der Studierenden bietet. Zusätzlich zu den bisher dargestellten Vorgaben werden weitere Regeln hinsichtlich des Umgangs mit Plagiaten, zur sprachlichen Darstellung als auch zur Bewertung formuliert. In Betrachtung der Vielzahl externer Kontrollstrukturen (Deadlines, Bewertung, Mindestvorgabe an Beteiligung) sowie inhaltlichen Vorstrukturierungsangeboten (Musterbeispiele, Regeln zur sprachlichen Darstellung) wird der hohe Grad an Fremdsteuerung deutlich. Hingegen beschränkt sich der niedrige Grad an eröffneten Kommunikations- und Interaktionsanlässen lediglich auf die Sichtbarkeit der Beiträge (und wird scheinbar durch diverse externe Strukturen hinsichtlich der Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten nahezu gänzlich überformt). Der Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten kann entsprechend durch einen mittleren Grad beschrieben werden.

„A practical approach for the students to write blogs and help each other on their reflection and learning“ nach Xie u. a. (2008)

Für Studierende im ersten Semester wird von einer amerikanischen „northeastern landgrant university“ ein Einführungskurs in Politikwissenschaften angeboten¹⁶. Neben den inhaltlichen Zielen der Veranstaltung wurde der Versuch unternommen, die Reflexionsfä-

¹⁶Das vorgestellte Konzept der Veranstaltung wurde mit 44 Studierenden aus dem ersten und zweiten Semester durchgeführt (Xie u. a., 2008, S. 20). Zur Untersuchung der Frage „Will students who give and receive peer feedback on their blogs exhibit higher levels of reflection than those who do not give or receive such feedback?“ (ebd.), wurden die Studierenden – bedingt durch das Studiendesign – in eine Kontroll- und Testgruppe unterteilt. Im Folgenden wird sich auf das Konzept der Testgruppe beschränkt.

higkeit der Studierenden zu fördern¹⁷. Ferner formulieren Xie u. a. (2008, S. 21) die Zielstellung ihres Ansatzes wie folgt: „The goal of the research was to find a practical and realistic approach for the students to write blogs and help each other on their reflection and learning“.

Zur Verfolgung dieser Ziele erhalten die Studierenden im Rahmen der Konzeption die kursbegleitende Aufgabenstellung „reflective journals“ bzw. Lerntagebücher in Form von Weblogs zu führen. Dafür sind Sie aufgefordert, wöchentlich einen Beitrag zu schreiben. Ferner wird den Studierenden gesagt, so Xie u. a. (2008, S. 21), dass sie das Bloggen als eine Möglichkeit verstehen können, um mögliche Irritationen und Fragen bezüglich der Lehrveranstaltung und ihres eigenen Lernprozesses ausdrücken zu können. Zur Anregung, sich entsprechender Irritationen überhaupt bewusst zu werden, erhalten die Studierenden zu Beginn des Semesters einen Leitfaden – im Sinne einer „inhaltlichen“ Strukturierungshilfe – zur Führung ihrer Lerntagebücher. In Betrachtung der wöchentlichen Aktivität kann der Grad der (individuellen) Produktion als tendenziell hoch eingeordnet werden.

Während auf Kollaborations- oder Kooperationsaktivitäten im Rahmen dieses Konzept nahezu vollständig verzichtet wird, wird zumindest ein (niedriger bis) moderater Grad an Kommunikations- und Interaktionsanlässen eröffnet: So werden die Studierenden zu Tandems gruppiert bzw. jedem Teilnehmer wird ein „journal buddy“ zugewiesen. Für einen Monat sind Sie aufgefordert, sowohl ihr eigenes Lerntagebuch zu führen, als auch auf das Lerntagebuch ihres Partners zu reagieren, um sich gegenseitig bei Fragen und Bedenken helfen zu können. Diese Aktivität wird durch ein „Peer Feedback Guide“ unterstützt: „The guide provided general instructions of providing constructive feedback instead of ‘nit-picking,’ for example, ‘avoid giving groundless remarks’ and ‘concentrate on the learning content’ etc. (Xie u. a., 2008, S. 21). Zur Realisierung dieser Aktivitäten wird jedem Studierenden ein Account unter einem Pseudonym auf Blogger.com eingerichtet. Die Pseudonyme werden vom Lehrenden zugewiesen und sind den Studierenden nicht bekannt (ausgenommen den späteren Tandems).

Zur Motivation der Studenten, so Xie u. a. (2008, S. 21), wurde die Bearbeitung der Aufgabenstellung als verpflichtende Kurs-Anforderung erklärt und bildet 10% der Gesamtnote des Kurses. Der hohe Grad an Fremdsteuerung wird durch verschiedene Strukturierungshilfen (auf inhaltlicher Ebene) als auch durch die Bewertung der Aktivität (auf der Ebene externer Kontrollelemente) deutlich. Ferner wird erkennbar, dass die Onlineaktivitäten überwiegend virtuell stattfinden. Wechselseitige Bezüge zwischen den Onlineaktivitäten und Präsenzveranstaltungen lassen sich nicht identifizieren (hoher Grad an Virtualität).

¹⁷Diese Fokussierung ergibt sich implizit aus den von Xie u. a. (2008, S. 20) formulierten Forschungsfragen, wurde jedoch nicht in der Form als Zielstellung expliziert.

5.1.7. Szenario 7 (S7)

Das Szenario 7 (S7) ist geprägt durch einen hohen Grad an Virtualität, einen hohen Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie einen (niedrigen bis) mittleren Grad an Fremdsteuerung. Im Rahmen eines entsprechenden Konzeptes werden die Social Software bezogenen Aktivitäten überwiegend online und ohne wechselseitige Bezüge zur Präsenzveranstaltung durchgeführt. Der tendenziell hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich aus mindestens zwei hohen Ausprägungen hinsichtlich der drei Subskalen (vgl. Abb. 4.2). Ferner werden analog zu den Szenarien 1, 3 und 5 externe Kontrollelemente und inhaltliche Vorstrukturierungen nicht „kombiniert“. Diese Merkmale markieren die wesentlichen Eigenschaften des von Ebner und Maurer (2009) konzipierten Einsatzes von Weblogs und Microblogs zur Förderung einer kritischen Auseinandersetzung und Diskussion von Vorlesungsinhalten. Halic u. a. (2010) versuchen in ähnlicher Weise – jedoch nur mit Weblogs – Diskussionen zum Thema der Veranstaltung unter den Studierenden anzuregen. Ferner beschreiben die Merkmale des Szenarios das Konzept von Safran (2008) zum Einsatz von Weblogs als E-Portfolios zur Reflexion praktischer Programmierfähigkeiten. Ein weiteres Beispiel dieses Szenarios skizziert Wheeler (2009) mit dem Einsatz von Weblogs zur Begleitung und Unterstützung von (Mini-)Forschungsprojekten seiner Studierenden. Darüber hinaus beschreiben diese Merkmale das (didaktische) Design eines Onlinekurses von Meyer (2010) unter Nutzung verschiedener Web 2.0 Tools. Die Zuordnung dieser Konzeption ist jedoch dahingehend besonders, dass der hohe Grad der Virtualität – anders als bei den bisherigen Blended Learning Konzepten – bereits durch den Organisationsmodus bestimmt wird. Ferner erwies sich die Zuordnung hinsichtlich des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten als dahingehend besonders, als dass sich der Kurs aus drei unterschiedlichen Phasen zusammensetzt, welche jeweils durch einen tendenziell hohen Grad in einer der Subkategorien (Produktion, Kommunikation und Interaktion, Kooperation und Kollaboration) charakterisiert werden kann. Dementsprechend nimmt dieses Konzept im Rahmen des vorliegenden Strukturierungsrasters einer Sonderstellung unter den recherchierten Einsatzformen von Social Software ein.

„Nachbau“ der Blogsphäre zur Förderung von Diskussionen und Reflexionen nach Ebner und Maurer (2009)

Im Rahmen des Informatikstudiums¹⁸ wird an der Technischen Universität Graz die Ringvorlesung „Social Aspects of Information Technology“ (Ebner und Maurer, 2009, S. 50)

¹⁸Es vermag zu überraschen, dass die Autoren Ebner und Maurer (2009) das folgende Kurskonzept im Rahmen des „Abstracts“ zunächst für einen „technology enhanced master course“ ankündigen, im weiteren Verlauf des Artikels den Kurs jedoch als obligatorischen Bestandteil des Bachelorstudiums für Informatikstudenten erklären (S. 50).

angeboten¹⁹. In dieser Pflichtveranstaltung für Informatikstudenten werden von 17 Fachexperten unter anderem Vorträge zu den Themen „Human Computer Interaction, eHealth, Google, Weblogs as well as Virtual Worlds or the use of informatics in civil engineering“ (ebd.) gehalten. Das Ziel der Lehrveranstaltung ist es, so Ebner und Maurer (2009), die Studierenden in die Lage zu versetzen, die Einflüsse der Informatik auf die heutige Gesellschaft kritisch bewerten zu können. Zur Verfolgung dieses übergeordneten Ziels betonen Ebner und Maurer (2009, S. 49) die drei didaktischen Aspekte:

- Reflexion: Die Studierenden sollen sich mit den Inhalten der verschiedenen Vorträge aus ihrer eigenen Perspektive kritisch auseinandersetzen.
- Diskussion: Mit Hilfe von Diskussionen sollen den Studierenden die unterschiedlichen Perspektiven auf das gleiche Thema transparent werden.
- Qualität: Wenngleich die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen aus der jeweils eigenen subjektiven Perspektive erfolgen soll, ist sicherzustellen, dass sich die Argumentationen und Meinungen auf wissenschaftliche Regeln und Ansätze stützen.

Zur Berücksichtigung dieser drei Faktoren im Rahmen des Konzeptes orientierten sich Ebner und Maurer (2009) (zum einen an der wissenschaftlichen Schreibkultur und zum anderen) an der Schreib- und Diskussionskultur der Blogosphäre²⁰. Der im Rahmen dieser Konzeption tendenziell hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich aus dem im Folgenden beschriebenen hohen Anteil an (individueller) Produktion sowie dem hohen Grad an eröffneten Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten. So haben die Studierenden zu Beginn der Veranstaltung die Wahl zwischen der Rolle eines Bloggers und der eines Microbloggers. Mit der Rolle des Bloggers war die Aufgabenstellung verbunden, wöchentlich zwei Beiträge zu einem Themenfeld zu formulieren. So wurde versucht, die Studierenden zu einer kontinuierlichen (und reflexiven) Auseinandersetzung mit einem Inhalt der Lehrveranstaltung zu bewegen. Die Studierenden bloggten dafür in themenbezogenen Gruppen- bzw. Communityblogs. Als Microblogger wurde von den Studierenden zum einen erwartet, die Blogbeiträge ihrer Kommilitonen zu kommentieren. Dies sollte einer-

¹⁹Das im Folgenden beschriebene Konzept wurde mit 185 Teilnehmern durchgeführt. Nicht benannt wurde das Jahr bzw. das Semester der Durchführung.

²⁰Im Rahmen des Untersuchungsdesigns (im Sinne einer Kontroll- und einer Testgruppe) wurden beide Ansätze miteinander verglichen. So hatten die Studierenden zusätzlich die Wahl zwischen der Rolle eines „Scientific Writers“, eines „Scientific Reviewers“ sowie den folgenden Social Software bezogenen Rollen. Da diese Gruppen unabhängig voneinander agierten, wird sich im Folgenden auf die Social Software bezogenen Aktivitäten beschränkt. Ferner ist zu bemerken, dass die formulierte Orientierung an der „Schreib- und Diskussionskultur der Blogosphäre“ auf der Prämisse einer idealtypischen „Blogosphäre“ basiert, d.h. in dem Sinne das ernsthafte Diskussionen zwischen Bloggern (und Microbloggern) entstehen und wechselseitige Bezüge hergestellt werden. In Betrachtung der „Ansichten zur Kommentarkultur in Weblogs“ von Schulmeister (2010) muss diese Annahme aus empirischer Perspektive zwar kritisch gesehen werden, jedoch spiegelt sie die Idee des Konzeptes angemessen wieder.

seits Diskussionsanlässe schaffen und des Weiteren die Qualität der Blogbeiträge – durch die Begutachtung ihrerseits – verbessern. Zum anderen sollten Microblogger ebenfalls wöchentlich zwei (Microblog-)Beiträge posten, um neue Anregungen und (vor allem digitale) Materialien zur Diskussion und Reflexion bereitzustellen (vgl. Abbildung 5.4).

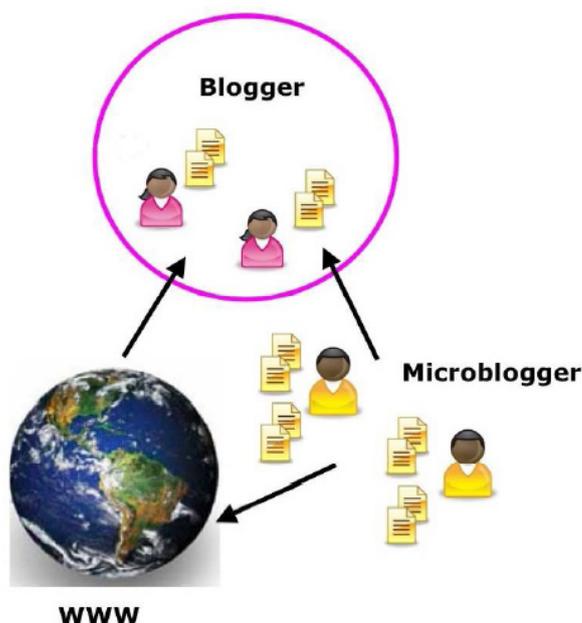


Abbildung 5.4.: Schema zum didaktischen Setting der Blog- und Microbloggergruppe nach Ebner und Maurer (2009, S. 51)

Die geposteten Weblog- und Microblogbeiträge waren im Rahmen dieses Settings jeweils allen Lernenden sichtbar, so dass diese einen (impliziten) Informationsaustausch ermöglichte. Ferner sollten das regelmäßigen Schreiben und Kommentieren gemäß Ebner und Maurer (2009, S. 52) dazu führen, sich als Bestandteil einer „writing community“ zu fühlen, anstatt lediglich einen Text zum Bestehen des Kurses zu schreiben. Die Forcierung der regelmäßigen Beteiligung durch die skizzierten verpflichtenden Anforderungen sowie die Bewertungsrelevanz der formulierten Beiträge stellen dementsprechend die zentralen Fremdsteuerungselemente dieses Konzeptes dar, welche einem moderaten Grad an Fremdsteuerung entsprechen.

Realisiert wurden dieses Konzept im Rahmen des Learning Management Systems „Teach-Center“ der TU Graz sowie der „universitätsinternen“ Blogosphäre „LearnLeand“²¹. Der Kurs „Social Aspects of Information Technology“ liefert im Rahmen des LMS einen zentralen Überblick über alle relevanten Aktivitäten, z.B. via RSS-Feeds der Communityblogs sowie der Microblogs. Die Communityblogs sowie die Microblogs wurden im Grazer „Learn-

²¹Die jeweiligen Portale sind online verfügbar unter: <http://tugtc.tugraz.at/> sowie [http://tugll.tugraz.at/\(07.11.11\)](http://tugll.tugraz.at/(07.11.11))

Land“ eingerichtet – einer Modifikation der auf elgg²² basierenden „social networking engine“, die unter anderem das Führen von Blogs und Microblogs unterstützt. Analog zu dem skizzierten Konzept von Sarkar (2009) sind die Aktivitäten von einem hohen Grad an Virtualität geprägt. So bildet die Präsenzveranstaltung zwar den inhaltlichen Input für die virtuellen Aktivitäten – in diesem Fall durch die Vorträge der Experten – jedoch erfolgt das Bloggen und Kommentieren hauptsächlich virtuell und wechselseitige Bezüge zur Präsenz bleiben aus.

Förderung einer Diskussionskultur nach Halic u. a. (2010)

Für Bachelorstudenten unterschiedlicher Studienrichtungen (z.B. Sport- und Ernährungswissenschaft, Krankenpflege) wird an einer amerikanischen Universität ein Kurs für Ernährung bzw. „nutrition“ angeboten²³. Der Kurs besteht aus zwei Vorlesungen des Dozenten sowie wöchentlichen Diskussionsrunden (mit jeweils weniger als 25 Studierenden), welche von Lehrassistenten moderiert werden. Zur Forcierung der Diskussionsbeteiligung der Studierenden bezüglich der Auseinandersetzung mit ernährungswissenschaftlichen Konzepten wurden ferner Gruppenblogs eingerichtet. Begründet wird der Einsatz von Weblogs mit der Konstruktivismus nahen Annahme, so Halic u. a. (2010), „that learning occurs by means of reflection and engagement, enabled by the asynchronous nature of the blogs“ (S. 209). Ferner beschreibt Halic u. a. (2010) die Intention des Dozenten im Sinne einer angestrebten Verbesserung der Studierenden (durch Reflexion und Interaktion) hinsichtlich des Verständnisses sowie der Fähigkeit zur Anwendung von ernährungswissenschaftlichen Konzepten.

Der hohe Grad an Kommunikation und Interaktion wird in Betrachtung der verwendeten Aufgabenstellung deutlich. So wurde jeder Studierende aufgefordert wöchentlich einen Blogbeitrag sowie ein Kommentar im Rahmen des Gruppenblogs der entsprechenden Diskussionsgruppe zu formulieren. Die Diskussions- bzw. Bloggruppe wird zu Beginn des Semesters aus 7 bis 14 Studierenden zusammengesetzt. Als Ausgangspunkt bzw. zur Anregung der wöchentlichen Diskussionen postet der Dozent der Veranstaltung regelmäßig „multimedia materials“ (Halic u. a., 2010, S. 208). Die Lehrassistenten agieren in diesem Rahmen als „blog facilitators“ (ebd.), d.h. sie lesen die Beiträge der Studierenden und beantworten Fragen. Bedingt durch das wöchentliche Schreiben eines eigenen Blogbeitrages, kann – analog zu beispielsweise Ebner und Maurer (2009) und Ehlers u. a. (2009b) – der Grad an individueller Produktion ebenfalls als hoch bewertet werden, wodurch sich die

²²Weitere Informationen sind online verfügbar unter: <http://elgg.org/> (19.11.2011).

²³Das im Folgenden beschriebene Konzept zum Einsatz von Blogs wurde im Frühjahr 2009 mit 163 Studierenden realisiert (Halic u. a., 2010, S. 208).

Zuordnung zu einem tendenziell hohen Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten begründet.

Inwieweit die im Rahmen der Online-Diskussionen entstandenen Inhalte, Meinungen und Statements im Rahmen der Präsenzveranstaltungen aufgegriffen werden, wird nicht thematisiert. Der hohe Grad an Virtualität kann dementsprechend nur vage – auf Grund der nicht explizierten Verknüpfung von Präsenz- und Onlineaktivitäten – angenommen werden. Der Grad an Fremdsteuerung wird ebenfalls nur oberflächlich thematisiert. Wenngleich die Aufgabenstellungen als verpflichtend erklärt wurden, bleibt die Frage nach der Leistungsbewertung offen. Bedingt durch den Verzicht auf (bzw. nicht explizierte) inhaltliche Strukturierungsvorgaben kann der Grad an Fremdsteuerung als moderat eingeschätzt werden.

E-Portfolios zur Reflexion praktischer Programmierfähigkeiten nach Safran (2008)

Im Rahmen des Informatikstudiums der Technischen Universität Graz wird für Studierende des ersten Studienjahres eine spezielle Lehrveranstaltung zur Programmierung angeboten²⁴. Gemäß Safran (2008) sollen die Studierenden neben den praktischen Fähigkeiten ebenfalls die zugrunde liegenden informatischen (Programmier-)Konzepte verstehen. Zur Förderung dieses Verständnisses auf Seiten der Studierenden sowie zur Förderung ihrer kritischen Reflexionsfähigkeit erhalten die Studierenden mit dem Einsatz von Weblogs die Möglichkeit, ihre Lernaktivitäten kontinuierlich zu dokumentieren und ihre praktischen Programmierfähigkeiten zu reflektieren. Insbesondere auf Grund der tendenziell hohen praktischen Anteile entsprechender Lehrveranstaltungen, so Safran (2008, S. 131), scheint die Integration von Weblogs als Reflexionsinstrument geeignet.

Zur Verfolgung der skizzierten Zielvorgabe werden die teilnehmenden Studierenden in je gleich große Gruppen (zu maximal 50 Lernenden) eingeteilt und jeweils einem „mentoring tutor“ zugewiesen. Als semesterbegleitende Aufgabe konnten die Studierenden zwischen der Erstellung eines E-Portfolios und der Implementierung verschiedener Programmieraufgaben entscheiden. Sofern die Studierenden wöchentlich einen Blogpost formulieren, können sie – als Anreiz – zusätzliche Punkte für die Bewertung der Veranstaltung verdienen (5% von der Gesamtnote). Auf inhaltliche Vorgaben sowie auf das Angebot von Strukturierungshilfen wird dabei weitestgehend verzichtet: „The content of the posts was at the author’s own discretion as long as it was related to the course, the programming language or other

²⁴Das Konzept wurde im Sommersemester 2008 mit 517 teilnehmenden Studenten realisiert. Im Rahmen der Veranstaltung wurden die Studierenden in eine Test- und eine Kontrollgruppe getrennt. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die konzeptionellen Überlegungen zum (didaktischen) Design der Testgruppe (Safran, 2008, S. 132 f.).

topics relevant to the course“ (Safran, 2008, S. 133). Analog zu dem Konzept von Xie u. a. (2008) eröffnet das beschriebene Setting einen tendenziell hohen Grad an (individueller) Produktion von Inhalten. Im Gegenteil zu Xie u. a. (2008) kann das von Safran (2008) skizzierte Konzept durch einen niedrigen Grad an Fremdsteuerung beschrieben werden. So werden lediglich optionale Aufgabenstellungen sowie Benotungsanreize angeboten ohne die Beteiligung als verpflichtend zu erklären. Zur Förderung der Beteiligung der Studenten engagieren sich stattdessen die jeweiligen Mentoren in Form von hilfreichen Kommentaren und Hinweisen auf den entsprechenden Weblogs. Der tendenziell hohe Grad an eröffneten Kommunikations- und Interaktionsanlässen zeichnet sich ferner durch die Sichtbarkeit der geschriebenen Beiträge innerhalb der jeweiligen (bis zu 50 Studierenden starken) „Community“ aus.

Auf technischer Ebene wird das skizzierte Konzept mit der – von der TU Graz modifizierten – ELGG Engine realisiert. Die Gruppen wurden dafür in jeweils eigene Communities organisiert, in denen jeder Studierende seinen eigenen Blog führen kann. Das Bloggen selbst erfolgt im Rahmen dieses Settings überwiegend virtuell. Wenngleich die Präsenzveranstaltung als Ausgangspunkt bzw. entscheidender Input zur Initiierung verschiedener Lernprozesse verstanden werden kann – über die anschließend Blogbeiträge erstellt werden – findet kein wechselseitiger Bezug zwischen den online erstellten Inhalten und der Präsenzveranstaltung statt. Entsprechend kann dieses Social Software Konzept durch einen hohen Grad an Virtualität charakterisiert werden.

„Providing Peer Support“ für (Mini-)Forschungsprojekte nach Wheeler (2009)

An einer britischen Universität wird für Lehramtsstudierende im dritten Studienjahr eine Lehrveranstaltung angeboten, in der Studierende eigene „action research projects“ planen und durchführen²⁵. Diese Forschungsprojekte fokussieren (auf inhaltlicher Ebene) Fragen zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) in der Primarstufe. Die Anforderungen an die Studierenden beschreibt Wheeler (2009) wie folgt:

Each student was required to select and justify a relevant research question, investigate it through the design of a questionnaire or interview schedule, gather and analyze their data, and report on their findings in a 5000 word essay. (Wheeler, 2009, S. 9)

Da viele der Teilnehmer in ihrem bisherigen Studium, so Wheeler (2009), kaum selbstorganisiert lernen bzw. studieren mussten, stellt diese Anforderung eine herausfordernde

²⁵Die Lehrveranstaltung wurde mit zwei Gruppen von insgesamt 18 Studierenden über ein Semester durchgeführt (Wheeler, 2009, S. 9).

Zielstellung für die Studierenden dar. Zur Ermöglichung einer angemessenen (und gegenseitigen) Unterstützung der Lernenden werden die Studierenden auf einem Gruppenblog von einem Tutor betreut. Zum einen können die Studierenden so ihre Fortschritte (für ihre Kommilitonen sichtbar) dokumentieren, die Projekte untereinander diskutieren und, wie Wheeler (2009) formuliert, „generally support each other socially“ (S. 10). Zum anderen hilft ein Tutor den Studierenden durch Antworten auf ihre individuellen Beiträge.

Der hohe Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten ergibt sich zum einen aus dem hohen Grad an eröffneten Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten (Onlinetutor, Sichtbarkeit der Beiträge). Zum anderen kann – ähnlich wie bei Safran (2008) – der Grad an (individueller) Produktion von kursrelevanten Inhalten – in Form der „progress reports“ – ebenfalls als hoch eingeschätzt werden. Die ermöglichten Aktivitäten erfolgen jedoch ausschließlich virtuell. Eine Integration der online produzierten Ergebnisse in die Präsenzveranstaltung wird nicht thematisiert. Da sich weder Hinweise auf verpflichtende Aufgabenstellungen noch Hinweise auf Strukturierungsvorgaben finden, wird ferner von einem tendenziell niedrigen Grad an Fremdsteuerung ausgegangen. Auf Grund fehlender expliziter Formulierungen hinsichtlich dieser Dimension kann diese Zuordnung jedoch nur vage erfolgen und muss kritisch gesehen werden.

Onlinekurs nach Meyer (2010)

Für Promotionsstudenten einer amerikanischen Universität ist der Besuch eines Kurses zur Finanzierung von Hochschulbildung bzw. der Hochschullehre ein verpflichtender Bestandteil ihres Doktorandenprogramms. Bedingt durch die Zielgruppe der Veranstaltung, (mitunter vollzeit-)berufstätige Doktoranden, wird die Lehrveranstaltung als Onlinekurs angeboten und zeichnet sich demzufolge durch einen hohen Virtualitätsgrad aus. Als ein wesentliches Ziel der Veranstaltung benennt Meyer (2010) das Verständnis von Forschung über „finance, including tuition and fees, state and federal support, and grants and contracts“ (S. 228). Im Rahmen des Onlinekurses gilt es insbesondere, so Meyer (2010) weiter, den Blick für „broad, important issues in finance“ zu schärfen und Web 2.0 Tools zur Verfolgung dieser Zielstellungen zu nutzen. So sollten die Studierenden im Verlauf der Veranstaltung Antworten auf die folgenden sechs Fragen entwickeln:

- How have institutions been funded in the past and how are they currently funded?
- How have students been funded in the past and how are they currently funded?
- Who or what are the 'opinion leaders' when it comes to higher education finance?

- How do institutions and students contribute to the cost disease and how can they contain costs?
- How do we retrench, cut budgets, and make progress?
- Where shall new sources of funding be found? (Meyer, 2010, S. 228)

Für die Bearbeitung werden jeweils zwei aufeinander folgende Fragen gruppiert und unter spezifischen Aufgabenstellungen mit Hilfe unterschiedlicher Tools bearbeitet. Mit der Beantwortung der ersten zwei Fragen wird das spezifische Ziel verfolgt, dass sich Studierende mit (einer Vielzahl zur Verfügung stehender) Literatur zur Finanzierung sowohl von (Bildungs- und Hochschul-)Institutionen als auch von Studenten in der Vergangenheit und Gegenwart auseinandersetzen. Zur Sammlung der recherchierten Informationen sowie zur Produktion einer umfassenden Wissensbasis erhalten die Studierenden den Auftrag, in einem Zeitraum von 5 Wochen zu jeder Frage kollaborativ eine Wikiseite zu erstellen. Diese Phase zeichnet sich dementsprechend durch einen relativ hohen Grad an Kooperation und Kollaboration aus. Die Wahl über die zu nutzende Wikisoftware wird den Studierenden freigestellt. Ferner erfolgt die Bewertung der Aufgabe folgendermaßen:

Evaluation of the wiki including assigning a 'group grade' that reflected the comprehensiveness of the content, and then that grade was modified upward or downward based on a) student evaluations of the quality of the contributions of other students and b) number of contributions by individual students (the software kept track of the number of log ins per student). No points were awarded or subtracted based on the quality of writing or the formatting of the wiki or other issues relating to appearance. (Meyer, 2010, S. 228)

Die Bearbeitung der dritten und vierten Frage fokussiert eine vertiefte Auseinandersetzung mit spezifischen Positionen, Meinungen und aktuellen Agenda. Dafür wurde jeder Studierende aufgefordert zu jeder Frage in einem Zeitraum von vier Wochen drei Blogbeiträge auf Basis ausgewählter Literatur zu formulieren. Diese Phase des Onlinekurses ist dementsprechend durch einen tendenziell hohen Grad an (individueller) Produktion geprägt. Ferner ermöglicht die Realisierung dieser Tätigkeiten in Form von – für alle Teilnehmer sichtbaren – Blogbeiträgen einen niedrigen bis moderaten Grad an Kommunikation und Interaktion. Den Studierenden wird auch hier die Wahl der konkreten Bloggingsoftware überlassen. Die erbrachte Leistung wird erneut als Gruppennote bewertet, welche kriteriengeleitet für jeden Studierenden zu modifizieren ist.

Die Beantwortung der abschließenden zwei Fragen erfolgt als Diskussion vorgegebener Literatur sowie Diskussion der selbst entwickelten Positionen der Teilnehmer. Die Studierenden haben dafür die Vorgabe vier Beiträge im Rahmen eines Diskussionsforums zu schreiben. Im Vordergrund dieser Phase steht dementsprechend ein relativ hoher Grad an

Kommunikations- und Interaktionsanlässen. Ferner entspricht die skizzierte Aufgabenstellung zumindest einem moderaten Grad an Produktion. Wie in den zwei bisherigen Phasen zeigt sich der mittlere Grad an Fremdsteuerung in Form von externen Kontrollelementen im Sinne der verpflichtenden Aufgabenstellungen sowie der Bewertung jeder Teilschritte. Der Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten wird – obwohl die einzelnen Subkategorien jeweils nur phasenweise als hoch eingeordnet wurden – bedingt durch die Vielfalt an unterschiedlichen Aktivitätsmöglichkeiten im Verlauf des Kurses als tendenziell hoch eingeschätzt. Diese Einordnung sowie deren Begründung nimmt – wie bereits angekündigt – eine Sonderstellung im Rahmen dieses Strukturierungsrasters ein.

5.1.8. Szenario 8 (S8)

Das Szenario 8 (Feld S8) zeichnet sich durch einen hohen Grad an Virtualität, einen (niedrigen bis) moderaten Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten sowie einen (niedrigen bis) mittleren Grad an Fremdsteuerung aus. Analog zu den drei vorherigen Szenarien finden die Social Software bezogenen Aktivitäten überwiegend online statt. Ferner sind die dort erstellten Produkte im Rahmen der Präsenz nicht (bzw. kaum) von Bedeutung. Hinsichtlich der verschiedenen Subskalen der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten kann im Rahmen dieses Szenarios maximal eine als tendenziell hoch eingeschätzt werden (vgl. Abb. 4.2). Darüber hinaus werden – analog zu den Szenarien S3, S4 und S7 – externe Kontrollelemente nicht in Kombination mit inhaltlichen (Vor-)Strukturierungsangeboten eingesetzt. Diese Merkmalsausprägungen beschreiben u.a. das von Öner (2009) skizzierte Konzept zur Unterstützung kollaborativer Zusammenarbeit bei der Planung von Unterrichtsstunden. Ebenfalls kann so die Konzeption von Xiao und Lucking (2008) zur Erstellung eines kursbezogenen Wikibooks im Rahmen einer Lehrveranstaltung beschrieben werden.

Unterstützung kollaborativer Zusammenarbeit zur Planung von Unterrichtsstunden nach Öner (2009)

Im Rahmen der Lehramtsausbildung einer türkischen Universität wird für Studierende im „junior year“ die Lehrveranstaltung „teaching geometry“ angeboten (Öner, 2009, S. 1). Ein Ziel der Lehrveranstaltung ist die Konzeption von (fachdidaktischen) Unterrichtsplanungen. Mit dem Einsatz eines Wikis soll insbesondere die Zusammenarbeit der Studierenden – unabhängig von Ort und Zeit – ermöglicht und unterstützt werden. Ferner wird mit dem Einsatz des Wikis das Ziel verfolgt, den Prozess von Gruppenarbeiten sowie die individuelle Beteiligung jedes Gruppenmitglieds zu beobachten und nachvollziehen zu können.

Eine zentrale Aufgabe der Lehrveranstaltung ist die Erstellung von zwei Unterrichtsplanungen (für den Geometrieunterricht der Mittelstufe) in kooperativer Zusammenarbeit. Ferner erhalten die Studierenden die Aufgabenstellung – zur Verfolgung der benannten Zielstellung – alle Gespräche und weitere Beteiligungen im Rahmen der Gruppenarbeit im Wiki zu dokumentieren. Dies soll auch dann erfolgen, wenn Gruppenmitglieder „offline“ an der Aufgabenstellung gearbeitet haben. So soll eine gerechte Bewertung jedes einzelnen Studierenden ermöglicht werden. „Following the idea that less scaffolding would result in better end product“, so Öner (2009, S. 1), wird von den Lehrenden weitestgehend darauf verzichtet, die Studierenden im Prozess der Gruppenarbeit zu beeinflussen. Stattdessen erhalten die Studierenden erst mit der Abgabe ihrer „finalen“ Produkte bzw. Unterrichtskonzepte entsprechende Rückmeldungen.

In Betrachtung der, auf die gemeinsame Erstellung von zwei Wikiseiten beschränkten, Anforderungen wird – ähnlich zu Hermann und Janzen (2009) – der tendenziell niedrige Grad an (individueller) Produktion sowie ein moderater Grad an Kooperation und Kollaboration erkennbar. Der Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten – durch den Einsatz des Wikis – kann entsprechend als niedrig bis moderat beschrieben werden. Entgegen der Konzeption von Hermann und Janzen (2009) finden diese kooperativen bzw. kollaborativen Tätigkeiten im Rahmen dieser Lehrveranstaltung überwiegend virtuell statt. Wenngleich bewusst auf den Einsatz inhaltlicher Strukturierungshilfen verzichtet wurde, ergibt sich der moderate Grad an Fremdsteuerung durch die Bewertung der Wikiaktivitäten – insbesondere durch die Nachverfolgung der individuellen Aktivitäten. Auf technischer Ebene wird dafür „Google wiki site[s] (<http://sites.google.com>)“ (Öner, 2009, S. 1) verwendet. So wurde jeder Gruppe von Studierenden eine Seite für die zu erstellenden Unterrichtsplanungen angelegt.

Erstellung eines Wikibooks nach Xiao und Lucking (2008)

Für Lehramtsstudierende einer amerikanischen „eastern urban university“ wird die Lehrveranstaltung „Introduction to the Social Cultural Foundations of American Education“ angeboten. Die Teilnahme an diesem Kurs wird sowohl für „on campus“ als auch für „online students“ ermöglicht²⁶. Im Mittelpunkt der Veranstaltung steht die Beteiligung der Studierenden an einem „collaborative student authored online text project“ (Xiao und Lucking, 2008, S. 188). So wird im Rahmen des Konzeptes das Ziel verfolgt, Studierende ein kursbezogenes Wikibook erstellen zu lassen, welches in den folgenden Jahren als eine primäre

²⁶Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Konzept der Lehrveranstaltung im Herbstsemester 2007, in dem insgesamt 232 Studierende (davon 109 „on campus“ Studenten) den Kurs besuchten (Xiao und Lucking, 2008, S. 188). Dafür wird sich auf das didaktische Design der Testgruppe – im Rahmen der Untersuchung von Xiao und Lucking (2008) – beschränkt.

Textquelle des Kurses dienen soll. Zur Förderung der Qualität der verschiedenen Beiträge – sowie bedingt durch das Untersuchungsdesign – besteht die Aufgabenstellung ferner in der Teilnahme an zwei unterschiedlichen Formen von Peer Assessment. Dafür skizzierten Xiao und Lucking (2008) verschiedene Potenziale unterschiedlicher Peer-Assessment Methoden.

Die wesentliche Aufgabe der Studierenden besteht – im Rahmen der Wiki-bezogenen Aktivitäten – im Schreiben eines 1000-Wörter Artikels für das kursbezogene Wikibook. Dafür können die Studierenden aus einem Pool von 66 vorgeschlagenen Themen wählen. Nachdem sie den ersten Entwurf ihres Artikels abgeschlossen und innerhalb des Wikibooks veröffentlicht haben, beginnt die erste „Peer-Assessment“-Runde. Im Rahmen einer Einführung zur „Peer-Assessment“-Methode erhalten die Studenten Beispielübungen zum Umgang mit vorgegebenen Ratingskalen für ein quantitativ angelegtes Feedback (vgl. Abbildung 5.5). Darüber hinaus wurden die folgenden Kriterien für die qualitativen Rückmeldungen gestellt: „(a) at least two compliments on the article’s strengths; (b) at least two suggestions for the article’s improvement; and (c) at least 150 words of qualitative feedback“ (Xiao und Lucking, 2008, S. 188). Je vier zufällig ausgewählte Studierende bilden für die Aufgabe der gegenseitigen Rückmeldungen eine „Peer-Assessment“-Gruppe. Die Studierenden sind dazu gefordert, sich im Rahmen der ersten Runde gegenseitig sowohl quantitativ als auch qualitativ zu bewerten. Anschließend erhält jeder Studierende zusätzlich detailliertes Feedback vom Lehrenden. Daraufhin sind die Studierenden aufgefordert, ihren ersten Entwurf mit Hilfe der gesammelten Kritik zu überarbeiten. Mit der Veröffentlichung der finalen Artikel der Studierenden beginnt die zweite Runde „Peer-Assessment“. In dieser Phase werden die Studierenden aufgefordert die Artikel nur quantitativ zu „raten“ bzw. zu bewerten. Ferner wurden sie ermutigt, auch die Beiträge von Studierenden außerhalb der eigenen Feedbackgruppe zu berücksichtigen.

Assessment criterion	Excellent 5 points	Good 4 points	Average 3 points	Needs work 2 points	Extremely weak 1 point
Information relevance	Presents all dimensions of topic in comprehensive view; very thorough.	Presents many dimensions in somewhat comprehensive view.	Presents some dimensions of topic.	Scant presentation of view of topic; lacks focus.	No identifiable focus on topic; very scattered.
Information density	Numerous sources used to buttress main idea; integrated.	Variety of sources used to support main idea; coherent.	Some sources used to support main idea; intelligible.	Few sources building weak case.	Few or no sources with no identifiable argument.
Information credibility	Numerous sources used to create convincing argument.	Variety of sources used to create convincing argument.	Some sources used, but somewhat convincing argument.	Personal assertions without sufficient citations.	Many personal opinions without citations.
Clarity/fluency	Argument flows smoothly with elegance.	Argument direction is clear.	Argument is intelligible.	Flow of argument very rough.	Flow of argument not intelligible.

Abbildung 5.5.: Kriterienraster zur Bewertung der geschriebenen Wikibookkapitel (Xiao und Lucking, 2008, S. 193)

In Betrachtung der (auf zwei punktuelle Gelegenheiten) beschränkten Möglichkeiten, um (individuell) Inhalte produzieren zu können, kann das Konzept durch einen niedrigen bis moderaten Grad an Produktion beschrieben werden. Mit der Initiierung von Feedbackgruppen sowie Rücksprachen mit den Lehrenden werden – ebenfalls nur punktuell – ver-

schiedene Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet. Mit der Reduktion der zweiten „Peer-Assessment“-Runde auf rein quantitative Bewertungen wird der Grad an Kommunikation und Interaktion ebenfalls als niedrig bis moderat eingeschätzt. Entsprechend lässt sich das Konzept durch einen niedrigen bis moderaten Grad an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten beschreiben. Wenngleich verschiedene Vorgaben hinsichtlich des Peer-Feedbacks vorhanden sind, beziehen sich diese vor allem auf formale und weniger auf inhaltliche Strukturierungsvorschläge hinsichtlich der zu produzierenden Inhalte. Der moderate Grad an Fremdsteuerung im Rahmen dieses Settings äußert sich insofern durch den Einsatz von Bewertung als externes Kontrollelement. So bildet die Bewertung des zu schreibenden Wikiartikels im Rahmen dieser Lehrveranstaltung 30% der Endnote. Die Bewertung der Formulierung des Peer-Assessments bildet 5% der Gesamtnote. Realisiert wurde das Konzept via Wikibooks auf Basis von MediaWiki.

5.2. Partizipation als übergreifende Problemstellung

Im Fokus der Arbeit steht, neben der kriteriengeleiteten Betrachtung des konzeptionellen Einsatzes von Social Software, die Identifikation und Analyse von sichtbar werdenden Problemstellungen. Als übergreifendes Kernthema kristallisierte sich der Umgang mit fehlender studentischer Partizipation heraus. Zur Systematisierung und Darstellung der Erkenntnisse wurden drei Struktureinheiten gebildet: Partizipationslücken als Diskussionsthema (Kap. 5.2.1), Beteiligungspflicht ohne Reflexion der Konsequenzen (Kap. 5.2.2) und Reflexion zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe (Kap. 5.2.3).

5.2.1. 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-/Lernsettings mit dem Ausbleiben studentischer Partizipation verbunden (Bonk u. a., 2009; Cole, 2009; Safran, 2008). Weitere Autoren beschreiben Partizipationslücken in Bezug auf spezifische Aktivitäten (Ebner und Maurer, 2009; Meyer, 2010; Requena-Carrión u. a., 2009). Darüber hinaus erscheinen verschiedene Schlussfolgerungen und Empfehlungen auf Grund vernachlässigter Partizipationsaspekte als diskussionswürdig (Anderson und Lin, 2009; Halic u. a., 2010).

Verschiedene Autoren haben aufgezeigt, dass optionale Aufgabenstellungen nicht zu einer engagierten Beteiligung führten (Bonk u. a., 2009; Cole, 2009; Safran, 2008). In Safrans Fallstudie, in der die Studierenden auf freiwilliger Basis ein E-Portfolio über ihren Lernprozess führen konnten, nutzten weniger als 30 % der Studierenden diese Möglichkeit. Ferner erscheint der Grad der aktiven Beteiligung – bei einer Anzahl von durchschnittlich 3,8 geschriebenen Beiträgen innerhalb eines Semesters – unter den „aktiven“ Bloggern sehr gering. Das von Cole (2009) skizzierte Konzept zur Erstellung einer modulspezifischen Wissensbasis scheiterte auf Grund einer komplett ausbleibenden Beteiligung der Studierenden. Trotz verschiedener Änderungen eines bestehenden Kurses zur Integration von Wikiaktivitäten enthielt das Wiki nach fünf Wochen keinen Beitrag (S. 144). In ähnlicher Weise beschreiben Bonk u. a. (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. Der von Ebner und Maurer (2009) unternommene Versuch, Diskussionen zwischen Bloggern und Microbloggern durch die Aufgabenstellung anzuregen, pro Woche zwei Blogbeiträge sowie dazugehörige Kommentare zu posten, scheiterte zumindest partiell. So erfüllte diese Form des Peer Feedbacks nicht die intendierte Funktion der Autoren: „Although Weblogs are a kind of communication this did not really happen“ (S. 54). Vergleichbare Beobachtungen werden von Meyer (2010) beschrieben. Die Studierenden bearbeiteten in der zweiten Phase ihres 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 u. a. (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 u. a. (2009) weisen 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 u. a. (2010), Halic u. a. (2010) und Wheeler (2009) Partizipationsaspekte aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Ebner u. a. (2010) problematisieren obligatorische Aufgabenstellungen. Halic u. a. (2010) untersuchten, inwieweit Studierende den Einsatz von Blogs in Lehr-/Lernsettings als sinnvoll erachten. Es überrascht jedoch, dass Halic u. a. (2010) in ihrer Forschung nicht zwischen Blog-Nutzern und Nicht-Nutzern differenzieren. Insbesondere im Kontext der Fragestellung „How do students perceive learning as facilitated by blog-supported discussions?“ (S. 208), erscheint eine Vernachlässigung von „Drop-outs“ als fragwürdig. Anderson und

Lin (2009) betrachten hingegen den Grad studentischer Partizipation als bestimmenden Untersuchungsfaktor. In ihrer Fallstudie analysieren sie verschiedene Technologien zur Erstellung von kollaborativen Lerngemeinschaften. Die Autoren offenbaren jedoch kaum Informationen über das untersuchte Lehr-/Lernsetting. 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.

5.2.2. Beteiligungspflicht 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 u. a., 2009; Cole, 2009; Safran, 2008). Häufig waren entsprechende Angebote mit externen Kontrollelementen verbunden bzw. blieben auf diese beschränkt (z.B. Ebner und Maurer, 2009; Halic u. a., 2010; Meyer, 2010; Sarkar, 2009; Requena-Carrión u. a., 2009; Xiao und Lucking, 2008; Xie u. a., 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 u. a., 2010; Ehlers u. a., 2009b; Meyer, 2010; Sarkar, 2009; Xie u. a., 2008). Beispielsweise erklärten Ebner u. a. (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-/Lernsetting, in dem der Versuch unternommen wurde, die Partizipation der Studierenden vorwiegend durch Formen von Beratung und Unterstützung anzuregen (Bonk u. a., 2009; Safran, 2008) bzw. durch eine adäquate Einbettung der „Social Software“-Aktivität im Rahmen der Lehrveranstaltung (Cole, 2009) zu fördern. Die Lehr-/Lernsettings in weiteren Studien basierten sowohl auf Formen von Beratung und Unterstützung als auch auf externen Motivations- und Kontrollelementen (Halic u. a., 2010; Hermann und Janzen, 2009; Requena-Carrión u. a., 2009; Xiao und Lucking,

2008).

In der überwiegenden Zahl 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 u. a., 2010; Hermann und Janzen, 2009; Meyer, 2010; Requena-Carrión u. a., 2009; Safran, 2008). Zwar betonen die Autoren die Bedeutung kollaborativen Lernens (Hermann und Janzen, 2009; Meyer, 2010; Requena-Carrión u. a., 2009) oder verweisen auf die konstruktivistische Lerntheorie innerhalb ihrer Vorbetrachtungen (Halic u. a., 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 – aus didaktischer Perspektive – unabdingbar²⁷. In weiteren Studien wird der Einsatz des gewählten Kursdesigns auf der Grundlage praktischer Erfahrungen (Bonk u. a., 2009) sowie teilweise mit Verweis auf pragmatische Rahmenbedingungen legitimiert (Ebner u. a., 2010; Öner, 2009; Xie u. a., 2008). Der Einsatz externer Kontrolle sowie die Einbettung unterschiedlicher Bewertungsmechanismen wurde als zusätzliche Ermutigung (Cole, 2009; Safran, 2008; Sarkar, 2009) und extrinsische Motivation (Xie u. a., 2008) dargestellt. Nur wenige Autoren verweisen in ihrer praktischen Umsetzung auf didaktische Vorüberlegungen (Ehlers u. a., 2009b; 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-/Lernsettings (Bonk u. a., 2009; Cole, 2009; Ebner und Maurer, 2009; Ebner u. a., 2010). Es ist fragwürdig, inwieweit der „Zwang zur Partizipation“ bei Studenten zu dem führt, was Wheeler (2009) als „socially constructed meaning“ (S. 8) beschreibt. Ebner u. a. (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“ (S. 97). Die Studierenden nutzten das Tool unkritisch, angepasst, nicht mit eigenen Interessen verbunden, sondern weil es verpflichtend war (ebd.).

²⁷Es vermag insofern nicht zu überraschen, dass beispielsweise Meyer (2010, S. 323) zu dem Ergebnis kommt: „First, despite the differences among tools, we have some initial evidence that the level of learning achieved may have less to do with the tool chosen than with the nature of the assignment“. Das Ausbleiben entsprechender Überlegungen beim Design dieser Untersuchungen überrascht jedoch schon.

5.2.3. Reflexionen zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe und externen Drucks

Nur wenige Arbeiten enthalten Reflexionen über die unfreiwillige Partizipation Studierender oder das Maß an Vorstrukturierung von Lehrveranstaltungen und deren Einfluss auf den Lernprozess (Bonk u. a., 2009; Cole, 2009). Bonk u. a. (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 unbekanntern 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 u. a. (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 (S. 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 u. a., 2009, S. 132)

Cole (2009) berücksichtigt insbesondere die studentische Perspektive. Sie weist darauf hin, dass Einflüsse außerhalb der Kontrolle der Lehrenden ebenfalls Auswirkung 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“ (S.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“ (145 f.). Cole betont in diesem Kontext: „education exists in a consumerist culture where altruistic acts are devalued and individual effort is rewarded“ (ebd.).

5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit Blick auf die Beschreibung der unterschiedlichen Szenarien, der Darstellung der exemplarischen Konzeptionen zum Einsatz von Social Software sowie der sichtbar gewordenen Probleme erscheinen für eine Zusammenfassung drei Aspekte zentral:

- Die betrachteten Beispiele zeigen die Vielfalt an unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten bzw. die verschiedenen Wege zur Integration von Social Software in Lehr-Lernveranstaltungen. So diente der Einsatz von Wikis u.a. zur Anfertigung kollaborativer Vorlesungsmitschriften (Sarkar, 2009), zum Schreiben und Publizieren von Wikibooks (Bonk u. a., 2009; Xiao und Lucking, 2008), zur Erstellung einer modulspezifischen Wissensdatenbank (Cole, 2009) oder auch zur gemeinsamen Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben (Hermann und Janzen, 2009; Öner, 2009). Mit Hilfe des Szenariomodells wird dabei sichtbar, dass allein die Medienwahl bzw. der Medieneinsatz keinen bestimmenden Einfluss auf den „Charakter“ der Lehrveranstaltung besitzt. Beispielsweise kann der Einsatz von Wikis sowohl hochgradig virtuell, fremdgesteuert und nur mit geringen Aktivitätsmöglichkeiten erfolgen (vgl. Szenario S6) als auch mit einem hohen Grad an Aktivitätsmöglichkeiten in das Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung integriert und nur zu einem moderaten Grad fremdgesteuert sein (vgl. Szenario S3). Ferner wurde der konzeptionelle Einsatz von Social Software nur selten mit Bezug auf didaktische Modelle oder Gestaltungsprinzipien begründet.
- Mit Blick auf die thematisierten Probleme als auch in Betrachtung der verschiedenen Konzeptionen wird erkennbar, dass der Einsatz einer bestimmten Webanwendung weder *per se* zu einer intensiveren (kollaborativeren oder reflexiveren) Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand auf Seiten der Lernenden führt, noch zu einer Veränderung der Lehrkultur auf Seiten der Lehrenden beitragen muss. So formulierte beispielsweise Sarkar (2009, S. 1) „Our use of wiki is easily adopted in a traditional classroom delivery mode, without the need for major modification of the delivery modality“. Überspitzt formuliert, der Einsatz von Social Software wird mitunter auf ein Hilfsmittel zur Verbesserung des Wissenstransportes reduziert.
- Die Analyse der gesichteten Fallstudien zeigt ferner, 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. Angesichts des sichtbar werdenden externen Drucks und unfreiwilliger Teilhabe in institutionalisierten Lehr-/Lernarrangements kontrastieren die Ergebnisse insofern den theoretischen Diskurs über sich eröffnende Partizipationspotenziale.

Teil III.

Lessons Learned

„Didaktik ist aber immer auch: die Kritik an einer bestimmten Praxis, das heißt auf eine vorhandene und gewollte Praxis bezogen und nicht nur Theorie, sondern das Durchdenken und Verantworten von Praxis.“ (Gudjons und Winkel, 1997, S. 9)

6. Diskussion und Resümee

... can the changes associated with this new wave of education innovation be said to be enhancing or harming learners and the forms of learning in which they are engaged?

(Neil Selwyn, 2010)

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des ersten Kapitels zwischen dem hochschuldidaktischen Bestreben einer Qualitätsverbesserung der Hochschullehre – hin zu einer neuen Lehr-Lernkultur – sowie dem vorwiegend theoriebasierten Fachdiskurs über die Potenziale von Social Software verortet. Der Einsatz von digitalen Medien wurde in diesem Kontext als Motor für Hochschuldidaktik bzw. Hochschulentwicklung – im Sinne des Leitbildes: „the shift from teaching to learning“ – beschrieben. Mit der Fragestellung wie Social Software in hochschulspezifischen Lehr-/Lernarrangements eingesetzt wird, wurde der Fokus der Arbeit auf die Mikroebene der Hochschullehre gerichtet. Nach einer Begriffsklärung, der Darstellung von Potenzialen von Social Software sowie der Schärfung einer didaktischen Perspektive wurde die Fragestellung anhand der in der Literatur gefundenen Evaluationsstudien und Erfahrungsberichte zur Nutzung von Social Software untersucht. Neben einer sichtbar werdenden Vielfalt unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten von Social Software wurde die vermeintlich euphorische Diskussion über Partizipationspotenziale angesichts externen Drucks und unfreiwilliger Teilnahme in empirischen Untersuchungen relativiert.

Im Folgenden soll nun zunächst die Bedeutung der Ergebnisse für die in Kapitel 1.1 explizit ausformulierten Forschungsfragen diskutiert werden. Anschließend wird auf Basis exemplarischer Ergebnisse die These formuliert, dass durch den Einsatz von Social Software die Entwicklung einer neuen Lernkultur angestrebt wird, ohne über notwendige Veränderungen einer Lehrkultur nachzudenken. Daran anknüpfend werden sich durch den Einsatz von Social Software in der Hochschullehre ergebende Spannungsfelder reflektiert. In einem abschließenden Fazit werden die Grenzen dieser Arbeit skizziert und ein Ausblick formuliert.

6.1. Bedeutung der Ergebnisse für die Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit verfolgte zum einen die Zielstellung, die Einsatzmöglichkeiten von Social Software in der Hochschullehre unter einer didaktischen Perspektive in den Blick zu bekommen. Zum anderen sollten typische Probleme beim Einsatz von Social Software identifiziert werden. Die dafür formulierten Forschungsfragen lauteten:

1. Wie wird Social Software in der Hochschullehre eingesetzt?
2. Welche Probleme sind mit dem Einsatz von Social Software in hochschulspezifischen Lehr-/Lernarrangements verbunden?

Die zwei Fragestellungen sowie die dazugehörigen Ergebnisse können auf zwei unterschiedlichen Ebenen verortet werden: (a) auf der Ebene (didaktisch-)konzeptioneller Planungen und Überlegungen zum Einsatz von Social Software und (b) auf der Ebene der in der realen Praxis erfahrenen Schwierigkeiten und Probleme in Form dokumentierter Fallberichte und Forschungsergebnisse. Wenngleich vereinzelt Antworten auf die gestellten Fragen bereits im vorherigen Kapitel formuliert worden sind, soll im Folgenden explizit auf die Forschungsfragen eingegangen werden.

6.1.1. Unterschiedlich, selten didaktisch begründet und unter externem Druck – Antworten auf die erste Fragestellung

Die gestellte Forschungsfrage nach dem „Wie“ bzw. konkret formuliert „Wie wird Social Software in der Hochschullehre eingesetzt?“, lässt je nach Lesart der Fragestellung verschiedene Antwortmöglichkeiten zu. Auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit erscheinen die folgenden drei (sehr pointiert formulierten) Antworten möglich: (a) unterschiedlich (hinsichtlich der gewählten Betrachtungskategorien), (b) selten didaktisch begründet und (c) unter externem Druck.

Die Unterschiede des konzeptionellen Einsatzes von Social Software zeigen sich zum einen hinsichtlich der „Besetzung“ der abstrakten Szenarios. So wurden im Rahmen des Entwurfs des Szenariomodells drei Kategorien für eine formale Beschreibung des Einsatzes von Social Software herausgearbeitet: der „Grad der Virtualität“, der „Grad der eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten“ sowie der „Grad an Fremdsteuerung“. Aus der Kombination dieser Kategorien ergab sich ein Modell mit acht theoretisch möglichen (und hinsichtlich der Kategorien unterscheidbaren) Einsatzszenarien von Social Software in der Hochschullehre (vgl.

Kap. 4.3). Das Ergebnis der begründeten Einordnung der konkreten Konzeptionen mit Hilfe des Szenariomodells war, dass sieben der acht möglichen Szenarien benötigt worden sind, um die zwölf (hinreichend detailliert dargestellten) konzeptionellen Überlegungen formal beschreiben und abbilden zu können (vgl. Abb. 5.1). Zum anderen werden die Unterschiede des Einsatzes von Social Software mit Blick auf die geschilderten Beispiele der jeweiligen Szenarios deutlich. So dienten Wikis – wie in der Zusammenfassung der Ergebnisse bereits formuliert – u.a. zur kollaborativen Anfertigung von Vorlesungsmitschriften, zur Erstellung von Wikibooks sowie modulspezifischen Wissensdatenbanken.

Während sich der konzeptionelle Einsatz von Social Software unterscheiden lässt, zeigte sich bei der inhaltsbezogenen Auswertung der Publikationen die Gemeinsamkeit, dass die getroffenen Entscheidungen für den jeweiligen Einsatz selten mit Bezug auf didaktische Gestaltungsprinzipien oder Modelle begründet worden sind. Dieses Ausbleiben entsprechender Begründungen bzw. überhaupt hinreichender Beschreibungen der getroffenen didaktischen Gestaltungsentscheidungen des Lehr-/Lernarrangements kann vermutlich auf alternative Begründungsansätze mit Bezügen zu aktuellen Lerntheorien (z.B. Halic u. a., 2010; Meyer, 2010; Hermann und Janzen, 2009) oder auf die speziellen Untersuchungsdesigns wie Interventionsstudien oder quasi-experimentellen Settings mit Test- und Kontrollgruppen (z.B. Xie u. a., 2008; Xiao und Lucking, 2008; Safran, 2008) zurückgeführt werden. Unabhängig von der Art der empirischen Untersuchung wird so jedoch der Umstand ausgeblendet (bzw. ignoriert), dass die gesamte Gestaltung eines Lehr-/Lernarrangements (sowie die Rahmenbedingungen institutioneller Bildungsarrangements) Einfluss auf das Handeln der Lernenden (bzw. der Forschungssubjekte) haben kann.

Wird der Grad der Fremdsteuerung (und somit auch implizit verschiedene Rahmenbedingungen institutionalisierter Lehrveranstaltungen) genauer in den Blick genommen, findet sich der Einsatz von Fremdsteuerungselementen sowohl in Betrachtung des Szenariomodells als auch hinsichtlich der konkreten Konzeptionen. Wenngleich diese Erkenntnis für die Hochschule als formale Bildungsinstitution zu erwarten war (vgl. Kap. 3.2.1), vermag es zu Irritationen führen, warum diese Rahmungsstrukturen im Diskurs über die vielfältigen Potenziale von Social Software selten thematisiert werden. Darüber hinaus scheint es überraschend, dass sich trotz der vermeintlichen Potenziale, Lernenden mehr Kontrolle und Verantwortung über ihren eigenen Lernprozess zu übertragen, nur wenige Konzeptionen auf Formen von Beratung und Unterstützung beschränken (z.B. Bonk u. a., 2009; Safran, 2008). Stattdessen kamen im Rahmen der identifizierten Untersuchungen vor allem Formen von externer Kontrolle und extrinsischer Motivation (z.B. durch die Erzeugung von Bewertungsdruck sowie der Verwendung obligatorischer Aufgabenstellungen) zum Einsatz (z.B. Ehlers u. a., 2009b; Meyer, 2010; Sarkar, 2009; Öner, 2009). Dieses Ergebnis findet Bestätigung im Literaturbericht von Sim und Hew (2010) hinsichtlich der Nutzung von We-

blogs in der Hochschullehre.

Using [Self-Determination Theory (SDT)] to frame and understand some of the previous studies reviewed, it was clear that educators had mainly used extrinsic motivators to get students to blog. These include making the use of blog as a compulsory part of the course requirement (e.g., Davi et al., 2007; Dickey, 2004; Ellison & Wu, 2008; Stiler & Philleo, 2003; Weller et al., 2005; Zeng & Harris, 2005) or awarding extra marks if students made use of blogs during the duration of the course (e.g., Williams & Jacobs, 2004).

6.1.2. Partizipationslücken, „playing the game“ und unreflektiertes didaktisches Handeln – Antworten auf die zweite Forschungsfrage

Grenzen echter studentischer Partizipation oder, wie in der Überschrift formuliert, „Partizipationslücken“ finden sich in den analysierten empirischen Arbeiten deutlich. Diese Ergebnisse kontrastieren – wie bereits erwähnt – insofern den theoretischen Diskurs über sich eröffnende Partizipationspotenziale. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, inwiefern die thematisierten Partizipationslücken durch die Verwendung von Social Software induziert (und somit ein durch Social Software hervorgerufenen Problem darstellen) oder ob die Grenzen studentischer Beteiligung im Rahmen institutioneller Lehr-/Lernarrangements durch den Einsatz von Social Software lediglich sichtbar werden (und so die generellen Grenzen aktiver Partizipation im Rahmen institutioneller Lehrveranstaltung offen legen)?

In diesem Kontext erscheint es interessant, dass der Mangel an studentischer Partizipation im Rahmen der verschiedenen Publikationen kaum auf theoretischer Ebene diskutiert wurde. Ausbleibende Beteiligung wurde in der Mehrheit der Studien als ein „Motivationsproblem“ dargestellt, welches durch Formen externer Kontrolle gelöst oder schlichtweg ignoriert werden kann. Mit Blick auf die Erkenntnisse der Erwachsenenbildung (u.a. zum selbstgesteuerten Lernen) ist in Frage zu stellen, inwiefern erzwungene Beteiligung zu intendierten Lernprozessen führt. Aus einer Begründungsperspektive über Lernen (vgl. Holzkamp, 1995; Faulstich und Grell, 2006) entsprechen die beschriebenen Formen des „Mitspielens“ oder wie Ebner u. a. (2010, S. 87) formulieren, „students appeared to be ‘playing the game’“, defensiven Lernbegründungen. Das Lernen oder vielmehr die Beteiligung resultiert aus einer Abwehrhaltung – z.B. zur Bewältigung von verpflichtenden Aufgaben – heraus und ist nicht zu verwechseln mit aktiver Partizipation oder produktiver Teilhabe, welche sich u.a. auf die Interessen der Lernenden zurückführen lassen. So formulieren Faulstich und Grell (2006): „Menschen lernen dann, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht, eigene Interessen verbinden. Entscheidend ist, was sie selbst als dieses ansetzen, nicht, was andere als solches zu setzen versuchen. Menschen lernen, wenn sie die

Gründe dafür haben“ (S. 184). Formen des „Mitspielens“ können aus dieser Perspektive als Strategien verstanden werden, um mit der jeweiligen (Lebens-)Situation umzugehen. Studierende werden ebenfalls entsprechende Strategien entwickeln, um eine entsprechende Prüfung zu bestehen, was jedoch nicht mit expansivem Lernen – aus einer eigenen Handlungsproblematik heraus – zu verwechseln ist.

Mit Blick auf die seltene Reflexion entsprechender Konsequenzen von externer Kontrolle in Lehr-/Lernarrangements kann – überspitzt formuliert – auch das unreflektierte didaktische Handeln der Hochschullehrenden als ein Problem markiert werden, welches mit dem Einsatz von Social Software (bzw. in Betrachtung aktueller Publikationen zum Einsatz von Social Software) sichtbar wird.

6.2. Der Wandel zur neuen Lernkultur (ohne neue Lehrkultur?) – Reflexionen zum Einsatz von Social Software

Ein Wandel der Lehr-Lernkultur hinsichtlich des angestrebten Leitbildes „The shift from teaching to learning“ wurde im Rahmen des ersten Kapitels als Herausforderung für Hochschullehrende beschrieben. So stehen Lehrende u.a. vor der Aufgabe, ihre Lehre verstärkt aus der Perspektive der Lernenden zu denken, selbstorganisiertes und aktives Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen sowie als Gestalter lernförderlicher Arrangements zu handeln, anstatt in der Rolle eines Stoffvermittlers zu verbleiben. Der Einsatz von E-Learning im Allgemeinen und von Social Software im Speziellen wird dabei von verschiedenen Positionen als ein Motor beschrieben, der einen Wandel der Lehr-Lernkultur auf unterschiedlichen Ebenen vorantreiben kann.

Diese Annahme, „that eLearning 2.0 [...] will foster the idea of placing the learner in the centre of a more social, personal and flexible learning process“, teilen auch Berlanga u. a. (2010, S. 199) bei der Beschäftigung mit der Frage, wie Hochschulen Web 2.0 Tools und Social Software in die Lehre integrieren sollten. Interessant erscheint vor allem, dass sie im Rahmen des Special Issues „Towards eLearning 2.0 University“ konstatieren, dass der Einsatz von Social Software in der Hochschullehre vor allem als Herausforderung für die Lernenden wahrgenommen wird. Lernende sind mit der Situation konfrontiert, so Berlanga u. a. (2010, S. 199), ihre traditionellen (individuellen und passiven) Lernstrategien verändern zu müssen, um angemessen in sozialen und situierten Kontexten kollaborativ zusammenarbeiten zu können. Jedoch seien Studierende aktuell nicht mit den Aktivitäten vertraut, die für eine echte Kooperation und Kollaboration benötigt werden. In der Be-

trachtung der Zusammenfassung empirischer Ergebnisse von Berlanga u. a. (2010) finden sich weitere Hinweise, die auf einen angestrebten Wandel des Lernens bzw. vielmehr der Lernkultur (zumindest hinsichtlich der aktuellen Lehr-Lernforschung) hinweisen. Zentral erscheint diesbezüglich, dass die Lernenden bzw. ihr Lernen (insbesondere ihre Lernstrategien) den Fokus aktueller Diskussion bilden.

Die Perspektive verstärkt auf die Lernenden zu richten, ist hinsichtlich des Leitbildes „the shift from teaching to learning“ durchaus positiv zu bewerten. Ferner kann in Betrachtung des Grades eröffneter Aktivitätsmöglichkeiten festgestellt werden, dass in jeder Konzeption zum Einsatz von Social Software verschiedene Möglichkeiten für eine aktive und produktive Beteiligung geboten worden sind. Wenngleich mit Bezug auf diese Zuordnungen keine Aussagen über die Qualität oder die Sinnhaftigkeit der konzipierten Tätigkeiten getroffen werden kann, markiert dieses Ergebnis – pointiert formuliert – zumindest einen Unterschied zum Einsatz von E-Learning (1.0) als digitalen Semesterapparat bzw. zur Bereitstellung von „Content“. Ein darauf aufbauendes Fazit der Arbeit – z.B. „Der Einsatz von Social Software in der Hochschullehre fördert die Entwicklung einer neuen Lernkultur durch die Schaffung neuer Möglichkeiten zur produktiven Teilhabe“ – würde jedoch nur einen Teil der Ergebnisse dieser Arbeit widerspiegeln. Denn mit dem Fokus auf die Lernenden scheinen die Lehrenden bzw. ihr didaktisches Handeln zunehmend in den Hintergrund zu geraten. Die eingangs erwähnte Herausforderung für Lehrende, Lehre verstärkt aus der Perspektive der Lernenden zu denken, findet kaum Beachtung.

In diesem Sinne wird im folgenden die These aufgestellt, dass mit dem Einsatz von Social Software zwar ein Wandel der Lernkultur forciert wird, jedoch ein Wandel der Lehrkultur weitestgehend ausbleibt. Die Lernenden stehen somit nicht nur im Mittelpunkt der Diskussion, sondern ihnen wird vor allem auch die (komplette) Verantwortung für einen Wandel der Lehr-Lernkultur übertragen – oder wie Terhart (2005, S. 2) formuliert: „Die Devise lautet: Autodidaktik statt Allgemeine Didaktik“. Die formulierte These wird mit Bezug auf die Ergebnisse dieser Arbeit im Folgenden auf drei verschiedenen Ebenen erläutert. Daran anknüpfend werden verschiedene Überlegungen ausgeführt, in denen die Grenzen der Möglichkeiten aber auch die Gefahren eines unreflektierten Einsatzes von Social Software thematisiert werden.

6.2.1. Hinweise auf eine (gewünschte) Lernkultur ohne Wandel der Lehrkultur

Hinweise auf eine Veränderung der Lernkultur ohne dabei ebenfalls eine Veränderung der Lehrkultur zu forcieren (oder ohne zumindest darüber nachzudenken), lassen sich auf drei

verschiedenen Ebenen nachzeichnen. Die erste Ebene betrifft die Annahmen der Lehrenden über das Lernen der Studierenden im Rahmen institutioneller Lehr-Lernveranstaltungen. Wie in der Beantwortung der Forschungsfragen bereits angemerkt, werden im Rahmen der Publikationen vor allem Bezüge zu aktuellen Lerntheorien hergestellt. Dazu gehörten u.a. konstruktivistische Lerntheorien (z.B. Cole, 2009; Halic u. a., 2010; Safran, 2008), kollaboratives Lernen (z.B. Hermann und Janzen, 2009; Öner, 2009; Requena-Carrión u. a., 2009) sowie Bezüge zu reflexivem bzw. transformativem Lernen (Bonk u. a., 2009; Xie u. a., 2008). Gemeinsam haben diese Theorienansätze die Ablehnung einer Transport- oder Herstellungsvorstellung von Lernen sowie die Fokussierung einer Aneignungsperspektive. So wird es ermöglicht, das Lernen der Studierenden beschreiben und analysieren zu können. Die Fokussierung dieser Perspektive kann als ein Hinweis dafür interpretiert werden, dass das Lernen und somit die Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Jedoch bieten entsprechende Theorieansätze kein präskriptives Wissen zur Gestaltung konkreter Lernbedingungen (vgl. Terhart, 2009), noch kann eine Begründungsperspektive aus der Position der Lernenden eingenommen werden (vgl. Holzkamp, 1995; Faulstich und Grell, 2006). Das Durchdenken der Lehre aus der Perspektive der Lernenden und eine daran anknüpfende Veränderung der Lehrkultur scheint ohne Berücksichtigung dieser Aspekte nur begrenzt möglich.

Auf der zweiten Ebene werden die konzeptionellen Überlegungen zum Einsatz bzw. zur Integration von Social Software in eine konkrete Lehr-Lernveranstaltung betrachtet. Wenn gleich das entworfene Szenariomodell keine quantifizierbaren bzw. generalisierbaren Aussagen erlaubt, kann zumindest für die vorliegenden Konzeptionen festgestellt werden, dass den Studierenden durch den Einsatz von Social Software Gelegenheiten für eine aktive und produktive Beteiligung geboten worden sind. Wie bereits erwähnt, kann diese Erkenntnis als Unterschied zum Einsatz von E-Learning (1.0) markiert und insofern auch als Hinweis für die Entwicklung einer neuen Lernkultur interpretiert werden. Wird in Betrachtung des Szenariomodells im Folgenden die Differenz zwischen einem hohen Grad an Virtualität und einem (niedrigen bis) mittleren Grad an Virtualität fokussiert (und ignoriert dabei die jeweiligen Sonderfälle¹), finden sich vorwiegend Konzeptionen in denen die Gelegenheiten zur aktiven und produktiven Beteiligung selten in das Gesamtkonzept integriert waren. Anknüpfungspunkte zur Kritik von Kerres (2006a) an den Vorstellungen zur Konzeption von Blended Learning Veranstaltungen scheinen offensichtlich². Statt mit dem Einsatz von Social Software Teile der konventionellen Lehre ersetzen zu wollen, entsteht jedoch vielmehr der Eindruck, dass zusätzliche Anforderungen (neben der konventionellen Lehre) an die

¹Gemeint ist der konzipierte Onlinekurs von Meyer (2010) sowie das Bearbeiten von Übungsaufgaben eines Wikis im Rahmen von Präsenzveranstaltungen bei Hermann und Janzen (2009).

²So ist mit Blended Learning Konzepten häufig die Vorstellung verbunden, so Kerres (2006a), dass Teile der konventionellen Lehre durch E-Learning ersetzt, „der Rest des Unterrichts aber wie bisher stattfinden könne“ (S. 6).

Studierenden gestellt werden (z.B. Halic u. a., 2010; Safran, 2008; Sarkar, 2009; Wheeler, 2009; Xiao und Lucking, 2008; Xie u. a., 2008). Neben dem Besuch einer Vorlesung wird beispielsweise bei Sarkar (2009) von den Studierenden erwartet, ihre Mitschriften online zur Verfügung zu stellen und die Mitschriften anderer wöchentlich zu verbessern (Sarkar, 2009). Der nicht integrierte (und insofern aus mediendidaktischer Perspektive problematische) Einsatz von Social Software vermag in diesem Setting zwar die Möglichkeit zu einer Veränderung der Lernkultur bieten – vom privaten zum öffentlichen und kollaborativen Lernen. Die als Vorlesung konzipierte Lehrveranstaltung änderte sich jedoch nicht.

Neben der fehlenden Integration der Social Software bezogenen Aktivitäten kann ebenfalls der bereits problematisierte Einsatz von externer Kontrolle als Indiz für eine ausbleibende Veränderung der Lehrkultur interpretiert werden. Zwar wird selbstorganisiertes und aktives Lernen ermöglicht, jedoch nur selten unterstützt. Mit entsprechenden Verordnungen zum selbstorganisierten und aktiven Lernen wird insofern nicht die Entwicklung spezifischer Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen gefördert, sondern die Kompetenzen werden vorausgesetzt. Ferner finden sich auf konzeptioneller Ebene (bzw. insbesondere innerhalb der verschiedenen Untersuchungsdesigns) Hinweise auf den „Mythos Technik“, der eine Veränderung der Lehrkultur überflüssig erscheinen lässt (z.B. Anderson und Lin, 2009; Meyer, 2010; Xie u. a., 2008). So wurden beispielsweise in verschiedenen Untersuchungen ignoriert, dass die zu bearbeitenden Aufgaben Einfluss auf die Nutzung bzw. das Lernen von und mit Social Software haben können (z.B. Meyer, 2010; Xie u. a., 2008).

Die dritte Ebene auf der ein forcierter Wandel der Lernkultur (ohne Lehrkultur) nachgezeichnet werden kann, bezieht sich auf die identifizierten Reflexionen und Diskussionen der verschiedenen Publikationen. Wie bereits thematisiert wurde, finden sich nur wenige Reflexionen hinsichtlich der Verwendung externer Kontrolle in Form verpflichtender Aufgaben und von Bewertungszwängen. Ferner finden sich vereinzelte Reflexionen – analog zu Berlanga u. a. (2010) – hinsichtlich fehlender Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden bezüglich der Aktivitäten (z.B. Xie u. a., 2008) oder der zu verwendenden Tools (z.B. Safran, 2008) bzw. wie man diesen begegnen kann (z.B. Halic u. a., 2010). Mögliche (für die Entwicklung einer Lehrkultur vermutlich auch notwendigen) Veränderung tradierter Organisationsformen wie (Massen-)Vorlesungen, die entgegen der Annahmen zum Lernen und der angestrebten Kompetenzentwicklung eher die Vorstellung einer Wissenstransportfunktion von Hochschullehre verstärken, wurden kaum explizit reflektiert (in Ansätzen bei Bonk u. a., 2009; Cole, 2009).

6.2.2. Warum der Einsatz von Social Software alleine nicht genügt

Wird die These einer ausbleibenden Veränderung der Lehrkultur ernst genommen, muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern sich allein durch den Einsatz von Social Software im Rahmen der Hochschullehre eine neue – produktive, kollaborative und reflexive – Lernkultur überhaupt entwickeln kann. Unter der Annahme einer weitestgehend „konstanten“ Lehrkultur (ausgenommen des zusätzlichen Einsatzes von Social Software) beschränken sich die folgenden Überlegungen im wesentlichen auf die Lernenden. Dafür scheint es hilfreich, sich nicht allein auf die Mikroebene der Hochschullehre zu beschränken, sondern ebenfalls äußere Rahmenbedingungen mit zu denken. Die Herangehensweise erfolgt dabei aus zwei unterschiedlichen Richtungen – der Nutzung von Social Software im Alltag zum einen sowie in Betrachtung der aktuellen Rahmenbedingungen institutioneller Lehre zum anderen – und endet jeweils in einem spezifischen Spannungsfeld, welches die begrenzten Möglichkeiten von Social Software in der Hochschullehre markieren.

Wird zunächst die Nutzung von Social Software bzw. Online Medien außerhalb formaler Bildung betrachtet, konstatieren Grell u. a. (2010, S. 7) in Betrachtung aktueller Zahlen, „dass Online-Medien längst keine Tummelplätze für eine kleine Gruppe Technikbegeisterter sind, sondern zur Normalität des Alltags gehören“ (vgl. auch van Eimeren und Frees, 2010; Peterhans und Sagl, 2011). Wie im Rahmen der Vorüberlegungen bereits skizziert, bedeutet dies jedoch nicht, dass Studierende aktiver, produktiver oder gar kompetenter im Umgang mit Medien oder autodidaktischem Lernen sind. Vielmehr findet sich auch im Web 2.0 eine vorwiegend passive Nutzung des Internets (Schmidt u. a., 2010; Busemann und Gscheidle, 2010). Beim Einsatz von Social Software in der Hochschullehre darf insofern nicht ignoriert werden, dass Lehrende und Lernende grundlegend unterschiedliche Interessen mit dem Nutzen dieser Medien verfolgen. So stehen die von Guth und Petrucco (2009, S. 426) beschriebenen Ziele der Lehrenden:

The use of social software in education focuses on activities rather than applications (i.e., all those activities that involve sharing knowledge [blogs], collaboratively creating knowledge [wikis], and managing knowledge [social bookmarking]). (S. 426),

im Kontrast zur alltäglichen Nutzung von Social Software auf Seiten der Studierenden, wie diese von Selwyn (2010) beschrieben wird:

In particular, social media support and facilitate the 'nuts and bolts' of social life – social interaction, presentation of self, social grooming – what Mimi Ito terms 'hanging out' and 'messaging around'. (Selwyn, 2010, S. 6).

In Betrachtung der Alltagsroutinen der Studierenden scheint es wenig verwunderlich, dass

erzwungenes Peer Feedback selten reflexiv und konstruktiv formuliert worden ist (Xie u. a., 2008; Ebner u. a., 2010) oder zu intensiven fachbezogenen Diskussionen führte (Ebner und Maurer, 2009). Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei früheren Evaluationen von Ebner und Maurer (2007) sowie Hall und Davison (2007) hinsichtlich verpflichtender Kommentare bei Weblogs. Festzuhalten ist zum einen, dass die Nutzung von Social Software nicht *per se* zum Lernen führt. Insbesondere auf theoretischer Ebene ist soziale Interaktion nicht gleichzusetzen mit sozialer Konstruktion von Bedeutung oder Wissen (vgl. Selwyn, 2010; Wheeler, 2009). Zum anderen muss die Frage gestellt werden, warum Studierende, die Social Software im Alltag vorrangig passiv nutzen (obwohl sie anders als in formalen Bildungssituationen nicht auf ein bestimmtes Fach oder Thema eingeschränkt sind), ihre Alltagsroutinen hin zu einer reflexiveren, kollaborativeren, aber vor allem produktiveren Nutzung verändern sollten, wenn die entsprechenden Aktivitäten zwar gefordert, aber nicht adäquat unterstützt werden?

Neben der „Mediennutzungskultur“ scheint in diesem Kontext ebenfalls die institutionelle Bildungskultur, in der die Studierenden „aufgewachsen“ sind, für eine genauere Betrachtung relevant. So sind u.a. aktuelle Anerkennungssysteme auf individuell identifizierbare Leistungen und Leistungsbewertung ausgerichtet. Widerstände gegen angeordnete und bewertete kollaborative Formen (z.B. Meyer, 2010; Öner, 2009) sowie das Ausbleiben studentischer Partizipation bei freiwilliger Teilnahme (z.B. Bonk u. a., 2009; Cole, 2009; Requena-Carrión u. a., 2009) scheinen insofern nachvollziehbar. Mit Blick auf die (ökonomisch motivierten Anreize und) Auswirkungen des Bologna-Prozesses, u.a. ein kürzeres aber auch schnelleres Studium, wächst zusätzlich der Druck auf die Studierenden und führt, so Reinmann u. a. (2007, S. 264), „fast unweigerlich zu einem individualökonomischen Kalkül, nach dem vor allem solche Leistungen erbracht werden, die im Credit-Point-Konto des Fachstudiums verlangt sind“. Die durch Einsatz von Social Software zusätzlich (verordneten) Möglichkeiten scheinen diesen Trend noch zu verstärken. So weist Zimmer (2001, S. 136 f.) bereits im Kontext von E-Learning 1.0 darauf hin, dass den Lernenden

durch den entstandenen Zeitdruck zwangsläufig die Frage aufgedrängt wird: Was ist unabdingbar zu lernen notwendig, um das vorgegebene und von mir zu übernehmende Lernziel zumindest formal und soweit notwendig auch inhaltlich ausreichend zu erfüllen? Sie werden diese Frage nach einem individuellen Aufwand-Nutzen-Kalkül entscheiden.

Studierende stehen demnach nicht nur alleine vor der Herausforderung, sich autodidaktische Fähigkeiten aneignen zu müssen, sondern werden (sofern sie über entsprechende Kompetenzen verfügen) – pointiert formuliert – vor die Wahl gestellt, entweder selbstbestimmt und altruistisch motiviert an Social Software bezogenen Bildungsprozessen teilzuhaben oder das legitime Ziel zu verfolgen, einen Abschluss mit angemessenen Noten in der Regelstudienzeit zu erreichen.

6.3. Resümee

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Fragestellung, wie Social Software in der Hochschullehre eingesetzt wird. Nach einer Vorbetrachtung wurde die Fragestellung anhand von in der Literatur gefundenen Fallstudien untersucht und reflektiert. Kritisch muss bemerkt werden, dass mit der Auswahl (neben den GMW/Delfi-Beiträgen) vor allem englischsprachiger Publikationen nur eine (durch den Fokus der Zeitschriften und der Literaturdatenbank selektierte) Auswahl an Fallstudien untersucht werden konnte³. Dabei wurde im Rahmen der Analyse nicht auf kultur- und länderspezifische mögliche Unterschiede hinsichtlich der Hochschullehre bzw. einer entsprechenden Lehr-Lernkultur eingegangen, wenngleich auch diese bei der Analyse der Potenziale und Probleme zu berücksichtigen sind. Ferner konnte die formale Beschreibung didaktisch komplexer Lehr-/Lernarrangements durch die deduktiv abgeleiteten und weitestgehend abstrakten Kategorien nicht interpretationsfrei erfolgen. Die begründet getroffenen Entscheidungen hinsichtlich der einzelnen Kategorien erlauben zwar tendenzielle Zuordnungen, sind jedoch nicht als Abbild einer Ordinalskala zu verstehen.

Mit Blick auf die skizzierten Grenzen dieser Arbeit kann diese dementsprechend nicht den Anspruch erfüllen, generalisierende Schlüsse ziehen zu können. Sie bietet jedoch eine strukturierte Perspektive auf die Vielfalt aktueller Einsatzmöglichkeiten von Social Software in der Hochschullehre. Ferner kontrastiert sie, in Betrachtung der Dominanz von unfreiwilliger Teilhabe und externem Druck in empirischen Arbeiten, den theoriebasierten Diskurs über die (verfügbaren) Partizipationspotenziale von Social Software. Mögliche Gründe und Ursachen für das (zumindest partielle) Scheitern verschiedener Ansätze wurden diesbezüglich diskutiert. Neben den aktuellen institutionellen Rahmenbedingungen, die nur sehr begrenzte Freiräume für studentische Partizipation bieten, erscheint vor allem die aktuelle Lehrkultur beim Einsatz von Social Software problematisch. Diskutierbar wird diese Problematik mit Blick auf zusätzlich (zur traditionellen Lehre) verordnete Aktivitäten zur Nutzung von Social Software als auch hinsichtlich der seltenen Unterstützungs- und Beratungsangebote. Mit Blick auf die lerntheoretischen Überlegungen – aus einer Begründungs- als auch aus einer Bedingtheitsperspektive – ergeben sich begründete Zweifel, dass mit den aktuell scheinbar dominierenden Formen des Einsatzes von Social Software die Qualität der Lehre und des Lernens verbessert werden kann.

Zugespitzt formuliert lässt sich resümieren: Social Software ist nicht die Antwort auf grundlegende didaktische Fragen. Social Software (insbesondere Blogs und Wikis) entfalten ihr Potenzial weder von allein, noch unabhängig von gegebenen Rahmenbedingungen. Der Ein-

³Die Auswahl dieser Datenbanken und Zeitschriften begründet sich aus pragmatischer Perspektive vor allem durch deren Verfügbarkeit.

satz von Social Software in der Hochschullehre legitimiert sich dementsprechend weder durch (überhöhte) Erwartungen an mögliche Potenziale oder an zukünftige Studierende, noch auf Grund des aktuellen Hypes um „E-Learning 2.0“ – oder wie ein Professor auf der Tagung für „Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens“ formulierte: „weil jetzt alle Wikis machen“. Wird der Intention bzw. dem Ziel des Lehrenden das Primat bei der Planung einer Lehr-/Lernarrangements zugesprochen, rechtfertigt sich der Einsatz von Social Software nur dann, wenn es sich zur Verfolgung der gesetzten Ziele eignet. Dafür ist es zwangsläufig notwendig, dass sich Lehrende über die eigenen Ziele und die ihrer Lehrveranstaltung bewusst sind. Geht es um Wissensvermittlung, um die eigenständige/kollaborative Lösung komplexer Probleme oder um die Entwicklung von Handlungskompetenzen? Pointiert formuliert: Wenn rezeptives Lernen von systematischem Fachwissen das Hauptlehrziel darstellt, welches zum Abschluss des Semesters individuell in Form eines Multiple Choice Tests überprüft wird, erscheinen kollaborative Aktivitäten mit Wikis weder aus didaktischer Perspektive notwendig, noch können diese Aktivitäten aus studentischer Perspektive als sinnvoll erlebt werden. Wenn das Ziel der Hochschullehre jedoch nicht nur in der Vermittlung deklarativen Wissens besteht, welches vor allem in Vorlesungen durch rezeptives Lernen erworben werden soll, bietet der Einsatz von Social Software ernstzunehmende Chancen zur Unterstützung von forschendem Lernen sowie zur Entwicklung und Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen. Ansätze zur Realisierung entsprechender Ziele finden sich in den untersuchten Konzeptionen u.a.

- zur Beratung und gegenseitigen Unterstützung von Studierenden bei der Durchführung von (Mini-)Forschungsprojekten im Sinne des forschenden Lernens (vgl. Wheeler, 2009),
- bei der Reflektion und Unterstützung von projektbezogenen (und kompetenzförderlichen) Aktivitäten, die echte Zusammenarbeit notwendig werden lassen (vgl. Ehlers u. a., 2009b),
- sowie zur Anwendung und Transformation von Wissen bei der Erstellung authentischer und für dritte sichtbarer Produkte in Form von Wikibooks (vgl. Bonk u. a., 2009).

Zur Diskussion und Weiterentwicklung entsprechender Ansätze sowie zur Erforschung der Bedingungen für das Gelingen von Social Software unterstützter Lehr-/Lernarrangements wurde versucht, mit dieser Arbeit einen kleinen Beitrag zu leisten.

7. Literaturverzeichnis

- [Anderson und Lin 2009] Anderson, Nicole ; Lin, Chi-Cheng: Exploring technologies for building collaborative learning communities among diverse student populations. In: *Proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on innovation and Technology in Computer Science Education*, ACM, 2009, S. 243–247
- [Anderson 2007] Anderson, Paul: What is Web 2.0: Ideas, technologies and implications for education / JISC. URL <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>, 2007. – Forschungsbericht
- [Arnold 2001] Arnold, Patricia: *Medien in der Wissenschaft*. Bd. 17: *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens*. Münster : Waxmann, 2001
- [Arnold 2005] Arnold, Patricia: *Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht*. e-teaching.org. Januar 2005. – URL <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>. – (02.08.2011)
- [Arnold 2011] Arnold, Patricia: Die "Netzgeneration Empirische Untersuchungen zur Mediennutzung bei Jugendlichen. In: Schön, Sandra (Hrsg.) ; Ebner, Martin (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18>, Februar 2011
- [Arnold 2006] Arnold, Rolf: Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) ; Lermen, Markus (Hrsg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2006 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 48), S. 11–29
- [Arnold und Lermen 2006] Arnold, Rolf ; Lermen, Markus: Vorwort der Herausgeber. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) ; Lermen, Markus (Hrsg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2006 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 48), S. 5–9
- [Bartlett-Bragg 2006] Bartlett-Bragg, Anne: Reflections on pedagogy. Reframing practice to foster informal learning with social software. In: *Informal Learning and Digital Me-*

dia, URL <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Anne20Bartlett-Bragg.pdf>, 2006. – (30.07.2011)

[Baumgartner 2006a] Baumgartner, Peter: E-Learning Szenarien. Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In: Schiedt, Eva S. (Hrsg.) ; Kälin, Siglinde (Hrsg.) ; Sengstag, Christian (Hrsg.): *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* Bd. 38. Münster [u.a.] : Waxmann, 2006

[Baumgartner 2006b] Baumgartner, Peter: Web 2.0: Social Software & E-Learning. In: *Computer + Personal (CoPers). Schwerpunktheft: E-Learning und Social Software* 14 (2006), Nr. 8, S. 20–22 und 34. – URL http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/social-software_copers.pdf. – (29.07.2010)

[Baumgartner und Welte 2001] Baumgartner, Peter ; Welte, Heike: Lernen lehren - Lehren lernen. Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In: Meixner, Johanna (Hrsg.) ; Müller, Klaus (Hrsg.): *Konstruktivistische Schulpraxis - Beispiele für den Unterricht*. Neuwied-Krieffel : Luchterhand, 2001, S. 273–291. – URL http://www.peter.baumgartner.name/material/article/lernen_lehren.pdf/download(19.11.2011)

[Berlanga u. a. 2010] Berlanga, Adriana J. ; Peñalvo, Francisco G. ; Sloep, Peter B.: Towards eLearning 2.0 University. In: *Interactive Learning Environments* 18 (2010), S. 199 – 201. – URL <http://www.informaworld.com/10.1080/10494820.2010.500498>. – ISSN 1049-4820

[Bloh 2005] Bloh, Egon: Referenzmodellen und Szenarien des technologie-basierten distribuierten Lehrens und Lernens (TBDL). In: Lehmann, Burkhard (Hrsg.) ; Blog, Egon (Hrsg.): *Online-Pädagogik. Referenzmodelle und Praxisbeispiele* Bd. 3. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2005, S. 7–76

[Bonk u. a. 2009] Bonk, Curtis J. ; Lee, Mimi M. ; Kim, Nari ; Lin, Meng-Fen G.: The tensions of transformation in three cross-institutional wikibook projects. In: *The Internet and Higher Education* 12 (2009), Nr. 3-4, S. 126 – 135. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4W1BVC8-1/2/78b044b43a9efd81b1fdbf7e054df677>. – ISSN 1096-7516

[Budka u. a. 2011] Budka, Philipp ; Ebner, Martin ; Nagler, Walther ; Schallert, Claudia: Hochschule - Strukturen, Rahmen und Modelle für die Lehre mit Technologien. In: Schön, Sandra (Hrsg.) ; Ebner, Martin (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/58>, Februar 2011

- [Busemann und Gscheidle 2010] Busemann, Katrin ; Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Nutzung steigt - Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. In: *Media Perspektiven* (2010), Nr. 7–8, S. 359–368. – URL http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online10/07-08-2010_Busemann.pdf
- [Coates 2005] Coates, Tom: *An addendum to a definition of Social Software*. plasticbag.org. Januar 2005. – URL http://www.plasticbag.org/archives/2005/01/an_addendum_to_a_definition_of_social_software/. – (25.07.2011)
- [Cole 2009] Cole, Melissa: Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. In: *Computers & Education* 52 (2009), Nr. 1, S. 141 – 146. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508001061>. – ISSN 0360-1315
- [Czerwionka und de Witt 2006] Czerwionka, Thomas ; Witt, Claudia de: Die Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) ; Lermen, Markus (Hrsg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2006 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 48), S. 117–131
- [Danciu und Grosseck 2011] Danciu, Elena ; Grosseck, Gabriela: Social aspects of web 2.0 technologies: Teaching or teachers' challenges? In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15 (2011), S. 3768 – 3773. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009177>. – 3rd World Conference on Educational Sciences - 2011. – ISSN 1877-0428
- [DeAndrea u. a. 2011] DeAndrea, David C. ; Ellison, Nicole B. ; LaRose, Robert ; Steinfield, Charles ; Fiore, Andrew: Serious social media: On the use of social media for improving students' adjustment to college. In: *The Internet and Higher Education* In Press, Corrected Proof (2011), S. –. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000443>. – ISSN 1096-7516
- [Downes 2005] Downes, Stephen: E-learning 2.0. In: *eLearn Magazine* 2005 (2005), Oktober, S. 1. – URL <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1104968>
- [Dron 2007] Dron, Jon: Designing the undesignable: Social software and control. In: *Journal of Educational Technology & Society* 10 (2007), Nr. 3, S. 60–71. – URL http://www.ifets.info/journals/10_3/5.pdf
- [Ebner u. a. 2010] Ebner, Martin ; Lienhardt, Conrad ; Rohs, Matthias ; Meyer, Iris: Micro-

blogs in Higher Education - A chance to facilitate informal and process-oriented learning?
In: *Computers & Education* 55 (2010), S. 92–100

[Ebner und Maurer 2007] Ebner, Martin ; Maurer, Hermann: Blogging in Higher Education. In: *Proceeding E-Learn 2007*. Quebec City, Canada, 2007, S. 767 –774

[Ebner und Maurer 2009] Ebner, Martin ; Maurer, Hermann: Can Weblogs and Microblogs Change Traditional Scientific Writing? In: *Future Internet* 1 (2009), S. 47–58

[Ebner u. a. 2008] Ebner, Martin ; Schiefner, Mandy ; Nagler, Walther: Has the Net Generation arrived at the University? - oder Studierende von heute, Digital Natives? In: Zauchner, Sabine (Hrsg.) ; Baumgartner, Peter (Hrsg.) ; Blaschitz, Edith (Hrsg.) ; Weissenböck, Andreas (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten - Tagungsband der GMW-Jahrestagung 2008*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, 2008 (Medien in der Wissenschaft), S. 114–123

[Ehlers 2010] Ehlers, Ulf-Daniel: Qualität für Digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) ; Walber, Markus (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 59–73

[Ehlers u. a. 2009a] Ehlers, Ulf-Daniel ; Adelsberger, Heimo H. ; Teschler, Sinje: Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.) ; Hoffmann, Harriet (Hrsg.) ; Mansmann, Veronika (Hrsg.) ; Schwill, Andreas (Hrsg.): *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster : Waxmann Verlag, 2009 (Medien in der Wissenschaft), S. 185–196

[Ehlers u. a. 2009b] Ehlers, Ulf-Daniel ; Adelsberger, Heimo H. ; Teschler, Sinje: Reflexion im Netz: Auf dem Weg zur Employability im Studium. In: Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.) ; Hoffmann, Harriet (Hrsg.) ; Mansmann, Veronika (Hrsg.) ; Schwill, Andreas (Hrsg.): *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster : Waxmann Verlag, 2009 (Medien in der Wissenschaft), S. 15–29

[Ehlers und Schneckenberg 2008] Ehlers, Ulf-Daniel ; Schneckenberg, Dirk: Webucating the Reflective Practitioner Towards Competence Development in E-Learning. In: Brahm, Taiga (Hrsg.): *The Changing Face of Learning in Higher Education Institutions – Paper Proceedings of the 3rd International scil Congress 2008*. Juni, 2008, S. 11–23. – URL <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2008-06-r18-brahm.pdf>(19.11.2011)

- [van Eimeren und Frees 2010] Eimeren, Birgit van ; Frees, Beate: Fast 50 Millionen Deutsche online - Multimedia für alle? In: *Media Perspektiven* (2010), Nr. 7-8, S. 334–349. – URL http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online10/07-08-2010_van_Eimeren.pdf
- [Faulstich und Grell 2006] Faulstich, Peter ; Grell, Petra: Reflexionen über Lernen. In: Richter, Helmut (Hrsg.): *Dialogisches Verstehen. Festschrift für Horst Scarbath*. Frankfurt am Main, Berlin u.a. : Lang, 2006, S. 181–199
- [Flechsigt 1996] Flechsigt, Karl-Heinz: *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell : Neuland Verl. für Lebendiges Lernen, 1996. – zitiert nach Baumgartner (2006a)
- [Grell u. a. 2010] Grell, Petra ; Marotzki, Winfried ; Schelhowe, Heidi: Einleitung. In: Grell, Petra (Hrsg.) ; Marotzki, Winfried (Hrsg.) ; Schelhowe, Heidi (Hrsg.): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 13–26
- [Grell und Rau 2010] Grell, Petra ; Rau, Franco: Participation under Compulsion. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)* 5 (2010), Nr. 4, S. 26–30. – URL Onlineverfügbarunter:[http://online-journals.org/i-jet/article/view/1458\(10.12.2011\)](http://online-journals.org/i-jet/article/view/1458(10.12.2011))
- [Grell und Rau 2011] Grell, Petra ; Rau, Franco: Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. In: *MedienPädagogik* 21 (2011), S. 1–23. – URL Onlineverfügbarunter:[http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf\(10.12.2011\)](http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf(10.12.2011))
- [Grosseck 2009] Grosseck, Gabriela: To use or not to use web 2.0 in higher education? In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), Nr. 1, S. 478 – 482. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000895>. – World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February 2009 - New Trends and Issues in Educational Sciences
- [Gudjons und Winkel 1997] Gudjons, Herbert (Hrsg.) ; Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 9. Auflage. Hamburg : Bergmann und Helbig, 1997
- [Guth und Petrucco 2009] Guth, Sarah ; Petrucco, Corrado: Social Software and Language Acquisition. In: Cássia Veiga Marriott, Rita de (Hrsg.) ; Torres, Patricia L. (Hrsg.): *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* . New York : Information Science Reference, 2009, Kap. XXVI, S. 424–442

- [Halic u. a. 2010] Halic, Olivia ; Lee, Debra ; Paulus, Trena ; Spence, Marsha: To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. In: *The Internet and Higher Education* 13 (2010), Dezember, Nr. 4, S. 206–213. – URL <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.001>. – ISSN 10967516
- [Hall und Davison 2007] Hall, Hazel ; Davison, Brian: Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. In: *Library & Information Science Research* 29 (2007), Nr. 2, S. 163 – 187. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818807000448>(10.12.2011). – ISSN 0740-8188
- [Harasim u. a. 1995] Harasim, Linda ; Hiltz, Roxanne ; Teles, Lucio ; Turoff, Murray: *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge : The MIT Press, 1995. – zitiert nach Schulmeister u.a. (2008)
- [Hardy u. a. 2008] Hardy, Nazli ; Pinto, Marcos ; Wei, Hsinrong: The impact of collaborative technology in it and computer science education: harnessing the power of web 2.0. In: *SIGITE '08: Proceedings of the 9th ACM SIGITE conference on Information technology education*. New York, NY, USA : ACM, 2008, S. 63–64. – ISBN 978-1-60558-329-7
- [Heinmann 1962] Heinmann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule* 54 (1962), Nr. 9, S. 407–427
- [Hennecke 2008] Hennecke, Birgit: Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Bildungslandschaft – der besondere Beratungsbedarf an der Schnittstelle Schule – Hochschule. In: Bechtold, Gregor (Hrsg.) ; Helferich, Pia S. (Hrsg.): *Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule*. Bielefeld : wbv, 2008, S. 11–23
- [Hermann und Janzen 2009] Hermann, Christoph ; Janzen, Andreas: Electures-Wiki - Aktive Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen. In: Schwill, Andreas (Hrsg.) ; Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.): *Lernen im Digitalen Zeitalter. DeLFI 2009 - Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik.*, 2009, S. 127–138
- [Holzkamp 1995] Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. 1. Frankfurt, New York : Campus Fachbuch, 1995. – ISBN 3593353172
- [Iske und Marotzki 2010] Iske, Stefan ; Marotzki, Winfried: Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und die britische Diskussion*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwis-

senschaften, 2010, S. 141–151. – URL http://stefan.iske-online.de/uploads/pdf/2010_wikis_iske-marotzki.pdf. – (09.08.10)

[Jadin 2007] Jadin, Tanja: Social Software für kollaboratives Lernen. In: Batinic, Bernad (Hrsg.) ; Koller, Alfons (Hrsg.) ; Sikora, Hermann (Hrsg.): *E-Learning, digitale Medien und lebenslanges Lernen*. Linz : Trauner, 2007 (Schriftenreihe E-Learning), S. 23–35

[Jenkins 2007] Jenkins, Henry: *The Power of "Collegial Pedagogy": An Interview with Youth Radio (Part One)*. Blogpost. August 2007. – URL http://www.henryjenkins.org/2007/08/youth_radio.html. – (19.08.2011)

[Jones u. a. 2010] Jones, Norah ; Blackey, Haydn ; Fitzgibbon, Karen ; Chew, Esyin: Get out of MySpace! In: *Computers & Education* 54 (2010), Nr. 3, S. 776 – 782. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509001857>. – Learning in Digital Worlds: Selected Contributions from the CAL 09 Conference. – ISSN 0360-1315

[Jörissen und Marotzki 2007] Jörissen, Benjamin ; Marotzki, Winfried: Neue Bildungskulturen im Web 2.0: Artikulation, Partizipation, Syndiaktion. In: Gross, Friederike v. (Hrsg.) ; Marotzki, Winfried (Hrsg.) ; Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet - Bildung - Gemeinschaft*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 203–225

[Kahnwald 2009] Kahnwald, Nina: *Social Software as a Tool for Informal Learning*. eLearning Papers. 2009. – URL <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19951.pdf>. – (02.08.10)

[Kerres 2001] Kerres, Michael: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München, Wien : Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2001

[Kerres 2006a] Kerres, Michael: Didaktisches Design und eLearning: Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, Damian (Hrsg.): *eLearning. Eine multiperspektivistische Standortbestimmung*. Haupt Verlag, 2006. – URL http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/kerres4miller-final_0.pdf. – (09.08.2010)

[Kerres 2006b] Kerres, Michael: Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas (Hrsg.) ; Wilbers, Karl (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. München : DWD, 2006. – URL <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/web20-a.pdf>. – (Vorläufige Fassung - 21.07.2011)

- [Kerres und Nattland 2007] Kerres, Michael ; Nattland, Axel: Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning. In: Gehrke, Gernot (Hrsg.): *Web 2.0 - Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen* Bd. 6. München : Kopäd, 2007, S. 37–53
- [Kerres und de Witt 2004] Kerres, Michael ; Witt, Claudia de: *Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning*. S. 77–99. In: Treichel, Dietmar (Hrsg.) ; Mayer, Horst O. (Hrsg.): *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*. München : Oldenbourg, 2004. – URL http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/pragmala_0.pdf. – unkorrigierte Rohfassung
- [Klafki 1997] Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.) ; Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 9. Auflage. Bergmann und Helbig, 1997, S. 13–34
- [Kleimann 2007] Kleimann, Bernd: Wo steht E-Learning an den deutschen Hochschulen heute? In: Köhler, Thomas (Hrsg.) ; Neumann, Jörg (Hrsg.): *Symposium E-Learning an Hochschulen: Status Quo und Perspektiven*". Dresden : TUDpress, 2007. – [Video-DVD] (zitiert nach Mayrberger (2007))
- [Luehmann 2008] Luehmann, April L.: Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study. In: *Journal of the Learning Sciences* 17 (2008), Nr. 3, S. 287–337. – URL <http://dx.doi.org/10.1080/10508400802192706>
- [Mason 1998] Mason, Robin: Models of Online Courses. In: *ALN Magazine* 2 (1998). – URL www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm. – zitiert nach Schulmeister (2008)
- [Mayrberger 2007] Mayrberger, Kerstin: Hochschuldidaktik und eLearning – eine förderliche Allianz für die Veränderung von akademischer Lehr- und Lernkultur. In: Merkt, Marianne (Hrsg.) ; Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*. Innsbruck : Studienverlag, 2007, S. 189–215
- [Mayrberger 2010] Mayrberger, Kerstin: Ein didaktisches Modell für partizipative eLearning-Szenarien – Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten. In: Mandel, Schewa (Hrsg.) ; Rutishauser, Manuel (Hrsg.) ; Schiedt, Eva S. (Hrsg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung, Tagungsband der GMW-Jahrestagung 2010*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, 2010 (Medien in der Wissenschaft), S. 363–375

- [McLoughlin und Lee 2007] McLoughlin, Catherine ; Lee, Mark J.: Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In: *Proceedings ASCILITE Singapore 2007*, URL <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>, 2007. – (04.08.2011)
- [McLoughlin und Lee 2010] McLoughlin, Catherine ; Lee, Mark J. W.: Pedagogy 2.0: Critical Challenges and Responses to Web 2.0 and Social Software in Tertiary Teaching. In: Lee, Mark J. W. (Hrsg.) ; McLoughlin, Catherine (Hrsg.): *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. IGI Global, 2010, Kap. 3, S. 43–69
- [Meyer 2010] Meyer, Katrina A.: A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course. In: *The Internet and Higher Education* 13 (2010), Nr. 4, S. 226 – 232. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751610000163>. – Special Issue on Web 2.0. – ISSN 1096-7516
- [Mezirow 1991] Mezirow, Jack: *Transformative Dimensions of Adult Learning*. CA : Jossey-Bass, 1991
- [Niegemann 2004] Niegemann, Helmut M.: Modelle des Instruktionsdesigns: Zu Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Hilfestellungen. In: Rinn, Ulrike (Hrsg.) ; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* Bd. 21. Münster : Waxmann, 2004, S. 102–122
- [Niegemann 2006] Niegemann, Helmut M.: Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) ; Lermen, Markus (Hrsg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2006 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 48), S. 65–74
- [Öner 2009] Öner, Diler: Pre-service teachers' experiences with Wiki: challenges of asynchronous collaboration. In: *WikiSym '09: Proceedings of the 5th International Symposium on Wikis and Open Collaboration*. New York, NY, USA : ACM, 2009, S. 1–2. – ISBN 978-1-60558-730-1
- [O'Reilly 2005] O'Reilly, Tim: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. September 2005. – URL <http://www.oreil.lynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. – (21.07.2011)
- [Owen u.a. 2006] Owen, Martin ; Grant, Lyndsay ; Sayers, Steve ; Facer, Keri: *OPENING EDUCATION: Social software and learning / Futurelab*. Bristol, 2006.

– Forschungsbericht. – URL http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf

[Palloff und Pratt 2001] Palloff, Rena M. ; Pratt, Keith: *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. – zitiert nach Schulmeister u.a. (2008)

[Panke 2007] Panke, Stefanie: *Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale*. 2007. – URL <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf>. – (25.07.09)

[Peterßen 2001] Peterßen, Wilhelm H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München : Oldenbourg Schulbuchverlag, 2001. – 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage

[Peterhans und Sagl 2011] Peterhans, Matthias ; Sagl, Stefanie: (N)Onliner Atlas 2011 / Initiative D21 e.V. und TNS Infratest. URL <http://www.initiativesd21.de/wp-content/uploads/2011/07/NOnliner2011.pdf>, 2011. – Forschungsbericht. (19.08.2011)

[Prensky 2001] Prensky, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon* 9 (2001), Oktober, Nr. 5, S. 1–6. – URL <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. – (14.03.2010) – zitiert nach der Onlineausgabe.

[Pütz 2006] Pütz, Mark S.: *E-Learning 2.0 – Buzzword oder ernstzunehmende Entwicklung?* Weiterbildungsserver Baden-Württemberg. Artikel der Rubrik "Thema des Monats". Juli 2006. – URL <http://concerninglearning.files.wordpress.com/2007/02/elearning20.pdf>. – (21.07.201)

[Reinmann 2006] Reinmann, Gabi: Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? Anregungen für eine Förderung von Lernkultur und Emotionen in unseren Bildungsinstitutionen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) ; Lermen, Markus (Hrsg.): *e-Learning-Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 2006 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 48), S. 31–47

[Reinmann 2010] Reinmann, Gabi: Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) ; Walber, Markus (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 75–89

- [Reinmann 2011a] Reinmann, Gabi: Didaktisches Design - Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie. In: Schön, Sandra (Hrsg.) ; Ebner, Martin (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18>, Februar 2011
- [Reinmann 2011b] Reinmann, Gabi: Forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen: die potentielle und faktische Rolle der digitalen Medien. In: Meyer, Torsten (Hrsg.) ; Tan, Wey-Han (Hrsg.) ; Schwalbe, Christina (Hrsg.) ; Appelt, Ralf (Hrsg.): *Medien & Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 291–306. – URL http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92082-5_19. – ISBN 978-3-531-92082-5
- [Reinmann 2011c] Reinmann, Gabi: Studententext Didaktisches Design / Universität der Bundeswehr München. München, Zweite korrigierte und überarbeitete Version: April 2011 2011. – Forschungsbericht. – URL <http://lernen-unibw.de/studentente>. (30.07.2011)
- [Reinmann u. a. 2007] Reinmann, Gabi ; Sporer, Thomas ; Vohle, Frank: Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In: Keil, Reinhard (Hrsg.) ; Kerres, Michael (Hrsg.) ; Schulmeister, Rolf (Hrsg.): *eUniversity Update Bologna*. Waxmann, 2007 (3), S. 263–278. – URL http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2006/11/Vortrag_Bonn_Nov06.pdf
- [Requena-Carrión u. a. 2009] Requena-Carrión, Jesús ; Rodríguez-González, Ana B. ; Marques, Antonio G. ; Gutiérrez-Pérez, David: Work in progress - implantation of a collaborative student-centered learning environment in a wireless technology course. In: *FIE'09: Proceedings of the 39th IEEE international conference on Frontiers in education conference*. Piscataway, NJ, USA : IEEE Press, 2009, S. 918–919. – ISBN 978-1-4244-4715-2
- [Rinn und Meister 2004] Rinn, Ulrike ; Meister, Dorothee M.: Didaktik und Neue Medien – Eine Einführung. In: Rinn, Ulrike (Hrsg.) ; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* Bd. 21. Münster : Waxmann, 2004, S. 7–16
- [Safran 2008] Safran, Christian: Blogging in higher education programming lectures: an empirical study. In: *MindTrek '08: Proceedings of the 12th international conference on Entertainment and media in the ubiquitous era*. New York, NY, USA : ACM, 2008, S. 131–135. – ISBN 978-1-60558-197-2
- [Sarkar 2009] Sarkar, Sudeep: Wiki-enhanced social scribing of lectures: a case study in an undergraduate course. In: *FIE'09: Proceedings of the 39th IEEE international con-*

ference on Frontiers in education conference. Piscataway, NJ, USA : IEEE Press, 2009, S. 1408–1413. – ISBN 978-1-4244-4715-2

- [Schaffert und Kalz 2009] Schaffert, Sandra ; Kalz, Marco: Persönliche Lernumgebungen: Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts. In: Hohenstein, Andreas (Hrsg.) ; Wilbers, Karl (Hrsg.): *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien*. 27. Erg.-Lfg. Köln : Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland), 2009, Kap. 5.16
- [Schmidt 2006] Schmidt, Jan: Social Software: Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 2 (2006), S. 37–46. – URL http://www.bamberg-gewinnt.de/wordpress/wp-content/pdf/SocialSoftwareFJNSB_preprint.pdf
- [Schmidt 2008] Schmidt, Jan: Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In: Zerfaß, Ansgar (Hrsg.) ; Welker, Martin (Hrsg.) ; Schmidt, Jan (Hrsg.): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum*. Köln : Herbert von Halem Verlag, 2008, S. 18–40
- [Schmidt u. a. 2010] Schmidt, Jan ; Lampert, Claudia ; Schwinge, Christiane: Nutzungspraktiken im Social Web - Impulse für die medienpädagogische Diskussion. In: Herzig, Bardo (Hrsg.) ; Meister, Dorothee M. (Hrsg.) ; Moser, Heinz (Hrsg.) ; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 255–270
- [Schneider u. a. 2009] Schneider, Ralf ; Szczyrba, Birgit ; Welbers, Ulrich ; Wildt, Johannes: Einleitung. In: Schneider, Ralf (Hrsg.) ; Szczyrba, Birgit (Hrsg.) ; Welbers, Ulrich (Hrsg.) ; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* Bd. 120. W. Bertelsmann Verl., 2009, S. 5–11. – URL <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2517>
- [Schulmeister 2002] Schulmeister, Rolf: Virtuelle Universitäten und die Virtualisierung der Hochschulausbildung – Argumente und Konsequenzen. In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.) ; Stärk, Gerhard (Hrsg.): *Studieren mit Multimedia und Internet. Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub* Bd. 16. Münster, New York : Waxmann, 2002, S. 129–145
- [Schulmeister 2004] Schulmeister, Rolf: Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht - Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, Ulrike (Hrsg.) ; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): *Didaktik und Neue Medien* Bd. 21. Münster : Waxmann, 2004, S. 19–49

- [Schulmeister 2006] Schulmeister, Rolf: *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München : Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2006. – ISBN 3486580035
- [Schulmeister 2009a] Schulmeister, Rolf: Gibt es eine »Net Generation«? – Erweiterte Version 3.0 / Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung. Hamburg, 2009. – Forschungsbericht. – URL <http://www.scribd.com/doc/35557816/Schulmeister-Net-Generation-V3>. (05.03.2010)
- [Schulmeister 2009b] Schulmeister, Rolf: Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In: Apostolopoulos, Nicolas (Hrsg.) ; Hoffmann, Harriet (Hrsg.) ; Mansmann, Veronika (Hrsg.) ; Schwill, Andreas (Hrsg.): *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster : Waxmann, 2009 (Medien in der Wissenschaft), S. 129–140
- [Schulmeister 2010] Schulmeister, Rolf: Ansichten zur Kommentarkultur in Weblogs. In: Bauer, Petra (Hrsg.) ; Hoffmann, Hannah (Hrsg.) ; Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*. Preprint. München : kopaed, February 2010, S. 317–347. – URL <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/ansichten-zur-komentarkultur.pdf>(19.11.2011)
- [Schulmeister u. a. 2008] Schulmeister, Rolf ; Mayrberger, Kerstin ; Breiter, Andreas ; Fischer, Arne ; Hofmann, Jörg ; Vogel, Martin: Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen. Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von eLearning-Angeboten / Erstellt im Rahmen des Projektes KoOP. Bremen, Hamburg, 2008. – Forschungsbericht. – URL http://www.mmh.de/upload/dokumente/Referenzrahmen_Qualitaetssicherung_elearning_April09.pdf. (30.07.2011)
- [Schulz 1997] Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.) ; Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 9. Auflage. Bergmann und Helbig, 1997, S. 35–56
- [Selwyn 2010] Selwyn, Neil: *The educational significance of social media – a critical perspective*. Juni 2010. – URL <http://www.scribd.com/doc/33693537/The-educational-significance-of-social-media-a-critical-perspective>(10.12.2011). – Manuskript der Keynote auf der Ed-Media Conference 2010
- [Seufert 2007] Seufert, Sabine: "Ne(x)t Generation Learning": Was gibt es Neues über das Lernen? In: Seufert, Sabine (Hrsg.) ; Brahm, Taiga (Hrsg.): *"Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur*. St. Gallen : SCIL, 2007, S. 2–19. –

URL <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-02-euler-seufert-next-generation-learning.pdf>. – (15.08.2011)

[Shirky 2003] Shirky, Clay: *A Group Is Its Own Worst Enemy*. Manuskript der Keynote zu Social Software auf der O'Reilly Emerging Technology Konferenz. April 2003. – URL http://www.shirky.com/writings/group_enemy.html. – (25.07.2011)

[Sim und Hew 2010] Sim, Jeffrey Wee S. ; Hew, Khe F.: The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. In: *Educational Research Review* 5 (2010), Nr. 2, S. 151–163. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X10000023>. – ISSN 1747-938X

[Tapscott 1998] Tapscott, Don: *Net Kids: Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden : Gabler, 1998

[Terhart 2005] Terhart, Ewald: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1 (2005), Januar/Februar, Nr. 51, S. 1–13

[Terhart 2009] Terhart, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen : Reclam, 2009

[Tulodziecki und Herzig 2004] Tulodziecki, Gerhard ; Herzig, Bardo: Allgemeine Didaktik und computerbasierte Medien. In: Rinn, Ulrike (Hrsg.) ; Meister, Dorothee M. (Hrsg.): *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* Bd. 21. Münster : Waxmann, 2004, S. 50–71

[Tulodziecki u. a. 2010] Tulodziecki, Gerhard ; Herzig, Bardo ; Grafe, Silke: *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn : UTB / Klinkhardt, 2010

[Ullrich u. a. 2008] Ullrich, Carsten ; Borau, Kerstin ; Luo, Heng ; Tan, Xiaohong ; Shen, Liping ; Shen, Ruimin: 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*. New York, NY, USA : ACM, 2008 (WWW '08), S. 705–714. – URL <http://doi.acm.org/10.1145/1367497.1367593>. – ISBN 978-1-60558-085-2

[Wenger 1998] Wenger, Etienne: *Communities of Practice. Learning Meaning, and Identity*. Cambridge [u.a.] : Cambridge, University Press, 1998 (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives)

- [Wenger 2006] Wenger, Etienne: *Communities of practice – a brief introduction*. ewenger.com. Juni 2006. – URL <http://www.ewenger.com/theory/>. – (28.08.2011)
- [Wheeler 2009] Wheeler, Steve: Learning Space Mashups: Combining Web 2.0 Tools to Create Collaborative and Reflective Learning Spaces. In: *Future Internet* 1 (2009), S. 3–13
- [Wildt 2002] Wildt, Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.) ; Voss, Hans-Peter (Hrsg.) ; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Bonn : Raabe-Verlag, 2002, S. 1–10. – Griffmarke A 1.1
- [Wildt 2006] Wildt, Johannes: Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.) ; Voss, Hans-Peter (Hrsg.) ; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Bonn : Raabe-Verlag, 2006. – Griffmarke A 3.1
- [Winkel 1997] Winkel, Rainer: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.) ; Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 9. Auflage. Bergmann und Helbig, 1997, S. 93–112
- [de Witt und Czerwionka 2007] Witt, Claudia de ; Czerwionka, Thomas: *Mediendidaktik. Studentexte zur Erwachsenenbildung*. Bielefeld : Bertelsmann Verlag, July 2007 (Studentexte für Erwachsenenbildung)
- [Xiao und Lucking 2008] Xiao, Yun ; Lucking, Robert: The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. In: *The Internet and Higher Education* 11 (2008), Nr. 3-4, S. 186–193. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4ST3YP7-1/2/a59408d62bfe0ad9c04dc62ad3b56783>. – Special Section of the AERA Education and World Wide Web Special Interest Group (EdWeb/SIG). – ISSN 1096-7516
- [Xie u. a. 2008] Xie, Ying ; Ke, Fengfeng ; Sharma, Priya: The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. In: *The Internet and Higher Education* 11 (2008), Nr. 1, S. 18–25. – URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4R5W073-1/2/1d56462500beef964c5568724873bd79>. – ISSN 1096-7516
- [Zimmer 2001] Zimmer, Gerhard: *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens*. Kap. Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur, S. 126–156. Münster : Waxmann, 2001

A. Anhang

A.1. Übersicht über die recherchierte Publikation

Quelle	Kontext des Social Software Einsatzes	Datenerhebung
Anderson und Lin (2009)	Einsatz von Gruppenblogs zur Förderung kollaborativer Lerngemeinschaften (vor allem, aber nicht nur, zwischen Studierenden unterschiedlicher kultureller Herkunft)	Nutzungsstatistik der Blogs und Usergroups, Fragebogen für Studierende
Bonk u. a. (2009)	Erstellung von Wikibooks im Rahmen von institutions- und länderübergreifenden Projekten	Interviews mit Dozenten, Fragebogen für Studierende
Cole (2009)	Nutzung eines Wikis zur Steigerung des Engagements und der Partizipation der Studierenden	Gruppeninterviews mit Studierenden, Fragebogen für Studierende
Ebner u. a. (2010)	Einsatz von Microblogs zur Ermöglichung und Unterstützung informeller Lernprozesse	Nutzungsstatistik der Microblogs und Inhaltsanalyse der Posts
Ebner und Maurer (2009)	Vergleich von konventionellen Methoden des wissenschaftlichen Schreibens und der Möglichkeit, sich als Blogger bzw. Microblogger mit einem Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen	Fragebogen für Studierende
Ehlers u. a. (2009b)	Einsatz projektbezogener Gruppenblogs zur Förderung der Reflexion der jeweiligen Arbeits- und Lernfortschritte	Analyse der Blogbeiträge
Halic u. a. (2010)	Zur Anregung eines fachspezifischen Diskurses wurden thematische Beiträge auf einem kursspezifischen Gruppenblog zur (verpflichtenden) Diskussion gestellt	(quantitativer) Fragebogen für Studierende

Tabelle A.1.: Übersicht über die recherchierte Publikation (Teil 1)

Quelle	Kontext der Untersuchung	Datenerhebung
Hermann und Janzen (2009)	Nutzung eines (modifizierten) Wikis im Rahmen einer eLecture-Veranstaltung zur kooperativen „Anreicherung“ spezifischer Vorlesungsaufzeichnungen.	(quantitativer) Fragebogen für Studierende
Meyer (2010)	Zur Bearbeitung unterschiedlicher Aufgabenstellungen wurden Wikis, Blogs und Foren verwendet	(qualitativer) Fragebogen für Studierende
Öner (2009)	Lehramtsstudierende wurden aufgefordert, mit Hilfe eines Wikis in kooperativer/kollaborativer Zusammenarbeit Unterrichtsstunden zu konzipieren.	(qualitativer) Fragebogen für Studierende
Requena-Carrión u. a. (2009)	Im Rahmen eine Lehrveranstaltung für Ingenieurstudenten waren die Studierenden aufgefordert, in Kleingruppenarbeit Wiki-Seiten zu vorgebenden Themen zu erstellen.	Fragebogen für Studierende, vergebene Noten sowie Nutzungsstatistiken des Wikis
Safran (2008)	Studierende hatten die Wahl, ihren Lernprozess mit Hilfe eines Blogs zu dokumentieren oder alternativen Aufgabenstellungen nachzugehen.	Fragebögen für Studierende (vor und nach der Veranstaltung) sowie Nutzungsstatistiken der Blogs
Sarkar (2009)	Zur Verbesserung der Qualität von Vorlesungsmitschriften wurde mit Hilfe eines Wikis versucht, die Mitschriften in kollaborativer Zusammenarbeit aufzuwerten.	Nutzungsstatistik des Wiki sowie vergebene Noten
Wheeler (2009)	In zwei verschiedenen „small scale“-Untersuchungen wurde mit Hilfe von Blogs und Wikis versucht, kollaborative und reflexive Lernräume zu schaffen.	(qualitativer) Fragebogen für Studierende
Xiao und 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“.	(qualitativer) Fragebogen für Studierende sowie Nutzungsstatistik des Wikis
Xie u. a. (2008)	Zur Förderung von Reflexion sollten Studierende mit Hilfe von Blogs eigene Lern- bzw. Reflexionstagebücher führen.	Analyse der Blogbeiträge

Tabelle A.2.: Übersicht über die recherchierte Publikation (Teil 2)

A.2. Zuordnungen des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten

	Hoher Grad an Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten	Geringer Grad an Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten	
Hoher Grad an Produktion	Meyer (2010),	Ehlers u.a. (2009), Ebner und Maurer (2009), Hain (2009), Safran (2008), Wheeler (2008)	Hoher Grad an Kommunikation und Interaktion
	A3	Xie u. a. (2008)	Geringer Grad an Kommunikation und Interaktion
Geringer Grad an Produktion	Cole (2009)	A6	Hoher Grad an Kommunikation und Interaktion
	Sarkar (2009)	Hermann und Janzen (2009), Bonk u.a. (2009), Öner (2009), Xiao und Lucking (2008)	Geringer Grad an Kommunikation und Interaktion

Abbildung A.1.: Schematische Darstellung der begründeten Zuordnungsentscheidungen hinsichtlich des Grades an eröffneten Aktivitätsmöglichkeiten (vgl. Kap. 4.3)

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe sowie dass die eingereichte schriftliche Fassung der auf dem Medium gespeicherten Fassung entspricht.

Franco Rau

Potsdam, den 12.12.2011