View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

MedienPädagogik
www.medienpaed.com
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
ISSN 1424-3636

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

Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre

Petra Grell und Franco Rau

Abstract

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

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

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

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

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

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

1.1 Vom passiven zum partizipativen World Wide Web?

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

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

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

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

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

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

1.2 E-Learning 2.0

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

Die im «E-Learning 2.0»-Diskurs zu beobachtende Annahme, «dass die Einbindung von Social Software in die akademische Lehre und das Ausschöpfen deren technischen und sozialen Potenzials für didaktische Zwecke den Grad der Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden massgeblich bestimmt» (Mayrberger 2010, 366), muss im Lichte empirischer Arbeiten über Studierende im Web 2.0 (Jones et al. 2010, Schulmeister 2009) jedoch kritisch gesehen werden. Schulmeister weist darauf hin, dass trotz steigender Nutzungszahlen in Social Communities wohl kein «Heer an Internet-Enthusiasten» (Schulmeister 2009, 140) auf die Hochschulen 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. Jones et al. (2010) betonen, dass aus ihrer Perspektive eine

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

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

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

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

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

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

2.1 Grenzverschiebungen

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

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

2.2 Partizipationsmöglichkeiten & Partizipation

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

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

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

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

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

2.3 «Sharing» in einer lebendigen «Community»

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

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

2.4 Kritisches Denken und Reflexivität

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

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

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

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

3 Analyse dokumentierter Umsetzungsversuche im Bereich der Hochschullehre

3.1 Methodisches Vorgehen

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

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

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

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

Tabelle 2: Übersicht über die analysierten Publikationen

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

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

3.2 Partizipationslücken als Diskussionsthema

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

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

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

beschrieben. Die Studierenden bearbeiteten in diesem Setting zwar vorgegebene Aufgaben und veröffentlichten ihre individuellen Ergebnisse in einem Gruppenblog, ein Austausch in Form von Kommentaren blieb jedoch aus. In der Untersuchung von Xie et al. (2008) wurde regelmässiges Bloggen als verpflichtende Aufgabenstellung erklärt. Die Grenzen studentischer Partizipation werden in dieser Studie u. a. durch die hohe Abbrecherquote (ca. 40 %) sichtbar. Requena-Carrión et al. (2009) wiesen darauf hin, dass kollaboratives Arbeiten innerhalb zugeteilter Kleingruppen zwar funktionierte, gruppenübergreifende Kollaboration in ihrer Untersuchung jedoch nicht auftrat.
Ferner thematisieren Anderson und Lin (2009), Ebner et al. (2010), Halic et al. (2010) und Wheeler (2009) Partizipationsaspekte aus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Ebner et al. (2010) problematisieren obligatorische Aufgabenstellungen. Halic et al. (2010) untersuchten, inwieweit Studierende den Einsatz von Blogs in Lehr-Lernsettings als sinnvoll erachten. Es überrascht jedoch, dass Halic et al. in ihrer Forschung nicht zwischen Blog-Nutzern und Nicht-Nutzern differenzieren. Insbesondere im Kontext der Fragestellung erscheint eine Vernachlässigung von «Dropouts» als fragwürdig. Anderson und Lin (2009) hingegen betrachten den Grad studentischer Partizipation als bestimmenden Untersuchungsfaktor. In ihrer Fallstudie analysierten sie verschiedene Technologien zur Erstellung von kollaborativen Lerngemeinschaften. Die Autoren offenbarten jedoch kaum Informationen über das untersuchte Lehr-Lern-Setting. Eine Rekonstruktion des spezifischen Einsatzes der berücksichtigen Tools (Blogs und Usergroups) ist dementsprechend kaum möglich. Wheeler (2009) untersuchte die Einstellung von Studierenden zum Einsatz von Social Software (Wikis und Blogs) in zwei unterschiedlichen Fallstudien. Als Ergebnis werden insbesondere Begründungsmuster hinsichtlich studentischer Partizipation erläutert. Jedoch finden sich auch bei Wheeler (2009) nur wenige Informationen über die Einbettung der Tools innerhalb der entsprechenden Lehrveranstaltungen. Eine Wertung der beschriebenen Erkenntnisse bleibt daher problematisch.

3.3 Partizipation als Pflicht ohne Reflexion der Konsequenzen?

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

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

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

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

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

3.4 Reflexionen zum Einfluss unfreiwilliger Teilhabe und externem Druck

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

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

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

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

4 Partizipationsraum Hochschule – Ein Spannungsverhältnis

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

4.1 Hochschule als Rahmung für Partizipation

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

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

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

eben eine (fach-)wissenschaftlich basierte Perspektive auf Phänomene und Problemstellungen der Realität.
Wenn Studierenden aber der Zusammenhang von wissenschaftlichem Wissen, im akademischen Umfeld erworbenen Kompetenzen und einer aufgeklärten professionellen Handlungspraxis nicht transparent wird, hat dies erhebliche Folgen für die Bildungsprozesse. Aus einem solchen Nicht- oder Missverstehen resultieren in durchaus nachvollziehbarer Weise Handlungsstrategien, die aus unserer Perspektive problematisch sind, zum Beispiel die Strategie, Wissensbestände und ggf. Kompetenzen in Lehrveranstaltungen rein zweckoptimiert und unkritisch sich anzueignen, um sie in entsprechenden Prüfungssituationen abzurufen. Die Erkenntnisse besitzen dann über die Prüfungs-Abrufbarkeit hinaus keinerlei Bedeutung. Dass die damit einhergehende Haltung, man müsse nur das jeweils vom Prüfenden erwartete «richtige Wissen» reproduzieren können, dem zentralen Gedanken der Aufklärung und einem akademischen Habitus zutiefst widerspricht, stört die Akteure solange nicht, wie die Strategie insgesamt erfolgreich ist. Es soll ja vorkommen, dass auch Hochschullehrende sich zufrieden geben mit studentischer Reproduktion tradierter Wissensbestände und Transferaspekte ignorieren. Einzelne Berichte von Studierenden, dass wortgenaues Auswendiglernen von Vorlesungsskripten zu besseren Noten führe als eigenständiges Denken und Hinterfragen, sind Zeugnisse der vielschichtigen und teils widersprüchlichen Strukturen in der Hochschule. Interesse an Partizipation und Mitgestaltung erscheint in dieser zweckoptimierten Sicht nur wie ein überflüssiger und zeitintensiver Umweg. Das Einbinden von Social Software in derart reproduktionsorientierten Kontexten verfehlt notwendigerweise sein Ziel, da die Perspektiven der Studierenden irrelevant für die Leistungserbringung werden.
Unabhängig von dem Einsatz digitaler Medien ist daher zu markieren, dass eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung von Partizipation das Interesse an Partizipation ist. Konzeptionelle Ansätze zur Ermöglichung von Partizipation laufen notwendigerweise in Leere, wenn (1) das Interesse fehlt, Prozesse mitzugestalten, oder (2) den Beteiligten nicht erkennbar ist, inwiefern eine aktive Mitgestaltung von Erkenntnisprozessen relevant für die Entfaltung der eigenen Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung ist, oder (3) die antizipierten Vorteile zu gering sind im Vergleich zu den erwarteten Nachteilen durch die partizipative Bildungsanstrengung.

4.2 Kooperation und Kollaboration in der Hochschule

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

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

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

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

4.3 Neue Herausforderungen

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

Lernenden, und sie nehmen Einfluss auf den Dozenten, der herausgefordert ist, einen fruchtbaren Umgang mit dem dokumentierten «Halbwissen» zu finden.
Erwartungen, dass der Dozent oder die Dozentin (1) auf sämtliche Artefakte reagieren könnte, (2) die Kollektivprozesse wie auch die individuellen Schritte mit hilfreichen mäeutischen Nachfragen, weiterführenden oder kontrastierenden Literaturhinweisen und ggf. Korrekturen versehen könnte und so (3) zum omnipräsenten Coach aller Bildungsprozesse wird, müssen notwendigerweise enttäuscht werden. Dass dieses Bedürfnis allerdings auf Seiten der Lernenden geweckt wird, durch die Sichtbarkeit und Dauerhaftigkeit studentischer Artikulationen, ist didaktisch zu reflektieren. Dass Hochschullehrende mit einem selbstauferlegten Anspruch von omnipräsenter Feedback-Kultur ringen und Frustrationen erleben, wird in den von uns untersuchten Arbeiten nicht explizit thematisiert und ist – wenn überhaupt – nur zwischen den Zeilen herauszulesen. Fraglich ist, ob die jeweiligen Partizipationsinteressen der Akteure im Rahmen der aktuellen Hochschulbildung zueinander finden können.
Gleichermassen sind die lernenden Communities, die im Rahmen der üblichen Hochschullehre entstehen, vielfach auf ein oder maximal zwei Semester begrenzt und können daher kaum tragende Strukturen entwickeln. Auch hier wird das Spannungsfeld erkennbar, in dem sich partizipative Ansätze, umgesetzt mit digitalen Medien, in der Hochschule bewegen. Akzeptiert man die Realität gegebener Grenzen, könnte ein Ziel sein, realitätsangemessene Partizipationschancen und kollaborative Lern- und Arbeitsprozesse im Bildungsraum Hochschule schrittweise zu verankern und überhöhte Veränderungsansprüche nicht fälschlicherweise auf die Studierenden zu projizieren.

5 Literatur

Anderson, Nicole und Chi-Cheng Lin. 2009. *Exploring technologies for building collaborative learning communities among diverse student populations: Proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on innovation and Technology in Computer Science Education*. New York: ACM. 243–247.

Anderson, Paul. 2007. «What is Web 2.0?: Ideas, technologies and implications for education.» JISC Technology and Standards Watch: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf. (18.11.2011).

Berlanga, Adriana J., Francisco G. Peñalvo und Peter B. Sloep. 2010. «Towards eLearning 2.0 University.» *Interactive Learning Environments 18*.3: 199—201.

Busemann, Katrin und Christoph Gscheidle. 2010. «Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. Ergebnisse der ARD/ZDF–Onlinestudie 2010.» *Media Perspektiven* 7–8: 359–368.

Bonk, Curtis J., Mimi Miyoung Lee, Nari Kim, und Meng-Feng Grace Lin. 2009. «The tensions of transformation in three cross–institutional wikibook projects.» *The Internet and Higher Education* 12.3–4: 126–135.

Cole, Melissa. 2009. «Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches.» *Computers & Education 52*.1: 141–146.

Downes, Stephen. 2005. «E-learning 2.0.» *eLearn magazine*: http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1 (18.11.2011).

Ebner, Martin und Hermann Maurer. 2009. «Can Weblogs and Microblogs Change Traditional Scientific Writing?» *Future Internet* 1.1: 47–58.

Ebner, Martin, Conrad, Lienhardt, Matthias, Rohs, Iris, Meyer. 2010. «Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning?» *Computers & Education 55*.1: 92–100.

Ehlers, Ulf-Daniel. 2010. «Qualität für digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion.» In *Digitale Lernwelten*, hrsg. v. Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber, 59–74. Wiesbaden: VS–Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehlers, Ulf-Daniel, Heino H. Adelsberger und Sinje Teschler. 2009. «Reflexion im Netz: Auf dem Weg zur Employability im Studium.» In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 15–29. Münster: Waxmann Verlag.

Gaiser, Birgit und Anne Thillosen. 2009. «Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit.» In *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*, hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 185–196. Münster: Waxmann Verlag.

Grosseck, Gabriela. 2009. «To use or not to use web 2.0 in higher education?» *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*: 478–482.

Guth, Sarah und Corrado Petrucco. 2009. «Social Software and Language Acquisition.» In *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition,* hrsg. v. Rita de Cássia Veiga Marriott u. Patricia Lupion Torres, 424–442. New York: Information science reference.

Halic, Olivia, Debra Lee, Trena Paulus und Marsha Spence. 2010. «To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course.» *The Internet and Higher Education 13*.1: 206–213.

Hermann, Christoph und Andreas Janzen. 2009. «Electures-Wiki – Aktive Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen.» In *Lernen im Digitalen Zeitalter. DeLFI2009 – Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.*, hrsg. v. Andreas Schwill u. Nicolas Apostolopoulos, 127–138. Bonn: Köllen Verlag.

Hochschulrektorenkonferenz. 2010. «HRK-Handreichungen: Herausforderung Web 2.0.» *Beiträge zur Hochschulpolitik 11*: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Herausforderung_Web2.0.pdf (18.11.2011).

Iske Stefan und Winfried Marotzki. 2010. «Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation.» In *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und die britische Diskussion*, hrsg. v. Ben Bachmair, 141–151. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jones, Norah, Haydn Blackey, Karen Fitzgibbon und Esyin Chew. 2010. «Get out of MySpace!» *Computers & Education 54*.3: 776–782.

Jörissen, Benjamin und Winfried Marotzki. 2007. «Neue Bildungskulturen im Web 2.0: Artikulation, Partizipation, Syndiaktion.» In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, hrsg. v. Friederike von Gross, Winfried Marotzki u. Uwe Sander, 203–225. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kahnwald, Nina. 2008. «Social Software als Werkzeuge informellen Lernens.» In *Media, Knowledge & Education. Exploring New Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*, hrsg. v. Theo Hug, 282–295. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Kerres, Michael. 2006. «Potenziale von Web 2.0 nutzen.» In *Handbuch E-Learning*, hrsg. v. Andreas Hohenstein u. Karl Wilbers. München: DWD Verlag. Vorläufige Fassung: http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/web20-a.pdf (18.11.2011).

Knorr, Eric. 2003. «The Year of Web Services.» *CIO. Special Issue: Fast Forward 2010. The Fate of I.T. 17*. 6 (15.12.2003–1.1.2004): 90.

Luehmann, April Lynn. 2008. «Using Blogging in Support of Teacher Professional Identity Development: A Case Study.» *Journal of the Learning Sciences 17*.3: 287–337.

Meyer, Katrina Anne. 2010. «A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course.» *The Internet and Higher Education 13*.1: 226–232.

Mezirow, Jack. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Öner, Diler. 2009. «Pre-service teachers' experiences with Wiki: challenges of asynchronous collaboration.» In *WikiSym '09. Proceedings of the 5th international Symposium on Wikis and Open*. New York: ACM.

O'Reilly, Tim. 2005. «What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.» O'Reilly Verlag: http://www.oreilly.de/artikel/web20.html (18.11.2011).

O'Reilly, Tim. 2006. «Web 2.0 Compact Definition: Trying Again.» O'Reilly Radar: http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html (18.11.2011).

O'Reilly, Tim, John, Battelle. 2009. «Web Squared: Web 2.0 Five Years On.» *web 2.0 summit'09*: http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf (18.11.2011).

Owen, Martin, Lyndsay Grant, Steve Sayers und Keri Facer. 2006. *OPENING EDUCATION: Social software and learning*. Bristol: Futurelab. http://www2.

futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf (18.11.2011).

Panke, Stefanie. 2007. «Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale.» *e–teaching.org*: http://www.e–teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf (18.11.2011).

Procter, Rob, Robin Williams, James Stewart, Meik Poschen, Helene Snee, Alex Voss und Marzieh Asgari-Targhi. 2010. «Adoption and Use of Web 2.0 in Scholarly Communications.» *Phil. Trans. R. Soc. A* 368. 1926: 4039–4056 bzw. http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/368/1926/4039.full (18.11.2011).

Pütz, Mark Sebastian. 2006. «E-Learning 2.0 – Buzzword oder ernstzunehmende Entwicklung?» *Weiterbildungsserver Baden-Württemberg. Artikel der Rubrik «Thema des Monats»* (Juli 2006): http://concerninglearning.files.wordpress.com/2007/02/elearning20.pdf (18.11.2011).

Reinmann, Gabi. 2010. «Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit).» In *Digitale Lernwelten,* hrsg. v. Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber, 75–89. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Requena-Carrión, Jesús; Ana Belén Rodríguez-González, Antonio G. Marques und David Gutiérrez-Pérez. 2009. «Work in progress – implantation of a collaborative student-centered learning environment in a wireless technology course.» In *Proceedings of the 39th IEEE international Conference on Frontiers in Education Conference* 918–919. Piscataway, NJ: IEEE Press.

Safran, Christian. 2008. «Blogging in higher education programming lectures: an empirical study.» *Proceedings of the 12th International Conference on Entertainment and Media in the Ubiquitous*, 131–135. New York, NY: ACM.

Sarkar, Sudeep. 2009. «Wiki-enhanced social scribing of lectures: a case study in an undergraduate course.» In *Proceedings of the 39th IEEE International Conference on Frontiers in Education Conference*, 1408–1413. Piscataway, NJ: IEEE Press.

Schmidt, Jan, Claudia Lampert und Christiane Schwinge. 2010. «Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0,* hrsg. v. Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser u. Horst Niesyto, 255–270. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulmeister, Rolf. 2009. «Studierende, Internet, E–Learning und Web 2.0.» *E–Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter*. Hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann u. Andreas Schwill, 129–140. Münster: Waxmann Verlag.

Shirky, Clay. 2003. «A Group Is Its Own Worst Enemy.» Keynote der O'Reilly Emerging Technology Conference'03: http://www.shirky.com/writings/group_enemy.html (18.11.2011).

Ullrich, Carsten, Kerstin Borau, Heng Luo, Xiaohong Tan, Liping Shen und Ruimin Shen. 2008. «Why web 2.0 is good for learning and for research: principles and prototypes.» In *Proceeding of the 17th international conference on World Wide Web (WWW '08)*, 705–714. New York, NY: ACM.

Wheeler, Steve. 2009. «Learning Space Mashups: Combining Web 2.0 Tools to Create Collaborative and Reflective Learning Spaces.» *Future Internet 1.1*: 3–13.

Xiao, Yun, Robert Lucking. 2008. «The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment.» *The Internet and Higher Education 11*.3–4: 186–193.

Xie, Ying, Fengfeng Ke und Priya Sharma. 2008. «The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes.» *The Internet and Higher Education* 11.1: 18–25.