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

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

Kerstin Mayrberger

Abstract

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

2 Von der Partizipation zum partizipativen Lernen in formalen Bildungskontexten

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

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

2.1 Zum Begriff der Partizipation

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

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

Typ *Nonparticipation (Nicht-Beteiligung)*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Partizipatives Lernen in Schule und Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Partizipatives Lernen mit Social Software gestalten – Eckpunkte eines Stufenmodells

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

3.1 Partizipatives Lernen – Selbstbestimmung mit Social Software im Unterricht

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

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

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

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

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

3.2 Stufenmodell für partizipatives Lernen in formalen Bildungskontexten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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