

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

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

Anna-Maria Kamin und Dorothee M. Meister

Abstract

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

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Projektbeschreibung und zentrale Fragestellungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Widerständiges Lernen durch das Ausbremsen von Lernbemühungen

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

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

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

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

4 Generationsspezifische Aspekte als komplementäre Begleiterscheinung

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

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

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

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

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

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

5 Multifunktionale mediendidaktische Konzeption kein Garant für Nutzung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Fazit

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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