

„We inventors of digital technologies are like stand-up comedians or neurosurgeons, in that our work resonates with deep philosophical questions; unfortunately, we’ve proven to be poor philosophers lately.“
Jaron Lanier¹

Der Schlüssel zur Medienkompetenz liegt im Begriff der Kontrolle

Privatheit und Offenheit

Facebook versus Diaspora – das ist nicht nur ein simpler Konkurrenzkampf, sondern ein Paradigmenwechsel: Auch google+ und andere social networks haben erkannt, dass der Unterschied zwischen Öffentlichkeit und Privatheit bzw. zwischen public und privacy nicht gleich der Differenz zwischen Demokratisierung von Information und Geheimniskrämerei ist und dass Offenheit nicht Aufgabe geschlossener Kreise und Gruppen bedeuten muss. Facebook gehört dem Typus nach nicht zu Massenmedien wie Zeitungen, Radio und Fernsehen, die eine Nachrichtenkommunikation für Jedermann betreiben, sondern spiegelt den Nutzern vor, sie könnten dort mit ihrem Bekanntenkreis intime Kommunikation betreiben. Stattdessen werden die privaten Kommunikationen und Daten beforscht, registriert, ausgewertet und vermarktet (Leistert & Röhle, 2011). An der Stelle setzen andere Anbieter von Sozialen Gemeinschaften im Netz (z.B. Diaspora) mit dem Versprechen ein, dass geschlossene Kreise tatsächlich geschlossene Kreise bleiben dürfen.

Facebook ist ein per Mitgliederbindung geschlossenes Netzwerk im offenen Internet. Inzwischen bieten Firmen, Parteien, Vereine und Hochschulen innerhalb von Facebook zielgruppenspezifische Informationen und Ressourcen an, die sie auf ihren regulären Webseiten nicht offerieren. Es gibt Hinweise, dass Intensiv-Nutzer von Facebook den „Rest“ des Internets gar nicht mehr sehen: „Das Wachstum von Facebook geht auf Kosten des restlichen Webs“, berichten Leistert und Röhle (2011, S. 8) in ihrem Buch „Generation Facebook“. Facebook-Mitglieder werden „gemolken“, ihre privaten Mitteilungen dienen als Quelle für Marketing-Prognosen. Das Private ist eine „kostenlose Ressource für zeitnahe Geschäftsprozesse wie Marketing, Vertrieb und Personalvermittlung und reduziert dort die Kosten um ein Vielfaches.“ (ebda, S. 12) Facebook ermöglicht es Firmen, Einstellungen und Vorlieben der Mitglieder auszuforschen. Softwareentwickler „Frank“ berichtet von seiner Tätigkeit in einer Hamburger Marketing-Firma: „Der ‚Content‘, den Facebook- und Twitter-NutzerInnen liefern, ist für uns nur eine Ressource, die auf der Straße liegt, um aufgehoben und verkauft zu werden, d.h. um Mehrwert daraus zu schöpfen.“ (ebda, S. 77)

Die Funktionen in Facebook wie der Like-Button haben nur einen Sinn: „Sie heben die Trennung zwischen kommerzieller Sphäre und Privatsphäre auf“ (ebda, S. 10). Damit ist Facebook allerdings nicht allein: Selbst unter Suchmaschinen findet der Konflikt zwischen kommerzieller Ausbeutung

¹ Your Are Not a Gadget. A Manifesto. Penguin Books 2011, S. 4. Jaron Lanier ist eine vielseitige kreative Persönlichkeit, Informatiker, Komponist und Musiker, als Entwickler interessiert er sich für biometrische Fragen, er gilt als Erfinder des Datenhandschuhs und als einer der Pioniere der Virtual Reality.

privater Informationen und Respekt vor der Privatheit des Individuums statt. Während Google alle Informationen auswertet und jede Suche in gezielte Werbung umsetzt, verspricht DuckDuckGo seinen Nutzern (<https://duckduckgo.com/privacy.html>), dass keine persönlichen Informationen gesammelt oder weitergereicht werden: „That is our privacy policy in a nutshell.“ Während das Internet auf einem offenen Standard für alle beruht, stellen einige Dienste wie Facebook proprietäre Inseln im Internet dar, deren Geschäftspraktiken und Technologien weitgehend geheim bleiben. Merkwürdigerweise sind viele, die nach Freiheit und Offenheit im Netz rufen, auch Mitglieder in Facebook, deren Spuren kostenlos und nichtsahnend ausgewertet werden. Wer seine privaten Daten diesen Medien anvertraut, entlässt sie aus der eigenen Verfügungsgewalt, denn die Regeln, die Facebook seinen Nutzern offeriert, spiegeln ihnen nur vor, sie selbst und nicht Facebook hätten die Kontrolle über ihre Daten, obwohl sie nicht einmal ihre eigenen Daten vollständig löschen können.

Der Begriff Kontrolle hat in diesem Aufsatz mehrere Bedeutungen: Kontrolle im Sinne einer fremden oder externen Kontrolle versus einer Kontrolle im Sinne einer Selbstkontrolle über die privaten Daten und Informationen. Private Daten sind eigentlich solche, die keiner Fremdkontrolle zugänglich sein sollten und für die der Einzelne selbst Verantwortung übernimmt. Die Veröffentlichung privater Daten kann gewollt sein, aber dann sind es öffentliche Daten, die nicht mehr vom individuellen Subjekt kontrolliert werden können. Öffentlichkeit bedeutet automatisch Kontrollverlust. Der Gegensatz von privat und öffentlich korrespondiert mit dem Gegensatzpaar geschlossen und offen. In der Hochschulausbildung arbeiten wir mit den Studierenden in der Regel in geschlossenen Umgebungen und erst dann in offenen Umgebungen, wenn es um die Außendarstellung geht. Aber selbst in geschlossenen Umgebungen stellen sich die Probleme von Kontrolle und Selbstkontrolle erneut, nur anders.

Das Dilemma von „Kontrolle und Selbstkontrolle“, so der Titel des Buches von Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar und Schwalbe (2010), zieht sich durch alle Lernumgebungen und Lernprozesse. Es ist nicht beschränkt auf mediengestützte Lernsituationen, aber wird besonders sichtbar, wenn es um das Lernen mit Medien geht, das von medienaffinen Lehrenden häufig aus dem Blickwinkel angenommener Selbstorganisationsfähigkeit der lernenden Subjekte und der Fähigkeit zur Selbstreflexion betrachtet wird. Auf der Ebene von Lernumgebungen erscheint der Gegensatz von Kontrolle und Selbstkontrolle als Widerspruch von offenen und geschlossenen Lernumgebungen, auf der Ebene von Lernprozessen als Widerspruch von Kontrolle versus Freiheit bzw. von Bewertung versus Selbstreflexion im Lernen.

Mit dem Web 2.0 entstanden Umgebungen innerhalb des Internets, die eine erweiterte Partizipationskultur ermöglichen, welche sich hervorragend für den kommunikativen und interaktiven Austausch und das soziale und kollaborative Lernen eignet. Gerade Pädagogen, Lehrer und Hochschullehrer haben in diesen neuen Softwarewerkzeugen spannende Möglichkeiten gesehen, den Unterricht zu bereichern und neue autonomiefördernde Methoden des Lernens einzuführen. Es kam die Hoffnung auf, durch diese Informations- und Kommunikationsumgebungen eher als mit anderen Methoden einen Beitrag zur Förderung selbstorganisierten Lernens zu leisten. Die bisherigen Ergebnisse sind eher enttäuschend. Erklärungen dafür werden gesucht.

Portfolios

Das E-Portfolio ist eine software-basierte Methode, geeignet, die Lernprozesse der Studierenden zu dokumentieren, individuell zu beraten und zu prüfen (Assessment). Die Kernidee des Portfolios für Lehrende und Studierende ist, neben der Sammlung von Artefakten aus dem Studium und den Lernhandlungen und später der Karriere, die Reflexion über das eigene Lernen und später über das

eigene Lehren. Damit wäre das E-Portfolio ein Instrument, das den Lernweg der Studierenden begleiten kann. In kleinen Gruppen kann es dazu dienen, die Selbstreflexion von Studierenden, die in den Sozialwissenschaften studieren, anzuregen und zu unterstützen. Die Selbstreflexion ist der am schwierigsten zu lernende Part.

Die Selbstreflexionsfähigkeit ist die Krone jedes Bildungsprozesses. Selbstreflexion meint in diesem Aufsatz die Wendung der Aufmerksamkeit auf sich selbst als Lernender, auf seine Ziele und seine Rolle (z.B. als zukünftiger Lehrer oder Dozent), die Bewusstmachung seiner Interessen und Motive sowie Probleme und Schwierigkeiten. Eine solche Selbstthematization ist vielen Studierenden nicht möglich und in pädagogischen Umgebungen schwierig zu bewerkstelligen, aber es sind nicht rationale Diskurseigenschaften, die dazu befähigen. Man könnte meinen, dass die Schwierigkeit der Selbstreflexion nichts mit dem Thema Kontrolle und Selbstkontrolle zu tun habe. Dem ist nicht so und das bedarf einer kurzen Erläuterung. Eine Erklärung dafür findet sich in den Einstellungen und der Lernmotivation der Studierenden (Schulmeister, Metzger & Martens, 2012), eine andere in der mit der Zertifizierung und Bewertung von Leistungen verbundenen Kontrolle, die selbst in geschlossenen Umgebungen immanent ist.

Der Lernwiderstand stammt einerseits aus psychischen und motivationalen Hemmnissen, die während der Sozialisation entstehen, in der Selbstreflexion selten erworben wird, und der Unterricht kann bekanntlich keine therapeutische Wirkung entfalten: Carl Rogers sieht die Hemmung im Lernen selbst: „Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen.“ (Rogers, 1974, S. 158) Wenn die Lernmotivation angstbestimmt oder durch Lernwiderstände wie Vermeidungshaltung, Ablenkungsneigung oder Aufschiebeverhalten (Prokrastination) gekennzeichnet ist (Schulmeister, Metzger & Martens, 2012), dann übergibt der Studierende die Kontrolle an die jeweilige Situation, das System, die Organisation, an die Dozenten. Studierende scheuen vor einer Selbstreflexion zurück, wenn sie sich ihres Selbstwerts nicht sicher sind und noch nicht genug Autonomie entwickelt haben; sie befürchten, möglicherweise mit unangenehmen Seiten von sich konfrontiert zu werden. Abwehrendes Lernverhalten kann auch auf in der Vergangenheit erfahrenes negatives Feedback zurückgehen.

Andererseits kann die geringe Selbstaufmerksamkeit und Hemmung der Selbstreflexion dem Design der Lernumgebung geschuldet und damit ein organisationales Problem sein. Selbst in geschützten Lernumgebungen, in denen jedoch die Lernleistung beurteilt wird, werden die Anforderungen und Bewertungen des Dozenten von vielen Studierenden als Kontrolle und als bedrohlich empfunden (Schulmeister, Metzger und Martens, 2012). In Situationen, in denen frei experimentiert werden kann, lässt sich die Bedrohungswahrnehmung allerdings verringern: „Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äußere Bedrohungen minimal sind.“ (Rogers, 1974, S. 158)

In jedem Fall müssen wir mit einer noch nicht voll entwickelten Autonomie der Individuen rechnen. Man kann daher nicht von jedem Studierenden das gleiche Reflexionsniveau verlangen. Insofern sollten Portfolios, die der didaktischen Reflexion dienen, von einer Bewertung ausgeschlossen werden, keine Selektionsfunktion ausüben, nicht jedoch ohne Rückmeldung bleiben. Der Einsatz von E-Portfolios als didaktische Methode sollte dem Lernprozess und der Autonomieentwicklung dienen, die bei allen Studierenden unterschiedlich ausfallen werden, was ihnen aufgrund der dargelegten Gründe nicht angerechnet werden kann.

Die Prüfungsordnung des „Master of Higher Education“ verlangt ein Portfolio als Masterarbeit.² Im das Studium abschließenden Praxisbegleitseminar wurden Teile des Portfolios, der Unterrichtsversuch und die eigene „Lehrphilosophie“ mit Feedback von allen Beteiligten bedacht. Unter den etwa 50 Portfolios, die in meinen Seminaren besprochen wurden, kamen recht individuelle und authentische Beispiele pädagogischer Selbstreflexion und subjektiver Entwicklung von Verhaltensnormen vor. Einige Lehrkonzepte nahmen ihren Ursprung aus individuellen Erfahrungen, andere reflektierten sozial vermittelte Vorstellungen von guter Lehre. Einigen Berichten war anzusehen, dass bereits beim Schreiben defensive Strategien zur Vermeidung von Selbstreflexion eingesetzt hatten, andere Texte wiesen einen hohen Elaborationsgrad auf und wirkten wie ein Stück Literatur über imaginierte Personen und fiktive Situationen, wieder andere strebten eine kleine wissenschaftliche Abhandlung ohne jeden Ansatz einer Selbstreflexion an. Diese Unterschiedlichkeit in den Produkten der Studierenden findet zwar in einer geschützten Situation statt, aber in einer in der eine Rückmeldung durch Peers und Professor und eine Bewertung als Prüfungsleistung erfolgt. Dennoch hat die Hemmung nicht nur mit der Situation zu tun, sondern es spielt auch die Herkunft aus bestimmten Fachkulturen eine Rolle und die in der Sozialisation erworbene geringe Bereitschaft, sich ohne Angst vor anderen zu öffnen. Diese Beobachtung fügt dem erwähnten Widerspruch von Privatheit und Öffentlichkeit eine weitere Facette hinzu: Fehlende Autonomie und Selbstbestimmtheit der Lernenden sind Hindernisse auf dem Weg zur Selbstreflexion. Kontrolle meint damit nicht nur die Situation der Bewertung, sondern auch Kontrolle im Sinne von Selbstkontrolle.

Auf der campus innovation 2009 fand einen Tag lang ein Track zum Thema E-Portfolio mit bekannten Protagonisten statt, deren Beiträge³ nachträglich im Buch „Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen“ dokumentiert wurden (Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar & Schwalbe, 2010). Was vielleicht ursprünglich als Auseinandersetzung mit Anwendungsmöglichkeiten und -problemen sowie Designfragen von E-Portfolios gedacht war, geriet unvermerkt zu einer „Abrechnung“ mit dem Portfolio-Gedanken. Wie verabredet schlich sich ein pessimistischer oder kritischer Tenor in einige Präsentationen ein, den einige goutieren konnten, während andere deutlich enttäuscht von der Veranstaltung zu sein schienen, weil sie sich eher praktische Tipps erhofft hatten. Die Vorträge dieser Tagung markieren einen Schnitt, der fällig wurde, als die E-Portfolios sich vom Lernwerkzeug zum Karriereplan wandelten, was den papierernen Versionen aber schon immer anhaftete.

So fragte beispielsweise Sandra Schaffert mit Blick auf die Forderung nach einem Portfolio als lebenslanger Begleiter, als Register der Biographie und Karriereinstrument: „Wollen wir das?“ Die Antwort war klar. Das Portfolio schien sich als Methode nahtlos in den neoliberalen Trend in der Bildungspolitik einzureihen: „Um Arbeitsplätze zu erhalten, Innovationen voranzutreiben und die Produktivität [...] im globalen Wettbewerb zu steigern, werden selbstorganisierte Formen des Lernens und Arbeitens zunehmend in den Dienst der Verbesserung des ‚Humankapitals‘ gestellt.“ (Reinmann, 2010, S. 84f.) Thomas Häcker spießte wortreich die neoliberale Schlagseite des Portfolio-Konzepts als Selbstdarstellungsinstrument im Rahmen des employability-Gedankens und als karriererelevantes Verkaufsinstrument auf: „Damit könnten sie zur Radikalisierung der neoliberalen Tendenz zur Selbstvermarktung erheblich beitragen.“ Er spricht von einer „funktionalen Vereinnahmung der Subjekte“. Häcker hat in meinen Augen Recht: Manche Kontexte und Hintergründe

² „Die Master-Thesis soll in Form eines Lehrportfolios erstellt werden, das die Dokumentation und Reflexion ausgewählter Werkstücke der eigenen, im Kontext ihrer Lehrtätigkeit durchgeführten Lehre der Studierenden enthält und einen eigenständigen wissenschaftlichen Beitrag zu hochschuldidaktischen Themen der Lehre aufweist.“ (§14,2 Ordnung für den Masterstudiengang „Master of Higher Education“ an der Universität Hamburg vom 15. Februar 2006)

³ Die Vorträge sind online abrufbar unter <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/10375> und 10338, 10432, 10445

bei der Einführung von E-Portfolios lassen erahnen, dass die auf Karriere und Personalisierung zielende Subjektivierungsmethode der unbemerkten neoliberalen Steuerung der Persönlichkeitsentwicklung dienen könnte. Dieser Falle kann man selbst durch Rückbezug auf humanistische Ideale nicht entgehen. Die Idee der Selbstorganisation, wenn sie als Karriereziel und Wettbewerbsvorteil fungiert, korrumpiert sich selbst. Diese Diskussion fügt dem eingangs erwähnten Widerspruch von Kontrolle und Selbstkontrolle eine weitere Variante an: Wer sich in diesem Sinne vom E-Portfolio (wie von Facebook) vereinnahmen lässt, hat Kontrolle an die Technologie abgegeben und die Selbstkontrolle verloren.

Weblogs

Beim Einsatz von Weblogs in Lernprozessen stellt sich eine analoge ambivalente Problematik ein. Werden Beiträge in einem Weblog als Pflichtaufgabe verlangt (Kontrolle), vielleicht sogar als Teil einer Prüfungsleistung, erhält man vielfach fade Routinebeiträge. Wird das Weblog als freiwillige Leistung angeboten, werden von einer Minderheit unter den Studierenden gute Beiträge produziert (Selbstkontrolle), während die Mehrheit nur wenige Beiträge produziert und sich um Rückmeldungen drückt. Schwerwiegend ist der Mangel an Reflexion zur Sache sowie an Selbstreflexion. Jenert, Gebhardt und Käser (2011) konnten diese Problematik durch einen Praxisversuch illustrieren. Sie hatten ein Weblog als Begleitung für eine Praxisphase angeboten. „Gerade in der Phase der Problemformulierung, aber auch bei der Reflexion der Projektarbeit, scheint das Weblog als Unterstützungs- und Feedbackwerkzeug nur bedingt geeignet. Die Arbeitsergebnisse zeigen, dass die Studierenden nicht die notwendigen Kompetenzen mitbringen, um den Blog im Sinne eines wissenschaftlichen Reflexionswerkzeugs zu nutzen.“ Besonders deutlich wird dies an den Kommentaren: Studierende kommentieren Blogeinträge praktisch nur im Rahmen der verpflichtenden Peer-Feedbacks. Und selbst bei Lehrenden-Feedbacks wird von den angesprochenen Teams praktisch nie nachgefragt oder diskutiert.

Der Gegensatz von offenen und geschlossenen Umgebungen spielt auch eine große Rolle beim Einsatz der Neuen Medien in der Lehre. Eine Institution wie das Bildungssystem, das auf der Zertifizierung und Prüfung von Leistungen und Kompetenzen beharren muss, hat Schwierigkeiten, Leistungen gerecht und fair zu bewerten. Während einige Studierende die Lernziele als selbstkongruent wahrnehmen und ihre Lernleistung in Freiwilligkeit erbringen, erfüllen andere die Leistung pflichtgemäß, weil sie die Ziele als fremdbestimmt und die Bewertung als bedrohlich erleben. Eine gesellschaftliche Praxis, die es uns erlauben würde, das Lernen mit den Medien im Unterricht unterschiedslos von allen Lernenden zu verlangen, gibt es nicht.

Das Lernen erfolgt in geschützten Umgebungen, damit die Studierenden sich prüfen, experimentieren und auch Fehler machen können, ohne dass ihre Leistungen gleich in die Öffentlichkeit geraten und nicht mehr lösbar sind. Die Dichotomie von Fremd- und Selbstkontrolle zeigt sich hier auf andere Weise: Die Lehrenden fordern Leistungen von den Studierenden und bewerten sie, was von den Studierenden als Kontrolle wahrgenommen wird.

Das Grunddilemma des Einsatzes von partizipativen Medien in Bildungseinrichtungen, „Participation under Compulsion“, loten Grell und Rau (2010, o.S.) mit ihrer Literaturstudie von 16 Studien zu Weblogs aus: „It is interesting, that the lack of participation within courses using blogs, wikis or similar tools is hardly discussed theoretically [...] These issues of participation in teaching and learning settings are well known in education.“ Wenn allerdings versucht wird, dem Mangel an Beteiligung durch verpflichtende Aufgaben und Termine sowie Kontrolle zu begegnen, dann kann diese „Beteiligung unter Zwang“ dazu führen, dass die Studierenden einerseits mit pragmatischer oder

strategischer Anpassung ohne innere Motivation reagieren, „play the game due to assessment regulations“ (ebda, o.S.) oder andererseits mit ausweichendem oder angstbestimmten Lernverhalten reagieren, was die teils hohen Abbrecherquoten erklären würde. Grell und Rau (2010, o.S.) folgern: „The key problem or challenge in a teaching and learning environment that is based on self-direction and participation – following constructivism, situated learning, pragmatism or similar contemporary theories of learning – is to balance these different interests. The fundamental question is: Is it possible to achieve participation, self-reliance, maturity and autonomy through control and heteronomy?“

Ich denke, dass der Konflikt zwischen den Polen Freiwilligkeit (für wenige) und Zwang (für alle) durch Balancieren von Interessen nicht lösbar ist und kein Weg zu größerer oder authentischer Partizipation führen wird, weil die Kräfte, die in einem System wirken, das Lernleistung durch Prüfungen attestieren muss, und die Probleme, die die Individuen daran hindern, sich autonom und selbstbestimmt zu verhalten, sowie die Verlockungen der Freizeit stärker sind als der Wille zur Partizipation in organisierten Lernprozessen. Und dies ist möglicherweise auch die Antwort auf die Frage von Gabi Reinmann (2010, S. 171) am Beispiel der Portfolios: „Es fragt sich, ob hier lediglich eine Störung vorliegt, [...] oder ob hier eine tiefer liegende Dynamik im Sinne einer Dialektik von Freiheit und Zwang, von Freisetzung und Wiedereinbindung sichtbar wird, die dem betreffenden Konzept bereits inhärent ist.“ Die „tiefer liegende Dynamik“ ist m.E. der Lernmotivation geschuldet, welche die einen die Freiheit nutzen lässt, während die anderen mit der Freiheit nichts anzufangen wissen. Weblogs sind wie Portfolios ein schwieriges Medium in Lernprozessen, wenn man in ihnen eine Selbstreflexion verlangt, die von vielen nicht zu leisten ist. Selbstreflexion aber bedarf unbedingt der Freiheit, um authentisch zu sein. Pflicht hingegen ist kein guter Zugang zur Selbstreflexion.

Diese Widersprüche wirken sich zukünftig auf die weitere Nutzung dieser Softwaregattung aus. Die historische Position des Weblogs war noch nicht gefestigt, als der große Ansturm auf das Werkzeug begann. Wer erwartet hatte, dass das Web 2.0 damit einen qualitativen Sprung in der Nutzerpartizipation bedeuten würde, sah sich anfangs durch die steigenden Nutzerzahlen für Weblogs bestätigt, wie von der Langzeitstudie der ARD/ZDF (Busemann & Gscheidle, 2009) registriert. Aber bereits ein Jahr später meldete die ARD/ZDF Online-Studie (Busemann & Gscheidle, 2010), dass die passive Web 2.0-Nutzung zwar noch steigt, die Zuwachsrate aber schon sinkt und die aktive Nutzung von Web 2.0 bereits um 50% geschrumpft ist. Wikis und Weblogs werden überwiegend rezeptiv genutzt, nur von wenigen produktiv. Das Interesse an Fotocommunitys, Bookmarking, Weblogs und Twitter sinkt: „Es festigt sich das Bild einer Zwei-Klassen-Gesellschaft der Mitmachanwendungen.“ (ebda, S. 361)

Diese Beobachtung wird durch die jüngste Studie von Pew Internet & American Life (Lenhart, Purcell, Smith & Zickuhr, 2010) gestützt: Die Blogging-Rate bei Teenagern in den USA ist nach der Studie zwischen 2006 und 2009 von 28% auf 14% gesunken. Interessanterweise ist die Blogger-Quote bei Kindern einkommensschwacher Familien mit 23% höher als die der Kinder aus besser situierten Familien (nur 8%). Auch das Kommentieren in Blogs hat abgenommen, von 76% auf 52%. Von der Altersgruppe 18 bis 29 führten 2007 24% ein Weblog, 2009 nur noch 15%. Von allen Medien erweist sich das Handy als Sieger. Auch dies bestätigt, dass Kommunikation mit den Peers der Sozialisationsfaktor der Jugend ist. Twitter spielt nach Pew dabei keine Rolle (5%). Auch die 14. ARD/ZDF-Studie bescheinigt „Twitter eine eher bescheidene Nutzung“ (Busemann & Gscheidle, 2010, S. 362). Es wurde deutlich, der Anfangserfolg war ein Hype. Nur die „Hartnäckigen“ haben durchgehalten, was lediglich etwas über ihre Lernmotivation sagt.

Aber auch diese Einstellung betrifft nicht nur das Lernen mit Medien, sondern auch das Lernverhalten außerhalb des Internet. Wenn Prensky meint, man solle in den Universitäten Bücher ganz abschaffen⁴, dann stellt sich aus meiner Sicht eher die Frage: Wird es nicht Zeit darauf zu bestehen, dass Originalwerke auch in Gänze gelesen und studiert werden? Wollen wir unseren Studierenden die Lektüre Jean Piagets in der Psychologie, Max Webers in der Soziologie, Jürgen Habermas⁵ in der Philosophie etc. zukünftig nicht mehr zumuten? Oder haben wir das längst schon getan?⁵

Kontrolle und Selbstkontrolle im Umgang mit dem Netz und den Medien?

Ich hatte eingangs darauf hingewiesen, dass der Gegensatz von Kontrolle und Selbstkontrolle am Beispiel von facebook mit dem Gegensatz von Öffentlichkeit und Privatheit korrespondiert. Die Problematik von Kontrolle und Selbstkontrolle stellt sich in institutionalisierten Lernprozessen und geschlossenen Umgebungen als Gegensatz zwischen einem utopisch überschießenden Freiheitsbegriff und dem Bedürfnis der Gesellschaft nach Zertifizierung von Leistung, als Dilemma zwischen dem Schutz des Einzelnen, irren und Fehler machen zu dürfen, und dem Wunsch eine breitere Öffentlichkeit an den eigenen Erkenntnissen zu beteiligen.

Im Internet als Ganzem nun wiederum kommt der Gegensatz von geschlossenen und offenen Umgebungen in einer merkwürdig dynamischen Variante vor. Die Entwicklung im Internet ist einerseits charakterisiert durch einen hohen Grad an Dezentrierung, der zu einer starken Fragmentarisierung der Inhalte führt und zu einer Miniaturisierung der Informationseinheiten. Viele Inhalte lassen sich als stark individualisiert, subjektiv und emotional charakterisieren. Dieser Prozess der Wissensproduktion führt nicht zu kohärenten größeren Wissensbeständen und monographischen Darlegungen, sondern zu stark individualisierten Informationen. Das vielfältige Angebot ist längst nicht mehr vollständig wahrnehmbar. Der Bruchteil vom Ganzen, den der Einzelne wahrnehmen kann, wird täglich und stündlich kleiner, die Selektion des Wahrgenommenen wird ständig extremer.

Im Gegensatz zur Dezentralisierung entstehen in den Sektoren des Netzes aber wieder Meinungsführer, die den Großteil der Aufmerksamkeit auf sich ziehen und die Selektion der Information und die Dominanz der Themen bestimmen. Es bilden sich Klumpen informationell geschlossener Subeinheiten und immer mehr Umgebungen, die man nur als Abonnent oder nach Bezahlung betreten kann. Der Matthäus-Effekt „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden“ (Matthäus 25,29) tritt auch im Internet auf. Die Informationsnachfrage bildet eine Art Pareto-Verteilung, 20% der Angebote ziehen 80% der Aufmerksamkeit auf sich. Norbert Bolz (2009, S. 81) fasst es in die Formel: „Die Wertvollen werden immer wertvoller – und es gibt immer mehr Überflüssige.“ Da die Inhaltsproduktion im Netz vorwiegend in kleinen Sektoren des Netzes mit direktem oder implizitem Bezug auf Andere und die Meinungsführerschaft erfolgt, werden die Inhalte immer ähnlicher oder homogener, gibt es immer mehr Doubletten, und die Informationsaufnahme des Einzelnen, die ebenfalls vorwiegend in kleinen Sektoren erfolgt, zeichnet sich durch ein Höchstmaß an Redundanz aus. Die zweifelsohne vorhandene Vielfalt im Internet ist daher in weiten Bereichen nicht mehr präsent und wird von den Einzelnen nicht mehr wahrgenommen. Der subjektive Fokus des Einzelnen konstruiert sich sozusagen seine eigenen „geschlossenen“ Umgebungen. In dem Sinne können wir vom Internet nicht mehr als offenem Raum sprechen. Suchmaschinen und andere Dienste tun ein Übriges, indem sie jedem Nutzer gezielt auf ihn zugeschnittene Informationen und Werbung einspielen.

⁴ „In the 21st-Century University, Let's Ban Books“. The Chronicle of Higher Education, November 13, 2011.

⁵ s. den Bericht über die effektive Workload der Studierenden und die Erkenntnisse zum Umfang des Lesens in amerikanischen (Schulmeister & Metzger, 2011, S. 54 ff.) und in deutschen Universitäten (ebda, S. 87 ff.).

„Die Nutzung des Internets hat die Kommunikationszusammenhänge zugleich erweitert und fragmentiert.“ (Habermas, 2006, S.4) Auf diese Weise geht das mögliche kritische Potenzial der Sichtung und Bewertung der Informationen verloren, da die Bewertung nur durch Individuen vorgenommen werden kann. Norbert Bolz war 2007 noch der Meinung, es gäbe einen „Markt der Meinungen“ als Korrektiv für die fehlende Objektivität im Netz.⁶ Zwei Jahre später sieht er nur noch die Kehrseite des Egalitarismus, den als Folge des Matthäus-Effekts entstehenden Starkult, der die „klassischen Intellektuellen und Experten zu entthronen“ scheint (Bolz, 2009, S. 80). Die Funktionen, die in der Gesellschaft Institutionen wie Redaktionen und Verlage ausüben, fehlen im Internet (Ausnahme Wikipedia). Die Selektionsprozesse von Suchmaschinen kann man nicht ernsthaft als Aufhebung der Fragmentarisierung begreifen, und die Filterung von Informationen trägt nicht wirklich zur Berücksichtigung der Diversität der Nutzer bei. Der einzelne Wissenschaftler ist nicht Filter, Kritiker oder Redakteur der relevanten oder irrelevanten Inhalte für die Gemeinschaft, und die Gemeinschaft der Forscher kann nur beschränkt für einzelne Bereiche diese Funktion übernehmen. Insofern stimme ich Jürgen Habermas (2006, S. 4) zu: „Der begrüßenswerte Zuwachs an Egalitarismus, den uns das Internet beschert, wird mit der Dezentrierung der Zugänge zu unredigierten Beiträgen bezahlt. In diesem Medium verlieren die Beiträge von Intellektuellen die Kraft, einen Fokus zu bilden.“

Fazit

Die Begeisterung über das Internet und die neuen partizipativen Umgebungen im Internet ist völlig verständlich. Es steckt in ihnen sowohl gesellschaftlich als auch persönlich ein ungeheures Potenzial für relevantes sinnhaftes Handeln und soziale Veränderung. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Begeisterte ihr eigenes Erleben hypertrophieren und offen fordern oder der heimlichen Erwartung nachhängen, alle müssten „Es“ tun. Wenn man den Gedanken zu Ende denkt, kommt man allerdings zur Forderung: Alle müssen „Alles“ tun. Das ist erkennbar eine aporetische Aussage, die eines Kommentars bedarf.

Die Vorstellung mancher, man nehme ein Werkzeug aus Web 2.0 und die Partizipation floriert, ist zu einfach. In dem Handeln und den Urteilen einiger Personen, die sich im Netz für die Neuen Medien engagieren, spielt die implizite Unterstellung eine Rolle, dass die Studierenden (Menschen) selbstbestimmt seien, selbstreguliert lernen, sich autonom verhalten, unabhängig entscheiden und kontextsensibel handeln, eine Vorstellung, die man auch von neoliberalen Verfechtern der Kompetenzorientierung hören kann. Wenn wir jedoch nach allen Forschungen zur Diversität der Studierenden, ihrer kognitiven Entwicklung, ihrem moralischen Denken, ihrem Lernstil, ihrer Motivation, ihren Leistungen, etc. davon ausgehen müssen, dass maximal 15% der Studierenden diesem Ideal einer autonomen selbstorganisierten lernenden Persönlichkeit entsprechen, dann dürfen wir kein Bildungsmodell auf dieser Annahme aufbauen, das auf der Wunschvorstellung basiert, Studierende würden wie selbstverständlich mit Blogs, Portfolios und anderen Web 2.0-Werkzeugen aktiv und selbstgesteuert erfolgreich lernen: „Mit der leichtfertigen Prämisse, Selbstorganisation sei jedem jederzeit möglich, sind sozialromantische und pseudodemokratische Vorstellungen verbunden. Und die können einen blind machen dafür, dass Selbstorganisation eine Aufgabe ist, auf die man vorbereitet und bei der man auch gefördert werden muss – und zwar von denjenigen, die in dieser Hinsicht weiter sind und z.B. als Lehrende eine entsprechende Rolle und Pflichten übernommen haben.“ (Reinmann, 2008, S.15)

⁶ Keynote auf der Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) 2007 in Hamburg; als Videoaufzeichnung abrufbar unter: http://www.gmw07.de/Archiv/videoarchiv_mi.php.

Wer sein Handeln dennoch auf dieser Voraussetzung gründet, dass der selbstgesteuerte Lerner wirklich sei, der riskiert, dass die meisten Lernenden zurückgelassen werden, denn es ist nicht nur so, dass einige nicht mitziehen können, es gibt auch viele, die nicht mitziehen wollen, zu deren Interessen ein derartiges Ziel gar nicht gehört. Dies darf eine verantwortliche Bildung nicht tun, sie muss sich bemühen, autonomie-fördernde Lernumgebungen und motivierende Lernsituationen zu offerieren, die eine Chance zur Entwicklung von mehr Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle zu entwickeln. Wir können nicht von allen erwarten, dieselben Innovationen zu nutzen wie wir. Auch wenn eine Neuerung viele Anhänger bekommt, dürfen wir nicht erwarten, dass sie von allen akzeptiert oder genutzt wird. Als Staat, der ein Erziehungssystem und ein Kulturangebot anbietet, ist man in einer schwierigen und widersprüchlichen Lage: Man möchte einerseits, dass alle Bürger an dem Angebot teilhaben, in diesem Fall an dem Medienangebot, und sich so bestimmte Kompetenzen erwerben, in diesem Fall eine Medienkompetenz. Aber andererseits muss der Staat akzeptieren, dass nicht alle Bürger alles mitmachen wollen (und können). Die Bürger, und das fängt bereits bei Schülern und Jugendlichen an, haben unterschiedliche Interessen und nur begrenzte Zeit zur Verwirklichung der Interessen zur Verfügung. Die Situation in der Gesellschaft ist durch ein Höchstmaß an Diversität gekennzeichnet: Wir stellen fest, dass nicht alle alles machen, nicht alle dasselbe machen, und wir stellen zugleich fest, dass einige einiges zu viel machen, wir stellen allerdings auch bedauernd fest, dass fast alle nicht das machen, was dem intellektuellen Fortschritt besser dienen könnte. Hier ein ausgewogenes Angebot zu schaffen, das gleichzeitig dabei hilft, soziale und intellektuelle Barrieren abzubauen, scheint mir ein wichtiges Ziel auch der Bildung zu sein.

Eine Voraussetzung dafür ist die Erkenntnis, dass die (mehr oder minder) heimliche Annahme nicht stimmt, alle könnten, wenn sie nur wollten, alle wollten, wenn sie nur wüssten. Diese Annahme stimmt nicht. Erstens können nicht alle und zweitens wollen nicht alle. Die aktiv produzierenden Mitglieder der Internet-Gemeinschaft werden immer eine Minderheit bleiben, deren Interesse von der Majorität geduldet wird (Toleranzprinzip). Es ist nicht anzunehmen, dass das Interesse und die Aktivität der Minorität zum Interesse der Majorität wird. Es ist nicht zu erwarten, dass alle Menschen, die eine Innovation rezeptiv nutzen, sie auch aktiv nutzen werden. Sie werden stattdessen etwas anderes tun, und dies möchte ich akzeptieren.

Wir wissen und sollten es uns immer wieder vergegenwärtigen, dass Menschen unter unterschiedlichen Bedingungen aufwachsen, unterschiedliche kulturelle Protokolle und soziale Praktiken erleben (Jenkins, 2008), unterschiedliche Erfahrungen machen und dementsprechend unterschiedliche Einstellungen und Interessen haben und ganz unterschiedlichen sozialen Verpflichtungen nachkommen, die ihre Zeit und ihr Engagement ganz in Anspruch nehmen. Und ich möchte sogar hinzufügen, dass es für mich Engagements gibt, die ich aus sozialen und politischen Gründen für ebenso wertvoll halte wie Bildung. Ein derartiges Engagement, dem ich in den letzten 40 Jahren folgte, war die Forschung für die Gehörlosen und ihr Recht auf die Gebärdensprache oder — auf Lernen allgemein bezogen — der Respekt vor der Diversität der Lernenden.

Der Schlüssel zur vernünftigen Nutzung der Technologie liegt im Begriff Kontrolle. Wir haben die Wahl: Wir können die Kontrolle an das Medium abgeben oder die Selbstkontrolle behalten. Erstes tun wir, wenn wir jederzeit erreichbar sind, sozusagen „Always On“ (Baron, 2010), und damit in Gesellschaft „Alone Together“ (Turkle, 2011). Letzteres erreichen wir nur, wenn wir unser Selbstbewusstsein nicht allein aus unseren sozialen Beziehungen ableiten.

Referenz

Busemann, K. & Gscheidle, C. (2009). Web2.0: Web 2.0: Communitys bei jungen Nutzern beliebt. *media Perspektiven*, 7, 356-364.

- Busemann, K. & Gscheidle, C. (2010). Web2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt. *media Perspektiven* 7–8, 359-368.
- Baron, N. S. (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolz, N. (2009). Diskurs über die Ungleichheit. Ein Anti-Rousseau. München: Fink.
- Grell, P. & Rau, F. (2010). Participation under compulsion. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 5 (4), 26–30.
- Habermas, J. (2006). *Preisrede von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Bruno-Kreisky-Preises für das politische Buch 2005* am 9. März 2006. Renner Institut: Wien.
- Jenert, T., Gebhardt, A. & Käser, R. (2011). Weblogs zur Unterstützung der Theorie-Praxis-Integration in der Wirtschaftslehrenden-Ausbildung. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, 6, 17-29.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York Univ Press.
- Leistert, O. & Röhle, T. (2011). Identifizieren, Verbinden, Verkaufen. In O. Leistert & T. Röhle (Hrsg.), *Generation Facebook* (S. 7-30). Bielefeld: Transkript..
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. & Zickuhr, K. (2010). *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults* (<http://pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>).
- Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S. & Schwalbe, Ch. (Hrsg.) (2010). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinmann, G. (2008). *Selbstorganisation im Netz – Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen* (Arbeitsbericht 18). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 76-89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rogers, C.R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. Kösel: München 1974.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. Oldenbourg: München.
- Schulmeister, R., Metzger, Ch. & Martens, Th. (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. *Paderborner Universitätsreden* Heft 123. (http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf)
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.