

Leif Pullich

Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten

Der Beitrag stellt ein Webloglernarrangement vor, bei dem Studierende in einem weiterbildenden Fernstudiengang ein Weblog als Lernjournal begleitend zu ihrer Masterarbeit geführt haben. Im ersten Teil werden zunächst wesentliche Merkmale von Weblogpraktiken dargestellt, der Einsatz von Weblogs für Lehren und Lernen erörtert sowie ein Modell zum Lernjournal Schreiben aus der kognitionspsychologischen Lernjournalforschung eingeführt. Der zweite Teil stellt die Zielsetzungen und Gestaltung des Weblogarrangements vor, über das im dritten Teil einige Beobachtungen und Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten mitgeteilt werden: Es werden (1) Art und Umfang der Kommunikation in der Webloglernumgebung, (2) die studentische Sicht auf Nutzen und Auswirkungen des Weblogschreibens, (3) der Charakter der in den Weblogs erkennbaren Reflexionen, (4) Prozesse der wechselseitigen Orientierung und (5) Widersprüche, die aus dem zugleich persönlichen und öffentlichen Charakter der Lernumgebung resultieren, diskutiert. Das abschließende Fazit plädiert für einen langfristigen, veranstaltungsübergreifenden Einsatz von Weblogs und erörtert die offene Frage der Bewertung von prozessorientierten Leistungen im Zusammenhang mit Abschlussarbeiten.

Weblogs as Learning Journals. Communication and Reflection in the Process of Writing a Master's Thesis

In this case study a weblog based learning environment is presented in which thirteen students of a further education master program conducted a semi public learning journal as part of their master thesis. In contrast to the settings described in other studies, the reported setting was a distance learning setting; it lasted longer and was not associated with a regular course. The first part introduces to basic weblog practices and the use of weblogs for learning and teaching. Further on a model of writing reflective learning journals from research on cognitive and metacognitive strategies is introduced. The second part presents the goals and design of the learning environment. The third part reports on observations and results of five selected aspects: (1) The amount and type of communication between the participants, (2) the students' views of the difficulties and benefits of writing the weblog, (3) the type of reflection revealed by the journals, (4) processes of mutual orientation, and (5) conflicting expectations resulting from the public-personal structure of the setting are considered.

Impressum

Leif Pullich: Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs
im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten
IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung
1. Jahrgang 2007, Beitrag 3

Diese Veröffentlichung wurde begutachtet von: Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl
Prof. Dr. Claudia de Witt

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Die Beiträge sind wissenschaftlich begutachtet und stehen frei zugänglich über den Online-Publikationsserver der FernUniversität in Hagen (deposit::hagen) zur Verfügung.

Die Deutsche Bibliothek archiviert zusätzlich die Beiträge der Reihe IfBM.Impuls, so dass alle Beiträge dauerhaft im World Wide Web verfügbar sind.

ISSN: 1864-6719

URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de>

Veröffentlicht unter der Digital Peer Publishing Lizenz Version 2.0 vom Juni 2004
der Initiative „Digital Peer Publishing NRW“
http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/index_html/dppl/DPPL_v2_de_06-2004.html

Herausgeber

IfBM.Impuls wird seit 2007 herausgegeben vom Institutsvorstand des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. Mitglieder des Institutsvorstands sind:

- Apl.-Prof. Dr. Roland Bast, Systematische Pädagogik
 - Prof. Dr. Theo Bastiaens, Mediendidaktik
 - PD Dr. Thomas Brüsemeister, Empirische Bildungsforschung
 - Prof. em. Dr. Horst Dichanz
 - Prof. em. Dr. Karl-Heinz Dickopp
 - Ulrike Fromm, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Walter Georg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Apl.-Prof. Dr. Arno Giesbrecht, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. Dr. Georg Hansen, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl, CSCL
 - Dr. Cornelia Mattern, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. em. Dr. Dr. h. c. Otto Peters
 - Apl. Prof. Dr. Raimund Pfundtner, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - PD Dr. Sven Sauter, Heil- und Sonderpädagogik
 - Cand. B. A. Mechthild Schneider, Studentische Vertreterin
 - Dr. Susanne Winnerling, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Claudia de Witt, Bildungstheorie und Medienpädagogik
- Die Organisation der Schriftenreihe übernimmt ein enger Herausgeberkreis (die Schriftleitung):
- Geschäftsführender Direktor des Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung,
Prof. Dr. Georg Hansen im Amt
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl
 - Dr. Susanne Winnerling

Kontakt

FernUniversität in Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
– IfBM.Impuls –
58084 Hagen
ifbm.impuls@fernuni-hagen.de

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Grundlagen	7
2.1	Weblogs.....	7
2.2	Weblogs für Lernen und Lehren	15
2.3	Lernjournale	21
2.3.1	Theoretische Grundlagen zum Führen von Lernjournalen.....	22
2.3.2	Gestaltungsdimensionen zum Einsatz von Lernjournalen	26
3	Fallbeispiel: Weblogs zur Begleitung einer Abschlussarbeit	30
3.1	Der Studiengang FESTUM.....	30
3.2	Gründe für den Einsatz von Weblogs.....	31
3.3	Gestaltungsmerkmale des Lernarrangements.....	33
4	Beobachtungen und Ergebnisse	38
4.1	Kommunikation und „Lerncommunity“	39
4.2	Beurteilung der Weblogs und Auswirkungen auf den Arbeitsprozess.....	46
4.3	Reflexion	48
4.4	Wechselseitige Orientierung	52
4.5	Widersprüchliche Erwartungen	55
5	Fazit	58
6	Verzeichnisse	61
6.1	Literatur und Quellen	61
6.2	Abbildungsverzeichnis	65
6.3	Tabellenverzeichnis.....	65

Empfohlene Zitierweise

Leif Pullich (2007): Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten. In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 1 (2007) 3,
URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-03-Weblogs-als-Lernjournale.pdf>,
URN: urn:nbn:de:708-@@@@@@@@-@@@,
(Letzter Zugriff: Datum)



Leif Pullich

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen, war Geschäftsführer des weiterbildenden Studiengangs Festum und betreut den Schwerpunkt qualitative empirische Methoden im Modul 2A Bildungsforschung/empirische Methoden des B. A. Bildungswissenschaft.

Er forscht zum Einsatz webbasierter Medien, insbesondere Weblogs in der Lehre. Weitere Schwerpunkte seiner Forschung und Lehre sind E-Learning, Social Software, Mediendidaktik und Medienpädagogik.

1

Einleitung

Tagebücher, Weblogs, Lern- und Forschungsjournale, Portfolios – das private oder öffentliche chronologische und persönliche Schreiben ist ein Thema, das zunehmend Aufmerksamkeit erfährt. Damit einher geht die Beachtung – und teilweise auch Unruhe –, die Weblogs als eine Fortsetzung und Transformation früherer Tagebuchkulturen erfahren bzw. verbreiten. Ausdruck dieses Interesses ist beispielsweise die Ausstellung „Vom Tagebuch zum Weblog“, die das Museum für Kommunikation Frankfurt für März 2008 vorbereitet¹ – und mit einem Weblog begleitet –, oder eine Tagung, die die Evangelische Akademie im Rheinland zu alten und neuen Tagebuchkulturen jüngst veranstaltet hat.² Auch in der Psychologie, Psychosomatik und Psychotherapie ist offensichtlich ein verstärktes Interesse an Tagebüchern zu verzeichnen, und zwar sowohl in therapeutischer als auch in forschungsmethodologischer Hinsicht. Der Einsatz von Tagebüchern sowohl als Instrument der Reflexion des Forschungsprozesses (Forschungstagebücher) als auch als Erhebungsverfahren im Rahmen subjekt- und prozessorientierter Forschungsstrategien hat im Zuge der Etablierung und Differenzierung qualitativer Forschungsmethoden ebenfalls (wieder) an Bedeutung gewonnen (Wiltz & Brähler 1997).

Auch pädagogisches Interesse hat sich in den letzten Jahren verstärkt chronologischen Schreibformen zugewandt. Lerntagebücher oder Lernjournale und verwandte Konzepte wie Portfolios werden im deutschen Sprachraum seit den neunziger Jahren zunehmend diskutiert, eingesetzt und erforscht. Mit dem Aufkommen von Weblogs werden auch diese auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Rahmen formaler Bildungsangebote geprüft. Gerade Weblogs – oder, wie ich vermute, eine bestimmte Sorte von Weblogs – scheinen auf viele Pädagoginnen und Pädagogen, die eine Affinität zu neuen Medien und dem Web zu haben, eine besondere Anziehungskraft auszuüben: Man versucht Praktiken, die sich im Web etabliert haben, für den Unterricht und die Bildung fruchtbar zu machen.

Der folgende Beitrag berichtet von einem solchen Versuch, bei dem Studierende in einem weiterbildenden Fernstudiengang ein Weblog als Lernjournal im Zusammenhang mit ihrer Masterarbeit geführt haben. Im ersten Teil werden zunächst wesentliche Merkmale von Weblogs dargestellt und der Einsatz von Weblogs für Lehren und Lernen erörtert. In diesem Zusammen-

¹ <http://tagwerke.twoday.net/>

² http://www.ekir.de/akademie/14140_44689.php

hang werden bisherige Studien vorgestellt, die sich mit dem Einsatz von Weblogs als Lernjournalen beschäftigen. Da die Weblogliteratur oft auf einen nicht weiter spezifizierten Begriff von Reflexion rekurriert, werde ich einen Blick auf die Lernjournalforschung werfen und ein kognitionspsychologisches Modell zum Lernjournal schreiben heranziehen. Der zweite Teil stellt Zielsetzungen und Gestaltung des Weblogarrangements vor, über das im dritten Teil einige Beobachtungen und Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten mitgeteilt werden. Dabei wird deutlich, dass die mit der Einführung verbundenen Zielsetzungen nur teilweise erreicht werden konnten. Während die angestrebte fachinhaltliche Kommunikation nicht angeregt wurde, empfanden die Teilnehmerinnen die steigende wechselseitige Kommentierung auf einer eher praktischen, motivationalen und episodischen Ebene als hilfreich. Dasselbe gilt für die verschiedenen Formen positiver unterstützender und strukturierender Wirkungen, die eine Mehrheit der Teilnehmerinnen durch das Weblog schreiben erfahren hat. Ferner wird dargestellt, dass die Reflexion durch den Projektcharakter der Aufgabenstellung über die Modellierung im kognitionspsychologischen Modell des Lernjournal schreiben hinausgeht. Abschließend gehe ich kurz auf Aspekte der Strukturbildung durch die Teilnehmerinnen und auf einen generellen Widerspruch der Anforderung, ein Lernjournal zu schreiben und dem öffentlichen Charakter des Lernarrangements ein.³

³ Diese Arbeit geht auf einen gemeinsam mit Wulf Weritz verfassten Beitrag für die spanische Zeitschrift *Comunicación y Pedagogía* (Pullich & Weritz 2006) zurück, dem gegenüber der vorliegende Text stark überarbeitet und erweitert ist. Den bloggenden Studierenden des Studiengangs FESTUM danke ich für die Bereitschaft, ihre Weblogs zur Verfügung zu stellen.

2 Grundlagen

2.1 Weblogs

Als Weblogs bezeichnet man Websites, die sich durch bestimmte Formen von Rezeptions-, Publikations- und Vernetzungspraktiken auszeichnen (vgl. Schmidt 2006), in der Regel auf einem bestimmten Typ von Software basieren und in eine webbasierte Infrastruktur eingebettet sind. In Weblogs schreiben Verfasserinnen⁴ in regelmäßiger und in chronologisch absteigend dargestellter Folge, Einträge über sie interessierende Themen – vom privaten Alltag über literarische Texte bis zu fachlichen oder wissenschaftlichen Reflexionen. Persönliche Authentizität gilt dabei als wichtiges Leitbild gelungener weblogbasierter Kommunikation (ebd., S. 65), selbst wenn Weblogs durch ein Verfasserkollektiv oder unter einem Pseudonym geführt werden. Dies unterscheidet Weblogs zum Beispiel von formal sehr ähnlichen Newsseiten. Überwiegend sind die Einträge durch die Leserschaft kommentierbar und es ist üblich, durch verschiedene Verlinkungspraktiken auf Quellen und vor allem auf andere Weblogs Bezug zu nehmen, um auf diese Weise eine über mehrere Weblogs verteilte Kommunikation zu etablieren und sich so nicht nur hypermedial sondern auch sozial zu vernetzen. Wesentliche Voraussetzung einer solchen Vernetzung ist die Rezeption anderer Weblogs und sonstiger Quellen, die sich in den eigenen Beiträgen niederschlägt.

Die Gesamtheit der vernetzten Weblogs wird als Blogosphäre bezeichnet. Diese kann aber nicht als einheitlicher Raum oder homogenes Netz vorgestellt werden, sondern gliedert sich in viele lose verknüpfte Teilnetzwerke und -öffentlichkeiten mit offenen Rändern. Oft ist auch von nationalen und durch Sprachgemeinschaften abgegrenzten Teilblogosphären die Rede, etwa von der deutschsprachigen, chinesischen, europäischen Blogosphäre. Zum Teil stehen für diese Teilblogosphären eigene Such- und Trackingdienste (s. u.) zur Verfügung. Bestimmte Themen können sich in diesen Netzwerken sehr schnell verbreiten, wenn sie von Weblogs mit großer Reichweite aufgegriffen werden (vgl. zur Aufmerksamkeitskanalisierung Schmidt 2006, S. 54-56) und können

⁴ Im weiteren Text verwende ich ein generisches Femininum, wenn allgemeine Begriffe zur Bezeichnung von Personen gleich welchen Geschlechts verwendet werden. Bei der Bezeichnung singulärer Personen(gruppen) wird jeweils entsprechend das Femininum, Maskulinum oder beides verwendet, wobei der Unterschied zur generischen Verwendung beim Femininum aus dem Kontext hervorgeht oder explizit deutlich gemacht wird.

durch die wechselseitige Beobachtung von Massenmedien und Weblogs auch auf andere Öffentlichkeiten übergreifen.

Die Nutzungsweisen von Weblogs haben sich so stark diversifiziert, dass von *einer* Praktik des Bloggens nicht die Rede sein kann. Schmidt (2006) fasst daher in einer kommunikationssoziologischen Studie Bloggingpraktiken unter drei Kategorien (S. 69 ff., 95 ff., 119 ff.):

- Weblogs werden als persönliche Online-Journale oder auch Netztagebücher genutzt und dienen hier der Selbstrepräsentation, dem Identitätsmanagement und der Pflege sozialer Netzwerke. Diesem Weblogtyp gehören wahrscheinlich der größte Teil aller Weblogs an und sie werden von einer jüngeren Gruppe mehrheitlich weiblicher Bloggerinnen geführt. (Vgl. auch Kunz 2006, S. 96, Lenhart & Fox 2006, S. ii f., 7 f.)
- Weblogs werden als „corporate blogs“ in der Organisationskommunikation eingesetzt und können hier sowohl in der externen Kommunikation mit Öffentlichkeit, Markt, Kundinnen und Geschäftspartnerinnen als auch internen Kommunikation im Projekt- oder Wissensmanagement verschiedene Funktionen übernehmen. (Vgl. auch Zerfaß 2005)
- Weblogs werden von sehr unterschiedlichen Gruppen mit journalistischen Zielsetzungen eingesetzt. Während etablierte Massemedien ihre Angebote durch Weblogs ergänzen, sehen andere, professionelle wie nicht-professionelle Journalistinnen Weblogs als Chance zu Etablierung einer Gegenöffentlichkeit gegen den medialen Mainstream. Entgegen der großen medialen Aufmerksamkeit, die gerade das Thema Weblogs und Journalismus erfahren hat, ist jedoch die tatsächliche Anzahl an Weblogs mit journalistischen Zielsetzungen eher als gering anzusehen (Lenhart & Fox 2006, S. 10 f.)
- Die Nutzung von Weblogs im Rahmen von Wissensarbeit und formellen wie informellen Lernsituationen – von Schmidt im Zusammenhang mit Organisationskommunikation erörtert –, möchte ich als eine vierte Nutzungsweise gesondert herausstellen. Weblogs dienen hier als Instrument des persönlichen Wissensmanagements, als Lern- und Forschungsjournal und ebenfalls der Kommunikation in Weblognetzwerken.

Ermöglicht und unterstützt werden diese Praktiken durch verschiedene funktionale Merkmale der verwendeten Weblogsoftware sowie durch eine Netzinfrastruktur, die sich in Wechselwirkung mit den entstehenden Praktiken herausgebildet hat. Die Merkmale der Weblogsoftware lassen sich unterscheiden nach solchen, die Metadaten für die einzelnen Einträge darstellen und solchen, die eintragsübergreifend das Weblog insgesamt kennzeichnen.

Formale Elemente, die den eigentlichen Text der einzelnen Weblogeinträge rahmen, sind in der Regel der Titel des Eintrags, ein Zeitstempel sowie ein Permalink. Die Angabe der Verfasserin, eine Zuordnung von Einträgen zu Kategorien, die Kommentierbarkeit der Einträge durch Leserinnen sowie Trackback-Links sind weitere häufig anzutreffende Elemente.

Einige dieser Elemente werden im Folgenden genauer erläutert:

- Der *Permalink* (permanenter Link) ist ein eindeutiger URL, der jedem Eintrag vom Weblogsystem automatisch zugewiesen wird. Der Permalink ermöglicht die gezielte Adressierung eines einzelnen Eintrags, auch wenn dieser als Teil einer Aggregation dargestellt wird. Solche Aggregationen sind typischerweise die Startseite eines Weblogs, auf der nur eine bestimmte Anzahl der jeweils neuesten Einträge angezeigt wird, oder die Zusammenstellung von Einträgen nach Kategorien oder nach Tagen oder Wochen im Archiv.
- *Kategorien* sind ein Mittel der inhaltlichen Gruppierung von Einträgen. Damit können Bloggerinnen über die primäre rein chronologische Ordnung der Einträge eine inhaltliche Gliederung legen, die wiederum Einfluss auf die Zugänglichkeit der älteren Einträge hat. Der Aufruf einer Kategorie erstellt eine (allerdings auch wieder chronologische) Aggregation aller Einträge, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, wobei aufgrund der meist möglichen Mehrfachkategorisierung ein Eintrag auch in verschiedenen solcher Aggregationen enthalten sein kann. Dies kann von Weblogautorinnen sowohl im Hinblick auf die eigenen Interessen des Informationsmanagements als auch im Hinblick auf die Kanalisierung der Distribution von Inhalten genutzt werden. So können Leserinnen bei manchen Weblogsystemen Inhalte kategorienbezogen als RSS-Feed (s. u.) abonnieren.
- *Trackback* (und *Pingback*) sind Mechanismen zur *wechselseitigen* Verlinkung von Weblogeinträgen und damit Techniken, die Einschränkung zu umgehen, dass Hyperlinks im Web unidirektional sind und daher das Ziel eines Links selbst keine Information darüber enthält, von welchen anderen Dokumenten aus es verlinkt ist. Aus der Perspektive der verteilten Konversation in Weblognetzwerken stellt sich diese Einschränkung für die Leserin eines Weblogeintrags a so dar, dass sie zwar erkennen kann, an welchen anderen Weblogeintrag dieser Eintrag anschließt, nicht aber welche weiteren Weblogeinträge sich auf ihn beziehen. Auch die Verfasserin des Weblogeintrags a erfährt zunächst nichts darüber, ob jemand in einem anderen Weblog auf ihren Eintrag Bezug nimmt. Mit Trackback und Pingback ist es möglich, dass die Weblogsysteme entsprechende Informationen austauschen und damit ein Link von Eintrag b nach Eintrag a durch einen Gegenlink Link von a nach b ergänzt werden kann. Leserin und Verfasserin von Eintrag a erfahren so, dass sich die Verfasserin von b in

ihrem Weblog auf den Eintrag a bezieht. Sofern es sich bei solchen Verlinkungen auch um kommunikative Bezugnahmen handelt, die beantwortet werden können oder die weitere Anschlusskommunikationen in anderen Weblogs nach sich ziehen, bekommt die Vernetzung eine zeitliche Dimension: Es gibt frühere und spätere Einträge. Ohne Trackback/Pingback (oder Praktiken, die das Fehlen des technischen Mechanismus ‚händisch‘ ersetzen), ließen sich immer nur Links von späteren auf frühere Einträge finden. Dies ist tatsächlich auch oft der Fall, da die Verwendung von Trackback/Pingback weder von allen Bloggerinnen noch nach einer einheitlichen Netiquette genutzt wird.⁵ Hier können dann auf Weblogs und deren Vernetzung spezialisierte Suchmaschinen und bestimmte Suchtechniken aushelfen (s. u.).

Nicht auf der Ebene der Einzelbeiträge, sondern auf der des gesamten Weblogs sind drei Elemente besonders hervorzuheben: Blogroll, Archiv und RSS-Feeds.

- Die *Blogroll* ist Ausdruck von Vernetzungspraktiken und eine – üblicherweise gut sichtbar positionierte – Linkliste von Weblogs, die von der Weblogautorin regelmäßig gelesen werden, und mit der das soziale Weblognetzwerk kenntlich gemacht wird, dem die Bloggerin angehört oder angehören möchte.
- Als *Archiv* eines Weblogs wird die Sammlung derjenigen Einträge bezeichnet, die auf der Startseite nicht mehr sichtbar sind, denn üblicherweise werden auf der Startseite eines Weblogs nur die 10 bis 30 neuesten Einträge angezeigt. Hier zeigt sich noch einmal die Bedeutung der Permalinks: Sie stellen die Gültigkeit der Verlinkungen in den Netzwerken auch für ältere Beiträge sicher, die längst von der Startseite verschwunden sind. Deren Zugänglichkeit wird auf dem einzelnen Weblog zudem durch häufig anzutreffende Navigationselemente wie Kalender oder Listen gewährleistet, die zu den Aggregationen der Einträge eines Tages, einer Woche oder eines Monats verlinken. Auch das seitenweise Blättern durch einzelne Einträge oder Aggregationen und die Kategorien ermöglichen den Zugang zum Archiv. Ferner haben viele Weblogs eine Volltextsuche oder sie sind über Suchmaschinen durchsuchbar. Da die Rangordnung der Ergebnisse bei Google bekanntermaßen wesentlich von der Vernetzung beeinflusst wird, kann sich die netzweite Sichtbarkeit eines älteren aber häufig verlinkten Eintrags erheblich erhöhen, auch wenn er bereits im Archiv „ver-

⁵ Zur Funktionsweise von Trackback/Pingback siehe <http://de.wikipedia.org/wiki/Trackback> sowie <http://sw-guide.de/webdienste-blogging/was-sind-trackbacks/>, wo neben der Funktionsweise auch Aspekte der angemessenen Verwendung berührt werden.

schwunden“ ist.

Das Archiv eines Weblogs hat dabei durchaus Züge eines Portfolios: Auch wenn es keine gezielte und reflektierte Auswahl eigener Artefakte darstellt, können sich Leserinnen einen Eindruck von „Werk“ und Entwicklung sowie von der Netzdientlichkeit der Bloggerin verschaffen. Darüber hinaus lassen sich durch die Archivierung der Einträge auch ältere Konversationen in Weblognetzwerken nachvollziehen. Der Bloggerin selbst schließlich kann das Archiv ein „Wiedererkennen, Kontextualisieren und Reflektieren der eigenen Person“ (Schmidt 2006, S. 78) bedeuten oder zum individuellen Wissensmanagement dienen; und als Instrument der Organisation und Speicherung von Information sowie eigenen und fremden Artefakten kann es Reflexion und professionelle Entwicklung unterstützen.

- *RSS-Feeds* (RSS = Really Simple Syndication oder auch Rich Site Summary) sind eine Technik, die die Distribution von Inhalten unterstützt. Auch wenn RSS-Feeds sich im Zusammenhang mit Weblogs verbreitet haben, sind sie kein Weblogspezifikum mehr. Der Kerngedanke besteht darin, neue Inhalte einer Website oder eines Services oder Teile davon zusammen mit einigen Metadaten (Titel, Permalink, Zeitstempel, Autor usw.) in einem strukturierten Format bereitzustellen. Dabei kann es sich um Weblogeinträge, aber auch ein Nachrichtenangebot, Änderungen in einem Wiki, neue Postings in einem Forum, neue Ergebnisse für ein Rechercheabo, neue Einträge für ausgewählte Schlagwörter eines „Social Bookmarking“-Services u.a. handeln. Mit speziellen Programmen (Aggregatoren, Feed-Reader), die als Webanwendungen, eigenständige Programme oder Erweiterungen für Browser und E-Mail-Programme verfügbar sind, lassen sich diese Feeds „abonnieren“. Dies ist eine etwas missverständliche Redeweise, denn anders als bei Abonnements üblich, muss dem Anbieter keine (E-Mail-)Adresse mitgeteilt werden, an die der Gegenstand des Abonnements ausgeliefert wird. Vielmehr wird lediglich der URL des RSS-Feeds in den Feed-Reader eingetragen und von dem Programm in regelmäßigen Abständen automatisch auf neue Inhalte überprüft. Sind neue Inhalte vorhanden, werden diese heruntergeladen und oft ähnlich der von E-Mail- und News-Clients bekannten Weise dargestellt.

Die praktische Bedeutung für die Rolle der Leserin von Weblogs besteht darin, dass auf diese Weise die Aktualisierungen auch vieler Websites auf einfache Weise verfolgt werden können, da es nicht mehr nötig ist, diese Sites einzeln per Webbrowser aufzusuchen. Ausgefeiltere Feed-Reader stellen zudem Funktionen zur Organisation der abgerufenen Inhalte bereit: Gruppieren und Aggregieren von Feeds, Filtern, Durchsuchen, Markieren, Verschlagworten, Löschen heruntergeladener Einträge und anderes mehr. Neben dieser Funktion zur Unterstützung individueller Rezeption können RSS-Feeds auch verwendet werden, um Inhalte verschiedener Quellen zu aggregieren und zu filtern und als neuen Feed anzubieten oder in eine

Website einzubinden. In allen Szenarien, die darauf zielen, mit Hilfe persönlicher Lern- und Publikationsumgebungen wie Weblogs einen kollektiven oder gemeinschaftlichen Lernraum zu etablieren, sind Techniken der Aggregation von essentieller Bedeutung, weil sie zur Sichtbarkeit der Aktivitäten aller Mitglieder beitragen und in erheblichem Maße den Aufwand reduzieren, der sonst erforderlich ist, um sich einen Überblick zu verschaffen. (Vgl. Farmer & Bartlett-Bragg 2005, S. 199)

Diese Merkmale oder Funktionen können sehr unterschiedlich ausgeprägt, in verschiedene individuelle oder gruppenspezifische Praktiken eingebunden und schließlich auch technisch sehr unterschiedlich implementiert sein. In der Regel ist die Grundlage der bisher genannten Funktionen aber eine Weblogsoftware, bestehend aus einem Set von Skripten (z.B. PHP), die auf der Basis eines Webservers und einer Datenbank ein einfaches Webcontent Management System (WCMS) realisieren, das man entweder als Standalone-Lösung auf einem eigenen oder gemieteten (virtuellen) Server selbst installieren kann oder von einem Webloghoster frei oder gegen Entgelt bereitgestellt bekommt. Die Software steuert die dynamische Zusammenstellung der Inhalte beim Aufruf von Seiten durch Benutzerinnen, die Erzeugung der Permalinks und Trackback-Links, die Einordnung der Beiträge in das Archiv, die Aggregation von Einträgen sowie die Erzeugung von RSS-Feeds und stellt alle Editions-, Management und Gestaltungsfunktionen bereit. Dabei können je nach Software oder Webloghoster Funktionsumfang und -ausprägung unterschiedlich ausfallen, was wiederum Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Kontrolle von Funktionalität und Layout und damit auf die mit einem bestimmten technischen Wissen jeweils realisierbaren Praktiken hat.

Unterscheidet man analytisch mit Schmidt (2006) drei Handlungsbereiche von Weblogpraktiken, nämlich Publikation, Rezeption und Vernetzung, so lassen sich diesen auch drei Komponenten einer ermöglichenden Infrastruktur aus Werkzeugen und Diensten zuordnen. (Efimova & Fiedler 2004) Der Publikation dienen Weblogtools mit all den publikationsunterstützenden Funktionen, die bereits beschrieben wurden. Gelegentlich übersehen wird die Bedeutung der Rezeption als wesentlicher Bestandteil und Ursprung des Bloggens: Weblogs waren ursprünglich „Logs“ von Surfsitzungen, kommentierte Spuren der Funde, die beim Stöbern im Web gemacht wurden. Für die Mehrheit der Bloggerinnen gehören nicht allein das Schreiben, sondern ebenso die regelmäßige Rezeption anderer Weblogs und die Verarbeitung dieser Lektüren im eigenen Weblog zur Praxis des Bloggens. (Vgl. Lenhart & Fox 2006, S. 19) Unterstützt und vereinfacht wird die Rezeption und Selektion durch spezielle Lesewerkzeuge wie die bereits beschriebenen RSS-Reader und -Aggregatoren.

Die Vernetzung schließlich basiert natürlich einerseits auf der üblichen Verlinkung von Quellen im Text der Einträge, auf Trackback-Links und Blogroll sowie auf Kommentaren. Mit Suchmaschinen, die zum Teil auf Weblogs spezialisiert sind, existiert andererseits eine Infrastrukturkomponente an Suchwerkzeugen, die eine gezielte Recherche nach Vernetzungen in der Blogosphäre erlauben und somit nicht nur das Auffinden von Beiträgen zu interessierenden Themen, sondern auch das Nachverfolgen von Konversationsverläufen ermöglichen. Technorati oder Blogpulse⁶ sind Beispiele hierfür. Google ermöglicht mit dem „link“-Operator eine Suche nach Webseiten, die einen bestimmten URL enthalten und kann damit auch für die Suche nach Seiten eingesetzt werden, die sich auf einen bestimmten Weblogeintrag beziehen. Der bereits mehrfach erwähnte Zusammenhang von hypertextueller Verlinkung und sozialer Vernetzung sollte jedoch nicht zu der Annahme führen, dass die Verlinkung etwa eine Abbildung des sozialen Zusammenhangs wäre. Sie kann zweifellos ein Ausdruck eines solchen Zusammenhangs sein, es besteht jedoch auch hier das für das gesamte Netz geltende Problem, dass ein Hyperlink als solcher noch nichts über die semantische oder kommunikative Dimension der Verknüpfung aussagt. Ob ein Link eine enge inhaltliche Verbindung oder eine weit her geholte Assoziation anzeigt, ob er Ausdruck einer tatsächlich bestehenden oder nur präntierten sozialen Vernetzung ist, lässt sich ohne Kontextwissen nicht entscheiden.

Der Vergleich der Kommunikationspraktiken, wie sie sich im Umfeld des Bloggens herausgebildet haben, mit anderen Formen webbasierter öffentlicher Kommunikation zeigt einen wesentlichen Unterschied: Während in Foren, Wikis, Community-Portalen, CSCW-Systemen sowie klassischen Content Management Systemen der Zusammenhang der Kommunikationsbeiträge aller Beteiligten dadurch gewahrt ist, dass diese an einem Ort gebündelt werden, verteilt sich die Kommunikation in Weblognetzwerken auf Grund der vielfältigen Manifestation kommunikativer Bezugnahmen durch Hyperlinks, Permalinks, Trackbacks, Blogrolls und Kommentare über die vielen Orte bzw. Server, auf denen die Weblogs betrieben werden. Dieses Merkmal der über das Web verteilten Kommunikation unterscheidet Weblogs grundlegend von anderen Typen von Content Management Systemen und den damit verbundenen Praktiken (vgl. Baumgartner, Bergner & Pullich 2004, Efimova & de Moor 2005, Schmidt 2006, S. 57). Es ist gleichzeitig die Bedingung dafür, dass es Bloggerinnen möglich ist, ihre eigenen Beiträge, Bezüge und Kommunikationen an einem Ort, dem Archiv des Weblogs, zu versammeln, ohne die Verbindung mit den jeweiligen Zusammenhängen zu verlieren. Ver-

⁶ <http://www.technorati.com>, <http://www.blogpulse.com>

linkungspraktiken stellen daher den „Leim“ von Weblogkonversationen dar (Efimova & de Moor 2005, S. 8).

Andere Medienformate sind zugleich mit ihrer Bindung an gemeinsame Orte themen- und communityzentriert. In Wikis beispielsweise spielt die individuelle Urheberschaft gegenüber den kooperativ produzierten Inhalten nur eine untergeordnete Rolle; bei Diskussionsforen, in Bezug auf die häufig nach dem unterscheidenden Merkmal von Weblogs gefragt wird, verstreuen sich die eigenen Beiträge in verschiedenen Unterforen, Threads und, wenn man Mitglied verschiedener Communities ist, über ganz unterschiedliche Diskussionsforen. Es ist kaum möglich, diese Aktivitäten zusammenzuhalten, zu archivieren und zu reorganisieren, was aber für eine Reflexion der eigenen Lerngeschichte und das persönliche Wissensmanagement wünschenswert wäre.

Demgegenüber sind Weblogs personenzentriert. Dies wird beispielsweise am Ausmaß der Kontrolle, das Bloggerinnen über alle Aspekte der inhaltlichen, funktionalen und visuellen Gestaltung ihres Weblogs haben können, und an den spezifischen Praktiken des Identitätsmanagements deutlich. (vgl. Schmidt 2006, S. 75-81) Darüber hinaus ermöglichen Weblogs eine Reorganisation der Inhalte. Nachträgliche Eingriffe, die den Text von Einträgen verändern, sind zwar unüblich, aber durch Ergänzungen (die dann als solche markiert werden), wechselseitige Verlinkung von älteren mit neueren Einträgen, Neuordnungen von Schlagwörtern oder Kategorien können die Inhalte des Archivs neu organisiert werden. Ein Weblog ist daher trotz seines öffentlichen Charakters ein persönlicher Raum. Es ermöglicht aber zugleich mit dem persönlichen Raum auch die Öffnung auf eine Community. „As a result“, so Efimova (Efimova & de Moor 2005, S. 10), „a blogger is involved in two types of conversations: (1) conversations with self and (2) conversations with others.“

Zusammenfassend lässt sich pointiert formulieren: Die Verwendung von Weblogs als Kommunikationswerkzeug zentriert die Person und verteilt und fragmentiert die kommunikativen Bezüge, die gleichwohl durch die Verlinkungspraktiken aufrechterhalten werden. Diskussionsforen zentrieren die kommunikativen Bezüge auf Orte und Themen und verteilen und fragmentieren die Person, sofern diese in den Artefakten, die sie an den verschiedenen Orten erzeugt, manifest wird. Weblogkonversationen etablieren anstelle der nach der Baummetapher organisierten Forenkommunikation eine „hypertext‘ conversation“ (ebd. S. 8).

Die Annahme für den Einsatz von Weblogs für Lernzwecke ist letztendlich, dass ihre Architektur – mit dem Doppelcharakter von persönlichem Raum und öffentlichem Raum, Dialog mit sich selbst und mit anderen, mit dem Merkmal der umfangreichen Kontrolle, mit dem Zusammenhalten der Artefakte, in der sich die eigene Lerngeschichte manifestiert, mit dem Erfordernis der Identitätsbildung und somit auch der Übernahme von Verantwortung durch Zurechenbarkeit – eine Lernumgebung für reflektiertes, situiertes Lernen im sozialen Kontext bereitstellt, die in besonderem Maße Identifikation und

Motivation von Lernenden fördern und einen langfristigen selbstständigen Lernprozess unterstützen kann.

2.2 Weblogs für Lernen und Lehren

Der Einsatz von Weblogs in formalen Bildungssettings ist insofern eine sekundäre Erscheinung, als sie sich aus einer außerpädagogischen Praxis ableitet, deren Merkmal individuelles Wissensmanagement und die Teilhabe an einem Netzwerk ähnlich interessierter „Wissensarbeiter“ ist. Es ist eine Praxis, die zwar keinesfalls die vorherrschende in der „Blogosphäre“ ist, die aber viele Kennzeichen informellen, selbstorganisierten, problemlösenden und kooperativen Lernens aufweist (Schmidt & Mayer 2006) und als Wissensarbeit als eine paradigmatische Praxis der Wissensgesellschaft angesehen werden kann. Wissensarbeit ist nach Willke (1998) zu verstehen als „Tätigkeiten (Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen), die dadurch gekennzeichnet sind, [...] daß das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsbedürftig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist“. (S. 161) Wissensarbeit besteht nach Heidenreich konkreter „im Identifizieren und Lösen von Problemen und im Makeln von Beziehungen.“ (Heidenreich 2002, S. 12). Im Falle von „Wissensblogs“ scheint sich nun eine natürliche Konvergenz zu ergeben: Während bei anderen (nicht nur neueren) Medien, deren „Potenzial“ für Lehren und Lernen nutzbar gemacht werden sollte, eine vorhandene Nutzung in formale Bildungsarrangements hereingeholt und didaktisiert wurde, die vorrangig anderen, „unpädagogischen“ Zwecken diente (Spiel, Unterhaltung, Kommunikation, Werbung, Information), treffen sich im Weblog anscheinend eine paradigmatische Praxis der Wissensgesellschaft und eine pädagogische Praxis, die sich aus ihren bisherigen Wissensvermittlungskonzepten lösen will oder soll und am Leitbild eines konstruktivistischen, selbstorganisierten, problemlösenden, lebenslangen sozialen Lernens orientiert wird. Mit dieser Konvergenz erscheint die Kluft, die unsere formalen Bildungsarrangements so häufig zwischen dem Lernkontext und dem Anwendungskontext erzeugen, wo nicht aufgelöst, so doch erheblich reduziert.

Die pädagogische Aneignung solcher Praktiken ist allerdings auch mit dem Risiko verbunden, dass von ihrem ursprünglichen Charakter nur noch wenig übrigbleibt. So warnt Fiedler davor, das kreative und umwälzende Potential, das in einem bestimmten Typus neuer Kommunikationstechnologien stecke – zu denen auch Weblogs gehören –, durch Didaktisierung in Bildungsinstitutionen zu assimilieren und neutralisieren, die letztlich vielfach immer noch einem Modell verhaftet sind, das Lernen als Transfer des Wissens vom Wissenden zum Nicht-Wissenden versteht. (Fiedler 2003)

Man kann Weblogs im pädagogischen Bereich in einer Weise einsetzen, die vor allem von der vereinfachten Möglichkeit der Publikation von Kursinhalten, Materialien und Veranstaltungsinformationen ausgeht. Weblogs dienen hier

1. als Web Content Management System, mit dem Lehrende Webseiten mit unregelmäßig erscheinenden Informationen zu ihren Lehrveranstaltungen ohne tiefer gehende technische Kenntnisse pflegen können,
2. als kontinuierlich zu einer Lehrveranstaltung geführtes Blog, mit dem Lehrende die Teilnehmenden regelmäßig und begleitend zur Lehrveranstaltung mit aktuellen Links, Informationen und Kommentaren usw. versorgen,
3. als ergänzendes Kommunikationsmedium, in dem Teilnehmende an einer Lehrveranstaltung kleine Aufgaben bearbeiten sollen, indem sie z. B. mit Hilfe der Kommentarfunktion zu einem Eintrag Stellung nehmen oder eine Diskussion führen sollen. (vgl. Mitchell 2004, Downes 2005, S. 3)

Nutzungsweisen dieser Art haben noch wenig mit Weblogpraktiken zu tun und bleiben vor allem distributionsorientiert und lehrerzentriert. Dies wird anders, wenn Weblogs

4. als Gruppen- oder Projekt-Weblog eingesetzt werden, das eine Klasse oder Gruppe von Lernenden im Rahmen des Unterrichts, einer umfangreicheren Aufgabenstellung oder eines Projekts führt. Je nach Ausprägung kann ein solches Weblog vor allem der Dokumentation im Sinne eines Prozessportfolios dienen oder alternativ als Instrument des Projektmanagements, der Kommunikation und Kooperation eingesetzt werden,
5. als individuelles Weblog eingesetzt werden, mit dem Lernende z. B. ein Forschungs- oder Lernjournal führen.

Auch bei den Varianten 4 und 5 hängt sehr viel davon ab, in welche Rahmenbedingungen, mit welchen Zielsetzungen und Anforderungen Weblogs in das Lehr- und Lerngeschehen eingefügt werden. Man kann Weblogsoftware zum Führen von digitalen Hausaufgabenheften nutzen oder den Lernenden ein Werkzeug in die Hand geben, mit dem sie selbstständig Spuren ihres Lernprozesses legen, in formellen oder über den Rahmen der Bildungsinstitution hinausgehenden Communities kommunizieren und die von ihnen und anderen erzeugten Artefakte reflektieren können.

Röll (2005) unterscheidet beim Einsatz von Weblogs als Lernumgebung für virtuelle Seminare im Sinne von 4 und 5 einen „contentorientierten“ und einen „diskursorientierten“ Ansatz. Beim „contentorientierten“ Ansatz dient ein gemeinsames Weblog Lehrenden und Lernenden dazu, recherchiertes oder erarbeitetes Material allen anderen Teilnehmenden für Feedback bereit zu stellen. Weblogs dieser Art eignen sich generell in Arbeitsgruppen für das interne Wissensmanagement. Beim „diskursorientierten“ Ansatz zur

Förderung von „Learning Communities“ erhält jeder Seminarteilnehmer sowie die Kursleitung ein persönliches Weblog. Die Kursleitung nutzt ihr Weblog für die Veröffentlichung von Fragestellungen und Materialien, die von den Teilnehmern individuell bearbeitet werden, wobei der Bearbeitungsprozess im persönlichen Weblog dokumentiert wird. Die Lerngemeinschaft wird durch geeignete Aufgabenstellungen dazu angehalten, sich über Fragen, Feedback, wechselseitige Kommentierungen auszutauschen. (Röll 2005, S. 11 f.)

Gruppenweblogs und individuelle Weblogs können als Arbeits-, Lern- oder Forschungsjournale drei Funktionen übernehmen: Sie können als Informationsspeicher, als Reflexionsmedium und als Diskursmedium fungieren. (Ebd. S. 14 f.)

- Als Informationsspeicher kann mit einem Weblog die Funktion eines Notizbuchs oder Zettelkasten realisiert werden. Dabei bieten sich Weblogs insbesondere im Zusammenhang mit digital und im Web verfügbarer Information an.
- Als Reflexionsmedium erfordern sie die Ordnung und Klärung der Gedanken durch die notwendige Explikation und können der Auseinandersetzung sowohl mit Inhalten als auch mit dem im Verlauf der Zeit dokumentierten eigenen Lernprozess unterstützen.
- Als Diskursmedium schließlich können Weblogs, wie bereits mehrfach erwähnt, die kommunikative Vernetzung unterstützen.

Quantitative und qualitative empirische Studien zum Einsatz von Weblogs für das Lernen und Lehren gibt es bisher kaum. Im Folgenden stelle ich vier Arbeiten vor, in denen der Einsatz von Weblogs in Form von Lernjournalen behandelt wird.

Armstrong, Barry & Lamshed (2004) berichten von der Erprobung eines Szenarios mit einer selbst entwickelten sehr einfachen Weblog-Software, bei dem Studierende das Weblog als Lernjournal nutzen, mit dem sie eine Präsenzveranstaltung begleiteten. An die Journale wurden keine besonderen Anforderungen gestellt und sie waren nur den Teilnehmenden zugänglich. Halbstrukturierte Interviews, die mit 11 Studierenden im Anschluss an die Erprobung geführt wurden, ergaben nach dem Bericht der Verfasserinnen, dass diese Form des Journalschreibens von den Studierenden positiv aufgenommen wurde. Danach hatte das Weblog, das zur Anfertigung von Rekapitulationen und Zusammenfassungen der Kursinhalte jeweils am Ende der Lehrveranstaltung eingesetzt wurde, einen positiven Einfluss auf die Organisation der Veranstaltungsnotizen insbesondere bei Studierenden, deren Selbstorganisation noch nicht besonders entwickelt war. Die Studierenden empfanden es als nützlich, regelmäßig zu schreiben, ihr eigenes Lernen über einen gewissen Zeitraum zu verfolgen und durch das Schreiben der Einträge in

ihrem Nachdenken fokussiert zu werden. Kommunikation in den Weblogs spielte jedoch für die Studierenden keine Rolle. Obwohl eine Kommentarfunktion vorhanden war, wurde diese nicht benutzt. Lediglich die wechselseitige Wahrnehmung und auch der Vergleich der Fortschritte der Anderen mit dem eigenen Lernstand scheint für einige der Studierenden eine Bedeutung gehabt zu haben. Die Autorinnen verweisen zwar darauf, dass die Studierenden trotz der Öffentlichkeit ihre Notizen als persönliche Notizen empfanden, stellen aber gleichzeitig fest, dass über die auf die Kursinhalte bezogenen Notizen hinaus keinerlei persönlichen Inhalte in den Einträgen zu finden sind. Auch haben die Studierenden die Lernjournale offensichtlich nicht dazu verwendet, über die Notizfunktion hinaus eigene Gedanken zu entwickeln.

Dickey (2004) hat eine kleine interpretative Fallstudie vorgelegt, in der sie den Einsatz von Gruppenweblogs in einem Online-Kurs der universitären Lehrerbildung untersucht hat. Ausgangspunkt war die Tatsache, dass die Studierenden in vorangegangenen Evaluationen des Kurses regelmäßig Gefühle der Isolation oder Entfremdung von den Kommilitoninnen oder der Lehrperson zum Ausdruck brachten und das Ausmaß entsprechender Äußerungen auch durch verschiedene Maßnahmen der Bildung von e-mail-gestützten Lernpartnerschaften, der Nutzung von Mailinglisten oder der Bildung von Lerngruppen mit obligatorischer Forennutzung sowie der Verwendung von individuellen Weblogs nicht reduziert werden konnten. Die Einführung von Weblogs erfolgte mit der Überlegung „that perhaps the personal nature of blogs and blogging would foster more interpersonal communications and thereby possibly reduce or bridge feelings of isolation and alienation“. (Ebd., S. 282)

In dem untersuchten Setting führten die Studierenden, in Gruppen von zwei bis sechs Lernenden, ein gemeinsames kursbegleitendes Weblog über einen Zeitraum von 16 Wochen. Nach dem Erwerb theoretischer und praktischer Kenntnisse mussten die Studierenden in der zweiten Kurshälfte individuell einen WebQuest erstellen. Sie wurden angehalten, ihre negativen wie positiven Erfahrungen und Gefühle im lernenden Umgang mit den Bildungstechnologien, die Gegenstand des Kurses waren, sowie den Fortgang ihres Projektes sooft wie sie wollten, mindestens jedoch einmal wöchentlich im Weblog zu reflektieren. Die Studierenden waren zumindest als Rezipienten mit dem Medienformat vertraut.

Die Daten der Studie basieren auf der Teilnahme von 111 Studierenden in einem Semester. Dabei wurden die Weblogeinträge, 15 offene Interviews, 36 E-Mail-Interviews und Kursevaluationen zugrunde gelegt.

Die Fragestellung der Arbeit von Dickey war, ob der Einsatz von Weblogs als Diskurs-Werkzeug die Lernenden aktivieren und ob dies die Gefühle der Vereinzelung und Entfremdung aufheben oder überbrücken kann. Dazu hat sie die Nutzungsweisen beobachtet und die Sicht der Lernenden auf den

Weblogeinsatz untersucht. Als Ergebnis hält Dickey fest, dass die Bildung einer „Lerncommunity“ in der jeweiligen Gruppe durch den Weblogeinsatz unterstützt wurde, indem dieser den Studierenden Gelegenheit zur Ausbildung von Beziehungen, zu Interaktion und Dialog, zur wechselseitigen Unterstützung und zum Ausdruck von Empfindungen und Gefühlen gab, was wiederum dazu verhalf, Gefühlen der Vereinzelung vorzubeugen oder sie zu überbrücken. (Ebd. S. 288)

Diese Effekte konnten durch keine der vorhergegangenen Maßnahmen erreicht werden. Nicht auszuschließen ist jedoch nach den Überlegungen der Autorin, dass die Neuheit des Medienformats, seine Herkunft aus der jugendlichen Webkultur und der Nimbus des Progressiven und der Gegenkultur, der ihm anhafte, sowie der informelle Charakter des Bloggens die Studierenden besonders angesprochen habe. Darüber hinaus verweist sie auf den zugleich persönlichen und öffentlichen Charakter von Weblogpraktiken als möglichen Grund für die positiven Effekte.

Die erste quantitative Untersuchung stammt von Du und Wagner (Du & Wagner 2003), die Weblogs von 31 Studierenden in einer einsemestrigen universitären Lehrveranstaltung („information system course“) mit der Frage analysiert haben, ob das Führen eines Weblogs als signifikanter Prädiktor für individuelle Lernergebnisse wie auch für die Ergebnisse des Kurses insgesamt gelten kann. Ausgehend von einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sowohl kognitive wie auch soziale Dimensionen der Wissenskonstruktion berücksichtigt, kommen die Autoren zu folgender These:

„The continuous use of weblogs as online learning logs enhances the effectiveness of learning, by increasing student’s on-going involvement in knowledge construction and sense-making, by providing opportunities to interact and share learning experiences, and by making students individually accountable for their learning.“ (Du & Wagner 2004, S. 4)

Wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, sind „on-going involvement in knowledge construction and sense-making“ sowie individuelle Verantwortungsziele, die in gleicher Weise durch konventionelle Lernjournale verfolgt werden. Ein entscheidender „Weblogfaktor“, die soziale Dimension, bleibt jedoch bei der weiteren Ableitung der Untersuchungshypothesen und der Operationalisierung der Variablen unberücksichtigt, wie die Verfasserin und der Verfasser selbst anmerken. (Ebd. S. 7)

Die Ergebnisse von Du und Wagner können zwar deutlich machen, dass eine Korrelation von „weblog performance“ und abschließenden Prüfungsleistungen besteht und dass diese auch bei einer Kategorisierung der Lernenden in drei unterschiedliche Niveaus der „weblog performance“ erhalten bleibt. Die Ergebnisse sind dennoch nicht geeignet die Hypothese zu stützen, dass die Weblognutzung zu besseren Lernergebnissen führt, da die Auswirkungen des Weblogführens auf den Lernerfolg unklar bleiben.

Möglicherweise zeigt die Korrelation lediglich, dass Lernende, die bereits über bestimmte Lernfähigkeiten und Motivation verfügten, diese auch beim Führen eines Weblogs nutzen konnten. Darüber hinaus verweisen Du und Wagner selbst auf das Fehlen einer Kontrollgruppe.

Christen, Hofmann & Obendrauf (2006) haben jüngst eine quantitative Vorstudie zum Einsatz von Weblogs an der Pädagogischen Hochschule Rorschach vorgelegt. Studierende des ersten Semesters führen dort begleitend zu einem Modul „Berufs- und Studienkompetenzen“ und zu einem Halbtagespraktikum ein individuelles Lernjournal („Lernreisebuch“), das im Anschluss an das Semester für die abschließende Modulprüfung zu einem Portfolio zu verdichten ist. Im Studienjahr 2005/06 wurde zusätzlich die Möglichkeit eingeführt, diese Leistung unter Nutzung von Weblogs („eLernreisebuch-Blog“, „ePortfolio-Blog“) zu erbringen. Auf der Basis einer freiwilligen Aufteilung von 24 Teilnehmerinnen vergleichen die Verfasserin und die Verfasser eine „Papier-Gruppe“, deren Teilnehmerinnen Lernjournal und Portfolio in konventioneller Weise erstellen (13 Studierende), mit einer Webloggruppe, die weiter in eine konventionell webloggende Gruppe (5 Studierende) und eine mobloggende Gruppe (5 Studierende) unterteilt ist. (Moblogging [*mobile blogging*] bedeutet, dass Weblogeinträge nicht per Computer und Browser, sondern von einem Mobiltelefon oder PDA aus verfasst und per MMS [*multimedia messaging service*] an die Weblogsoftware übermittelt werden.) Der Zeitraum für den veranstaltungs- und praktikumsbegleitenden Weblogeinsatz betrug 10 Wochen. Die Studierenden konnten in den Weblogs sowohl öffentlich sichtbare als auch geschützte Einträge erstellen. Die öffentlichen Einträge wurden auf einer Webseite aggregiert (<http://phrblog.kaywa.ch>).

Abgesehen von der Erhebung verschiedener Einschätzungen sowie Beurteilungen der Handhabung mit Bezug auf die Variablen Vorwissen, Mehrwert, Interessen, Nutzen, Relevanz, Lernfortschritt und Anstrengung verfolgten die Verfasserin und die Verfasser die Hypothesen, dass das Weblog die Motivation für die Arbeit am Lernjournal erhöhe, dass die weblogführenden Studierenden durch Kommentare miteinander kommunizieren würden (und zwar im Umfang von einem Kommentar pro Studierender und Woche) und dass die Webloggruppe (inklusive Moblogger) eine bessere Bewertung der Portfolios erreiche. Keine der drei Hypothesen konnte gestützt werden. Weder die Motivationseinschätzungen der Gruppen, noch die erzielten Bewertungen für die Portfolios unterschieden sich signifikant. Anstelle der erwarteten ca. 100 Kommentare wurden von den bloggenden Studierenden 5 Kommentare in den Weblogs ihrer Kommilitoninnen geschrieben.

Alle Szenarien sind dadurch gekennzeichnet, dass die diskursive Dimension nicht in den Vordergrund gestellt wurde. Durch die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen bzw. die Anlage der Untersuchung wurde vielmehr vor

allem auf die Funktion als Reflexionsmedium Wert gelegt. Dennoch sind in allen Arbeiten Erwartungen erkennbar oder formuliert, dass durch die Weblognutzung Kommunikation entstehe. Tatsächlich als Effekt berichtet wird dies jedoch nur in der Arbeit von Dickey, die sich ferner dadurch von den anderen unterscheidet, dass es sich um eine Fernlehresituation handelt, in der die Teilnehmenden einander teilweise unbekannt sind und sich offenbar nicht regelmäßig in anderen Veranstaltungen oder auf dem Campus treffen.

Kaum dokumentiert ist in den Arbeiten, was eigentlich genau unter dem Führen eines Lernjournals in Form eines Weblogs verstanden wurde und welche Erwartungen oder Anforderungen an die Einträge konkret damit verbunden waren.

2.3 Lernjournale

Nicht nur die chronologische Form, auch die Funktionen der kontinuierlichen Speicherung und der Reflexion von Inhalten über einen längeren Zeitraum sowie die damit verbundene Authentizitätserwartung sind Weblogs und Lernjournal gemeinsam. Die Elemente der Kommunikation und Öffentlichkeit konstituieren jedoch einen Unterschied, selbst wenn Lernjournale gelegentlich dialogisch oder in Gruppen gemeinsam geführt werden. Während Weblogs konzeptionell auf Öffentlichkeit angelegt sind, werden Lernjournale überwiegend als eine eher private Kommunikationsform angesehen, zu denen gegebenenfalls privilegierte Bezugspersonen vollständigen (zum Beispiel Lehrende) oder auszugsweise (z. B. Peers einer Lerngruppe) Zugang erhalten (Apel 2003, S. 5, Winter 2004, S. 270). So schreibt Ševelj:

“One of the major differences between these two forms of writing forms is the concept of hyperlinking to other people’s sites and useful resources. The intention of a blog is to share with others and to draw them into a conversation about what the blogger has written. In essence they are inviting feedback on their thoughts, ideas, and reflections. In contrast online journals tend to remain private to their owner. Most online journals are merely an electronic version of the type of writing which would have taken place within the confines of a bound book.”
(Ševelj 2006, S. 5)

Beide Formen des Schreibens werden jedoch zentral mit dem Begriff der Reflexion in Verbindung gebracht, wobei die Weblogliteratur hier vielfach (unspezifische) Anleihen bei der Lernjournalliteratur macht. Es ist daher sinnvoll, einen Blick auf Erklärungen zu den lernförderlichen Effekten des Schreibens von Lernjournalen zu werfen.

2.3.1 Theoretische Grundlagen zum Führen von Lernjournalen

Das Konzept des reflexiven Schreibens mit der Zielsetzung des Lernens und der (Selbst-)Bildung und -entwicklung geht in den USA, in denen erheblich umfangreichere Erfahrungen vorliegen als im deutschsprachigen Raum, bis in die 60er Jahre zurück (Hiemstra 2001, S. 19) und hängt dort offensichtlich mit der längeren Tradition einer Schreibpädagogik und Schreibforschung zusammen, die sich nicht nur dem Schreibprodukt in seiner Präsentationsfunktion, sondern auch dem Prozess des Schreibens widmet und die in Deutschland bis vor zehn Jahren weitgehend unbekannt war (Überblick: Bräuer 1996). Im deutschen Sprachraum wurden Lernjournale durch die Arbeiten der Schweizer Lehrer Gallin und Ruf (Gallin & Ruf 1990; Ruf & Gallin 2003 [1998]) Anfang der neunziger Jahre eingeführt. Als Komponente eines umfassenderen didaktischen Konzepts, setzten sie im Mathematik- und Deutschunterricht „Reisetagebücher“ ein, in denen die Lernenden ausgehend von „Aufträgen“ einen individuellen emotionalen und kognitiven Zugang zum Lerngegenstand finden, eigene Problemlösungen erarbeiten und deren Entstehung dokumentieren. Das Reisetagebuch dient dabei der Kommunikation mit der Lehrperson und auch den Mitschülern und dokumentiert den Prozess, durch den die oft ideosynkratischen, aber sehr kreativen Lösungen der Schülerinnen und Schüler mit dem kodifizierten Wissen der Curricula vermittelt werden.

Während im deutschsprachigen Raum insbesondere die Felder Schule und Hochschule für den Einsatz von Lernjournalen dominieren und damit einhergehend die Zielsetzung einer tieferen Auseinandersetzung mit Lernstoff im Vordergrund steht, nehmen Lernjournale im angelsächsischen Sprachraum einen großen Stellenwert auch in der beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung sowie beruflichen und persönlichen (Weiter-)Entwicklung ein. (Moon 1999, S. 40, Kerka 1996, 2002) Hier orientiert man sich vielfach am Modell des „reflective practitioner“ Donald Schöns (1983, 1987) und gibt der Reflexion des eigenen Handelns durch „reflective writing“ einen besonderen Stellenwert.

In einem zusammenfassenden Überblick zählt Moon achtzehn Zielsetzungen für Lernjournale auf. Diese reichen vom einfachen Aufzeichnen von Erfahrungen und Erlebnissen sowie der Entwicklung kritischen Denkens, über die Verbesserung von Metakognition, Steigerung der inneren Beteiligung und Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, Verbesserung von Reflexion und Problemlösefähigkeiten, Unterstützung reflexiver Praxis und persönlicher Entwicklung, therapeutische Zwecke, Steigerung der Kreativität, Verbesserung der Schreibfähigkeiten und Entfaltung des Selbstausdrucks („voice“) bis hin zur Unterstützung von Forschung und anderen Projekten und als Mittel der Kommunikation zwischen Lernenden. (Moon 1999, S. 39-45)

In der Literatur zum Lernjournal schreiben kann man mit Moon vier Gruppen von Ansätzen unterscheiden, die sich mit den Effekten für das Lernen beschäftigen:

- Ansätze, die darauf abheben, dass das Schreiben eines Lernjournals Bedingungen schafft, die generell das Lernen begünstigen. So erfordert das Schreiben, dass man sich Zeit nimmt, um über bestimmte Fragen nachzudenken. Selbst wenn ein Journal durch Leitfragen strukturiert wird, kann der vorhandene Spielraum die Unabhängigkeit des Lernens steigern, weil die Lernenden selbst über den Gegenstand entscheiden. Ferner stellt das Lernjournal eine Gelegenheit dar, seine Gedanken zu ordnen und erlebte Situationen oder neuen Informationen in das Gefüge des eigenen Wissens sinnvoll einzuordnen. Außerdem ist bei vielen Formen des Journal Schreibens auch der Ausdruck von Emotionen einbezogen, die zu einem ganzheitlichen Lernen dazugehören, für die aber im normalen Unterricht oft kein Platz ist. Schließlich wird der Umgang mit unstrukturierten Problemen und deren Lösung, der beim Journalschreiben eine große Rolle spielt, als lernförderlich angesehen. (Moon 1999, S. 20 f.)
- Ansätze, die den oft unscharf verwendeten Begriff der Reflexion ins Zentrum der Überlegungen stellen und dabei an Dewey, Schön oder Kolb anknüpfen. Moon schließt sich dieser Richtung an und definiert Reflexion allgemein als „a form of mental processing with a purpose and/or anticipated outcome that is applied to relatively complex or unstructured ideas for which there is not an obvious solution. (Ebd., S. 23). Ihrem Modell zufolge verfolgen reflexiv Lernende einen „deep approach to learning“. Sie sind an der Verbindung neuen Wissens mit vorhandenem Wissen interessiert und prüfen daher fortwährend sowohl das neue als auch ihr bestehendes Wissen. Durch den mentalen Verarbeitungsprozess werden neue Informationen so mit vorhandenen kognitive Strukturen verknüpft, dass diese nicht nur erweitert, sondern (zusammen mit den emotionalen und evaluativen Mustern) erforderlichenfalls reorganisiert werden. Dabei wird angenommen, dass das Journalschreiben diese Prozesse unterstützen und fördern kann. (Ebd., S. 24-26, vgl. auch Boud 2001)
- Metakognitionsansätze gehen davon aus, dass bewusste metakognitive Fähigkeiten zu vertieftem Lernen führen und dass Lernjournale dazu beitragen, die Anwendung kognitiver Fähigkeiten und die metakognitive Bewusstheit zu verbessern. Metakognition umfasst dabei einerseits das Wissen über die eigenen kognitiven Fähigkeiten, das Wissen über den Charakter von Aufgaben und Strategien sowie die andererseits die Fähigkeit, kognitive Strategien aufgabenangemessen anzuwenden und den Lernprozess durch Planung, Überwachung und Evaluation zu steuern. (Ebd. S. 27 f.)
- Ansätze aus der Schreibforschung oder Schreibdidaktik sehen im Schreiben als solchem die lernförderliche Aktivität. Neben den schon genannten

Aspekten der Zeit, der Fokussierung von Aufmerksamkeit, der Klärung und Ordnung von Gedanken werden hier die Funktion der Speicherung für ein späteres neues Überdenken sowie für die Konstruktion einer Geschichte der eigenen Gedanken und Sichtweisen, der kreative Charakter des Schreibens und auch die Verlangsamung und damit Vertiefung des Denkens durch die schriftliche Form genannt. (Ebd. S. 31)

Im deutschen Sprachraum sind in den letzten Jahren einige kognitionspsychologische Arbeiten erschienen, die dem Metakognitionsansatz zuzuordnen sind. (Beck, Guldemann & Zutavern 1991, 1994, Guldemann 1996, Zeder 2006, Nückles, Renkl u.a.: Rambow & Nückles 2002; Renkl et al. 2004, Nückles et al. 2004, Nückles, Renkl & Fries 2005) In den Arbeiten von Beck, Guldemann und Zutavern geht es generell um die Förderung metakognitiver Bewusstheit, wobei Lernjournale nur eins von mehreren Instrumenten zur Unterstützung dieses Ziels darstellen. Die Gruppe von Forscherinnen und Forschern um Renkl und Nückles hat gezielt den Einsatz von Lernjournalen untersucht und ausgehend von der durch andere Untersuchungen (Überblick in Nückles, Renkl & Fries 2005, S. 229 f.) gestützten Annahme, dass das Führen von Lernjournalen grundsätzlich eine sinnvolle Lernmethode ist, einige Studien zum Einsatz von Lernjournalen mit Studierenden durchgeführt.

Dem Modell zufolge, das Nückles, Renkl u.a. ihren Arbeiten zugrunde legen (exemplarisch Rambow & Nückles 2002, S. 114 f.), regt das Führen von Lernjournalen kognitive und metakognitive Prozesse an, die zu Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess und zu einer persönlichen Perspektive auf den Lerngegenstand, zu intrinsischer Motivation und damit letztendlich zu einer vertieften Auseinandersetzung und zu besserem Behalten führen. Demnach erfordert bereits das regelmäßige Rekapitulieren und Niederschreiben der Inhalte einer Lernepisode die Anwendung von Wiederholungsstrategien und Organisationsstrategien wie zum Beispiel eine Reduktion der Lerninhalte auf Hauptgedanken und ihre sinnvolle Anordnung (zu kognitiven Strategien allgemein vgl. den Überblicksartikel v. Friedrich & Mandl 1992). Die Integration der verschiedenen Lernepisoden durch interne Verknüpfungen stellt eine weitere Organisationsstrategie dar. Des Weiteren ist die Anwendung von Elaborationsstrategien erforderlich, wenn Beispiele und Analogien entwickelt, Verbindungen zur eigenen Erfahrung hergestellt oder die Lerninhalte kritisch reflektiert werden.

Als metakognitive Strategien kommen nach Renkl u.a. negatives und positives Monitoring zum Einsatz, wenn Lernende Verständnisschwierigkeiten artikulieren und sich bereits verstandene Inhalte bewusst machen, um auf diese Weise Illusionen des Verstehens zu vermeiden. Dadurch lernen sie ihr eigenes Lernverhalten besser verstehen und können Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Dies wiederum fördert eine individuelle Perspektive auf den Lerngegenstand und die Definition und Begründung eigener Lernziele.

Geht man ferner davon aus, dass das einem Menschen verfügbare kognitive Wissen netzartig organisiert ist, so macht eine Externalisierung es erforderlich, „eine gespeicherte Simultankonfiguration in die sukzessive Struktur des Sprechens“ zu überführen. Dies erfordere eine Umstrukturierung des Wissens, was nach Renkl vor allem durch Elaborationsstrategien erreicht wird. (Renkl 1997, S. 36 f., 41) Wenngleich eine schriftliche Externalisierung durch die Möglichkeit einer Überarbeitung anderen Bedingungen unterliegt als eine mündliche, muss doch auch hier eine lineare Abfolge erzeugt werden. Dies kann wiederum Kontrollstrategien anregen, mit denen Artefakt und Wissen verglichen werden. So kann beispielsweise das Geben von Erklärungen, das insbesondere in der Tutoring-Forschung und bei Methoden des kooperativen Lernens eine Rolle spielt, dazu beitragen, die eigenen Gedanken zu klären und das eigene Verständnis zu verbessern. Auch beim Schreiben für andere müssen Inhalte so selektiert und angeordnet werden, dass sie für die Kommunikationspartner mit ihrem Wissenshintergrund zugleich informativ und verständlich sind. So kann bereits die Antizipation einer sozialen Situation zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den zu bearbeitenden Inhalten anregen. (Renkl 1997, S. 37 f.) Dabei ist mit der Darstellung von Inhalten immer auch ein Identitätsmanagement verbunden, d. h. die Akteure steuern in mehr oder minder reflektierter Art und soweit ihnen verfügbar die Darstellung von Facetten ihrer Identität. In Weblogs geschieht dies durch verschiedene Mechanismen der Gestaltung des Weblogs, sowie durch die Auswahl der Eintragsinhalte und die Art und Weise ihrer Darstellung (Schmidt 2006, S. 74–77).

Abgesehen davon, dass die referierte kognitionstheoretische Modellbildung emotionale Momente des Lernjournals, auf die beispielsweise Gallin & Ruf besonderen Wert legen, nicht berücksichtigt, können nicht alle Ergebnisse aus der Lernjournalforschung ohne Weiteres auf das Führen eines Weblogs übertragen werden. Nach Überlegungen von Priemer und Schön (2005, S. 206 f.) stellen sich Effekte des epistemischen Schreibens erst durch eine intensive Auseinandersetzung mit längeren Texten ein, die Phasen der Planung, Produktion und Revision einschließt. Angesichts der verbreiteten Praxis, in Weblogs ohne Planung und Gliederung vorrangig kurze, also keine „vollständigen in sich geschlossenen Texte“ (ebd.) zu schreiben, stellt sich die Frage, ob, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die für die Unterstützung des Lernens durch Schreiben prognostizierten Effekte durch „naives“ Weblogschreiben überhaupt auftreten. So sind Lerneffekte durch Schreiben vom Texttyp (argumentative vs. narrative und deskriptive Texte) und von der Genauigkeit der Aufgabenstellung abhängig. (Ebd.) Außerdem müssen weitere Faktoren in Betracht gezogen werden, die sich aus dem öffentlichen und kommunikativen Charakter von Weblogs, also der bereits erwähnten Antizipation sozialer Situationen ergeben. Zwar verweisen Priemer und Schön auch auf Untersuchungen, nach denen das Schreiben für eine reale Leserschaft bei Schülern zu einer besseren Qualität der Texte führte, was

auch im Zusammenhang mit Weblogs gelegentlich erwähnt wird. Öffentlichkeit führt jedoch umgekehrt auch dazu, dass andere Selektionen bei der schriftlichen Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen vorgenommen werden, als bei privaten Lernjournalen. Anzunehmen ist, dass Lernerfahrungen, die in irgendeiner Weise als defizitär oder kompromittierend oder sonst als nicht öffentlichkeitsfähig wahrgenommen werden, in einem öffentlich geführten Lernjournal nur eingeschränkt oder gar nicht thematisiert werden. Zwar können die erforderliche Grenzziehung und die Selektion von öffentlichkeitsfähigen und privaten Inhalten möglicherweise dazu beitragen, sich der eigenen Lernerfahrungen bewusst(er) zu werden. Nimmt man jedoch andererseits an, dass gerade die Reflexion schwieriger Lernerfahrungen zu einer Entwicklung führen kann, so können auch Lernchancen verloren gehen, wenn diese Reflexion in einem öffentlich zu führenden Lernjournal unterbleibt und anderswo nicht weitergeführt wird. Mit Blick auf die Gestaltung von Lernumgebungen, in denen die Beteiligten persönlich reflektieren sollen, wird daher auch die Rolle von Vertrauensbildung und Schaffung einer angemessenen Kultur des Umgangs mit Fehlern, Irrtümern etc. deutlich. Auf diese Aspekte werde ich im Abschnitt 4.5 noch einmal zurückkommen.

Trotz der einschränkenden Überlegungen können die Kategorien des Modells dazu dienen, die Weblogs des im nächsten Kapitel vorgestellten Fallbeispiels auf die in ihnen zum Ausdruck kommende Reflexion zu untersuchen (vgl. Abschnitt 4.3). Außerdem lässt sich mit ihnen der Begriff der Reflexion genauer fassen. Als Sachreflexion bedeutet Reflexion auf der kognitiven Ebene die Bearbeitung von Sachinhalten durch Anwendung kognitiver Strategien und kritische Auseinandersetzung. Als Lernprozessreflexion bedeutet Reflexion die Anwendung metakognitiver Strategien wie positives und negatives Monitoring, die Bildung von Lernzielen und Planung, Steuerung und Bewertung der Lernprozesse sowie die bewusste Anwendung aufgabenangemessener Lernstrategien.

2.3.2 Gestaltungsdimensionen zum Einsatz von Lernjournalen

Beim Einsatz von Lernjournalen gibt es eine ganze Reihe von Dimensionen der Gestaltung und Steuerung, die je nach Zielsetzungen und Lerngruppe zu berücksichtigen sind. Zeder (2006, S. 45) hat diese anhand einer Auswertung praktischer Lernjournalinitiativen und der Forschungsliteratur systematisiert. Ich gebe ihre Darstellung leicht verändert wieder:

Dimension	Beschreibung
Form	Soll die Reflexion mündlich (durch Aufnahmen) oder schriftlich erfolgen?
Umfang	Ist der Umfang der einzelnen Einträge oder die (minimale) Gesamtzahl der Einträge festgelegt?
Strukturierung	Sind Stichworte, Leitfragen oder Skalen vorgegeben oder sollen die Lernenden frei reflektieren?
Reflexionsgegenstand	Soll (nur) der Lerninhalt oder (auch) der Lernprozess reflektiert werden? Welche Phasen des Lernprozesses (vorher, während, nachher) sollen Gegenstand der Reflexion sein?
Einführung	Werden die Lernenden in das Führen eines Lernjournals eingeführt?
Einsatzzeitpunkt	Soll das Lernjournal vor, während oder nach dem Lernprozess geführt werden? Wird dafür zum Beispiel Zeit im Unterricht eingeräumt?
Einsatzhäufigkeit	Wie oft soll das Lernjournal geführt werden?
Einsatzgebiet	In welchen Situationen soll das Lernjournal zum Einsatz kommen? Unterrichtsbegleitend, projektbegleitend oder nur in bestimmten Lernsituationen? Davon wird auch die Gesamtdauer bestimmt.
Kontrolle	Wird von der Lehrperson kontrolliert ob das Lernjournal (termingerecht) geführt wurde?
Einsichtnahme	Wer darf/soll das Lernjournal lesen (z. B. Lehrperson, Lernpartner, Lerngruppe, Öffentlichkeit)?
Beurteilung	Ist eine Beurteilung vorgesehen? Von wem wird diese vorgenommen? (Lehrperson oder Lernpartner). Erfolgt die Beurteilung formativ, also zur Lenkung und Unterstützung des Lernprozesses oder summativ zur Zertifizierung und Selektion (in Notenform)?
Austausch	Sind Gespräche im Klassenplenum, in Gruppen oder Lernpartnerschaften?

Tabelle 1: Dimensionen der Gestaltung und Steuerung von Lernjournalen (n. Zeder 2006)

Man kann diese Dimensionen weitgehend unverändert für den Einsatz von weblogbasierten Lernjournalen übernehmen, ohne zunächst die Frage zu berücksichtigen, wie weit damit tatsächlich Weblogpraktiken übernommen werden. Gegenüber papierbasierten oder auch lokal mit einer Textverarbeitung geführten Lernjournalen, können weblogbasierte Lernjournale einige Vorteile mit sich bringen:

- Weblogbasierte Lernjournale erweitern klassische Lernjournale um Funktionen der Texterschließung wie Archiv, Kategorien und Volltextsuche und ermöglichen so eine wesentlich dynamischere Zugänglichkeit der Inhalte.
- Unter der Bedingung räumlicher Distanz, wie sie im Fernstudium gegeben ist, ermöglicht erst die Verwendung von Onlinejournalen eine parallele und kontinuierliche Verfügbarkeit des Lernjournals sowohl für die Autorinnen als auch für Lehrende und Lernpartnerinnen).
- Werden die Lernjournale in einer Lerngruppe eingeschränkt oder vollständig sichtbar geführt, können die Kommunikationsstrukturen vielfältigt und verdichtet werden, in dem die Autorinnen parallel zueinander

an ihren jeweils eigenen Lernjournalen arbeiten und gleichzeitig die der anderen verfolgen.

- In Lernumgebungen schließlich, die eine Öffnung einiger oder aller Weblogs über die Lerngruppe oder Institution hinaus erlauben, besteht die Möglichkeit, dass Weblogs von Lernenden Teil von öffentlichen Weblognetzwerken werden.

Gegenüber papierbasierten Formaten bedarf jedoch bei onlinebasierten Arrangements, in denen auf die Kommunikation zwischen den Autoren individueller Weblogs Wert gelegt wird, die Auswahl der Software eines besonderen Augenmerks. Dabei müssen zum einen die hinsichtlich der didaktischen Gestaltungsdimensionen gewählten Ausprägungen mit den Möglichkeiten einer Software realisierbar sein. Zum anderen kommen durch die Software weitere Entscheidungsdimensionen ins Spiel, die teilweise voneinander abhängen. Zur Umsetzung einer kollektiven oder kooperativen Webloglernumgebung sind prinzipiell verschiedene Szenarien möglich, die dann hinsichtlich einzelner Merkmale wieder variieren können:

- a) Die Teilnehmenden verwenden Weblogsysteme ihrer Wahl.
- b) Alle Teilnehmenden richten sich ein Weblog bei demselben Webloghoster ein. Ggf. ist dieser sogar auf eine pädagogische Nutzung spezialisiert) oder es handelt sich um einen Service der eigenen Organisation.
- c) Alle Teilnehmenden erhalten ein Weblog in einem von der Lehrperson selbst (installierten und/oder) administrierten Weblogsystem.

Jede dieser Lösungen steht in Wechselwirkung mit anderen Entscheidungen, von denen hier nur einige wichtige genannt werden:

- Wesentlicher Aspekt ist neben der einfachen Bedienbarkeit der Software die Sichtbarkeit der Aktivitäten für die Beteiligten (Lernende und Betreuende). Hier ist wichtig, ob und in welchem Umfang das gewählte System beispielsweise die Aggregation der Einträge, Trackback/Pingback und Kommentarbenachrichtigungen unterstützt.
- Je nach den Graden der Öffentlichkeit, die für die Webloglernumgebung vorgesehen sind, sind die Rechte- und Rollenkonzepte der Systems von Bedeutung. Sie haben Einfluss darauf, in welchem Umfang Einträge anderen (Betreuung, Lerngruppe, Community, Welt) zugänglich gemacht werden können. Soll beispielsweise eine geschlossene Weblogcommunity realisiert werden, wird dies mit Variante a) kaum effizient zu bewerkstelligen sein. Geschlossene Gruppen können wiederum Auswirkungen darauf haben, welche Funktionen zur Unterstützung der Sichtbarkeit zur verfügbar sind.
- Auch das Ausmaß an Kontrolle, das die Teilnehmenden über funktionale und visuell-gestalterische Aspekte ihrer Weblogs erhalten sollen, ist von Bedeutung. Kontrolle über die eigene Lernumgebung wird als ein be-

sonderes Merkmal von Weblogs angesehen. Da ein hohes Maß an Kontrolle in der Regel auch eine hohe Komplexität des Systems mit sich bringt, könnte dies auch im Widerspruch zum Erfordernis einfacher Bedienbarkeit stehen. Hier sind Technikaffinität und Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen zu berücksichtigen.

- Aus Sicht der Administration einer solchen Lernumgebung ergeben sich z.B. Fragen der Einfachheit der Teilnehmendenverwaltung und der Weblogeinrichtung. Auch hier kann der Gesichtspunkt der Kontrolle über einzelne funktionale oder gestalterische Merkmale eine Rolle spielen. Die eigene Installation eines Weblogsystems bietet zwar einen hohen Grad an Flexibilität bei der Anpassung an konkrete Bedürfnisse, setzt aber entsprechendes technisches Wissen voraus, wirft besonders bei prüfungsrelevanten Aktivitäten Fragen der Betriebssicherheit auf und bindet Ressourcen. Ggf. sind die Rollen für das grundlegende Design der Webloglernumgebung, das fortlaufende Management und die Lernbegleitung auf verschiedene Personen zu verteilen.

Es ließen sich hier noch eine Reihe weiterer Gesichtspunkte hinzufügen. Die aufgeführten Punkte machen jedoch hinreichend deutlich, dass die Auswahl der Software wesentliche Merkmale des zu realisierenden Szenarios beeinflusst, indem die dadurch eingerichtete Kommunikationsarchitektur bestimmte Nutzungsmöglichkeiten eröffnet, nahelegt oder auch verschließt (vgl. Schmidt 2006, S. 63).

3

Fallbeispiel: Weblogs zur Begleitung einer Abschlussarbeit

3.1 Der Studiengang FESTUM

FESTUM (Fernstudium Medien) war ein weiterbildendes Studienangebot an der FernUniversität in Hagen, das vom Wintersemester 2002/03 bis zum Sommersemester 2006 als Masterstudiengang durchgeführt wurde. Dabei handelte es sich um ein reines Fern- bzw. Online-Studium ohne Präsenzphasen. Der Studiengang richtete sich in erster Linie an berufstätige Lehrerinnen und Lehrer und vermittelte wissenschaftliche Grundlagen für eine vertiefte medienpädagogische Kompetenz in den Bereichen Medienverwendung, Mediengestaltung, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienbildung. Die Entwicklung und Vertiefung medienpädagogischer Kompetenzen der Teilnehmenden erfolgte dabei mit dem Ziel:

- die Medienkompetenz einschließlich der angemessenen technischen Handhabung von Medien und Informationstechnologien zu stärken.
- für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche zu sensibilisieren und hierzu fundierte Kenntnisse zu vermitteln.
- zur reflektierten Nutzung von Medien und Informationstechnologien für Lehren und Lernen,
- zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien und
- zur Mitwirkung an der Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule zu befähigen. (vgl. Tulodziecki & Weritz 2004, S. 150)

Die Studieninhalte waren auf fünf Module verteilt und wurden durch Selbstlernmaterialien vermittelt, die überwiegend in Printform bzw. als PDF-Dateien sowie zum geringeren Teil als HTML-Kurse mit teilweise interaktiven Inhalten distribuiert wurden. Prüfungen zu den einzelnen Modulen wurden durch Einsendeaufgaben, schriftliche Hausarbeiten und Klausuren abgegolten.

Abgeschlossen wurde der Studiengang mit einer Masterarbeit sowie einer mündliche Abschlussprüfung. Da es sich um einen Studiengang im Teilzeitmodus handelte, betrug der Bearbeitungszeitraum für die Masterarbeit sechs Monate. Im Rahmen der Masterarbeit sollten die Studierenden

- ein mediengestütztes Unterrichtskonzept theoriegeleitet entwickeln,
- das Unterrichtskonzept wenn möglich durchführen,
- ihr mediengestütztes Unterrichtskonzept evaluieren.

Da in einzelnen Fällen keine geeigneten Lerngruppen für die Umsetzung zur Verfügung standen, musste hier der Theorieteil entsprechend vertieft werden. In jedem Fall war ein zum Unterrichtskonzept gehörendes Medienprodukt zu erstellen. Dies konnte durch die Teilnehmenden selbst oder im Rahmen der Unterrichtsdurchführung gemeinsam mit der Lerngruppe geschehen.

Der Gesamtumfang des Studiengangs betrug 1800 Stunden studentischen Arbeitsaufwands bzw. 60 ECTS *credits*, was einem einjährigen Masterstudien-gang entspricht. Da der Studiengang ausschließlich im Teilzeitmodus an-geboten wurde, betrug die Regelstudienzeit zwei Jahre bzw. vier Semester. De facto benötigte die Mehrheit der Studierenden mindestens 6 Semester.

Die Studierenden hatten ein Durchschnittsalter von 42 Jahren, besaßen bereits einen Hochschulabschluss und waren mehrheitlich als Lehrerinnen oder Lehrer an allgemeinbildenden Schulen oder anderweitig im Bildungs-bereich tätig.

3.2 Gründe für den Einsatz von Weblogs

Bevor den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Nutzung von Weblogs im Rahmen des Fernstudiengangs FESTUM ermöglicht wurde, war eine gezielte Förderung von Kommunikationsanlässen, z.B. durch Online- oder Präsenz-seminare sowie Gruppenaufgaben kein integraler Bestandteil der Studien-gangsorganisation. Die Kommunikation erfolgte überwiegend bilateral zwischen Studierenden und den Betreuerinnen und Betreuern des Studien-gangs per E-Mail sowie nicht ganz so häufig per Telefon. Kontakte zwischen Studierenden wurden durch die Lernumgebung zwar ermöglicht und in Einzelfällen auch deutlich. Dennoch war offensichtlich, dass die Kommunikation der Studierenden untereinander insgesamt eher gering ausgeprägt war. Mehrheitlich gab es weder zwischen den Studierenden noch zu den Betreuern des Studiengangs persönliche Kontakte. Asynchrone Kommunikationswege, wie beispielsweise die Foren der computergestützten Lernumgebung wurden nur von wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für überwiegend organisatorische Angelegenheiten und nur selten für inhaltliche Fragen und Auseinandersetzungen genutzt. Als synchrone Kommunikationsmöglichkeit wurden den Studierenden Chats angeboten, die jedoch noch seltener als die Foren wahrgenommen und zudem von einzelnen Studierenden negativ bewertet wurden. (Vgl. Weritz 2003, S. 7)

Deshalb wurden den Studierenden Weblogs zunächst zur Begleitung und Dokumentation der Lernprozesse im Studienverlauf angeboten und später

auch zur Begleitung des Forschungsprozesses im Rahmen der Anfertigung ihrer Masterarbeit eingeführt. Insbesondere folgende Überlegungen bzw. Zielvorstellungen waren zum Zeitpunkt der Einführung leitend:

1. In praktischer Hinsicht ermöglicht die Nutzung eines Weblogs den Studierenden, ein einfaches Content Management System anwendungsorientiert kennen zu lernen, zu erproben und so die eigene technische Medienkompetenz zu erweitern.
2. Die im Rahmen des Studiums anzufertigende Masterarbeit weist Merkmale eines Projekts auf. Wenn wie im vorliegenden Fall die Wahl des Themas sowie der darin verwendeten Methoden und Medien weitgehend freigestellt ist, stellt bereits die Auswahl und Formulierung einer konkreten, im Rahmen der Masterarbeit zu bearbeitenden Fragestellung einen ersten Anforderungs- und Entscheidungsschritt dar. Darüber hinaus fallen im weiteren Verlauf der Bearbeitung der Fragestellung vielfältige Arbeits- und Entscheidungsprozesse an, die mit Hilfe eines Lernjournals dokumentiert, strukturiert und reflektiert werden können. Da zudem der Charakter der hier vorliegenden Aufgabenstellung Züge eines empirischen Forschungsprozesses hat, schien sich angesichts verschiedener zu erwartender Phasen wie der Literaturrecherche und Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen zur Entwicklung des Unterrichtskonzepts, der Anfertigung des Medienprodukts und der Durchführung des Unterrichtskonzepts sowie seiner Evaluation die reflektierende Begleitung mit einem Journal besonders anzubieten.
3. Die Weblogs ermöglichen den Teilnehmenden, anderen Studierenden ihre Arbeitsergebnisse zur Diskussion zu stellen, sich entsprechend qualifizierte Rückmeldungen einzuholen, ihre eigenen (Teil-)Ergebnisse mit denen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu vergleichen und bei anderen Anregungen für ihre eigene Arbeit zu finden. Diese wechselseitigen Artikulations- und Beobachtungsprozesse machen die Studierenden und ihre Studienaktivitäten (aber auch andere, berufliche sowie teilweise auch private Aktivitäten) füreinander sichtbar. Die fortlaufende Produktion von Einträgen schafft Kommunikationsanlässe zu strukturell oder möglicherweise sogar thematisch ähnlichen Problemen im Zusammenhang mit der Erstellung der Masterarbeit und kann damit letztlich zur Bildung einer „learning community“ beitragen. Diese kann Einzelnen nicht nur bei der Überwindung inhaltlicher, sondern auch motivationaler Schwierigkeiten helfen. Indem die Studierenden ihren eigenen Lernprozess im Weblog dokumentieren und innerhalb ihrer Lerncommunity kommunizieren, treten sie aus der Anonymität der Fernstudiensituation heraus, was in Krisensituationen zu einer größeren Motivation und Anstrengungsbereitschaft beitragen kann.

3.3 Gestaltungsmerkmale des Lernarrangements

Zu Beginn des Sommersemesters 2004 wurde den Studierenden erstmalig die Möglichkeit gegeben, zunächst auf freiwilliger Basis ein Weblog (Software: Manila) zu führen. In diesem Fall bestand die einzige Vorgabe darin, dass die Weblogs der Studierenden mindestens für alle Studierenden des Studiengangs zugänglich sein mussten. Eine weitere Veröffentlichung war freigestellt. Weitergehende Anforderungen, etwa der Art, dass die geblogten Inhalte in Verbindung mit dem Studium stehen sollten, wurden nicht erhoben.

Darüber hinaus wurde das Angebot eröffnet, im Rahmen der Masterarbeit und somit als Teil der Prüfungsleistung ein Weblog als Lernjournal zu führen. Bei einer Entscheidung für diese Variante war das Führen des Weblogs obligatorisch und wurde nach bestimmten Kriterien (s. u.) in die Gesamtleistung mit einbezogen. Zum Ausgleich für den mit dem Weblog verbundenen zusätzlichen Arbeitsaufwand wurde der Seitenumfang des konventionellen Endprodukts Masterarbeit auf ein Drittel der üblichen 60 Seiten reduziert. Die gesamte Prüfungsleistung setzte sich demnach aus drei Komponenten zusammen: Aus der schriftlichen Ausarbeitung des Themas und dem anzufertigenden Medienprodukt als produktorientierte sowie der begleitenden Projektdokumentation und -reflexion als prozessorientierter Komponente.

Die grundlegende technische Umsetzung der Weblogs, die im Zusammenhang mit der Masterarbeit geführt wurden, erfolgte im Sommersemester 2005 nach einem Systemwechsel durch die Einrichtung eines entsprechenden Studiengangportals mit Hilfe des community-orientierten Open Source Content Management Systems *Plone* (vgl. www.plone.org). Spezielle Weblog-Funktionalitäten wurden durch Installation des Zusatzmoduls *Quills* (www.plone.org/products/quills/) bereit gestellt. In dieses Portal wurden sämtliche Informationen zum Studium integriert und es stellte den zentralen Kanal für Mitteilungen dar. Ferner erhielten alle Studierenden einen persönlichen Bereich mit vollen Schreibrechten. Dort hatten sie die Möglichkeit, eigene Weblogs einzurichten, Seiten zu generieren sowie Dateien und Bilder hoch zu laden. Neben den eigentlichen Einträgen, verfügten die Weblogs über die Möglichkeit der (Mehrfach-)Kategorisierung von Einträgen sowie über ein nach Monaten und Tagen gegliedertes Archiv. Alle Weblogeinträge konnten – wie auch die übrigen Inhalte im gesamten Portal – kommentiert werden. Auf der Startseite informierten sogenannte „Portlets“ über die neuesten Einträge und Kommentare sowie über offizielle Mitteilungen und Termine. In jedem Weblog wurde eine Blogroll aller bloggenden Studierenden angezeigt. Ferner konnte man sich die Weblogeinträge und Kommentare der letzten vierzehn Tage auflisten lassen und eine Volltextsuche über alle oder ausgewählte Portalinhalte durchführen. Eine Awarenesskomponente zeigte an, welche Teilnehmerinnen gerade online waren, und stellte die Möglichkeit bereit, diesen Kurznachrichten zu senden. Nicht realisiert werden konnten die portal-

interne Verwendung von Trackback und individuelle Mailbenachrichtigungen über eingegangene Kommentare.

In der Diskussion um den Einsatz von Weblogs für Lernen und Lehren wird häufig gerade die Öffnung des abgeschlossenen Lernraums als anzustrebende Innovation hervorgehoben. Ein in diesem Zusammenhang häufig angeführtes Argument besagt, dass hierdurch Kommunikationsanlässe und -möglichkeiten mit interessierten Dritten eröffnet würden, die dem Lernprozess zusätzliche Authentizität und Bedeutsamkeit sowie eine inhaltliche Bereicherung verleihen könnten (vgl. z.B. Downes 2005, S. 14, Böttger & Röhl 2005, Ferdig & Trammell 2004). Dieser Zugang entfiel ebenso wie der Zugang zur oben beschriebenen Infrastruktur der Blogosphäre, da das Portal des Studiengangs auf ausdrücklichen Wunsch einiger Teilnehmerinnen nicht öffentlich zugänglich war. Zwar äußerten andere Teilnehmerinnen den Wunsch, ihr Weblog auch öffentlich zu führen. Allerdings konnte die Möglichkeit, einzelne Weblogs öffentlich oder zumindest für Gäste zugänglich zu machen, zum damaligen Zeitpunkt technisch nicht umgesetzt werden.

Das Portal gab für alle Weblogs einheitliche Funktionalitäten und visuelle Gestaltungen vor. Im Gegensatz zu der oben hervorgehobenen individuellen Kontrolle auch über Funktionalität und Gestaltung war die Adaptierbarkeit der Weblogs auf Kategorien und deren Repräsentation durch selbst gewählte Bilder sowie den Umfang der auf der Startseite des Weblogs anzuzeigenden Inhalte beschränkt. Wenngleich dieses Merkmal durch technisch-administrative Gegebenheiten und nicht durch didaktische Überlegungen zustande kam, lässt die weitere Entwicklung vermuten, dass sich die damit verbundene Reduktion auf das Wesentliche im vorliegenden Fall bewährt hat. Die eingeschränkten Gestaltungsmöglichkeiten wurden zwar in einem Einzelfall angemerkt, jedoch gegenüber der Betreuung nicht reklamiert. Vielmehr deuten verschiedene Äußerungen darauf hin, dass die klaren Strukturen der Software und die nicht veränderbaren Vorgaben von etlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gerade auch im Kontrast zum vorher eingesetzten System als Entlastung empfunden wurden.

Die Bewertung der Weblogs erfolgte anhand von vier Kriterien, die zu Beginn detailliert offengelegt wurden. Zwei quantitative Kriterien sollten den Minimalrahmen für ein einigermaßen regelmäßiges und sich über einen gewissen Zeitraum erstreckendes Führen des Journals sicherstellen:

- Zum einen musste eine Mindestanzahl von 22 Einträgen erreicht werden, was bei einem zugrunde gelegten Bearbeitungszeitraum von 26 Wochen knapp einem Eintrag pro Woche entsprach. Das Intervall von 22 bis 76 Einträgen wurde in 6er-Schritten gestaffelt und nach Noten bewertet (22-27 Einträge: 4,0; > 75 Einträge: 1,0)

- Zum anderen mussten die Einträge über einen Zeitraum von mindestens 13 (nicht notwendigerweise zusammenhängenden) Wochen verteilt sein. Auch dieses Kriterium wurde abhängig vom Überschreiten der Mindestanzahl benotet.
- Neben diesen quantitativen Kriterien wurde ein qualitatives Kriterium formuliert, das auf der Unterscheidung von dokumentarischen, reflexiven und metakognitiven Einträgen basierte. Ausdrücklich nicht bewertet wurden Aspekte der Sachinhalte, wie etwa methodische oder sachliche Korrektheit. Vielmehr wurden die Teilnehmerinnen ermutigt, das Weblog auch für Unfertiges und Vorläufiges zu nutzen und gegebenenfalls auch Arbeitsschritte zu dokumentieren und zu reflektieren, die sich im Nachhinein als Irrwege herausstellten. Unter dokumentarischen Einträgen wurden solche verstanden, die beispielsweise Literaturlisten und Links, Tätigkeitsbeschreibungen oder reine Zusammenfassungen von Texten enthielten. Reflexive Einträge sollten dagegen auf der Ebene der Sachinhalte „analysieren, kommentieren, beurteilen, anwenden, Bezüge und Zusammenhänge herstellen, Fragen aufwerfen, Lösungen entwickeln“ (aus den Bewertungskriterien für das Weblog, Dokument zur Information der Studierenden), also im Wesentlichen die oben dargestellten Elaborationsstrategien anwenden. Bei den metakognitiven Einträgen ging es in erster Linie um Makrostrategien, sie sollten Überlegungen zur Planung des Lern- und Arbeitsprozesses, zu eingeschlagenen Problemlösestrategien und ihrer Bewertung sowie zur Rekapitulation und Evaluation des bisherigen Lernprozesses enthalten. Als Optimum wurde dabei ein ausgewogenes Verhältnis aller drei Ebenen angesehen. Generell wurde erwartet, dass die Einträge in einem erkennbaren oder zu explizierenden Zusammenhang mit der Masterarbeit stehen, wobei aus den Kriterien bereits hervorgeht, dass es sich dabei nicht notwendig um einen rein sachlichen Zusammenhang handeln musste.
- Das vierte Kriterium schließlich verlangte eine minimale Organisation der Einträge, die im plonebasierten Portal ohnehin nur über die Verwendung von Kategorien realisiert werden konnte.

Die beiden letzten Kriterien wurden auf der Grundlage verbaler Beschreibungen der einzelnen Notenstufen ebenfalls nach der üblichen Notenskala bewertet. Das Mittel der gleich gewichteten Kriterien ging zu einem Drittel in die Note für die Masterarbeit ein.

Auf ein Kriterium zur Kommunikation, das man bei einem solchen Szenario möglicherweise erwarten würde, wurde bewusst verzichtet. Leitend war dabei die Überlegung, dass in öffentlichen Weblogs die Zahl der potentiellen Kommunikationspartner, die an dem Thema eines Eintrags interessiert sein könnten, ungleich größer ist, als in einer kleinen geschlossenen Gruppe von Studierenden. Angesichts der zu Beginn unklaren Teilnehmerzahl und der abzusehenden Heterogenität der in den Abschlussarbeiten behandelten Themen

schiene die Möglichkeiten, an die Beiträge anderer anzuknüpfen oder die Anschlussfähigkeit der eigenen Beiträge für andere zu gewährleisten, nicht kalkulierbar. Durch ein entsprechendes Kriterium eine Kommentierpflicht einzuführen, erschien daher nicht angemessen.

Beschreibt man das Szenario zusammenfassend anhand der oben eingeführten Dimensionen von Zeder (Tabelle 1), so stellt es sich folgendermaßen dar:

Tabelle 2: Realisierung der Gestaltungsdimensionen für die Weblogs bei Festum

Merkmal	Beschreibung
Format	Schriftlich, digital, webbasiert, inklusive der Möglichkeit Bilder einzubetten und zusätzliche Dateien bereitzustellen.
Umfang	Der Umfang einzelner Einträge war nicht vorgegeben; es musste jedoch insgesamt eine Mindestanzahl von Einträgen erreicht werden
Struktur	Freie Reflexion
Reflexionsinhalt	Es sollten sowohl Sachinhalte als auch der Lernprozess reflektiert werden.
Einführung	Eine besondere Einführung in das Führen eines Lernjournals oder Weblogs wurde nicht gegeben; im Zusammenhang mit der Explikation der Bewertungskriterien wurden die Zielsetzung und Beispiele zu möglichen Inhalten des Weblogs ausgeführt; ferner wurde auf Internetquellen mit Erklärungen dazu, was Weblogs sind und wofür sie genutzt werden, hingewiesen
Einsatzzeitpunkt	Im Sinne der Unterscheidung, ob das Lernjournal vor, während oder nach dem Lernprozess zu führen ist, nicht anwendbar. Allerdings stellt die Vorgabe, dass eine Mindestanzahl von Einträgen über einen bestimmten Zeitraum hinweg zu verteilen ist, eine zeitliche Steuerung dar, die verhindert, dass alle Einträge kurz vor dem Abgabetermin gemacht werden.
Einsatzgebiet	Projektbegleitend zur Masterarbeit
Kontrolle	Eine offizielle regelmäßige Kontrolle über den Fortschritt der Weblogs fand nicht statt. Jedoch wurden die Weblogs vom Betreuer beobachtet, um bei Anzeichen dafür, dass die Minimalkriterien eventuell nicht erreicht werden würden, intervenieren zu können.
Einsichtnahme	Alle Studierenden des Studiengangs (auch diejenigen, die selbst kein Weblog führten) sowie der Betreuer konnten die Weblogs fortlaufend mitlesen.
Beurteilung	Summativ nach Abschluss der Masterarbeit mit dem Ziel der Selektion und Zertifizierung. Eine regelmäßige qualifizierte Rückmeldung durch den Betreuer zur Steuerung der Lernprozesse fand nicht statt. In Einzelfällen gab es Interventionen, wenn die Gefahr bestand, dass Studierende die Kriterien nicht erfüllen würden.
Austausch	Ein Austausch wurde dadurch ermöglicht, dass die Studierenden wechselseitig ihre Weblogs lesen konnten und dass eine Kommentarfunktion vorhanden war, die es erlaubte, jeden Eintrag zu kommentieren. Der Austausch war jedoch weder gefordert, noch wurde er durch besondere Maßnahmen angeregt.

Gemäß den oben (S. 16) genannten Kategorien von Röhl handelt es sich, der Organisation der Weblogs nach, um ein „diskursorientiertes“ Szenario zur Unterstützung einer *learning community*. Ähnlich wie in den vorgestellten Studien zielte die mit den Bewertungskriterien gegebene Steuerung aber vor allem auf die individuelle Nutzung als Medium der Informationsspeicherung und Reflexion, während die Nutzung als Diskursmedium in den einführenden Informationen über Weblogs zwar herausgestellt, aber den Beteiligten selbst überlassen wurde.

Hervorzuheben ist das Merkmal des Einsatzgebietes: In einem häufig anzutreffenden Fall des Lernjournaleinsatzes ist eine regelmäßige Lehrveranstaltung zu begleiten, durch die bereits Anlass, Rhythmus und Inhalte der Reflexion vorstrukturiert werden. Demgegenüber stellt die hier gewählte projektbegleitende Form erhöhte Anforderungen an die Selbststeuerung der Lernenden, da diese abgesehen von den unter dem Merkmal „Einsatzzeitpunkt“ aufgeführten Minimalbedingungen über die genannten Aspekte selbst entscheiden müssen. Auch geht der Zeitraum, über den das Weblog geführt wurde, deutlich über die übliche Dauer eines Semesters hinaus.

4 Beobachtungen und Ergebnisse

Von den insgesamt 43 Studierenden, die im Zeitraum vom Sommersemester 2005 bis zum Sommersemester 2006 im Verfahren der Masterprüfung waren, haben sich 13 für ein Weblog entschieden. In den 13 Monaten von Juli 2005 bis Juli 2006 wurden von diesen 13 Teilnehmern 943 Weblogeinträge und etwas mehr als 100 Kommentare (s. u.) geschrieben. Die Weblogs wurden von 5 Frauen und 8 Männern geführt. Mit 42 (min 32, max. 58) Jahren entsprach das Durchschnittsalter dieser Gruppe dem aller Studierenden im Studiengang.

Die folgende Tabelle vermittelt einen Überblick über Ausmaß und Umfang der Weblogs.

Tabelle 3: Ausmaß und Umfang der Weblogaktivitäten

	Geschlecht	Dauer (Tage)	Einträge	Blogtage ⁷	Anteil Blog- tage	Einträge / Blogtag	Durchschn. Blogtage- abstand	Wörter	Wörter / Ein- trag
B01	m	179	34	30	0,17	1,13	5,97	9537	281
B02	m	120	34	32	0,27	1,06	3,75	8172	240
B03	m	198	78	59	0,30	1,32	3,36	21085	270
B04	w	185	85	63	0,34	1,35	2,94	22900	269
B05	w	165	102	53	0,32	1,92	3,11	14404	141
B06	m	191	84	53	0,28	1,58	3,60	23752	283
B07	w	181	91	76	0,42	1,20	2,38	16480	181
B08	m	191	58	34	0,18	1,71	5,62	17155	296
B09	w	157	64	39	0,25	1,64	4,03	14077	220
B10	w	159	122	71	0,45	1,72	2,24	52215	428
B11	m	207	87	61	0,29	1,43	3,39	23328	268
B12	m	222	49	38	0,17	1,29	5,84	8106	165
B13	m	162	44	35	0,22	1,26	4,63	5951	135

Den folgenden Ausführungen zu einigen Beobachtungen und Ergebnissen aus dem im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Arrangement liegen als Datenmaterial die dreizehn Weblogs der Beteiligten sowie Teile von 7 etwa 90-minütigen, telefonisch geführten Leitfadeninterviews zu Grunde.

⁷ Blogtage: Kalendertage im Bloggingzeitraum mit mindestens einem Eintrag.

In nur loser Verknüpfung greife ich fünf Aspekte heraus, die mir an der Webloglernumgebung und der Art und Weise, wie die Studierenden damit umgegangen sind, wichtig oder auffällig erscheinen:⁸

- Wie haben die Studierenden kommuniziert und hat die Webloglernumgebung zur Bildung einer „Lerncommunity“ beigetragen?
- Wie beurteilen die Studierenden die Auswirkungen des Weblogführens auf ihren Arbeitsprozess?
- Lässt sich erkennen, ob sich bestimmte Muster oder sogar Normen für Weblogeinträge herausgebildet haben?
- Wie gehen die Studierenden mit der Anforderung der Reflexion des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses um?
- Zuletzt wird beleuchtet, wie durch den strukturellen Rahmen des Lernarrangements widersprüchliche Erwartungen hinsichtlich des privaten und öffentlichen Charakters der Weblogs erzeugt werden.

4.1 Kommunikation und „Lerncommunity“

Bei den Zielvorstellungen, die mit der Einrichtung der Weblogs verbunden waren, wurde die Bildung einer „Lerncommunity“ genannt (s. o.), die durch die öffentliche Dokumentation und Reflexion des Prozesses zur Erstellung einer Masterarbeit angeregt werden sollte. Neben dem individuellen Nutzen, den das Führen eines Lernjournals mit sich bringt, sollten dadurch inhaltsorientierte Kommunikationsanlässe geschaffen und durch die wechselseitige Wahrnehmung die Situation der Vereinzelung abgeschwächt werden.

Kommunikation war mit den Mitteln des Portals auf dreierlei Weise möglich:

1. Durch die oben erwähnte Möglichkeit, das Awarenessstool für den Nachrichtenaustausch zu nutzen,
2. durch Bezugnahmen und wechselseitige Verlinkung in Weblogeinträgen sowie
3. durch Kommentare.

Von der Möglichkeit, über das Portal Nachrichten auszutauschen, wurde sehr wenig Gebrauch gemacht. In den Interviews stellte sich heraus, dass selbst einer in der Handhabung eher fortgeschrittenen Teilnehmerin die Möglichkeit des direkten Nachrichtenaustausches über das Portal nicht bekannt war. Unter

⁸ Eine umfassende und auch methodisch reflektierte Darstellung ist an anderer Stelle zu leisten.

der Perspektive weblogbasierter Kommunikation, die dann auch öffentlich sichtbar wird, besteht also eine Wahl zwischen der kommunikativen Bezugnahme durch Weblogeinträge (mit Verlinkung) oder durch Kommentare im fremden Weblog.

Zu den oben dargestellten verteilten Konversationen in Weblognetzwerken kommt es im idealen Sinne nur durch die zweite Variante: Nur kommunikative Bezugnahme über Weblogeinträge und die Nutzung von Hyperlinks und Trackback/Pingback erreicht, dass sich kommunikative Bezugnahmen und soziale Vernetzung auch in der Vernetzung der einzelnen Beiträge durch Hyperlinks abbilden. Aus der Perspektive des Lernens mit Weblogs, bei dem es darauf ankommt, dass die Lernenden ihr eigenes Repositorium bilden, verweist Fiedler ferner auf einen wesentlichen Nachteil des Kommentierens:

„However, regardless of the purpose of a particular comment, one major disadvantage for the commentator is that the message essentially enters the content management system of the original post’s author. //This, while the personal repository of the Weblog author might be enriched by the comment, the commentators cannot build their own repository. They are simply annotating someone else’s content. Managing one’s own comments that have been distributed over a large number of Weblogs becomes almost impossible over time.“ (Fiedler 2005, S. 313)

Eine konkrete kommunikative Bezugnahme in einem eigenen Eintrag auf einen Eintrag in einem anderen Weblog wurde jedoch nur in vergleichsweise wenigen Fällen praktiziert. Solche Verweise sind entweder unspezifische Bezugnahmen auf „die anderen Weblogs“ oder Bezugnahmen auf andere Einträge. Diese werden ohne Link entweder durch Angabe des Weblogs und manchmal auch des Datums oder in den seltensten Fällen (4 mal, alle ausgehend von demselben Weblog) mit einem Link referenziert. Zum Vergleich: Sonstige Links auf Webadressen (276) oder auf andere Einträge im eigenen Weblog (98) finden sich deutlich häufiger. Im Interview liefert eine Teilnehmerin eine Begründung für die geringe Bezugnahme in Weblogeinträgen: Sie habe die Kommunikation über Kommentare bevorzugt, weil die Weblogeinträge ja Teil der Masterarbeit werden sollten und sie daher in den Einträgen nur „relevante“ Inhalte schreiben wollte. Deutlich ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem stärker ausgeprägten kommunikativen Stil auch in ihre Weblogeinträge mehr Verweise auf die anderen Weblogs aufnehmen. Das gilt insbesondere für B05: Hier kommt jedoch hinzu, dass diese Bloggerin sich im Rahmen ihrer Masterarbeit selbst mit dem pädagogischen Einsatz von Weblogs beschäftigt und daher allgemeine Bloggingpraktiken ausprobiert und auch in ihre eigene Nutzungsweise integriert hat.

Verweise auf andere Weblogeinträge sind jedoch nicht die einzige Möglichkeit kommunikativer Bezugnahme. So finden sich textliche Mittel, an

denen sich ablesen lässt, dass die betreffenden Passagen mit Blick auf die Leserschaft geschrieben wurden. Hierzu gehört etwa die Verwendung von Emoticons oder die indirekte Adressierung der Leserinnen mit auch aus anderen Textsorten üblichen Formulierungen wie „Ich hoffe es wurde deutlich“. Darüber hinaus finden sich Formen direkter Ansprache mit Fragen oder Einladungen zur Stellungnahme, guten Wünschen, Tipps, Begrüßungen und Verabschiedungen.

„Kann mir jemand diesbezüglich einen Tipp geben?“ (B07:395)

„Jetzt verabschiede ich mich für ein paar Tage ... // ...in den Winterurlaub und wünsche allen mit diesem [Link](#) einen guten Rutsch in[s] Neue Jahr.“ (B08:560 f.)

„Deshalb kann ich nur jedem empfehlen der noch nicht so weit ist. Plant ausreichend Zeit für die formale Zusammenstellung ein. Und noch eins: Führt einen sauberen Quellennachweis bei der täglichen Arbeit, ansonsten wird es am Ende schwer.“ (B11:55)

Der überwiegend genutzte Weg der Bezugnahme und Kommunikation waren jedoch Kommentare. Dies zeigt nicht nur die einfache Zählung, sondern es wird auch an einer Reihe von Äußerungen im Portal deutlich, dass das Kommentieren als Hauptinstrument der Kommunikation angesehen wurde. Insgesamt wurden im Durchführungszeitraum 138 Kommentare zu 70 Einträgen geschrieben (s. u. Tabelle 4). Davon entfallen 19 Kommentare auf die Betreuung und weitere 12 Kommentare sind Kommentare, die als ergänzende Anmerkung oder Frage zu einem eigenen Weblogeintrag geschrieben wurden. Zieht man noch weitere 4 Kommentare aus Threads mit reiner Studierenden-Betreuer-Kommunikation ab, so verbleiben 103 Kommentare, die entweder in anderen Weblogs oder als Antworten auf Kommentare von KommilitonInnen im eigenen Weblog geschrieben wurden. Nur vier dieser Kommentare stammen von TeilnehmerInnen, die nicht selbst ein Weblog im Rahmen der Masterarbeit führten.

Die folgende Tabelle stellt nach den einzelnen Weblogs die eingegangenen, beantworteten und durch die Bloggerin den Blogger in anderen Weblogs gegebenen Kommentare dar. Um ausschließlich die Kommunikation unter den Studierenden zu erfassen, wurden nur solche Kommentare berücksichtigt, in denen eine mindestens einzügige Anschlusskommunikation von einem Kommilitonen bzw. einer Kommilitonin eröffnet wurde. Eröffnungskommentare im eigenen Weblog, isolierte Kommentare des Betreuers und mehrzügige Sequenzen zwischen Weblogautorin und Betreuer wurden nicht berücksichtigt. Differenzen zwischen den Summen der Spalten zwei und drei und den Werten in der vierten Spalte verweisen auf das Vorhandensein solcher Einträge.

Tabelle 4: Kommentare

Weblog	eingehend	beantwortet	ausgehend	Insges. geschrieben
B01	6	2	2	4
B02	2	0	0	0
B03	12	2	2	4
B04	7	6	8	14
B05	11	5	13	30
B06	3	2	6	8
B07	6	4	10	14
B08	8	3	7	10
B09	0	0	0	0
B10	6	3	0	3
B11	4	3	12	19
B12	5	2	7	9
B13	1	0	0	0
Summen	71	32	67	115
Kommentare v. Nicht-Bloggern				4
Betreuerkommentare				19
Gesamt				138

Allerdings ist bei der Interpretation dieser Zahlen der Verlauf des gesamten Szenarios zu berücksichtigen. Das folgende Diagramm (Abbildung 1) setzt die Anzahl der Weblogs in Relation zu den Kommentaren und den „Weblogtagen“ (Summe aller Tage eines Weblogs mit mindestens einem Eintrag über alle Weblogs). Erkennbar ist, dass das Kommentaraufkommen der steigenden Anzahl an Weblogs und der damit einhergehenden wachsenden Zahl der Einträge nicht direkt folgt. Erst nach einer Pause über die Weihnachtszeit erhöht sich mit dem Aufkommen an Einträgen auch das Kommentaraufkommen. Dies geht damit einher, dass die Teilnehmer, deren Bearbeitungszeit Ende März oder Anfang April endet, jetzt auch intensiv mit ihren Masterarbeiten beschäftigt sind. Hinzu kommt vermutlich, dass sich bei diesen TeilnehmerInnen nach drei bis vier Monaten Bearbeitungszeit die Entdeckung des Nutzens durchsetzt, den sie durch das Journalschreiben erfahren (s. u.). Einige der interviewten Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten, dass sie in dieser Phase überwiegend täglich ins Portal geschaut haben. Eine Teilnehmerin berichtete darüber hinaus, dass sie das Portal als Startseite ihres Browsers eingestellt und während der Hauptphase im ersten Quartal 06 teilweise mehrmals täglich, sogar in freien Augenblicken ihrer Arbeitszeit, nach neuen Postings oder Kommentaren gesehen habe. Auch die Awareness-Komponente wird von einer anderen Teilnehmerin erwähnt: Sie erzeuge wie beim Instant-Messaging eine Online-Präsenz und vermittele das Gefühl,

„ok da sitzt jetzt noch jemand anders in seiner kammer und ähm <lacht> schreibt irgendwie an seiner masterarbeit und hat vielleicht dann ähnliche konflikte äh panikattacken, dass man damit nicht fertig wird oder wie auch immer </lacht>“ (I03:387)

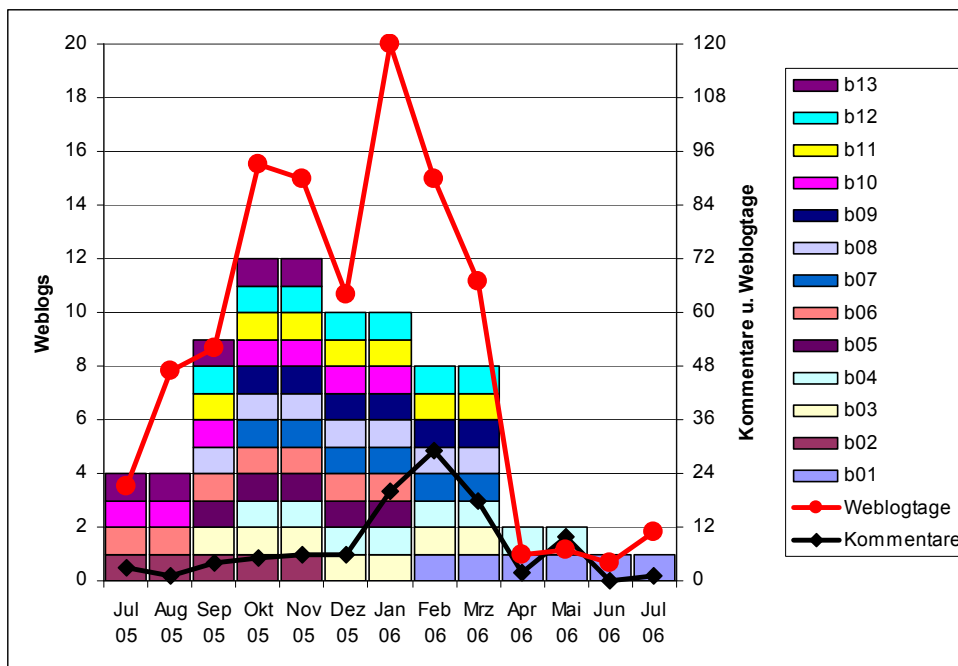


Abbildung 1: Zeitlicher Verlauf von Webloganzahl, Kommentaren und Blogaktivität

Interessant ist schließlich die Verteilung der Kommentare in den Weblogs b03, b05 und b11 (Tabelle 4). Ganz offensichtlich hängt die Anzahl der eingehenden Kommentare nicht notwendig mit der eigenen Kommentieraktivität zusammen, vielmehr müssen weitere Faktoren hinzukommen wie möglicherweise das Thema und vermutlich mehr noch der Stil des Weblogs. So sind beispielsweise b02 und b09 Weblogs, die ausgesprochen dokumentarisch und deskriptiv geführt wurden, wohingegen b10 ihr Thema in vielen und sehr umfangreichen Einträgen auf hohem inhaltlichem und reflexivem Niveau behandelte. B03 und b05 pflegen durch eine häufige Ansprache der Kommilitoninnen einen sehr kommunikationsorientierten Stil. Bei beiden findet sich eine vergleichsweise deutlich, wenn auch unterschiedlich ausgeprägte emotionale Komponente. Das Weblog b11 wiederum enthält in Übereinstimmung mit der Kommentartätigkeit des Autors ebenfalls viele Ansprachen der Gemeinschaft, fordert aber dennoch keine Kommentare heraus.

Wirft man einen Blick auf die formale Struktur der Kommentarsequenzen, so zeigt sich, dass die große Mehrheit dieser Sequenzen (n=61) einzügig (Kommentar, 26) oder zweizügig (Kommentar + Antwortkommentar, 27) ist.

Diese Häufungen machen deutlich, dass die Kommunikation in den Kommentaren nicht von großer Intensität ist, was sich auch inhaltlich zeigt. Denn obwohl man annehmen könnte, dass durch die mediendidaktische und medienpädagogische Perspektive der Arbeiten ein gemeinsamer Nenner gegeben ist, der Anknüpfungspunkte bietet, gibt es auf der fachlich-inhaltlichen Ebene so gut wie keinen Austausch. Tipps, Wünsche, Anfragen, motivierende Zusprache oder das Beisteuern einer eigenen Erfahrung dominieren. Daraus entwickelt sich aber keine mehrzügige Diskussion zu einem Thema. Wie aus einzelnen Weblogeinträgen und Interviewäußerungen deutlich wird, empfinden die Teilnehmer die Themen der Arbeiten als so heterogen, dass sie auf der Ebene medienpädagogischer oder fachlicher Inhalte keine spontanen Anknüpfungspunkte finden. Zudem wird bei der Beschäftigung mit dem eigenen Thema die Zeit als zu knapp angesehen, um sich noch mit den Themen der anderen Bloggerinnen intensiv zu beschäftigen. Die folgende Aussage aus einem Weblogeintrag, der sich mit einem Rückblick auf das Weblog und die gesamte Situation in der Lernumgebung beschäftigt, gibt sehr gut den Tenor wieder, der sich auch in anderen Äußerungen findet:

„Schon auf dem alten Server war die Kommunikation der Studenten untereinander ein Problem. Aber ich denke, es ist zum einen auch ein Zeitproblem, sich intensiv mit den Inhalten der verschiedenen Weblogs auseinander zu setzen. Auch ich lese das Veröffentlichte manchmal nur quer und widme mich dann wieder meiner Arbeit. Was nicht heißt, dass ich die Themen nicht interessant finde. Andererseits stelle ich fest, dass es auch wenig Berührungspunkte zwischen den einzelnen Projekten gibt, so dass man u.U. nicht so tief in dem Thema eines Anderen steckt und somit vielleicht einen Kommentar scheut. Ich gehöre leider auch zu der Spezies, die selten Kommentare schreibt, sich aber dann doch über einen Kommentar im eigenen Weblog freut.“ (B04:511)

Die Kommentare werden als motivierend und als wichtiger Bestandteil der Aktivitäten im Portal wahrgenommen. Einen Kommentar zu erhalten, ist eine angenehme Überraschung, die auch einen Weblogeintrag wert sein kann. So überschreibt b03 einen Eintrag mit: „Hurra, ich habe einen Kommentar bekommen“ (b03: 1043), der gleich einen weiteren Kommentar nach sich zieht. Umgekehrt wird in einem Fall der fehlende Austausch und die Vorstellung, keine Leserschaft zu haben, als sehr demotivierend erlebt und stellt für den betreffenden Autor den Sinn des Weblogs in Frage. Nach dem Anstieg der Kommunikationsintensität ab Januar 06, der auch von den Studierenden wahrgenommen wird, wird verschiedentlich der plötzliche, durch den Abschluss mehrerer Arbeiten verursachte Einbruch Ende März sowie das Ausscheiden aus dem Kreis der Bloggerinnen bedauert. Trotz des Anstiegs wird insgesamt die Kommunikationsintensität als gering empfunden, was in den Weblogs und Kommentaren auch mehrfach thematisiert und mit Erklärungen

versehen wird: Zeitmangel, Heterogenität der Themen und die Fernstudien-situation, in der jeder letztendlich doch ein „Einzelkämpfer“ bleibe, sowie die mangelnde persönliche Bekanntschaft kommen hier zur Sprache. Unklar ist, welche Rolle die Weblogs für die nicht bloggenden Studierenden spielten und ob diese sie überhaupt gelesen haben. Kommentare von dieser Gruppe gibt es, wie bereits erwähnt, im gesamten Zeitraum nur vier.

Vor diesem Hintergrund lässt sich mit Blick auf die Zielvorstellung der Förderung von Kommunikation und wechselseitiger Unterstützung zum einen festhalten: Die Förderung einer inhaltsorientierten Kommunikation dadurch, dass die Teilnehmerinnen fortlaufend über ihre Projekte berichten, ließ sich nicht erreichen. Wie dargelegt sind Heterogenität der Themen und Zeitknappheit hier aus Sicht der Teilnehmerinnen die wesentlichen Gründe, nicht tiefer in die Kommunikation einzusteigen.

Darüber hinaus ergibt sich aber offensichtlich dennoch eine wechselseitige Unterstützung. Diese basiert zum einen auf der konkreten praktischen und emotionalen Unterstützung durch Kommentare. Zum anderen kann aber allein schon die Wahrnehmung der Aktivitäten der anderen Teilnehmerinnen eine Unterstützungsfunktion haben. Zu beobachten, wie die anderen Arbeiten voranschreiten und dass die Kommilitoninnen teilweise mit vergleichbaren Problemen zu kämpfen haben, kann sowohl Motivations- als auch Lerneffekte haben. Auch aus anderen Untersuchungen zur Onlinekommunikation ist bekannt, dass „lurking“, also das passive Mitlesen von Onlinediskussionen, als Unterstützung für das eigene Lernen empfunden wird (Lee & McKendree 1999) und „lurker“ sich der Community, die durch eine Online-Diskussionsgruppe gebildet wird, zugehörig fühlen. (Nonnecke 2000, S. 83).

Abschließend eine Anmerkung zur etwas unspezifischen Verwendung des Ausdrucks Lerncommunity. Auf der Basis einer sehr allgemeinen Definition, nach der eine Lerncommunity „ein Zusammenschluss von Menschen mit gemeinsamen Interessen [ist], die untereinander mit gewisser Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit auf computervermitteltem Wege Informationen austauschen und Kontakte knüpfen“ wobei „der Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten für die Beteiligten explizit im Vordergrund steht“ ist (Döring 2001), mag eine solche Bezeichnung gerade noch zutreffen. Versteht man unter einer Lerncommunity spezifischer eine Gruppe von Menschen, die gemeinsam oder arbeitsteilig an einer Problemstellung arbeitet, dabei vielfältige Prozesse der Aushandlung und Konstruktion gemeinsamen Wissens durchläuft und sich als Gemeinschaft weiterentwickelt (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002, S. 54), so ist für den vorliegenden Fall der Begriff der Lerncommunity sicher schlecht gewählt, weil kooperatives oder kollaboratives Lernen von vornherein nicht intendiert war. Im Gegensatz zu kooperativem oder kollaborativem Lernen, bei dem ein *gemeinsames Ergebnis* aufgrund von arbeitsteiligen oder gemeinsamen Lerneraktivitäten zu einer gemeinsamen Aufgabenstellung zustande kommt, ist *kollektives* Lernen so organisiert, dass Lernende mit je

eigenen Aufgaben beschäftigt sind und sich dabei dennoch wechselseitig unterstützten. (Schneider 2003, S. 4) Im Sinne dieser Definition ist das vorliegende Arrangement also eher ein Lernkollektiv als eine Lerngemeinschaft. Zweifellos gibt es mit dem Führen des Weblogs im Rahmen der Masterarbeit eine von allen ausgeübte Praxis. Ansätze zu Aushandlungs- oder Selbstverständigungsprozessen auf Gemeinschaftsebene sind jedoch nur äußerst wenige zu erkennen und diese finden keine Fortsetzung, da die Kommunikation durch den Abschluss der Arbeiten und mangels einer nächsten „Generation“ von Studierenden bereits nach kurzer Zeit wieder abbricht. Dennoch lässt sich wie dargestellt im Hinblick auf die oben formulierte dritte Zielvorstellung festhalten, dass der Einsatz von Weblogs wechselseitige Beobachtungs- und Kommunikationsprozesse initiiert und zumindest für einige Teilnehmerinnen eine Abschwächung der Vereinzelung in der Fernstudiensituation und teilweise sogar ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft der Festumstudierenden sowie eine motivationale Unterstützung mit sich gebracht hat. Dies ist vorzugsweise bei den Teilnehmerinnen der Fall, die in stärkerem Maße eine Rezeption der Aktivitäten im Portal berichten und auch in Einträgen oder Kommentaren selbst kommunizieren.

4.2 Beurteilung der Weblogs und Auswirkungen auf den Arbeitsprozess

„So langsam beginne ich den Nutzen des Lernlogs zu begreifen – erst durch die fast tägliche Arbeit. Es hilft mir den Überblick zu bewahren, zu strukturieren u. auch die Schwierigkeiten meiner jetzigen Projektgruppe nach vollziehen zu können.“ (b05:909)

„Gerade das Führen des Weblogs hat mir deutlich bei der Erstellung der Masterarbeit geholfen. Besonders in der Funktion eines Lerntagebuches habe ich es schätzen gelernt, auch wenn mich die ersten Einträge etwas Überwindung gekostet haben, denn es war für mich doch sehr ungewohnt, meine Gedankengänge dergestalt offen zu legen.“ (b07:016)

Mehrere der Teilnehmerinnen haben das Schreiben des Weblogs in unterschiedlichem Ausmaß als einen Prozess erlebt, bei dem der anfängliche Aufwand irgendwann in einen Nutzen umgeschlagen ist. Mehrfach wird dieser Wendepunkt als eine Entdeckung beschrieben, die man im Verlauf des Prozesses macht.

Der Anfang ist stark von Unsicherheit geprägt und wirft eine Reihe von Fragen auf: Was kann ich überhaupt in die Einträge schreiben? Was ist für die anderen interessant? Welche Erwartungen haben die Prüfer? Schaffe ich die Anzahl der Einträge? Was kommt in die Masterarbeit und was kommt ins

Weblog? Ferner besteht bei den Beteiligten keine Erfahrung mit dem Medienformat: Textsorten müssen erprobt, die Handhabung der Software muss geübt und damit verbundene technische Probleme müssen bewältigt werden. Der Umgang mit dem Weblog erfordert eine Integration in die übrigen Arbeitsroutinen. Das Verfassen der Einträge wird zunächst als Pflicht erlebt und ist ein zusätzlicher Aufwand. Manchmal kostet es Überwindung, da das Offenlegen der eigenen Gedanken ungewohnt ist. Erst nach einer gewissen Zeit stellen sich dann Erfahrungen unterschiedlicher Art ein:

- Das Erfordernis der Reflexion zwingt dazu, sich fortlaufend Rechenschaft über den aktuellen Bearbeitungsstand abzugeben.
- Das Weblog fördert die bessere Strukturierung des vorhandenen Zeitrahmens, weil es von Anfang an eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Arbeit erforderlich macht, es hilft bei der Einteilung des Arbeitspensums.
- Es fördert die Klärung und Ordnung der eigenen Gedanken dadurch, dass sie aufgeschrieben und verständlich artikuliert werden müssen.
- Die Erwartung, für Leserinnen verständlich und nachvollziehbar schreiben zu müssen, fördert die disziplinierte Bearbeitung von Teilthemen.
- Die Reflexion im Weblog kann neue Einfälle für einen ins Stocken geratenen Arbeitsprozess mit sich bringen.
- Das Weblog dient als Speicher und kann sicherstellen, dass Gedanken nicht vergessen werden.
- Die vorhandenen Einträge können als bereits klare und strukturierte Ausgangspunkte für weiterführende Überlegungen dienen.
- Die geschriebenen Einträge vermitteln das Gefühl, tatsächlich etwas geschafft zu haben.
- Das fortlaufende Schreiben wird als Kommunikation mit sich selbst über die Arbeit erlebt.
- Das Schreiben der kürzeren und abgeschlossenen Einträge lässt sich besser in einen Alltag integrieren, in dem nicht viel Zeit am Stück für konzentrierte Arbeit zur Verfügung steht.
- Das Schreiben am Weblog bereitet Freude, macht teilweise mehr Spaß und fällt leichter, als das Arbeiten an der Masterarbeit.
- Und schließlich kann das Weblog auch zur Bewältigung emotionaler Aspekte, z. B. von Arbeitskrisen dienen.

Mit diesen von den Studierenden im Weblog oder im Interview artikulierten Erfahrungen geht in einigen Fällen auch einher, dass das Weblog direkt als Schreibwerkzeug verwendet wird. Vor allem kürzere, spontanere Einträge werden gern sofort im Editor der Weblogsoftware verfasst, während ausgefeiltere Einträge, die Gegenstand einer längeren Auseinandersetzung sind, eher mit einer Textverarbeitung vorgeschrieben werden. Aus Beschreibungen der Arbeitsweise im Interview geht hervor, dass sich das Schreiben an der Masterarbeit und das Schreiben für das Weblog mit der Zeit enger mit-

einander verzahnen können. Dann ist das Weblog bei der Arbeit geöffnet und nimmt direkt Notizen auf, wobei es auch die Funktion früherer Papierentwürfe und Notizzettel übernehmen kann. Oder das Schreiben eines Weblogeintrags bildet den üblichen Abschluss einer Arbeitssitzung. Manchmal gerät das Schreiben eines solchen Weblogeintrages, der als Bericht gedacht ist, unversehens zu einer erneuten vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt der Masterarbeit.

Auch das Gegenteil findet sich: Das regelmäßige Verfassen von Weblogeinträgen verbindet sich nicht mit der übrigen Arbeit, und die Erfahrung eines Wendepunktes, an dem die Anfangsinvestitionen sich als nützlich erweisen, bleibt aus. Fundstücke müssen vorausschauend gesammelt werden, um sie zum geeigneten Zeitpunkt zur Hand zu haben und damit eine angemessene Anzahl von Einträgen zu erreichen. Das Weblog ist ein Publikationsorgan, in das von längerer Hand geplant Inhalte eingestellt werden, weil das Veröffentlichen zu den Bedingungen gehört, auf die man sich eingelassen hat. Dies barg für einen Teilnehmer seinen eigenen Sinn und Reiz, der beispielsweise Fachinhalte, für die in der medienpädagogisch ausgerichteten Arbeit kein Platz war, mit einem journalistischen Selbstverständnis ins Weblog geschrieben hat, ohne eine grundsätzliche Schwierigkeit mit der Anforderung der Sach- und Lernprozessreflexion zu haben. Wo diese Anforderung nicht mit der präferierten Nutzungsweise in Einklang gebracht werden kann, bleibt das Weblog eine „dritte Baustelle“ (105:402) neben Medienprodukt und Masterarbeit, die sich in keiner Weise gewinnbringend auf das gesamte Projekt auswirkt.

Die geschilderten Erfahrungen zeigen, dass das Führen eines Weblogs den Arbeitsprozess an einem solchen Projekt unterstützen kann. Dabei decken sich die Erfahrungen, die die Beteiligten berichten, vielfach mit den oben referierten Annahmen über die Auswirkungen von Lernjournalen. Wie weit über diese Unterstützung für den Arbeitsprozess hinaus auch eine Verbesserung der Produkte erreicht werden kann, lässt sich auf der Basis des vorliegenden Settings nicht erheben. Beobachtbar ist lediglich der weder überraschende, noch im Hinblick auf einen Wirkungszusammenhang aussagekräftige Sachverhalt, dass eine eigenständige, elaborierte und reflektierte Führung des Weblogs mit korrespondierenden Ergebnissen in der Masterarbeit einhergeht.

4.3 Reflexion

Um sich einen Überblick über die Art und Weise zu verschaffen, in der die Studierenden die Weblogs führen und in welchem Ausmaß sie es zur Reflexion im Sinne der Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien nutzen, ist es sinnvoll einen Blick auf die Inhalte der Einträge zu werfen. Diese lassen sich in etwa in die folgenden Kategorien aufteilen:

- Literatur- und Linklisten, Verweise auf Webquellen oder Ereignisse (Tagungen), die zum näheren oder fernerem Umkreis des eigenen Themas gehören
- Zusammenfassungen oder Exzerpte von Literatur und anderen Quellen
- Exposees, Gliederungen, Mindmaps, Screenshots vom eigenen Medienprodukt
- Grafiken und Schemata zur Veranschaulichung von Sachverhalten
- Erörterung von didaktischen Fragen und Theorie, Anwendung von aus der Literatur gewonnen Erkenntnissen auf das eigene Projekt (vielfach in Verbindung mit Exzerpten)
- Darstellung von aufgetretenen Problemen und deren Lösung, manchmal mit Diskussion von Lösungsalternativen; überwiegend im Zusammenhang mit der Erstellung des Medienprodukts und Durchführung des Unterrichtskonzepts.
- Tätigkeitsberichte zu geleisteten Arbeitsschritten bei Masterarbeit und Medienprodukt, zur Durchführung des Unterrichtskonzepts und zum Einsatz des Medienprodukts sowie zu praktischen Schritten wie Korrektur lesen, Binden, Abgabe.
- Aufzählung oder Planung nächster Arbeitsschritte, Zeitpläne
- Beschreibungen und Reflexionen des eigenen Arbeitsprozesses, z. B. eingeschlagene Strategien und deren Bewertung
- Emotionale Stellungnahmen zu Ereignissen oder Arbeitsprozessen und -ergebnissen
- Reflexionen zum Weblogführen
- Persönliches: private, familiäre oder berufliche Umstände, meist als Bedingung oder Folge von Aktivitäten im Zusammenhang mit der Masterarbeit; Selbstvorstellungen, die häufig Hinweise auf die Ausbildungs- und Berufsbiografie enthalten.
- Bilder oder Grafiken zur Illustration der eigenen Stimmungslage oder Situation
- Explizite Kommunikation, zum Beispiel in Form von Anfragen, Begrüßungen und Verabschiedungen.

Aufnahme in die Aufzählung und Reihenfolge sagen allerdings nichts über den Umfang der jeweiligen Inhalte aus. Trotz einer erheblichen Variationsbreite zwischen den Weblogs lässt sich insgesamt sagen, dass der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit Sachinhalten liegt. Dabei stehen die Erstellung des Medienprodukts, die Durchführung des Unterrichtskonzepts und die Auseinandersetzung mit Literatur und Quellen im Vordergrund. Auf dieser Ebene finden sich vielfältige Artefakte, an denen die Anwendung von Organisations- und Elaborationsstrategien im Sinne des in Abschnitt 2.3.1 vorgestellten Modells bei der Bearbeitung von Inhalten sichtbar wird. Hierzu zählen etwa Exzerpte, Mindmaps, Überlegungen zur Anwendung von

Literatur für die eigene Arbeit, Bezugnahmen auf eigene Erfahrung, lerntheoretische Überlegungen für die Gestaltung des Medienprodukts u. a.

Gegenüber den Sachinhalten nehmen Beobachtung und Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses einen geringeren Umfang ein, wobei auch hier die Weblogs stark variieren. Als Ausdruck von Beobachtung und Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses verstehe ich dabei alle Äußerungen, in denen die Bloggerinnen den Blick von den Sachinhalten weg auf vollzogene oder anstehende praktische oder kognitive Aktivitäten richten. Dazu zählt eine Aufzählung vollzogener Arbeitsschritte („Die Unterrichtsplanungen [...] habe ich nunmehr in Form von Mindmaps verschriftlicht, ebenso habe ich die erforderlichen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Gruppen skizziert“ [b07:483]) ebenso wie die Erörterung eingeschlagener oder einzuschlagender Strategien oder die generelle Prüfung der bisher verfolgten Arbeitsweise und des Arbeitsstandes an den Zielen des Projekts.

Metakognitive Aktivitäten wie positives und negatives Monitoring („Identifikation von Aspekten des Lernstoffs, die „gut“ oder „nicht oder nur teilweise verstanden wurden“) sowie die „Artikulation von Lernzielen, das Ausmaß also, in dem die Lernenden ihre Auseinandersetzung mit dem Lernstoff nach persönlich als relevant erachteten Gesichtspunkten gestalteten“, nach denen Renkl et al. (2004, S. 9) den metakognitiven Gehalt naiver Lernprotokolle untersucht haben (s. o.), machen hierbei nur einen Teil der auf den Arbeitsprozess gerichteten Reflexionen aus, die sich in den Weblogs dieses Lernarrangements finden. Da es sich bei der Anfertigung der Masterarbeit um ein komplexes Projekt handelt, dessen Realisierung eigenständig geplant, gesteuert und kontrolliert werden muss, umfasst der gesamte Prozess auch viele praktische und organisatorische Aktivitäten. Dies schlägt sich auch in den Lernjournalen nieder. In diesen geht es vielfach nicht um informationsverarbeitende Prozesse wie etwa das Textverstehen. Vielmehr beschäftigen sich die auf den Arbeitsprozess gerichteten Überlegungen auf einer Makroebene auch mit der Koordination der verschiedenen (Lern-) Aktivitäten untereinander und mit der Organisation des Gesamtprozesses.

„Den Kalender fest im Blick stelle ich inzwischen fest, dass mir die Zeit davonläuft, wenn ich nicht allmählich mit der Verschriftlichung der ersten Teile der Masterarbeit beginne.

Zudem bin ich gestern Abend zu der (unbequemen!) Erkenntnis gelangt, dass ich mich inzwischen viel zu sehr darum kümmere, meinem Medienprodukt ein möglichst professionelles Aussehen mit entsprechend ausgefeilten Funktionen zu verpassen.“ (b07:343-345)

Während es in diesem Zitat um die zeitliche Organisation von Arbeitsschritten und die Bewertung von bisher gesetzten Prioritäten geht, thematisiert der folgende Ausschnitt ein erlangtes Verständnis, also im engeren Sinne kognitive Prozesse (Monitoring):

„Dabei habe ich [...] neue Einsichten gewonnen, die ich vorher anscheinend „überlesen“ habe. Bisher habe ich alle Aspekte medienpädagogischer Kompetenz unter Medienkompetenz (bei Lehrern) subsumiert. Nach der Erstellung dieses Abschnitts leuchtet mir die – für meine Arbeit grundlegende – Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz ein. Habe also wieder etwas dazugelernt.“ (b03:419)

Demgegenüber ist die Darstellung einer Vorgehensweise Thema des folgenden Ausschnitts:

„[Ich habe] heute begonnen, die Gestaltung der einzelnen Programmseiten zu planen. Ich habe mich einfach ans Flipchart gestellt und die Entwürfe grob aufgezeichnet. Ob sie sich im Einzelnen genauso realisieren lassen, werde ich unterwegs bei der Programmierung dann feststellen.“ (b04:700)

Im nachfolgenden Zitat kommt metakognitives Wissen über die eigene Person und die Anwendung einer geeigneten Organisationsstrategie zum Ausdruck:

„Zum Verständnis komplexer Inhalte hilft mir oft ein Mindmap.“ (b01:337)

Reflexionen dieser Art treten unterschiedlich auf. Nur in wenigen Weblogs begleiten sie kontinuierlich die sachorientierten Einträge. In anderen werden sie als gesonderte Einträge einer Kategorie (die dann beispielsweise „Reflexion“, „Gedanken über die Arbeit“ o.ä. heißt) zugeordnet und hier entweder auch einigermaßen regelmäßig oder aber auch nur in wenige herausgehobene Einträge geschrieben. Solche Einträge erscheinen als Zwischen- oder Abschlussresümees bevorzugt zu besonderen Zeitpunkten. Sie können – um die Extreme zu nennen – kurz und formell ausfallen und eine Auflistung erledigter und noch offener Teilaufgaben in Bezug auf die Masterarbeit und das Medienprodukt enthalten. Oder das Abschlussresümee kann sich über mehrere Einträge erstrecken, in denen verschiedene Teilaspekte (Arbeit, Medienprodukt, Weblog, Studium insgesamt) noch einmal rückblickend reflektiert werden, wobei dies dann beispielsweise das Verhältnis von anfänglichen Zielsetzungen und erreichten Ergebnissen, die wesentlichen Stationen und Lernerfahrungen und eine Gesamtbeurteilung umfasst. Ausführliche Reflexionen dieser Art sind jedoch singulär und erfordern einen Aufwand, der in Konkurrenz zur „eigentlichen“ Arbeit tritt:

„Hauptsächlich musste ich beim Gedanken an einen Weblogeintrag zur Metakognition in den vergangenen Tagen denken: ‚Dazu habe ich jetzt keine Zeit! Es gibt noch so viel zu tun!‘“ (b03:557)

4.4 Wechselseitige Orientierung

Angesichts der Tatsache, dass die Weblogs zeitversetzt begonnen wurden, liegt die Vermutung nahe, dass diejenigen Teilnehmerinnen, die später mit dem Weblog beginnen, sich an den bereits bestehenden Weblogs orientieren. Eine entsprechende Äußerung fand sich bereits recht früh als Kommentar in einem der ersten Weblogs:

„[...] Mir gefällt sehr, wie sie Ihren Blog organisieren und ihre Arbeit reflektieren. [...] Ich bin noch nicht ganz so weit, hoffe aber im September oder Oktober mit meiner Masterarbeit beginnen zu können. Da ich mir so allmählich Gedanken über meinen Blog mache, werde ich sicher öfter mal bei Ihnen reinschauen.“ (b08 in b10 26.07.05)

Auch Äußerungen in den Interviews zeigen, dass gerade in der Unsicherheitsphase zu Beginn des eigenen Weblogs eine stärkere Beobachtung der anderen Weblogs stattgefunden hat, die dann in der Selbstwahrnehmung mit zunehmender Sicherheit der Etablierung eines eigenen Stils weicht. Die Orientierung an für gut befundenen Weblogs richtet sich beispielsweise auf Anregungen zur Organisation des Weblogs (Kategorien) und zur Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires. „Was schreiben die Leute in ein Weblog, wie schreiben sie in ein Weblog, was ist da der Stil?“ (I06:83) Dabei werden aber auch die eigenen Möglichkeiten im Blick behalten. Die Anerkennung, dass ein Weblog „ziemlich gut und anspruchsvoll und sehr fleißig geführt und richtig mit viel Power gemacht“ (I07:105) ist, muss nicht bedeuten, dass diesem Modell nachgeeifert wird.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob in diesem Prozess der Orientierung und wechselseitigen Beobachtung einzelne Weblogs oder bestimmte Praktiken stilbildend gewirkt haben und sich so möglicherweise sogar stillschweigend Regeln für die Auswahl und Darstellungsweise von Inhalten und die Organisation der Weblogs etabliert haben. Dabei kann sich eine Vorbildwirkung etablierter Weblogs oder bestimmter Praktiken auf zwei Weisen auswirken:

- Zum einen stellen die anderen Weblogs Muster bereit, deren Verwendung und Anpassung den nachfolgenden Studierenden hilft, mit dem ungewohnten Genre fertig zu werden – und sei es nur, dass man anhand einzelner Beispiele erkennt, wie man es selber nicht machen möchte. Dies kann zu einer Erweiterung der Optionen für die einzelne Bloggerin führen, weil sie Handlungen in ihr Repertoire aufnehmen kann, die ihr ohne die Beispiele vielleicht nicht zur Verfügung gestanden hätten. Außerdem kann die Nachahmung eine Entlastung von der Entwicklung und vom Risiko einer neuen Handlungsalternative mit sich bringen.

- Zum anderen ist es aber auch denkbar, dass in einem Prozess der Abweichungsverstärkung für bestimmte Situationen bestimmte Muster so oft wiederholt werden, dass sie schließlich von einer wiederholt ausgeübten zu einer üblichen Praxis werden. Dies kann bestimmte Handlungsoptionen nahelegen und andere in die Ferne rücken und bis zur Schließung von Handlungsoptionen führen, wenn sich die Üblichkeiten zu Normen verdichten.

Nachahmung oder Übernahme von Handlungsoptionen sind für den vorliegenden Fall sowohl aufgrund der Selbstauskünfte der Studierenden als auch aufgrund einiger kommunikativer Züge in den Weblogs und den Kommentaren erkennbar. Schwierig ist demgegenüber der Nachweis, ob in einer geringfügigen Häufung bestimmter Praktiken bereits ein Prozess der Normbildung zum Ausdruck kommt. Aussichtsreiche Kandidaten hierfür scheinen zwar herausgehobene Kommunikationsanlässe (vor allem der Beginn als Situation großer Erwartungsunsicherheit und das Ende), bestimmte Elemente der Weblogorganisation sowie Strategien zur Erfüllung der Bewertungskriterien für das Weblog zu sein, weil sich hier eine Bevorzugung bestimmter Handlungswahlen zeigt. Dass sich in diesen Bevorzugungen bereits Normen manifestieren, die sich innerhalb des Portals herausgebildet haben, ist allerdings eher zweifelhaft.

Eine Bevorzugung bestimmter Handlungsoptionen wird beispielsweise bei den jeweiligen Eröffnungseinträgen auffällig. Abgesehen davon, dass alle Teilnehmerinnen im ersten Eintrag ihr Thema nennen, lassen sich die folgenden Formen des Einstiegs in die Gruppe der Bloggerinnen unterscheiden:

- Die Nennung des Themas ist der Kern des Eröffnungseintrags. Sie bleibt entweder unkommentiert oder wird mit einem oder zwei allgemeinen Sätzen zur Zielsetzung oder einem witzigen oder ironischen Kommentar versehen. Einträge dieser Art sind kurz. Nur in einem Fall steht kommentarlos das längere Exposé der Arbeit
- Der Eröffnungseintrag enthält eine Reflexion über das Führen und die Gestaltung des Weblogs.
- Der Eröffnungseintrag enthält eine kurze Vorstellung der eigenen Person und in einem Fall auch eine Begrüßung der „Festum-Community“.

Alle drei Varianten sind bereits nach der Eröffnung des vierten Weblogs realisiert und somit für die nachfolgenden Eröffnungen auch als Modell verfügbar. Auffällig ist nun der Befund, dass eine Selbstvorstellung (mit Begrüßung) und eine Reflexion über das Weblog jeweils in zwei Fällen vorkommen, in den übrigen Fällen aber der erste Typ von Eröffnungseinträgen vorherrscht. Offensichtlich bevorzugte also die Mehrheit der Teilnehmerinnen einen eher unpersönlichen und formalen Einstieg. Vor dem Hintergrund, dass

die Eröffnungssituation hinsichtlich des ungewohnten Formats, der Interpretation der Prüfungsanforderungen und der Positionierung in der internen Öffentlichkeit von großer Erwartungsunsicherheit geprägt ist, kann diese Form der Weblogeröffnung allerdings als Lösung angesehen werden, die an ein strukturelles Moment anschließt, das für alle Beteiligten gleich ist: Nicht nur das Weblog, sondern das gesamte Verfahren der Anfertigung einer Masterarbeit beginnt in dem Augenblick endgültig, in dem Thema und Abgabetermin mitgeteilt werden und ab dem somit die Zeit läuft. Aufgrund der Anschlussfähigkeit an diese von allen geteilte Situation ist die Mitteilung des Themas ein naheliegender und unverfänglicher Beginn, der ohne weitere Begründung das Erscheinen auf der Bühne der bloggenden Studierenden erklärt und legitimiert. An diesen Kern lässt sich dann ein abgestuftes Identitätsmanagement anlagern, das vom Verzicht jeglicher Kommentierung, über die Verwendung eher allgemeiner Phrasen oder einer vorsichtigen witzigen Bemerkung bis hin zur (ja aus anderen Kontexten bekannten und ebenfalls stark ritualisierten) Selbstvorstellung und schließlich zur Thematisierung von Rolle und Gestaltung des Weblogs reicht. Wobei die beiden letzteren Formen deutlich in der Minderheit sind.

Mit den Selbstvorstellungen sind eigene Dynamiken verbunden. Zum einen ziehen die beiden (im Abstand von einem Monat geschriebenen) eröffnenden Selbstvorstellungen unmittelbar einen entsprechenden Eintrag in je einem anderen Weblog, das bereits viel länger geführt wurde, nach sich. Drei weitere Bloggerinnen (1 w, 2 m) ergänzen eine Selbstvorstellung zu einem deutlich späteren Zeitpunkt oder ganz am Ende mit den letzten Einträgen. Hier hat eine später eingeführte „Innovation“ Nachahmungen zur Folge und wird zumindest teilweise soweit als Standard wahrgenommen, dass eine die Selbstvorstellung am Ende „nachreichende“ Bloggerin sich für das bisherige Ausbleiben indirekt entschuldigt. Ein ähnlicher Prozess wird an einem anderen Aspekt der Selbstvorstellungen deutlich. Mit einer Ausnahme wird die Selbstvorstellung als einziger Eintrag in einer Kategorie „Über mich“, „About“ oder ähnlich untergebracht, die daher wie ein Menüeintrag funktioniert (was im Übrigen eine Form der abweichenden Aneignung von Softwarefunktionen darstellt). Ein Blogger nimmt diese Zuordnung noch nachträglich vor, offensichtlich nachdem er sie bei anderen gesehen hat. Dies ist zum einen ein Beispiel dafür, wie sich innerhalb dieser umgrenzten Konstellation von Akteuren in einer reinen Beobachtungskonstellation (Schimank 2000, S. 170) für bestimmte Gegebenheiten eine bevorzugte Lösung etabliert. Zum anderen zeigt sich aber daran auch, dass Merkmale öffentlicher Weblogs übernommen werden, denn eine About-Seite ist ein sehr typisches Merkmal öffentlicher Weblogs.

Dass Verhaltenserwartungen aus der Erfahrung mit anderen Medien oder aus anderen Kontexten übertragen werden, zeigt sich ebenso, wenn ein Kommilitone, der den Titel eines Weblogeintrags in iterierenden Versalien (mehrfache Wiederholung von Buchstaben in Großschreibung, um eine

Dehnung wie beim Rufen zum Ausdruck zu bringen) geschrieben hatte, darauf hingewiesen wird, dass dies in der Onlinekommunikation als Schreien gelte, oder wenn ein anderer daran erinnert wird, dass die Verwendung von Unterstreichungen zur Hervorhebung von Text zu Irritationen führe, weil man im Web üblicherweise mit Unterstreichungen einen Link assoziiere. Wenn alle Weblogs mit einer resümierenden Schlussbetrachtung enden, scheint dies nicht nur ein für dieses Lernarrangement spezifisches, sondern auch ein kulturelles Muster zu sein, das aktiviert wird, wenn wir ein größeres Projekt zu Ende bringen: „Ein ordentlicher Abschluss des Masterprojekts und damit auch des Lernjournals braucht auch einen Schlusskommentar“. (b10:67) Ähnliches gilt für Zwischenresümees, die mehrfach zu herausgehobenen Zeitpunkten geschrieben werden, zur „Halbzeit“, zum „Bergfest“, zum Jahreswechsel oder auch zu Zeitpunkten, die weniger an solchen allgemeinen symbolischen Zeitmarken orientiert sind, sondern die im individuellen Arbeitsprozess eine Zäsur darstellen.

Insgesamt ist also eine wechselseitige Beobachtung der Aktivitäten und eine Etablierung einzelner Handlungsmuster erkennbar, wenngleich angesichts des kleinen Samples kaum entscheidbar ist, wie stabil diese Muster sind. Dies hätte sich nur durch den Eintritt einer neuen Kohorte von Bloggerinnen zeigen können. Normen scheinen eher als aus anderen Kontexten übertragene Normen aufzutreten, als dass sich diese innerhalb dieses Arrangements herausbilden. Die Konstellation der Akteure verbleibt vielmehr fast ausschließlich auf der Ebene wechselseitiger Beobachtung, Aushandlungsprozesse finden sich kaum.

4.5 Widersprüchliche Erwartungen

Abschließend möchte ich noch einen Aspekt erwähnen, der mit dem bereits am Ende des Abschnitts 2.3.1 angesprochenen Verhältnis von öffentlichem und privatem Schreiben zu tun hat. Die Gestaltung der Lernumgebung weist für die Studierenden zwei spannungsreiche strukturelle Merkmale auf:

(1) Die Unterscheidung von Publikation, Rezeption und Vernetzung noch einmal aufgreifend, lässt sich sagen, dass die Bewertungskriterien als eine Regulierung der Publikationsregeln wirksam werden, und sich daher in besonderem Maße auf die Auswahl und Darstellung der publizierten Inhalte auswirken, die diesen Kriterien entsprechen sollen. Sie fordern die Dokumentation und Reflexion des Prozesses, in dem die Masterarbeit entsteht. Explizit wurde in den diesbezüglichen Erklärungen, die zur Information der Studierenden im Portal veröffentlicht wurden, darauf hingewiesen, dass die Einträge offensichtlich oder in nachvollziehbarer zu machender Weise mit der Masterarbeit in Verbindung stehen sollten. Wenngleich damit keine Festlegung auf themenbezogene Sachinhalte gegeben ist, werden andere Themen, in denen die Bloggerin vielleicht Expertin ist, und Erlebnisberichte aus

Beruf und Alltag, sofern diese nichts mit dem Thema zu tun haben, zwar nicht ausgeschlossen, aber doch für irrelevant erklärt. Dies hat auch Auswirkungen auf die Rezeption, denn diese wird durch die expliziten Vorgaben vorrangig auf die Fachinhalte und die eigenen projektbezogenen Tätigkeiten gelenkt, nicht jedoch auf die Rezeption der Kommilitoninnen. Es war möglich, das Weblog ohne jeden Bezug auf die anderen Weblogs zu führen und die Kriterien voll zu erfüllen. Auf der anderen Seite evozieren die Bezugnahme auf das Medienformat „Weblog“ und die damit üblicherweise verbundenen Praktiken sowie die Erzeugung von Öffentlichkeit Erwartungen an das Kommunikationsverhalten der TeilnehmerInnen, die sich offensichtlich nicht spannungslos erfüllen lassen. Denn wie sich gezeigt hat, ist die Konzentration auf das eigene Thema gerade nicht kommunikationsfördernd. Die Tatsache, dass das (Miss-)Verhältnis von wünschenswerter und tatsächlich stattfindender Kommunikation immer wieder thematisiert wird, ist vermutlich auch auf diese gegensätzlichen Anforderungen und Erwartungen zurückzuführen.

(2) Ein zweites Spannungsverhältnis besteht zwischen den durch die Bewertungskriterien gegebenen Anforderungen und dem Identitätsmanagement der Bloggerinnen. Wie bereits festgestellt, ist sowohl mit Weblogs als auch mit Lernjournalen eine Authentizitätserwartung verbunden. Nach Schmidt „fördern sowohl kommunikationsleitende Regeln und Erwartungen als auch die spezifische Kommunikationsarchitektur von Weblogs eine kontinuierliche Präsentation des eigenen Selbst sowie die Auseinandersetzung mit anderen über dieses Selbstbild“. (Schmidt 2006, S. 75) Ebenso implizieren Lernjournale, wenn auch fokussiert auf das Lernen, im besonderen Maße eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und die Bereitschaft, auch Inhalte aufzunehmen, die unfertig, nicht zu Ende gedacht oder möglicherweise fehlerhaft sind oder problematische Lernerfahrungen deutlich machen. Die Produktion provisorischer Inhalte, das Zulassen von Fehlern oder Irrtümern sowie die Reflektion problematischer Lernerfahrungen oder Lernkrisen wird jedoch je nach den Regeln und Verhaltensmustern, denen eine Person in ihrem Identitätsmanagement folgt, keinesfalls selbstverständlich als öffentlichkeitsfähig angesehen, sondern sensiblen und privaten Bereichen zugeordnet.

„Soll man [das Weblog] wirklich als Tagebuch benutzen, [es] quasi als Gesprächspartner sehen, dem man alles anvertrauen kann? Manchmal tut man sich schwer, hat keine Erfolgsmeldungen, hat sich verlaufen und muss das zugeben. Innerlich widerstrebt es mir über Schwächen und Mängel an der Arbeit zu schreiben, denn ein Weblog ist kein geheimes Tagebuch.“
(b01:561)

Während also auf der einen Seite die Öffentlichkeit des Lernarrangements Verhaltensmuster der Selbstdarstellung aufrufen kann, die bestimmte Bereiche der eigenen Identität zu schützen bestrebt sind, fordert das Format „Lernjournal“ dazu auf, auch diese Erfahrungen zu externalisieren und damit im

gegebenen Arrangement öffentlich zu machen. Die beiden folgenden Äußerungen aus Interviews verweisen noch einmal auf verschiedene Weise auf diese Problematik. Der im zweiten Zitat erkennbare Vergleich zwischen eigenen und fremden Praktiken ist auch im ersten Zitat Bestandteil des Zusammenhangs, in dem die Äußerung steht.

„Also wenn ich dinge sehr quer gedacht habe oder und am schluss verworfen habe, dann hab ich das glaub ich, also alles, bei dem ich so das gefühl habe, dass is so mein privates arbeiten an dem thema, und da bin ich jetzt vielleicht in die irre gelaufen, aber das is so mein persönliches ding, dass ich in die irre gelaufen bin, dann hab ich das nich öffentlich gemacht. [...] selbst wenn ich an nem an nem gegenstand arbeite, der jetzt vermeintlich nicht besonders viel mit privatem zu hat.“
(I02:337-339, 343)

„Manche ham sich da auch geoutet und eigentlich so geschrieben, dass sie'n durchhänger haben oder dass sie irgendwie jetzt die termine nich mehr schaffen und dass das alles irgendwie schief geht. Das fand ich eigentlich nich ganz so glücklich, also ich hätte darauf verzichtet, wenn es mir so gegangen wär, mich zu outen. Ich mein, gut, kann jeder machen wie er will, aber einerseits weiß ich weiß man dann so gar nicht was macht man damit, soll man da jetzt nun drauf eingehn und irgendwas dazu sagen oder soll man's einfach nur registrieren. Ich fand das vielleicht ne nummer zu weitgehend, was so die veröffentlichung der eigenen des eigenen arbeitsstils (...) ja so anbelangt“ (I07:107-109)

An der ersten Textstelle wird sichtbar, wie weit die Grenze zwischen Öffentlichem und Privatem in die Auseinandersetzung mit Sachfragen hineinreicht. Betrachtet man ein Lernjournal als einen Ort, an dem gerade auch die Irrwege und Provisorien des Lernprozesses dokumentiert und reflektiert werden (negatives Monitoring), in dem noch viel Ungefiltertes und Unausgeregones gesammelt und ausprobiert werden kann, zeigt sich hier der Abstand zwischen einem so verstandenen Lernjournal und einem Lernarrangement mit öffentlichen Weblogs. Das zweite Zitat macht ferner deutlich, dass manche Teilnehmerinnen von problematischen Lernerfahrungen nicht nur nicht berichten, sondern auch nicht lesen möchten, weil die durch die Situation erzeugten Kommunikationserwartungen eine Entscheidung erforderlich machen, wie man sich dazu verhalten soll. Die Strategie, eine „Lerncommunity“ durch ein Lernarrangement zu fördern, das die Erwartung individueller Reflexion mit der sozialen Dimension der Publikation und Kommunikation verknüpft, ruft also eine Diskrepanz zwischen dem Charakter der Inhalte und den Regeln des Identitätsmanagements und sozialer Angemessenheit sowohl auf für die Produktions- als auch die Rezeptionsrolle hervor.

5 Fazit

Ich fasse die wichtigsten Punkte zusammen und schließe ein paar weiterführende Fragen an.

Hinsichtlich der Kommunikation konnte festgestellt werden, dass unter den Beteiligten eine vertiefte inhaltliche Diskussion durch die Lernumgebung nicht angeregt werden konnte. Dennoch haben zumindest einige Studierende auch die geringe Kommunikation sowie die Wahrnehmung der anderen Studierenden als hilfreich erlebt. Daher konnte partiell die Zielsetzung, erreicht werden, durch „learner generated content“ Kommunikationsanlässe und wechselseitige Wahrnehmung unter den Beteiligten zu schaffen und auf diese Weise ein Lernkollektiv zu bilden, das unterstützend und motivierend wirkte und die studienbedingte Isolation reduzierte. Hier bleibt allerdings noch genauer zu untersuchen, unter welchen strukturellen und individuellen Bedingungen dies zustande kommt.

Ferner wurde deutlich, dass das Führen des Weblogs von etlichen Studierenden als Unterstützung ihres Arbeitsprozesses erlebt wurde. Die Anforderung regelmäßigen Schreibens konnte u. a. zur zeitlichen Strukturierung und zur Klärung von Gedanken, zum Monitoring des gesamten Projekts, zur Überwindung von Stockungen im Arbeitsprozess oder emotionalen Krisen beitragen. Auch hier bleibt zu vertiefen, welche Bedingungen dazu führen, dass diese Erfahrung eintritt oder ausbleibt. Wichtig scheint mir aber die Beobachtung zu sein, dass die Entdeckung dieses Potentials seine Zeit benötigte. Damit wird deutlich, dass es wenig Sinn hat, Weblogszenarien einzurichten, die sich nur über wenige Wochen erstrecken. Insbesondere bei der Arbeit mit Novizen in der Lernprozessreflektion, so ist daher zu vermuten, ist es wichtig, eine angemessene Einarbeitungszeit zu berücksichtigen, bis sich die positiven Effekte überhaupt einstellen können.

Dies führt ferner auf die Frage, ob es sinnvoll ist, Weblogs begrenzt auf einzelne Lehrveranstaltungen einzusetzen. Die Vorstellung, dass Studierende in verschiedenen Veranstaltungen für jeweils ein Semester ein eigenes Weblog führen, erscheint reichlich absurd. Wenn ein Weblog als persönliche Lernumgebung und als Instrument des individuellen Wissensmanagements zur Begleitung eines längeren Lernprozesses eingesetzt werden soll und wenn es ein Vorteil von Weblogs gegenüber anderen Medienformaten ist, dies gut zu unterstützen, verbietet sich eine Fragmentierung der Lerngeschichte auf der Ebene einzelner Veranstaltungen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, was beim Ende der Veranstaltung, Ausscheiden aus der Institution oder einem Systemwechsel mit den Inhalten geschieht. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Forderung, dass Weblogs auf Systemen eingesetzt werden sollten, die ggf. eine institutionelle Unabhängigkeit ermöglichen und es den Lernenden

gestatten, ihr Weblog auf Wunsch auch ohne großen Aufwand „mitzunehmen“. Dies zieht weitere Konsequenzen für die Verankerung eines Weblogservice in der Institution nach sich, der nicht auf Lehrgebiets- oder Institutsebene angesiedelt sein kann, sondern möglichst zentral bereitgestellt werden muss.

Im Hinblick auf die Prozessreflexion lässt sich festhalten, dass die Planungs-, Steuerungs- und Kontrollaktivitäten, die für Projekte, wie sie im vorgestellten Fall von den Studierenden durchgeführt wurden, erforderlich sind, über die metakognitiven Aktivitäten hinausgehen, wie sie im kognitionspsychologischen Modell des Lernjournal Schreibens nach Nückles, Renkl u.a. konzipiert sind. Hier wäre also nach einer Erweiterung oder geeigneteren Modellen zu suchen bspw. in Richtung des „individuellen Wissensmanagements“ (Reinmann 2005).

Schließlich wurden Selektionskriterien deutlich, die der öffentliche Charakter der Weblogs für die Inhalte mit sich bringt (auch wenn es sich nur um eine Öffentlichkeit innerhalb der Teilnehmerschaft eines Studiengangs handelt). Bestimmte Aspekte des Lernprozesses, die man in einem privaten Lernjournal erwarten würde, werden nicht schriftlich reflektiert. Die Schlussfolgerung, die sich daraus ziehen lässt, ist zunächst sich klar zu machen, dass ein Weblog kein privates Lernjournal (üblicherweise als Lerntagebuch bezeichnet) ist. Diese Unterscheidung muss bei der Gestaltung von Webloglernumgebungen entsprechend deutlich gemacht werden, was Lehrende wie Lernende vor falschen Erwartungen und Ansprüchen bewahrt. Darüber hinaus ließe sich mit einem geeigneten Rechtemanagement, das andere Weblogsysteme als das hier verwendete durchaus aufweisen, eine Abstufung der Öffentlichkeit von Einträgen (privat – privat und ausgewählte Andere – Lerngruppe – ... – Öffentlichkeit des WWW) erreichen. Am privaten Ende dieses Kontinuums steht das Lerntagebuch und Gespräch mit sich selbst, in dem potentiell auch alles geschrieben werden kann, was nicht für andere zugänglich sein soll, während am öffentlichen Ende potentiell die Teilhabe an öffentlichen Weblognetzwerken steht und das Gespräch mit anderen in den Vordergrund tritt. Die Enden der Skala repräsentieren damit ganz unterschiedliche Typen von Journalen und nur zur öffentlichen Seite hin kann von „Blogging“ in einem Sinne gesprochen werden, der mehr als „Verwenden von Weblogsoftware“ bedeutet. Geschlossene Webloglernumgebungen versuchen beide Aspekte in einem geschützten Raum miteinander zu verbinden. Hierzu bedarf es allerdings der Entwicklung von Vertrauen und einer angemessenen Kommunikationskultur.

Abschließend stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, das Führen eines Lernjournals in einer solchen Lernumgebung mit einer akademischen Abschlussarbeit zu verbinden. Mit einer Masterarbeit ist die Fähigkeit zur selbstständigen wissenschaftlichen Bearbeitung eines Themas des eigenen Faches nachzuweisen. Diese Fähigkeit soll in einem Produkt zum Ausdruck kommen, welches idealiter den Standards des Faches und generellen Standards wissen-

schaftlichen Arbeitens genügt. Welche Qualifikation wird also zertifiziert, wenn ein Teil des Produkts durch prozessorientierte Anteile ersetzt wird, die normalerweise als individuelle Angelegenheit der Wissenschaftlerin hinter den wissenschaftsüblichen Publikationsformen verschwinden?

Zum einen ist die Fähigkeit, eigene Lern- und Problemlöseprozesse sowie die eigene Rolle in der wissenschaftlichen Arbeit zu beobachten und zu reflektieren sicher ein wesentliches Element wissenschaftlicher Qualifikation. In der qualitativen empirischen Forschung ist die Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses darüber hinaus eine wichtige Aufgabe. Insofern kann gerade auch bei empirischen Abschlussarbeiten die Begleitung mit einem Forschungsjournal ein sinnvoller Teil der Aufgabenstellung sein. Zum anderen wird durch die reflektierende Begleitung des Entstehungsprozesses die geforderte selbstständige Bearbeitung der Themenstellung erheblich deutlicher sichtbar, indem sie sich beispielsweise in den Entwicklungsstufen von Gedanken, Problemformulierungen und Textentwürfen niederschlägt. In Zeiten von Copy&Paste und des Handels mit Abschlussarbeiten ist vielleicht auch das pragmatische Argument überzeugend, dass es einige Schwierigkeiten bereiten dürfte, den Prozess einer selbstständigen Erarbeitung eines Themas zu fingieren.

Aus der Perspektive der Unterstützung von Lernprozessen stellt auch die Bewertung prozessorientierter Inhalte ein Problem dar. Die formative oder summative Beurteilung von Lernjournalen mit Noten kann „die Motivation und Ziele des Schreibens grundlegend verändern“ (Winter 2004, S. 269). Winter hält daher eine Benotung für unangemessen und kontraproduktiv. (Ebd.) Dennoch stellt sich die Frage nach der Anerkennung des Lernjournals als Leistung. Diese kann durch inhaltliche Bezugnahmen gewährleistet werden. Für Winter ist das Lernjournal paradigmatisch für eine Lernkultur, die sich durch „Selbstständigkeit, Prozessorientierung, Lernen in komplexen Situationen und Demokratisierung“ auszeichnet. Zu einer diesen Zielen angemessenen Leistungsbewertung trägt ein Lernjournal dadurch bei, dass Lehrende und Lernende die Hintergründe einer Leistung besser in den Blick bekommen und dass damit gegenüber der üblichen auf Produkte orientierten Leistungsbeurteilung den Reflexionsleistungen Anerkennung verschafft wird. (Ebd. S. 274 f.) Zwar stehen Winters Ausführungen im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit der Lernkultur und Leistungsbewertung an Schulen, sie sind jedoch auch auf das Lernen an der Hochschule übertragbar. Angesichts der Fülle und Dynamik von Information, die in vielen Berufsfeldern von Hochschulabsolventinnen zu bewältigen ist, und der Notwendigkeit, diese Information in kommunikativen und kooperativen Arbeitszusammenhängen in praxisrelevante Problemlösungen zu transformieren – kurz: Wissensarbeit zu betreiben –, ist die Fähigkeit zur Reflexion eigenen Lernens eine wesentliche Qualifikation. Das Lernen in Webloglernumgebungen kann, wenn diese angemessen gestaltet sind, zum Erwerb und zur Anerkennung dieser Fähigkeit beitragen.

6.1 Literatur und Quellen

- Apel, Heino (2003), ‚Onlinejournal - Lernreflexion online‘, *Medienpädagogik* (1). URL: <http://www.medienpaed.com/03-1/apel03-1.pdf>
- Armstrong, Laurie; Berry, Marsha & Lamshed, Reece (2004), ‚Blogs As Electronic Learning Journals‘, *e-Journal of Instructional Science and Technology* **7** (1), 12
- Baumgartner, Peter; Bergner, Ingrid & Pullich, Leif (2004), ‚Weblogs in Education – A Means for Organisational Change‘, in Lisa Zimmermann (Hrsg.), *Multimedia Applications in Education Conference (MapEC) Proceedings*, FH Joanneum, Graz, 155-164
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus & Zutavern, Michael (1991), ‚Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler‘, *Zeitschrift für Pädagogik* **37** (5), 735–767
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus & Zutavern, Michael (1994), *Eigenständiges Lernen verstehen und fördern*, in Kurt Reusser & Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern u. a.: Huber, 207–225
- Boud, David (2001), ‚Using journal writing to enhance reflective practice‘, *New directions for adult and continuing education* **90**, 9–18
- Christen, Andrea; Hofmann, Martin & Obendrauf, Michael (2006), ‚Portfolioarbeit mit einem eLernreisebuch und einem ePortfolio auf einem Blog mit Studierenden im 1. Semester an der Pädagogischen Hochschule Rorschach‘, *Pädagogische Hochschule Rorschach*. URL: <http://metablog.phrblog.kaywa.ch/files/vorstudie-eportfolio-27-08-06.pdf>
- Dickey, Michele D. (2004), ‚The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment‘, *Open Learning* **19**, 279-291
- Efimova, L. & De Moor, A. (2005), ‚Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices‘, in *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05) – Track 4*, p. 107a
- Efimova, Lilia & Fiedler, Sebastian (2004), ‚Learning Webs: Learning in Weblog Networks‘. Submitted to *Web-based communities 2004*, 24–26 March 2004, Lisbon, Portugal, URL: <https://doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-35344>

- Farmer, James & Bartlett-Bragg, Anne (2005), ‚Blogs @ Anywhere: High fidelity online communication‘, Weblogeintrag, URL:
<http://incsub.org/blog/2005/blogs-anywhere-high-fidelity-online-communication>
- Fiedler, Sebastian (2003), Personal webpublishing as a reflective conversational tool for self-organized learning, in Thomas N. Burg (Hrsg.), *BlogTalks*, Wien: Cultural Research – Zentrum für wissenschaftliche Forschung und Dienstleistung, 190–216
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1992), Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß., in Heinz Mandl, Helmut F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, Göttingen: Hogrefe, 3-54
- Guldimann, Titus (1996), *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Heidenreich, Martin (2002), Merkmale der Wissensgesellschaft, in Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u. a. (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft*, Innsbruck u. a.: Studienverlag, 334–363
- Hiemstra, Roger (2001), ‚Uses and Benefits of Journal Writing‘, *New directions for adult and continuing education* **90**, 19–26
- Kerka, Sandra (1996), ‚Journal Writing and Adult Learning‘, ERIC Digest No. 174.
 URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/26/6c.pdf
- Kunz, Frederik (2006), ‚Weblogs als öffentliche Kommunikation. Eine Untersuchung der inhaltlichen und formalen Merkmale von Weblogs und eine Typologie ihrer Kommunikatoren‘, URL:
http://blog.bloggerstudie.de/fulltext/Weblogs_als_oeffentliche_Kommunikation.pdf
- Lee, John & McKendree, Jean (1999): Learning Vicariously in a Distributed Environment, *Active Learning* **10**, S. 4–9
- Mitchell, Dan (2004): Thoughts about weblogs in education. Weblogeintrag v. 23.07.2004, URL
[http://www.technology.org/stories/storyReader\\$150](http://www.technology.org/stories/storyReader$150) [nicht mehr verfügbar]
- Moon, Jennifer A. (2004), *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional Development*, London: Routledge Falmer
- Nonnecke, Robert Blair & Preece, Jenny (2004), Silent Participants: Getting to Know Lurkers Better, in Lueg, C. & Fisher, D. (Hrsg.): From Usenet to CoWebs: Interacting with Social Information Spaces. New York u. a.: Springer, S. 110–132
- Nückles, Matthias; Schwonke, Rolf; Berthold, Kirsten & Renkl, Alexander (2004), ‚The use of public learning diaries in blended learning‘, *Journal of Educational Media* **29** (1), 49–66

- Priemer, Burkhard & Schön, Lutz-Helmut (2005), ‚Lernen durch computer-gestütztes Schreiben mit externen Wissensquellen‘, *Unterrichtswissenschaft* **33** (3), 197–211
- Pulich, Leif & Weritz, Wulf. (2006), ‚El empleo de los blogs como diario de estudio en el máster a distancia de Formación Permanente sobre Medios de Comunicación‘, *Comunicación y Pedagogía* n° 212, S. 54–59
- Rambow, Riklef & Nückles, Matthias (2002), ‚Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre‘, *Das Hochschulwesen* **50** (3), S. 113–120
- Reinmann, Gabi (2005), ‚Individuelles Wissensmanagement – Ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen‘, Arbeitsbericht 5, Universität Augsburg. Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Medienpädagogik. URL: <http://gems.es-designs.com/medienpaedagogik/Arbeitsbericht5.pdf>
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz (2002), ‚Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen‘, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **34** (1), 44–57
- Renkl, Alexander (1997), *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Renkl, Alexander; Nückles, Matthias; Schwonke, Rolf; Berthold, Kirsten & Hauser, Sabine (2004), ‚Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen‘, in Marold Wosnitza, Andreas Frey & Reinhold S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 101–116
- Röll, Martin (2005), Corporate E-Learning mit Weblogs und RSS, in Andreas Hohenstein & Karl Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Loseblattsammlung*, Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, Beitrag 5.11
- Röll, Martin (2005a), Knowledge Blogs. Persönliche Weblogs im Intranet als Werkzeuge im Wissensmanagement, in Arnold Picot & Tim Fischer (Hrsg.), *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld*, Hannover, 95–110
- Ruf, Urs & Gallin, Peter (2003 [1998]), *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. 2 Spuren legen – Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Schimank, Uwe (2000), *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*, Weinheim u. a.: Juventa
- Schmidt, Jan (2006), *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

- Schmidt, Jan & Mayer, Florian (2006), ‚Wer nutzt Weblogs für kollaborative Lern- und Wissensprozesse? Ergebnisse der Befragung ‚Wie ich blogge?!‘ 2005‘, Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“, Nr. 06-02, Universität Bamberg. URL: <http://www.fonk-bamberg.de/pdf/fonkbericht0602.pdf>
- Schneider, Daniel et al. (2003), ‚Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites: clear focus and fuzzy edges‘, Working paper prepared for an invited keynote address and workshops at ICOOL International Conference on Open and Online Learning December 7–13, 2003 University of Mauritius. URL: <http://tecfa.unige.ch/proj/seed/catalog/docs/icool03-schneider.pdf>
- Schön, Donald A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books
- Schön, Donald A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*: Jossey-Bass
- Ševelj, Marica (2006), ‚Weblogs as dynamic learning spaces‘, Paper presented at The Distance Education Association of New Zealand Biennial Conference, 3-5 July 2006. URL: http://seeking.wikispaces.com/space/showimage/DEANZ_blog_paper.pdf
- Tulodziecki, Gerhard & Weritz, Wulf (2004): Theoriegeleitete Entwicklung und empirische Evaluation von Fernstudienmaterialien. Dargestellt am Beispiel eines Fernstudiengangs zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“, in Herreros, M. C., Crespo, D. B. & Spanhel, D. (Hrsg.): *Tendenzen und Modelle der Medienforschung in Deutschland und Spanien*. Madrid. Departamento de Periodismo II, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. S. 150–163
- Weritz, Wulf (2003): Evaluationsergebnisse zur Pilotphase des Fernstudiengangs FESTUM (Fernstudium Medien): Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften. URL: <http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/mitarbeitende/weritz/veroeffentlichungen.htm>
- Willke, Helmut (1998), ‚Organisierte Wissensarbeit‘, *Zeitschrift für Soziologie* **27** (3), 161–177
- Wilz, Gabriele & Brähler, Elmar (Hrsg.) (1997), *Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden*, Göttingen u. a.: Hogrefe
- Winter, Felix (2004), *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitlicher Verlauf von Webloganzahl, Kommentaren und Blogaktivität	43
--	----

6.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der Gestaltung und Steuerung von Lernjournalen ..	27
Tabelle 2: Ausmaß und Umfang der Weblogaktivitäten	38
Tabelle 3: Kommentare	42

IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Mit Herausgabe der Schriftenreihe verfolgt das Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung folgende Ziele:

- Durch Verbindung einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung und einer fundierten Medienforschung entsteht eine durch den Schwerpunkt Medien profilierte Bildungswissenschaft, die die gesamte Breite bildungswissenschaftlicher Fragestellungen umfasst. Diese Herangehensweise schließt die interdisziplinäre Zusammenarbeit und den intensiven Dialog mit benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie sowie mit technischen Disziplinen, z. B. der Informatik, ein.
- Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Weiterentwicklung der Fernstudienforschung in Hinblick auf die Gestaltung effektiver und effizienter Lehre mit neuen Medien, sowohl im Rahmen der akademischen Lehre, als auch in anderen Feldern und Formen des lebensbegleitenden Lernens mit neuen Medien.
- Die Forschungstätigkeit am Institut verbindet Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung. Ziel ist daher einerseits die systematische Beschreibung, kritische Analyse und wissenschaftliche Erklärung der Wechselbeziehung zwischen Bildung und Medien, andererseits die Erforschung von bildungsrelevanten Gestaltungsszenarien mit dem Schwerpunkt auf Arrangements mit interaktiven Medien und auf innovative Bildungstechnologien.
- IfBM.Impuls bietet insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs, Frauen und Männern gleichermaßen, eine Möglichkeit der Publikation eigener Forschungsergebnisse. Erste herausragende wissenschaftliche Arbeiten können besondere Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs bieten. Neben den Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind daher vor allem Absolventinnen und Absolventen sowie extern Promovierende zur Veröffentlichung ihrer Erkenntnisse aufgefordert.
- Die wissenschaftliche Güte der Beiträge wird durch ein Gutachterverfahren gewährleistet, das die Empfehlung zur Publikation durch eine/n Hochschullehrer/in und die unabhängige Begutachtung durch eine/n zweite/n Hochschullehrer/in vorsieht.
- Der Frage der Geschlechterverhältnisse kommt sowohl in den wissenschaftlichen Fragestellungen als auch in der Ausarbeitung der Ergebnisse eine besondere Rolle zu.
- Als Online-Publikation ist IfBM.Impuls offen und kostenlos zugänglich. Die Publikation über das World Wide Web wirkt nach der Idee des Open-Access der Entstehung einer digitalen Kluft entgegen.