

Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit)

Gabi Reinmann

Der folgende Beitrag widmet sich dem Konzept der Selbstorganisation und dem selbstorganisierten Lernen im Web 2.0, das nun bereits seit mehreren Jahren auch die Aufmerksamkeit von Pädagogik und Psychologie auf sich gezogen hat. Es handelt sich um eine kritische Aufarbeitung der in diesem Kontext anzutreffenden Behauptungen und Annahmen und nimmt dabei eine vorrangig pädagogisch-psychologische Perspektive ein. Es werden eine Reihe begrifflicher Differenzierungen vorgeschlagen, mit denen ich zeigen will, unter welchen Bedingungen das Web 2.0 seine Potenziale für den Einzelnen auch tatsächlich entfalten kann.

1. Web 2.0 und seine Grenzenlosigkeit

1.1 Der Eiertanz um ein Wort

Web 2.0 als Metapher. 2.0 ist eine Kennzeichnung, die aus der Softwarebranche kommt und dort die zweite, verbesserte Version eines Programms anzeigt. 2.0 ist folglich eine Metapher und bedeutet zunächst nichts anderes, als dass wir es beim Web 2.0 mit einer „überarbeiteten Neuauflage“ des ersten WWW zu tun haben. Allerdings ist damit weniger eine technische Neuauflage als vielmehr eine gemeint, welche die Wahrnehmung und Nutzung des Internets betrifft (Panke, 2007). Ausgehend von einer schlichten Marketingabsicht, mit der das Web 2.0 seine Karriere startete, ist es zu einem Kürzel avanciert, dessen Protagonisten einen Paradigmenwechsel verkünden: eine Art Revolution gegen die Definitionsmacht von Experten, gegen die vorstrukturierende Kompetenz von Redaktionen, gegen unnötige Hierarchien, gegen ein konsumorientiertes Lernen in geschlossenen Systemen. Ziel sind statt dessen offene Web-Projekte (wie Open Content), Partizipation und soziale Netzwerkbildung (vor allem durch Communities), die Verbreitung nutzergenerierter Inhalte (z.B. in Foto- oder Videoportalen), die Artikulation und Gestaltung des Selbst (etwa über eigene Blogs oder Podcasts) sowie ein aktiv-konstruktives, selbstorganisiertes Lernen.

Web 2.0 in Erziehung und Bildung. All das spielt sich aktuell vor allem in informellen Kontexten, also *außerhalb* von Bildungsinstitutionen, ab. Inzwischen aber mehrten sich die Versuche, sich dem Web 2.0 theoretisch und empirisch auch aus der Perspektive von Erziehung und Bildung zu nähern: So hat sich beispielsweise die Zeitschrift „merz“ (Medien und Erziehung) mit dem Themenheft „Medienpädagogik 2.0?!“ im April 2008 der Frage gewidmet, welche medienerzieherischen Konsequenzen es hat, dass und wenn sich Kinder und Jugendliche im Web 2.0 tummeln. Mit dem Themenspecial „Web 2.0 in der Lehre“ hat das Portal „e-teaching.org“ im September 2008 den Umgang mit dem Web 2.0 speziell an Hochschulen in den Blick genommen. Es findet also durchaus eine kritische Diskussion statt; es werden theoretische Überlegungen angestellt und es mehrten sich empirische Studien, welche die bekanntesten Web 2.0-Dienste in ihren Umfragen aufnehmen (z.B. ARD ZDF Online-Studie 2007, (n)online Atlas 2008, JIM-Studie 2008, HIS-Studie 2008 zum „Studieren im Web 2.0“). Das heißt allerdings nicht, dass sich die mit dem Web 2.0 transportierten Hoffnungen bereits überall erfüllen und massenweise in selbstinitiierte Bildungsprojekte und autonome Lerngruppen münden. Wohl aber signalisieren diese Aktivitäten, dass das Web 2.0 eine inzwischen konsensfähige Kurzbezeichnung in Bildungskontexten darstellt, die verantwortungsvolle wissenschaftliche Arbeiten auslöst, ohne hierzu selbst ein wissenschaftliches Konzept sein zu müssen. Vor diesem Hintergrund braucht man das Web 2.0 meiner Einschätzung nach weder als „Buzzword“ zu schmähen noch als „unwissenschaftlichen Begriff“ zu bekämpfen.

1.2 Grenzenlosigkeit: eine Eigenschaft des Web 2.0?

Das grenzenlose Web 1.0. Bereits das Web 1.0, also das durch Web-Browser komfortabel gemachte Internet, zeichnete sich dadurch aus, dass es Orts- und Zeitgrenzen überschreiten half: Der Zugriff auf Information, die Distribution von Dokumenten sowie die synchrone und asynchrone Kommunikation haben sich durch das „Netz der Netze“ verändert, sind schneller und einfacher geworden, haben vor allem physische Grenzen der Information und Kommunikation überwunden. Grenzenlosigkeit in diesem Sinne ist also nichts, was das Web 2.0 erfunden hätte. Selbst Partizipation, soziale Netzwerkbildung und Produktion durch den Nutzer hatte Tim Burners-Lee vom Europäischen Kernforschungszentrum CERN zumindest als Idee bereits im Blick, als er am Hypertextpotenzial des Web 1.0 arbeitete. Tatsächlich umsetzen aber konnte man das erst durch eine erweiterte *technische* Basis: durch einfachere Anwendungen und frei zugängliche Open Source-Werkzeuge, Multimedia-Anwendungen, mächtige Suchmaschinen, anwenderfreundliche Wiki-Systeme, große Blogger-Plattformen, Video-Portale und neue Community-Software sowie natürlich Breitbandnetze, wachsende Rechnerkapazitäten und sinkende Kosten (z.B. Alby, 2007).

Grenzverschiebungen im Web 2.0. Es sind heute allerdings nicht mehr nur die physischen Grenzen, die das Internet überwinden hilft, sondern (a) inhaltliche, (b) soziale und (c) persönliche Grenzen. Dazu ein paar Beispiele: (a) Die 2001 gegründete Wikipedia in deutscher Sprache ist mit 845.184 Artikeln¹ die zweitgrößte Wikipedia-Ausgabe nach der englischen, die über 2,6 Millionen Artikel enthält – eine gigantische Enzyklopädie, die in der Tat alle Grenzen sprengt. Dazu kommt, dass sich prinzipiell jeder an diesem Projekt beteiligen und eigene Beiträge beisteuern oder bestehende modifizieren kann. Bildungswissenschaftler träumen zudem von „Personal Learning Environments“, die den Lernenden einen individuell angepassten, weil selbst gewählten, prinzipiell unbegrenzten „Basar von Lerninhalten“ beschenken (Schaffert & Hilzensauer, 2008, pp. 8). (b) Wer heute zu den 12- bis 19-Jährigen zählt, verbringt die Hälfte seiner Mediennutzungszeit in Online-Communities, wo er/sie Kontakte knüpft und pflegt und dabei an riesigen „Freundschaftsnetzwerken“ partizipiert (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2008), deren Grenzen sich mit wenigen Klicks unendlich erweitern lassen. Chatsysteme kombinieren Text, Audio und Video mit großer Selbstverständlichkeit und fördern zusammen mit mobilen Endgeräten eine allgegenwärtige Kommunikation. (c) Einfache Editoren ermöglichen eine multicodale Selbstartikulation im Netz – auf eigenen Blogs, gemeinsamen Wikis oder auf großen Plattformen, in denen die Porträts der großen Stars neben der Selbstproduktion von Schülern und Studenten stehen. Privatheit und Öffentlichkeit ändern dabei ihre Bedeutung und gehen ineinander über: Blogs z.B. gelten als Instrument für ein Identitätsmanagement, an dem auch die Öffentlichkeit teilhaben kann (Zerfaß, Welker & Schmidt, 2008).

Selbstorganisation im Fokus. Wenn die offene Entwicklung von Lern- oder Bildungsinhalten, wenn Kollaboration und Netzwerkbildung sowie autonome Selbstartikulation und Persönlichkeitsentfaltung zu den zentralen Potenzialen des Web 2.0 zählen, muss man beim Web-Nutzer geradezu zwangsläufig von einer hohen Selbstorganisation und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen ausgehen: Nur dann nämlich können diese Potenziale auch genutzt werden. Die *Selbstorganisation* gehört denn auch zu den zentralen Lösungsworten des Web 2.0. Emotional positive Konnotationen und unbestimmte Heilsversprechungen hängen dieser Vokabel an (vgl. Rosenthal, 1984), die anders als das Web 2.0 durchaus ein wissenschaftliches Konzept mit vielschichtigen Bedeutungsvarianten ist. Und genau hier liegt das Problem: Als bloße Worthülse im Kontext des Web 2.0 streut ein unreflektierter Gebrauch der Begriffe Selbstorganisation und „selbstorganisiertes Lernen“ falsche Erwartungen und Empfehlungen.

¹ Angabe im Januar 2009 unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:%C3%9Cber_Wikipedia

2. Der Begriff der Selbstorganisation

Wie kann man dem entgegen? Die einzige Chance besteht darin, eine Begriffsschärfung vorzunehmen, verschiedene Auffassungen von Selbstorganisation und selbstorganisiertem Lernen zu analysieren sowie mögliche Differenzierungen vorzuschlagen und anzuwenden.

2.1 Selbstorganisation als Entstehung von Ordnung

Verschiedene Ebenen der Selbstorganisation. Von Selbstorganisation sprechen Biologen und Hirnforscher (z.B. Varela, 1990; Roth, 2001), Pädagogen und Psychologen (z.B. Reich, 2006; Watzlawick, 1995), Soziologen und Organisationstheoretiker (z.B. Luhmann, 1992; Willke, 2001). Sie meinen dabei *nicht* genau das Gleiche. Es scheint aber einen kleinsten gemeinsamen Nenner der Selbstorganisation zu geben, und der liegt in der *Entstehung bzw. Herstellung von Ordnung* (Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein & Rausch, 2007). Wie Ordnung entsteht oder hergestellt werden kann, ist von der *Ebene* der Ordnung abhängig: (a) Auf der *Organebene*, also z.B. in Zellen, im Gehirn oder in Ökosystemen findet laut Sembill et al. (2007) eine *selbsttätige* Entstehung von Ordnung statt. Aufgrund der gleichlautenden Selbsttätigkeit in der Reformpädagogik, die genau nicht die Organebene, sondern die personale Ebene im Blick hat, ist diese Bezeichnung wohl nicht ganz so günstig gewählt. Gemeint ist, was Maturana und Varela (1990) als Autopoiesis bezeichnet haben, nämlich einen Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung. (b) Auf der *Ebene der Person* mit eigenen Zielen und Absichten (z.B. in der Rolle als Lehrender und Lernender) treffen wir dagegen auf eine *selbstbestimmte* Entstehung von Ordnung. Sturma (2006, S. 205) führt dies auf die den Menschen kennzeichnende Fähigkeit zurück, „natürliche Ordnung“ durch „künstliche Ordnung“ (Sprache, Zahlen, Kunst etc.) zu überlagern. (c) Die Selbstorganisation von Gruppen, Organisationen und Gesellschaften – also die auf der *sozialen Ebene* – lässt verschiedene Interpretationen zu: Viele Soziologen und Systemtheoretiker neigen dazu, die Selbstorganisation sozialer Einheiten in Analogie zur *autopoietischen* Entstehung von Ordnung auf der organischen Ebene zu verstehen. Das aber ist durchaus umstritten, denn Gruppen, Organisationen und Gesellschaften bestehen aus Personen, die – nur weil sie sich in Gemeinschaften befinden – ihr Dasein als Person mit ihrer prinzipiellen Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht aufgeben. Auch wenn sich nicht alle Ereignisse in sozialen Einheiten aus dem Denken und Handeln von einzelnen Personen erklären lassen, so liegt es nahe, neben einer autopoietischen auch eine *selbstbestimmte* Entstehung von Ordnung auf der sozialen Ebene anzunehmen.

Tab. 1: Verschiedene Ebenen bei der Entstehung von Ordnung

| Ebene | Beispiel | Entstehung von Ordnung durch |
|-----------------------|----------------------------|--|
| Ebene des Organischen | Zelle, Ökosystem | Selbsterschaffung/-erhaltung |
| Ebene der Person | Lernende, Lehrende | Selbstbestimmung |
| Ebene des Sozialen | Organisation, Gesellschaft | Selbsterschaffung <i>und</i> Selbstbestimmung? |

Selbstorganisation im Web 2.0. Geht es um Selbstorganisation im Web 2.0, hat man in der Regel sowohl die Person als auch soziale Einheiten im Blick. Wir kennen z.B. alle die Äußerungen zur sogenannten Schwarmintelligenz oder „Weisheit der Vielen“ (Surowiecki, 2004), mit der man faktische wie auch konstruierte Wirkungen von Web 2.0-Anwendungen beschreibt, mitunter auch erklärt. Die hier angeführten Argumente tragen eindeutig systemtheoretische Züge. Wir kennen aber auch die Hoffnungen auf wachsende Emanzipation der Nutzer im Web 2.0, die sich auf pädagogische Bildungsideale berufen, die eher normativen Charakter haben (vgl. Arnold, 2007; Erpenbeck & Sauter, 2007). In beiden Fällen bemüht man die Selbstorganisation – mal im Sinne der autopoietischen, nicht von Personen intendierten Entstehung von Ordnung, mal im Sinne der selbstbestimmten Herstellung von Ordnung.

2.2 Selbstorganisiertes Lernen

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags beschränke ich mich vorrangig auf die *personale* Ebene bzw. auf die Selbstorganisation als einen handlungsregulierten Prozess innerhalb der Person, die allerdings stets auch Teil einer von äußeren Einflüssen gesteuerten spezifischen Situation ist. Dies gilt auch für das selbstorganisierte Lernen, für dessen Differenzierung ich (wiederum in Anlehnung an Sembill et al., 2007) verschiedene Begriffe vorschlage, nämlich: selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen. In der pädagogisch-psychologischen Literatur werden diese zwar uneinheitlich verwendet, können aber durchaus präzisiert werden.

Selbstreguliertes Lernen. Lernen, jedenfalls ein bewusst wahrgenommenes, intentionales Lernen, ist eine Handlung und damit bis zu einem gewissen Grad stets *selbstreguliert* (vgl. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000): Wenn wir lernen, müssen wir Informationen aus unserem Umfeld wahrnehmen, sie verarbeiten und verstehen (kognitive Kontrolle). Wir müssen wissen, auf welches Ziel hin wir uns mit Neuem auseinandersetzen, was wir dazu brauchen, wie lange wir weitermachen sollten und wann wir aufhören können (metakognitive Kontrolle). Zudem müssen wir in irgendeiner Form zum Lernen motiviert sein und unsere Emotionen zumindest so regulieren, dass sie uns nicht im Wege stehen (emotional-motivationale Kontrolle). In Anlehnung an den etablierten Begriff der Handlungsregulation ist es naheliegend, diese (meta-)kognitiven und emotional-motivationalen Abläufe als *Selbstregulation* zu bezeichnen. Selbstregulation beschreibt demnach die *innere Strukturierung* des Lernens bzw. eine innere und damit unsichtbare Ordnung, ohne die kein Lernen möglich wäre.

Selbstgesteuertes Lernen. Lernen ist aber nicht nur eine selbstregulierte Handlung, sondern auch ein Prozess, der von äußeren Faktoren bedingt und damit unterschiedlich fremd- und *selbstgesteuert* ist (vgl. Zimmermann, 1990)². Je nachdem, wo und unter welchen Bedingungen wir lernen: in Bildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, treffen wir auf verschieden große Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume. Begeben wir uns in Lernumgebungen, die andere vorstrukturiert haben (in Schule, Hochschule, Weiterbildung), ist der Selbststeuerungsanteil zunächst klein, wobei er durch didaktische Entscheidungen (konstruktivistisch orientierte Szenarien, z.B. Reinmann, 2005) im gegebenen Rahmen wieder vergrößert werden kann. Nutzen wir unseren Arbeitsalltag zum Lernen (informelles Lernen), müssen wir sehr viel mehr Bedingungen von vornherein *selbst* in die Hand nehmen und steuern, um effektiv Wissen aufbauen zu können. Selbststeuerung beschreibt also die *äußere Strukturierung* des Lernens bzw. eine äußere, prinzipiell sichtbare Ordnung, die natürlich wieder Einfluss auf die innere Ordnung, die Selbstregulation, nehmen kann.

Selbstbestimmtes Lernen. Die Frage ist nun, wie die innere und äußere Strukturierung des Lernens zusammenhängen. Selbstregulierung und Selbststeuerung sind letztlich zwei Perspektiven ein- und desselben Phänomens, denn es gibt *immer* eine irgendwie geartete innere *und* eine äußere Strukturierung beim Lernen. Genau hier hat aus meiner Sicht das Konzept der *Selbstbestimmung* (Deci & Ryan, 2000, 2008) seinen Platz, und zwar Selbstbestimmung in dem Sinne, dass es der Person gelingt, *äußere* Anforderungen und Gegebenheiten (äußere Strukturierung) mit *inneren* Zielen und Normen (innere Strukturierung) in Einklang bzw. in eine Passung zu bringen. Dabei gibt es viele Abstufungen: Der Idealfall ist die intrinsische Handlungsregulation, die dann vorliegt, wenn man sowohl bei den externen Bedingungen als auch bei den Handlungszielen ein Höchstmaß an Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum hat. Aber auch von außen kommende Anforderungen kann man prinzipiell in das Selbst integrieren oder sich mit diesen identifizieren und sich in der Folge *autonom* fühlen.

² Im englischsprachigen Raum wird beides i.d.R. als „self-regulated learning“ bezeichnet.

Tab. 2: Innere und äußere Strukturierung beim selbstorganisierten Lernen

| Begriffliche Differenzierung | Selbstorganisation als Herstellung von Ordnung |
|------------------------------|--|
| Selbstregulation | durch innere Strukturierung |
| Selbststeuerung | durch äußere Strukturierung |
| Selbstbestimmung | durch Passung innerer und äußerer Strukturierung |

Die Freiheit des Willens. Eine selbstbestimmte Person – so könnte man die obigen Ausführungen zusammenfassen – fällt eigene Entscheidungen, wählt im Falle bestehender Handlungsoptionen ihre Ziele und Vorgehensweisen selbst aus und trägt dann auch die praktischen Folgen (Sturma, 2006, S. 206 ff.). Auch ohne philosophische Vorbildung lässt sich rasch erkennen, dass ein so verstandenes selbstbestimmtes Lernen ein weiteres zentrales Konstrukt tangiert, nämlich die *Freiheit des Willens* (vgl. Pauen, 2006). Bieri (2001) schlägt hierzu ein Konzept vor, das eine Art philosophisches Pendant zur psychologischen Selbstbestimmungstheorie bildet: Er geht davon aus, dass wir Willensfreiheit weder im Sinne einer *Unbedingtheit* des Willens noch im Sinne einer *bedingten* Freiheit sinnvoll konzipieren können: Im Falle der Unbedingtheit könnte man für das eigene Handeln nur sich selbst verantwortlich machen, niemals aber historische oder soziokulturelle Gegebenheiten, Erziehung oder biografische Einflüsse. Doch genau dies tun wir in vielen Fällen, und wir tun es aus gutem Grund, denn: Keiner von uns ist frei von genau diesen Einflüssen, die uns prägen und unsere Sozialisation ausmachen. Im Falle der Bedingtheit müssten wir uns von der Idee verabschieden, überhaupt einen eigenen Willen zu haben, was in hohem Maße dem persönlichen Erleben und Streben des Menschen widerspricht. Bieri (2001) gelingt eine Lösung dieses Dilemmas, indem er davon ausgeht, dass die Freiheit des Willens etwas ist, um das man sich bemühen muss, das man sich erarbeitet und darin resultiert, dass man sich als *frei erlebt*. Er nennt dies den *angeeigneten Willen*. Zu diesem gelangt eine Person nach Bieri (2001) dann, (a) wenn sie sich Klarheit über ihren Willen verschafft, diesen also kennt und *artikuliert*, (b) wenn sie ihren Willen nachvollziehen kann und diesen in seiner Entstehung und Eigenart *versteht* und (c) wenn sie ihren Willen positiv *bewerten*, also akzeptieren und gutheißen kann.

Selbstorganisiertes Lernen im Web 2.0. Beim selbstorganisierten Lernen im Web 2.0 wird selten unterschieden, ob es um eine Innen- oder Außenperspektive geht, obschon dies zu verschiedenen Fragestellungen führt: Nehmen wir die *Innenperspektive* ein, blicken wir auf mentale Vorgänge beim Lernen, also z.B. auf Lernstrategien bei der digitalen Portfolio-Arbeit mit Web 2.0-Anwendungen (z.B. Häcker & Lissmann, 2007). Wählen wir die *Außensicht*, fragen wir eher danach, was man als Lernender unter welchen Bedingungen selbst entscheiden und gestalten kann, also wann man z.B. mit welchen Web-Werkzeugen angeleitet oder informell lernt (z.B. Jadin, Richter & Zöserl, 2008). Eine Sicht auf die *Passung* zwischen Innen und Außen liegt beispielsweise dann vor, wenn wir uns für das Autonomieerleben von Lernenden interessieren, etwa im Kontext des Bloggens (z.B. Reinmann & Bianco, 2008). Web 2.0-Studien, welche vor allem die Netzbildung und andere soziale Phänomene im Blick haben, erweitern die personale Ebene um die soziale Ebene, auf der die Unterscheidung zwischen Selbstregulation, Selbststeuerung und Selbstbestimmung nicht sinnvoll ist, hängen doch alle drei Begriffe an der Person und ihrem Handeln. Sicher greifen die individuelle Kognition und soziale Partizipation beim Lernen ineinander (Salomon & Perkins, 1998); auf welche Weise und mit welchen Implikationen für die Selbstorganisation, das ist allerdings weitgehend unklar. Umso wichtiger ist es, Selbstorganisation eben *nicht* als letztlich leere Floskel im und für das Web 2.0 zu verwenden. Nur wenn wir hier genauer im Blick haben, auf welcher Ebene und in welcher Hinsicht wir uns für die Selbstorganisation im Web 2.0 einsetzen, kann es uns gelingen, darauf auch gezielt hinzuwirken, denn: Selbstorganisation im Web 2.0 ist weder ein sich selbst erschaffendes Phänomen noch ist es voraussetzungslos!

3. Voraussetzungen für Selbstorganisation

Was aber sind die Voraussetzungen für Selbstorganisation im Web 2.0? Ich gehe davon aus, dass dazu einerseits personale Bedingungen vorliegen müssen, die sich eher nicht allein durch Sozialisation in einer digitalen Medienwelt entwickeln. Andererseits gibt es natürlich auch situationale Bedingungen für selbstorganisiertes Lernen, unter die man (vor allem) politische, ökonomische und pädagogische Faktoren subsumieren kann.

3.1 Personale Voraussetzungen

Gefahr voreiliger Schlüsse. Die Differenzierung des selbstorganisierten Lernens in selbstreguliertes, selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen erweist sich bei der Frage nach den personalen Voraussetzungen als besonders fruchtbar. So ist es z.B. ein allgemeiner Konsens, dass ein Mindestmaß an *Selbstregulation* beim Lernen sogar unter Bedingungen starker Anleitung und Fremdsteuerung (z.B. in Schule und Hochschule) nicht nur möglich, sondern nötig ist. Aus diesem Grund ist weder ein Lernen im Schlaf möglich noch führen bloße Reiz-Reaktion-Ketten (außerhalb simpler Verhaltensweisen) zu langfristig wirksamen Lernergebnissen (vgl. Friedrich & Mandl, 2006). Diese Erkenntnis aber darf *nicht* dazu verleiten anzunehmen, jeder Mensch könne in jeder Situation das Optimum an Selbstorganisation erreichen: So ist z.B. nicht jeder in der gleichen Weise in der Lage und willens, in nicht vorstrukturierten Kontexten in völliger Eigenregie und damit *selbstgesteuert* zu lernen. Je weniger Expertise Lernende in einer Domäne oder einem Thema besitzen, was meist auch mit geringerem Interesse verknüpft ist, umso schlechter können sie gegebene Chancen zur Selbststeuerung nutzen (z.B. Wild, 2000; Wirth & Leutner, 2006). Der resultierende *mäßige* Erfolg offen konzipierter Bildungsangebote (die der Web 2.0-Philosophie entsprechen) lässt sich dann wohl darauf zurückführen, dass Lernende in der Regel mit sehr unterschiedlichen personalen Ausgangsbedingungen teilnehmen. Ebenso vermessen wäre es anzunehmen, dass *Selbstbestimmung* im hier verwendeten Sinne eine einfach zu erreichende Anforderung beim Lernen darstellt. Selbst wenn man humanistische Prämissen heranzieht und davon ausgeht, dass der Mensch ein grundlegendes Bedürfnis nach Kompetenzerleben hat, ist damit nicht automatisch die Fähigkeit, Bereitschaft oder Gelegenheit verbunden, intrinsisch motiviert zu lernen und/oder externe Ziele in einem anstrengenden Prozess etwa durch Erproben und Anpassen mit den persönlichen Bedürfnissen in Einklang zu bringen.

Entmystifizierung der Netzgeneration. Voreilige Schlüsse wirft auch Schulmeister (2008) den Protagonisten der sogenannten Netzgeneration vor, denn: Den heutigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen spricht man mit Vorliebe viele der hier aufgeführten Merkmale eines selbstorganisierten Lernens (im Sinne der Selbststeuerung und Selbstbestimmung) als Dispositionen zu – in der Annahme oder Überzeugung, diese quasi automatisch infolge des Aufwachsens mit dem grenzenlosen Internet erwerben zu können. Allmählich aber wird deutlich, dass genau *die* Nutzungsformen des Internets, die diese zum Web 2.0 machen – also die aktiv-produzierende, kreativ-gestalterische und partizipatorische Nutzung – nur von einem Bruchteil der Onliner wahrgenommen wird, wofür Schulmeister (2008) eine Fülle von Belegen liefert. Das gilt für die in der schon erwähnte JIM-Studie untersuchten Jugendlichen ebenso wie für junge Erwachsene, die als Studierende eine insgesamt eher rezeptive Haltung an den Tag legen (Kleimann, Özkilic & Göcks, 2008). In einer umfangreich angelegten Studie, die nach Profilen von Medienkompetenz bei Jugendlichen sucht, kommen Treumann et al. (2007) auf sieben „Typen“ im alltäglichen Medienhandeln. Gerade der Typus des „Gestalters und kreativen Machers“, der für die im Interesse stehenden Web 2.0-Potenziale prädestiniert wäre, macht dabei die kleinste Gruppe (nämlich gerade mal 3 %) aus, während fast 38% die Medien (und das sind laut anderer Studien vor allem, aber nicht nur die digitalen Medien) eher konsumorientiert und/oder unkritisch-naiv verwenden.

Der Wille zur Selbstorganisation. Selbstorganisiertes Lernen erfordert nicht nur Interesse am Gegenstand des Lernens, ein ausreichendes Maß an Vorwissen oder Vorverständnis zum Thema sowie grundlegende Fähigkeiten und Übung in der Selbststeuerung innerhalb einer Lernumgebung. Selbstorganisiertes Lernen – so meine These – ist auch nur dann möglich, wenn Lernende den freien Willen dazu haben und zwar im Sinne eines angeeigneten Willens (Bieri, 2001). Das heißt, dass sich ein Lernender darüber im Klaren sein muss, welches Wissen und Können er wozu eigentlich erwerben möchte, und dass er es schafft, dies zum Ausdruck zu bringen (Aspekt der *Artikulation*). Es müssen sodann seine eigenen, selbst gesteckten Ziele sein, die er da verfolgt, oder aber er muss nachvollziehen können, von wem er diese Ziele aus welchen Gründen übernommen hat (Aspekt des *Verstehens*). Letztlich muss er diese Ziele auch als sinnvoll einstufen und mit seinem Wertesystem in Einklang bringen (Aspekt der *Bewertung*). Auch unter solch einer Perspektive wird noch einmal deutlich, mit welcher hohen individuellen Anforderungen ein Lernen verbunden ist, das nicht nur selbstreguliert, sondern auch selbstgesteuert und vor allem selbstbestimmt vonstatten geht.

3.2 Situationale Voraussetzungen

Selbstorganisation als politisches Ziel. Schon seit den späten 1970er Jahren spielt die Selbstorganisation eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit dem lebenslangen und informellen Lernen (Zürcher, 2007; Rohs, 2008), für das sich nicht nur die Bundesregierung, sondern auch EU und UNESCO seit vielen Jahren stark machen. Die daran geknüpften Erwartungen und Versprechungen lassen sich im weitesten Sinne der Idee der *Selbstbestimmung* zuordnen: Ziel ist es, dass sich mündige Bürger entwickeln, die sich für Demokratie und Solidarität einsetzen und zudem selbstverantwortlich die Chance nutzen, ihre Kompetenzen ein Leben lang weiterzuentwickeln – und zwar unabhängig vom formalen Bildungsgrad. Zu Demokratisierung, Emanzipation und Schließung von Kompetenzklüften gesellen sich allerdings zunehmend ökonomische Argumente: Um Arbeitsplätze zu erhalten, Innovationen voranzutreiben und die Produktivität von Regionen, Nationen und Kontinenten im globalen Wettbewerb zu steigern, werden selbstorganisierte Formen des Lernens und Arbeitens zunehmend in den Dienst der Verbesserung des „Humankapitals“ gestellt. Ob unter einer solchen Rhetorik noch günstige (bildungs-)politische Bedingungen für Selbstorganisation im Web 2.0 im Sinne der Selbstbestimmung möglich sind, ist zumindest fraglich.

Selbstorganisation als organisationale Basis. In Unternehmen, aber auch auf dem öffentlichen Sektor greift man die vorgefertigten politisch korrekten Floskeln im Umkreis der Selbstorganisation gerne auf. Im Blick hat man dabei vor allem das *selbstgesteuerte Lernen*: Organisationsmitglieder sollen nicht mehr nur in formalen Weiterbildungsszenarien lernen, sondern auch die natürlichen Lernressourcen in der Arbeitsumgebung nutzen, in der Freizeit lernen und/oder ihre Beschäftigungsfähigkeit selbst in die Hand nehmen. Wissensintensive Tätigkeiten bzw. die so genannte Wissensarbeit (Willke, 2001) machen die Selbststeuerung in Form von Eigeninitiative und selbständiger Wahl geeigneter Mittel des Kompetenzerwerbs und Problemlösens unabdingbar. Konzepte wie persönliches Wissensmanagement (Reinmann & Eppler, 2008) versuchen, die daraus resultierenden Anforderungen an den Einzelnen mit externen Maßnahmen (im Sinne des organisationalen Wissensmanagements) zu verbinden. Web 2.0-Anwendungen bieten für diese Szenarien einerseits äußerst günstige Bedingungen; zudem können sie zur internen Unternehmenskommunikation beitragen und neue Innovationsstrategien anschieben (vgl. Picot & Fischer, 2006). Andererseits haben gerade Unternehmen mit den zu Beginn beschriebenen Grenzüberschreitungen infolge des Web 2.0 durchaus ihre Probleme, denn: Kontrollen, interne Regeln und Geheimhaltungsvereinbarungen kollidieren schnell mit der Idee offener Netzprojekte und mündiger Partizipation. Organisationen werden die Selbstorganisation nur dann fördern, wenn damit die Fremdsteuerung entlastet oder erleichtert wird. So etwas wie ein freier Wille dürfte dabei keine Rolle spielen.

Selbstorganisation als didaktisches Mittel. Geht es um die Nutzung des Web 2.0 in Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule, steht vor allem die Qualität von Lernprozessen und -ergebnissen im Mittelpunkt des Interesses, wobei kognitive und metakognitive Aspekte ein besonderes Gewicht haben. Im Unterricht liegt der Fokus daher faktisch vor allem auf der *Selbstregulation*, denn: Ziele, Inhalte und meist auch die Methoden stehen beim institutionalisierten Lernen in aller Regel fest, sind also eher fremdgesteuert. Innerhalb dieses Rahmens versucht man zwar, mit konstruktivistisch orientierten didaktischen Szenarien selbstgesteuerte, in wenigen Fällen auch selbstbestimmte Prozesse zu integrieren. Wie schwer aber vor allem letzteres ist, beschreibt z.B. Häcker (2007) im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit in der Schule, zu der sich auch Web 2.0-Anwendungen wie Blogs in hohem Maße eignen: Portfolios als Instrument zur Reflexion und Selbstbewertung von Prozessen und Ergebnissen des Lernens *können* gerade ein selbstbestimmtes Lernen voranbringen, kommen aber vielfach nur „systemstabilisierend“ zum Einsatz, denn: Die bestehende Selektions- und Zertifizierungsfunktion von Bildungsinstitutionen ist prinzipiell nicht dafür ausgelegt, Macht und Kontrolle aus der Hand zu geben. Angesichts der Tatsache, dass Bildung (anders als die Ökonomie) Selbstorganisation im Sinne der Selbstregulation, Selbststeuerung und Selbstbestimmung zum Ziel haben sollte, sind diese Schwierigkeiten besonders erwähnenswert.

4. Web 2.0 und seine Grenzen

Voraussetzungen als Grenzen. Die Grenzenlosigkeit des Web 2.0 und der damit einhergehenden Möglichkeiten für Selbstorganisation erfahren ihre Grenzen in den Voraussetzungen, die mit dieser verbunden, bislang aber kaum Gegenstand intensiver Reflexion sind. Dies dürfte unter anderem daran liegen, dass der Begriff der Selbstorganisation im Allgemeinen und der des selbstorganisierten Lernens im Besonderen nicht als wissenschaftliches Konzept verwendet wird, sondern als Wohlfühlfloskel und emotional aufgeladenes Zeichen für eine Art Befreiungsakt. Unterscheidet man z.B. die innere von der äußeren Strukturierung des Lernens, wird rasch deutlich, dass nur die Selbstregulation integraler Bestandteil allen (intentionalen) Lernens ist. Daraus ist *nicht* zu folgern, dass ein emanzipatorischer Ruck durch die Lernenden geht, sobald sie ein von Fremdbestimmung freies Web 2.0 zur Verfügung haben. Selbstorganisation im Sinne der Selbststeuerung und der Selbstbestimmung ist eine Herausforderung, die eine ganze Reihe kognitiver Fähigkeiten, Vorwissen, Interesse, Wille und Strategien voraussetzt, die man sich erst einmal aneignen muss. Zu den personalen müssen situationale Voraussetzungen kommen: Selbstorganisation benötigt Handlungs- und Entscheidungsspielräume, in denen Selbststeuerung möglich ist und Selbstbestimmung toleriert wird. Genau das aber ist schwierig, weil sowohl Unternehmen als auch Bildungsinstitutionen als Organisationen immer auch Macht- und Kontrollmechanismen beinhalten, die zur personalen Freiheit notgedrungen in einem schwer zu lösenden Spannungsverhältnis stehen.

Elite statt Breite? Ohne Zweifel bieten die neuen Web 2.0-Anwendungen eine Fülle von Potenzialen speziell für den Bereich der Bildung, sodass ich mich zu Beginn dieses Beitrags auch für die Beibehaltung dieser prägnanten Bezeichnung aussprechen konnte. Ebenso unbestreitbar ist, dass die Selbstorganisation als Klammer für die mit Web 2.0 möglichen Formen der Artikulation, Kommunikation, Kollaboration, Partizipation und kreativen Produktion notwendig und wünschenswert ist. Aber sie ist *weder jedem jederzeit möglich noch überall erwünscht*. Prämissen dieser Art sind Ausdruck sozialromantischer und pseudodemokratischer Vorstellungen, die letztlich das Gegenteil dessen bewirken, was ihnen wichtig ist, denn: Sie machen das selbstorganisierte Lernen im Web 2.0 zum Elitekonzept (Hartmann, 2004) – zum Privileg für eine Bildungselite, welche die notwendigen Voraussetzungen mitbringt und in der Lage ist, sich Kontexte zu suchen, in denen es die geringsten Zwänge gibt.

Literatur

- Alby, T. (2007). *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien*. München: Hanser.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Bieri, P. (2001). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research, and application*. San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Berlin: Luchterhand.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (2007). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Häcker, Th. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit - Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209-239.
- Häcker, Th. (2007). Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S.63-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, M. (2004). *Elitesoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Frankfurt.
- Jadin, T., Richter, C. & Zöserl, E. (2008). Formelle und informelle Lernsituationen aus Sicht österreichischer Studierender (S. 169-180). In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weisenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008). *Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste*. HISBUS-Kurzinformation Nr. 21 (URL: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>).
- Luhmann, N. (1992). Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme. In H. R. Fischer, A. Retzer & J. Schweitzer (Hrsg.), *Das Ende der großen Entwürfe* (S. 117 – 131). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1990). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Ort: Goldmann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart (URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf).
- Panke, S. (2007). *Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale*. Tübingen: e-teaching.org (URL: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf>).
- Pauen, M. (2006). Anders handeln in einer determinierten Welt? Grundzüge einer philosophischen Konzeption von Willensfreiheit In M. Heinze, T. Fuchs & F. Reischies (Hrsg.), *Willensfreiheit – eine Illusion?* (S. 15-34). Berlin: Parodos.
- Picot, A. & Fischer, T. (Hrsg.) (2006). *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld*. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Reinmann, G. & Bianco, T. (2008). Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (S. 44-58). In V. Hornung-Prähauser, M. Luckmann & M. Kalz (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen*. Innsbruck: StudienVerlag,Sturma (2006)
- Reinmann, G. & Eppler, M. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst.

- Rohs, M. (2008). "Informal E-Learning" - What does it mean? In P.A. Bruck & M. Lindner, (Hrsg.), *Microlearning and capacity building, Proceedings of the 4th international Microlearning 2008 Conference* (S. 24-36). Innsbruck: University Press.
- Rosenthal, P. (1984). *Words and values. Some leading words and where they lead us*. Oxford: University Press.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9 (URL: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf>).
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine „Net Generation“?* Hamburg (URL: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf).
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13 (Dez. 2007). URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.shtml
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies and nations little*. London: Brown.
- Sturma, D. (2006). Ausdruck von Freiheit. Über Neurowissenschaften und die menschliche Lebensform. In D. Sturma (Hrsg.), *Philosophie und Neurowissenschaften* (S. 187-214). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Treumann, K.P., Meister, D.M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watzlawick, P. (1995). Wirklichkeitsanpassung oder angepasste 'Wirklichkeit'? Konstruktivismus und Psychotherapie. In H. von Foerster, E. von Glasersfeld, P.M. Heijl, S.J. Schmidt & P. Watzlawick (1998), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 89-107). München: Oldenbourg.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Willke, H. (2001). *Systemtheorie 3. Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wirth, J. & Leutner, D. (2006). Selbstregulation beim Lernen in interaktiven Lernumgebungen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 172-184). Göttingen: Hogrefe.
- Zerfaß, A., Welker, M., Schmidt, J. (Hrsg.) (2008): *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web*. Band 1. Köln: Halem.
- Zimmermann, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Hrsg. von Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: bm:uk (URL: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr2_2007_informelles_lernen.pdf)

| |
|--|
| Der Beitrag erscheint 2009 in dem Band „Medienbildung in neuen Kulturräumen“, herausgegeben beim Verlag für Sozialwissenschaften von Ben Bachmair. |
|--|