

Kahnwald, Nina

Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation

Münster u.a. : Waxmann 2013, 198 S. - (Medien in der Wissenschaft; 62) - (Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2011)



Quellenangabe/ Reference:

Kahnwald, Nina: Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation. Münster u.a. : Waxmann 2013, 198 S. - (Medien in der Wissenschaft; 62) - (Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2011) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98106 - DOI: 10.25656/01:9810

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98106>

<https://doi.org/10.25656/01:9810>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Nina Kahnwald

Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften

Nutzungspraktiken zwischen Information
und Partizipation

WAXMANN

Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften

Nina Kahnwald

Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften

Nutzungspraktiken zwischen Information
und Partizipation



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 62

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2796-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlagentwurf: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelbild: © Robert Kneschke – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Druck auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

Danksagung

Mein Dank gilt all denjenigen, die mir während der Entstehung dieser Arbeit Unterstützung sowie wertvolle Anregungen und Impulse gaben.

An erster Stelle möchte ich meinen Erstgutachter Prof. Dr. Thomas Köhler nennen, der mich nicht nur fachlich beriet, sondern mich auch anderweitig jederzeit großzügig unterstützte und mir beispielsweise meinen Forschungsaufenthalt in Kanada und den damit verbundenen, internationalen Austausch ermöglichte.

Auch meinem Zweitgutachter Dr. Norm Friesen verdanke ich zahlreiche fachliche Anregungen sowie die aktive Vernetzung mit Forschern meines Themenfelds.

Ohne die Bereitschaft „meiner Lurker“, mir offen und ausführlich von ihrem Vorgehen, ihren Erfahrungen und ihrem Erleben im Kontext virtueller Gemeinschaften zu berichten, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Daher gebührt ihnen mein herzlicher Dank für die selbstlos investierte Zeit und Mühe.

Stellvertretend für Kollegen, Freunde und Familie, die zum Gelingen beitrugen, möchte ich Julia und Jutta danken. Und natürlich Carsten.

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Gesellschaftlich-technologischer Wandel	11
1.2	Entwicklung theoretischer Zugänge	12
1.3	Ziele der Arbeit.....	14
1.4	Struktur der Arbeit.....	15
2	Virtuelle Gemeinschaften	17
2.1	Ein Weg durch den Definitionsdschungel	17
2.1.1	Virtuell und real: ein Gegensatz?	18
2.1.2	Gemeinschaften, Gruppen und Netzwerke	21
2.2	Partizipation in virtuellen Gemeinschaften	27
2.3	Lurking in virtuellen Gemeinschaften: ein Massenphänomen	36
2.4	Zusammenfassung und Forschungsbedarf.....	44
3	Informelles Lernen in Praxisgemeinschaften	46
3.1	Wissen im sozialen Kontext	46
3.1.1	Wissensarten und Wissenstypen.....	49
3.1.2	Wissensverteilung im Internet	52
3.2	Informelles Lernen.....	54
3.2.1	Definitionen und Diskussionen.....	56
3.2.2	Informell und formal: ein Gegensatz?	58
3.2.3	Zertifizierung und Unterstützung	60
3.2.4	Unterstützung informellen Lernens mit <i>Social Software</i>	62
3.2.4.1	E-Learning 2.0 und Personal Learning Environments	64
3.3	Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften.....	66
3.3.1	Situiertes Lernen	66
3.3.2	Praxisgemeinschaften	68
3.3.2.1	Bedeutungsaushandlung in Praxisgemeinschaften.....	73
3.3.2.2	Legitime periphere Partizipation	77
3.4	Lernen in virtuellen Praxisgemeinschaften	79
3.4.1	Lurking als legitime periphere Partizipation	83

3.5	Zusammenfassung und Forschungsbedarf.....	86
4	Forschungsfragen	89
4.1	Dimensionen der Fragestellung	89
5	Fallstudien zur Nutzungspraxis in virtuellen Gemeinschaften	92
5.1	Begründung der Forschungsmethode	92
5.2	Fallstudienforschung.....	93
5.3	Durchführung der Fallstudien.....	96
5.3.1	Auswahl der Fälle	97
5.3.2	Datenquellen und Erhebungsinstrumente	98
5.3.2.1	Übersicht Teilnehmer und Datenbasis.....	100
5.3.3	Datenmanagement und Auswertungsprozesse	100
6	Ergebnisse der Fallstudien	103
6.1	Praxis – Strategien der Nutzung virtueller Gemeinschaften	103
6.1.1	Persönliche Online-Informationsumgebungen	103
6.1.2	Lurking und Partizipation	105
6.1.3	Suchstrategien	108
6.1.4	Ambivalente Praxis.....	110
6.1.4.1	Effizienz.....	111
6.1.4.2	Bildschirm versus Buch?	112
6.1.5	Praxis im sozialen Netz	113
6.2	Lernen – Virtuelle Gemeinschaften als Orte informellen Lernens	116
6.2.1	Informelles Lernen.....	117
6.2.2	Lernen in verschiedenen Kontexten/Wissensarten.....	119
6.2.2.1	Akute Probleme lösen.....	120
6.2.2.2	Interessegeleitetes Lernen.....	123
6.2.2.3	Spezialisten und Experten.....	126
6.2.3	Lernen als Orientierung	131
6.2.3.1	Probleme identifizieren, Fragen formulieren.....	131
6.2.3.2	Datenreisende und Wissenslandkarten	132
6.3	Gemeinschaft – Community versus Informationssuche?	134
6.3.1	Lernwege in virtuellen Gemeinschaften.....	136

6.3.1.1	Stefan: Erwerbs- und Identitätsarbeit	136
6.3.1.2	Jakob: Auf dem Weg in die Praxisgemeinschaft.....	137
6.3.1.3	Carsten: Lebenszyklus einer Praxisgemeinschaft.....	139
6.3.2	Verhältnis Information – Gemeinschaft	141
6.3.2.1	Informationskonsum	142
6.3.2.2	Instrumentelle Interaktion.....	143
6.3.2.3	Diskussion und Austausch.....	145
6.3.2.4	Verbindlichkeit und Zugehörigkeit.....	147
6.3.3	Partizipation und Gemeinschaft.....	148
6.3.3.1	Gemeinschaft in verschiedenen Kontexten/Rollen.....	149
6.3.3.2	Ressourcen-Management.....	151
6.3.3.3	Zugehörigkeit und Identität	152
6.3.3.4	Legitime periphere Partizipation	155
6.4	Zusammenfassung	157
6.5	Reflexion des Forschungsprozesses	163
7	Konsequenzen der Untersuchung für Theorie und Praxis	166
7.1	Konzeption informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften	166
7.2	Unterstützung informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften	170
8	Anlagen	172
8.1	Literaturverzeichnis	172
8.2	Abbildungsverzeichnis	190
8.3	Tabellenverzeichnis	191
8.4	Erhebungsinstrumente	192
8.4.1	Interviewprotokoll	192
8.4.2	Interviewleitfaden	193
8.4.3	Tabelle Informationsumgebung.....	197
8.4.4	Vorlage Lernprotokoll	198

1. Einleitung

Informations- und Kommunikationstechnologien entwickeln sich in rasantem Maße und mit ihnen die Art, wie wir sie wahrnehmen und nutzen. Mit der zunehmenden Integration des Internet in unser Leben und Denken findet auch eine Transformation wesentlicher Kulturtechniken statt. Kommunikation, Organisation sowie Prozesse der Informationsbeschaffung und des Lernens unterliegen tiefgreifenden Änderungen. Durch die in jüngster Zeit geschehene sprunghafte Weiterentwicklung des Internet, die mit den populären Begriffen *Web 2.0* und *Social Software* umschrieben wird, rücken partizipative Nutzungsformen und virtuelle Gemeinschaften verstärkt in den Fokus.

Im Zentrum dieser erziehungswissenschaftlichen Arbeit steht die Frage danach, welche Nutzungspraktiken sich in Bezug auf virtuelle Gemeinschaften herausgebildet haben und aktuell weiterentwickeln. Wie organisiert der Einzelne seine Nutzung virtueller Gemeinschaften im Alltag und wo kann diese Nutzung in Bezug auf Lernen verortet werden? Dieser Fragestellung wird aus einer lern- und praxistheoretischen Perspektive nachgegangen, die auf den nächsten Seiten im Zusammenhang mit dem Untersuchungsfeld umrissen wird.

1.1 Gesellschaftlich-technologischer Wandel

Die enormen Auswirkungen der Digitalisierung und Vernetzung liegen auch in der spezifischen Struktur des Mediums Internet begründet, das eine Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationsformen ermöglicht. Seit den frühen Anfängen des Internet, noch vor der Einführung grafischer Browser, wurden seine unterschiedlichen Dienste für die Kommunikation zwischen räumlich getrennten Personen genutzt. Bald entstanden Online-Gruppierungen wie „The Well“ (Whole Earth ’lectronic Link), das Howard Rheingold in seinem Buch „The Virtual Community“ (Rheingold 1993) darstellt, worin er eine erste Benennung und Beschreibung des Phänomens von Gemeinschaft im Internet vornahm.

Die Entstehung und Entwicklung dieser netzbasierten, virtuellen Gemeinschaften war und ist in hohem Maße durch den Entwicklungsstand unterstützender Technologien bestimmt. Virtuelle Gemeinschaften im Internet nutzen sowohl asynchrone Kommunikationstechnologien wie E-Mail, Mailinglisten, Foren, Wiki-Technologien und das Usenet, bei denen die einzelnen Kommunikationsbeiträge in der Regel zeitversetzt erfolgen, als auch synchrone Kommunikationstechnologien wie Chat oder Instant Messaging, die annähernd eine Kommunikation in Echtzeit ermöglichen, an der alle Kommunikationspartner zeitgleich teilnehmen. Die zunehmende Verbreitung von Internet-Technologien führte auch zu einem Zuwachs derjenigen,

die virtuelle Gemeinschaften nutzen. Einer Erhebung zufolge hatten bereits im Jahr 2001 84% aller US-amerikanischen Internet-NutzerInnen Kontakt zu einer Gruppe über das Internet und immerhin 79% unterhielten regelmäßigen Kontakt mit mindestens einer Gruppe (Horrigan/Rainie/Fox 2001).

Die sich in Fachkreisen entwickelnde Diskussion zu virtuellen Gemeinschaften entbrannte zunächst an der Frage, ob Gemeinschaft im Netz überhaupt grundsätzlich möglich sei; eine Frage, die inzwischen eindeutig bejaht werden kann (Matzat 2003) und eng mit der Frage nach der Definition von Gemeinschaft verbunden ist. An dieser Stelle muss jedoch auch beachtet werden, dass die Frage, ob eine Online-Quelle als Gemeinschaft oder eher als Informationsquelle wahrgenommen wird, unabhängig von allgemeinen Definitionen stets nur auf Seiten einzelner NutzerInnen beantwortet werden kann. Zudem unterliegt der Gemeinschaftsbegriff durch die Verbreitung von IuK-Technologien deutlichen Verschiebungen, wie noch zu zeigen sein wird. Zeitgleich mit der Diskussion um Definitionen virtueller Gemeinschaft wurden diese als Orte kollaborativen Lernens identifiziert und in formalen und informellen Kontexten erforscht, häufig mit dem Ziel, Unterstützungsszenarien zu entwickeln und zu erproben. Den theoretischen Hintergrund lieferte der gemäßigt-konstruktivistische Ansatz situierten Lernens (Lave/Wenger 1991), den Wenger mit dem Konzept der Praxismgemeinschaft verknüpfte (Wenger 1998).

An die Seite von Foren, Mailinglisten und Newsgroups traten im Laufe der letzten Jahre kontinuierlich neue partizipative und kollaborative Technologien und Services wie Wikis, Blogs, Social Bookmarking oder Social Networking. Auch bei Technologien, die von vielen Teilnehmern genutzt werden, stellt für andere sichtbare Partizipation jedoch den Ausnahmefall dar: Zahlen und Studien zeigen, dass die meisten Internet-NutzerInnen als so genannte ‚Lurker‘ still mitlesen und kaum oder gar nicht eigene Inhalte einstellen (vgl. z.B. White 2007). Eine Tatsache, die in der Euphorie um das ‚Mitmach-Netz‘ schnell übersehen wird und der in dieser Arbeit besondere Beachtung zukommen soll, indem auch Lurking in virtuellen Gemeinschaften als Teil individueller (Lern-)Praktik betrachtet wird.

1.2 Entwicklung theoretischer Zugänge

Innerhalb sozialwissenschaftlicher Disziplinen ist im Laufe der letzten Jahrzehnte ein grundlegender Wandel im Blick auf den Menschen von einem fremdbestimmten, formbaren Rezipienten hin zu einem aktiv gestaltenden Individuum zu beobachten. Im Rahmen der Medientheorie fand beispielsweise eine Entwicklung vom Konzept des passiven Rezipienten, der vom aktiven Sender beeinflusst wird, z.B. bei Lasswell (1948), hin zu einem Modell des aktiven Mediennutzers als Sub-

jekt (z.B. im ‚Uses-and-Gratification-Approach‘ bei Blumler und Katz 1974) statt¹. Hier lässt sich also eine Entwicklung verfolgen, die von einer Medienwirkungsforschung hinführt zu einer Medienalltagsforschung (Neuss 2005, S. 153). Während bei Ersterer die Frage im Vordergrund stand, was die Medien mit den Menschen machen, ist mit Letzterer die Hoffnung verbunden,

„die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität des Mediengebrauchs innerhalb sozialer Kontexte besser beschreiben zu können.“ (ebd.)

Gemeinsam ist den neueren Ansätzen eine subjektorientierte Perspektive, die vom Sozialisierenden bzw. vom Rezipienten ausgeht und ihn als aktiv und gestaltend mit seiner Umwelt interagierend konzipiert. Geprägt ist diese Perspektive zudem von der Annahme eines Wechselverhältnisses zwischen „Medien, Gesellschaft und Individuum [...], in welchem jeder Faktor den anderen beeinflusst“ (Schorb/Mohn/Theunert 1998, S. 495). Schatzki et al. (Schatzki/Knorr Cetina/von Savigny 2001), Reckwitz (2003) u.a. stellen diese Art von Entwicklung in einen größeren Kontext und identifizieren einen ‚practice turn‘ der Sozialtheorien innerhalb der letzten Jahrzehnte. Dem Bezug auf ‚Praxis‘ liegt, so Schatzki, häufig der Impuls zugrunde, in ihrer jeweiligen Disziplin problematisch gewordene Dualismen zu überwinden (vgl. Schatzki 2001, S. 1).

Wenger steht mit seiner in 1.1 erwähnten Fokussierung auf soziale Praxis somit nicht allein. Für eine sich aus diversen Analyseansätzen unterschiedlicher Disziplinen herausbildende ‚Praxistheorie‘ macht Reckwitz drei zentrale Grundannahmen aus:

„eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken.“ (Reckwitz 2003, S. 282)

Vor allem die Verbindung von Wissen und Können, die Abhängigkeit der Praktiken von Körpern und insbesondere technologischen Artefakten sowie die Annahme einer immer vorhandenen Spannung zwischen entwickelten Routinen und dennoch bestehender Unsicherheit geben wertvolle Impulse für die vorliegende Fragestellung.

Der Ansatz einer ‚Praxistheorie‘ lässt sich als eine lose Klammer verstehen, die die zentralen Konzepte und Theorien, auf denen die Überlegungen dieser Arbeit fußen, verbindet. Welche diese im Einzelnen sind und wie sie in die Gliederung und den

1 Auch innerhalb der Sozialisationstheorie lässt sich dieser Perspektivenwechsel im Übergang vom mimetischen Konzept, z.B. im Rollen-Modell Parsons' (Parsons/Bales 1956), hin zu einem poetischen Konzept, in dem die gestaltende Persönlichkeit in ihrer Lebenswelt als Grundlage von Sozialisation betrachtet wird, nachzeichnen (vgl. Geulen 1998).

Gang der Argumentation eingebunden sind, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

1.3 Ziele der Arbeit

Die Entwicklung und Adaption neuer Technologien wird von Reckwitz beschrieben als

„das Aufkommen von neuen Artefakten, denen noch keine eingespielte Praktik entspricht und die – unter Einbeziehung ‚alter‘ Wissens- und Praxiselemente – die Entwicklung partiell neuer sozialer Praktiken (etwa im Umgang mit dem Computer, dem Mobiltelefon etc.) herausfordern.“ (Reckwitz 2003, S. 295)

Die Entstehung virtueller Gemeinschaften im Internet beinhaltet die Herausbildung solcher partiell neuen sozialen Praktiken und wirft damit einige Fragen auf: Was genau machen Internet-Nutzer mit und in virtuellen Gemeinschaften eigentlich? Wie sind diese in verschiedene Lebenszusammenhänge integriert? Welche Rolle spielen sie für das Lernen der Nutzer? In welchem Verhältnis stehen in diesem Kontext Informationsbeschaffung und soziale Begegnung zueinander?

Vor allem widmet sich die bisherige Forschung zu Lernen in virtuellen Gemeinschaften häufig der Evaluation von Implementationsprojekten im formalen Rahmen oder der Struktur und den Prozessen innerhalb einzelner informeller Gemeinschaften im Internet – eine Ausrichtung, die verschiedene Einschränkungen impliziert. Was durch diese Art von Untersuchungen nicht erreicht werden kann, ist eine Gesamtsicht auf die Online-Praktiken und Interaktionen einzelner Nutzer über verschiedene Kontexte und Nutzungsarten hinweg. Hingegen erfolgt meist eine Konzentration auf die in einem Online-Kontext, z.B. einem Forum, aktiv und sichtbar partizipierenden Nutzer. Lernen und Lernerfolge werden dabei häufig an von Lehrkräften an die Teilnehmer herangetragenen Aufgaben und deren Lösung gemessen. Hierbei ist Lernen häufig eng verbunden mit aktiver Partizipation, so dass still lesende Teilnehmer kaum als Lernende in den Blick geraten².

Die vorliegende Arbeit hingegen versucht, mittels explorativer Fallstudien zur Nutzung virtueller Gemeinschaften eine ganzheitliche Darstellung und Analyse persönlicher Informationsumgebungen und -praktiken zu leisten. Hierbei sollen auch augenscheinlich ‚passive‘ Nutzungsformen den Raum erhalten, der ihnen angesichts ihrer zu beobachtenden Häufigkeit zusteht, und sie sollen dabei auf ihre Relevanz für informelles Lernen hin untersucht werden. Des Weiteren soll der Einbettung der Nutzung virtueller Gemeinschaften in den lebensweltlichen Kontext

2 Zwar können die Aktivitäten und Lernerfolge dieser Teilnehmer teilweise über Fragebögen erhoben werden (vgl. hierzu etwa die Studien von Nonnecke (2004), es ist jedoch bei Angeboten ohne Registrierungspflicht schwierig, diese Nutzer systematisch anzusprechen und repräsentative Ergebnisse zu erhalten.

und damit auch in Offline-Zusammenhänge Rechnung getragen werden, indem gerade die Integration von Online- und Offline-Aktivitäten und -Interaktionen in den Blick genommen wird.

Diese Arbeit möchte so einen Beitrag dazu leisten, die alltägliche (Lern-)Praxis in virtuellen Gemeinschaften in ihrem Kontext kennen zu lernen. Aus Sicht der Autorin ergeben sich erst auf der Basis derartigen Wissens Möglichkeiten, Unterstützungsszenarien für das Lernen in virtuellen Gemeinschaften zu entwickeln, und obwohl die Frage nach didaktischen Szenarien zur Unterstützung informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften nicht im Zentrum dieser Arbeit steht, wird sie verschiedentlich gestreift und in die abschließende Einordnung der Ergebnisse einbezogen.

1.4 Struktur der Arbeit

Um die im letzten Abschnitt dargelegten Ziele zu verfolgen, wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 2 zunächst eine Einführung in Entwicklung und Merkmale des Untersuchungsgegenstands ‚virtuelle Gemeinschaften‘ gegeben. Hierbei erfolgt neben einer Analyse divergierender Konzepte von Virtualität auch eine Arbeitsdefinition des Gemeinschaftsbegriffs unter Abgrenzung bzw. Einbezug verwandter Begriffe wie ‚Gruppe‘ oder ‚Netzwerk‘. Die Abschnitte 2.2 und 2.3 widmen sich dann dem Forschungsstand zur Entwicklung von partizipativen Technologien und entsprechenden Nutzungsformen innerhalb der letzten Jahre, wobei dem Massenphänomen Lurking als vorrangiger Nutzungsform besondere Beachtung zukommt.

Im anschließenden Kapitel 3 erfolgt zunächst eine für die Analyse von Lern- und Wissensprozessen in virtuellen Gemeinschaften notwendige Beleuchtung verschiedener Wissensarten unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialen Konstruktion sowie ihrer sozialen Verteilung, welche im Rückgriff auf Schütz (1972 und 1991) dargestellt wird (Abschnitt 3.1). Auch die Arbeiten von Schütz weisen Parallelen zur Theorie sozialer Praktiken auf (vgl. Reckwitz 2003, S. 288 Fußnote) und werden von Bakardjieva (2008) aufgegriffen, um Verschiebungen innerhalb der sozialen Wissensverteilung durch das Internet nachzuzeichnen (Abschnitt 3.1.2). Zudem wird in Kapitel 3 das häufig sehr unkonturierte Konzept informellen Lernens jenseits von Aspekten der Nutzbarmachung näher umrissen (Abschnitt 3.2). Den Schwerpunkt stellt jedoch die unter 3.3 zu leistende Einführung in Wengers Konzept der Praxisgemeinschaften (Wenger 1998) als wesentliche Theorie für das informelle Lernen in sozialen Zusammenhängen dar. Dieses basiert auf Ansätzen zum situierten Lernen, die auf Basis ethnografischer Studien im Arbeitsumfeld entwickelt wurden. In Abkehr von kognitivistischen Ansätzen steht bei diesen eine Integration von Wissen und Handeln sowie ein „Verständnis des Sozialen als eines fortdauernden ‚accomplishment‘ von kontextreflexiven ‚skillful practices‘“ (Reck-

witz 2003, S. 283) im Mittelpunkt. Im Zusammenhang mit dem Konzept der Praxisgemeinschaften werden insbesondere die für die Fragestellung relevanten Fragen nach der Bedeutung unterschiedlicher Partizipationsgrade sowie der medialen Vermittlung im Kontext virtueller Gemeinschaften näher betrachtet.

Die hier einleitend vorgestellte und grob umrissene Fragestellung wird in Kapitel 4 auf Basis der vorangegangenen Kapitel weiter ausdifferenziert und innerhalb der Dimensionen ‚Lernen‘, ‚Praxis‘ und ‚Gemeinschaft‘ vertieft, bevor im Kapitel 5 das für die Beantwortung der Fragestellung gewählte Design kollektiver Fallstudien unter Einbezug der Erhebungsinstrumente, der Durchführung der Erhebung und der vorhandenen Datenbasis vorgestellt wird.

Den zweiten Teil der Arbeit dominiert die Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Kapitel 6. Hier erfolgt eine intensive Exploration der Falldaten im Kontext des vorgestellten vielschichtigen Themenfeldes ‚Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften‘, strukturiert über die in Kapitel vier beschriebenen Einstiegspunkte ‚Praxis‘, ‚Lernen‘ und ‚Gemeinschaft‘.

Abschließend reflektiert Kapitel 7 die Relevanz der theoretischen und empirischen Ergebnisse dieser Arbeit für Theorie und Praxis informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften und zeigt daraus folgende Forschungsbedarfe auf.

2. Virtuelle Gemeinschaften

Der Begriff der virtuellen Gemeinschaft wird in dieser Arbeit verwendet, da er die vorherrschende Metapher im Zusammenhang mit sozialen Online-Formationen darstellt. Wegen seiner mitunter hohen ideologischen Aufladung und den vielfältigen Konnotationen kann er jedoch für eine wissenschaftliche Fragestellung nicht unreflektiert übernommen werden. Daher wird er im Kapitel 2.1 zunächst in seinen wichtigsten Facetten dargestellt und diskutiert sowie im Verhältnis zu den benachbarten Konzepten Gruppe und Netzwerk beleuchtet.

Wie einleitend dargestellt, soll in dieser Arbeit danach gefragt werden, wie die Nutzung virtueller Gemeinschaften individuell praktiziert und erlebt wird. In Vorbereitung hierfür wird in Kapitel 2.2 der Forschungsstand zur Nutzung virtueller Gemeinschaften aufgearbeitet und in Kapitel 2.3 in Hinblick auf Lurking, also den lesenden Zugriff, vertieft.

2.1 Ein Weg durch den Definitionsdschungel

Die Entstehung des Begriffs der ‚virtuellen Gemeinschaft‘ bzw. *Virtual Community* ist nicht abschließend geklärt. Während Stone seine Entstehung einer Gruppe von Internet-Pionieren zuschreibt, die einen der ersten Bulletin Board Services namens CommuniTree betrieben (Stone 1991, S. 88), wird die Prägung des Begriffs in den meisten Publikationen Howard Rheingold zugeschrieben, der, wie einleitend bereits erwähnt, mit seinem 1993 veröffentlichten Buch „The virtual community“ (Rheingold 1993) nicht nur das 1985 in Kalifornien gegründete WELL, sondern auch die Idee virtueller Gemeinschaften überhaupt populär machte. Der Begriff der ‚online community‘ wurde hingegen schon 1968 durch den visionären Text „The Computer as a communication Device“ (Licklider/Taylor 1990) kreiert und folgendermaßen beschrieben:

„What will on-line communities be like? In most fields they will consist of geographically separated members, sometimes grouped in small clusters and sometimes working individually. They will be communities not of common location, but of *common interest*. In each field, the overall community of interest will be large enough to support a comprehensive system of field-oriented programs and data.“ (Licklider/Taylor 1968, S. 30f.)

Der Ausdruck *Virtual Community* entstand also vermutlich durch eine Synthese der ‚online communities‘ von Licklider und Taylor sowie des Konzepts der Virtualität, das unter anderem durch den um 1989 von Jaron Lanier geprägten Ausdruck ‚virtual reality‘ (vgl. Woolley 1994, S. 22) schnell populär wurde.

Der Begriff der ‚virtuellen Gemeinschaft‘ bzw. *Virtual Community* ist seit seiner Entstehung unkonturiert und wird zur Beschreibung einer großen Bandbreite von Online-Aktivitäten verwendet. Je nach Perspektive, Interessen und Disziplinen werden in der Community-Forschung unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Definitionen vorgenommen. Zahlreiche Autoren versuchen der Unschärfe des Konzepts virtueller Gemeinschaften durch eine Klassifizierung unterschiedlicher Typen selbiger zu begegnen. Als mögliche Klassifizierungsmerkmale werden die genutzte Software, die Koexistenz von virtueller und physischer Präsenz, die Anzahl der Mitglieder, der Zweck (z.B. Erziehung, Business, Hobby), das Gefühl der Zugehörigkeit und viele andere mehr aufgeführt (z.B. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 7; Carlén 2002; Preece/Maloney-Krichmar/Abras 2003; Döring 2003, S. 390ff.). Zu Recht bemerkt Arnold am Beispiel der Zugehörigkeit, dass derartige Differenzierungen nur schwer definitorisch zu greifen sind (Arnold 2003, S. 25). Zudem sagen sie auch im Falle von leichter quantifizierbaren Kriterien nur wenig über das Erleben der einzelnen Mitglieder aus: diese können in ein- und derselben Gemeinschaft einen unterschiedlichen Zweck verfolgen, unterschiedliche Software nutzen (z.B. Foren, Chaträume, persönliche Nachrichten) und sich in unterschiedlichem Maße zugehörig fühlen.

Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, sich dem Begriff der ‚virtuellen Gemeinschaft‘ in zwei Schritten zu nähern: zunächst über eine genauere Betrachtung der Konzeption von ‚Virtualität‘ im Abschnitt 2.1.1, sodann über eine Analyse des Begriffs ‚Gemeinschaft‘ unter Einbezug verwandter Konstrukte wie ‚Gruppe‘ oder ‚Netzwerk‘ in Abschnitt 2.1.2.

2.1.1 Virtuell und real: ein Gegensatz?

Im Hinblick auf das Konzept des Virtuellen lassen sich eine Reihe verschiedener Positionen und Sichtweisen identifizieren, über deren Betrachtung sich auch die unterschiedlichen Erwartungshaltungen gegenüber virtuellen Gemeinschaften näher bestimmen lassen. In einer sorgfältigen Analyse stellen Proulx und Latzko-Toth (2005) drei grundlegende Sichtweisen auf Virtualität vor, die sie als *paranoid*, *utopisch* und *postmodern* bezeichnen.

Die paranoide Sichtweise begreift Virtualität als Simulation des Realen. Das Virtuelle wird als eine Art „künstliche Realität“ einer „natürlichen Realität“ gegenübergestellt bzw. untergeordnet. Das Virtuelle wird so als hinter die Realität zurückfallende Kopie (Doel/Clarke 1999, S. 263), als Simulakrum (vgl. Baudrillard 1978) des Realen angesehen. Analog dazu gab es seit Beginn des Internet sehr kritische Positionen, die eine Verdrängung ‚echter‘ Bindungen durch die ‚einsame‘ telemediale Kommunikation mittels Tastatur und Monitor befürchten:

„Is it really sensible to suggest that the way to revitalize community is to sit alone in our rooms, typing at our networked computers and filling our lives with virtual friends?“ (Turkle 1995, S. 235)

In der utopischen Sichtweise verhält sich das Virtuelle zum Realen wie das Perfekte zum Imperfekten: Während die reale Welt in ihrer Bedingtheit gefangen ist, steht in den raum- und körperlosen virtuellen Welten ein Universum von Möglichkeiten offen. Neuen Technologien wird in diesem Zusammenhang meistens ein befreiendes Potenzial zugesprochen, so auch im bereits erwähnten enthusiastischen Bericht Rheingolds (1993). Robins beschreibt die utopische Erwartung an neue Medien mit leichter Ironie als den Glauben, dass

„a new technology will finally and truly deliver us from the limitations and the frustrations of this imperfect world. [...] The utopian space – the Net, the Matrix – will be a nowhere-somewhere in which we shall be able to recover the meaning and the experience of community.“ (Robins 1996, S. 2)

Aus diesen beiden gegensätzlichen Perspektiven (paranoid und utopisch), wird auch verständlich, warum die Frage, ob im Internet überhaupt Gemeinschaften entstehen können, anfänglich mit höchster Intensität diskutiert wurde, und erst seit einigen Jahren mehrheitlich bejaht wird (vgl. Matzat 2003, S. 5).

Die Vertreter der dritten, als postmodern bezeichneten Position, wenden sich gegen die simplifizierende Dichotomie, in der das Virtuelle dem Realen bzw. Technik der Natur (vgl. hierzu Stone 1991, S. 16) sowohl in der utopischen als auch in der paranoiden Perspektive gegenüber gestellt wird:

„Perhaps the most important error [...] is the reduction of reality to actuality and virtuality to possibility: as if the actual and the virtual were the given and the pre-given [...] it is the need to rethink space-time rather than any new-fangled technologies, which poses the most pressing challenge.“ (Doel/Clarke 1999, S. 262)

In Übereinstimmung mit diesen Überlegungen, die die Frage nach der Strukturierung von Raum und Zeit als Bedingungen von Kommunikation in den Fokus rücken, schreibt Stone eine Geschichte virtueller Gemeinschaften als „passage points [...] that united people who were physically separated“ (Stone 1991, S. 84) – diese Geschichte beginnt bereits um 1650³ und ihre Epochen werden durch Veränderungen menschlicher Kommunikation wie wissenschaftliche Texte (um 1650), elektronische Kommunikation und Unterhaltungsmedien (um 1900), Informationstechnologien (um 1960) und Cyberspace (um 1984) markiert.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch die Abwendung vom technologischen Determinismus der paranoiden und utopischen Konzepte zugunsten einer

3 Andere Autoren setzen die mediengestützte Schaffung eines sozialen, diskursiven Raums bereits mit der Erfindung des Alphabets in Verbindung mit der Entwicklung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert an, vgl. etwa Castells Gutenberg-Galaxis (Castells 2001, S. 375ff.).

wechselseitigen Bedingung von Kultur und Technik analog zu den in der Einleitung dargestellten Entwicklungen innerhalb der Medienforschung:

„I believe that technology and culture constitute each other, studying the actors and actants that make up our lively, troubling and productive technologies tells me about the actors and actants that make up our culture.“ (Stone 1991, S. 2)

Zudem ist die postmoderne Sicht auf virtuelle Gemeinschaften hybrid in dem Sinne, dass face-to-face und medial vermittelte Kontakte nicht getrennt voneinander angesehen werden:

„Participants in the electronic virtual communities of cyberspace live in the borderlands of both physical and virtual culture [...]. Their social system includes other people, quasi people or delegated agencies that represent specific individuals, and quasi agents that represent ‘intelligent’ machines, clusters of people, or both.“ (Stone 1991, S. 112)

So stellt auch Ostwald fest, dass zwischen der ‚realen‘ und ‚virtuellen‘ Welt häufig nur ein sehr geringer bzw. gar kein Unterschied bestehe (Ostwald 1997, S. 127). Folgerichtig empfiehlt er, die Aufmerksamkeit verstärkt auf den Bereich zu richten, „where the boundaries between the physical and the virtual are completely blurred“ (ebd., S. 128). Dieser Sichtweise steht jedoch eine Forschungspraxis gegenüber, die Erfahrungen mit Online-Gruppen meistens „in isolation from the actual daily life experiences of the subjects involved“ (Bakardjewa 2005, S. 167) behandelt. Auch Wellman und Gulia (1999) konstatieren, dass das Internet bei der Diskussion virtueller Gemeinschaften häufig als isoliertes Phänomen behandelt wird:

„The Net is only one of many ways in which the same people may interact. It is not a separate reality.“ (Wellman/Gulia 1999, S. 169)

Die vorliegende Untersuchung strebt vor diesem Hintergrund an, besonderes Augenmerk auf die Übergänge zwischen und die Integration von Online- und Offline-Kontexten zu richten. Nur so wird es möglich sein, die individuelle Bedeutung virtueller Gemeinschaften innerhalb eines größeren Zusammenhangs einzuordnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei virtuellen Gemeinschaften keineswegs um ein grundlegend neues Phänomen handelt. Menschen haben den Austausch miteinander schon immer medial unterstützt und so orts- und zeitunabhängige Kommunikationsformen ermöglicht. Die neu geschaffene Trennung zwischen virtuellen und realen Gemeinschaften erweist sich vor diesem Hintergrund als eine künstliche, die der vielfältigen Lebensrealität von Internet-Nutzern nicht gerecht wird.

Nichtsdestotrotz hat sich die Wahrnehmung und Qualität von Gemeinschaft durch die (Weiter-)Entwicklung des Internet, aber auch durch gesellschaftliche Veränderungen etwa im Zuge der Globalisierung maßgeblich verändert. Wie in der Einleitung dargestellt, war es beispielsweise für den Einzelnen noch nie so einfach, asynchron an annähernd unbegrenzt viele Teilnehmer zu senden, wie seit der Entwick-

lung und zunehmenden Verbreitung des Internet. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Abschnitt neben dem Gemeinschaftsbegriff auch die Konzepte ‚Gruppe‘ und ‚Netzwerk‘ daraufhin untersucht, welchen Beitrag sie jeweils zur Beschreibung und Analyse virtueller Gemeinschaften leisten können.

2.1.2 Gemeinschaften, Gruppen und Netzwerke

Die Grenzen der Begriffe ‚Gemeinschaft‘, ‚Gruppe‘ und ‚Netzwerk‘ sind, zumindest was ihre Verwendung angeht, fließend, ihre Unterscheidung ist nicht trennscharf. So werden virtuelle Gemeinschaften, wie noch zu zeigen sein wird, in der Literatur sowohl als Gruppen von Nutzern einer Internetseite (Matzat 2003, S. 5) als auch als soziale Netzwerke (Wellman/Gulia 1999, S. 169) beschrieben. Die Suche nach dem einen richtigen Begriff wäre daher aussichtslos. Deshalb soll an dieser Stelle unabhängig von der Benennung des Phänomens danach gefragt werden, welche Schwerpunkte und spezifischen Perspektiven die einzelnen Konzepte zur Beschreibung virtueller Gemeinschaften beitragen können und wo ihre jeweiligen Schwächen liegen. Für die vorliegende Untersuchung sind in diesem Zusammenhang vor allem die jeweilige Konzeption der Grenzen virtueller Gemeinschaften, die Definition der Mitgliedschaft sowie eine Abstufung möglicher Partizipationsformen der Mitglieder, von ‚passiver‘ Beobachtung bis zu aktiver Interaktion, von Interesse.

Der Gemeinschaftsbegriff wird zur Beschreibung einer immensen Bandbreite von Phänomenen verwendet und ist mit unterschiedlichsten Assoziationen beladen. Am eindrucksvollsten verdeutlicht Hillery die Unschärfe des Begriffs, indem er nicht weniger als 94 verschiedene Definitionen zusammenstellt (vgl. Hillery 1955, S. 112).

Verallgemeinernd lassen sich zwei grundlegende Tendenzen bestimmen, die Gemeinschaft einerseits eher als Kollektiv bzw. soziale Einheit oder andererseits als soziale und emotionale Beziehungen verstehen (Azarya 1996, S. 114). Während seit Aristoteles Gemeinschaften immer als Teil der Polis oder auch Gesellschaft verstanden wurden, entstand im deutschen Sprachraum in Folge der romantischen Reaktion gegen die Aufklärung die terminologische Trennung zwischen Staat und Gesellschaft, in deren Folge auch die Unterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft aufkam. Tönnies (Tönnies 1979 [1887]) führte diese in die neuere Soziologie ein (vgl. Riedel 1974). Laut Tönnies bezeichnet Gemeinschaft das „dauernde und echte Zusammenleben“ (Tönnies 1979, S. 4), während Gesellschaft ein „vorübergehendes und scheinbares“ (ebd.) benennt; Gemeinschaft sei, so Tönnies, „alt, Gesellschaft ist neu, als Sache und Namen“ (ebd.). Gemeinschaft stellt demnach eine organische Form der Gemeinsamkeit dar, die auf Blut, z.B. Familie bzw. Verwandtschaft, einem gemeinsamen Ort, z.B. Nachbarschaft, oder auf einer

geistigen Verbundenheit, z.B. Freundschaft, beruht (Tönnies 1979, S. 12). Während eine Gemeinschaft nach Tönnies auf gemeinschaftlicher Denkweise basiert, wird Gesellschaft durch Konventionen zusammengehalten. Die von Tönnies vertretene Auffassung, dass die historische Entwicklung einen Übergang von lokalen Gemeinschaften zu globaleren Gesellschaften impliziert, wird noch heute aufgegriffen⁴, wie der folgende Lexikoneintrag zeigt:

„G[emeinschaft] ist ein soziologischer Begriff, der die Nähe und Vertrautheit menschlichen Zusammenlebens betont und damit die soziale G[emeinschaft] (teilweise kritisch) den modernen anonymen werdenden (Massen-) Gesellschaften gegenüberstellt.“ (Schubert/Klein 2001, S. 86)

Der Begriff der Gemeinschaft ist also auch heute noch in der Regel positiv konnotiert⁵ und es herrschte auch nach Tönnies die Auffassung vor, dass für die Bezeichnung einer Gruppe als Gemeinschaft emotionale Bindungen (Durkheim 1986) bzw. starke Gefühle der (affektiven oder traditionellen) Zusammengehörigkeit (vgl. Weber 1985, S. 21) vorliegen müssen.

Wie bereits dargestellt, bezog sich der Gemeinschaftsbegriff traditionell auf eine Gruppe, die in räumlicher Nähe lebte (Ng/Hung 2003, S. 60). Für Tönnies waren gemeinsame Werte, Kenntnisse und Interessen vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Lebensortes, also einer lokalen Verankerung, konstitutiv. Daher bezeichnet Castells (2001, S. 429) diesen Gemeinschaftsbegriff auch als ‚Raum der Orte‘ (*space of places*). Demgegenüber existieren jedoch auch Definitionen, die sich deutlich von Tönnies’ Position abgrenzen (Utz 1999, Wellman 1999). Wellman und Gulia etwa entwickeln einen Begriff von Gemeinschaft als Netzwerk, der nicht mehr auf einer lokalen Verankerung basiert:

„It is not that the world is a global village, but, as McLuhan (1965) originally said, one’s “village” could span the globe. This conceptual revolution moved from defining community in terms of space – neighbourhoods – to defining it in terms of social networks.“ (Wellman/Gulia 1999, S. 169)

Auch andere zeitgenössische Soziologen kommen zu dem Schluss, dass das Konzept von Gemeinschaft einem starken Wandel unterworfen ist. Diese Analyse beruht unter anderem darauf, dass eine als natürlich gegeben angenommene Gemeinschaft im Sinne Tönnies’ nur solange existieren kann, wie sie von den Mitgliedern nicht hinterfragt und reflektiert wird. Postmoderne Stimmen sprechen daher von „reflexiven Gemeinschaften“ (Lash 1994, S. 161), in die man nicht mehr hineingeboren oder geworfen wird, sondern in die man sich selbst hineinwirft, indem man aus einer Vielzahl von Möglichkeiten seine Zugehörigkeit wählt. Demzufolge sind sich die Mitglieder dieser Gemeinschaften deren Konstruiertheit und der ständigen

4 Vgl. etwa die Annahme, dass die Globalisierung unvermeidlich einen Verlust von Gemeinschaft mit sich bringt, bei Etzioni (1995).

5 Williams etwa betont, dass ‚community‘ der Begriff im sozialen Diskurs ist, der durchgängig mit positiven Konnotationen verwendet wird (vgl. Williams 1976, S. 76).

Notwendigkeit, sie handelnd zu aktualisieren, deutlicher bewusst. Analog hierzu beschreibt Hitzler (1998) posttraditionale Gemeinschaften als neue Sozialformen. Da der individualisierte Mensch nicht mehr selbstverständlich in traditionelle Gemeinschaftsformen eingebunden ist, muss er fortgesetzt nach Optionen der Wiedervergemeinschaftung suchen. Diese bieten sich in Form von posttraditionale Gemeinschaften, die sich laut Hitzler durch folgende Merkmale auszeichnen (ebd. S. 85ff.): jederzeit kündbare Mitgliedschaft, keine existenzielle Bedeutung an sich, nicht verortbar in speziellen, eingrenzbaren Territorien, thematische Fokussierung und teilzeitlichen Charakter, Kommerzialisierung sowie nach Innen und nach Außen fließende, variable und instabile Grenzen.

Mit der freien Wahl der Zugehörigkeit geht also auch die jederzeit bewusste Möglichkeit des Ausstiegs aus einer Gemeinschaft einher. Vor allem im Falle virtueller Gemeinschaften lassen sich sowohl multiple Mitgliedschaften als auch Wechsel nochmals deutlich leichter realisieren als in Offline-Kontexten:

„Unlike classical communities, which are constrained to remain bound by a promiscuity without alternatives, the commitment of electronic collectives is (generally) more fluid. Their boundaries are blurred[...]“ (Proulx/Latzko-Toth 2005, S. 8)

Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese Gemeinschaften weniger integrierend sind als lokal verankerte Gemeinschaften, sondern dass Grenzen und Mitgliedschaften fließender geworden sind (vgl. Wellman 1999, S. 25). Es überrascht vor diesem Hintergrund nicht, dass in der Community-Forschung häufig eher pragmatische ‚Minimal-Definitionen‘ für virtuelle Gemeinschaften gewählt werden, die den Aspekt emotionaler Bindung außen vor lassen und eher auf die soziale Einheit im Sinne des vor-romantischen Sprachgebrauchs abheben:

„A group of users of a web site, who interact with each through computer mediated communication tools of this site. Interaction is centered on at least one topic that reflects the common interest(s) of the site users.“ (Matzat 2003, S. 5)

Matzat definiert virtuelle Gemeinschaften hier im Rückgriff auf das dem Gemeinschaftsbegriff nahestehende Konzept der Gruppe, das im Folgenden näher erläutert wird.

Der Begriff ‚Gruppe‘, der unter anderem in der soziologischen und sozialpsychologischen Forschung verwendet wird, stellt einen Sammelbegriff für aus mehr als zwei Personen bestehende, binnendifferenzierte und von der Umwelt abgegrenzte Gebilde dar (vgl. Döring 2003, S. 489). Vier Hauptkriterien sind für die Einordnung eines sozialen Gebildes als Gruppe ausschlaggebend (vgl. Hertweck et al. 2001, S. 31; Sader 1996, S. 39):

1. ständige Kommunikationsmöglichkeit und fortgesetzte Kommunikation innerhalb der Gruppe (*ongoing interaction*),
2. Abgrenzung von der Umwelt und Binnenstrukturierung der Gruppe, z.B. Hierarchie, Arbeitsteilung, Rollen (*boundary and structuration*),

3. Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder (*sense of membership*),
4. Kollaboration und wechselseitige Unterstützung der Mitglieder (*collaboration*) sowie regelmäßige Interaktion.

Gruppenprozesse lassen sich zum einen danach unterscheiden, ob es sich um Veränderungen im Zeitverlauf handelt (Gruppenentwicklung) oder um die aktuellen Wechselwirkungen der Gruppenkomponenten (Gruppendynamik) (vgl. Döring 2003, S. 494), zum anderen danach, ob es sich um Entwicklungen auf dem Niveau des Individuums (Gruppensozialisation) oder auf dem Niveau der Gruppe (Entwicklungsphasen) handelt (vgl. Nijstad/van Knippenberg 2007).

Als bekanntestes Modell zur Gruppenentwicklung soll an dieser Stelle das Fünf-Stadien-Modell von Tuckman (1965) und Tuckman und Jensen (1977) erwähnt werden, das eine typische Gruppenentwicklung über Phasen unterschiedlicher Interaktionsmuster (Herausbilden, Stürmen, Normenbilden, Leisten und Abschließen) modelliert.

Auf den individuellen Erwerb von Mitgliedschaft durch die Internalisierung der Normen einer sozialen Gruppe fokussieren Sozialisations-Theorien (vgl. Wenger 1998, S. 280). So stellt Mills etwa fest, dass die fünf Ebenen komplexer interpersoneller Prozesse – Verhalten, Emotionen, Normen, Gruppenziele und Gruppenwerte – von jedem Neuling während seiner Integration in die Gruppe durchlaufen werden (vgl. Mills 1969, S. 85). Wie diese Entwicklung als sozialer bzw. situierter Lernprozess beschrieben werden kann, wird im dritten Kapitel am Beispiel von Wengers Konzept der Praxisgemeinschaften ausführlicher erläutert.

Die Anzahl an Akteuren, die miteinander kommunizieren können, ist begrenzt, wenn Übersichtlichkeit und Verständlichkeit bewahrt werden sollen. So gibt Homans die maximale Größe einer Primärgruppe, bei der die Mitglieder alle miteinander interagieren können, mit acht bis zwölf Personen an (Homans 1960, S. 119f.). Steigt die Anzahl der Gruppenmitglieder darüber hinaus, entsteht eine Pyramidenstruktur. In Organisationen wird das Kapazitätsproblem im Vorfeld durch die bewusste Konstruktion einer pyramidenartigen Organisations- und Kommunikationsstruktur gelöst.

Die in Soziologie und Psychologie am häufigsten untersuchte Gruppenform stellt die Kleingruppe dar, die aus maximal dreißig Personen besteht. Während sich die Mitglieder in Kleingruppen häufig noch alle untereinander kennen und individuell miteinander kommunizieren, ist die Zugehörigkeit zu einer Großgruppe von anderen Kommunikationsstrukturen geprägt. Da virtuelle Gemeinschaften in der obigen Darstellung in der Regel als informelle Großgruppen eingeordnet werden können, lohnt ein Blick auf die Forschung zu Großgruppen, hier am Beispiel einer breit angelegten Studie von Rauch (1983), der Gruppen mit 20-50 Mitgliedern in Labor- bzw. Realsituationen untersuchte. Er stellte fest, dass sich in Großgruppen eher als in Kleingruppen, wo der Gruppendruck höher ist, heterogene Meinungen halten

und dass die Gesamtgruppe leicht in Fraktionierungen mit einem bis drei Hauptsprechern zerfällt. Außerdem konnte Rauch verschiedene Schichten der Beteiligung identifizieren. So überschritt die Zahl der Hauptredner nie die Größe einer Kleingruppe, die die Hälfte bis zwei Drittel der Interaktionen auf sich vereinigte. Daneben identifizierte er eine interaktive Mittelschicht, die kurze Beiträge mit negativer oder positiver Resonanz lieferte, sowie eine Galerie passiver Zuschauer. Diese strukturelle Begründung unterschiedlicher Formen der Beteiligung ist für die vorliegende Untersuchung, die explizit auch den lesenden Zugriff auf Informationen als Nutzungspraktik einbezieht, von hoher Relevanz und wird daher in den nachfolgenden Kapiteln 2.2 und 2.3 wieder aufgegriffen und im Lichte aktueller Forschungsergebnisse weiter diskutiert.

Eine graduelle Abstufung der Mitgliedschaft, die der Beobachtung Rauchs gerecht würde, findet in klassischen Gruppenkonzepten jedoch in der Regel keinen Platz. So reicht etwa die gelegentliche Teilnahme nach der Definition Homans nicht aus, um als Gruppenmitglied gelten zu können. Zudem setzen Gruppenkonzepte, wie oben aufgeführt, eindeutige Gruppengrenzen nach außen voraus (vgl. Stegbauer 2001, S. 7). Diese Einschränkungen waren es unter anderem, die in der Soziologie zwischen 1960 und 1970 zu einem Bedeutungsverlust des Gruppenbegriffs und seiner zunehmenden Verdrängung durch den Netzwerkbegriff führten (vgl. Fuhse 2006).

Auch für die Betrachtung von virtuellen Gemeinschaften stellen diese Aspekte deutliche Einschränkungen dar, da sich hier häufig keine klaren Grenzen nach außen bestimmen lassen, ohne die große Anzahl passiver Mitleser sowie gelegentlich Beitragende grundsätzlich von der Betrachtung auszunehmen. Matzat etwa schließt mit seiner obigen Definition virtueller Gemeinschaften alle stillen Teilnehmer explizit aus, wenn er von einer miteinander interagierenden Gruppe spricht. Auch Tuckmans Modell der Gruppenentwicklung bezieht sich eher auf Gruppen, die aus einem besonderen Anlass heraus gebildet und nach einiger Zeit wieder aufgelöst werden (vgl. Nijstad/van Knippenberg 2007, S. 426), und ist daher nur sehr bedingt auf informelle Gemeinschaften übertragbar.

Gruppenkonzepte können somit zwar dazu dienen, sich herausbildende Gruppenformationen in virtuellen Gemeinschaften (z.B. die sog. *core group*) zu beschreiben und zu analysieren, werden jedoch der vielseitigen Nutzungsrealität und Flexibilisierung von Online-Kommunikation nicht in vollem Umfang gerecht.

Auf der Suche nach einem Konzept, das in der Lage ist, die strukturelle Offenheit virtueller Gemeinschaften und unterschiedliche Stufen der Partizipation oder Involviertheit im Sinne Rauchs besser abzubilden, scheint der Begriff des Netzwerks passender zu sein. Dieser hat eine lange Karriere in unterschiedlichen Disziplinen hinter sich, deren ‚Überkreuzung‘ und Entwicklung hin zum ‚absoluten Begriff‘ in Castells Theorie der Netzwerkgesellschaft Schüttpelz (2007) nachzeichnet.

Er benennt zwei große Forschungstraditionen: auf der einen Seite die ‚makrotechnologischen‘ Netzwerke, etwa das Eisenbahnnetz, ab ca. 1900 auf der anderen Seite die ‚mikrosoziologische‘ Verwendung des Netzwerk-Begriffs ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der versucht wurde, informelle Sozialbeziehungen in Form von ‚Cliques‘ zu erfassen. Nach dem 2. Weltkrieg fand dann, so Schüttelz, eine regelrechte Überkreuzung beider Ansätze statt, die in ‚mikrotechnologischen‘ Analysen wie etwa der Actor Network Theory sowie ‚makrosoziologischen‘ Forschungen, etwa denen von Castells zur Weltgesellschaft, gipfelte. Böhme stellt fest, dass das Netzwerk spätestens mit Manuel Castells monumentaler Trilogie „Das Informationszeitalter“ (auf Englisch erschienen zwischen 1996 und 1998), die von einigen Autoren als die Rückkehr der großen Erzählungen gefeiert wurde (z.B. Stalder 2006), zu einer „kulturellen Leitmetapher der modernen Gesellschaft und ihrer Wissenschaften“ (Böhme 2004, S. 27) wurde.

Für die hier behandelte Fragestellung nach dem individuellen Handeln in und Erleben von virtuellen Gemeinschaften ist vorrangig die (mikro-)soziologische Perspektive auf Netzwerke von Interesse. Die bereits von Simmel verwendete Metapher des sozialen Netzwerks wird seit Barnes (1954) zunächst in der britischen Sozialanthropologie systematisch genutzt, um Bindungsmuster zu beschreiben, die traditionelle soziologische Konzepte wie Gruppen oder soziale Kategorien integrieren, zugleich aber auch über diese hinausgehen. Soziale Strukturen bestehen in dieser Perspektive aus Dyaden, die sich zu interrelationalen und kaum voneinander abgrenzbaren Netzwerkstrukturen verknüpfen (vgl. Fuhse 2006, S. 252). Gruppen werden hierbei als stark verdichtete Netzwerke gedacht, ein Grundansatz, der in der amerikanischen Netzwerkanalyse fortgeführt wurde.

Die Netzwerkanalyse nimmt aufgrund der unterschiedlichen Dichte von Beziehungen eine Analyse der Struktur von Sozialräumen vor. Der Hauptunterschied zwischen den Ansätzen von Gruppensoziologie und Netzwerkanalyse bzw. empirischer Netzwerkforschung besteht darin, dass die Netzwerktheorie auch schwache (Granovetter 1973) oder sogar nicht-existent Beziehungen mit einbezieht (vgl. Stegbauer 2001, S. 155) und damit beispielsweise auch die Verbindungen zwischen einzelnen Gruppenstrukturen beschreiben kann. Dieser Aspekt erweist sich für die Beschreibung von virtuellen Gemeinschaften als vorteilhaft, da diese, wie oben beschrieben, tendenziell eine geringe Bindungsdichte, diffuse Grenzen sowie eine große Anzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Partizipationsgraden aufweisen. So versucht auch der renommierte Netzwerk-Theoretiker Wellman mit seiner oben zitierten Konzeption von Gemeinschaft als Netzwerk, die Veränderungen zu erfassen, denen menschliche Kommunikation und soziale Systeme durch Globalisierung und weltweite mediale Vernetzung unterliegen (Wellman 1999). Gemeinschaften sind, wie ausgeführt, nicht mehr auf die unmittelbare Umgebung (Nachbarschaft) beschränkt, sondern erscheinen als verstreute Netzwerke, die jedoch weiterhin durchaus unterstützend und gesellig sind. Vernetzte Gemeinschaften sind

laut Wellman dadurch gekennzeichnet, dass die Bindungen in ihnen enge und spezialisierte Beziehungen sind, diese aber keineswegs allgemein, d.h. in allen Lebensbereichen, unterstützend sind. Im Rückbezug auf Granovett's Unterscheidung starker und schwacher Bindungen konstatiert Wellman, dass Menschen nicht mehr in traditionelle, dicht geknüpfte und eng bindende Gemeinschaften eingebunden sind, sondern sich durch locker geknüpfte, lose bindende und häufig wechselnde Netzwerke bewegen (vgl. Wellman 1999, S. 53).

Der Netzwerkbegriff bringt wichtige Aspekte zum Verständnis sich wandelnder Formen von Gemeinschaft in die hier angestellten Überlegungen ein. Für die geplante qualitative Betrachtung der Interaktion Einzelner mit verschiedensten virtuellen Gemeinschaften ist die Methode der Netzwerkanalyse jedoch nicht zielführend, weil ihre Methoden nur unzureichende Möglichkeiten für die Erhebung von subjektiven Relevanzen und Begründungszusammenhängen liefern können.

Im Zuge der im weiteren Verlauf dieser Arbeit erfolgenden Untersuchung von informellem Lernen in virtuellen Gemeinschaften werden als Minimal-Definition unter virtueller Gemeinschaft alle Nutzer eines Webangebots, welches es den Teilnehmern ermöglicht, sich miteinander zu für sie relevanten Themen auszutauschen, verstanden. Dem Konzept des Netzwerks entsprechend beinhaltet diese Definition auch schwache Bindungen und graduelle Abstufungen der Mitgliedschaft. Damit ermöglicht diese Definition auch den, für die vorliegende Fragestellung zentralen, Einbezug stiller Nutzer, die wie mit Rauch gezeigt für jede Form von Großgruppe typisch sind.

Aus dieser Perspektive heraus wird im Folgenden im Zusammenhang mit virtuellen Gemeinschaften grundsätzlich von (Internet-)Nutzern anstelle von Mitgliedern die Rede sein, da der Begriff der Mitgliedschaft bereits ein Gefühl oder Bedürfnis der Bindung und Zugehörigkeit impliziert, das lediglich im Einzelfall empirisch nachgewiesen aber nicht a priori vorausgesetzt werden kann.

2.2 Partizipation in virtuellen Gemeinschaften

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu virtuellen Gemeinschaften in Hinblick auf unterschiedliche Partizipationsarten und -grade dargestellt. Hierzu wird einleitend die jüngere Entwicklung im Zusammenhang mit *Web 2.0* und *Social Software* umrissen, da die mit diesen Begriffen umschriebenen technischen und sozialen Änderungen deutliche Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Nutzung virtueller Gemeinschaften haben.

Aus technischer Sicht bezeichnet der Begriff *Web 2.0*, der im Herbst 2004 im Rahmen einer Konferenzreihe geprägt wurde, eine Kombination von bereits Ende der 1990er Jahre entwickelten Technologien, die jedoch erst in den letzten Jahren

durch die zunehmende Zahl breitbandiger Internetzugänge und neuer Anwendungen großflächig zur Verfügung standen. Typische Technologien sind:

- Abonnement-Dienste wie RSS, mit deren Hilfe Inhalte verschiedener Webseiten automatisch zusammengeführt werden können;
- Plattformen, Applikationen und Services, die es Nutzern ermöglichen, einfach Content im Netz zu erstellen, zu teilen und zu verknüpfen (z.B. social networking sites, blogs, wikis).

Auch wenn der Begriff *Web 2.0* als schwammiges Schlagwort oder Worthülse kritisiert werden kann, verdeutlicht, so Kerres,

„dieses starke Interesse der Öffentlichkeit (...), dass der Begriff eine Veränderung andeutet, die Nutzer des Internets tatsächlich spüren. Es kommt etwas in Bewegung, das mit dem Begriff *Web 2.0* zwar nur vage umrissen ist, aber dennoch eine wesentliche Veränderung anzeigt“ (Kerres 2006, S. 2).

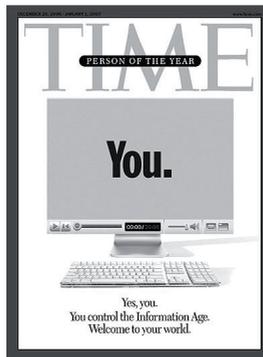


Abbildung 1: Titelblatt des Time-Magazins vom Dezember 2006

Obwohl diese Veränderungen im Umgang mit dem Web auf technologischen Entwicklungen fußen, spielt sich die fundamentale Veränderung vorwiegend auf Ebene der Internetnutzer ab, die neue Herangehensweisen an Online-Lernen, -Arbeiten und -Spielen entwickeln (vgl. Prensky 2001). Diese augenfällig stattfindende Veränderung veranlasste das Magazin *Time*, als Person des Jahres 2006 mit ‚You‘ den neuen Internet-Nutzer zu würdigen:

„Who are these people? Seriously, who actually sits down after a long day at work and says, I’m not going to watch *Lost* tonight. I’m going to turn on my computer and make a movie starring my pet iguana? I’m going to mash up 50 Cent’s vocals with Queen’s instrumentals? I’m going to blog about my state of mind or the state of the nation or the steak-frites at the new bistro down the street? Who has that time and that energy and that passion? The answer is, you do. And for seizing the reins of the global media, for founding and framing the new digital democracy, for working for nothing and beating the pros at their own game, TIME’s Person of the Year for 2006 is you.“ (Grossmann 2006)

Kerres beschreibt die mit *Web 2.0* assoziierten Änderungen durch die Verschiebung folgender drei Grenzen (vgl. Kerres 2006, S. 2f.):

- User versus Autor: User bringen selber Inhalte ein, z.B. in Form von Kommentaren oder Korrekturen, und können so auch jederzeit zu Autoren werden.
- lokal versus entfernt: Persönliche Daten werden zunehmend nicht mehr nur auf der eigenen Festplatte lokal gespeichert, sondern auf entfernten Servern abgelegt (z.B. *Flickr*).
- privat versus öffentlich: Durch die Speicherung persönlicher Daten online, die Diskussion in öffentlichen Foren oder die Teilnahme an sozialen Netzwerken wird Privates zunehmend öffentlich.

Web 2.0-Applikationen basieren in ihrem Kern auf Partizipation, Content-Erstellung durch die Nutzer und Personalisierung der Angebote. Aus diesem Grund wird für *Web 2.0*-Anwendungen, die die soziale Vernetzung unterstützen, auch der Begriff *Social Software* verwendet. Der Begriff etablierte sich um 2002 im Zusammenhang mit Anwendungen wie Wikis und Weblogs. Er wird jedoch auch für deutlich ältere Anwendungen und Dienste wie Mailinglisten und Foren verwendet. Diesen Systemen ist gemein, dass sie den Aufbau und die Pflege sozialer Netzwerke und sogenannter virtueller Gemeinschaften unterstützen und weitgehend mittels Selbstorganisation ‚von unten‘ funktionieren. Zu den am häufigsten aufgeführten Beispielen für *Social Software* gehören neben den bereits genannten Weblogs, Wikis, Foren und Mailinglisten: Social Networking Sites (z.B. www.xing.com), file-sharing sites (z.B. www.youtube.com), Social Bookmarking Sites (z.B. <http://del.icio.us>), Werkzeuge zur Aggregation von Informationen (Feed Reader, z.B. www.bloglines.com) und Text-Chats⁶.

6 Dieser breiten Definition von *Social Software* gegenüber nimmt Baumgartner eine Einengung des Begriffs vor, indem er „das Auffinden und Herstellen von sozialen Kontakten mit gleicher Interessensbasis“ als „das wesentliche – die Definition von *Social Software* bestimmende – Kriterium“ herausstellt (Baumgartner 2006). Typisch für *Social Software* ist dabei, so Baumgartner, der folgende Ablauf: „Menschen treffen sich zuerst um etwas zu tun (Internetadressen ablegen, Fotos auf einen Server laden) und lernen erst dann – sozusagen in der Ausübung ihrer Tätigkeit – mit Hilfe der Software, die ihren Arbeitsprozess unterstützt, Personen mit gleich gelagerten Interessen kennen“ (ebd.). Gemäß dieser Definition sind weder Mailprogramme, noch Wikis, Weblogs oder Internet-Foren *Social Software*, da sie zwar zur Kooperation und Kommunikation verwendet werden, aber nicht vorrangig zum Auffinden von Menschen mit ähnlichen Interessen. Hier suchen Menschen zuerst selbständig im Internet nach bestimmten thematischen Bereichen und treffen darüber dann auf Personen mit ähnlichen Interessen. Baumgartner merkt zu Recht an, dass der Begriff *Social Software* sehr weit gefasst ist, wenn er für Anwendungen verwendet wird, die im weiteren Sinne menschliche Interaktion, Vernetzung und Zusammenarbeit unterstützen. Auch seine Frage, was denn dann überhaupt das aktuell Neue an *Social Software* sei, hat Berechtigung. Für die hier angestellten Überlegungen soll das Verständnis von *Social Software* jedoch nicht so radikal eingegrenzt werden, wie von Baumgartner vorgeschlagen, sondern der Begriff vielmehr in Analogie zu Web 2.0 und in Übereinstimmung mit seiner gängigen Nutzung für

Das neue ‚Mitmach-Netz‘ und seine Bewohner, die ‚digital natives‘ (Prensky 2001) erhalten viel Aufmerksamkeit, zunehmend auch von Wissenschaftlern, deren Studien es erlauben, Aussagen, Befürchtungen und vor allem Erwartungen auf empirisch abgesicherter Grundlage zu diskutieren.

Im deutschsprachigen Raum erstellt die ARD/ZDF-Online Studie seit 1997 jährlich eine repräsentative Übersicht des Online-Verhaltens deutscher Internet-Nutzer. Waren dies 1997 noch 7% der Deutschen ab 14 Jahren, nutzten 2007 bereits 63% dieser Gruppe zumindest gelegentlich das Internet, womit erstmals die 40-Millionen-Grenze durchbrochen wurde (vgl. van Eimeren/Frees 2007, S. 363). Von den 14- bis 19-Jährigen nutzten 2007 sogar 93% das Internet. Über einen DSL-Breitbandzugang verfügten 2007 bereits 59% der Internetnutzer in Deutschland. Ihrem Nutzungsverhalten entsprechend lassen sich die deutschen Internet-Nutzer in zwei große Gruppen, die der aktiv-dynamischen und die der selektiv-zurückhaltenden Nutzer einteilen, denen je etwa 50% der Internetnutzer zuzurechnen sind. Während sich die aktiv-dynamischen Internetnutzer durch einen aktiven, intensiven und stark habitualisierten Umgang mit den Angeboten im Netz auszeichnen, haben die selektiv-zurückhaltenden Nutzer das Internet noch nicht in ihren (Medien-)Alltag integriert und beschränken sich mit ihrer Nachfrage auf wenige (bekannte) Angebote und Funktionen (ebd., S. 5).

91% der Befragten und somit fast alle Internet-Nutzer geben an, das Internet für Informationszwecke zu nutzen. An zweiter Stelle der Nutzungsgründe steht der ‚Spaßfaktor‘: 72% nutzen das Web, weil es ihnen Spaß macht, darunter insbesondere Jugendliche (90%).

Stellt man diese beiden Hauptgründe der Internetnutzung gegenüber, sagen 72% aller Internet-Nutzer, dass sie das Netz überwiegend zu Informationszwecken nutzen, 14% lassen sich vorrangig unterhalten und weitere 14% suchen Unterhaltung und Informationen gleichermaßen (ebd., S. 7). Die von der Universität Leipzig durchgeführte *Blogstudie 2007* (Zerfaß/Bogosyan 2007) kommt analog dazu zu dem Ergebnis, dass der größte Teil der Blognutzer Blogs hauptsächlich als Informationsquelle verwendet. Vor allem die Blogleser (also nach ARD/ZDF Online-Studie 76% aller Blognutzer) geben als Gründe für die Blognutzung das Interesse an neuem, schnellerem, hintergründigerem Wissen an, das sie in anderen Medien nicht finden. Jeder Vierte nutzt Blogs außerdem, um sich über Produkte zu informieren (vgl. ebd.).

Da der Informationsbeschaffung also auch in Hinblick auf virtuelle Gemeinschaften eine zentrale Rolle zukommt, werden an dieser Stelle einige Ansätze zur Analyse und Kategorisierung von Suchstrategien dargestellt. Savolainen (1995) unter-

die übergreifende Beschreibung von Anwendungen verwendet werden, die selbstgesteuerte Vernetzung, Interaktion und Kollaboration ermöglichen bzw. unterstützen.

scheidet zwei Dimensionen der Informationssuche im Alltag, die praktische Informationssuche und die orientierende Informationssuche. Während erstere die aktive Suche nach „practically effective information“ (ebd., S. 272) beschreibt, stellt die orientierende Informationssuche eine tendenziell eher passive Beobachtung (monitoring) der Umgebung dar. Diese Differenzierung zwischen gezielter, praxis- oder problembezogener Informationssuche und einer eher interessegeleiteten Suche, die zwar einen potenziellen Nutzen für den Suchenden hat, jedoch nicht direkt für einen spezifischen Zweck verwendet werden kann (Erdelez 1999, S. 27), wird auch von Bakardjieva bei Internetnutzern beobachtet. Sie stellt fest:

„Both types [...] are represented throughout the data set giving shape to two types of knowledge acquisition practices ‘seeking knowledge [...] for the purposes of action in a situation’ or ‘seeking knowledge [...] for the purposes of being well-informed’.“ (Bakardjieva 2008, S. 162)

Diese Beobachtung überrascht nicht, da als häufigster Grund für die Nutzung des Internet die Suche nach Informationen angegeben wird. Doch wie lassen sich die von Savolainen beschriebenen grundlegenden Arten der Informationssuche konkret auf Online-Aktivitäten, speziell auf die Nutzung virtueller Gemeinschaften übertragen?

Als Ausgangspunkt bietet sich die Unterscheidung von zielgerichtetem Suchen und eher ziellosem Surfen an. Beides sind weit verbreitete Internet-Praktiken: 38% aller Online-Nutzer gaben in der ARD/ZDF Studie 2007 an, einfach nur zu surfen (70% der 14-19-jährigen), während 57% aller Nutzer zielgerichtet im Internet suchen (69% der 20-29-jährigen) (van Eimeren/Frees 2007, S. 366). In der Praxis stellt sich diese Unterscheidung natürlich weniger trennscharf dar, als es zunächst den Anschein haben könnte, wie Savolainen schon in Bezug auf die Offline-Variante betont:

„The distinction of orienting and practical information seeking serves analytic ends – in real acts of information seeking the dimensions of orienting and practical information may be closely intertwined. However, the distinction is useful here, because it makes possible a more specified analysis.“ (Savolainen 1995, S. 272)

Auch online können beide Nutzungsformen jederzeit ineinander übergehen, wie Madden anlässlich einer Studie zur Nutzung von Suchmaschinen feststellt:

„Many of the searches that began as open however, became closed. Occasionally, having begun an open search, a searcher would become particularly interested in specifics of the topic. Alternatively, searchers would either remember, or deduce the presence of an online resource that they felt could satisfy their information requirements.“ (Madden et al. 2006, o.S.)

Während die direkte, gezielte Suche nach Informationen z.B. über mehr oder weniger komplexe Eingaben in eine Suchmaschine oder den Aufruf bereits bekannter Seiten (vgl. Nachmias/Gilad 2002) erfolgt, sind für die orientierende Informations-

suche online neben der Beobachtung bekannter Quellen auch Strategien wie Surfen oder Flanieren (vgl. Rodatz 2003) relevant. Die kontinuierliche Beobachtung kann z.B. durch den regelmäßigen Aufruf oder durch Newsletter- bzw. Newsfeed-Abonnements erfolgen. Diese Strategien werden von Marchionini (1995) als ‚information neighbourhood‘ beschrieben.

Es ist anzunehmen, dass auch virtuelle Gemeinschaften für vielfältige Arten der Informationssuche aufgesucht und genutzt werden, wie Burnett darstellt, der davon ausgeht, dass virtuelle Gemeinschaften sowohl für die orientierende als auch für die praktische Informationssuche genutzt werden können:

„Thus, it is to be expected that virtual communities function as forums for both types of information seeking [...]: participants come to them both to find answers to specific information needs, and to situate themselves within a congenial ‘information neighbourhood’ where they can, on an ongoing basis, keep a lookout for any information related to their general interests and concerns. In addition, participation in virtual communities also allows for less formal types of human information behaviour such as browsing and information encountering.“ (Burnett 2000, o.S.)

In der anschließenden Untersuchung wird somit zu fragen sein, inwiefern sich die hier benannten Informationsstrategien in der Nutzungspraktik der Teilnehmer wiederfinden lassen.

Neben der Informationsbeschaffung spielt mit der Zunahme partizipativer Dienste auch die Kommunikation bzw. Partizipation eine zunehmend wichtige Rolle. Die folgende Grafik zeigt, dass 2007 fast die Hälfte aller deutschen Internet-Nutzer *Wikipedia* nutzte und fast ein Drittel Videoportale wie *YouTube* nutzten bzw. an Foren oder Newsgroups oder Chats teilnahmen.

Auch internationale Studien bestätigen diese Attraktivität kollaborativer Inhalte und Web-Angebote. So pflegten beispielsweise im Jahr 2006 50% aller koreanischen Internetnutzer ein eigenes Weblog oder eine Webseite und 38% aller US-amerikanischen Internet-Nutzer haben im selben Jahr ein Weblog (8%) oder eine Webseite erstellt (14%) bzw. eigene Inhalte online zur Verfügung gestellt (26%) (Wunsch-Vincent/Vickery 2007, S. 20ff.).

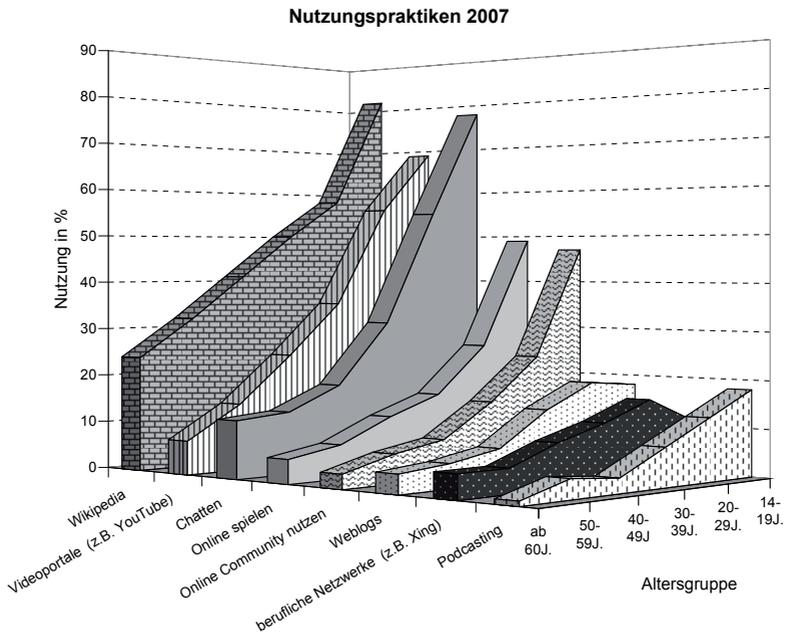


Abbildung 2: Nutzung medialer Anwendungen in Abhängigkeit von der Altersgruppe 2007 (nach: Gscheidle/Fisch 2008, S. 359)

Trotz des eindeutigen Anstiegs der Nutzung kollaborativer Web-Angebote zeichnen die Daten der ARD/ZDF Online-Studie 2007 ein eher nüchternes Bild des partizipativen Internets:

„Videoportale wie *YouTube* oder Wissensportale wie die Online-Enzyklopädie *Wikipedia* werden immer wieder als typische Web-2.0-Angebote genannt. Beide Angebote generieren ihre Inhalte durch das „Mitmachen“ der Nutzer. Der Anteil der Nutzer, die aktiv Beiträge und Inhalte verfassen und einstellen, ist aber im Verhältnis zur Gesamtheit der Web-2.0-Nutzer sehr gering. Nur 6 Prozent der Nutzer, die angeben, zumindest selten *Wikipedia* zu nutzen, haben schon einmal einen Beitrag verfasst oder Informationen eingestellt. Bei Videoportalen ist das Verhältnis ähnlich. Gerade einmal 7 Prozent der Nutzer von Videoportalen haben eigene Videos bzw. Beiträge eingestellt. Eine im Verhältnis geringe Anzahl aktiver Nutzer „erschafft“ also massenattraktive Inhalte. Der Mehrwert ist für viele Nutzer offenkundig nicht die Möglichkeit, selbst aktiv im Netz mitzumachen, sondern attraktive Inhalte passiv konsumieren zu können. Mit dem *Web 2.0* werden also viele neue Inhalte durch einen kleinen Teil der Internetnutzer geschaffen.“ (Gscheidle/Fisch 2007, S. 401)

Art der Nutzung von Web 2.0-Angeboten (2007)

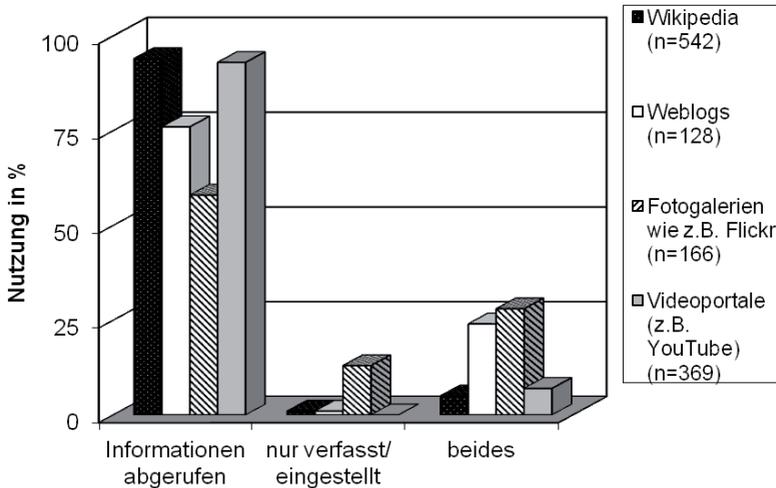


Abbildung 3: Art der Nutzung von Web 2.0-Angeboten 2007 (nach: Gscheidle/Fisch 2007, S. 421)

Tatsächlich halten es im Jahr 2007 70% der Internetnutzer auch in Zeiten von *Web 2.0* für ‚gar nicht‘ oder ‚weniger‘ interessant, selber aktiv Beiträge zu verfassen und online zu stellen, während diese Möglichkeit 13% der (vor allem jungen) Nutzern sehr interessant erscheint, wie Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1: Interesse von Internetnutzern, selber Beiträge zu verfassen (nach: Gscheidle/Fisch 2008, S. 357)

Teilnehmer in [%] finden es	2006 gesamt	2007 gesamt	männl.	weibl.	14-19J.	20-29J.	30-39J.	40-49J	50-59J.	ab 60J.
sehr interessant	10	13	15	11	25	14	8	6	15	15
etwas interessant	15	18	23	13	24	27	22	8	18	9
weniger interessant	26	25	24	27	31	27	26	30	21	11
gar nicht interessant	49	44	39	50	20	32	44	56	46	65

Dieses Phänomen der ungleichen Verteilung von aktiv beitragenden und still mitteilenden Nutzern benannten bereits Whittaker et al. (1998) im Zuge einer groß angelegten Analyse von mehr als zwei Millionen Usenet-Nachrichten:

„We found massive participation inequalities between different people in a given newsgroup. This is an important clarification of the view that the internet is an egalitarian forum. [...] The descriptive data clearly show that conversations in newsgroups

are dominated by a minority of highly verbose participants [...] evidenced by the fact that 27% of messages are generated by people who only contribute once to the news-group.“ (Whittaker et al. 1998, S. 262)

Basierend auf Studien von Netzwerk-Theoretikern wie Hubermann (2001) und eigenen Nutzerstatistiken großer Webangebote, formuliert Nielsen die folgende generelle *participation inequality rule* für die aktive Partizipation in virtuellen Gemeinschaften:

„In most online communities, 90% of users are lurkers who never contribute, 9% of users contribute a little, and 1% of users account for almost all the action.“ (Nielsen 2006, o.S.)

Natürlich folgt die tatsächliche Verteilung von Partizipation nicht immer exakt der 90-9-1-Regel, wie Nielsen selbst beispielhaft für die Seiten von *Wikipedia* und *Amazon* zeigt (ebd.). Die beschriebene Tendenz wird jedoch auch von aktuellen Studien bestätigt (z.B. Ochoa/Duval 2008).

Partizipation im *Web 2.0* ist jedoch nicht nur durch die ungleiche Verteilung der Beiträge geprägt, sondern auch durch die Tatsache, dass sich das Verständnis von Partizipation selbst durch die neuen Technologien verschiebt. Stalder etwa beleuchtet die Kommerzialisierung von Partizipation im *Web 2.0* kritisch und konstatiert, dass soziale Vernetzung zunehmend den kommerziellen Interessen der Anbieter von *facebook* und Co. unterworfen sei. Diese neue Art von Partizipation ist in Stadlers Augen das „Gegenteil von Teilhabe und dient der Verschleierung der neuen Macht- und Ausbeutungsverhältnisse“ (Stadler 2012, S. 224).

So werden häufig schon durch die bloße Nutzung von *Web 2.0*-Angeboten Informationen hinterlassen, die in Datenbanken gespeichert und aufbereitet werden und so einen Mehrwert für andere Nutzer generieren:

„What we see here is that increasing the value of the database by adding more information is a natural by-product of using the tool for your own benefit.“ (Bricklin 2000, o.S.)

Beispiele hierfür sind die Empfehlungen von *Amazon*, die auf den Kaufentscheidungen bzw. Interessen anderer Nutzer basieren, oder im Falle von Social Bookmarking die Tag-Empfehlungen, die auf den Klassifizierungen anderer Nutzer aufbauen und auch das Auffinden ähnlicher Inhalte bzw. von Inhalten mit ähnlichen Tags ermöglichen. Auch beim Lesen eines Forenbeitrags wird in den meisten Systemen der Aufruf gezählt, so dass hier eine Spur zurückbleibt. Somit kann bereits der Aufruf von Beiträgen anderer als eine sichtbare Form der Partizipation gewertet werden, was verdeutlicht, dass eine klare Trennung in aktive und passive Nutzer kaum möglich ist.

Trotz der vielfältigen Spuren von Nutzern, die nicht in Form eigener Beiträge, Kommentare, Profile oder Tags partizipieren, ist Lurking, d.h. der Zugriff auf Beiträge anderer, ohne selber Beiträge zu verfassen, in virtuellen Gemeinschaften in

den meisten Fällen jedoch nicht direkt sichtbar. Angesichts der hohen Anzahl passiver Nutzer stellt sich somit die Frage, welche Ziele, Bedürfnisse und Strategien beim Lurking eine Rolle spielen und wie Lurking im Kontext informellen Lernens zu verorten ist. Denn gerade in Bezug auf Lernen sollten auch diese Praktiken in virtuellen Gemeinschaften nicht, wie gemeinhin üblich, von der Analyse ausgeschlossen werden. Vielmehr sind sie der weiten Verbreitung dieser Praktik entsprechend angemessen zu berücksichtigen. Im Folgenden wird daher der aktuelle Forschungsstand zu Lurking in virtuellen Gemeinschaften wiedergegeben. Zu diesem Zweck werden zunächst unterschiedliche grundlegende Perspektiven auf das Phänomen Lurking dargestellt, die dann mit aktuellen Forschungsergebnissen ergänzt bzw. abgeglichen werden.

2.3 Lurking in virtuellen Gemeinschaften: ein Massenphänomen

Der Begriff ‚Lurker‘ kommt vom englischen *to lurk*, auf Deutsch: (heimlich) lauschen. Als Lurker werden gemeinhin diejenigen Nutzer internetbasierter virtueller Gemeinschaften bezeichnet, die Nachrichten anderer Nutzer lesen, selber aber keine oder kaum Beiträge verfassen (posten). Häufig werden Lurker eher gering-schätzig betrachtet, wie die folgenden Definitionen von Merriam-Webster und *Wikipedia.de* verdeutlichen:

„LURK implies a lying in wait in a place of concealment and often suggests an evil intent.“ (Merriam-Webster 2009)

„**Lurker** (engl. *to lurk*, lauern, schleichen) ist eine Bezeichnung für passive, also nur lesende Teilnehmer einer Newsgroup, eines Forums oder einer Mailingliste. Der Begriff entstammt dem Netzjargon, ist jedoch auf andere gesellschaftliche Foren übertragbar. Viele irritiert es, wenn jemand alles mitliest, was sie schreiben, selbst aber nichts über sich preisgibt. Das führt dazu, dass „Lurker“ oder „Lurking“ unter Umständen abwertend gebraucht wird.“ (Seite „Lurker“. In: *Wikipedia*)

In einer Diskussion zum Thema Lurking in der von Rheingold beschriebenen virtuellen Gemeinschaft „The Well“ forderte ein Autor etwa, dass Lurker mehr für ihre Verbindung bezahlen sollten als aktive Mitglieder. Die hier zum Ausdruck kommende Einschätzung, dass Lurker sich auf Kosten der Gemeinschaft mit Informationen versorgen, wird nicht nur von aktiven Community-Mitgliedern vertreten, sondern auch von zahlreichen Fachautoren als vermuteter Grund und Bewertung für Lurking angeführt. Nicht nur Kollock und Smith (1996), sondern auch Wellman und Gulia (1999) und Morris und Ogan (1996) diskreditieren Lurker in ihren Pub-

likationen als *free-rider*, also als „Trittbrettfahrer“, die ein gemeinschaftliches Gut nutzen, ohne selbst dazu beizutragen⁷.

Theoretisch fußt diese Sichtweise auf der These der *Tragedy of the commons* (Hardin 1968), die besagt, dass öffentliche Güter, wenn sie allen zur freien Nutzung zur Verfügung stünden, übernutzt und dadurch zerstört würden. Verhindert werden könne dies, laut Hardin, nur dadurch, dass sie in private Verfügung überführt würden, die dafür sorgt, dass im Interesse einer längerfristigen Nutzung und Verwertung diese Güter ausreichend knapp gehalten werden, so dass sie sich regenerieren und so weiter Gewinn abwerfen können. Die ursprünglich mit Blick auf materielle Güter wie Weideland oder Wasservorräte entwickelte These wird häufig im Kontext von Informationen und auch dem Austausch in virtuellen Gemeinschaften aufgegriffen (z.B. Kollock/Smith 1996) – ein Vorgehen, das vor allem in den letzten Jahren zunehmend als unzulässig kritisiert wird:

„Unlike the earthy commons, the commons of the mind is generally “nonrival.” [...] This means that the threat of overuse of fields and fisheries is generally not a problem with the informational or innovational commons.“ (Boyle 2003, S. 41ff.)

Während in den früheren Publikationen zum Thema *free-riding* noch die verfügbare Bandbreite als zentrales gemeinschaftliches Gut im Vordergrund stand (vgl. z.B. Kollock/Smith 1996), hat sich die Diskussion im Zeitalter der Breitband-Verbindungen eher auf die gerechte Verteilung der Investitionen verlagert. Die Befürchtung geht dahin, dass bei der freien Verfügbarkeit von Informationen oder Unterstützung ohne Verpflichtung zur Gegenleistung durch den Nutzer kein Anreiz mehr bestehe, Informationen für andere zur Verfügung zu stellen (vgl. z.B. Boyle 2003, S. 41ff.).

Während Nonnecke und Preece hervorheben, dass die Perspektive auf Lurking als *free-riding* der Vielschichtigkeit dieses ‚normalen‘ Verhaltens nicht gerecht wird (Nonnecke/Preece 2003, S. 112), führt Flanagin die in Kapitel 2.2 erwähnten, veränderten Bedingungen von Partizipation im Internet an, die in seinen Augen keine klare Trennlinie zwischen Partizipation und *free-riding* mehr zulassen:

„Collective action theory traditionally posits that individuals face a binary and discrete decision to either free-ride on the efforts of others’ contributions toward some „public good“, or to contribute to the good themselves. However, with web-based information public goods [...] individuals may in fact contribute their information unintentionally, unwittingly and unknowingly. As mentioned earlier, Internet and web technologies actually require users in many cases to take proactive steps to withhold their information from public view (including everything from information on a web page, discussions on electronic bulletin boards, feedback offered as part of online „credentialing“ activities, identities of networks of friends and common interests in social-networking envi-

7 Wobei Wellman et al. auch darauf verweisen, dass *free-riding* in Online-Kontexten weniger schädlich, da kaum sichtbar, sei als in face-to-face-Situationen (vgl. Wellman/Gulia 1999, S. 180).

ronments, and even E-mail addresses in the header of a message). In such cases, the free-riding construct, which is premised on conscious and explicit decisions by users as to whether to contribute to a public good or not, is unhelpful for explaining the initiation and sustenance of many forms of contemporary collective behavior.“ (Flanagin 2007, S. 9)

Trotz der grundsätzlich eher negativen Wertung wird Lurking häufig als sinnvolle Strategie für Neulinge in virtuellen Gemeinschaften angesehen, um die Regeln, Konventionen und Themen der Gemeinschaft kennen zu lernen, bevor sie selbst als Poster aktiv werden (vgl. Stegbauer/Rausch 2001, S. 49). Aus Perspektive der Gemeinschaft kann Lurking also auch die vorhandenen Ressourcen schonen, da durch stilles Mitlesen oder Recherche in den Archiven doppelte oder themenfremde Fragen vermieden werden können. Eine humorvolle Variante der Aufforderung, eigene Fragen erst nach gründlicher Recherche in den archivierten Diskussionssträngen zu veröffentlichen, stellt die folgende Abbildung aus der Signatur eines erfahrenen Forenteilnehmers dar:

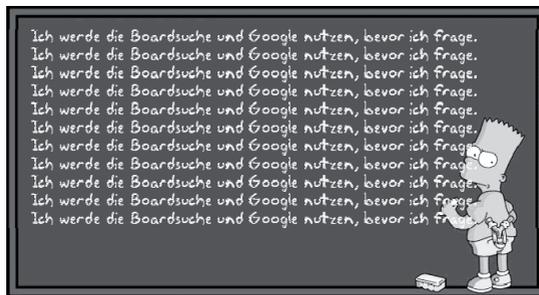


Abbildung 4: Signatur eines Forenteilnehmers

Die Sicht auf das Phänomen Lurking ist also eine zwiespältige – eine Beobachtung, die sich auch im Hinblick auf die Bewertung in vielen wissenschaftlichen Publikationen als zutreffend erweist und von Rafaeli und Kollegen zusammenfassend auf den Punkt gebracht wird:

„On one hand lurking is a way of getting to know the community and becoming an integral part of it [...]. On the other hand lurking is seen as a negative behaviour that can jeopardize communities' existence. Free-riding can cause a „tragedy of the commons“ [...].“ (Rafaeli/Ravid/Soroka 2004, S. 3)

Jenseits der negativen Bewertung als Trittbrettfahrer oder Voyeure und der positiven Einschätzung als Übergangsphänomen setzen sich zunehmend auch alternative Auffassungen durch. So werden etwa

„die passiven Teilnehmer als strukturell notwendig aufgefasst, um ein ‚information overload‘ zu vermeiden. Sie gewährleisten damit die ‚Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation‘ und wären also unabdingbar notwendig zur Ermöglichung von Verständigung bei einem größeren Kreis von Teilnehmern“ (Stegbauer 2000, S. 120).

Heterogenität der Partizipationsmuster ist somit nicht nur zu erwarten, sondern erfüllt zudem eine Funktion innerhalb des Informationshaushalts der Gruppen. Rafaeli, Ravid und Soroka (2004) erkennen in Lurkern gar das konventionelle Publikum eines Massenmediums, dessen Existenz oftmals erst die (Werbe-)Finanzierung von Community-Plattformen ermöglicht.

Die häufig geäußerte Kritik am Lurking ist tatsächlich vor allem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass es sich beim Lurking in jeder Hinsicht um ein Massenphänomen handelt. So ergab eine Umfrage, dass 98% der Besucher öffentlicher Online-Foren (z.B. AOL und MSN) niemals selber Ideen, Beiträge oder Argumente veröffentlichen (Katz 1998). Andere Untersuchungen ergaben für Mailinglisten eine durchschnittliche Lurking-Rate von 46% in Gesundheitsforen und 82% in Listen zum Thema Software-Support (Nonnecke et al. 2000). Soroka et al. ermittelten für eine Mailingliste eine Lurking-Rate von 52% mitlesenden Nutzern (Soroka/Jacovi/Ur 2003, S. 9).

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angedeutet, stellen Lurker also in den meisten Fällen die Mehrheit der Nutzer von Mailinglisten und Foren. Trotz dieser weiten Verbreitung von Lurking wurden Verhalten, Strategien und Motivationen dieser Praxis bisher wenig erforscht. Meistens werden in der Literatur zu virtuellen Gemeinschaften nur die Poster als Mitglieder virtueller Gemeinschaften wahrgenommen, Lurker geraten nur selten explizit in den Blick (vgl. Stegbauer 2000, S. 119).

Auffällig ist auch in der Fachliteratur die oben bereits beschriebene, tendenziell negative Sicht auf Lurker. Vornehmlich wird Lurking hier entweder aus einer E-Business-Perspektive, d.h. aus Sicht von Community-Betreibern, oder aus einer normativen didaktischen Perspektive, bei der Lernen eng mit aktiver, sichtbarer Partizipation verknüpft ist, betrachtet. Zunehmend setzt sich jedoch die Wahrnehmung von Lurking als ernstzunehmende, legitime Strategie durch (vgl. hierzu auch Preece/Nonnecke/Andrews 2004), die Wenger et al. folgendermaßen benennen:

„We used to think that we should encourage all community members to participate equally. But because people have different levels of interest in the community, this expectation is unrealistic.“ (Wenger/McDermott/Snyder 2002, S. 55)

Trotz dieser Entwicklung bleibt Ziel und Fluchtpunkt der meisten Untersuchungen zumindest implizit das so genannte Delurking, also die Entwicklung vom Lurker zum aktiven Teilnehmer, d.h. Poster (Vgl. z.B. Nonnecke et al. 2004; White 2007).

Eine Ursache für die bescheidene Forschungslage liegt sicherlich auch in der Schwierigkeit der Definition und Identifikation von Lurking. Einige Autoren erweitern die Definition von Lurkern um solche Mitglieder virtueller Gemeinschaften, die sehr selten oder nur sporadisch Beiträge verfassen (Nonnecke 2000; Rafaeli/Ravid/Soroka 2004). Sproull und Faraj (Sproull/Faraj 1997) identifizieren beispielsweise diejenigen als Lurker, die innerhalb des letzten Monats in einem Fo-

rum, das sie besucht haben, keinen Beitrag geleistet haben. Dieses Beispiel zeigt, dass eine starre Einteilung in Lurker und Poster kaum möglich ist, da hier weder zeitliche Entwicklungen noch individuell unterschiedliche Nutzungsarten erfasst werden. Auch aus einem weiteren Grund greift die starre Einteilung in Lurker und Poster zu kurz: Wer in einem Forum lediglich mitliest, kann in einer anderen Gemeinschaft durchaus zum inneren Kern aktiver Poster gehören. So beobachtete Stegbauer beispielsweise, dass immerhin 28% derjenigen, die sich in den untersuchten Mailinglisten passiv verhalten, im Untersuchungszeitraum Beiträge an Newsgroups verfasst haben. Dieser Anteil ist nur geringfügig niedriger als der Prozentsatz aktiver Poster der Mailinglisten, die in Newsgroups veröffentlichten – dieser liegt bei 34% (Stegbauer 2000, S. 126).

Die Nutzungspraxis ist zudem ständigen Änderungen unterworfen: einige Nutzer äußern sich zu bestimmten Themen, bei anderen lesen sie nur. Auch temporäre Abwesenheiten, z.B. durch Urlaube oder Krankheiten, können nur bedingt als Lurking definiert werden. Genauso ist meistens nicht feststellbar, ob Nutzer so genannte *side-posts* verfassen, d.h. Nachrichten, die direkt an andere Nutzer gerichtet und nur für diese sichtbar sind. Dieses Phänomen behandelt etwa Katz, der grundlegende Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Reaktionen auf seine Artikel beschreibt (Katz 1998). Die existierenden Untersuchungen behandeln meistens Lurking-Aktivitäten in Mailinglisten bzw. Newsgroups, da bei diesen die Zahl der Abonnenten und damit auch der stillen Mitleser leichter zu erfassen ist als beispielsweise bei Foren ohne Registrierungspflicht (z.B. Stegbauer 2000; Stegbauer/Rausch 2001). Zudem behandeln wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema meistens die Nutzer-Aktivitäten innerhalb bestimmter Online-Angebote. Nur selten werden Internet-Nutzer nach ihren individuellen Strategien über verschiedene Kontexte hinweg befragt.

Eine Ausnahme hiervon stellen die umfangreiche Studie von Nonnecke (2000) und die anschließenden Publikationen von Nonnecke, Preece et al. (Nonnecke/Preece 2000a, 2000b, 2003; Nonnecke et al. 2004) dar. Ausgehend von diesen Arbeiten werden im Folgenden die wesentlichen Erkenntnisse zu Funktionen, Motivationen und Strategien im Zusammenhang von Lurking dargestellt.

Erwähnenswert ist zunächst die Tatsache, dass laut einer Online-Umfrage unter mehr als 1000 Nutzern virtueller Gemeinschaften Lurker und Poster Online-Gemeinschaften im Wesentlichen aus persönlichen Gründen aufsuchen und dass beide Gruppen dem Erlangen eines allgemeinen Verständnisses („general understanding“) eine hohe Bedeutung zusprechen (Nonnecke et al. 2004, S. 3). Obgleich sie keine Fragen stellen, suchen auch 62% der befragten Lurker nach Antworten auf Fragen gegenüber 70% der befragten Poster, scheinen also hohe Informationsansprüche an ihre virtuellen Gemeinschaften zu haben (vgl. ebd.).

Tabelle 2: Warum Lurker keine Beiträge verfassen (aus: Nonnecke et al. 2004, S. 3)

Warum Lurker keine Beiträge verfassen:	in %
Lesen/Browsen ist ausreichend	54
Lerne noch über die Gruppe/Community	30
Schüchternheit	28
Keinen Beitrag zu leisten	23
Keine Notwendigkeit	22
Andere antworten in meinem Sinne	19
Andere Gründe	19
Will anonym bleiben	15
Hatte von Anfang an keine Absicht zu veröffentlichen	13
Hat keinen Wert für mich	11
Keine Zeit, Beiträge zu schreiben	9
Weiss nicht wie	8
Schlechte Qualität der Beiträge in dieser Gruppe	8
Falsche Gruppe für mich	7
Lange Verzögerung der Antworten auf Postings	7
Furcht vor aggressiven oder unfreundlichen Antworten	6
Es gibt bereits zuviele Beiträge	5
Wenn ich veröffentliche, fühle ich mich verpflichtet	4
Die Gruppe behandelt neue Mitglieder schlecht	1,5
Meine Arbeitsumgebung erlaubt es nicht	1,5

Tabelle 3: Durch Lurking erfüllte Bedürfnisse (aus: Nonnecke 2000, S. 48)

Lurking ermöglicht	für:
Konversationen und Geschichten zu verfolgen	8/10
Unterhaltung	7/10
Zugang zur Expertise und Erfahrung anderer	6/10
Information ohne Interaktion	5/10
Gemeinschaft	5/10

Nonnecke führte im Rahmen seiner Dissertation zu Lurking in E-Mail-basierten Diskussionslisten auch eine Interview-Studie durch, um Antworten auf die Fragen zu finden, warum Lurker Beiträge lesen, aber nicht selber posten, und was genau sie dabei machen.

Die zehn befragten Teilnehmer gaben 117 verschiedene Gründe an, warum sie nicht selber Beiträge verfassten. Neben persönlichen Gründen wie Schüchternheit, Sprachproblemen oder Angst vor dem Verlust der Anonymität war auch die Beziehung zu Thema und Gruppe, z.B. mangelnde eigene Expertise, das Wissen, dass es

auch ohne eigenen Beitrag genügend Antworten geben wird, oder eine geringe Qualität der Gruppenbeiträge ausschlaggebend für die Entscheidung, nicht zu posten. Hinzu kommt, dass Lurking in vielen Fällen die persönlichen (Informations-) Bedürfnisse bereits erfüllte, etwa durch den Zugang zu Informationen und Expertise oder die Kontaktaufnahme zu Individuen, und es schlichtweg keine Notwendigkeit und keine Absicht zum Verfassen eigener Beiträge gab. So war der am häufigsten genannte Grund für Lurking die von mehr als der Hälfte der Teilnehmer gegebene Antwort „just reading/browsing is enough“ (Nonnecke et al. 2004, S. 4). Der von einem Drittel der Befragten und damit am zweithäufigsten genannte Grund für Lurking, noch über die Gruppe zu lernen, verweist hingegen auf die Möglichkeit einer späteren Teilnahme.

Die am häufigsten genannten Gründe für Lurking sowie die dadurch befriedigten Bedürfnisse fassen die folgenden Tabellen 2 und 3 zusammen.

Auch wenn die Nutzung virtueller Gemeinschaften sicherlich von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst wird – Katz etwa beschreibt Lurker im Vergleich zu Postern als weniger aggressiv (Katz 1998) und auch die Studienteilnehmer von Nonnecke führen wie in Tabelle 2 erkennbar ist, persönliche Gründe wie Schüchternheit an (Nonnecke et al. 2004, S. 3) – scheint das Nutzungsverhalten weder direkt von der Persönlichkeit noch von den behandelten Themen abzuhängen. So berichtet Stegbauer beispielsweise von unterschiedlichem Verhalten einzelner Nutzer in verschiedenen Kontexten (Stegbauer 2000).

Interessant ist an den Ergebnissen Nonneckes, dass die befragten Teilnehmer keineswegs passiv waren. Obwohl jeder von ihnen in mindestens einer Mailingliste las, ohne dort jemals einen eigenen Beitrag zu verfassen, schrieben acht von zehn eigene öffentliche Beiträge in einzelnen Gruppen und initiierten Austausch mit anderen Nutzern über private Kontaktaufnahme. Durch die Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen kam es in einigen Fällen auch zu einer Verteilung von Fragen oder Ideen über die Grenzen einzelner Gruppen hinaus. Auch das Verwalten und Auswählen der eingehenden Nachrichten stellte eine wesentliche Aktivität der Teilnehmer dar (vgl. Nonnecke 2000, S. 35ff.). Zudem kann der Transfer von Informationen in Offline-Kontexte als Aktivität von Lurkern betrachtet werden. Takahashi et al. ermittelten am Beispiel von zwei unternehmensinternen Mailinglisten, dass 34% bis 45% aller Nutzer als ‚aktive Lurker‘ zwar keine eigenen Beiträge verfassten, aber Informationen aus den Listen für die eigene Arbeit nutzten bzw. an Kollegen weitergaben (Takahashi/Fujimoto/Yamasaki 2003). Auch Stegbauer nimmt an, dass Lurker durch die Überbrückung in andere Netzwerke eine wichtige Funktion erfüllen, vergleichbar dem Konzept der *weak ties* von Granovetter (1973):

„Da aber Lurker in allen Kommunikationsräumen die Mehrheit bilden, besitzen sie das größte Potential für die Verbreitung von Informationen. [...] Uns erscheint die Annahme sinnvoll, dass die Aufmerksamkeit der zentralen Akteure besonders an den Bestand des Forums und die Aufmerksamkeit der übrigen aktiven Teilnehmer besonders

an das Thema der Liste gebunden ist. Lurker scheinen in beiden Dimensionen lockerer gebunden zu sein. [...] Unter diesen Bedingungen kommt den Lurkern nicht nur eine besondere Bedeutung bei der Erhöhung der Reichweite der in dem Forum kommunizierten Inhalte zu, sondern auch für deren Streuung auf eine Vielfalt von Foren mit thematischen Schwerpunktsetzungen. Sie bewirken damit viel eher als die stärker gebundenen „aktiven“ Teilnehmer die Überbrückung struktureller Löcher.“ (Stegbauer 2001, S. 62)

Die Befriedigung persönlicher Informationsbedürfnisse ist, wie in Kapitel 2.2 dargestellt, aus Sicht der Teilnehmer ein wesentlicher Faktor bei der Nutzung von Mailing-Listen und in mehreren Fällen wichtiger als die Interaktion mit anderen Nutzern. Wesentliche Strategien der Informationsbeschaffung stellten das Durchsuchen der Nachrichten und E-Mail-Archive sowie das Verfolgen der Dialoge anderer Nutzer dar. Hierdurch sind Teilnehmer auch in der Lage, Experten zu identifizieren, die sie bei Bedarf direkt (z.B. durch private E-Mails) um Hilfe bitten können (vgl. Nonnecke 2000). Die Studienteilnehmer suchten drei verschiedene Arten von Informationen: Faktenwissen (z.B. Stellenanzeigen oder Lösungen für technische Probleme), unterschiedliche Betrachtungsweisen eines Themas abhängig von der Expertise des Schreibenden und Zugang zu authentischen, persönlichen Erfahrungen anderer Nutzer. Wichtig war den Teilnehmern neben der Breite und Tiefe des vorhandenen Expertenwissens auch die Möglichkeit, schnell an Informationen zu gelangen, sowohl im Hinblick auf aktuelle Ereignisse als auch auf aktuelle Bedürfnisse der Studienteilnehmer (vgl. Nonnecke/Preece 2003, S. 117f.).

Entgegen der *free-rider*-These haben Lurker sehr wohl auch die Belange der Gemeinschaft im Auge und versuchen beispielsweise, überflüssige Beiträge zu vermeiden:

„Several participants indicated they knew other people would post opinions similar to their own in active lists, and thus felt no need to post. When traffic is high, there is a sense that adding messages to the list only increases the traffic without improving the quality. For them, lurking was a way of reducing noise on the list, a civic duty so to speak.“ (Nonnecke/Preece 2000a, S. 78)

Diese Aussage wird durch die Tatsache gestützt, dass Lurker durchaus ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln und sich als Mitglieder wahrnehmen können. Während in einer weiteren Studie von Nonnecke die Hälfte der von ihm interviewten Personen angab, durch Lurking ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft entwickelt zu haben (Nonnecke 2000, S. 46), betrachteten sich in der oben genannten Studie mittels Online-Fragebögen nur 20% der Lurker als Mitglieder der Gemeinschaft, während jedoch über 30% der Poster diese sehr wohl als Mitglieder betrachteten (Nonnecke et al. 2004, S. 6). Insgesamt weist die Studie darauf hin, dass Poster weniger Vorbehalte gegenüber Lurkern haben, als häufig angenommen – nur 1,8% gaben an, dass sie Lurker ablehnen (ebd.). Die positive Sicht auf Lurking wird auch von den Ergebnissen von Abras (2003) bestätigt, denen zufolge 64% der

Mitglieder von Bildungs- und 71,5% von Gesundheits-Communities es für wichtig halten, Lurking zuzulassen. Eine Position, die Nonnecke und Preece mit folgenden Worten zusammenfassen:

„Lurkers are everywhere and that is OK. A case can be made for lurking being normal and public posting being abnormal. After all, if everyone were posting, who would be reading. It is unfortunate that the term lurker, with all of its negative connotation, has gained acceptance. Fortunately, lurking can now be understood as the many activities related to membership in online groups. Rather than being free-riders, lurkers should be called participants (publicly silent though they may often be).“ (Nonnecke/Preece 2000a, S. 79)

Dieses Zitat beschreibt zusammenfassend die widersprüchlichen Perspektiven auf das Phänomen Lurking und seine positive Neubewertung im Lichte neuerer Forschungsergebnisse, die Lurking als normale und notwendige Aktivität und Partizipationsform innerhalb virtueller Gemeinschaften sichtbar machen.

2.4 Zusammenfassung und Forschungsbedarf

Ziel dieses Kapitels war es zunächst, im Abschnitt 2.1 eine Klärung des Begriffs ‚virtuelle Gemeinschaft‘ vorzunehmen und davon ausgehend eine Arbeitsdefinition zu entwickeln. Es konnte gezeigt werden, dass es sich bei virtuellen, d.h. räumlich getrennten, Gemeinschaften nicht um ein grundlegend neues Phänomen handelt und dass sich die Trennung zwischen ‚virtuell‘ und ‚real‘ vor diesem Hintergrund als eine künstliche erweist, die der Lebensrealität von Internetnutzern nicht gerecht wird.

Da es in dieser Arbeit um die Beschreibung und Analyse vielfältigster Interaktionen einzelner Internet-Nutzer im Kontext informellen Lernens geht, wäre eine im Voraus festgelegte und einengende Begriffsdefinition kontraproduktiv. Vielmehr sollte das Verständnis virtueller Gemeinschaften offen genug sein, um unterschiedlichste Erfahrungen und Aktivitäten integrieren zu können. Dies leistet, wie in Abschnitt 2.1.2 erläutert, ein im Sinne von Wellman erweiterter Gemeinschaftsbegriff, der virtuelle Gemeinschaften als soziale Netzwerke versteht, in denen sowohl enge Bindungen und Gruppenstrukturen als auch flüchtige Begegnungen ihren Raum haben können.

Im Abschnitt 2.2 folgte dann eine nähere Bestimmung der Nutzungspraktiken im Kontext virtueller Gemeinschaften, die im Abschnitt 2.3 noch gesondert in Hinblick auf Lurking vertieft wurde. Über die Darstellung des Forschungsstandes konnte gezeigt werden, dass eine klare Trennung in passive Nutzer (Lurker) auf der einen und aktive Nutzer (Poster) auf der anderen Seite nicht haltbar ist. Zum einen, weil sich mit der Weiterentwicklung des WWW differenziertere Partizipationsgrade ergeben haben, zum anderen weil die Stabilität der Nutzungsart des Einzelnen

oftmals weder über die Zeit noch über unterschiedliche Kontexte hinweg gegeben bzw. überprüfbar ist. Diesen Erkenntnissen steht eine Forschungspraxis gegenüber, die ihre Untersuchungen zur Partizipation in virtuellen Gemeinschaften aus methodischen Gründen in vielen Fällen auf die Nutzung von Mailinglisten konzentrieren und in ihrem Design meistens von einzelnen Online-Angeboten ausgeht, deren Mitglieder befragt oder deren Inhalte analysiert werden. Eine Betrachtung individueller Nutzungs-Strategien über unterschiedliche zeitliche, inhaltliche und technische Kontexte hinweg wird bisher erst in Einzelfällen vorgenommen.

Für die vorliegende Untersuchung lassen sich aus den vorgenannten Überlegungen folgende Ansprüche ableiten: Angestrebt werden sollte eine Beschreibung und Analyse individueller Nutzungspraxis in virtuellen Gemeinschaften, die sowohl unterschiedliche Angebote als auch unterschiedliche Nutzungsarten umfasst und zudem die Übergänge und Verbindungen zwischen ‚realen‘ und ‚virtuellen‘ sozialen Zusammenhängen und Aktivitäten einbezieht.

Wie oben beschrieben, geht besonders aus den Arbeiten von Nonnecke et al. hervor, dass sowohl Lurking als auch Posting eine hohe Relevanz als persönliche Informations- bzw. Lernstrategie zu haben scheinen (Nonnecke et al. 2004, S. 3). Vor diesem Hintergrund verwundert es, dass kaum dezidierte Untersuchungen zum Lernen durch Nutzung virtueller Gemeinschaften unter Einbeziehung von Lernen durch Lurking als vorherrschende Nutzungsform existieren. In diese Richtung bestehende theoretische Konzepte sowie die Klärung zentraler Begriffe informellen Lernens werden im Kapitel 3 vorgestellt und ausführlich diskutiert.

3. Informelles Lernen in Praxisgemeinschaften

Für die Analyse von Lern- und Wissensprozessen in virtuellen Gemeinschaften ist zunächst eine nähere Beleuchtung verschiedener Wissensdefinitionen und -arten unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialen Konstruktion und Verteilung notwendig (Abschnitt 3.1). Zudem wird in diesem Kapitel das häufig sehr unkonturierte Konzept informellen Lernens jenseits von Aspekten der Nutzbarmachung näher zu umreißen sein (Abschnitt 3.2). Den Schwerpunkt stellt jedoch die unter 3.3 zu leistende Einführung in Wengers Konzept der Praxisgemeinschaften als wesentliche Theorie für das informelle Lernen in sozialen Zusammenhängen dar. Insbesondere werden in diesem Zusammenhang die für die Fragestellung relevanten Fragen nach der Bedeutung unterschiedlicher Partizipationsgrade sowie der medialen Vermittlung näher betrachtet.

3.1 Wissen im sozialen Kontext

Ein häufig zur Diskussion des Wissensbegriffs herangezogenes Modell ist die so genannte „Wissenstreppe“ (vgl. North 2002, S. 41), die die Anreicherung von Zeichen über Daten zu Informationen und Wissen darstellt und so verdeutlicht, dass Wissen mehr ist als eine Ansammlung von Daten.

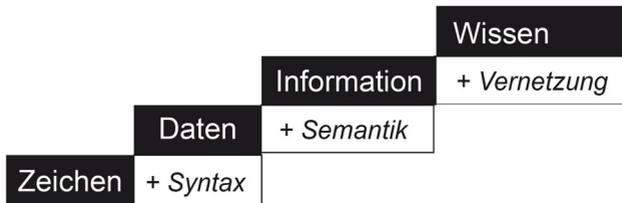


Abbildung 5: Wissenstreppe (nach: North 2002, S. 41)

Zeichen (Buchstaben, Ziffern, etc.) werden durch Ordnungsregeln wie einen Code oder eine Syntax zu Daten. Daten sind Symbole, die noch nicht in einen Bedeutungskontext eingegliedert wurden, wie z.B. einzelne Zahlenfolgen. Zu Informationen werden Daten, wenn ein Bezug hergestellt wurde bzw. sie eine pragmatische Relevanz besitzen, z.B. 13 Grad Celsius Außentemperatur. Diese Informationen sind jedoch für Betrachter wertlos, solange diese sie nicht „in Bedeutungs- und Verwendungsmuster einlagern und mit individuellem Sinn versehen können“ (Faulstich 2002, S. 151). In unserem Temperatur-Beispiel könnte etwa aufgrund der Erfahrung, dass es bei 13 Grad Außentemperatur nicht sommerlich warm ist, die Entscheidung gefällt werden, eine Jacke mitzunehmen. Wissen stützt sich somit

auf Daten und Informationen, „ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Personen gebunden“ (Probst/Raub/Romhardt 1997, S. 44) und in Handlungs- und Verwendungszusammenhänge integriert. Ein weiteres Kriterium von Wissen ist, dass dieses immer an die Bedingungen der menschlichen Wahrnehmung gebunden bleibt, oder wie Glasersfeld formuliert,

„daß menschliches Wissen nie von den menschlichen Arten und Weisen des Wahrnehmens und begrifflichen Denkens getrennt werden kann.“ (Glasersfeld 1997, S. 199)

Das Modell der Wissenstreppe impliziert individuelle Lernvorgänge, denn nur durch einen aktiven Prozess der Beschaffung und Eingliederung neuer Informationen in das bestehende Wissen und ihrer Interpretation kann neues Wissen erworben werden. Ausgeblendet wird bei dieser semiotisch ausgerichteten Perspektive jedoch die Eingebundenheit von Wissen in soziale Alltagskontexte. Diese Eingebundenheit steht im Zentrum einer wissenssoziologischen Perspektive, die daher für die geplante Untersuchung des Lernens in virtuellen Gemeinschaften, also in sozialen Kontexten, zielführend ist. Während in der Erkenntnistheorie traditionell die Vorstellung von Erkenntnis als einem solitären Prozess, der sich zwischen Erkennendem und Erkanntem abspielt, vorherrschte, sieht die soziologische Betrachtungsweise die erkennenden Menschen als Teil eines sozialen Zusammenhangs, der selbst maßgeblich in den Prozess des Erkennens und damit auch des Wissens eingeht (vgl. Knoblauch 2005, o.S. [Einleitung]).

In der Wissenssoziologie lassen sich zwei grundlegend unterschiedliche Positionen in Bezug auf die soziale Determiniertheit von Wissen beobachten. Der ersten Position geht es darum, das Verhältnis von Wissen und Gesellschaft zu bestimmen, indem beide Kategorien zunächst getrennt voneinander bestimmt werden, bevor sie aufeinander bezogen werden, um ihr Verhältnis näher zu beschreiben. Diese Position und das dahinter stehende Modell werden von Knoblauch als korrelationistisch bezeichnet (Knoblauch 2005, S. 17). Die zweite Position, von Knoblauch als integrativ bezeichnet, wird vor allem mit Berger und Luckmann in Verbindung gebracht, die aufbauend auf den in der Einleitung erwähnten Arbeiten von Schütz mit ihrem zentralen Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1977) „der Wissenssoziologie zu neuer Aktualität“ (Maasen 1999, S. 26) verhalfen. Alles, was gesellschaftlich als Wissen gilt, wird von Berger und Luckmann unter der Prämisse untersucht, dass jegliches Wissen sozial konstruiert ist. Wissen wird somit nicht von der Sozialstruktur getrennt, sondern gilt als konstitutiv für diese, wird direkt auf das Handeln und die Alltagswelt bezogen und in Begriffen wie ‚Praxis‘ oder ‚Habitus‘ auch mit diesen verschmolzen⁸.

8 Auf den Begriff der ‚Praxis‘ wird noch ausführlicher in Kapitel 3.3.2 im Kontext von Wengers Konzept der Praxisgemeinschaft eingegangen.

Für das Leben und Lernen im sozialen Kontext ist auch sozial geteiltes oder kollektives Wissen notwendig, d.h. Wissen von sozialen oder kulturellen Normen (Hanover/Mauch/Leffelsend 2004, S. 176) und daraus resultierende Erwartungshaltungen, die individuelles Handeln orientieren. Da Wissen, wie oben beschrieben, immer personengebunden ist, kann auch kollektives Wissen nicht als tatsächlich identisch vorliegende Wissensinhalte verstanden werden:

„Die Vorstellung eines gesellschaftlichen Wissensvorrats, der sich unabhängig von subjektivem Wissenserwerb ausgebildet hätte, ist schier widersinnig. [...] Den Ursprung des sozialen Wissensvorrats, genauer, der Elemente, die den sozialen Wissensvorrat bilden, kann man nur in subjektiven Erfahrungen und Auslegungen suchen.“ (Schütz/Luckmann 1990, S. 315)

Der Begriff kollektives Wissen beschreibt vielmehr auf ähnlicher Sozialisation beruhende „strukturparallele Arten und Weisen des Wissenserwerbs“ (Hug 2003, S. 31) bzw. sozial erworbene „Interpretations- und Motivationsrelevanzen“ (Schütz/Luckmann 1990, S. 308). Der jeweilige individuelle Wissensvorrat „baut sich auf aus Sedimentierungen ehemals aktueller, situationsgebundener Erfahrungen“ (Schütz/Luckmann 1990, S. 133). Zu seinen Grundelementen gehören

„die Begrenztheit der Situation und die räumliche, zeitliche und soziale Gliederung der subjektiven Erfahrung von der Lebenswelt“ (ebd.).

Wie der gesellschaftliche Wissensvorrat unter den Mitgliedern der Gesellschaft verteilt ist, wird im folgenden Abschnitt 3.1.1 erläutert.

Ein Wissensbegriff, der den sozialen Kontext mit einbezieht, ist breit angelegt und beinhaltet beispielsweise auch ‚falsches Wissen‘ sofern dieses von den Akteuren als Wissen angesehen wird. Wissen ist sozusagen eine Alltagskategorie: „Wissen ist, was die Handelnden für Wissen halten“ (Knoblauch 2005, S. 155).

„Was im offenen Rahmen der Lebenswelt Wissen zu sein behauptet und den Anspruch darauf plausibel findet, hat damit Recht auf dieses Wort und die in seinem Horizont intendierte Sache. Mehr Recht, ein höheres Recht mit irgendeinem ontologischen Rückgrat kann es freilich nicht geltend machen. Das müsste den vortheoretischen, also auch den philosophischen Rahmen der Lebenswelt sprengen und zur Einengung auf einen bestimmten Begriff von Wissen und damit von Wirklichkeit führen.“ (Plessner 1977, S. XIV)

Der aus dieser Sichtweise resultierende Widerspruch zu dem Bestreben nach allgemein verbindlichen Wahrheiten wird von Hug als Spannungsfeld zwischen zwei Wissensformen beschrieben:

„auf der einen Seite findet man nach wie vor das Bemühen um strenge Allgemeingültigkeit dessen, was als verlässliches Wissen erkannt wurde. Auf der anderen erstarkt die Einsicht, dass jedes Wissen an Paradigmen geknüpft ist, die nur bedingt übertragbar sind auf neue und andere Problemsituationen.“ (Hug/Perger 2003, S. 7)

Eine Perspektive, die Wissen als an die menschliche Wahrnehmung sowie seinen sozialen Entstehungskontext gebunden auffasst, negiert in ihrer Konsequenz also die Möglichkeit dessen, was in der abendländischen Antike als ‚gnosis‘, als wahres und allgemein gültiges Wissen von der Welt, bezeichnet wurde und setzt dieser einen eng mit der alltäglichen Lebenswelt verbundenen Wissensbegriff entgegen.

Dem Ansatz der vorliegenden Arbeit, die alltägliche Praxis der Nutzung virtueller Gemeinschaften für Informationsbeschaffung und informelles Lernen im sozialen Kontext zu analysieren, liegt eine wissenssoziologische Perspektive zugrunde, die Wissen als sozial konstruiert und aufs engste mit dem jeweiligen Kontext verbunden begreift.

3.1.1 Wissensarten und Wissenstypen

Hinsichtlich der Arten von Wissen existieren unterschiedliche Versuche der Klassifizierung und Differenzierung. Einige davon sollen hier kurz angeführt werden, um einen Rahmen für die Analyse von Wissens- und Informationsprozessen in virtuellen Gemeinschaften abzustecken. Dabei sollte man jedoch zu keinem Zeitpunkt aus dem Auge verlieren, dass es sich hierbei um analytische Kategorien handelt, denen im realen Erleben häufig diffuse Übergänge ohne klare Trennlinien gegenüberstehen.

Eine der gängigsten Differenzierungen verschiedener Wissensarten ist die zwischen deklarativem Wissen über Fakten und prozeduralem Wissen über Strategien und Vorgehensweisen. Diese ist eng verbunden mit Ryles Unterscheidung zwischen ‚wissen-dass‘ und ‚wissen-wie‘ (vgl. Ryle 1993). Deklaratives Wissen lässt sich meist explizit in grammatikalisch korrekten Sätzen oder mathematischen Formeln ausdrücken, während prozedurales Wissen (oftmals auch als Rezeptwissen bezeichnet – vgl. etwa Berger/Luckmann 1977, S. 44) dem Bereich impliziten Wissens zuzuordnen ist (Hug 2003, S. 24). Dass diese Zuordnung jedoch nicht trennscharf vorgenommen werden kann, zeigen beispielhaft O’Brien-Malone und Maybery (1998), die feststellten, dass z.B. Regeln als Prototyp deklarativen Wissens auch informell erworben werden können und dass somit sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen Teil impliziter Wissensstrukturen sein kann⁹.

9 Die meisten Annahmen und Theorien zu implizitem Wissen und dessen Abgrenzung von explizitem Wissen basieren auf den Werken Polanyis (1985), insbesondere auf dessen zentraler und oft zitierter Aussage, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen vermögen. Zu den am häufigsten benannten Merkmalen impliziten Wissens gehören sein Erwerb durch konkrete Erfahrungen, die Bedeutung, die sinnliche und diffuse Informationen für seine Aneignung haben sowie die Schwierigkeit es zu benennen, da es häufig nicht bewusst ist (vgl. Herbig/Büssing 2003, S. 38). Zum Zusammenhang zwischen Bewusstsein und implizitem Wissen existieren zwei Positionen, die zwar beide davon ausgehen, dass der Erwerb impliziten Wissens ein unbewusster Prozess ist, „d.h. es gibt weder ein Bewusstsein für den Lernprozess

Neben dieser grundsätzlichen Differenzierung von Wissensarten können mit Blick auf die komplexe soziale Wissensverteilung, welche die Industrie- bzw. Dienstleistungsgesellschaften charakterisiert, auch Unterscheidungen verschiedener Wissensbestände und Rollen vorgenommen werden. Da angenommen werden kann, dass der Einzelne virtuelle Gemeinschaften in unterschiedlichen Kontexten nutzt und hierdurch bei seiner Nutzung auch in unterschiedlichen Rollen handelt, werden im Folgenden im Anschluss an Schütz (1972) die Wissenstypen ‚Laie‘, ‚Experte‘ und ‚gut informierter Bürger‘ vorgestellt und durch die Rolle des Spezialisten nach Hitzler ergänzt.

In hoch spezialisierten Gesellschaften ist die Gesamtheit des Allgemeinwissens für den Einzelnen kaum mehr zu überblicken (vgl. Hitzler 1994, S. 21). Auch Schütz und Luckmann erläutern, dass eine gleichmäßige Verteilung des Wissens in der Gesellschaft aus Kapazitätsgründen des Einzelnen unmöglich ist (Schütz/Luckmann 1991, S. 365f.). Es haben sich Wissensspezialisierungen, d.h. Sonderwissensbereiche und rollenspezifisches Wissen herausgebildet, die eher als Alltagswissen oder der so genannte ‚gesunde Menschenverstand‘ zur Systematisierung und Rationalisierung neigen (ebd., S. 357).

In der Wissenssoziologie werden häufig als zentrale Typen die des Experten und des Laien gegenübergestellt, denen Sonderwissensbereiche bzw. Allgemein- oder Alltagswissen zugeordnet werden. Dabei ist zu beachten, dass zum Allgemeinwissen des Laien auch das Wissen darüber gehört, dass es für relevante Probleme umfangreiches Spezialwissen gibt sowie welcher Spezialist über dieses verfügt und als Ansprechpartner dienen kann (Sprondel 1979a, S. 148f.).

Während das Wissen des Experten laut Schütz (1972) auf ein Spezialgebiet begrenzt, in diesem aber hinsichtlich Aufbau und Präzision klar und deutlich konturiert ist und seine Ansichten auf gesicherten Behauptungen beruhen, verfügt der Laie (bei Schütz der ‚Mann auf der Straße‘) in vielen Gebieten über ein funktionierendes, jedoch inkohärentes ‚Rezept-Wissen‘, das die Prozeduren beinhaltet, auf die er sich in typischen Situationen verlassen kann, auch wenn er sie im Einzelnen nicht klar versteht. Dieses Wissen ist präzise genug für den praktischen und vor-handenen Zweck.

Der gut informierte Bürger steht zwischen dem Typus des Experten und dem des Mannes auf der Straße. Er strebt, so Schütz, ein vernünftig begründetes Meinungs-wissen auf subjektiv als relevant angesehenen Gebieten an, also nicht nur auf solchen, die für ihn mit einem direkten Zweck zusammenhängen.

noch hat der Lernende die Intention, etwas zu lernen“ (ebd.), sich jedoch in Hinblick auf seine Explizierbarkeit unterscheiden. Vertreter der ersten Position halten unbewusst erworbenes Wissen generell für dem Bewusstsein unzugänglich, Vertreter der zweiten nehmen an, dass ein bewusster Zugriff zumindest auf Teile dieses Wissens möglich ist (vgl. ebd.).

Die klare Unterscheidung der Typen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich auch hierbei um Konstrukte handelt, die in der Alltagsrealität ineinander übergehen und auch parallel vorliegen:

„In der Tat ist jeder von uns im täglichen Leben und zu jedem Augenblick gleichzeitig Experte, gut informierter Bürger und Mann auf der Straße, aber jedes davon mit Bezug auf eine andere Wissensregion.“ (Schütz 1972, S. 88)

In seiner eingehenden Beschäftigung mit „Wissen und Wesen des Experten“ kritisiert Hitzler (1994), dass sowohl in der sozialpsychologischen als auch in der wissenssoziologischen Forschung keine ausreichende Differenzierung zwischen dem Experten und dem Spezialisten vorgenommen wird. Vielmehr erscheinen die Spezialisierung von Wissen und die Expertenschaft etwa bei Schütz und Luckmann (1979) als weitgehend identisch. Hitzler hingegen hält eine solche Unterscheidung für notwendig: Während der Experte, so Hitzler, einen Überblick über den Sonderwissensbereich seines Gebiets hat, also im Sinne von Schütz über präzises, klar strukturiertes Wissen in seinem Fachgebiet verfügt, ermöglicht das Wissen des Spezialisten diesem zwar die Bewältigung abgegrenzter Handlungsprobleme, d.h. er verfügt über besondere Kenntnisse und Sonderwissen, die er zur Erfüllung seiner Spezialistenfunktion haben muss, weiß jedoch typischerweise nicht näher darüber Bescheid, was in seinem Gebiet insgesamt gewusst wird (Hitzler 1994, S. 22). Während das Wissen des Spezialisten also in seiner pragmatischen Ausrichtung auf Handlungsprobleme und seiner meist geringen Strukturierung eher dem Alltagswissen zuzuordnen ist, zeichnet sich das strukturierte Wissen des Experten u.a. durch eine Distanz zur Alltagspraxis und einer theoretischen Motivation aus, wie die folgende Tabelle 4 zeigt. Natürlich sind die hier getroffenen Unterscheidungen lediglich idealtypisch. So muss wissenschaftliches Wissen beispielsweise nicht zwangsläufig bzw. nicht ausschließlich theoretisch motiviert sein, sondern ist vielmehr auch pragmatisch von sozioökonomischen, politischen oder kulturellen Bedingungen seiner Entstehung im Sinne einer Interessenstopographie geprägt (vgl. de Certeau 1991, S. 73).

Auch soll mit dieser Zuordnung keineswegs eine hierarchische Sichtweise auf die Unterschiede zwischen Experten- und Laienwissen eingenommen werden, wie sie vor allem in der Sozialpsychologie lange Zeit vorherrschend war. Alltagswissen bzw. Laientheorien galten hier als naiv, primitiv, unterentwickelt, als „defective knowledge“ (Langer/Bormann 1992, S. 59) oder als „lack of knowledge“ (ebd.). Erst in der kritischen Auseinandersetzung mit der postulierten Unterlegenheit des Alltagswissens rückte dieses als „eine andere Form des Denkens“ in den Blick (ebd.) und kann dem Expertenwissen gleichberechtigt gegenübergestellt werden, wie die Übersicht von Hierdeis und Hug zeigt (Tabelle 4).

Tabelle 4: Gegenüberstellung von Alltags- und Expertenwissen (aus: Hierdeis/Hug 1997, S. 60f.)

Alltag	Wissenschaft
nach subjektiven Bedeutsamkeiten geordnetes Wissen	nach paradigmatisch begründeten Kriterien geordnetes Wissen
nicht-systematisches Wissen	systematisches Wissen
routiniertes Handeln	reflektiert methodisches Handeln
nicht organisierte Erkenntnis	organisierte Erkenntnis
Wirklichkeit als unbezweifelbar gegebene „Realität“	Frage nach den Bedingungen des Wirklichkeitsverständnisses
Vermeidung des Zweifels	Systematisierung des Zweifels
Sicherung des Erkannten	Zweifel am Erkannten
Vermeidung von Alternativen	Aufdeckung von und Suche nach Alternativen
Konzentration auf eine Deutung	selbstverständliche Annahme von Mehrdeutigkeiten
Unmittelbarkeit der Alltagspraxis	systematische Distanz zur Alltagspraxis
ausschließliche Deutung und Bewältigung der unmittelbar gegebenen Realität	hypothetische Vorwegnahme potentieller Problemsituationen
pragmatische Motivation	theoretische Motivation
erfahrungsnahe Sprache	erfahrungsferne, abstrakte Sprache
im subjektiven und/oder kollektiven Bewusstsein aufgehobene und v.a. mündlich kommunizierte Erkenntnisse	vor allem in schriftlicher Form kommunizierte Erkenntnisse

3.1.2 Wissensverteilung im Internet

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Autoren im Rückgriff auf Schütz mit der Frage beschäftigt, welche Rolle dem Internet mit seinen spezifischen Bedingungen im Zusammenhang mit der sozialen Verteilung von Wissen zukommt (z.B. Wilson/Peterson 2002, Bakardjieva 2008). Für die vorliegende Fragestellung ist vor allem die Veröffentlichung von Bakardjieva interessant, die sich intensiv mit den Veränderungen beschäftigt, die sich durch das Internet für die von Schütz definierten Typen ergibt. Sie stellt fest, dass das Internet zu „significant shifts in the social distribution of knowledge“ (Bakardjieva 2008, S. 167) führe. Grundsätzlich sieht sie in Bezug auf Giddens durch das Medium Internet eine deutliche Erhöhung der Reichweite des Einzelnen gewährleistet:

„One of the major features of modern media, Giddens claims, is ‘the intrusion of distant events into everyday consciousness’. It is immediately obvious that the Internet furnishes a process of an opposite direction: the mobilization of distant resources in response to a problem or event of everyday consciousness.“ (ebd., S. 157)

Dies bedeutet auch, dass sich die räumliche, zeitliche und soziale Gliederung subjektiver Erfahrungen, also nach Schütz und Luckmann die Grundelemente des Wissensvorrats, durch die Nutzung des Internet verändern. Es ist nicht nur, wie Giddens bemerkt, leichter möglich auf entfernte Quellen zuzugreifen, sondern es ergeben sich auch Verschiebungen in der „Struktur der Erfahrung von der Sozialwelt“ (Schütz/Luckmann 1991, S. 137) wenn neben den unmittelbaren Kontakten zu Mitmenschen auch mittelbare Erfahrungen mit unbekanntem und räumlich entfernten Personen jederzeit für den Einzelnen herstellbar sind.

Bezüglich persönlicher Situationen und Relevanzsysteme zeigt Bakardjiewa anhand einer umfangreichen Interview-Studie in kanadischen Haushalten, wie die Verfügbarkeit des Internet in alltäglichen Situationen den Umgang mit Informationen verändert:

„The availability of the internet as an element at hand in the local situation seems to encourage a more questioning attitude with respect to daily dealings such as purchasing products, arranging trips, visiting the doctor, taking medicines, minding domestic animals, fixing cars, maintaining social conversations and many others.“ (Bakardjiewa 2008, S. 160)

Im Rahmen der Interviews werden von den Teilnehmern auch virtuelle Gemeinschaften als vertrauenswürdige, nützliche und wichtige Informationsquellen benannt. Die Struktur des Internet ermöglicht es, Informationsquellen mit geteilten Relevanz zu finden, auch wenn niemand im lokalen sozialen Umfeld diese teilt. Am Beispiel einer Dorfbewohnerin, die sich unter Zuhilfenahme einer virtuellen Gemeinschaft selbstständig zur Web-Designerin weiterbildete, verdeutlicht Bakardjiewa auch, wie mit Unterstützung von Online-Quellen und Kontakten eine Entwicklung vom Laien zur Spezialistin möglich ist:

„Her situated pragmatic interests had led her to change her status from one of a well-informed lay person in the area to that of an expert. She had acquired the knowledge necessary for this leap by relying [...] on first-hand doers, insiders, analysts, collaborators, co-learners and others.“ (Bakardjiewa 2008, S. 165)

Das heißt, dass auch der kontinuierliche oder punktuelle, schnelle Zugriff auf Expertenwissen für den Laien durch das Internet deutlich leichter wird. Aufgrund dieser Beobachtungen entwirft Bakardjiewa das Profil des ‚man on the net‘, als einen neuen, zwischen Laien und Experten situierten Typ:

„The man on the net remains oriented mostly and predominantly to his or her primary situational relevances, however, he is not content with following established recipes or leaving the elements of the situation indistinct and unexplicated. He defines more situations of his daily life as ones demanding new elements of knowledge or a clearer understanding of old ones. Buying a CD player, for example, is no longer preformed on the basis of imitation of neighbours or ad characters. Thorough ‘research’ is conducted bringing into clarity the features of the device, the needs of the user, the price and many other elements of the situation.“ (ebd., S. 162)

Anhand der im letzten Abschnitt dargestellten Tabelle 4 lässt sich zudem zeigen, inwiefern sich die klaren Trennlinien zwischen Alltags- und Experten-Wissen vor dem Hintergrund virtueller Gemeinschaften verändern. Alltagswissen im Netz ist beispielsweise im Falle von *Social Tagging* oder der Verlinkung von Weblogs nach kollektiven Bedeutsamkeiten geordnet und liegt, anders als in Tabelle 4 in teilweise organisierter Form vor, z.B. als Daten aus Forenbeiträgen oder -diskussionen. Es ist durch seine mediale und teilweise asynchrone Vermittlung aus der Alltagspraxis herausgehoben und in den meisten Fällen schriftlich fixiert und archiviert. Auf der anderen Seite diskutieren und entwickeln Experten in berufsbezogenen Blogs wissenschaftliche Konzepte, was die Distanz dieser Wissensbestände von der Alltagspraxis verringert. Die Prozesshaftigkeit und Dialogizität von Erkenntnissen wird dadurch betont und ergänzt so die in der Wissenschaftspraxis vorherrschende Kommunikation fixierter Ergebnisse (z.B. in Form von Publikationen).

Zusammenfassend lässt sich mit Bakardjieva betonen, dass die Grenzen zwischen unterschiedlichen Wissensarten und -typen verschwommener und durchlässiger werden und sich die Übergänge zunehmend fließend gestalten.

Um informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften theoretisch fassbar zu machen, ist neben der erfolgten Betrachtung von Wissen im sozialen Kontext auch die Darstellung und Diskussion des Konzepts informellen Lernens notwendig, denen das folgende Kapitel gewidmet ist.

3.2 Informelles Lernen

Als informelles Lernen wird im Allgemeinen Lernen bezeichnet, das jenseits formaler Kontexte wie Schule oder Universität ungerichtet im Lebenszusammenhang stattfindet. Diese „Grundform menschlichen Lernens“ (Dohmen 2001) macht nach Expertenschätzungen 70-90% des Lernens Erwachsener aus, folglich kommen dem strukturierten Lernen in Bildungsinstitutionen höchstens 30% zu. Diese Schätzungen werden durch zahlreiche internationale Untersuchungen untermauert: Die ersten empirischen Daten lieferte der U.S. National Survey on Voluntary Learning (Johnston/Rivera 1965), bei dem zum großen Erstaunen der Autoren, die informelles Lernen zuvor für eine Restgröße gehalten hatten, 40% aller Befragten angaben, schon mindestens ein Mal außerhalb von Bildungseinrichtungen selbstgesteuert gelernt zu haben. Hiermit rückte informelles Lernen als relevante Größe in den Blick und nachfolgende Untersuchungen ergaben regelmäßig deutlich höhere Anteile informellen Lernens. Die OECD kam 1977 zu dem Schluss, dass das von den Lernern selbst gesteuerte Lernen als der bewusste Teil des informellen Lernens annähernd zwei Drittel der gesamten Lernaktivitäten Erwachsener ausmacht (vgl. OECD 1977, S. 20). Livingstone (2000) kommt in seiner Untersuchung über (bewusstes) informelles Lernen zu dem Ergebnis, dass 95% aller erwachsenen Kana-

dier informell lernen und im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden hierfür aufwenden. Die Studie konnte darüber hinaus bestätigen, dass informelles Lernen für zahlreiche Lebensbereiche (z.B. Arbeit, Ehrenämter, Haushalt, Interessen/Hobbies) relevant ist.

Für das berufliche Lernen findet im „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) seit 1988 auch informelles Lernen Berücksichtigung. Hier wurde zwischen 2003 und 2007 ein Zuwachs von 61% auf 68% der Erwerbstätigen festgestellt, die angaben, informell für den beruflichen Kompetenzerwerb zu lernen (BMBF 2006, S. 190; von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 43f.). Tough kam in einer Metastudie¹⁰ zu einem noch etwas höheren Anteil (vgl. Tough 1978, S. 250ff.). Auch Staudt et al. stellten in einer Umfrage in Deutschland fest, dass nur ca. 20% aller Lernprozesse durch Weiterbildung abgedeckt werden (Staudt et al. 2002, S. 57). Analog hierzu fand Campbell in den Honeywell-Studien heraus, dass das Lernen von Managern des Konzerns *Honeywell* zu 80% durch Arbeitserfahrung und den Austausch mit Kollegen und Mitarbeitern erfolgt (Zemke 1985). Kuper und Kaufmann (2010) nehmen im Rahmen einer Sekundäranalyse der Datensätze des BSW eine weitergehende Differenzierung der genutzten Formen informeller Weiterbildung vor in ‚arbeitsbegleitendes Lernen‘ (46% der Befragten), ‚lernförderliche Arbeitsorganisation‘ (19,4% der Befragten), ‚mediales Lernen‘ (12% der Befragten) und ‚Fachkommunikation‘ (40,6% der Befragten). Die weitergehende Analyse zeigt, dass die Beteiligung an informellem Lernen durch „je spezifische Kombinationen individueller Merkmale und betrieblicher bzw. beruflicher Kontexte“ (Kuper/Kaufmann 2010, S. 116) bedingt ist.

Eine wichtige deutschsprachige Studie zum informellen Lernen, hier in Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche, legen Dehnbostel et al. (1999) vor. Im Rahmen eines quantitativen Teils wurden dabei 110 Betriebe befragt, ein qualitativer Teil führte zu einer differenzierten Beschreibung des betrieblichen informellen Lernens. Im Mittelpunkt der Lernaktivitäten stehen hier kommunikative Prozesse, wie etwa der kontinuierliche Austausch über aktuelle Arbeitsaufgaben und -probleme mit Kollegen. Auch dem Internet kommt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zu. Als der face-to-face-Kommunikation nachgelagerte Wissensquellen werden Online-Chats und Wissensbörsen herangezogen. Eraut (2007) bestätigte in einer Studie, dass das Lernen von Berufseinsteigern hauptsächlich informell am Arbeitsplatz geschieht. Er identifiziert Faktoren wie Gruppenarbeit und konstruktives Feedback, die das informelle Lernen am Arbeitsplatz und die Entwicklung einer Lernkultur fördern (ebd., S. 419f.).

Augenfällig ist bei der Durchschau und dem Vergleich existierender Studien zum informellen Lernen, dass hier mit erheblich divergierenden Definitionen und Begrifflichkeiten gearbeitet wird. Die Kategorie des informellen Lernens entstammt

10 Einbezogen wurden Studien aus den USA, Kanada, Ghana, Jamaika und Neuseeland.

ursprünglich dem Begriffsinventar John Deweys und wurde später ausgehend von Knowles Buch „Informal Adult Education“ (Knowles 1950) von der US-amerikanischen Erwachsenenbildung übernommen. Auch wenn in der internationalen Diskussion keine eindeutige und vor allem einheitliche Definition informellen Lernens existiert, lassen sich über verschiedene Disziplinen und Länder hinweg gewisse Schnittmengen und Spannungsfelder bestimmen, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

3.2.1 Definitionen und Diskussionen

Wie eingangs erwähnt, wird informelles Lernen häufig bestimmt als ein Lernen, das außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen stattfindet und nicht zertifiziert wird (vgl. Straka 2000). Für die Bildungsdiskussion innerhalb der EU hat die Europäische Kommission beispielsweise die folgenden Definitionen festgelegt (Europäische Kommission 2001):

- **Formales Lernen:** Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.
- **Nicht-formales Lernen:** Lernen, das zwar in einem institutionellen Rahmen stattfindet (z.B. in Weiterbildungseinrichtungen), jedoch nicht zu formal anerkannten Schul-, Berufs- oder Studienabschlüssen führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.
- **Informelles Lernen:** Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional oder auch inzidentell/beiläufig.

Zusammenfassend lässt sich die Unterscheidung zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen wie folgt spezifizieren:

„Unter informellem Lernen verstehen wir einerseits ein Lernen „en passant“, das sich nebenbei ergibt und weder Absicht noch Ziel des Handelns ist, darüber hinaus aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen, und bei denen informelle Wege eingeschlagen werden. Organisiert werden diese Lernprozesse – im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen – allerdings nicht durch eine Institution, sondern vom Individuum selbst.“ (BMBF 2004, S. 146).

Informelles Lernen fungiert somit als Oberbegriff für selbst-organisiertes Lernen, der sowohl bewusstes, intentionales als auch unbewusstes, nicht-intentionales Lernen außerhalb schulischer Zusammenhänge umfasst.

Im Zusammenhang mit letzterem stellt sich die konträr diskutierte Frage, ob und wie eine Abgrenzung von allgemeinen Prozessen der Sozialisation vorgenommen werden kann, wenn informelles Lernen unbewusste Lernprozesse einschließt. Livingstone etwa legt seinen Studien ein Verständnis von informellen Lernprozessen zugrunde, das eine Abgrenzung von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisation darüber vornimmt, dass informelles Lernen von den Lernenden bewusst als signifikanter Wissenserwerb wahrgenommen werden muss (vgl. Livingstone 1999, S. 68f.).

Eine der frühen und einflussreichen Studien zum informellen Lernen im Arbeitskontext stammt von Marsick und Watkins und beinhaltet den Versuch, eine „Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations“ (Watkins/Marsick 1992) zu entwickeln. Die Autorinnen nehmen hierzu die folgenden definitorischen Abgrenzungen vor:

- ‚Reflection without action‘, theoretisches Lernen ohne Handeln, ist das Kennzeichen des formalen Lernens.
- Eine reflektierte Lernaktivität in der außerschulischen Umwelt („action with reflection“) wird als die Normalform informellen Lernens angesehen.
- Eine unreflektierte Lernaktivität in dieser außerschulischen Umwelt („action without reflection“) ist die besondere Form des beiläufigen informellen Lernens.
- Bei ‚absence of action and reflection‘ handelt es sich nicht mehr um Lernen, (= ‚non-learning‘). Das heißt: wenn sich eine Verhaltensänderung ohne persönliche Lernaktivität ergibt, haben wir es nach dieser Abgrenzung eher mit indirekten Sozialisationswirkungen zu tun als mit Lernen (vgl. Watkins/Marsick 1992, S. 290).

Auch diese vage Abgrenzung zwischen informellem Lernen und Sozialisation wird besonders in der amerikanischen Literatur weiter diskutiert. Dabei werden verschiedene Kriterien für die Bestimmung informellen Lernens ins Feld geführt, wie etwa die Veränderungsabsicht des Lernenden oder auch die Bewältigung von Anforderungen jenseits routinemäßiger Reaktionsmuster bzw. den Erfahrungsgewinn aus neuen Situationen (vgl. Dohmen 2001, S. 20f.). Als Konsens für die Abgrenzung informellen Lernens von allgemeiner Sozialisation zeichnet sich laut Dohmen ab,

„dass Umwelterfahrungen (bewusst oder unbewusst) so verarbeitet werden, dass es zu einem (expliziten oder heimlichen) Wissenszuwachs kommt, der dann auch Verhaltensdispositionen verändern kann. Diese Wissens- und Verhaltensänderung kann im

Rahmen eines erweiterten Lernverständnisses auch pragmatisch-unaufgeklärt und ohne bewusste Deutungsmuster erfolgen.“ (Dohmen 2001, S. 21)

Schulze (1993) plädiert für eine phänomenologische Definition von Lernen, die dieses nicht nur als eine Reaktion auf ein Lehrangebot ansieht, sondern auch ins Alltagshandeln integrierte informelle Lernprozesse einbezieht:

„Lernen ist der Prozess, durch den ein Lebewesen, insbesondere ein menschliches Lebewesen, befähigt wird, eine Situation, die es vorher nicht bewältigen konnte, weil sie zu schwierig war oder auch weil es sie so noch nicht gab, zu bewältigen. Oder kurz: Lernen ist die Neu-Bewältigung einer Situation.“ (Schulze 1993, S. 252)¹¹

Anhand dieser Definition von Lernen, die formale und informelle Aspekte umfasst und damit die grundlegende Unterscheidung in formales und informelles Lernen in Frage stellt, zeigt sich die Möglichkeit, sich der Thematik informellen Lernens aus einer anderen Perspektive zu nähern. Diese Perspektive wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2.2 Informell und formal: ein Gegensatz?

Im Bezug auf die in Kapitel 3.1 vorangegangenen Ausführungen lässt sich fragen, inwieweit die Trennung in formales und informelles Lernen aufrecht zu erhalten ist, wenn Wissen als sozial vermittelt und in sozialen Kontexten erworben verstanden wird. Findet im Klassenzimmer tatsächlich ‚reflection without action‘ statt, wie von Watkins und Marsick postuliert? Ist der Zweck beim formalen Lernen wirklich das Lernen selbst oder liegen nicht auch hier vielfältige individuelle Motivationen und Anreize vor, die Lernen auch im institutionellen Rahmen als Lösung einer Aufgabe oder einer Situationsanforderung verstehbar machen? Angesichts der Unmöglichkeit klarer Trennlinien plädieren einige Autoren dafür, die Übergänge zwischen informellem und formalem Lernen als Kontinuum aufzufassen (Sommerlad/Stern 1999).

Die Soziologin Lave geht in ihrer Argumentation weiter und kritisiert eine vorherrschende Lehrer- bzw. vermittlungszentrierte Sicht auf Lernen. Im Rahmen ethnografischer Feldstudien stellte sie fest, dass auch nominell dekontextualisiertes Schulwissen als kontextgebunden und sozial situiert zu greifen ist:

„It was not just the informal side of life that was composed of intricately context-embedded and situated activity: there is nothing else. And further, if there is no other kind of activity except situated activity, then there is no kind of learning that can be distinguished theoretically by its ‚de-contextualization‘, as rhetoric pertaining to schooling and school practices so often insists.“ (Lave 1997, S. 126)

¹¹ In diesem Zusammenhang werden Überschneidungen zu Diskussionen über Erfahrungslernen und situiertes Lernen deutlich. Auf Letzteres wird in diesem Kapitel noch ausführlich eingegangen werden.

Folgt man dieser Argumentation, so erscheint der Unterschied zwischen formalem und informellem Lernen nicht so sehr durch seine Organisationsform oder den Lernort, als vielmehr durch die eingenommene Perspektive bestimmt. Sprechen über institutionelles Lernen findet implizit zumeist aus einer Vermittlungs- oder Lehrperspektive heraus statt, hinter der die Frage nach dem eigentlichen Lernen quasi verschwindet, wie Lave ausführt:

„From the point of view of the dualist formal/informal model [...] culture becomes shared via cultural transmission. It is the transmitter’s point of view that is implicitly privileged. By contrast, one central point of the apprenticeship research is that learning is the more basic concept, and that teaching (transmission) is something else. Teaching certainly is an object for analytical inquiry, but not an explanation for learning. Indeed whole apparatuses of explanation for learning are cultural artefacts about teaching and they are in need of explanation.“ (ebd., S. 125f.)

In Analogie mit den in Kapitel 2.1.1 vorgestellten Überlegungen zum Verhältnis zwischen Virtualität und Realität wäre es auch für die Diskussion um formales und informelles Lernen hilfreich, weniger stark auf die Unterschiede zu fokussieren, sondern wie von Lave vorgeschlagen Lernen als grundlegendes Konzept in den Blick zu nehmen und gerade die Analogien und Übergänge zwischen formalen und informellen Kontexten konsequent aus der Sicht des Lernenden in den Blick zu nehmen.

Wenn mit Lave angenommen wird, dass jeder Lernprozess in soziale Praxis eingebunden ist, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Lernen und Praxis bzw. Sozialisation mit neuer Dringlichkeit. Lave betont daher, dass nicht jede soziale Praxis als Lernen anzusehen ist und spricht von Lernen als *trajectories of participation* (am ehesten zu übersetzen als ‚Partizipationsverläufe‘), also als Praxis, die individuelle Veränderung ermöglicht und entwickelt:

„It singles out certain kinds of participation: the notion of movement in a direction, of the possibilities for going deeper, becoming more of something, doing things differently in ways that gradually change the ways you are objectively, the way you are understood by others, and the terms in which you understand yourself to be a socially located social subject.“ (ebd., S. 131)

Wie unterschiedliche Partizipationsverläufe innerhalb des Konzepts der Praxisgemeinschaften als Wege sozialen Lernens abgebildet werden, wird später in Kapitel 2.2 eingehender diskutiert.

Aus den beschriebenen Diskussionen um informelles Lernen wird deutlich, dass eine abschließende klare Begriffsbestimmung desselben derzeit nicht möglich ist. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff ‚informelles Lernen‘, wie oben erläutert, als ein Konzept verwendet, bei dem die Erfahrung des Lernenden im Hinblick auf Lernprozesse im Zentrum steht. Der Fokus der Analyse liegt folgerichtig auf der Selbstorganisation seitens des Individuums und der Einbettung des Lernens in

alltagsweltliche Kontexte und Praktiken. Aus dieser Perspektive können unterschiedlichste Lernaktivitäten betrachtet werden.

Die in Tabelle 5 aufgeführten Dimensionen wurden aus den oben dargestellten Diskussionen abgeleitet und können die Beschreibung und Analyse verschiedener Ausprägungen informeller Lernaktivitäten unterstützen. Die einzelnen Begriffspaare verorten unterschiedliche informelle Lernhandlungen in einem Kontinuum und ermöglichen so zunächst einmal eine genauere Beschreibung ohne begriffliche Einengungen oder Ausgrenzungen. Während auf der linken Seite die Grenzen zum formalen Lernen fließend sind, liegen die Ausprägungen auf der rechten Seite in deutlicher Nähe zu Prozessen der Sozialisation.

Tabelle 5: Dimensionen informellen Lernens

Dimensionen informellen Lernens	
bewusst	↔ unbewusst
strukturiert	↔ unstrukturiert
unterstützt/begleitet	↔ selbstgesteuert
intentional (Lernziele)	↔ nicht-intentional (Handlungsziele)

3.2.3 Zertifizierung und Unterstützung

Wie in der Einleitung angekündigt, sollen im Rahmen dieser Arbeit ausgehend von der Analyse informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften am Rande auch Perspektiven für die mögliche Unterstützung dieser individuellen Lern-Praktiken thematisiert werden. In diesem Zusammenhang sind die in diesem und dem folgenden Abschnitt diskutierten Aspekte zu sehen. Zudem liegt die Frage danach, ob und wie informelles Lernen unterstützt, gefördert und zertifiziert werden kann und sollte, den Diskussionen um informelles Lernen meistens ohnehin mehr oder weniger explizit zu Grunde und kann daher nicht übergangen werden.

Für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erstellte Dohmen eine Übersicht über internationale Bemühungen für die ‚Erschließung‘ informellen Lernens (Dohmen 2001), wie die Idee der Schaffung individueller Lernkonten zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung in Schweden (ebd., S. 65) oder das finnische Programm ‚Know-how and Competence in Liberal Adult Education‘ (KCLAE), das vom finnischen Erziehungsministerium unterstützt wird und sich auf die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung durch ‚Community Learning‘ konzentriert (ebd., S. 68). Basierend auf diesen Analysen publizierte das BMBF 2004 eine Machbarkeitsstudie zur Einführung von Weiterbildungspässen mit Zertifizierung informellen Lernens, um die Anerkennung informellen Lernens auch in Deutschland voranzutreiben (BMBF 2004).

Auch die Europäische Kommission verfolgt seit Mitte der 90er Jahre die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch informelles Lernen und arbeitet an Zertifizierungsmodi für informell erworbene Kompetenzen (vgl. Overwien 2004, S. 51).

Aus Sicht von Watkins und Marsick ist der Erfolg informellen Lernens wesentlich vom Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Umwelt der Lernenden abhängig, welches man im Arbeitskontext z.B. durch Maßnahmen wie die Stärkung der Reflexionsfähigkeit oder die Schaffung eines Klimas, das kreative Problemlösungen unterstützt, fördern könnte (Watkins/Marsick 1992, S. 298, vgl. auch Marsick 2009).

Der Diskurs zum auf die Arbeitswelt bezogenen, informellen Lernen wird in der englisch-sprachigen Debatte z.T. durchaus kritisch gesehen. So warnt Welton vor einer ‚Kolonisierung der Lebenswelten‘ im Rahmen einer ökonomischen Nutzbarmachung des informellen Lernens, das ja in weiten Teilen auch außerhalb der Produktionssphäre stattfindet (Welton 1995). Garrick kritisiert, dass im Rahmen der Human-Resource-Development-Ansätze nur der Verwertungsgedanke, nicht aber kritische Bildungsfragen wichtig seien und Angestellte einseitig als ökonomische Subjekte betrachtet würden (Garrick 1998, S. 125). Er gründet seine Kritik auf der Grundvorstellung vom informellen Lernen als einer selbstbestimmten, engagierten und reflektierenden Verarbeitung persönlicher Erfahrungen auf der Basis einer ethisch begründeten Menschenwürde und personalen Verantwortung – mit der z.B. eine Instrumentalisierung menschlichen Lernens unvereinbar ist. Diese Debatte ist, am Rande bemerkt, nicht neu. Bereits um 1800 wurde die Aufklärungspädagogik der Philanthropen, die sich an einem Konzept von Nützlichkeit und Brauchbarkeit orientierte, durch Vertreter des Neuhumanismus wie Wilhelm von Humboldt kritisiert, der dieser das Programm einer allgemeinen Menschenbildung entgegen setzte, das sich der unmittelbaren Verwertung und ökonomischen Nutzung entzieht (vgl. Krüger 1996).

Tatsächlich bekennen sich Watkins und Marsick bereits in der Einleitung ihrer oben genannten Studie unmissverständlich zu den übergeordneten Zielen der Effizienzsteigerung und des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit, in deren Schatten das Lernen und die Entwicklung der Angestellten erfolgen sollen:

„Organizations today are seeking new ways to understand and deliver learning outside the classroom. [...] The reasons for this trend are many, but it is in large part fuelled by radical changes in the global market-place that have pushed many organizations to work, organize, think and learn in very different ways. [...] Businesses that cannot respond quickly to customer needs often find their markets overtaken by ‘foreign’ companies. The threat to the bottom line has forced businesses into re-evaluating time-honoured ways of working. [...] Businesses have turned to their human resources to help them survive and flourish. A key component of a new way of working with employees is continuous learning for continuous improvement [...].“ (Watkins/Marsick 1992, S. 287)

Das Zitat zeigt außerdem beispielhaft das Spannungsfeld, in dem sich Ansätze zur Förderung informellen Lernens bewegen, da sie schnell Gefahr laufen, eine Formalisierung oder zumindest Strukturierung dieser informellen Lernformen zu avisieren, wie Jensen nachdenklich anmerkt:

„The most challenging question might be if it is possible or preferable at all to formalise the non-formal without losing the potential of the non-formal in itself. The non-formal learning does not necessarily contrast the formal learning, but still non-formal learning has its main characteristics as something taken place alongside and opposing the formal, which gives it strength. If non-formal learning is put into schemes and curricula, then it is endangered of just becoming formal, with “no chance of escape”. If the “non-formal” becomes “formal” it might turn into a new set of overwhelming demands socially and on the individual, feeling forced to comply.“ (Jensen 2004)

Eine derartige Formalisierung informellen Lernens kann wohl am ehesten vermieden werden, wenn informelles Lernen zunächst einmal mit Lave (vgl. 3.2.1) konsequent ausgehend von der Perspektive der Lernenden analysiert wird. Ausgehend von den tatsächlichen Praktiken können dann in einem weiteren Schritt den Bedürfnissen der Lernenden angepasste Unterstützungsszenarien entwickelt und erprobt werden.

3.2.4 Unterstützung informellen Lernens mit *Social Software*

Vor allem Wikis und Blogs werden zunehmend in Lernmanagementsysteme und IT-Infrastrukturen von Universitäten, Schulen und Unternehmen integriert und in der Praxis zu Lehr- und Lernzwecken eingesetzt, meist in der Hoffnung, selbstorganisierte kollaborative Lernprozesse zu initiieren (Bremer 2006; Wageneder/Jadin 2007).

Auf einen Text von Bartlett-Bragg, der Unterstützungsszenarien für informelles Lernen mit *Social Software* aufzeigt, soll an dieser Stelle exemplarisch näher eingegangen werden. Die Zielsetzung der Autorin wird in der Einleitung beschrieben als

„attempt to stimulate the capture of tacit knowledge [...] by the integration of the emerging social software technologies into our teaching practices“ (Bartlett-Bragg 2006, S. 2).

Auf den ersten Blick wird deutlich, wie schnell durch diesen Fokus das im Titel des Beitrags benannte Ziel („Reframing practice to foster informal learning with social software“) gefährdet ist. Es geht um die Strukturierung und Unterstützung von Lernaktivitäten innerhalb eines formalen Kontextes. Mit Blick auf die in Abschnitt 3.2.1 herausgestellten Dimensionen informellen Lernens und die bei Bartlett-Bragg erfolgende formale Einbindung wird deutlich, dass es sich hier eher um formales als informelles Lernen handelt. Die Autorin unternimmt mit der folgenden Tabelle

einen Versuch, einzelne Technologien und Anwendungen auf ihr Potenzial für informelles Lernen hin zu strukturieren:

Tabelle 6: Zuordnung Lern-Aktivität – Unterstützungs-Technologien (nach: Bartlett-Bragg 2006, S. 3)

Informelle Lern-Aktivität	Einsatz von Technologien
Netzwerke	Collaborative spaces – typischerweise asynchrone Diskussionsforen, synchrone Chats oder Instant Messaging sowie E-Mail
Praxisgemeinschaften	
Mentoring	
Coaching	
Lernen von Experten	
Suche nach Problemlösungen	Internet (Google), Intranet, E-Mail an einen Experten
Informationsverteilung	Syndizierungssoftware/RSS, Intranet, E-Mail / Mailinglisten
Selbstanalyse und Reflexion	Online Journale, Weblogs

Bei näherer Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass der von Bartlett-Bragg hergestellte Einsatzbereich in wesentlichen Aspekten auf das Erstellen eigener Inhalte zugeschnitten ist und dass der Zugriff auf Inhalte und Informationen anderer tendenziell weniger als Lernaktivität angenommen wird. Dem gegenüber steht eine Nutzungspraxis, in der dem sogenannten Lurking z.B. in Blogs und Foren eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 2.3). Zudem lässt sich feststellen, dass die vorgenommenen Zuordnungen von Anwendungen zu Lernaktivitäten angesichts des breiten Anwendungsspektrums eher zufällig wirken. So werden beispielsweise Mailinglisten oftmals zum Lernen von Experten oder für die Unterstützung einer Praxisgemeinschaft verwendet, während Foren einen beliebten Ort für die Suche nach Problemlösungen darstellen. An dieser Stelle soll kein erneuter Versuch unternommen werden, einzelne Anwendungen und Services auf ihr Potenzial für informelles Lernen hin einzuordnen. Als Ausgangspunkt für eine solche könnten jedoch die oben benannten Dimensionen informellen Lernens gewählt werden, um eine Berücksichtigung und bewusstere Differenzierung unterschiedlicher Lern-Szenarien zu ermöglichen.

Um eine Verzerrung der Perspektive zu vermeiden, ist es wichtig, bei der Diskussion um informelles Lernen mit *Social Software* nicht einseitig auf aktive Partizipation und die Erstellung eigener Inhalte zu fokussieren. An diesem Punkt wird die perspektivische Einengung besonders deutlich in der kontinuierlichen Frustration der Pädagogen angesichts der Schwierigkeit, die Lernenden zur aktiven Partizipation in sozialen Lernumgebungen zu bewegen. So beobachtet Bartlett-Bragg, dass negative Bewertungen der Lernförderlichkeit von *Social Software* vor allem in Zusammenhängen erfolgen, in denen die Lehrenden damit zu kämpfen hatten, die

Lernenden zur Partizipation innerhalb der *Social Software*-Umgebungen zu motivieren (Bartlett-Bragg 2006, S. 5).

Hier ist, wie häufig in der Diskussion um informelles Lernen in formalen Kontexten, nicht mehr tatsächlich informelles Lernen Thema. Vielmehr wird der Einsatz von *Social Software* für formales Lernen aus einer Vermittlungsperspektive heraus erörtert. In der Diskussion um die Unterstützung informellen Lernens mit *Social Software* zeichnete sich in den letzten Jahren vor allem die Diskussion um *Personal Learning Environments* als weiterführend ab, die daher im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird.

3.2.4.1 E-Learning 2.0 und Personal Learning Environments

Zentrale Begriffe der aktuellen Diskussion um die Unterstützung informellen Lernens mit *Social Software* sind der von Downes geprägte Begriff *E-Learning 2.0* und das Konzept von *Personal Learning Environments* (PLEs).

Downes, tätig am National Research Council in Kanada, bringt in seinem Aufsatz „E-Learning 2.0“ die Überzeugung zum Ausdruck, dass sich auch Online-Lernen mit dem WWW weiter entwickelt und sich dabei derzeit in einem Ausmaß wandelt, das neue Begriffe und Modelle für seine analytische Beschreibung erfordert (Downes 2005). Unter diesen Vorzeichen wählt Downes die Bezeichnung *E-Learning 2.0*, um analoge Entwicklungen und Ansätze in diesem Bereich zu fassen.

Während *E-Learning 1.0* auf Lernplattformen (LMS) mit vorstrukturierten linearen Lernpfaden basierte, sieht Downes als E-Learning-Applikation der Zukunft eine offene Lernumgebung mit verschiedenen, interagierenden *Social Software*-Anwendungen (wie z.B. Blogs, rss-feeds, E-Mail), die als ein Knoten in einem Netz aus Inhalten und Menschen fungiert. Anders als bei einem LMS mit feststehenden Kursen werden Lerner in dieser Lernumgebung „supported by contextual collaboration with people and systems“ (Downes 2005).

Die Idee von *Personal Learning Environments* (PLEs), also der auch von Downes beschriebenen Verbindung verschiedener *Social Software*- und anderer (Internet-) Anwendungen zu einer Lernumgebung, wird seit einigen Jahren intensiv u.a. von Medien-Pädagogen und Personalentwicklern diskutiert. Formuliert wurde der Ansatz zum ersten Mal 2001 in einem unveröffentlichten Konferenzbeitrag von Mitarbeitern des Centre for Educational Technology and Interoperability Standards (CETIS), das in der Folge im Rahmen des „Personal Learning Environments Reference Model Project“ (2005-2006) vom Joint Information Systems Committee (JISC) beauftragt wurde, das Konzept PLE durch die Erstellung eines Referenz-Modells und prototypischer Software weiterzuentwickeln. Hierzu wurden zunächst Verhaltensmuster identifiziert, in denen das Nutzerverhalten mit den verwendeten (*Web 2.0*-)Technologien verknüpft wurde, um so die wesentlichen Funktionen zu

bestimmen, die in einem zweiten Schritt in Prototypen integriert wurden (CETIS 2007). PLEs werden in diesem Kontext betrachtet als ein

„environment of interoperable services which may be accessed and organised through a variety of toolkits, where both tools and services may be selected by the learner without prejudice.“ (CETIS 2007)

An dem Vorgehen innerhalb des Projekts wird deutlich, dass es sich bei PLEs um ein Konzept handelt, das sich einerseits auf bereits existente individuelle Informationsumgebungen und informelle Praktiken besonders medienaffiner und lernaktiver Internet-Nutzer bezieht und andererseits die Entwicklung von interoperablen Plattformen zur Integration und Unterstützung dieser Praktiken für die Zukunft anvisiert. Attwells Bemerkung, dass es sich bei PLEs nicht um ein Tool oder eine Plattform, sondern vielmehr um ein Konzept handele (Attwell 2007), kann daher nur bedingt zugestimmt werden, da die Entwicklung technischer Infrastrukturen einen wesentlichen Aspekt des Konzepts darstellt. Durch die Betrachtung und den Einbezug individueller Nutzungspraktik stellt das Konzept der PLEs dennoch eine Anschlussstelle für die in dieser Arbeit vorliegende Fragestellung dar.

Zu der häufig im Kontext von PLEs diskutierten Frage, ob und wie eine Integration selbiger in formale Kontexte, konkret in bestehende Lernplattformen und -infrastrukturen vorgenommen werden kann und soll, existieren unterschiedliche Auffassungen. Während bei Downes eher eine Ablösung klassischer Lernplattformen durch PLEs anklingt, liegt für Attwell in PLEs gerade das Versprechen, künftig auch für Lernen außerhalb formaler Kontexte Lerntechnologien zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe informelles Lernen individuell organisiert werden kann (Attwell 2007). Kerres plädiert für die Integration von Werkzeugen in bestehende Lernumgebungen bzw. die Aggregation von Inhalten (z.B. durch RSS-Feeds) in diese:

„Dieses ‚Personal Learning Environment‘ sollte nicht als Alternative und auch nicht als Ergänzung einer konventionellen Lernplattform betrachtet werden. Vielmehr kann das bereits erwähnte Portal zum Lernen genau solche Funktionalitäten für die einzelnen Lerner und Communities von Lernenden beinhalten.“ (Kerres 2006)

Fiedler betont, dass eine Integration von *Social Software* in bestehende Infrastrukturen durch die Bereitstellung offener Schnittstellen erfolgen müsse und nicht durch eine Nachahmung der Anwendungen in Form proprietärer, fest integrierter Funktionalitäten, die keine flexible Einbindung informell und extern genutzter Tools erlauben würde. Durch Letztere soll es Lernenden ermöglicht werden, sich frei zwischen formellen und informellen Kontexten zu bewegen, ohne gezwungen zu sein, sich ständig an neue Werkzeuge und Services anzupassen (Fiedler 2006). Auf derartige Überlegungen wird in der diese Arbeit abschließenden Diskussion um die Relevanz der Untersuchungsergebnisse für die Unterstützung informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften (Kapitel 7.2) nochmals einzugehen sein. Im Folgenden wird zunächst die theoretische Modellierung informellen Lernens in

virtuellen Gemeinschaften anhand von Wengers Konzept der Praxisgemeinschaft weiter vertieft.

3.3 Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften

Das Konzept der ‚Praxisgemeinschaft‘ (*Community of Practice*) ist unmittelbar aus Ansätzen des situierten Lernens hervorgegangen, die auf der Basis von ethnografischen Feldstudien entwickelt wurden.

3.3.1 Situiertes Lernen

Seit Ende der 80er Jahre setzte eine grundlegende Kritik an den Annahmen des Kognitivismus in der Lehr-Lerntheorie ein. Die Kritik zielte vor allem auf die „Reduktion menschlichen Handelns auf kognitive Informationsverarbeitung“ (Kerres 2001, S. 74), die den Kontext des Handelns konsequent ausblendete. So kritisieren Brown, Collins und Duguid (1989) etwa die gängige Annahme einer

„separation between knowing and doing, treating knowledge as an integral, self-sufficient substance, theoretically independent of the situations in which it is learned and used.“ (Brown/Collins/Duguid 1989, S. 32)

Obwohl Ansätze zur Situietheit von menschlichen Denk- und Lernprozessen durch diese fundamentale Kritik am kognitiven Weltbild verbunden werden, gibt es keine umfassende Theorie der Situietheit, sondern verschiedene Zugänge, die dieses Konzept nutzen (vgl. Clases/Wehner 2005, S. 563). Der Situietheitsbegriff, der sich bereits bei Mead (1934) findet, wird zunächst in den 80ern in der Auseinandersetzung mit Forschungen zur künstlichen Intelligenz aufgegriffen (Winoograd/Flores 1986) und wird dann, wie oben beschrieben, von Suchman auf situiertes Handeln bezogen (Suchman 1987). Bevor im nächsten Abschnitt die anthropologische Perspektive auf situierte Lernprozesse von Lave und Wenger (1991) dargestellt wird, sollen einige Grundannahmen situierter Ansätze näher beleuchtet werden.

Lernen kann aus situierter Perspektive nur in Verbindung mit eigenem, authentischem Handeln erfolgen. Authentisch bezeichnet in diesem Zusammenhang die Einbettung des Handelns in die kulturellen Praktiken (vgl. Brown/Collins/Duguid 1989, S. 34) im Gegensatz zum schulischen Handeln an Symbolen¹². Da nur in der Interaktion mit dem sozialen und physischen Kontext funktionales Wissen erworben werden kann, wird dem teilnehmenden Sozialisationsprozess eine wesentliche Funktion im Lernprozess zugeschrieben. So wird Lernen im Kontext situierter

12 Vergleiche hierzu Laves (1988) Ergebnisse zur Problemlösefähigkeit von Praktikern, Studenten und Laien.

Ansätze bereits früh als Enkulturation in eine Gemeinschaft von Praktikern (vgl. Geertz 1983) verstanden, ein Konzept, das Wenger (1998) später unter dem Begriff ‚Communities of Practice‘ weiterentwickelte.

Im Kontrast zu anderen lerntheoretischen Ansätzen betrachtet die situative Analyse somit komplexe Systeme, an denen Individuen eingebunden in den sozialen Kontext und in der Auseinandersetzung mit materiellen Ressourcen partizipieren (Greeno/Collins/Resnick, 1996). Die Nähe zu den in Abschnitt 1.2 aufgeführten praxistheoretischen Grundannahmen ist dabei offenkundig.

Obwohl mit den Annahmen von Kontextgebundenheit und Konstruktivität des Wissens durch Vertreter situierter Ansätze wesentliche Aspekte des Konstruktivismus übernommen werden, handelt es sich beim situierten Lernen um eine liberalisierte Variante des Konstruktivismus. Erkennbar ist dies unter anderem an der möglichen Verbindung von Instruktion und Konstruktion (Gerstenmaier/Mandl, 2001).

Ein wichtiger theoretischer Bezugspunkt sind die Arbeiten des russischen Psychologen Wygotsky (1964), die auch für das später im Kontext von Lurking diskutierte Konzept der ‚legitimen peripheren Partizipation‘ von Bedeutung sind. Die Grundthese Wygotskys besagt, dass die Entwicklung aller höheren psychischen Funktionen wie Gedächtnis, Problemlösen, Denken etc. prinzipiell sozio-kulturell vermittelt ist. Das genetische Entwicklungsgesetz Wygotskys verknüpft individuelle Kognitionen – also auch Wissen – und soziale Prozesse; höhere psychische Funktionen tauchen laut Wygotsky zuerst auf einer interindividuellen Ebene auf, und erst dann auf der intraindividuellen Ebene. Diskursprozesse und -strukturen werden in einem komplexen Zusammenspiel von Externalisierung und Internalisierung zu einem Element der intraindividuellen Regulationsprozesse (vgl. Fischer 2001).

Die Unterstützung durch das Umfeld ist nach Wygotsky dann für das Lernen effektiv, wenn sie in einer Zone der nächsten Entwicklung des Individuums stattfindet:

„Die Untersuchung zeigt eindeutig, daß das, was in einem Stadium eines bestimmten Alters in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, im zweiten Stadium realisiert wird und in das Niveau der aktuellen Entwicklung übergeht. Mit anderen Worten, was das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, wird es morgen selbstständig zu machen fähig sein.“ (Wygotsky 1964, S. 240)

In der Zone der nächsten Entwicklung können Lernende aufgrund der Unterstützung durch den sozialen und physikalischen Kontext also laut Wygotsky Aufgaben bearbeiten, die über ihren aktuellen Entwicklungsstand hinausgehen, wodurch dieser Ansatz für Theorien sozialen und situierter Lernens so fruchtbar wurde. Die Entwicklung der theoretischen und empirischen Arbeiten im Bereich des situierter Lernens ist geprägt von Feldstudien und qualitativen, vor allem ethnografischen Methodologien. Das im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende informelle, selbstorganisierte Lernen in virtuellen Gemeinschaften ist eng

mit der Theorieentwicklung und Analyse sogenannter Praxisgemeinschaften verbunden, welche daher im Anschluss an den folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt werden.

3.3.2 Praxisgemeinschaften

Der Begriff *Community of Practice* (dt. ‚Praxisgemeinschaft‘) wurde von Lave und Wenger bereits in ihrem Buch „Situated Learning. Legitimate peripheral participation“ (Lave/Wenger 1991) verwendet und bekannt gemacht. Sie waren jedoch nicht die ersten, die sich mit der Partizipation in Gemeinschaften im Kontext situierter Ansätze beschäftigten (vgl. zum Beispiel Geertz 1983). Da sich nicht einmal die Autoren einig sind, in welchem Kontext sie den Begriff zuerst verwendeten (vgl. Wenger 1998, S. xiii), kann der genaue Entstehungszeitpunkt wohl nicht mehr bestimmt werden.

Während die Entwicklung und Erforschung sogenannter Lerngemeinschaften¹³ vornehmlich im schulischen und universitären Umfeld, also in formalen Kontexten, stattfindet, ist das Konzept der Praxisgemeinschaft von seinen Anfängen an stärker mit dem beruflichen Arbeitsumfeld verbunden. Dennoch handelt es sich auch beim Konzept der Praxisgemeinschaft im Kern um eine Lerntheorie. Wie die Abbildung 6 zeigt, umfasst diese verschiedene Komponenten, mittels derer Partizipation im sozialen Kontext als Lern- und Wissensprozess fassbar wird.

Im Zusammenhang mit Abbildung 6 verweist Wenger explizit auf die enge Verknüpfung der einzelnen Elemente und ihre Austauschbarkeit in Abhängigkeit von der eingenommenen Perspektive:

„Clearly, these elements are deeply interconnected and mutually defining. In fact, looking at the Figure, you could switch any of the four peripheral components with learning, place it in the center as the primary focus, and the figure would still make sense.“ (Wenger 1998, S. 5)

13 Lerngemeinschaften sind im Gegensatz zu Praxisgemeinschaften immer vorrangig auf die Erarbeitung von Wissensbereichen ausgerichtet und meistens in formale Lehr-Lern-Strukturen eingebunden. Durch diese institutionelle Rahmung werden Themen und Inhalte häufig durch bestehende Curricula vorgegeben. Die Beteiligung der Mitglieder ist in der Regel verpflichtend und wird durch den Lehrenden initiiert, angeleitet und bewertet.

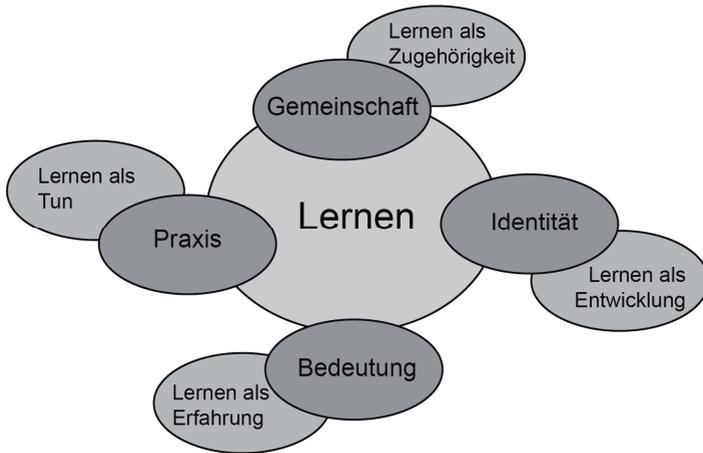


Abbildung 6: Komponenten einer Theorie sozialen Lernens (nach: Wenger 1998, S. 5)

Praxisgemeinschaften stellen keineswegs eine Erfindung Wengers dar, sie sind vermutlich so alt wie die Menschheit (man denke etwa an mittelalterliche Handwerkszünfte) und durchziehen unseren Alltag:

„Communities of practice are an integral part of our daily lives. They are so informal and so pervasive that they rarely come into explicit focus, but for the same reasons they are also quite familiar.“ (ebd., S. 7)

Beispiele für Praxisgemeinschaften, denen man im alltäglichen Leben angehört, sind z.B. Sportvereine, Treffen mit anderen Eltern auf dem Spielplatz, Jugend-Szenen, Familien und viele andere mehr. Nicht immer ist man im Zentrum der Gemeinschaft, wie es beispielsweise in der eigenen Familie meistens der Fall ist, in vielen Gemeinschaften partizipiert man eher am Rande. Auch im Arbeitsumfeld ist man Mitglied von Praxisgemeinschaften, denen nicht nur Kollegen, sondern beispielsweise auch Kunden angehören können. Es war die Fallstudie einer solchen berufsbezogenen Gemeinschaft, die zum Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit Praxisgemeinschaften wurde (North/Franz/Lembke 2004, S. 39). Mitte der 80er Jahre gab der Kopiergerätehersteller Xerox eine Studie in Auftrag, durch die analysiert werden sollte, wie Service-Mitarbeiter ihre Arbeit verrichten, um die Schulungen effizienter gestalten zu können (Orr 1996; vgl. auch Brown/Duguid 1991, S. 59). Aus den Untersuchungen Browns ergab sich, dass Lernen und Entwicklung der Mitarbeiter in besonderem Maße durch Geschichten und Anekdoten, die sie sich gegenseitig in den Pausen erzählten, gefördert wurde. Durch diese Geschichten gaben die Mitarbeiter ihre Erfahrungen und Problemlösungen weiter, was augenscheinlich weitaus effektiver war als die Wissens-Vermittlung durch Handbücher und Schulungen.

Ausgehend von dieser und ähnlichen ethnografischen Feldstudien entwickelte Wenger einen begrifflichen und theoretischen Rahmen, um die informellen Lernprozesse in Praxisgemeinschaften beschreiben zu können. Bevor im folgenden Kapitel 3.3.2.1 eine genauere Analyse der Lernprozesse in Praxisgemeinschaften vorgenommen wird, sollen zunächst die wichtigsten Eigenschaften dieser Praxisgemeinschaften herausgearbeitet werden.

In einem Interview fasst Wenger drei zentrale Elemente zusammen, die eine Praxisgemeinschaft ausmachen (vgl. De Cagna 2001, S. 7):

1. Community: Es muss eine Gruppe von Leuten geben, die miteinander interagieren, sich engagieren sowie Ideen und Erfahrungen austauschen.
2. Domain: Die Mitglieder müssen über Expertise in einem gemeinsamen Gebiet („domain“) verfügen.
3. Practice: Ein weiteres wichtiges Element ist eine gemeinsame Praxis der Mitglieder, die über die Zeit innerhalb der Gemeinschaft entwickelt wird, indem z.B. gemeinsam Lösungen für aktuelle Probleme entwickelt werden.

Die hier und in Abbildung 6 aufgeführten zentralen Komponenten von Praxisgemeinschaften werden in diesem und den folgenden Kapiteln weiter vertieft, um ein genaueres Verständnis von Wengers sozialer Lerntheorie zu erlangen. Hierbei sind die im Folgenden aufgeführten Aspekte von Praxisgemeinschaften den einzelnen Komponenten jedoch nicht eindeutig zuzuordnen, da es sich bei diesen lediglich um unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe komplexe System einer Praxisgemeinschaft handelt und es somit zahlreiche Überschneidungen und Interdependenzen gibt. Einleitend wurde bereits auf die Nähe des Konzepts der Praxisgemeinschaften zu anderen theoretischen Ansätzen verwiesen. Auch die von Reckwitz als zentrale Grundannahmen von Praxistheorie benannten Punkte (vgl. Abschnitt 1.2) lassen sich auch bei Wenger wiederfinden, etwa wenn er die Verzahnung von sozialem Kontext und Praxis betont:

„The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.“ (Wenger 1998, S. 47)

Ein solches Konzept von Praxis beinhaltet sowohl explizite als auch implizite Anteile. Wie Reckwitz verweist auch Wenger darauf, dass sich seine Verwendung des Begriffs Praxis außerhalb traditioneller Dichotomien wie ‚Wissen und Handeln‘ oder ‚konkret und abstrakt‘ bewegt (ebd.). Zudem stellt er heraus, dass sich auch der beinahe sprichwörtliche Gegensatz von Theorie und Praxis nicht aufrecht erhalten lässt, sobald der Fokus auf der Qualität der menschlichen Erfahrung und nicht auf der jeweils verfolgten Unternehmung liegt. Mit anderen Worten: Während Praxis nicht grundsätzlich unreflektiert ist, ist auch die Produktion von Theorien als eine komplexe kontext- und alltagsgebundene Praxis zu verstehen, die jedoch durch den formalen Charakter der fertigen Produkte häufig übersehen wird:

„We may have different enterprises, which give our practices different characters. Nevertheless, pursuing them always involves the same kind of embodied, delicate, active, social, negotiated, complex process of participation.“ (Wenger 1998, S. 49)

Grundlage der gemeinsamen Praxis und damit der Lernprozesse ist, wie das vorangegangene Zitat andeutet, die ständige Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*), auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

Eine Praxisgemeinschaft beruht im Gegensatz zu Lerngemeinschaften immer auf der freiwilligen Beteiligung ihrer Mitglieder. Auch wenn Praxisgemeinschaften in Unternehmen zunehmend von außen gegründet werden, handelt es sich grundsätzlich um selbst organisierte Systeme. Die Aktivitäten und Themen einer Praxisgemeinschaft spiegeln das Verständnis der einzelnen Mitglieder dessen, was relevant ist, wider.

„Even when a community of practice arises in response to some outside mandate, the practice evolves into the community’s own response to that mandate.“ (Wenger 1998, S. 80)

Eine Praxisgemeinschaft entsteht nicht per definitionem oder durch die Zugehörigkeit zu einem Team oder einer Statusgruppe, sondern nur durch gemeinsame Praxis, welche die Existenz der Gemeinschaft über einen längeren Zeitraum voraussetzt. Wie Abbildung 7 zeigt, wird die Praxisgemeinschaft nach Wenger durch drei Dimensionen gemeinsamer Praxis bestimmt, die im Folgenden weiter ausgeführt werden: ‚aufeinanderbezogenes Handeln‘ (*mutual engagement*), ein ‚gemeinsames Unterfangen‘ (*joint enterprise*) und ein ‚gemeinsames Repertoire‘ (*shared repertoire*).

Um das *aufeinander bezogene Handeln* zu ermöglichen, braucht es nicht nur die Aufmerksamkeit der Teilnehmer, die nötig ist, um gemeinsam Dinge zu tun, sondern auch einen Rahmen, z.B. gemeinsam verbrachte Zeit bzw. gemeinsame Unternehmungen, der gemeinsame Praxis ermöglicht.

Für das aufeinander bezogene Handeln ist keine Homogenität der Mitglieder erforderlich, sondern eine Mischung aus Homogenität und Diversität (vgl. Wenger 1998, S. 75). Einerseits muss nämlich ein gemeinsamer Tätigkeitsbereich (Domain) gegeben sein, andererseits machen erst unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte, Spezialisierungen und Persönlichkeiten den gegenseitigen Austausch für alle Teilnehmer fruchtbar. Durch das kontinuierliche gegenseitige Engagement der Teilnehmer werden Beziehungen zwischen den Mitgliedern geschaffen, wie auch Preece (2000) argumentiert, die für die Entwicklung von empathischen Beziehungen zwischen Community-Mitgliedern das Erreichen eines ‚common ground‘, also eines „mutual belief that they share a common understanding“ (ebd., S. 157) für notwendig hält. Wenger führt weiter aus, dass entstehende Beziehungen keineswegs immer positiv sind, wie die positiven Konnotationen des Begriffs ‚Gemeinschaft‘ suggerieren:

„A community of practice is neither a haven of togetherness nor an island of intimacy insulated from political and social relations. Disagreement, challenges, and competition can all be forms of participation. As a form of participation, rebellion often reveals a greater commitment than does passive conformity.“ (Wenger 1998, S. 77)

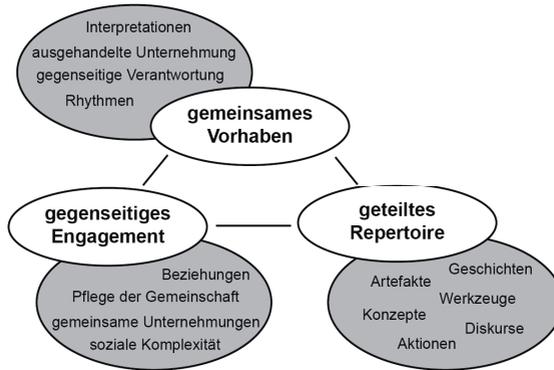


Abbildung 7: Dimensionen von Praxis innerhalb einer Gemeinschaft (aus: Wenger 1998, S. 73)

Das *gemeinsame Unterfangen* der Community-Mitglieder ist Ergebnis eines kollektiven Prozesses der Bedeutungsaushandlung, der die Komplexität der gegenseitigen Interaktionen reflektiert. Es wird durch die gemeinsame Praxis definiert und muss keineswegs von allen gleich verstanden, jedoch gemeinsam verhandelt werden:

„The enterprise is joint not in that everybody believes the same thing or agrees with everything, but in that it is communally negotiated.“ (Wenger 1998, S. 78)

Das gemeinsame Unterfangen ist nicht zu verwechseln mit einer gemeinsamen Aufgabe, wie sie etwa Teams verbindet, sondern entsteht laut Wenger aus der gemeinsamen Praxis und dem Bedürfnis der Mitglieder heraus, diese zu gestalten.

Daher betont Wenger auch wiederholt die Abgrenzung von Praxisgemeinschaften zu Teams und anderen Formen der Kooperation. Diese Abgrenzung wird, wie Tabelle 7 zeigt, nicht nur durch die Zielsetzung, sondern auch durch die Regelung von Mitgliedschaft, Grenzen, Zusammenhalt und Dauer der Existenz vorgenommen.

Tabelle 7: Unterschiede zwischen Praxisgemeinschaften und anderen sozialen Strukturen(nach: Wenger/Mc Dermott/Snyder 2002, S. 42)

	Zweck	Mitglieder	Klarheit der Grenzen	Bindungskräfte	Dauer
Praxisgemeinschaften	Schaffung, Erweiterung und Austausch von Wissen und Entwicklung von Kompetenzen	selbstbestimmt, basierend auf Expertise und Interesse für ein Thema	unklar	Enthusiasmus, Verbindlichkeit sowie Identifizierung mit der Gruppe und ihrer Expertise	beginnen und enden organisch (dauern solange das Thema relevant ist und Interesse am gemeinsamen Lernen besteht)
Projektteams	Erreichung eines vorgegebenen Ziels	Rolle zur Zielerreichung ist vorgegeben	klar	Projektziele und Meilensteine	vorbestimmtes Ende (wenn das Projekt erfüllt ist)
informelle Netzwerke	Erhalt und Weitergabe von Information, Kenntnis des Netzwerks ('who is who')	Freunde und Geschäftspartner, Freundesfreunde	undefiniert	Gegenseitiger Bedarf und Beziehungen	Beginn oder Ende nicht erkennbar (existieren solange sich Leute aneinander erinnern und in Kontakt bleiben)

Der Aufbau eines *gemeinsamen Repertoires* ist der dritte wesentliche Faktor gemeinsamer Praxis innerhalb einer Praxisgemeinschaft. Das Repertoire einer solchen beinhaltet

„[...] routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice.“ (Wenger 1998, S. 83)

Der Begriff Repertoire unterstreicht einerseits den er- bzw. geübten Charakter der gemeinsamen Ressourcen sowie ihre Verfügbarkeit für die weitere gemeinsame Praxis. Das Repertoire reflektiert einerseits die gemeinsame Geschichte, andererseits können die Ressourcen aber auch für neue Aushandlungen verwendet werden. Im Anschluss an die erfolgte Einführung in das Konzept der Praxisgemeinschaft wird in den folgenden Abschnitten zunächst die Bedeutungsaushandlung als Kern von Wengers Lerntheorie (3.3.2.1) und dann das Konzept legitimer peripherer Partizipation als das Hineinwachsen in Praxisgemeinschaften durch ‚passive Teilnahme‘ (3.3.2.2) vertiefend dargestellt.

3.3.2.1 Bedeutungsaushandlung in Praxisgemeinschaften

Der Prozess der Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*) stellt den Kern der von Wenger entwickelten Lerntheorie dar und beschreibt Prozesse der kollektiven Konstruktion von Wissen innerhalb von Praxisgemeinschaften. Er wird von Wenger als Zusammenwirken von *Partizipation* und *Reifikation* beschrieben (Wenger 1998, S. 55f.). Die Lernprozesse fallen mit der gemeinsamen Praxis in eins (Wenger 1998, S. 49), wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Da die Frage nach Prozessen sozialen Lernens zentral für die vorliegende Arbeit ist, werden Wengers Ausführungen hierzu im Folgenden ausführlich beschrieben und

diskutiert. Partizipation beinhaltet nach Wenger sowohl Aktivität als auch Verbindungen:

„Participation refers to a process of taking part and also to the relations with others that reflect this process.“ (Wenger 1998, S. 55)

Wenger verwendet den Begriff zur Beschreibung der sozialen Erfahrung, die die Mitgliedschaft in Praxisgemeinschaften und die aktive Einbindung in soziale Unternehmungen beinhaltet. Partizipation konstituiert einen wesentlichen Teil der Identität und wirkt auch, wenn keine eindeutige Interaktion mit anderen gegeben ist (beispielsweise bei der Vorbereitung einer Präsentation). Das Konzept der Partizipation wird also von Wenger verwendet, um den sozialen Charakter jeglicher Lebenserfahrung zu unterstreichen (vgl. Wenger 1998, S. 57) und beschreibt somit sehr allgemein Prozesse kultureller Teilhabe. Diese Betrachtung ist im Einklang mit den unter 3.1.1 vorgestellten wissenssoziologischen Positionen und ermöglicht eine neue Perspektive auf Lurking als eine Form kultureller Partizipation.

Während Partizipation also die umfassende Teilhabe an der Gemeinschaft bezeichnet, beschreibt Reifikation den Prozess der gemeinsamen Verdinglichung von Erfahrung bzw. abstraktem Wissen in Artefakten der Community. Im Gegensatz zum Begriff der Partizipation ist der Begriff der Reifikation weder im Englischen noch im Deutschen geläufig. Der Begriff impliziert, dass eine Idee, die in ein konkretes Objekt verwandelt wurde, dennoch nicht wirklich ein materielles Objekt darstellt. Ein Beispiel dafür ist etwa die Repräsentation der Gerechtigkeit durch eine Frau, die mit verbundenen Augen eine Waage hält. Wenger verwendet den Begriff der Reifikation

„very generally to refer to the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into “thingness.“ (ebd. S. 58)

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive könnte man nun versucht sein, Reifikation als Formalisierung von Erfahrungswissen zu verstehen. Zu beachten ist jedoch, wie unten ausgeführt wird, dass Wenger die Dichotomie, die auch im Begriffspaar formal – informell implizit enthalten ist, ablehnt und dieser das Konzept einer Dualität entgegen setzt (Wenger 1998, S. 66). Formalisierung meint in diesem Kontext zudem nicht zwangsläufig die Verschriftlichung von Erfahrungen, sondern kann beispielsweise auch auf Werkzeuge, Arbeitsabläufe oder Gespräche¹⁴ bezogen sein. Hier wird die Nähe zu Konzepten der ‚verteilten Kognition‘ (*distributed cognition*) deutlich (vgl. Hutchins 1995; Salomon 1993)¹⁵.

14 „Words as projections of human meaning are certainly a form of reification.“ (Wenger 1998, S. 62)

15 Diese Position geht davon aus, dass Ergebnisse bzw. Spuren des Denkens nicht nur im Gedächtnis des Einzelnen verbleiben, sondern auch in der Anordnung der Umgebung (z.B. eines Arbeitsplatzes) und dass diese Umgebung umgekehrt an der Kognition des Einzelnen nicht nur als Input- oder Outputquelle beteiligt ist, sondern vielmehr als „vehicle of thought“ (Perkins 1993). Der Wissensbegriff situierter Ansätze ist also im Gegensatz zum

Während die Reifikationen einerseits Spuren unserer Erfahrungen sind, werden Letztere laut Wenger nämlich andererseits auch immer von bereits bestehenden Formalisierungen (Reifikationen) geprägt: Ein Textverarbeitungsprogramm formalisiert beispielsweise einerseits bestimmte Sichtweisen auf die Aktivität des Schreibens und ändert andererseits durch seinen Einsatz gleichzeitig die Schreibpraxis der Nutzer, z.B. dadurch, dass Prozesse wie ‚Ausschneiden‘ und ‚Einfügen‘ problemlos möglich sind, was die Arbeit der Nutzer mit Texten nachhaltig verändert. Formalisierungen sind daher immer nur Momentaufnahmen: „They freeze fleeting moments of engagement in practice into monuments“ (Wenger 1998, S. 60). Diese können in einem anderen bzw. späteren Kontext nicht verwendet werden, ohne angepasst, d.h. erneut verhandelt zu werden. Dabei kann ihre Bedeutung immer potenziell erweitert werden oder auch verloren gehen.

„Reification as a constituent of meaning is always incomplete, ongoing, potentially enriching, and potentially misleading.“ (Wenger 1998, S. 62)

Wesentlich für das dargestellte Konzept der Bedeutungsaushandlung ist die Tatsache, dass sich Partizipation und Reifikation zwar voneinander unterscheiden, gleichzeitig jedoch eine untrennbare Einheit bilden. Die von Wenger als Dualität der Bedeutung (*duality of meaning*) bezeichnete Komplementarität beider Aspekte ist in Abbildung 8 dargestellt.

Die Prozesse der Reifikation und Partizipation können so eng beieinander liegen, dass ihre Unterscheidung beinahe verschimmt. Dies ist beispielsweise bei face-to-face-Interaktionen der Fall. In diesem Prozess der Partizipation finden durch Sprache, wie oben dargestellt, gleichzeitig ständig Prozesse der Reifikation statt. Wenger spricht von einer Komplementarität und gegenseitigen Ergänzung der Prozesse, in der jeder die Schwächen des anderen kompensiert (Wenger 1998, S. 64). Ein eindrückliches Beispiel für dieses Wechselspiel liefert Wenger selbst in der Beschreibung seiner Arbeit:

„In so many discussions of the concepts I was articulating, I had the humbling yet exhilarating experience that I was giving expression and form to what people already knew, transforming their and my understanding in the process.“ (Wenger 1998, S. xiv)

Kognitivismus durch die Auffassung geprägt, das Wissen nicht ausschließlich in den Köpfen der Lehrenden und Lernenden repräsentiert ist, sondern auch im physikalischen und sozialen Kontext distribuiert sein kann (Salomon 1993). Die Aneignung von Wissen durch das Individuum im Diskurs ist daher nicht gleichzusetzen mit der Konstruktion von „in-the-head-tools“ (Perkins 1993), d.h. von individuellen kognitiven Wissensstrukturen. Vielmehr wird Wissen in jeder Situation neu konstruiert und nicht in den Köpfen einzelner Personen gespeichert.

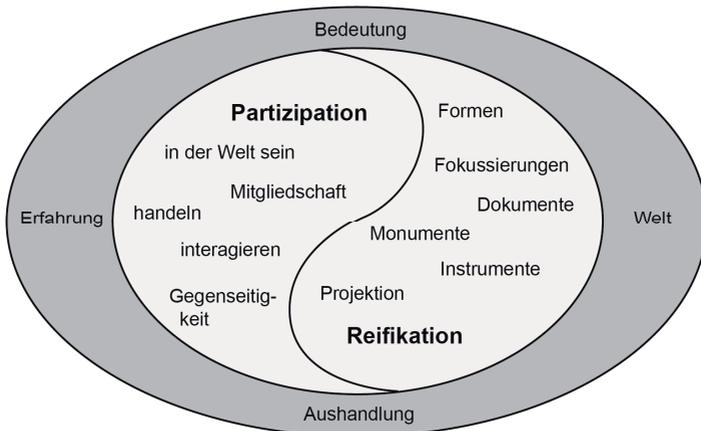


Abbildung 8: Die Dualität von Partizipation und Reifikation (aus: Wenger 1998, S. 63)

Ein für die Analyse von Wissensprozessen, wie sie diese Arbeit vornimmt, äußerst relevanter Aspekt ist die Frage, wie die Produktion von Bedeutung im konkreten Fall verteilt wird, das heißt, welche Anteile formalisiert werden und welche Prozesse der Partizipation überlassen werden. Wie Wenger beispielhaft darlegt, sind hier unterschiedliche Ausprägungen möglich:

„A computer program, for instance, could be described as an extreme kind of reification, which can be interpreted by a machine incapable of any participation in its meaning. A poem by contrast, is designed to rely on participation, that is, to maximize the work that the ambiguity inherent in its form can do in the negotiation of meaning.“
(Wenger 1998, S. 64)

Die in Abbildung 8 gezeigte Dualität von Partizipation und Reifikation lässt sich in Abgrenzung zur Vorstellung von Gegensätzen folgendermaßen beschreiben (nach Wenger 1998, S. 65ff.):

Partizipation und Reifikation

- sind kein Gegensatzpaar und schließen sich daher nicht gegenseitig aus,
- sind zwei interagierende Dimensionen, die kein Spektrum oder Kontinuum definieren,
- implizieren einander und können sich daher nicht gegenseitig ersetzen,
- verändern im Prozess der Bedeutungsaushandlung lediglich ihre Beziehung, können aber nicht ineinander überführt bzw. übersetzt werden,
- beschreiben ein Wechselspiel und stellen keine klassifikatorischen Kategorien dar.

Diese Aufstellung verdeutlicht in ihrer Opposition zu häufig postulierten Dualismen sowie der angenommenen Abhängigkeit sozialer Praktiken von Artefakten, warum Wengers Arbeit im Kontext praxistheoretischer Ansätze anzusiedeln ist.

Innerhalb der Praxisgemeinschaft entsteht über die Zeit durch die gemeinsame Praxis der Bedeutungsaushandlung das oben bereits erwähnte, geteilte Repertoire an Abstraktionen, Geschichten, Werkzeugen, Konzepten, Routinen und Verfahrensweisen. Diese ausgehandelten Bedeutungen sind Produkte eines Lernprozesses (vgl. Wenger 1998, S. 4), von dem sie, wie oben beschrieben, jedoch niemals abzulösen sind und den sie niemals vollständig abbilden können.

„Reification is not just objectification; it does not end in an object. It does not simply translate meaning into an object. On the contrary, my use of the concept is meant to suggest that such translation is never possible, and that the process and the product always imply each other.“ (Wenger 1998, S. 60)

Praxisgemeinschaften können somit als Orte gemeinsamen Lernens verstanden werden, an denen die Mitglieder neues Wissen generieren, das die gemeinsame und individuelle Praxis der Mitglieder verbessert, oder in Wengers Worten: „Communities of Practice can be thought of as shared histories of learning“ (Wenger 1998, S. 86). Neben der gemeinsamen Praxis stellt bereits das Hineinwachsen in eine Praxisgemeinschaft einen Lernweg für den Einzelnen dar. Wie Wenger diese Entwicklung in Anlehnung an Wygotsky im Einzelnen konzipiert, wird im Folgenden aufgezeigt.

3.3.2.2 Legitime periphere Partizipation

Lave und Wenger beschreiben in ihrem Buch „Situated Learning. Legitimate peripheral participation“ (1991) situiertes Lernen als *legitimate periphere Partizipation* (lpP) innerhalb einer Praxisgemeinschaft. Ausgangspunkt ist das zu dieser Zeit viel diskutierte Modell der *cognitive apprenticeship*. Problematisch wird dabei jedoch der Gegensatz zwischen historischen (Einzel-)Fällen erfolgreicher Handwerkslehre (*apprenticeship*) und dem Anspruch einer umfassenden Theoriebildung, deren Kategorien in der Lage sind, Lernen in unterschiedlichsten Kontexten zu beschreiben. Die Autoren entscheiden sich daher, das Konzept des situierten Lernens für die allgemeine Beschreibung sozial eingebetteter Lernprozesse zum Ausgangspunkt zu nehmen, das sie im Zuge ihrer theoretischen Explikation als legitime periphere Partizipation beschreiben. Legitime periphere Partizipation beschreibt Lernen als integralen und untrennbaren Bestandteil sozialer Praxis (Lave/Wenger 1991, S. 31). Sie ist der „process by which newcomers become included in a community of practice“ (Wenger 1998, S. 100).

Im Stadium der legitimen peripheren Partizipation nimmt der Novize eine Position am Rande der Gemeinschaft ein, in der er sich, von der Verantwortung einer vollen

Mitgliedschaft befreit, nur teilweise an der gemeinsamen Praxis beteiligt (Peripheralität), aber zugleich Zugang zur gemeinsamen Praxis hat (Legitimität).

Peripheralität beinhaltet nach Wenger „exposure to actual practice“ (ebd.) und bedeutet, dass dem Novizen ein Eindruck der Funktionsweise der Gemeinschaft vermittelt wird. Die Praxis einer Gemeinschaft besteht keineswegs nur im Vollzug von Arbeitsprozessen:

„Apprentices gradually assemble a general idea of what constitutes the practice of the community. This (...) might include who is involved; what they do; what everyday life is like; how masters talk, walk, work, and generally conduct their lives; how people who are not part of the community of practice interact with it; what other learners are doing; and what learners need to learn to become full practitioners. It includes an increasing understanding of how, when, and about what old-timers collaborate, collude, and collide, and what they enjoy, dislike, respect, and admire.“ (Lave/Wenger 1991, S. 95)

Um diese Praxis umfassend kennen zu lernen und an ihr teilnehmen zu können, reicht keine kurzzeitige Beobachtung aus. Enkulturation in eine Gemeinschaft kann vielmehr nur durch längerfristige Partizipation erreicht werden.

Legitimität bedeutet in Abgrenzung von Marginalität (vgl. Wenger 1998, S. 166), dass Novizen als potentielle Mitglieder der Gemeinschaft angesehen und behandelt werden. Bei erfolgreicher Integration in die Gemeinschaft mündet der Lernprozess im Expertenstatus und einer vollen Mitgliedschaft und stellt damit auch einen Enkulturationsprozess dar. Legitime periphere Partizipation beschreibt somit das Verhältnis von Experten und Novizen und die Möglichkeit sowie den Prozess des Hineinwachsens in die Gemeinschaft. Lave und Wenger greifen hier also indirekt Wygotskys Konzept der Unterstützung in einer Zone der nächsten Entwicklung auf (vgl. 3.3.1): Lernen wird durch die Teilhabe an der Praxis von Experten ermöglicht, die sich bereits in einer fortgeschrittenen Entwicklungszone befinden. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass legitime periphere Partizipation zwar die Möglichkeit beinhaltet, volles Mitglied zu werden, jedoch keineswegs zwangsläufig dahin führen muss, wie häufig angenommen.

Dieser Aspekt wird im Kapitel 3.4.1 nochmals eingehender diskutiert. Die folgende Abbildung 9 zeigt verschiedene Grade der Partizipation in Praxisgemeinschaften nach Wenger. Hierbei nehmen von links nach rechts der Grad der Einbindung ab und der Grad der Peripheralität zu.¹⁶

Wenger selbst verweist darauf, dass diese Kategorien der Partizipation von einzelnen Mitgliedern in beide Richtungen durchlaufen werden können:

¹⁶ Transaktionale Partizipation wird von Wenger bestimmt als die gelegentliche Interaktion Außenstehender mit der Gemeinschaft (um einen Service zu erhalten oder zu geben). Passiver Zugriff beschreibt hingegen den Zugriff auf öffentliche Artefakte einer Gemeinschaft, wie etwa Publikationen oder Webseiten (vgl. Wenger 2000, S. 219).

„Note that people will move in and out of these categories over the live of a community.“ (Wenger 2000, S. 218f.)

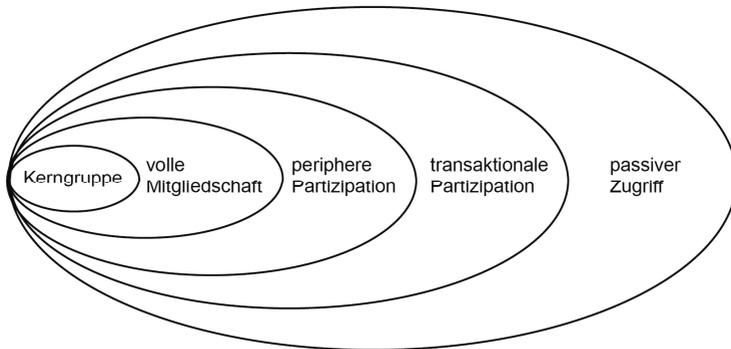


Abbildung 9: Partizipationsgrade in Praxisgemeinschaften (aus: Wenger 2000, S. 219)

Die Lernmotivation der Teilnehmer einer Praxisgemeinschaft erwächst durch den Wunsch nach verstärkter Teilhabe an der gemeinsamen Praxis. Erst durch diese Praxis können Lerngegenstände für den Einzelnen bedeutsam werden (Arnold 2003, S. 80).

3.4 Lernen in virtuellen Praxisgemeinschaften

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist es nun wichtig zu fragen, inwiefern sich die im zweiten Kapitel beschriebenen, virtuellen Gemeinschaften im Sinne von Wellman (vgl. 2.1.2) und Wengers Praxisgemeinschaften aufeinander beziehen lassen? Wodurch zeichnen sich virtuelle Praxisgemeinschaften und damit soziales Lernen im Internet aus und welche Rolle spielen die verwendeten Online-Ressourcen in diesem Zusammenhang?

Lueg fragt in diesem Kontext, inwiefern das tief in der Lebenswelt verankerte Konzept der Praxisgemeinschaft überhaupt in virtuelle Räume überführbar ist, nimmt dabei jedoch, wie das folgende Zitat zeigt, eine zu starre Trennung in ‚reale‘ und ‚virtuelle‘ Handlungen vor, wie sie bereits im Kapitel 2.1.1 kritisiert wurde:

„It is unclear what makes the shared practice as body-piercing happens in the real world and not in the virtual. There is hardly any shared practice apart from [...] Usenet activities. Moreover, the knowledge acquired in Usenet discussions is mainly applicable outside the newsgroup, i.e., the knowledge is acquired in the virtual but can only manifest in the real world.“ (Lueg 2000, S. 6)

Tatsächlich erstreckt sich Praxis auch im Fall virtueller Praxisgemeinschaften immer über Online- und Offline-Kontexte hinweg. Wie Lueg selbst am oben genannten

ten Beispiel richtig bemerkt, bleiben die Nutzer mit ihrer körperlichen Erfahrung immer in der ‚realen‘ Welt verankert und die Online-Kommunikation bzw. die Nutzung von Online-Ressourcen kann lediglich zu mehr oder weniger großen Teilen in die gemeinsame Praxis integriert sein.

Wenger sieht die adäquate mediale Unterstützung der Kooperation innerhalb einer Praxisgemeinschaft als eine Bedingung für aufeinander bezogenes Handeln und somit als Teil gemeinsamer Praxis:

„Given the right context, talking on the phone, exchanging electronic mail, or being connected by radio can all be part of what makes mutual engagement possible.“
(Wenger 1998, S. 74)

Ergänzend dazu identifiziert Arnold in ihrer Analyse einer virtuellen Praxisgemeinschaft von Fernstudierenden die verwendete Mailingliste mit erweiterten Funktionen wie Dateiablage, privaten Homepages u.a. als primären Kommunikationsraum bzw. wesentlichen Teil des gemeinsamen Repertoires der Praxisgemeinschaft (Arnold 2003, S. 144). Die geteilte Praxis im Sinne Wengers verortet sie in individuellen und gemeinsamen Online- und Offline-Aktivitäten ohne, wie Lueg, eine künstliche Trennung zwischen ‚virtuellen‘ und ‚realen‘ Aspekten vorzunehmen: das gemeinsame Unterfangen, nämlich der erfolgreiche Abschluss des Studiums, wird durch aufeinanderbezogenes Handeln in Form von Diskussionen, Fragen und Antworten, den Austausch von Scripten, den Aufbau von Beziehungen und die Organisation von Präsenztreffen über die Mailingliste gestützt und vorangetrieben.

Spielt sich ein großer Teil der Kommunikation über das Internet ab, verändern sich die Bedingungen und Eigenschaften von Praxisgemeinschaften. In Kapitel 0 wurde bereits angemerkt, dass Alltagswissen online Verschiebungen unterworfen ist und dass zumindest in textbasierten virtuellen Gemeinschaften eine andere Strukturierung und Formalisierung von Wissen zu beobachten ist als in face-to-face-Zusammenhängen. Auch das Verhältnis von Partizipation und Reifikation verändert sich, da Diskussion und Archivierung enger miteinander verknüpft sind, als dies offline der Fall ist. Bei der Diskussion von örtlich verteilten Gemeinschaften weist Wenger darauf hin, dass bei fehlender geografischer Nähe zudem andere Faktoren wichtiger werden wie etwa eine ähnliche Praxis der Mitglieder (z.B. ein vergleichbarer Job), die den Aufbau einer Praxisgemeinschaft auch mit geringerem gegenseitigen Engagement erleichtern können (Wenger 1998, S. 130). Auch Hildreth weist auf die verbindende Funktion ähnlicher Tätigkeitsfelder hin:

„If the members are doing similar jobs, then there will already be a shared domain language, knowledge, and background.“ (Hildreth 2004, S. 73)

Während Lernen in virtuellen Lerngemeinschaften bereits in zahlreichen Studien untersucht und evaluiert wurde, ist die Forschungslage zum informellen Lernen in virtuellen Praxisgemeinschaften bedeutend dünner. Dies überrascht nicht, da es im schulischen oder universitären Umfeld relativ einfach ist, Lern- und Kontrollgrup-

pen einzurichten, die Lernfortschritte zu operationalisieren und experimentell zu prüfen. Als Erfolgsfaktor gilt in diesem Umfeld meist die Tiefe des erreichten Verständnisses (vgl. z.B. *deeper understanding* bei Bereiter 2002). Die positiven Befunde in diesem Zusammenhang gelten bisher ausschließlich für Lernen, das im Wesentlichen formal, zielorientiert und aktiv ist sowie große Anteile an Selbststeuerung aufweist (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2001, S. 15).

Auch zum informellen Lernen in virtuellen Praxisgemeinschaften lassen sich jedoch einzelne Studien finden, die sich in den meisten Fällen auf die Art des verhandelten Wissens und die Organisation der (Wissens-)Kommunikation beziehen und häufig auf Konzepten zum Wissensmanagement basieren. Die wichtigsten Befunde in diesem Zusammenhang werden im Folgenden aufgeführt.

Millen und Dray (2000) etwa untersuchten Prozesse des Kreierens und Teilens von Informationen in einer virtuellen Praxisgemeinschaft im Bereich Journalismus. Ihre Fragestellung war, welche Informationen für die ausgewählte Gemeinschaft wichtig sind und auf welche Art die Gruppe das Kreieren und Teilen von Informationen durch ihre Mitglieder unterstützt. Millen und Dray beobachteten vorrangig Fragen und Antworten zu technischen und praktischen Problemen bzw. Fragen und Antworten zu Informationsquellen. Teilweise war dabei durch die Auswertung mehrerer Antworten von einer Person ersichtlich, dass ein Problem weiter überdacht und gemeinsam bearbeitet wurde. Zudem konnten Millen und Dray verschiedene Ebenen der Hilfestellung identifizieren: Es gab sowohl konkrete Ratschläge und Informationen als auch methodische Vorschläge über die beste Art, ein Problem anzugehen. Im Verweis auf früher erfolgte Diskussionen wird ein wichtiges Moment des Wissensmanagements hervorgehoben: das Archiv der virtuellen Gemeinschaft mit seinen Suchfunktionen wird von Millen und Dray als wichtigstes Gemeinschaftsgut herausgestellt.

Madanmohan und Navelkar (2004) zeigten, dass Mitglieder virtueller Gemeinschaften in unterschiedlichen Phasen bestimmte Rollen einnehmen, die wesentlich für das gemeinsame Wissensmanagement sind. Sie identifizieren durch ethnografische Analysen von zwei virtuellen Gemeinschaften mit Technik-Themen sieben unterschiedliche Rollen, die Community-Mitglieder im Rahmen des gemeinsamen Wissensmanagements einnehmen. Weiterhin zeigt die Untersuchung den Wert von Kodifizierung und Klassifizierung von implizitem Wissen, insbesondere für Novizen. Innerhalb der Community entstandene Manuals und FAQs werden von Novizen intensiv genutzt, Experten stehen als Ansprechpartner in der Regel erst zur Verfügung, so Madanmohan und Navelkar, wenn implizites Wissen für die Beantwortung von Fragen erforderlich ist, das noch nicht kodifiziert wurde. Lurking (vgl. Kapitel 2.3) wird somit zur impliziten Regel, um die Ressourcen der Experten nicht übermäßig zu beanspruchen.

Döring und Pöschl (2005) stellten bei einer Analyse themenbezogener Gespräche in Technik-Chats überwiegend Problembeschreibungen und Fragen nach konkreten Programmen und Befehlen fest. Gut zwei Drittel aller Probleme konnten dabei direkt im Chat gelöst werden. Zudem merkten die Autoren analog zu den Ergebnissen von Madanmohan und Navelkar an, dass auffällig oft auf bereits existierende Quellen verwiesen wurde und eigene Ausführungen von Experten nur geleistet werden, wenn die Antwort nicht bereits anderweitig verfügbar ist. Chat-Channels fungieren ihrer Einschätzung nach als Wissensbörsen, die es ermöglichen, aus dem Pool anwesender Chatter gezielt einen Experten für das eigene Problem zu finden. Dies zeige der hohe Anteil an Zweier-Gesprächen.

Zinke und Fogolin (2004) zufolge weisen die Nutzer von Online-Communities im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine überdurchschnittlich gute Lerndisposition auf. Für die Analyse wurden die Nutzer im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (Datengrundlage für den Vergleich ist das *Berichtssystem Weiterbildung* (Kuwan/ Thebis 2005) auch im Hinblick auf ihre Lerndisposition typisiert. Der Lernprozess selbst wird jedoch nicht näher untersucht. Betrachtet werden außerdem die Gründe für die Nutzung von virtuellen Gemeinschaften. An vorderster Stelle liegen hier ‚Lösungen und Antworten für unmittelbare Probleme und Fragen bei der Arbeit‘ und ‚allgemeine Tipps und Anregungen‘, die Diskussion und Auseinandersetzung mit anderen wird als unwichtig eingestuft – ein Ergebnis, das sich mit den Ausführungen des zweiten Kapitels deckt (vgl. etwa *Tabelle 2* auf S 41).

In der oben bereits erwähnten qualitativen Studie zu einer virtuellen Praxisgemeinschaft von Fernstudierenden identifiziert Arnold (2003) Lernen auf zwei Ebenen: Zum einen erwerben die Mitglieder autodidaktische Lernkompetenzen, zum anderen fachbezogene Handlungskompetenzen, wobei die gemeinsame Praxis hauptsächlich auf das Studieren selbst und nicht so sehr auf den Berufsalltag des Fachgebiets oder seine wissenschaftliche Durchdringung gerichtet ist. Sie stellt fest, dass sich innerhalb der Gemeinschaft eine von der sonstigen Lernkultur des Studiums verschiedene Studienkultur situierten, expansiven Lernens etabliert hat, in der die gemeinschaftliche Aushandlung das zu Lernende erst konstituiert (vgl. Arnold 2003, S. 219) und somit eine Verschiebung vom Lehren zum Lernen stattfindet.

Auf einen weiteren, bisher eher schwach entwickelten Forschungsstrang, das sogenannte stellvertretende Lernen (*vicarious learning*), wird an dieser Stelle ebenfalls eingegangen, obwohl seine Vertreter sich bisher eher auf virtuelle Lerngemeinschaften in formalen Kontexten konzentrieren. Sutton (2001) stellt fest, dass es neben den computergestützt interagierenden Studenten auch solche gibt, die die Interaktionen anderer beobachten. Seine Grundannahme ist, dass die individuelle Präferenz basierend auf psychologischen Charakteristika den größten Einfluss auf Art und Ausmaß eigener Interaktionen hat und es Studenten daher frei gestellt sein sollte, ob und wie sie partizipieren wollen. Für die Annahme, dass die durch stellvertretendes Lernen erzielten Lernfortschritte denen der direkt interagierenden

Studenten entsprechen (Sutton 2001, S. 224), führt er jedoch keine empirischen Belege an. Während Schober und Clark zeigten, dass Probanden nach dem Hören von aufgezeichneten Dialogen deutlich schlechtere Ergebnisse erzielten als diejenigen, die direkt am Dialog beteiligt waren (Schober/Clark 1989), weisen Lee et al. (1998) darauf hin, dass es dennoch beachtlich sei, wie gut die ‚Mithörer‘ gelernt hätten. Cox et al. (1999) prüften in einem experimentellen Setting, ob und wie gut Studierende mit Hilfe von aufgezeichneten Dialogen zwischen Studierenden und Lehrenden im Vergleich mit aufgezeichneten Vorlesungen lernen können und kamen zu dem Schluss, „that the dialogue condition was as effective as the discourse condition“ (Cox et al. 1999, S. 431). Die ‚Wiederverwendung‘ von Dialogen kann demnach als nützliche Ressource für den stellvertretenden Lerner bzw. den Lurker betrachtet werden.

Zusammenfassend zeigen die Befunde zu informellem Lernen bzw. Informationsaustausch in virtuellen Gemeinschaften, dass ein möglichst schonender Umgang mit vorhandenen Ressourcen (z.B. Experten) angestrebt wird, indem zunächst auf FAQs und bereits archivierte Inhalte und Diskussionen verwiesen wird und Experten erst nach Ausschöpfung dieser Quellen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Des Weiteren werden in virtuellen Gemeinschaften häufig Antworten auf praktische Fragen bzw. Problemlösungen gesucht, wodurch Lern- und Handlungskompetenzen erweitert werden. Abschließend scheinen archivierte Dialoge für einen Zuhörer/Leser im Hinblick auf Lernen ähnlich effektiv zu sein wie solche, an denen selber partizipiert wurde. Gerade letzterer Befund deutet darauf hin, dass Lurking im Zusammenhang mit informellem Lernen in virtuellen Gemeinschaften eine zentrale Rolle für den Lernenden zukommen könnte und zudem, wie bereits in Kapitel 2.3 angeführt, auch von Seiten der Gemeinschaft zum Ressourcenmanagement gewünscht ist.

3.4.1 Lurking als legitime periphere Partizipation

In diesem Abschnitt soll noch einmal detailliert auf die Frage eingegangen werden, ob und wie Lurking im Lichte von Wengers Konzept der Praxisgemeinschaft als legitime periphere Partizipation und damit lernrelevantes Handeln zu betrachten ist.

Wie oben bereits erwähnt, ist nach Wenger Partizipation nicht in jedem Fall an sichtbare, direkte Interaktionen mit anderen gebunden, sondern wird im weiteren Sinne als Teilhabe an sozialer Praxis verstanden, die auch verdeckt wirken kann. Das Konzept der legitimen peripheren Partizipation etwa beschreibt die Möglichkeit, auf die Ressourcen der Gemeinschaft zuzugreifen, ohne selbst zu aktiven Beiträgen verpflichtet zu sein (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Dieser Zugriff auf Ressourcen ist gerade in virtuellen Gemeinschaften durch Suchmöglichkeiten in Archiven und Foren sehr ausgeprägt und häufig möglich, ohne von den anderen Nutzern über-

haupt wahrgenommen zu werden. Zudem verfügen virtuelle Gemeinschaften häufig über Mechanismen zur Einführung neuer Mitglieder, z.B. in Form einer persönlichen Begrüßung, eines Vorstellungs-Threads oder einweisender FAQs. Wesentlich im Sinne von Legitimität ist darüber hinaus der tolerante und akzeptierende Umgang mit ersten Beiträgen von Novizen. Um von legitimer peripherer Partizipation sprechen zu können, muss Novizen von Seiten der Gemeinschaft grundsätzlich die Möglichkeit eingeräumt werden, volles Mitglied zu werden. Auf Seiten des Novizen ist entgegen einer verbreiteten Auffassung in Wengers Modell jedoch kein starrer Lern-Entwicklungsweg vorgegeben, der zwangsläufig von legitimer peripherer Partizipation zu voller Mitgliedschaft führt. In vielen Beiträgen zu Praxisgemeinschaften wird diese Offenheit bei Wenger übersehen und (informelles) Lernen wird als notwendigerweise mit aktiver Teilnahme und direkter, sichtbarer Interaktion verbunden verstanden, wie das folgende Statement verdeutlicht: „Learning, from the viewpoint of LPP, essentially involves becoming an ‘insider’.“ (Brown/Duguid 1991, S. 48).

Dieser Auffassung stehen jedoch Forschungsergebnisse gegenüber, die eine zu enge konzeptionelle Kopplung von peripherer Partizipation, Mitgliedschaft und Lernen in Frage stellen. So beeinflusst nach Soroka et al. (Soroka/Jacovi/Ur 2003, S. 13) die Dauer peripherer Partizipation nicht den Grad der aktiven Teilnahme, d.h. der Zeitraum vom Abonnement einer Mailingliste zum Verfassen des ersten Beitrags hat keinen Einfluss auf Zahl und Umfang späterer Beiträge. Der Reaktion auf den ersten Beitrag kommt in diesem Zusammenhang eine viel wichtigere Rolle zu. Auch waren nach einer Umfrage von Zinke et al. zu berufsbezogenen Gemeinschaften aktive Mitglieder von Anfang an aktiv, ohne durch eine Phase peripherer Mitgliedschaft zu gehen (vgl. Zinke/Fogolin 2004). Erinnerung sei in diesem Zusammenhang auch an die oben bereits behandelte Forschung von Nonnecke und Preece (2004, S. 6ff.), wonach Lurker sehr wohl ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Gemeinschaft entwickeln können (auch von Postern als Mitglieder gesehen werden) und diese Zugehörigkeit als lernförderlich erleben.

Diese Ausführungen sollen nicht in Frage stellen, dass legitime periphere Partizipation zu voller Mitgliedschaft führen und auf diesem Wege informelles Lernen stattfinden kann. Vielmehr soll einer häufig anzutreffenden, verkürzten Lesart und ‚Verwässerung‘ (vgl. McCarthy/Wright 2004, S. 46) von Wengers komplexem, dialektischem Konzept der Praxisgemeinschaften entgegengesteuert werden, das vor allem im Kontext von entwicklungsbegleitender Forschung schnell auf ein „simple, unproblematic emblem for social perspectives [...] on work and technology“ (ebd.) reduziert wird, also zu einer Art eindimensionalem Schlagwort verkommt.

Die Möglichkeit, verschiedene Ebenen der Teilhabe ungerichtet anzubieten, stellt laut Wenger ein wesentliches Charakteristikum für Praxisgemeinschaften dar und

bietet sowohl Außenstehenden (auch wenn sie nicht auf eine volle Mitgliedschaft zielen) als auch der Gemeinschaft selbst Lernmöglichkeiten:

„From this perspective, a community of practice is a node of mutual engagement that becomes progressively looser at the periphery, with layers going from core membership to extreme peripherality. The interaction of all these levels affords multiple and diverse opportunities for learning. Different participants contribute and benefit differently, depending on their relations to the enterprise and the community.“ (Wenger 1998, S. 118)

Aus der Perspektive individueller Entwicklung benennt Wenger verschiedene mögliche Verlaufsbahnen (*trajectories*) von Identitäten in Praxisgemeinschaften: periphere Entwicklungswege, die aus unterschiedlichen Gründen nicht zu voller Mitgliedschaft führen; nach innen auf volle Mitgliedschaft oder nach außen gerichtete Entwicklungswege (z.B. beim Aufwachsen von Kindern und der Ablösung von ihrer Herkunftsfamilie); Entwicklungen als Insider, die die Veränderung und Neuverhandlung der eigenen Identität mit dem Wandel der Gemeinschaft beinhalten und Entwicklungswege, die mehrere Praxisgemeinschaften miteinander verbinden (Wenger 1998, S. 154ff.). Abbildung 10 stellt die genannten Entwicklungswege als das Durchlaufen unterschiedlicher Partizipationsgrade dar. Hierbei ist auch zu beachten, dass sich im Bezug auf virtuelle Gemeinschaften die Übergänge zwischen passivem Zugriff, transaktionaler und peripherer Partizipation zunehmend unscharf darstellen, da z.B. in vielen Fällen ein passiver Zugriff auf sämtliche Ressourcen, einschließlich Diskussionen möglich ist, ohne als Mitglied sichtbar zu werden.

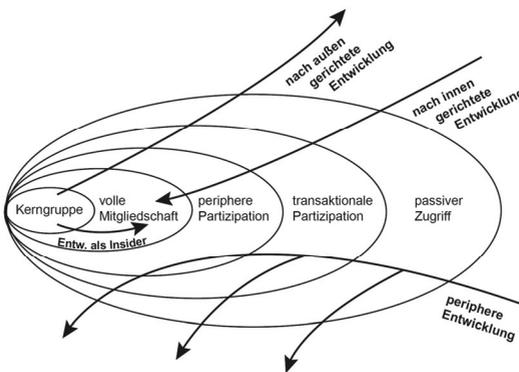


Abbildung 10: Entwicklungswege in (virtuellen) Praxisgemeinschaften (nach: Wenger 2000, S. 219)

3.5 Zusammenfassung und Forschungsbedarf

Zunächst wurde im Abschnitt 3.1 gezeigt, inwiefern Wissen immer in einen sozialen Kontext eingebunden und gesellschaftlich verteilt ist. Hierfür wurde dargestellt, dass Wissen immer an die Bedingungen der menschlichen Wahrnehmung gebunden und, aus wissenssoziologischer Perspektive, sozial konstruiert bzw. in soziale Alltagskontexte eingebunden ist. Neben der gängigen Unterscheidung deklarativen und prozeduralen, sowie impliziten und expliziten Wissens wurden insbesondere auch Konzepte der sozialen Verteilung von Wissen dargestellt. Es wurde gezeigt, dass sich in hochspezialisierten Gesellschaften verschiedene Wissensbestände und Rollen identifizieren lassen. Als Wissenstypen werden die des Experten und des Laien dargestellt, ergänzt um Hitzlers Differenzierung zwischen Experte und Spezialist. Hierbei ist zu beachten, dass jeder zeitgleich in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Rollen innehat. Für die Wissensverteilung im Netz konnte in Abschnitt 3.1.2 gezeigt werden, wie sich die Grenzen zwischen Alltags- und Expertenwissen im Kontext virtueller Gemeinschaften verschieben und durchlässig werden. Auch in Hinblick auf die Wissenstypen ergeben sich deutliche Veränderungen: Wie Bakardjiewa zeigt, werden die Übergänge zunehmend unscharf. So ist die Reichweite des Einzelnen durch das Internet deutlich erhöht und der Zugriff auf Expertenwissen wird dadurch für Laien erleichtert.

In Kapitel 3.2 wurde das Konzept informellen Lernens in seiner Diversität dargestellt und diskutiert. Während es in den meisten Fällen verstanden wird als Lernen jenseits formaler Rahmung, welches nicht zertifiziert wird und den Großteil des Lernens Erwachsener ausmacht, existieren in Hinblick auf Bewusstheit, Zielgerichtetheit sowie der Abgrenzung von Sozialisation viele divergierende Forschungsperspektiven. Auch die aus phänomenologischer bzw. ethnomethodologischer Sicht geübte, grundsätzliche Kritik am Dualismus formal – informell wurde thematisiert: Da Wissen, wie in 3.1 gezeigt, immer im sozialen Kontext erworben wird, kann Lernen allgemein als ‚Neu-Bewältigung‘ einer Situation beschrieben werden bzw. als Praxis, die individuelle Veränderung durch Partizipation ermöglicht und entwickelt. Aus dieser Sicht stellt die Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen lediglich eine Perspektivverschiebung von der Sicht des Lehrenden zum Lernenden dar. Diese Perspektive deckt sich mit dem Anliegen der vorliegenden Arbeit, (informelles) Lernen konsequent aus der Perspektive der Lernenden heraus zu beschreiben und zu betrachten. Aufgrund dieser Analyse kann dann auch über unterstützende Szenarien aus einer Lehrperspektive heraus nachgedacht werden. In Vorbereitung derartiger Überlegungen wurden im Abschnitt 3.2.3 Ansätze zur Zertifizierung informellen Lernens dargestellt. Hierbei wurde insbesondere auf den Grundkonflikt zwischen der Nutzbarmachung, Förderung und Zertifizierung informellen Lernens auf der einen und dem Erhalt seiner informellen, selbstgesteuerten und damit auch selbstbestimmten Qualität auf der anderen Seite eingegangen. Auch die aktuelle Diskussion um die Unterstützung informellen Lernens mit *Per-*

sonal Learning Environments wurde an dieser Stelle als ein Ansatz vorgestellt, der bemüht ist, die tatsächliche Praxis der Nutzung von *Social Software* als Ausgangspunkt für ihre didaktische Unterstützung von informellem Lernen zu nehmen.

Den Schwerpunkt des Kapitels stellt die unter 3.3 folgende Einführung in Wengers Konzept der Praxisgemeinschaften als wesentliche Theorie für das situierte Lernen in sozialen Zusammenhängen dar. Hierfür wurde zunächst erläutert, dass Lernen aus situierter Perspektive nur in Verbindung mit eigenem Handeln, das in kulturelle Praktiken eingebettet ist, erfolgt. Eine situierte Analyse betrachtet somit komplexe Systeme, an denen Individuen, eingebunden in den sozialen Kontext und in Auseinandersetzung mit Artefakten, partizipieren. Prozesse sozialen, situierten Lernens werden von Lave und Wenger als Lernen in Praxisgemeinschaften beschrieben, die, wie in Abschnitt 3.3.2 gezeigt, durch drei Dimensionen gemeinsamer Praxis bestimmt werden (aufeinander bezogenes Handeln, gemeinsames Unterfangen, gemeinsames Repertoire). In den folgenden Abschnitten wurde zunächst der Kern von Wengers Lerntheorie, nämlich die Bedeutungsaushandlung als Zusammenwirken von Partizipation und Reifikation, vorgestellt (3.3.2.1) und dann das Konzept legitimer peripherer Partizipation als Beschreibung des Hineinwachsens in Praxisgemeinschaften durch ‚passive Teilnahme‘ (3.3.2.2) vertiefend dargestellt. Relevant für die spätere Analyse von Lurking ist die Tatsache, dass Partizipation nach Wenger auch dann gegeben sein kann, wenn keine direkte Interaktion erfolgt, da auch hier der soziale Kontext wirksam ist. Im Stadium der legitimen peripheren Partizipation nimmt der Novize eine Position am Rande der Gemeinschaft ein, in der er sich, von der Verantwortung einer vollen Mitgliedschaft befreit, nur teilweise an der gemeinsamen Praxis beteiligt (Peripheralität), aber zugleich Zugang zur gemeinsamen Praxis hat (Legitimität). Hierbei ist keineswegs vorgegeben, dass eine Entwicklung hin zu voller Mitgliedschaft und aktiver Partizipation stattfindet. Vielmehr sind unterschiedliche Entwicklungswege innerhalb von Praxisgemeinschaften möglich.

Im Anschluss an die Einführung in das Konzept der Praxisgemeinschaft wurden vertiefend die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevanten Fragen nach der Bedeutung unterschiedlicher Partizipationsgrade sowie der Rolle medialer Vermittlung näher betrachtet. Hierbei wurde gezeigt, inwiefern sich die in Kapitel 2 dargestellten virtuellen Gemeinschaften im Sinne Wellmans auf Wengers Praxisgemeinschaften beziehen lassen. Wenger sieht mediale Unterstützung der Kooperation innerhalb von Praxisgemeinschaften als eine Bedingung gemeinsamer Praxis und weist darauf hin, dass bei fehlender geografischer Nähe andere verbindende Faktoren wichtiger werden, wie etwa ein ähnliches Tätigkeitsfeld. Anhand verschiedener Befunde zu informellem Lernen in virtuellen Gemeinschaften wurde gezeigt, dass

- ein möglichst schonender Umgang mit vorhandenen Ressourcen (z.B. der Zeit der Experten) angestrebt wird, indem zunächst auf FAQs und bereits

archivierte Inhalte und Diskussionen verwiesen wird, und Experten erst nach Ausschöpfung dieser Quellen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen,

- des Weiteren in virtuellen Gemeinschaften häufig Antworten auf praktische Fragen bzw. Problemlösungen gesucht werden, wodurch Lern- und Handlungskompetenzen erweitert werden,
- archivierte Dialoge für einen Zuhörer bzw. Leser im Hinblick auf Lernen ähnlich effektiv zu sein scheinen wie solche, an denen selber partizipiert wurde.

Ergänzend zu den in Kapitel 2.3 dargestellten Befunden zu Lurking verfestigen die hier präsentierten Forschungsergebnisse die Vermutung, dass Lurking im Zusammenhang mit informellem Lernen in virtuellen Gemeinschaften eine zentrale Rolle für den Lernenden zukommt. Auch die abschließend diskutierte Frage, wie sich legitime periphere Partizipation in virtuellen Gemeinschaften darstellt, ist direkt für die nachfolgende Untersuchung bedeutsam, weil in diesem Zusammenhang auch gezeigt wurde, dass legitime periphere Partizipation bei Wenger keineswegs zwangsläufig auf eine volle Mitgliedschaft hinzielt, wie sonst häufig angenommen, sondern neben anderen möglichen Verlaufsbahnen lediglich eine Möglichkeit zu dieser Entwicklung bietet. Diese Perspektive ermöglicht es, das Phänomen Lurking in der anschließenden Untersuchung ohne normative Erwartungen im Hinblick auf Partizipation oder Mitgliedschaft zu betrachten.

4. Forschungsfragen

Die in der Einleitung vorgestellte und grob umrissene Fragestellung wird an dieser Stelle auf Basis der vorangegangenen Kapitel weiter ausdifferenziert, bevor im nächsten Kapitel das für die Beantwortung gewählte Forschungsdesign vorgestellt wird.

4.1 Dimensionen der Fragestellung

Die eingangs formulierte Frage danach, wie die Nutzung virtueller Gemeinschaften individuell in alltägliche Informationsstrategien integriert und erlebt wird, kann in Anlehnung an Wenger von verschiedenen Zugängen her betrachtet werden (vgl. Abbildung 6). Die drei zentralen Komponenten, nach denen die Befragung des Phänomens informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften in dieser Arbeit strukturiert wird, sind Lernen, Gemeinschaft und (Informations-)Praxis.

Diese Dimensionen sind nicht trennscharf, sie stellen vielmehr unterschiedliche ‚Einstiegspunkte‘ in die Daten dar. Sie sollen dazu dienen, den Rahmen der Untersuchung abzustecken und die Analyse und Darstellung der Daten zu strukturieren.

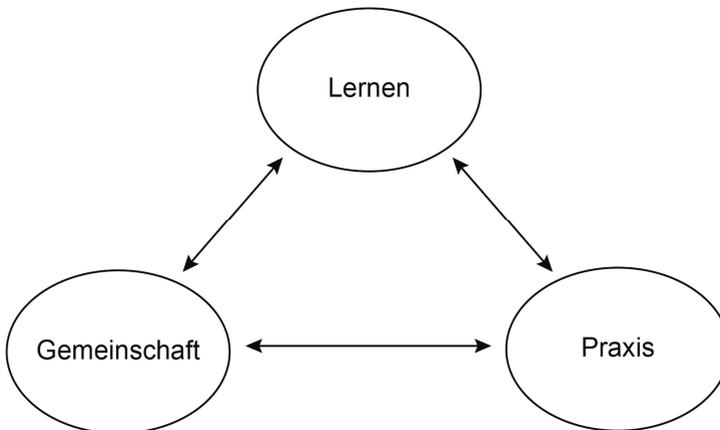


Abbildung 11: Dimensionen der Fragestellung

Im folgenden Kapitel 5 zur Methodik wird begründet, warum der Forschungsansatz der Fallstudien als adäquat befunden wurde, um Praktiken situiereten Lernens und deren Einbettung im lebensweltlichen Kontext zu analysieren.

Zunächst werden an dieser Stelle jedoch die oben benannten Dimensionen der Fragestellung näher ausdifferenziert.

Praxis

In diesen Themenkomplex fällt die Frage nach den von den Teilnehmern etablierten und gelebten Praktiken und Informationsstrategien im Zusammenhang mit virtuellen Gemeinschaften.

Im Zentrum steht zunächst eine möglichst genaue Beschreibung und Benennung der von den Teilnehmern geschilderten Vorgehensweisen. Bei dieser Analyse soll, wie in Abschnitt 2.4 begründet, keine künstliche Trennung von ‚Lurkern‘ und ‚Postern‘ vorgenommen werden. Von Interesse ist hierbei vielmehr die Frage, welche Partizipationsgrade festzustellen sind, wie sich das Verhältnis und die Übergänge zwischen Posting und Lurking gestalten und welche Begründungen, Routinen und Annahmen dem Handeln der Teilnehmer in unterschiedlichen Kontexten zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang wird die Einbindung der Internetnutzung in den täglichen Lebenszusammenhang zu berücksichtigen sein, ohne eine Abgrenzung zwischen Online- und Offline-Zusammenhängen vorzunehmen (vgl. Kapitel 2.1.1). Hierdurch rückt die Frage in den Blick, wie die Studienteilnehmer das Zusammenspiel und den Wechsel zwischen Online- und Offline-Quellen erleben und gestalten.

Lernen

In den Bereich Lernen fällt die Frage, inwiefern die Nutzung virtueller Gemeinschaften von den Teilnehmern als lern-relevant gesehen wird und welche Arten von Lernen von ihnen beschrieben werden. Handelt es sich eher um Informationsbeschaffung oder findet eine Aneignung von sozialer Praxis und Identitätsentwicklung im Sinne Wengers statt? In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, inwiefern hierbei Unterschiede zwischen verschiedenen Lebens-Kontexten deutlich werden. Einen zentralen Aspekt stellt in diesem Zusammenhang die Frage dar, inwiefern Lernen in Bezug auf virtuelle Gemeinschaften im Zusammenhang mit Lurking- bzw. Posting-Praktiken steht. Findet Lernen, wie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs häufig implizit oder explizit angenommen, tatsächlich nur in Verbindung mit dem Verfassen eigener Beiträge statt? Aus Sicht der Teilnehmer muss dabei auch gefragt werden, wie effizient Lurking- bzw. Posting-Praktiken im Bezug auf Lernen und Informationsbeschaffung eingeschätzt werden.

Gemeinschaft

Den dritten Zugang stellt schließlich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Informationsbeschaffung und Gemeinschaft beim informellen Lernen in virtuellen Gemeinschaften dar. Werden virtuelle Gemeinschaften als soziale Orte oder eher als Informationsquellen betrachtet? Wie gestaltet sich die Wechselwirkung zwischen diesen Polen? Handelt es sich hierbei um ein Kontinuum bzw. wird die Schwerpunktsetzung zwischen Information und Gemeinschaft von den Teilnehmern als Kontinuum erlebt oder sind abrupte Umbrüche erkennbar? Welche Rolle

spielt bei der subjektiven Schwerpunktsetzung jeweils der andere Faktor? Wie steht das Erleben von Zugehörigkeit und Verbundenheit im Zusammenhang mit Lurking- bzw. Posting-Praktiken und welche Arten von Lernen sind hiermit verbunden? Welche Rolle spielt Lurking in virtuellen Gemeinschaften im Sinne legitimer peripherer Partizipation (lpP)? Diese Frage nach den Lern- und Entwicklungswegen (im Sinne von Wengers *trajectories*), die von den Teilnehmern in Bezug auf virtuelle Gemeinschaften genommen werden, und danach, wie sich Partizipationsgrade in diesem Prozess verändern, stellt eine abschließende Integration aller Analysedimensionen dar.

5. Fallstudien zur Nutzungspraxis in virtuellen Gemeinschaften

In diesem Kapitel wird die Entscheidung für den Forschungsansatz der Fallstudien zunächst aus der Fragestellung heraus begründet und erläutert (Abschnitt 5.1). Zudem wird der Ansatz mit seinen Implikationen und Problemstellungen dargestellt (Abschnitt 5.2) und die konkrete Planung und Durchführung der vorliegenden Untersuchung vorgestellt (Abschnitt 5.3).

5.1 Begründung der Forschungsmethode

Über alle Strömungen und Forschungsrichtungen hinweg kommt der Gegenstandsangemessenheit der verwendeten Methode eine zentrale Bedeutung zu. Auch für die vorliegende Studie sollten Art und Umfang der Fragestellung den Ausgangspunkt für die Wahl geeigneter Forschungsansätze darstellen. Die folgende Tabelle nach Yin (2003) ordnet unterschiedlichen Ausgangsbedingungen mögliche Forschungsmethoden zu.

Tabelle 8: Relevante Aspekte für die Wahl einer Forschungsmethode, nach: Yin 2003, S. 5 (Übersetzung durch die Autorin)

Strategie	Art der Forschungsfrage	Kontrolle über den Ereignisablauf notwendig?
Experiment	Wie? Warum?	Ja
Fragebogen-Erhebung	Wer? Was? Wo? Wieviele? Wieviel?	Nein
Fallstudie	Wie? Warum?	Nein

Bei den in dieser Arbeit behandelten und im Kapitel 4 differenziert dargestellten Fragestellungen zum informellen Lernen in virtuellen Gemeinschaften handelt es sich im Wesentlichen um Fragen nach dem „Wie“ der Nutzung und den Begründungen („Warum“) für individuelle Nutzungsstrategien. Für diese Art von Fragestellung eignet sich entsprechend der Tabelle 8 entweder ein experimentelles oder ein Fallstudien-Design. Betrachtet man die in den vorangegangenen Kapiteln behandelte Fachliteratur zu den hier relevanten Themenbereichen, so weist lediglich die Arbeit von Cox et al. (1999) ein experimentelles Design auf. Diese behandelt die Frage, wie effizient Lernen mit aufgezeichneten Dialogen ist und bezieht sich damit auf ein formales Lehr-Lern-Setting, welches sich gut im Experiment herstellen lässt. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften ausgehend vom Erleben und der Praxis der Teilnehmer zu beschreiben und zu analysieren. Ausgangspunkt ist somit das subjektive Erleben und Handeln, wobei dieses nicht losgelöst vom (Alltags-)Kontext betrachtet wer-

den soll. Letzteres wäre jedoch in einem experimentellen Setting zwangsläufig der Fall.

Die Verpflichtung auf den Standpunkt der Teilnehmer sowie die Suche nach dem „subjektiv gemeinten Sinn von Handeln“ (Lamnek 2005, S. 40) legt eine nicht-standardisierte Form der Datenerhebung sowie einen interpretativen Ansatz der Datenauswertung nahe, wie sie qualitativen Forschungsansätzen eigen sind (vgl. Oswald 2003, S. 75).

Gerade im Zusammenhang mit der Frage, welche Rolle Lurking- bzw. Posting-Strategien im Kontext von Lernprozessen spielen, ist ein Ansatz vonnöten, der nicht nur das beobachtbare Verhalten (posting – lurking), sondern auch die implizite Bedeutung und den situativen Kontext der jeweiligen Handlungen in den Fokus rückt (vgl. Bakardjieva 2005, S. 77). Erst durch diese Verlagerung des Schwerpunktes wird es möglich, informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften jenseits von Zugriffsstatistiken, User-trackings, normativen Konzepten und pauschalen Begründungen in den Blick zu nehmen und sich der Vielschichtigkeit und Komplexität der Nutzungspraktiken anzunähern.

In Bezug auf das Lernen mit neuen Medien findet häufig eine grundlegende Vernachlässigung individueller Erfahrung gegenüber sozialen Zusammenhängen statt, wie McCarthy und Wright bemängeln:

„As it is used in research concerned with technology and education (Brown and Duguid 1991; Rogoff, Matusov, and White 1996), the individual experiencing subject has largely been lost. As a consequence, the dialectical tension is minimized and the social reified to the point where individual experience is rendered irrelevant.“ (McCarthy/Wright 2004, S. 46)

Diesem Ungleichgewicht will die vorliegende Untersuchung begegnen, indem sie die subjektive Erfahrung der Teilnehmer in den Mittelpunkt stellt und von ihr ausgehend das Thema exploriert sowie bestehende theoretische Konzepte überprüft. Für diese Mischung aus Theorieprüfung und Exploration bietet sich, wie Stake ausführt, der Forschungsansatz der Fallstudie an:

„Case studies are of value in refining theory and suggesting complexities for further investigation, as well as helping to establish the limits of generalizability.“ (Stake 1994, S. 245)

Dieser Ansatz wird mit seinen Implikationen im folgenden Abschnitt näher vorgestellt.

5.2 Fallstudienforschung

Im Gegensatz zu quantitativen Studien bezieht sich bei qualitativen Ansätzen die Interpretation der Daten nicht nur auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen,

sondern immer auch auf die Einzelfälle (vgl. Oswald 2003, S. 75). Vor diesem Hintergrund bedeutet die Arbeit mit Fallstudien zunächst lediglich „eine Konzentration der Untersuchung auf einen oder wenige ausgewählte Fälle“ (Brügelmann 1982, S. 63), anders als dies bei statistischen Analysen der Fall ist, die auf umfangreichere Stichproben angewiesen sind.¹⁷ Der Forschungsansatz der Fallstudie stellt der Erhebung und Auswertung aggregierter Daten somit die Beschreibung und Analyse einzelner Fälle gegenüber (Lamnek 2005, S. 311). Der Anspruch von Fallstudien besteht dabei

„weniger in der Prüfung von Annahmen über einen Sachverhalt, sondern vielmehr darin, den Sachverhalt [...] selbst zu erforschen und so ein Verständnis für die Komplexität (und Widersprüchlichkeit der Realität) zu erhöhen.“ (Neuss 2005, S. 153)

Da der Ansatz der Fallstudie ein eher schwach umrissenes Konzept ist, nehmen einige Autoren Typisierungen vor, um der Bandbreite unterschiedlicher Ansätze Rechnung zu tragen. Stake etwa unterscheidet ‚intrinsische‘, ‚instrumentelle‘ und ‚kollektive‘ Fallstudien (Stake 1994, S. 237). Während bei intrinsischen Fallstudien das Verständnis des Falles selbst im Zentrum steht, untersucht eine instrumentelle Fallstudie den einzelnen Fall, um das Verständnis eines Themas oder eine Theorie weiter zu entwickeln. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine kollektive Fallstudie, d.h. eine instrumentelle Studie, die auf mehrere Fälle ausgedehnt wird, da anhand der Fälle mehrerer Internetnutzer das Verständnis für informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften vertieft und bestehende Konzepte überprüft werden sollen, ohne die Komplexität konkreten subjektiven Handelns und Erlebens aus dem Blick zu verlieren. Hierbei werden sowohl die Binnenstruktur als auch die Außenkontakte der Einzelfälle einbezogen¹⁸.

Aus den spezifischen Eigenschaften von Fallstudien ergeben sich eine Reihe von Fragen und Problemen, die Neuss als wiederkehrende Diskurse im Zusammenhang mit qualitativen Fallstudien benennt (vgl. Neuss 2005, S. 155). Eine Frage, die im Kontext qualitativer Forschung und insbesondere qualitativer Fallstudien diskutiert wird, ist das Problem der Verallgemeinerbarkeit. Durch den Blick auf das subjektive Erleben drängt sich die Frage auf, wie es möglich ist, vom Einzelfall zu Verall-

17 Natürlich ist weder die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Untersuchung noch die Zuordnung von Fallstudien-Forschung zu einem der beiden Ansätze trennscharf vorzunehmen, wie Gerring ausführte: „Traditionally, the case study has been associated with qualitative methods of analysis. [...] I argue that this offhand usage should be understood as a methodological affinity, not a definitional entailment. To study a single case intensively need not limit an investigator to qualitative techniques. Granted, large-N cross-case analysis is always quantitative, since there are too many cases to handle in a qualitative way. Yet case study research may be either quant or qual, or some combination of both.“ Gerring (2007), S. 10. Wie in Abschnitt 5.1 dargestellt und begründet nutzt die vorliegende Arbeit eine nicht-standardisierte Form der Datenerhebung, geringe Fallzahlen, sowie einen vorrangig interpretativen Ansatz der Datenauswertung, wie sie qualitativen Forschungsansätzen zueigen sind.

18 vgl. zu dieser Klassifizierung Lamnek 2005, S. 321ff.

gemeinerungen zu kommen. Hierzu gibt Neuss zu bedenken, dass in jedem Fall sowohl für alle Menschen geltende Strukturmerkmale als auch populationsspezifische Zusammenhänge (wie z.B. geschlechts- oder kulturbedingte Unterschiede) sowie biografisch einmalige Aspekte des einzelnen Menschen enthalten sind. Aufgabe und Leistung von Fallanalysen ist es somit, „die komplexen Beziehungen dieser drei Perspektiven darzustellen“ (Neuss 2005, S. 155).

Für die Verallgemeinerbarkeit ist anders als bei quantitativen Ansätzen im Rahmen qualitativer Studien die statistische Repräsentativität der Stichprobe, das heißt in der vorliegenden Untersuchung der ausgewählten Fälle, von untergeordneter Bedeutung (Merkens 1997, S. 100). Wesentlicher ist die inhaltliche Repräsentation bzw. Replikation (vgl. Yin 2003, S. 47), die bei Stichproben in qualitativen Studien angestrebt wird. Da eine Zufallsauswahl bei Studien mit geringer Fallzahl unzuverlässig ist (Gerring 2007, S. 87), ist bei diesen also eine gezielte Auswahl der Fälle zwangsläufig notwendig. Die Implikationen dieser Art von Fallauswahl für mögliche Verallgemeinerungen fasst Lamneck wie folgt zusammen:

„Da eine gezielte Auswahl immer willkürlich ist, kann der Forscher nie wissen, ob er nicht eine selektive, eine verzerrte Auswahl vorgenommen hat. Deshalb sind Generalisierungen problematisch. [Es ist] aber möglich, generalistische Existenzaussagen zu machen, Hypothesen zu entwickeln, Typen zu konstruieren, Gemeinsamkeiten festzustellen, Strukturen zu entdecken etc. Über deren Verteilung und Häufigkeiten sind keine Aussagen möglich, dies wäre weiteren quantitativ-repräsentativen Untersuchungen vorbehalten.“ (Lamnek 2005, S. 266)

Das Ziel der bewussten Fallauswahl ist nach Gerring ein zweifaches:

„to identify cases that reproduce the relevant causal features of a larger universe (representativeness) and provide variation along the dimensions of theoretical interest (causal leverage).“ (Gerring 2007, S. 88)

Erreichbar ist dies durch *theoretical sampling*, indem

„einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind.“ (Merkens 1997, S. 100)

Für die Auswahl der Fälle bedeutet dies eine gezielte Suche nach Kontrastbeispielen, um die Bandbreite der Unterschiede zu dokumentieren (vgl. Brügelmann 1982, S. 76). Yin rät für hypothesenprüfende Studien zu einer Kombination aus drei bis vier Fällen zur Bestätigung der Hypothese („literal replication“) und vier bis sechs Fällen mit abweichenden Bedingungen bzw. extremen Ausprägungen, um theoretische Prognosen auch in diesen Fällen zu bestätigen („theoretical replication“) (Yin 2003, S. 48). Gerring erläutert neun verschiedene Arten der Fallauswahl, die je nach Studiendesign, Ziel der Untersuchung und angestrebter Repräsentativität ausgewählt und kombiniert werden können (Gerring 2007, S. 88ff.).

Zu guter Letzt entscheiden auch die Fragen des Zugangs zu den Fällen bzw. Teilnehmern und des Lernpotenzials der Fälle im Hinblick auf die Forschungsfrage über die Auswahl:

„Even for collective case studies, selection by sampling of attributes should not be the highest priority. Balance and variety are important; opportunity to learn is of primary importance.“ (Stake 1994, S. 244)

Eng mit der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit verbunden ist die Frage nach dem wissenschaftlichen Anspruch, der häufig an den klassischen (quantitativen) Gütekriterien wie Reliabilität, Objektivität und Validität gemessen wird. Für qualitative Studien gelten jedoch andere Kriterien wie Glaubwürdigkeit, Transparenz, kritische Intersubjektivität und Schlüssigkeit (vgl. Neuss 2005, S. 156), die wiederum zur Formulierung spezifischer wissenschaftlicher Gütekriterien für Fallstudien verdichtet werden können. Brügelmann etwa schlägt als Standards die Kombination unterschiedlicher Methoden, die Vielfalt konkurrierender Perspektiven, eine Darstellung des Situationsbezugs sowie die Streuung von Fällen vor (Brügelmann 1982, S. 75ff.).

Nicht zuletzt gewinnen durch die Wirklichkeitsnähe der erhobenen narrativen Daten ethische Fragen, wie z.B. nach der Freiwilligkeit der Teilnahme, nach der Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen sowie nach der Vermeidung von Schädigung der Untersuchungsteilnehmer an Relevanz. Den Rahmen für diese Thematik bilden nicht nur die professionsinternen Normen wie etwa der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) (vgl. Hopf 2003, S. 590), sondern auch die Datenschutzgesetze auf Bundes- und Landesebene. Aufgrund dieser Vorgaben wurde etwa das Prinzip der informierten Einwilligung (*informed consent*) abgeleitet, das eine weitestmögliche Aufklärung der Untersuchungsteilnehmer über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens fordert (Punch 1994, S. 90). Diesem Prinzip wurde in der vorliegenden Studie durch ein Gespräch vor dem eigentlichen Interview entsprochen. Auf diese Anforderungen wird bei der Beschreibung der Durchführung der Studie an jeweils geeigneter Stelle eingegangen.

5.3 Durchführung der Fallstudien

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an die in Kapitel 5.2 erarbeiteten Grundlagen zu qualitativen Fallstudien die konkrete Durchführung der vorliegenden Studie in Hinblick auf die Stichprobe, die verwendeten Methoden sowie die Prozesse des Datenmanagements und der Analyse beschrieben und, wo notwendig, diskutiert.

5.3.1 Auswahl der Fälle

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine hypothesenprüfende, sondern um eine explorative Studie handelt, konnte keine Fallauswahl nach Yin (vgl. 5.1, Tabelle 8) vorgenommen werden. Vielmehr wurde ein zweistufiges Auswahlverfahren nach Gerring gewählt, in dem sowohl typische als auch verschiedene („diverse“) Fälle kombiniert wurden.

„The typical case exemplifies what is considered to be a typical set of values, given some general understanding of a phenomenon. [...] Some typical cases serve an exploratory role.“ (Gerring 2007, S. 91).

Für die Auswahl erster, typischer Fälle wurden zunächst als grundsätzliche Bedingungen ein eigener Internet-Zugang sowie eine regelmäßige Internet-Nutzung mit täglichen Zugriffen festgelegt. Die so für die ersten Analyseschritte ausgewählten Fälle (die Fälle „Jutta“, „Jakob“, „Nils“ und „Nadine“ in Tabelle 9) repräsentieren somit laut ARD/ZDF Online-Studie 2009 die Mehrheit der deutschen Onliner (d.h. 67% der Gesamtbevölkerung), für die eine zunehmende Habitualisierung der Internetnutzung festgestellt wurde:

„Bezogen auf die Teilgruppe der Personen, die 2009 online sind, bedeutet dies, dass 72 Prozent aller Internetnutzer täglich im Netz sind. Diese Habitualisierung der Nutzung im Sinne täglicher Einbindung in die Medienroutine zeigt sich in allen Altersgruppen.“ (van Eimeren/Frees 2009, S. 336)

Mit Nonnecke und Preece (1999, S. 3) wurde darüber hinaus angenommen, dass aufgrund des hohen Anteils von Lurkern in virtuellen Gemeinschaften innerhalb dieser Gruppe eine Fallauswahl vorgenommen werden kann, ohne zuvor die Nutzung von virtuellen Gemeinschaften explizit abzufragen. Zunächst wurden somit nach dem Schneeballprinzip Personen ausgewählt, die angaben, täglich das Internet zu nutzen. Erst in einem zweiten Schritt wurden diese im Sinne des theoretischen Samplings (vgl. S. 95) gezielt mit Kontrastbeispielen ergänzt, deren Ziel es war, eine größere Bandbreite möglicher Einflussfaktoren abzudecken:

„A set of diverse cases is, by definition, a set of cases that encompasses a range of high and low values on relevant dimensions.“ (Gerring 2007, S. 100f.)

Gezielte Variationen wurden bei der Fallauswahl in Hinblick auf die Intensität der Nutzung virtueller Gemeinschaften sowie auf die Art der beruflichen Tätigkeit vorgenommen, als sich bei ersten Analysen abzeichnete, dass diese Faktoren bedeutsam für die Fragestellung sind (Tabelle 9). So wurden in dieser zweiten Phase sowohl ein prominentes Mitglied der Bloggerszene, das sich auch beruflich mit *Social Software* befasst („Carsten“), sowie im Gegenzug ein Teilnehmer befragt, der beim Erstkontakt zunächst angab, überhaupt keine virtuellen Gemeinschaften zu nutzen („Hans“). Des Weiteren wurde als zusätzlicher Fall gezielt ein Nicht-Akademiker ausgewählt („Ralf“), um die Homogenität der ausgewählten Fälle in dieser Hinsicht aufzulockern. Auch wurde in dieser Phase des Samplings auf eine

Abdeckung sowohl rein wissenschaftlicher („Max“) als auch technik-affiner sowie technik-fernerer Tätigkeiten, wie z.B. Programmieren („Stefan“) und künstlerische Arbeit („Paula“), geachtet.

Diese Art der Fallauswahl ist geeignet, die Streuung unter den Onlinern in Hinblick auf die genannten Aspekte zu repräsentieren, auch wenn sie, wie Gerring zu bedenken gibt, selbstverständlich nicht die reale Verteilung der einzelnen Ausprägungen widerspiegelt:

„Diverse cases are likely to be representative in the minimal sense of representing the full variation of the population (though they might not mirror the distribution of that variation in the population).“ (ebd. S. 89)

5.3.2 Datenquellen und Erhebungsinstrumente

Wie oben bereits beschrieben, stellen Fallstudien einen auf einzelne Fälle fokussierenden Forschungsansatz dar, innerhalb dessen jedoch keine bestimmte Untersuchungsmethode vorgegeben ist. Um die Wahrscheinlichkeit von Fehlinterpretationen zu senken sowie die Validität der Daten zu erhöhen wird ein multimethodisches Vorgehen (Neuss 2005, S. 157) bzw. eine Methoden-Triangulation (Stake 1994, S. 241) empfohlen.

Für die Datenerhebung der vorliegenden Studie wurde daher ein dreistufiges Erhebungsdesign, bestehend aus einem Fragebogen (in Tabellenform) mit geschlossenen Fragen, einem Leitfaden-Interview sowie einem Lernprotokoll, gewählt. Zum Zweck der Datenerhebung fand mit jedem der insgesamt zehn Teilnehmer ein Treffen statt, bei dem die Tabelle ausgefüllt und das Interview durchgeführt wurde. Im Anschluss erhielten die Teilnehmer eine Vorlage für die Erstellung eines Lernprotokolls mit der Bitte, dieses in den auf das Treffen folgenden Wochen auszufüllen und per E-Mail an die Autorin zurückzuschicken. Im Folgenden werden die einzelnen Instrumente näher erläutert.

Mit Hilfe eines **Fragebogens** in Form einer Excel-Tabelle (siehe Anlage 8.4.3), die von der Autorin ausgefüllt wurde, wurden die Teilnehmer zunächst über geschlossene Fragen nach ihrer persönlichen Informationsumgebung befragt. Aufgelistet wurden hierbei unterschiedliche Angebote und Dienste wie Suchmaschinen, Foren, Blogs, Wikis, Mailinglisten, Social Networking Sites u.a. Zu jeder dieser Rubriken wurden die einzelnen genutzten Angebote erhoben sowie auf einer 6-stufigen Skala die Häufigkeit der Nutzung und die Wichtigkeit des Angebots für den Teilnehmer und in Form von Multiple Choice-Fragen der jeweilige Zweck der Nutzung. Zudem wurde abgefragt, ob jeweils eigene Inhalte erstellt wurden bzw. auf Inhalte anderer Teilnehmer zugegriffen wurde und ob eine Registrierung stattgefunden hat. Die hierbei gesammelten Angaben boten einen ersten Überblick über die Aktivitäten

und die Informationsumgebung der Teilnehmenden und stellten zudem eine Basis für das im Anschluss durchgeführte Leitfadeninterview dar.

Der **Interview-Leitfaden** (siehe Anlage 8.4.2) wurde so gestaltet, dass den Untersuchungsteilnehmern durch offene Fragen möglichst viel Raum für die freie Schilderung eigener Erfahrungen gegeben wurde. Nach dem Ausfüllen eines Interviewprotokolls (siehe Anlage 8.4.1) mit Angaben zur Person, zur Internetnutzung und zur Interviewsituation wurden die Teilnehmer zunächst allgemein nach ihrem Verhalten bei der Suche nach Informationen oder Problemlösungen befragt und konnten ihre eigenen Beispiele in das Interview einbringen, auf die dann im Verlauf des Gesprächs näher eingegangen wurde. Neben dem Interview-Leitfaden und den Beispielen der Teilnehmer wurden auch die zuvor gemachten Angaben zur Informationsumgebung, zur Strukturierung der Interviews und für gezielte Nachfragen genutzt. Die Dauer der durchgeführten Interviews lag zwischen 30 und 90 Minuten. Als Ort für die Durchführung der Interviews wurde, sofern möglich und von den Teilnehmern befürwortet, der Arbeitsplatz oder die Wohnung der Teilnehmer genutzt. Hierdurch wurde es ermöglicht, dass Teilnehmer unterstützend zu ihren Schilderungen genutzte Seiten oder die Einbindung in ihre Arbeitsumgebung direkt am Rechner zeigen oder auch Details nachsehen konnten. In einigen Fällen geschah es aufgrund dieses Settings, dass Teilnehmer zusätzliche Daten wie persönliche Linklisten oder Bookmarks spontan zur Verfügung stellten.

Alle Teilnehmer erklärten sich während des Gesprächs bereit, im Anschluss an die Interviews über mehrere Wochen hinweg **Lernprotokolle** (siehe Anlage 8.4.4) zu führen. Sie erhielten für diesen Zweck eine Excel-Vorlage, die die folgende Anleitung enthielt:

„Bitte dokumentieren Sie in dieser Tabelle etwa 20 Fälle, in denen Sie versucht haben, Fragen und Probleme über das Internet zu lösen. Geben Sie bitte auch an, wenn Sie als 2. oder 3. Strategie auf Offline-Quellen zugegriffen haben. Von besonderem Interesse sind Fälle, bei denen Sie auf Inhalte anderer Internet-Nutzer (*Social Software*) zugegriffen haben.“ (Vorlage Lernprotokoll, siehe auch Anlage 8.4.4)

Neben Angaben zum Ausgangsproblem oder -interesse und zu den verwendeten Strategien sollten die Teilnehmer auch verbleibende offene Fragen schriftlich festhalten sowie den Lösungsgrad und ihre Zufriedenheit mit der Suche bewerten. Sieben von zehn Teilnehmern dokumentierten auf diese Art in den auf die Interviews folgenden Wochen zwischen drei und fünfzehn Suchvorgänge. Die Lernprotokolle dienten zum einen der Validierung der im Interview und in der Tabelle zur Informationsumgebung gemachten Angaben und sollten zum anderen einen direkteren Zugang zu konkreten Nutzungssituationen herstellen.

5.3.2.1 Übersicht Teilnehmer und Datenbasis

Die folgende Tabelle stellt einen Überblick über die einzelnen Teilnehmer (Namen geändert) mit den für die Auswertung jeweils vorliegenden Daten sowie einigen demografischen Angaben dar.

Ausgehend von dieser Datenbasis erläutert der folgende Abschnitt die anschließenden Auswertungsprozesse.

5.3.3 Datenmanagement und Auswertungsprozesse

Die Daten der Leitfaden-Interviews wurden gemäß im Vorfeld festgelegten Regeln extern transkribiert. Im Anschluss wurde in allen Fällen die Übereinstimmung von Audiodaten und **Transkription** durch die Autorin überprüft.

Zudem wurde in diesem Zusammenhang eine Anonymisierung der Daten vorgenommen, um den oben dargestellten ethischen Normen gerecht zu werden. Diese fordern, dass vor der Analyse oder gar Weitergabe qualitativer Daten alle Angaben, nach denen die Befragten identifiziert werden könnten (z.B. Orts- oder Eigennamen), durch allgemeine Bezeichnungen ersetzt werden (vgl. Schmidt 1997, S. 546). Für die weitere Auswertung erfolgte dann ein Import der Transkripte in Maxqda, einem Standardprogramm zur Analyse qualitativer Daten, das für die weitere Organisation, Codierung und Analyse der Interview-Daten verwendet wurde.

Tabelle 9: Übersicht über Teilnehmer und Datenbasis

Teilnehmer	Interview ja/nein	Informations- umgebung ja/nein	Lern- protokoll ja/nein	Alter Jahre	Geschlecht männl./weibl.	Ausbildung	Internet- Nutzung täglich	Beruf
Hans	j	j	j	32	m	Studium	j	Kunst- historiker
Jutta	j	j	j	36	w	Studium	j	Medien- pädagogin
Max	j	j	j	33	m	Studium	j	Psychologe
Jakob	j	j	j	33	m	Studium	j	Designer
Ralf	j	j	j	37	m	Ausbildung	j	Maschinen- techniker
Nils	j	j	n	35	m	Studium	j	Künstler
Paula	j	j	n	30	w	Studium	j	Künstlerin
Stefan	j	j	n	31	m	Studium (abgebr.)	j	Web- Designer
Nadine	j	j	j	33	w	Studium	j	Politologin/ Web- Designerin
Carsten	j	j	j	27	m	Studium (abgebr.)	j	Unterneh- mensberater

Die **Codierung** der Interview-Daten erfolgte durch Zuordnung einzelner Textabschnitte zu Kategorien. Hierbei wurde keine rein induktive, also aus den Daten abgeleitete, oder deduktive, d.h. im Voraus theoriegeleitet entwickelte, Kategorienbildung¹⁹ vorgenommen, sondern eine Mischform bevorzugt. Bei dieser werden „aus der Fragestellung und theoretischen Traditionen [...] abgeleitete, zunächst eher vage Kategorien“ (Schmidt 1997, S. 548) im Verlauf der Analyse in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial ausdifferenziert, verändert oder auch ersetzt, wie Hornig Priest beschreibt:

„You begin by assigning the initial data [...] to a few tentative categories, then continually add new data, asking at each stage whether the new data reasonably seem to fit the old categories or whether a new category – or sometimes a revision of an earlier one – needs to be constructed. [...] The goal is to use consistent categories but to allow them to emerge from the data rather than imposing your preconceived ideas that may misrepresent what’s really going on.“ (Hornig Priest 1996, S. 191)

Diese Variante erscheint dem Gegenstand und der Fragestellung angemessen, da für diese zwar unterschiedliche theoretisch abgeleitete Aspekte von Bedeutung sind, die in ihrer Komplexität jedoch erst im Laufe der Analyse aufgefächert werden. Zudem ist die Offenheit für das Erleben der Teilnehmer nur durch die Bildung induktiver Kategorien zu gewährleisten. Ausgangspunkt waren aus der Theorie und der Fragestellung abgeleitete Analysedimensionen wie Praxis, Gemeinschaft und Lernen, die im Prozess der Codierung zunehmend ausdifferenziert und erweitert wurden.

Die **Auswertung** der codierten Interview-Daten erfolgte meistens über eine verstehend-interpretierende, d.h. hermeneutische Herangehensweise. In Hinblick auf einzelne Aspekte und Datenquellen wurde jedoch auch ein empirisch-erklärender und einordnender Zugang gewählt, etwa bei der Auswertung der über geschlossene Fragen erhobenen Informationsumgebungen der Teilnehmer, zu denen auch eine quantifizierende Darstellung erfolgte und Vergleiche mit im Theorie-Teil diskutierten Daten vorgenommen wurden (vgl. zu dieser Mischform inhaltsanalytischer Verfahrensweisen auch Bos/Tarnai 1989, S. 217).

Im Falle der vorliegenden Studie stellte sich auch die oben angesprochene Frage nach dem Verhältnis zwischen Verallgemeinerung und Darstellung der Einzelfälle. Aufenanger plädiert in diesem Kontext für eine Fallanalyse,

„die das Typische rekonstruktiv erschließt, d.h. aus dem Fall selbst jene strukturellen Momente herausarbeitet, in denen das scheinbar Besondere als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen erscheint und umgekehrt das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante auftritt.“ (Aufenanger 1986, S. 236)

Angestrebt wird somit ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Generalisierung und Aufmerksamkeit für das individuelle Erleben (vgl. Stake 1994, S. 238).

19 Vgl. zu dieser Unterscheidung z.B. Mayring 2003, S. 74f.

Eine zusätzliche Herausforderung stellt bei der Einbeziehung mehrerer Fälle das Spannungsfeld zwischen dem Vergleich einzelner Attribute über mehrere Fälle und der Konzentration auf die reichhaltige Darstellung des Einzelfalls dar. Die vorliegende Arbeit versucht eine Typisierung, d.h. Verallgemeinerung nicht über die ausführliche Darstellung einzelner Fälle, sondern aus dem Fall-Material heraus über typische Themen, Kontexte und Situationen zu entwickeln. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits thematisiert, eröffnet die vorliegende Fragestellung ein komplexes Netz von Interdependenzen. Soweit im Rahmen der Arbeit möglich, wurde daher der Rat Spiros beherzigt, der zur Frage der Darstellung von Fallstudien empfiehlt:

„The best way to learn and instruct [...] is by a method of case-based presentations which treats a content domain as a landscape that is explored by “criss-crossing” it in many directions, by re-examining each case “site” in the varying contexts of different neighbouring cases, and by using a variety of abstract dimensions for comparing cases.“ (Spiro et al. 1987, S. 4)

In diesem Sinne laden die folgenden sechzig Seiten ein, die Exploration der Falldaten im Kontext des bisher vorgestellten vielschichtigen Themenfeldes ‚Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften‘ über die in Kapitel 4 beschriebenen Einstiegspunkte ‚Praxis‘, ‚Lernen‘ und ‚Gemeinschaft‘ nachzuverfolgen.

6. Ergebnisse der Fallstudien

Zunächst wird in Kapitel 6.1 die Frage erörtert, welche Lern- und Informationsstrategien die Teilnehmer bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften entwickeln und einsetzen. Im Anschluss geht es in Kapitel 6.2 um die Frage, ob und inwiefern virtuelle Gemeinschaften für die Teilnehmer lernrelevant sind, während im Kapitel 6.3 das Verhältnis zwischen Informationsstrategie und dem Erleben von Gemeinschaft im Mittelpunkt steht.

6.1 Praxis – Strategien der Nutzung virtueller Gemeinschaften

Leitfragen für die Analyse der von den Teilnehmern erhobenen Nutzungspraktiken und -strategien sind, wie in Kapitel 4.1 ausführlicher dargestellt:

- Welche Quellen nutzen die Teilnehmer wie häufig und zu welchem Zweck?
- Wie stellt sich das Verhältnis zwischen Posting und Lurking dar? Welche Partizipationsgrade und Begründungen der jeweiligen Entscheidung im Einzelfall sind erkennbar?
- Von welchen Informationsstrategien berichten die Teilnehmer im Zusammenhang mit virtuellen Gemeinschaften?
- Wie erleben und gestalten die Studienteilnehmer das Zusammenspiel und den Wechsel zwischen Online- und Offline-Quellen?
- Welche Aspekte sind darüber hinaus für die Teilnehmer bedeutsam bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften?

6.1.1 Persönliche Online-Informationsumgebungen

Die zusammen mit den Befragten ausgefüllte tabellarische Auflistung der Informationsumgebung der Teilnehmer dient als erste Übersicht der am häufigsten genutzten *Web 2.0*-Angebote und -Dienste sowie zur Validierung der aus den Interviews und Lernprotokollen gewonnenen Daten.

Nach ihrer persönlichen Informationsumgebung befragt, gaben alle zehn Teilnehmer an, dass sie Online-Foren nutzen und nannten zwischen einem und acht Foren, an deren Nutzung sie sich erinnerten oder die sie regelmäßig aufriefen (vergleiche dazu Tabelle 10 und Tabelle 11). Sieben Teilnehmer haben zwischen einer und sieben Mailinglisten abonniert, sechs Teilnehmer lesen regelmäßig zwischen einem und 150 Weblogs. Sechs Teilnehmer gaben außerdem an, schon einmal in einem oder mehreren Foren Beiträge eingestellt zu haben. Ebenfalls sechs Teilnehmer

haben bereits in einigen oder allen der von ihnen abonnierten Mailinglisten gepostet. In einem Blog haben vier der Teilnehmer eigene Beiträge erstellt, meistens in Form von Kommentaren zu Beiträgen anderer. Für alle Teilnehmer stellt *Wikipedia* eine wichtige bis sehr wichtige Informationsquelle dar, Jutta, Nadine und Carsten haben auch selbst schon *Wikipedia*-Einträge erstellt bzw. kommentiert. Darüber hinaus nutzt jedoch nur ein Teilnehmer Wikis zur Unterstützung von Projektarbeit, wobei er sowohl eigene Beiträge erstellt als auch Beiträge anderer liest. Acht Teilnehmer nutzen Filesharing-Angebote, davon stellen fünf auch eigene Inhalte ein, wobei *YouTube* und *Flickr* am häufigsten verwendet werden. Mit *second life* haben vier Teilnehmer Erfahrungen gemacht, eine längerfristige Nutzung erfolgte jedoch in keinem Fall. Social networking-Angebote werden von sechs Teilnehmern genutzt, davon haben sich Carsten (*XING*, *facebook* und *LinkedIn*) und Stefan (*Myspace*) auch eigene Profile erstellt.

Tabelle 10: Übersicht über die genutzten Online-Angebote der Teilnehmer

Teilnehmer	Foren	Mailing-listen	Blogs	Wikis	Wikipedia	Newsletter
	insg./ aktiv	insg./ aktiv	insg./ aktiv	insg./ aktiv	insg./ aktiv	insg./ aktiv
Hans	6/0	2/0	0/0	0/0	ja	2/0
Jutta	4/2	0/0	0/0	0/0	ja - auch aktiv	3/0
Max	2/2	1/1	0/0	0/0	ja	3/1
Jakob	2/1	0/0	11/1	0/0	ja	1/0
Ralf	8/0	0/0	Diverse/0	0/0	ja	0/0
Nils	1/0	1/1	1/0	0/0	ja	2/1
Paula	6/0	2/1	0/0	0/0	ja	8/1
Stefan	2/1	1/1	2/1	0/0	ja	3/1
Nadine	3/1	2/1	Diverse/1	0/0	ja - auch aktiv	Diverse/0
Carsten	2/2	7/5	ca.150/ja	7/7	ja - auch aktiv	>10/2

Wie bereits in Kapitel 2.2 betont, wird die Informationsbeschaffung als häufigstes Motiv für die Internetnutzung genannt (91% aller befragten Internet-Nutzer – ARD/ZDF Online-Studie 2007). Auch in der hier durchgeführten Studie geben die Teilnehmer als Zweck der Nutzung von *Social Software* am häufigsten an, dass sie sich informieren wollen – Ausnahmen hiervon stellen file-sharing-Angebote wie *Flickr* oder *YouTube* und Online-Spiele oder -Welten wie *Myst* oder *Second Life* dar, die eher zur Unterhaltung genutzt werden.

Bei der Auswertung der Interviews und Lernprotokolle wurde deutlich, dass in der täglichen Informationspraxis mehr virtuelle Gemeinschaften und *Social Software* Angebote genutzt werden, als die Teilnehmer in der tabellarischen Auflistung ihrer Informationsumgebung angegeben hatten. Erwartungsgemäß fiel es den Teilneh-

mern leichter, sich an kontinuierlich genutzte Angebote zu erinnern, wohingegen einmalige oder sporadische Nutzungen eher selten in den Tabellen der Informationsumgebungen auftauchten.

6.1.2 Lurking und Partizipation

Die Hauptaktivität der befragten Teilnehmer in virtuellen Gemeinschaften besteht im Lesen und Durchsuchen von Diskussionen und Beiträgen Anderer. In den Interviews wurden die Teilnehmer gebeten, ihre eigene Aktivität einzuschätzen im Hinblick auf das Verhältnis zwischen dem Lesen von Inhalten Anderer (passiv) und dem Erstellen eigener Inhalte (aktiv). Tabelle 12 fasst das Ergebnis zusammen.

Tabelle 11: Übersicht über die genutzten Online-Angebote der Teilnehmer – Fortsetzung

Teilnehmer	Social Book-marking	Social Networking	Filesharing	Online-Spiele, Online-Welten	Online-Shops und Produktbewertungen	Newsfeeds	Podcasts
Hans	0	0	1	0	diverse	0	0
Jutta	0	0	0	2	diverse	3 (über google)	0
Max	0	0	3	2	1	0	0
Jakob	2	1	1	1	1	11 (blogs)	0
Ralf	0	0	0	0	1	0	0
Nils	0	1	>4	1	1	0	0
Paula	0	1	2	1	2	0	2
Stefan	1	1	1	0	0	0	0
Nadine	0	1	2	1	0	diverse (blogs)	1
Carsten	1	3	4	1	1	ca. 150 (blogs)	1

Die relativ hohe Einschätzung der Häufigkeit der Erstellung eigener Inhalte stammt im Falle von Max aus der Beteiligung an einem kollaborativen Online-Spiel und bei Stefan aus der zeitintensiven Erstellung und regelmäßigen Aktualisierung einer eigenen Webseite. Carsten erklärte, warum eine Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Nutzung seiner Erfahrung nicht gerecht wird:

„Wenn ich surfe, was finde und auf mein del.icio.us Knopf drücke, natürlich produziere ich dann Inhalt. Aber ich mache das erst mal für mich, damit ich das wiederfinden kann. [...] Eine der schönen Sachen an den Dingen, die wir jetzt im Moment im Netz haben, ist, dass das so einfach ist. Das praktisch nebenbei noch Information abfällt. Ich will meine Fotos eigentlich nur meiner Mutter zeigen, aber nebenbei kann die ganze Welt auch noch mit zugucken und manchmal ist das nützlich. [...] Ich sammle meine Links für mich, aber die Welt kann da gerne mitlesen und manche finden das sehr nützlich, weil sie irgendwie die Dinge interessant finden, die ich interessant finde.“
(Carsten)

Diese Sichtweise deckt sich mit den in Kapitel 2.2 angestellten Überlegungen zur Verschiebung der Übergänge zwischen Partizipation und Aktivität im Kontext von *Web 2.0*-Anwendungen.

Die in den Interviews genannten Gründe, keine Beiträge zu verfassen, sind vielfältig: In allen Fällen gaben die Teilnehmer jedoch an, dass sie den Eindruck hatten, kein neues Wissen oder keine neuen Aspekte beitragen zu können und/oder dass sie die Ressourcen der Gemeinschaft nicht durch Fragen oder das Einstellen unqualifizierter Inhalte belasten wollten:

„Einfach so nur rein gehen und fragen finde ich irgendwie ein bisschen – also finde ich unangenehm, weil ich mir dann so nutznießerisch vorkomme. Wobei natürlich das andere noch viel nutznießerischer ist – wobei nein, da denke ich mir: na gut, das hat ja jemand anderes schon diskutiert, dann entsteht nicht neue Arbeit durch mich.“ (Max)

Tabelle 12: Anteil (in %) von Posting und Lurking bei Studienteilnehmern (Selbstauskunft)

Teilnehmer	aktiv	passiv
	%	%
Hans	0	100
Jutta	2	98
Max	10	90
Jakob	10	90
Ralf	0	100
Nils	5	95
Paula	2	98
Stefan	30	70
Nadine	5	95
Carsten	k.a.	k.a.

In vielen Fällen sahen die Teilnehmer zudem keine Notwendigkeit, selbst Beiträge zu verfassen, da die Fragen bereits gestellt bzw. die Antworten gegeben waren.

„Das Problem ist, jemand anderes hat die Frage längst gestellt und sie ist auch schon hundertmal beantwortet. Das heißt, wir können eigentlich auch nichts Neues mehr erfinden ganz oft und das reicht dann schon. Es reicht schon, das zu finden, um dann weiter zu machen.“ (Carsten)

Einige misstrauten auch der Qualität oder dem Diskussionsniveau in einem Forum oder einer Mailingliste, so dass sie davon absahen, ihre Frage dort einzustellen. Auch die für das Verfassen von Beiträgen notwendige Registrierung wurde in mehreren Fällen als Hemmschwelle genannt und es erschien den Teilnehmern effizienter, die benötigte Information mit einer erneuten Suche zu finden, als auf Antworten anderer Nutzer zu warten.

„Weil ich dann ja noch wieder gucken müsste, ob denn geantwortet wird.“ (Max)

„Ja ulkigerweise guck ich dann immer nach einem Tag nachher so danach, aber dann habe ich mich nicht mehr interessiert, also da ging es dann, glaube ich, auch nicht weiter.“ (Jakob)

„Seitdem habe ich da halt auch nicht mehr nachgeguckt, ob da jemand drauf geantwortet hat oder nicht.“ (Stefan)

Die folgende Tabelle 13 gibt eine detaillierte Übersicht über die von den Teilnehmern in den Interviews genannten Gründe, keine Beiträge zu verfassen. Deutlich wird hierbei, dass die Gründe aus unterschiedlichen Perspektiven erwachsen und dass neben persönlichen Faktoren sowohl Begründungen, die individuelle Informationsstrategien im Blick haben, als auch Gründe, die eher auf die Gemeinschaft gerichtet sind, häufig genannt werden.

Tabelle 13: Angaben aller Teilnehmer zu Gründen, keine Beiträge zu verfassen

Grund, nicht zu posten	Teilnehmer										
	Hans	Jutta	Max	Jakob	Ralf	Nils	Paula	Stefan	Nadine	Carsten	
Community-Awareness											
Ressourcen der anderen schonen	x	x	x		x	x			x	x	
Kein Wissen/ keine neuen Aspekte beizutragen		x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Keine Notwendigkeit, beizutragen	x	x	x	x	x		x	x		x	
Zunächst die Gruppe kennenlernen				x						x	
Effiziente Informationsstrategien											
Kein Vertrauen in Erfolgsaussicht bzw. Qualität	x	x		x		x	x				
Keine Zeit, auf Antworten anderer zu warten			x	x					x		
Keine Zeit, selber Antworten zu schreiben			x					x			
Kein Bedürfnis zu schreiben	x		x			x	x		x		
Persönliche Faktoren											
Hoher Anspruch an die eigenen Beiträge		x		x	x	x			x		
Angst vor negativen Reaktionen		x						x	x		
Faulheit	x		x								
Schüchternheit										x	
Sonstiges											
Technische Probleme/ Barrieren	x		x	x	x	x			x		
Sonstige z.B. Konkurrenz, Anonymität,...	x						x			x	

Im Wesentlichen werden hier dieselben Gründe aufgeführt wie in Nonneckes Interview-Studie (Nonnecke et al. 2004, vgl. auch Kap. 2.3). Auffällig ist, dass der in Nonneckes Studie mit 30% am zweithäufigsten genannte Grund für Lurking, noch über die Gruppe lernen zu wollen, nur in zwei im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews eine vordergründige Rolle spielte. Auch Schüchternheit, die bei Blair von 30% der Teilnehmer genannt wurde, war in der hier durchgeführten Studie nur

für Nadine ein expliziter Grund, nicht zu posten. Diese Unterschiede sind zwar augenfällig, sollten jedoch angesichts der geringen Teilnehmerzahl von jeweils zehn Interviewpartnern nicht überbewertet werden. Bei genauerer Betrachtung lassen sich die Begründungen und Anlässe, Beiträge zu verfassen über den Kontext bzw. die eingenommene Rolle zu typischen Situationen verdichten. Diese Überlegungen werden im Kapitel 6.2 im Zusammenhang mit der Frage der Lern-Relevanz von Lurking und Posting weiter ausgeführt. Auf die Frage, inwiefern Lurking der Teilnehmer als legitime periphere Partizipation im Sinne Wengers zu bewerten ist, wird in Kapitel 6.3 noch eingegangen.

6.1.3 Suchstrategien

In den folgenden Abschnitten werden die von den Teilnehmern beschriebenen Strategien zunächst überblicksartig in Bezug auf die im Abschnitt 2.2 aufgeführten Suchstrategien dargestellt, um dann im Kapitel 6.2 ausführlicher analysieren zu können, ob und wie diese Strategien im Zusammenhang mit Lernprozessen zu verstehen sind.

Die orientierende Suche, also die häufig kontinuierliche Beobachtung einer eigenen Informationsumgebung, spielt bei allen Teilnehmern auch im Bezug auf das Internet eine wesentliche Rolle: Neun der Teilnehmer haben Newsletter, sieben Mailinglisten und vier Newsfeeds abonniert (vgl. Tabelle 10 und Tabelle 11), aber auch der regelmäßige Besuch von Foren spielt eine wichtige Rolle. In der Befragung zu ihrer Informationsumgebung gab die Mehrzahl der Teilnehmer an, einzelne Foren oft oder sehr oft zu besuchen. Diese regelmäßige Nutzung kann den alleinigen Zweck haben, in einem Fach- bzw. Interessengebiet auf dem Laufenden zu bleiben. Es kommt jedoch auch vor, dass die Online-Angebote zugleich für die gezielte Suche bei akuten Fragen genutzt werden:

„Ja, wobei diese [...] Foren mehr wirklich so der Weiterbildung dienen und eigentlich ganz wenig aktuelle Informationen da gesucht werden. Aber das eine dient auch gleichzeitig dazu, bestimmte Techniken nachzuschlagen. Da gucke ich dann meistens über *Google*, weil ich dann schon die Suchworte kenne.“ (Jakob)

Auch ein anderer Teilnehmer beschreibt, dass die regelmäßige Beobachtung einer virtuellen Gemeinschaft sowohl von einem grundlegenden Interesse als auch von akuten Anlässen motiviert ist:

„Also ich habe zum Beispiel das *Wer-weiß-was* Forum lange Zeit beobachtet und habe es jetzt einige Zeit gar nicht oder sehr, sehr selten beobachtet, weil ich keine dringenden Fragen hatte und weil auch mein Interesse nicht so super brennend war und das fand ich eigentlich schade. Weil ich das ein sehr gutes Forum finde und jetzt in den letzten Tagen habe ich wieder verstärkt reingeguckt und habe auch direkt gemerkt, dass ich relativ viel Zeit verwenden könnte, um mich sozusagen auf den neuesten Stand zu bringen oder zu gucken, wo sind welche Diskussionsstränge gerade.“ (Ralf)

Wenn die Teilnehmer von eher ungerichteten Surfaktivitäten berichten, fällt auf, dass diese immer wieder als von Intuition und Interesse gesteuerte Prozesse beschrieben werden:

„Es ist halt eher irgendwie etwas Literarisches oder was, wie man eine Geschichte erzählt. So reihen sich ja für mich auch diese Inhalte aneinander. Keine Ahnung, ich springe dann halt von einem Thema zum anderen. Was mich halt irgendwie interessiert. Also ich habe da keine richtige Struktur.“ (Nils)

Auch Recherchen, die mit einer spezifischen Suchanfrage beginnen, werden von den Teilnehmern als explorative Prozesse beschrieben:

„Und dann tauchen ja irgendwie halt Links auf und dann gibt es zum Beispiel verschiedene Foren, halt Fan-Foren [...] und dann forsche ich da halt weiter. [...] Also ich komme da von einem zum nächsten, aber eigentlich fange ich immer mit Googeln an, würde ich sagen, also dass ich erst mal Suchbegriffe eingabe und dann komme ich halt weiter.“ (Paula)

Der eigene Zustand wird hierbei als deutlich von dem einer zielgerichteten konkreten Suche unterscheidbar erlebt und die explorative Suche birgt aus Sicht mancher Teilnehmer sowohl ein Suchtpotenzial als auch die Gefahr, zu viel Zeit mit dem Surfen zu verbringen:

„Ich kenne meine Internetsucht und ich kenne meine Neugierde und meine Faszination mit allem, was man da im Netz finden kann, und ich weiß, wenn ich anfangs in einem Zustand, in dem ich neugierig und öffnend bin, im Netz rumzusurfen, werde ich da sehr viel Zeit verwenden.“ (Carsten)

Die gezielte, problembezogene Suche der Teilnehmer erfolgt in den meisten Fällen über *Google*. Die Suchmaschine wird als eng verbunden mit dem Browser erlebt und stellt die zentrale Schnittstelle zum Internet dar.

„Also es gibt diese Probleme, wo ich die Frage schon kenne, also wo ich die Frage formuliert habe und ich brauche die Antwort. Und wo ich mit hoher Wahrscheinlichkeit annehme, dass es eine Antwort gibt, also weiß, die ist irgendwo da draußen, ich muss sie bloß noch finden. Dann ist es relativ einfach, dann versuche ich den Suchraum einzuzugrenzen. Wo suche ich da? In *Google* und in dem Internet und ich muss nur das richtige Wort eintippen, dann kriege ich die Antwort. Oder gezielt an Orten, von denen ich weiß oder von denen ich vermute, dass die Antwort da drin steckt.“ (Carsten)

Selbst bekannte und häufig besuchte Seiten werden meistens über die Suchmaschine angesteuert (Jakob). Befragt danach, wie sie hierbei genau vorgehen, beschreiben mehrere Teilnehmer Strategien, mit denen sie gezielt nach relevanten Foren für die Lösung eines Problems oder die Beantwortung einer akuten Frage suchen.

„Und das mach ich dann aber auch nur passiv, indem ich mir das angucke, dann schon relativ präzise: *Googel*, was meine Frage ist, und dann aber hinten die Endung Forum dranhänge und dann komm ich schon relativ genau auf der Seite raus, wo genau das Problem diskutiert wird.“ (Ralf)

Sofern der Teilnehmer über die *Google*-Suche nicht direkt in einem relevanten Diskussionsstrang landet, kann der *Google*-Suche, die zu einem Spezial-Forum führte, eine neue Anfrage über die Suchfunktion des Forums folgen, wie ein Teilnehmer in seinem Lernprotokoll kommentiert:

„Wüsste ich, wo es zu speziellen Themen (hier: Sozialhilfe) solche Foren gibt, würde ich sofort dort suchen. Ich arbeite aber oft in ganz neuen Themen, wo ich noch nicht weiß, wo die besten Foren sind. So brauche ich erst *Google*, um (meist zufällig!) Foren zu finden, um dann in dem Forum selbst spezifischer zu suchen. Das war auch hier so: Die Lösung brachte nicht der über *Google* gefundene Forumseintrag, sondern ein anderer, dann über die Forumssuche gefundener Beitrag.“ (Carsten, Lernprotokoll)

Befragt nach ihrem Vorgehen bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften etwa zur Klärung einer offenen Frage, fiel auf, dass die Hälfte der Teilnehmer sofort eine Differenzierung bezüglich des Kontexts z.B. Arbeit oder Freizeit oder der Art des zu lösenden Problems vornahm:

„Also zum Beispiel, wenn ich, also ich arbeite in zwei verschiedenen Bereichen, der eine Bereich ist diese flash-Programmierung und so weiter, Webdesign, da suche ich anders, als ich suche, wenn ich normal arbeite, da arbeite ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin und suche eher theoretisch, wissenschaftlich.“ (Nadine)

Diese Unterscheidung beinhaltet neben der Differenzierung zwischen unterschiedlichen Kompetenz- und Wissensarten auch verschiedene Ansprüche an die Qualität und den Grad der Strukturierung von Informationen.

Welche Anforderungen und Probleme bei der Suche nach Informationen in unterschiedlichen Kontexten auftreten und inwiefern diese als lernrelevant einzustufen sind, wird im Abschnitt 6.2 näher erörtert.

6.1.4 Ambivalente Praxis

Die tägliche Praxis stellt hohe Anforderungen an die Nutzer virtueller Gemeinschaften, und die Schilderung der Teilnehmer beschreibt deren Erleben als eine Mischung aus Routine, Erfahrung und Unsicherheit angesichts ständig neuer Herausforderungen, häufig verbunden mit einem für die Praxis typischen „Zwang zur schnellen Entscheidung unter Zeitdruck“ (Reckwitz 2003, S. 295). Diese ‚Unberechenbarkeit‘ der Praxis stellt, daran sei an dieser Stelle erinnert (vgl. Abschnitt 3.3.2) keinen Gegensatz zu ihrer ‚Routiniertheit‘ dar. Vielmehr handelt es sich um ein

„Spannungsfeld zweier grundsätzlicher Strukturmerkmale [die] keinen Widerspruch, sondern zwei Seiten der ‚Logik der Praxis‘“ markieren. (Reckwitz 2003, S. 294)

Paula beschreibt zudem eine Ambivalenz zwischen der Zufriedenheit mit den Ergebnissen und der Unsicherheit darüber, wie effizient die eigenen etablierten Routinen und Vorgehensweisen im Vergleich mit anderen sind:

„Also man könnte vielleicht irgendwie schlauer vorgehen, dass man irgendwie schneller zu den Sachen kommt, die man wirklich haben will, nehme ich mal an. Aber eigentlich ist es sehr ergiebig für mich. Also schon oft genau das, was ich will oder halt noch mehr, als ich erwartet hab.“ (Paula)

Da die Frage nach der Effizienz, also nach dem Verhältnis vom Nutzen zu dem Aufwand, mit dem der Nutzen erzielt wird, in den Interviews immer wieder eine Rolle spielte, und nicht nur für Paula mit Unsicherheiten verbunden ist, wird sie im folgenden Abschnitt genauer betrachtet.

6.1.4.1 Effizienz

Fast alle Befragten schätzen die Effizienz bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften als sehr hoch ein. Assoziiert wird mit der Recherche in Online-Foren eine bequeme, schnelle und einfache Art der Kommunikation und/oder Informationsbeschaffung. Relevant für die Beibehaltung genutzter Strategien und Vorgehensweisen ist nach Aussagen der Teilnehmer, dass sie in der Mehrzahl der Fälle erfolgreich sind („Also es klappt meistens, sonst würde ich mir andere [Strategien] suchen.“ [Nils]), bzw. keine effizienteren Alternativen gesehen werden („Wenn ich das in der realen Welt versuchen würde zu verifizieren, würde das rein pragmatisch einen größeren Zeitaufwand bedeuten.“ [Ralf]). Dennoch stellt der Zeitaufwand ein ständig wiederkehrendes Thema dar:

„Die Mac-Suche war erfolgreich, aber ich habe dann mal wieder festgestellt, wie erschreckend das ist: du schaust dann auf die Uhr und es ist eine 3/4 Stunde umgegangen also wo ich gedacht habe: naja, das hättest du jetzt vielleicht mit Probieren auch hingekriegt. Also manchmal ist das Suchen langwieriger als es dann selber probieren. Aber hat geholfen.“ (Jutta)

Erschwerend kommt hinzu, dass es selbst mit einer bewährten Suchstrategie nur schwer abschätzbar ist, wie schnell und erfolgreich eine Suche sein wird.

„Das ist irgendwie auch das Ulkige: Man weiß, jemand da draußen hat die Antwort. Man weiß nur nicht, wie man an die dran kommt. [...] Also man kommt oft sehr schnell zum Ziel und manchmal ist man aber auch sehr lange auf dem falschen Weg und kriegt das halt wirklich erst nach einer Stunde oder so mit, [...] wo es dann nicht mehr besonders effektiv ist.“ (Jakob)

Selbst wenn es sich um Routine-Tätigkeiten handelt, sind während der Recherche im Internet eine ständige Überprüfung des Vorgehens sowie eventuelle Korrekturen nötig, was ein erhebliches Maß an Selbstdisziplin erfordert und von den Teilnehmern als große Herausforderung gesehen wird:

„Es ist auch oft so, dass ich dann irgendwann mal sage: so jetzt aber Schluss. Weil [...] man kann sich halt ungeheuer schnell verzetteln. Und das ist allgemein so das, was mich eigentlich auch am Arbeiten mit dem Netz ein bisschen stört, dass man selber eine Wahnsinns-Disziplin aufrecht erhalten muss, damit man auch wirklich bei dem bleibt, was man gerade angefangen hat.“ (Jutta)

Ein Teilnehmer beschreibt, dass er inzwischen versucht, Recherchen im Internet für seine Arbeit zu reduzieren, weil es ihm erfahrungsgemäß sehr schwer fällt, die nötige Selbstdisziplin aufzubringen, um seine Arbeit zu erledigen:

„Ich kenne mich, ich kenne meine Persönlichkeitsstruktur und ich weiß um die Gefahren, die mit großer Neugierde gepaart mit einer leichten Entscheidungsschwäche verbunden sind. Man surft und surft und liest und lernt und lernt und lernt und macht seine Arbeit nicht und deswegen halt ich mich da zurück.“ (Carsten)

Obleich die Teilnehmer von der Effizienz der Nutzung virtueller Gemeinschaften überzeugt sind, wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass zur Aufrechterhaltung selbiger ein hohes Maß an Selbstdisziplin und eine ständige Überprüfung des Vorgehens vonnöten sind.

6.1.4.2 Bildschirm versus Buch?

Neben dem Kontakt zu Freunden, Bekannten und Kollegen stellen für die Befragten auch (Fach-)Bücher eine wesentliche Informationsquelle dar. Auch hier liegt die Anforderung für den Einzelnen darin, die zur Verfügung stehenden Quellen sinnvoll miteinander zu kombinieren. Wodurch die Praxis im Umgang mit Fragen und Problemen dabei im Einzelfall bestimmt ist, ist von so verschiedenen Bedingungen wie dem Arbeitsgebiet, der Einschätzung der Glaubwürdigkeit und der Medienaffinität abhängig. Während Jutta als Erziehungswissenschaftlerin „gerade beim wissenschaftlichen Arbeiten dann doch lieber ein Buch oder Lexikon“ nähme, da sie dies „für wesentlich hilfreicher“ und auch glaubwürdiger halte, stellt der Psychologie-Doktorand Max fest, dass er eigentlich gar nicht mehr in die Bibliothek gehe, da viele wissenschaftliche Aufsätze digital und online erreichbar seien und beschreibt diverse Strategien der Informationsbeschaffung und -validierung über das Internet:

„Fachbegriffe, da mache ich immer eine Kombination aus *Wikipedia* und unserer Literaturdatenbank, da kann man ja auch Suchbegriffe eingeben, und dann ist es eben meistens so, dass ich das in *Wikipedia* erst mal durchlese und dann quasi versuche, über die Datenbank, also über die Abstracts von Zeitschriften zu verifizieren, ob das in etwa so sein kann, wie es in *Wikipedia* steht. Und dann übernehme ich das von *Wikipedia* schon. [...] Und da habe ich auch so ein, zwei online-Lexika, die ich auch in Kombination mit *Wikipedia* nehme.“

„Was ich auch häufig mache ist, wenn ich Literatur suche, dass ich einfach das Zitat vom Titel und pdf suche und dann unter Umständen die pdf gleich finde. Das ist ja so

die zweite Möglichkeit, wenn die elektronische Zeitschrift nicht lizenziert ist bei uns.“
(Max)

Gerade die Verfügbarkeit von wissenschaftlichen Publikationen online ist ein wesentlicher Faktor für die Medienwahl. Eine Teilnehmerin kommentiert ihre protokollierte Recherche über *Google Scholar* im Lernprotokoll mit den Worten:

„Für wissenschaftliche Recherchen ist das Internet super – aber die besten Ergebnisse finde ich immer noch, indem ich Literaturlisten von anderen durchforste. Ich ärgere mich immer so, dass digitales Publizieren, also open access, in den Sozial- und Geisteswissenschaften keinen bzw. zu wenig Anklang findet.“ (Nadine, Lernprotokoll)

In vielen in den Interviews beschriebenen Fällen greifen Internet-Recherchen und die Lektüre von Büchern bzw. Nutzung von Bibliotheken nahtlos ineinander und ergänzen einander, wie im folgenden Zitat beschrieben:

„Ja, wie gesagt, online ist oft nicht der erste Weg, also es beginnt oft nicht online und führt dann zu einer Offline-Suche: Oh Gott ich finde es nicht in *Google*, jetzt muss ich dummerweise in die Bibliothek. Das ist ganz unterschiedlich. Bewährt hat sich in der Tat die Suche nach dem Buch, in dem es dann steht, oder die Suche nach dem Buch, was einem aufzeigt, wo man weiter suchen muss.“ (Carsten)

6.1.5 Praxis im sozialen Netz

Praxis ist, wie in Kapitel 3.3.2 erläutert, immer in einen (sozialen) Kontext eingebunden. Die Informationssuche oder Alltagsbewältigung besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, die durch die Umgebung, also auch das soziale Netzwerk des Einzelnen, bestimmt werden.

Um den Blick nicht isoliert auf Online-Praktiken zu richten, wurden die Teilnehmenden in den Interviews auch nach alternativen Strategien der Informationsbeschaffung befragt. Insbesondere aus den Lernprotokollen geht deutlich hervor, dass Such- und Rechercheprozesse sich häufig über verschiedene Angebote und sowohl Online- als auch Offline-Quellen hinweg erstrecken.

Für die meisten der Befragten stellen Freunde, Kollegen und Bekannte zentrale Ansprechpartner und Informationsquellen (oft für spezielle Themen) dar, für mehrere sind sie auch die erste Wahl. Ein Teilnehmer schildert etwa den gezielten Aufbau eines Netzes von Ansprechpartnern:

„Ansonsten versuche ich auch, irgendwie so ein soziales Netzwerk, also für bestimmte Themenbereiche bestimmte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu haben. Zu wissen, da gibt es jetzt eine Fahrradwerkstatt, wo ich hinfahren kann und selbst schrauben kann, wo die Leute aber Ahnung haben. [...] Da hab ich so verschiedene Anlaufpunkte in meinem Umfeld für die verschiedenen Fragen, die einfach auftauchen.“ (Ralf)

Mehrere Teilnehmer berichten beispielsweise, dass sie zunächst Kollegen vor Ort und dann bekannte, aber räumlich entfernte Kollegen per E-Mail um Rat fragen, wenn im Zusammenhang mit ihrer Arbeit Fragen oder Probleme auftreten. Falls diese Versuche nicht erfolgreich oder ausreichend sind, beginnen sie eine Internet-Recherche, bei der je nach Problemstellung *Wikipedia* oder Online-Foren eine wichtige Rolle spielen (z.B. bei Max).

Wenn die Verfügbarkeit von Freunden oder Bekannten mit dem gesuchten Fachwissen nicht gegeben ist und es sich um eher fehlertolerante Fragen handelt, wird die Suche über Foren als schneller bzw. effizienter erlebt:

„Bei so technischen Fragen, also bei so Computerfragen, habe ich jetzt auch nicht in meinem Bekanntenkreis so viele Leute, die da irgendwie Ahnung von haben. Da bin ich mit Computern also halt über solche Foren immer schneller.“ (Nils)

Wie stark die erlebte Einfachheit mit individuell etablierten Gewohnheiten zusammenhängt, betont Paula in ihrer Antwort auf die Frage, ob sie bei akuten Computer-Problemen das Internet oder Online-Foren nutzen würde:

„Nein, eigentlich nicht, nein. Da nutze ich immer den Dirk. Ja, das ist irgendwie einfacher, jemanden direkt zu fragen. Kommt mir einfacher vor, könnte man sich wahrscheinlich auch dran gewöhnen, habe ich irgendwie nicht angefangen.“ (Paula)

Jakob hingegen ruft bei Problemen mit dem Computer eher selten jemanden an oder schlägt in einem Fachbuch nach. Ihm erscheint die Online-Recherche hierbei „die schnellere Methode“, da „der Computer halt sowieso zur Hand“ ist.

Neben der Verfügbarkeit und der Effizienz spielt bei der Wahl der Unterstützung auch das Vertrauen eine wesentliche Rolle. Dies gilt vor allem im Fall von kritischen Fragen, die wenig Raum für Experimente lassen:

„Nein, das ist mir auch oft zu unsicher. Also zum Beispiel, wenn ich jetzt irgendwelche Materialzusammensetzungen für meine künstlerische Arbeit suche, da verlasse ich mich dann schon eher auf Leute. Also das würde ich jetzt nicht unbedingt über das Internet rauskriegen wollen. Wenn ich jetzt irgendwie ein Fixativ selbst zusammensetzen wollte und mir da die Mischung aus dem Internet ziehe, das ist mir einfach zu gefährlich.“ (Nils)

Neben dem Vertrauen in die Kompetenz bekannter Ansprechpartner kann auch eigene Unsicherheit ausschlaggebend dafür sein, Fragen lieber in einem geschützten Raum mit Vertrauenspersonen zu erörtern, „ohne dass ich das Gefühl habe, dass ich etwas veröffentliche“ (Nadine), als in einem Forum. Dabei ist es Nadine jedoch auch wichtig, die Ressourcen ihrer Freunde zu schonen. Besonders deutlich wird dies in ihrem Lernprotokoll, in dem ein Fall protokolliert ist, in dem sie zunächst über mehrere *Google*-Recherchen und die Lektüre von Forenbeiträgen Lösungen für ein Programmierproblem gefunden und umgesetzt hat, die prinzipiell funktionierten und dann im nächsten Schritt noch einige Details mit einem Freund besprochen hat, um die Lösung zu optimieren. Ähnlich verfährt sie bei der Über-

setzung eines Textes ins Französische: Zunächst recherchiert sie verschiedene Begriffe über das Online-Wörterbuch *leo.org* und die dort angeschlossenen Foren. Zur weiteren Überprüfung der Grammatik gibt sie dann ganze Sätze oder Satzteile in *Google* ein und nimmt weitere Korrekturen vor. Da der Text im Rahmen ihrer Arbeit benötigt wurde und keine Fehler enthalten sollte, bat sie abschließend eine französischsprachige Freundin, ihn Korrektur zu lesen. Auch Carsten beschreibt in seinem Lernprotokoll, dass er zur Lösung eines Computerproblems zunächst diverse *Google*-Suchanfragen startet, bevor er einen Freund über Instant Messaging hierzu befragt. Er benennt im Interview, wie zentral Vorrecherchen und die Einengung der Fragestellung für die Schonung der Ressourcen von Freunden und Ansprechpartnern sind:

„Je spezifischer ich die Frage stellen kann, umso einfacher ist es auch für Kollegen, darauf zu antworten. Wenn ich sage [...] ‚ich weiß noch nicht, was ich wissen will‘, dann wird es schwierig. Deswegen muss ich zusehen, dass ich die Frage möglichst eng machen kann, damit die Kosten der Fragebeantwortung für die Menschen, die ich dann einspanne, runter gehen. Ich kann natürlich jetzt anfangen, mit denen zu telefonieren und zu quatschen und dann finde ich irgendwas, aber wir haben die Zeit nicht.“ (Carsten)

Online- und Offline-Praktiken sind eng miteinander verwoben. So berichten zum Beispiel mehrere Teilnehmer darüber, dass Informationssuche aus Gesprächssituationen heraus stattfindet:

„Grundsätzlich finde ich es sehr gut [...], wenn ich im Alltagsgespräch auf irgendeine Frage komme, dass man Sachen einfach *googeln* kann und Fragen, die früher offen geblieben sind oder die auch jetzt nicht eine sonderliche Relevanz haben, [...] direkt beantworten zu können. Wenn ich jetzt mit jemandem diskutiere über Hyänen – das war halt auch so ein konkreter Fall wo ich die Schulterhöhe von einer Hyäne *gegoogelt* habe – und ich das eine halbe Minute später weiß, dann hilft mir das einfach im Gespräch. [...] Meistens geht es ja in der größeren Diskussion um irgendeinen speziellen Punkt, wo niemand das genau weiß, und dieses Puzzlestück kann sozusagen dann schnell über das Internet gefunden werden [...]. Und alle, fand ich immer, tragen da einen beträchtlichen Vorteil raus, nachher einfach mehr zu wissen, als sie vorher wussten.“ (Ralf)

Besonders deutlich wird die Verzahnung und gegenseitige Ergänzung unterschiedlicher Medien und Kommunikationsformen, wenn Teilnehmer erläutern, wann sie einen Strategiewechsel vollziehen. So berichtet Paula, die gewohnheitsmäßig zunächst Freunde befragt (s.o.), davon, dass sie eine Recherche zu Problemen ihrer Lebenssituation in Online-Foren vorgenommen hat, da ihr der direkte Kontakt zu Freunden und Bekannten in ihrem Umfeld keine Antworten brachte. Sie erhöhte also die Reichweite, da ihr unmittelbares Umfeld zwar leicht erreichbar, aber für die Informationsbeschaffung nicht ergiebig, da zu homogen, war:

„Von den anderen weiß ich ja, dass sie genau in der gleichen Situation sind wie ich. Da schiebt man sich auch immer nur die Lösungen hin und her, die Fragen und die

Antworten. Das weiß man dann ja schon. Ja vielleicht, um noch was von außen hinzuzubekommen.“ (Paula)

Carsten, ein besonders medienkompetenter Teilnehmer, berichtet von dem komplementären Erlebnis, dass direkte Gespräche mit Bekannten oder Familienmitgliedern für ihn äußerst hilfreich sind, um Input für die weitere Online-Recherche zu bekommen:

„Bewährt hat sich die Suche nach anderer Terminologie. [...] Das Gespräch mit Leuten, die man kennt oder auch nicht kennt, ist irrsinnig hilfreich. Einfach nicht, weil da die Antwort drin liegt, sondern weil da der Zeiger in die Richtung, in die man noch nicht geguckt hat, drin liegt. Die kennen immer irgendjemand, den man noch nicht kannte. Die haben immer eine Metapher, die einem weiterhilft. Die sagen immer: ‚Warum guckst du eigentlich die ganze Zeit in die Richtung? Guck doch mal, das ist eigentlich ganz woanders‘ und das reicht oft.“ (Carsten)

Auffällig ist ebenfalls, dass die Nutzung neuer Anwendungen häufig durch Freunde oder Bekannte initiiert oder angestoßen wurde. Die große Bedeutung, die medienkompetente oder -affine Personen im Umfeld haben können, wird auch von Bakardjewa als Ergebnis ihrer Untersuchung zur alltäglichen Nutzung des Internet hervorgehoben:

„The computer/internet literate friend or relative was a recurring character in all respondents’ initiation stories. [...] This was the person who ‘started telling me about the internet’ (John) or insisted that [...] the respondent should have it in order to be able to maintain E-mail communication with that friend or relative.“ (Bakardjewa 2005, S. 98f.)

Auch wird die Änderung von Gewohnheiten, wie zum Beispiel die erstmalige Nutzung von *Social Software*, häufig durch Freunde und Bekannte angestoßen. Stefan berichtet zum Beispiel von seiner Registrierung in *MySpace*:

„Das ist ziemlich lustig, weil ich habe mir ja das *MySpace* erst eingerichtet, nachdem ich irgendwie jemanden kennen gelernt hatte, die mir Ihre *MySpace*-Adresse als Kontakt gegeben hat. Und dann habe ich gedacht, ok, jetzt habe ich einen *MySpace*-Freund in echt und jetzt mache ich mir eine *MySpace*-Seite und habe da eigentlich im Moment eher Leute, die man halt in die Freundesliste irgendwie einfügt, das sind aber eigentlich alles Leute, die ich sowieso kenne.“ (Stefan)

6.2 Lernen – Virtuelle Gemeinschaften als Orte informellen Lernens

Ausgehend von den in Kapitel 2.2 vorgestellten Daten wird angenommen, dass auch für die Teilnehmer der vorliegenden Studie Lernen und Informationssuche Motive für die Nutzung von *Social Software* sind.

In diesem Abschnitt werden die erhobenen Daten unter dem Aspekt des Lernens näher beleuchtet und analysiert. Leitfragen sind dabei:

- Inwiefern wird die Nutzung virtueller Gemeinschaften als lernrelevant gesehen?
- Welche Arten von Lernen werden beschrieben?
- Werden Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten oder Rollen deutlich? Wenn ja, welche?
- Als wie effizient werden Lurking- bzw. Posting-Strategien in Bezug auf Lernen und Informationsbeschaffung eingeschätzt?

6.2.1 Informelles Lernen

Alle Teilnehmer geben in den Interviews an, dass sie durch das Lesen von Inhalten und Beiträgen Anderer gelernt hätten. Die Nutzung virtueller Gemeinschaften ermöglichte es ihnen, Probleme zu lösen, Entscheidungen zu fällen und sich weiterzubilden:

„Ja, wobei diese Informationsangebote, die aufgelistet sind bei Foren, mehr wirklich so der Weiterbildung dienen und eigentlich ganz wenig aktuelle Informationen da gesucht werden.“ (Jakob)

Auch verschaffen sich die Teilnehmer über *Wikipedia* einen allgemeinen Überblick über ein Gebiet bzw. einen Einstieg in ein Thema:

„Um erstmal so einen Einstieg zu finden oder zu wissen, okay, das und das ist ungefähr das Thema, worum es sich dabei handelt... deswegen ist es [*Wikipedia*] sehr, sehr wichtig für mich.“ (Nadine)

Einzelne Teilnehmer berichten auch, dass sie durch Verlinkungen in Blogs und Foren auf vollkommen neue Ideen kommen:

„Einerseits bringt es mir in meiner Fragestellung Sachen und andererseits durch die verschiedensten Links, die dann auftauchen, bringt es mir natürlich auch ganz andere Ideen.“ (Hans)

Auch im Hinblick auf ihre Persönlichkeit berichten Teilnehmer von Veränderungen in ihrem Selbstbild, ihren Interessen oder Aktivitäten:

„Also, [...] konkret irgendwas über mich lernen weiß ich nicht, [...] ich habe mich dann manchmal gefragt, warum mache ich das eigentlich, warum stelle ich da so Bilder rein und habe da zwar nicht wirklich eine Antwort drauf gefunden, aber [...] ich glaube schon, dass das mich verändert hat, ohne jetzt irgendwie konkret sagen zu können, so und so. Also ich meine, ich habe auf einmal Sachen in Magazinen veröffentlicht, so wie da, was schon eigentlich auch so ein bisschen da drüber kam.“ (Stefan)

Aus den einzelnen Aussagen wird deutlich, dass eine große Bandbreite unterschiedlicher Ausprägungen informellen Lernens mit virtuellen Gemeinschaften assoziiert wird. Betrachtet man die in Kapitel 3.2.1 entwickelten Dimensionen informellen

Lernens, so lässt sich nahezu jede Ausprägung in den Interviews wiederfinden, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Auch wenn bei den Online-Praktiken häufig nicht das Lernen an erster Stelle steht, sind sich die Teilnehmer bewusst, dass sie aus und mit virtuellen Gemeinschaften lernen. Dieses Lernen wird in seinem Ergebnis durchaus als äquivalent zum formalen bzw. non-formalen Lernen im Rahmen von Kursstrukturen erlebt:

„Also ich finde das schon extrem wichtig, weil ich habe ja mehr oder weniger die ganzen Sachen nur über Online-Quellen gelernt. Also dadurch, dass ich jetzt nie wirklich einen Kurs besucht habe oder so [...].“ (Stefan)

Stefan gibt auch an, dass er in den Foren nicht nur (Programmier-)Probleme gelöst, sondern auch ein tieferes Verständnis von diesen Themen bekommen, also strukturiertes Wissen aufgebaut habe.

Daneben berichten aber auch mehrere Teilnehmer von Lernprozessen, die sich nebenbei, automatisch und eher unbewusst abspielen.

„Ja, das Komische ist, das kriegt man nicht so richtig mit. Weil, da tun sich immer mal wieder so Türen auf. [...] Also, so ein bisschen dieses Rumgesurfe, man könnte an allen Ecken so beeindruckt sein. Aber über die Gewohnheit sortiert man dann und man kriegt dann aber auch gar nicht mehr so richtig mit, was man selber für Fortschritte macht da drin. Weil man stellt gar keine Resultate bei sich selber fest. Ich glaube das ist so. Ja, man kriegt halt total viel mit eigentlich.“ (Jakob)

Diese Weiterentwicklung durch beiläufiges Lernen ist, wie im Kapitel 3.2.1 mit Lave gezeigt wurde, immer in die Alltagspraxis integriert und wird, wie Nadine im Interview betont, im Internet nicht zwangsläufig als grundlegend verschieden von sonstigen Kontexten wahrgenommen:

„Für mich ist Lernen, Informationen mir zu beschaffen und die mir dann irgendwie einzuverleiben. Ich glaube, dass ich das automatisch mache und das als gegeben nehme. Aber ich empfinde das nicht als eine Veränderung zu vorher, weil ich vorher mir auch irgendwie die Informationen beschafft und die dann gelernt habe.“ (Nadine)

Aus den Äußerungen der Studienteilnehmer wurde ferner deutlich, dass Lernen, auch wenn es in die (Arbeits-)Praxis eingebettet ist, durchaus als solches wahrgenommen und auch benannt wird, wie etwa durch Stefan, der erzählt, dass er „so beim Machen überhaupt [die Programmierung] irgendwie lernen musste“ (Stefan). Stefan ist sich auch bewusst, dass gerade diese Einbindung in Praxis, also die Etablierung von Handlungszielen, seine Lernmotivation fördert:

„Eigentlich war es halt immer anhand von konkreten Sachen, weil ich habe halt gemerkt, so abstrakt ohne Ziel irgendwie zu lernen... Ich habe es halt mal versucht mit Büchern, und da hatte ich nie die Ausdauer. Aber wenn ich dann halt wusste, das und das will ich gerade realisieren, dann habe ich mich doch ernsthaft darum gekümmert irgendwie.“ (Stefan)

Obwohl bei Stefan Handlungsziele und die Bewältigung von Praxisaufgaben im Vordergrund stehen, wird aus dem obigen Zitat deutlich, dass gerade hierdurch gleichzeitig eine Strukturierung und Selbststeuerung stattfindet, die auf die Verwirklichung seiner Lernziele ausgerichtet und damit intentional ist (vgl. Kapitel 3.2.1). Dieses Beispiel bestätigt Lave und Wengers Aufgabe traditioneller Dichotomien wie ‚Theorie und Praxis‘ oder ‚Wissen und Handeln‘ zugunsten einer integrativen Betrachtung gelebter Praxis, in der Handeln und Reflexion untrennbar miteinander verbunden sind.

Wie bereits bei der Besprechung der Praxis-Strategien im Kapitel 6.1 deutlich wurde, verlangt das informelle Lernen dem Einzelnen häufig ein hohes Maß an Fähigkeiten zur flexiblen Selbstorganisation und Selbststeuerung ab. So ist Unterstützung und auch Lernbegleitung durch andere meistens explizit oder implizit Ziel virtueller Gemeinschaften, die Verantwortung für die Regulierung und Anforderung von Hilfe liegt jedoch im Gegensatz zu formalen Settings beim Einzelnen.

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass die Nutzung virtueller Gemeinschaften von den Teilnehmern in allen Fällen als lernrelevant eingestuft wird. Im Rückgriff auf die in Kapitel 3.2.1 entwickelten Dimensionen informellen Lernens wurde dargestellt, wie vielfältig sich Lernen in Bezug auf virtuelle Gemeinschaften gestaltet. Eine Beobachtung, die im Folgenden noch differenzierter in Hinblick auf unterschiedliche Lernanlässe ausgeführt wird.

6.2.2 Lernen in verschiedenen Kontexten/Wissensarten

In den folgenden Abschnitten soll Lernen in unterschiedlichen Kontexten und bezogen auf unterschiedliche Wissensarten näher betrachtet werden. Zunächst wird die Lösung akuter (Praxis-)Probleme in den Blick genommen. Hier handelt es sich in der Regel um prozedurales Wissen, das sowohl bei Alltagsproblemen als auch im Arbeitskontext benötigt werden kann. Dann folgen eine Betrachtung interessegeleiteten Lernens durch gezielte Suche nach vorwiegend deklarativem Wissen aufgrund von Alltagsanlässen oder auch interessegeleitetes Stöbern und Surfen sowie eine Analyse des Lernens von Spezialisten und Experten innerhalb ihres Fachgebiets.

Diese Unterteilung orientiert sich grob an den von Schütz identifizierten und im Kapitel 3 bereits eingeführten Wissenstypen des Mannes auf der Straße, des gut-informierten Bürgers und des Experten. Sie stellt primär ein heuristisches Raster dar und soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der täglichen Praxis die Übergänge und Schnittmengen zwischen den einzelnen Themen, Kontexten und Praktiken immer fließend und situativ unterschiedlich sind, wie auch Reckwitz betont:

„Die ‚immer wieder neue‘ Anwendung einer Praktik ist nur im Grenzfall als eine identische Wiederholung [...] zu denken; sie enthält vielmehr das Potenzial ‚zufälliger‘ –

sprunghafter oder schleichender – Verschiebungen im Bedeutungsgehalt der Praktik und ihres Wissens, die sich in bestimmten Kontexten ereignen.“ (Reckwitz 2003, S. 295)

Bei den folgenden Ausführungen gilt es also im Hinterkopf zu behalten, dass selbst scheinbar repetitive ‚typische‘ Handlungen im Laufe der Zeit und in unterschiedlichen, einzigartigen Situationen Veränderungen unterliegen.

6.2.2.1 Akute Probleme lösen

Alle Teilnehmer gaben an, dass sie virtuelle Gemeinschaften nutzen, um schnelle Antworten auf Fragen zu finden und um akute Probleme zu lösen. Jakob betont, dass sich durch die virtuelle Gemeinschaft viele Probleme entweder schnell erledigen oder sogar „gar nicht erst aufkommen“ (Jakob).

Da die Probleme der Teilnehmer häufig in der Praxis entstehen, lassen sich Antworten oder Lösungen am ehesten im Austausch mit anderen Praktikern finden. Gerade die Problem- und Praxisorientierung vieler Foren ist es, was diese Angebote so attraktiv für die Nutzer macht. Demgegenüber machen Teilnehmer bei der Suche auf Herstellerseiten oder in strukturierten Bedienungsanleitungen und *release notes* die Erfahrung, dort die eigenen Probleme nicht wiederzufinden, da die Stichpunkte innerhalb der Suchergebnisse zwar auftauchen, jedoch „ohne das Problem“ (Jakob). Zudem werden gerade bei Kaufentscheidungen Herstellerangaben nicht als vertrauenswürdig angesehen, wie Jutta beschreibt:

„Beispielsweise brauchte ich unbedingt eine Katzenklappe und dann informiert man sich auf den Herstellerseiten und weiß ganz genau, das, was die schreiben, muss noch lange nicht heißen, dass das dann auch so wiederzufinden ist. Und da sind dann für mich Rezensionen und Erfahrungsberichte wichtig, wie lange das Ding hält, ob da auch eine dicke Katze durchpasst und solche Sachen halt.“ (Jutta)

Auch andere Teilnehmer berichten, dass sie normalerweise vor Erwerbungen auf Erfahrungsberichte in Foren zurückgreifen:

„Auch im Zuge des Fotoapparatkaufs und auch Laptopkaufs [...] da habe ich schon auch immer Erfahrungsberichte [...] angeschaut.“ (Max)

„Also wenn es jetzt um Informationen zu Erwerbungen oder so was geht, dann gucke ich halt entweder bei *amazon* oder suche mir irgendwie andere Webseiten raus, also Produktinformationen oder so was, und lese mir die geposteten Kommentare dazu durch.“ (Hans)

Für die Informationssuche und -vermittlung identifiziert Schütz verschiedene Konstellationen der Wissensvermittlung bzw. verschiedene Entstehungsweisen von sozial abgeleitetem Wissen. Innerhalb der von ihm vorgenommenen Differenzierung unterschiedlicher potenzieller Informationsquellen betont er unter anderem die

Rolle des Augenzeugen, der von seiner unmittelbaren Erfahrung in Bezug auf ein Ereignis, das innerhalb seiner Reichweite geschah, berichtet (Schütz 1972, S. 98).

Diese der Nutzung in der Praxis entlehnte, unmittelbare Erfahrung ist es, die den Beurteilungen und Berichten in den Produktforen, auf die sich Jutta, Hans und Max bei ihren Kaufentscheidungen stützen, aus Sicht der Nutzer ihre Glaubwürdigkeit und Relevanz verleiht.

Sofern nicht ohnehin ein verstärktes bzw. kontinuierliches Interesse an dem behandelten Thema vorhanden ist, werden die Schritte und Anleitungen zur Problemlösung online gesucht, in der Anwendung ausprobiert und dann wieder ‚beiseite gelegt‘, wie Jutta beschreibt:

„Beispielsweise bei diesem MAC-Problem war es so, dass ich dann zuhause wieder saß und das mit dem Netzwerk nicht einrichten konnte, weil ich habe das quasi aus dem Forum übernommen [...] und habe es dann auch sofort wieder vergessen. Weil ich mir gedacht habe: na, wenn du es brauchst, kannst du ja noch mal nachgucken. Also insofern war der Lerneffekt eher quasi völlig bei null, weil ich mir gedacht habe: Hauptsache, ich weiß, wie ich wieder an diese Information komme.“ (Jutta)

Obwohl Jutta äußert, in diesem Fall nichts gelernt zu haben, verweist sie explizit auf das neu erworbene prozedurale Wissen um den Speicherort der nur selten benötigten Information und berichtet auch im Folgenden, dass sie später noch mal bei Bedarf ohne lange Suche auf dieselbe Quelle zugegriffen hat. Lernen besteht für sie im Memorieren von Informationen (deklarativem Wissen) und nicht im Aufbau einer individuellen Informationsumgebung, die im Sinne des Ansatzes der *distributed cognition* (vgl. Fußnote 15) auch Online-Quellen einbezieht.

Die Beschaffung von Rezeptwissen für die Lösung akuter Probleme oder Entscheidungsfragen wird dem Wissenstyp des Laien zugeordnet (vgl. Kapitel 3.1.1). Für die Fragestellung dieser Arbeit ist es von Interesse, aus welchen Anlässen und in welchen Zusammenhängen der Laie selber Beiträge verfasst und wann er ausschließlich auf Informationen Anderer zugreift.

Allgemein wurde aus den Interviews deutlich, dass die Teilnehmer bei der Suche nach Problemlösungen sehr lösungsorientiert vorgehen und möglichst schnell und gezielt eine möglichst gute Antwort auf ihre Frage suchen. Dabei wird es aus Gründen der Zeiteffizienz in der Regel vermieden, selber eine Frage zu veröffentlichen, wie Jakob und Nadine betonen:

„Die Frage nach dem Posten bei so einem Forum, das habe ich nur sehr selten gemacht und da kam die Antwort zwar relativ rasch, aber in dem Moment, wo ich sie brauchte, war sie halt nicht da.“ (Jakob)

„Ich habe noch nie in ein Forum geschrieben, ich suche die und die Antwort, weil mir das zu lange dauert. [...] Ich bin nicht so die klassische Programmierüftlerin, die da dann den ganzen Tag an dieser Fragestellung am Computer bleibt, sondern ich bin da ungeduldiger. Ich will schnell zu einer Lösung kommen.“ (Nadine)

Zur Lösung von Fragestellungen, bei denen eine zeitnahe Antwort gesucht wird, bevorzugen es die Teilnehmer tendenziell, zunächst weitere *Google*- oder Foren-Suchen zu starten, bzw. auf andere Quellen (z.B. Bücher) zuzugreifen, anstatt eine Frage einzustellen und später wieder prüfen zu müssen, ob bereits geantwortet wurde (Max). Dass es auch hierbei starke individuelle Unterschiede geben kann, zeigt das Beispiel von Jutta, die schon häufig Fragen zur Lösung von Problemen veröffentlicht hat:

„Selber Fragen habe ich bei Dreamworker oftmals eingestellt, also das war dann immer richtig aus der Arbeitssituation heraus. Du hast ein konkretes Problem, es funktioniert irgendwas nicht und du weißt dir nicht mehr zu helfen und dann habe ich dort die Frage eingestellt und habe eine Antwort bekommen und das hat ganz gut funktioniert.“ (Jutta)

Juttas Äußerung, dass sie sich nicht anders zu helfen wusste, weist jedoch auch darauf hin, dass eine weitergehende Online-Suche für sie keine vielversprechende Option darstellte. Tatsächlich weist sie häufiger als jeder andere Teilnehmer auf den hohen Zeitaufwand von Online-Recherchen und ihre häufige Unzufriedenheit mit den Suchergebnissen hin. Verbunden mit einer relativ geringen Scheu, Beiträge zu verfassen sowie ersten positiven Erfahrungen mit der Beantwortung ihrer Fragen, stellt für Jutta das Warten auf eine Antwort somit eine subjektiv effizientere Strategie dar als für Teilnehmer, die ihr Online-Suchen als effizienter erlebten.

Diejenigen Teilnehmer, die eigene Beiträge mit Fragen zur Lösung dringender Probleme veröffentlicht haben, taten dies meistens erst nach einer ausgedehnten Suche und wenn keine anderen vielversprechenden Informationsquellen (Bücher, Freunde) verfügbar waren:

„Das war einfach eine Frage, wo ich einfach keinen Schimmer hatte und wo ich so ein bisschen gehofft habe, dass da jemand die magische Antwort weiß.“ (Jakob)

„In dem Moment war’s mir schon wichtig, aber es ist – ja doch genau – also weil ich halt in der Hilfe nichts gefunden habe, habe ich gedacht: in dem Fall komme ich nicht anders ran an die Information.“ (Max)

„F: Und unter welchen Bedingungen würdest du selbst Fragen stellen?
A: Wenn ich trotz einigen Aufwands an Suche keine befriedigende Antwort auf mein Problem gefunden hab und das Problem aber so dringend wäre, dass ich denke, ich muss es lösen.“ (Ralf)

Anlass zum Verfassen einer eigenen Antwort auf Fragen anderer Nutzer ergeben sich im Rahmen des häufigsten Vorgehens zur Lösung von Problemen, nämlich über die *Google*-Suche gezielt nach relevanten Diskussionssträngen zu suchen, kaum, wie Nils beschreibt:

„Also, ich würde da noch nicht mal irgendwie auf eine Frage stoßen, also dass eine Frage mich erreicht. Ich geh nie in ein Forum rein von irgendeiner Startseite aus, sondern ich bin immer irgendwo in der Mitte und habe dann die Antwort auf meine Frage

und der Rest interessiert mich auch nicht. Ich guck mir jetzt nicht dieses Forum an.“
(Nils)

Ein Motiv für das Einstellen eigener Beiträge in diesem Kontext schildert Max, der nach einer negativen Erfahrung mit einem Versandhandel selber einen Erfahrungsbericht verfasste. Seine Motive lagen dabei nach eigenen Aussagen stärker darin begründet, dem Unternehmen zu schaden, als anderen Nutzern zu helfen. Die Möglichkeit, eine Bewertung zu verfassen und somit den eigenen Ärger öffentlich zu machen, dient in diesem Fall also auch dem Abbau von Ärger und Ohnmachtsgefühlen.

6.2.2.2 Interessegeleitetes Lernen

Mehrere Teilnehmer beschreiben, dass sich ihr Umgang mit im Alltag auftretenden Wissensfragen durch ihre Internet-Nutzung deutlich verändert hat. Dabei beziehen sie sich nicht so sehr auf die Lösung dringender Probleme, sondern auf die Klärung von Fragen, „die früher einfach offen geblieben sind oder die auch nicht eine sonderliche Relevanz haben“ (Ralf).

„Meistens geht es ja in der größeren Diskussion um irgendeinen speziellen Punkt, wo niemand das genau weiß, und dieses Puzzlestück kann sozusagen dann schnell über das Internet gefunden werden und trägt dann zu einer Abrundung der Gesamtdiskussion bei. Das ist etwas, was ich gerade in der Arbeitswelt super gerne hatte, mit Kolleginnen und Kollegen etwas zu diskutieren, sein Wissen zusammenzuwerfen und was dann halt noch unbeantwortet bleibt darüber (Internet) lösen zu können. Und alle, fand ich immer, tragen da einen beträchtlichen Vorteil raus, dann nachher einfach mehr zu wissen, als sie vorher wussten.“ (Ralf)

Diese situations- und interessenbezogene Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen wird von Ralf genutzt, um gemeinsam mit Anderen Wissenslücken zu füllen, neue Ideen oder Einsichten zu erhalten oder um etwas dazulernen in Bereichen, „die jetzt nicht eine super hohe Priorität haben“ (Ralf).

Auch Nadine berichtet, dass sich „bei Alltagswissensfragen“ ihre „Allgemeinbildung durch *Wikipedia* sehr verbessert“ habe:

„Zum Beispiel, wenn ich in das Theater gehe und nicht weiß, worum es da geht oder was für Verweise das sind, dann gucke ich vorher da nach. [...] So für den Alltag glaube ich, da lerne ich mehr. Weil, ich würde mir vorher nie ein Buch kaufen, bevor ich ins Theater gehe. Aber kurz da nachschauen, worum es ungefähr bei dem Theaterstück geht. Und dann versteht man das ja ganz anders, als wenn man einfach so unbedarft da hingehet. Das hatte ich mir sehr stark angewöhnt, bei diesem ganzen Kulturbereich, Ausstellungen, Theater, Musik oder so, dass ich mich vorher informiere, was es ist [...] und dadurch glaube ich schon, dass ich da lerne.“ (Nadine)

Diese Äußerungen der Teilnehmer replizieren das von Bakardjewa entworfene Profil des ‚man on the net‘ (vgl. Abschnitt 3.1.2), für den durch die gewohnheits-

mäßige Nutzung des Internet mehr alltägliche Situationen ‚recherche-bedürftig‘ werden bzw. die Ergänzung vorhandenen Wissens herausfordern.

Auch Paula schildert, dass sie sich bei aufkommendem Interesse an einem Thema mit Hilfe von Foren und Online-Recherchen punktuell bis zu einem für sie ausreichenden Wissensstand in Bereiche einarbeitet, die danach auch wieder an Relevanz und Aktualität für sie verlieren:

„Also, wenn mich jetzt irgendwas interessiert und [...] das kann halt ein halbes Jahr vorher oder später was anderes [sein]. Da guck ich dann halt gezielt und das ist eben auch so, da gucke ich ein paar Stunden, bis ich dann das Gefühl habe, so, ich weiß jetzt da einigmaßen viel drüber und dann reicht es auch wieder.“ (Paula)

Des Weiteren berichten mehrere Teilnehmer davon, dass sie regelmäßig einzelne Foren oder Blogs lesen, weil sie sich allgemein für das dort behandelte Thema interessieren oder auch zur Unterhaltung bzw. zum Zeitvertreib:

„Da [bei einem Blog] gucke ich immer mal vorbei, was der so Neues gemacht hat. Also, der stellt halt seine eigenen Arbeiten rein, was mich interessiert oder was er gerade an Musik hört oder Photos von seinem Fenster [...] oder sonst irgendetwas. Das finde ich so ganz nett, also das ist halt ganz schön gemacht und ich kann sehr viel damit anfangen.“ (Nils)

„Auch wenn ich einfach nur gerade Interesse daran habe, geh ich halt da rein und schau mir den Forumsverlauf an.“ (Ralf)

Neben der gezielten Suche bei im Alltag auftretenden Fragen und der kontinuierlichen Beobachtung von Foren zu interessierenden Themen berichten Teilnehmer auch von einem eher explorativen Stöbern und Lernen ohne konkreten Anlass:

„Es gibt noch einen dritten Fall, wo noch kein konkretes Problem besteht, sondern wo ich sage: ok, fein, es ist Wochenende und es ist jetzt keine Arbeit, die ich erledigen muss, aber irgendwie entweder geht die Neugierde mit mir durch oder ich nehme es als strategische Kompetenzerweiterung oder was auch immer man sich da Wichtiges einreden kann, was man da macht. Und dann ist der Weg ins Netz, weil ich weiß, da sind ganz viele Dinge, von denen ich noch nicht weiß, was sie sind. Da weiß ich die Frage noch nicht, weil ich nicht einmal weiß, ob es überhaupt ein Problem gibt. Und da sind wir aber noch eben bei keiner konkreten Strategie, die einzige Strategie, die da besteht, ist so was wie Überleben oder was Neues lernen, von dem ich noch nicht weiß, was es ist.“ (Carsten)

Carsten beschreibt weiter, dass er sich vor allem in *Wikipedia* „manchmal verliert“ und sich aus dem großen Fundus strukturierten Wissens bei Interesse Themen herausgreift, um sich genauer einzulesen.

Häufig berichten die Teilnehmer auch davon, dass sie virtuelle Gemeinschaften dafür nutzen, sich zu politischen Themen zu informieren, sich eine Meinung zu bilden und diese dann gegebenenfalls auch in Diskussionen zu vertreten:

„Zum Anlass vom Irakkrieg gab es mal so, wo man sich halt dann versucht politisch kundig zu machen und [...] da gab es so Diskussionsforen...“ (Jutta)

„Wenn ich zum Beispiel bei *Indymedia* die Kommentare lese, da geht es mir dann auch schon manchmal einfach um eine Einschätzung, wo es ja dann halt weniger um sachlich zu beurteilende Dinge geht, sondern um persönliche Einschätzung von Situationen, von Gegebenheiten, von Nachrichten, von Demonstrationen, was auch immer.“ (Ralf)

Aus dem Zitat von Ralf geht hervor, dass es gerade die persönliche, subjektive Sicht anderer auf ein (politisches) Thema ist, die für ihn den Reiz und Wert der Kommentare ausmacht. Stefan betont darüber hinaus, dass er bei der Lektüre von *Indymedia* das Gefühl habe, seine eigenen Einstellungen und Erfahrungen am ehesten wiederzufinden:

„Also ich lese das relativ selten und das ist mir dann aber, also ich habe zum Beispiel nach der Rostock-Demonstration noch mal da rein geguckt und da fand ich es halt ziemlich spannend, da gewesen zu sein, dann zu sehen, wie Spiegel darüber schreibt und die ganzen Tageszeitungen. Wo man so mitkriegt: das hat eigentlich überhaupt nichts damit zu tun, was da passiert ist. Und da war halt *Indymedia* einfach so ein bisschen, da fühlte ich mich von daher dem verbunden, weil das eher so mein Bild irgendwie widergespiegelt hat.“ (Stefan)

Hier stellt also ein ähnlicher Relevanzrahmen von Autor und Leser im Sinne Schütz' einen wesentlichen Aspekt für die Auswahl des Angebots dar.

Teilnehmer, die aus Interesse punktuell oder kontinuierlich Foren nutzen, berichten in den Interviews eher selten davon, dass sie in diesem Zusammenhang selber Beiträge verfassen. Als wesentliche Bedingungen für das Verfassen eigener Beiträge werden zum einen die Notwendigkeit einer eigenen Antwort und zum anderen das Gefühl ausreichender Kompetenz, um einen Beitrag zu verfassen, genannt:

„Wenn ich meine, dass ich wirklich was beizutragen habe und nicht das wiederhole, was vielleicht schon 5000 mal gesagt wurde [...], um dann kund zu tun, dass das eben auch meine Meinung ist. [...] Wo ich mich einmischen würde, ist, wenn es zum Beispiel tatsächlich wirklich eine inhaltliche Diskussion gibt, wo es zwei konträre Meinungen gibt oder man nicht weiter kommt oder wie auch immer und ich dann meine, dass ich durchaus was dazu zu sagen hätte oder dass die Positionierung von mir irgendein Beitrag sein könnte. Dann würde ich das machen.“ (Jutta)

Ralf betont zudem, dass für ihn neben der Notwendigkeit und der eigenen Kompetenz auch ein persönlicher Bezug zu dem betreffenden Forum relevant ist, der z.B. durch kontinuierliches Mitlesen geschaffen werden kann:

„Wenn ich jetzt den Eindruck hätte, dass in einem Forum, was ich ständig beobachte, mehrfach Fragen auftauchen, von denen ich der Meinung bin, dass ich sie ausreichend beantworten könnte, würde ich das wahrscheinlich auch machen.“ (Ralf)

Die zitierten Äußerungen und die Spezifik der interessengeleiteten Nutzung von *Social Software* weisen darauf hin, dass in diesem Kontext eher Meinungen publi-

ziert und eigene Antworten gegeben werden als bei der Nutzung zur Problemlösung. Bei kontinuierlicher Beobachtung einer virtuellen Gemeinschaft kommt es viel eher zur Wahrnehmung von unbeantworteten Fragen oder Themen Anderer und damit zu Anlässen für das Verfassen eigener Beiträge.

Wie im Abschnitt 6.1 bereits erwähnt, wird die in Foren oft geforderte Registrierung von der Hälfte der Teilnehmer als Hürde für das Verfassen eines eigenen Beitrags genannt. Diese scheint bei einem kontinuierlichen Interesse an einem Themenfeld bzw. Forum geringer zu sein, wie die Aussage Ralfs verdeutlicht:

„Dann würde ich mich lieber in einem Forum einloggen, wo ich weiß, das nutze ich sowieso öfter und dann hat das auch für mich eine Relevanz, da registriert zu sein.“
(Ralf)

6.2.2.3 Spezialisten und Experten

Wie in Kapitel 3.1.1 bereits erwähnt, ist Spezial- und Expertenwissen nicht zwangsläufig mit beruflicher Tätigkeit verknüpft. Auch hier sind die Übergänge z.B. zu interessebezogenem Wissenserwerb von Laien fließend, was beispielhaft daran deutlich wird, dass unter den Befragten auch zwei (Programmier-)Spezialisten davon berichten, wie sie sich für die Lösung von Aufgaben und Problemen benötigtes Rezept- und Sonderwissen bei Bedarf jeweils neu aus Online-Foren heraus abrufen. Obwohl es sich hierbei um ihr Fachgebiet handelt, berichten sie, wie bereits an anderer Stelle thematisiert, dass sie sich die gefundenen Inhalte dabei nicht einprägen, sondern immer wieder neu abrufen:

„Was ich so hauptsächlich benutze, ist dieses self-php. Weil ganz oft Befehle wieder kommen, die ich mir nicht merke, wo ich aber weiß, die finde ich da extrem schnell.“
(Jakob)

Ähnlich wie Jakob und Jutta (im vorangegangenen Abschnitt) betont auch Nadine, dass sie durch den wiederholten Abruf ihr Spezialwissen nicht notwendigerweise vertieft:

„Ja, es hilft mir, die Probleme zu lösen. Aber es ist gerade bei diesem Flash eher auf die Probleme fokussiert. Man kann natürlich sagen, wenn man fünfmal solche Probleme auf Grund von dem Forum gelöst hat, dann hat man das irgendwann dann selber gelernt oder weiß es. Aber es wird nicht so sein, dass ich mir so ein Skript runterlade und dann danach kann ich das selber schreiben. Es ist so, dass ich das dann wahrscheinlich noch mal runterladen oder irgendwie verstehen muss und das dann einbinde. Es ist eher so ein Konsumverhalten, was diese Skripts angeht, als dass ich tatsächlich danach irgendwie besser programmieren könnte.“ (Nadine)

Diese Äußerung unterstreicht die mit Hitzler vorgenommene Unterscheidung zwischen Spezialist und Experte (vgl. 3.1.1). Während Ersterem sein Sonderwissen die Bewältigung abgegrenzter Handlungsprobleme erlaubt – hierbei handelt es sich so-

mit auch um eine Form von Rezeptwissen – verfügt Letzterer über klar strukturiertes Wissen, das Hintergründe und Struktur des Fachgebiets mit einschließt.

Von mehreren Teilnehmern wird, wie bereits in Abschnitt 6.1.3 erwähnt, explizit eine Unterscheidung in wissenschaftliche und berufspraktische Tätigkeit vorgenommen, wenn sie nach ihren Suchstrategien befragt werden²⁰, die den strukturellen Unterschied zwischen Experten- und Spezialistenwissen auch aus der Erfahrung der Teilnehmer heraus bestätigt.

Bei den Studienteilnehmern ist Spezialisierung meist im Kontext der Webprogrammierung zu verorten. Hier stellen sich viele Online-Strategien ähnlich den oben bereits beschriebenen Vorgehensweisen zur Problemlösung dar, wie z.B. der Lösung eines Computer-Problems. Jedoch sind die Anlässe in der Regel nicht einmalig, wie es zum Beispiel der Kauf einer Katzenklappe ist, sondern es findet vielmehr eine regelmäßige Beschäftigung mit den Spezialthemen statt. Hierdurch findet meistens eine kontinuierlichere Nutzung von virtuellen Gemeinschaften statt. Diese werden auch nicht nur als Unterstützung im Fall akuter Probleme oder Fragen begriffen, sondern dienen dadurch bzw. darüber hinaus auch dazu, sich Sonderwissen für umfassende Bereiche überhaupt zu erarbeiten:

„Als ich das Flash Forum wirklich intensiver benutzt habe, wo ich halt wirklich wusste: ok, ich muss jetzt Flash lernen und action script, da bin ich meistens dann auch direkt über die Suchfunktion [des Forums].“ (Stefan)

Spezialisten berichten, dass sie aus unterschiedlichen Situationen heraus eigene Beiträge verfassen: zum einen, wenn sie auf anderem Wege keine Antwort auf eine Frage erhalten, zum anderen, wenn sie ein Angebot aufgrund ihres kontinuierlichen Interesses ohnehin häufiger nutzen und dort auf Fragen stoßen, die noch nicht beantwortet sind und deren Antwort sie kennen.

Jutta schildert jedoch auch, dass selbst bei der Bereitschaft, anderen durch eigene Beiträge zu helfen, nicht immer eine entsprechende Konstellation gegeben ist:

„Du musst erstens über das Problem Bescheid wissen, wie es zu lösen ist, und zweitens das dann auch noch so formulieren, dass das jemand versteht, und drittens das auch noch in einer Zeit – also wenn ich überlegt habe, war meistens schon immer eine Antwort da. Also insofern nicht mal, dass ich es nicht wollte, aber als ich das dann zweimal gemacht hatte, dann hab ich mir gedacht: es gibt andere, die das machen und die gab es eigentlich auch meistens.“ (Jutta)

Mehrere der Teilnehmer sind wissenschaftlich tätig und es kann angenommen werden, dass sie in ihrer Disziplin über Expertenwissen verfügen. Diese Teilnehmer berichten im Interview einvernehmlich, dass Foren für eine intensive Auseinandersetzung mit Themen ihres Fachgebiets eine untergeordnete Rolle spielen. Diskussi-

²⁰ „Ja, wobei das ist jetzt quasi so ein bisschen zweigeteilt. Das eine sind diese Design-Programmierprobleme und das andere ist [...] eher so, vielleicht kann man sagen akademisch, um es zu charakterisieren oder eher so wissenschaftlich interessiert.“ (Jakob)

onsforen werden als zu unstrukturiert erlebt, um sich systematische Zusammenhänge zu erschließen bzw. diese zu diskutieren. Wie die folgenden Zitate von Jutta und Nadine zeigen, geht es den Teilnehmern bei Online-Recherchen im Kontext ihrer wissenschaftlichen Arbeit eher darum, zusammenhängende Argumentationsgänge bzw. Ausführungen zu finden:

„Ansonsten kann man sagen, versuche ich eher Forenbeiträge zu vermeiden und versuche schon fertige Artikel oder fertige Passagen zu nehmen, wo es eigentlich weniger darum geht, den Diskussionsstrang mitzukriegen, sondern eine umfassende Information, über die ich mir dann selber wieder ein Urteil bilden kann.“ (Jutta)

Aufgrund dieser Prioritäten betont Jutta an anderer Stelle, dass sie für die wissenschaftliche Recherche Bücher bzw. die Bibliothek dem Internet vorzieht²¹. Auch Nadine sucht nach wissenschaftlichen Publikationen, bevorzugt dabei aber zunächst den Weg über das Internet:

„Bei diesen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist es eher so, dass ich dann sozusagen Sekundärliteratur im Internet suche, wie bei diesem *Google Scholar*, wo man Texte sozusagen online findet und die dann liest, als dass ich zu einer bestimmten Fragestellung genau das Ergebnis kriege auf meine Frage. Das wäre auch ein bisschen absurd.“ (Nadine)

Wenn auch nicht im Kontext von *Web 2.0*-Anwendungen, so greift Nadine auch im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit neben fertigen Texten mit Vorliebe auf von anderen Experten vorstrukturiertes Material in Form von Literaturlisten zu²².

Auch wenn Nadine angibt, eher Sekundärliteratur zu suchen, äußert sie den Wunsch nach einer strukturierten und moderierten wissenschaftlichen Diskussion im Internet:

„Das gibt es zum Beispiel auch auf H-Soz-u-Kult, dass bestimmte Rezensionen zu Kontroversen geführt haben von Leuten, die dann aufeinander geantwortet haben. Aber es ist nicht so wie zum Beispiel bei *Indymedia* dort, weil da verfolge ich das zum Beispiel nicht, weil [...] jeder kann da reinstellen, was er will. [...] Da [bei H-Soz-u-Kult] ist es so, dass das glaube ich moderiert ist, also dass bestimmte Leute sich anmelden um Kommentare zu geben, und die dadurch ein bisschen so eine wissenschaftliche Kontrolle einführen und sozusagen die neuen Medien in ihren Möglichkeiten beschneiden. Das würde ich mir eher durchlesen. Das ist dann für mich aber auch wieder wie bei einer Zeitung, wenn jede Woche [...] eine andere Person zu einem Thema etwas schreibt [...]. Was so ein bisschen fehlt, ist so etwas wie eine wissenschaftliche

21 „Beim wissenschaftlichen Arbeiten, zum Beispiel wenn ich jetzt so Buchartikel oder ‚wer hat was geschrieben‘ zu einem Thema suche, dann nehme ich doch lieber ein Buch oder ein Lexikon, weil das halte ich für wesentlich hilfreicher und auch Wikipedia ist zum Teil einfach, wo man sagt: Ach Gott, oh Gott, das ist ja irgendwie überhaupt nicht fundiert. Dann gehe ich lieber in die Bibliothek und nehme mir da ein ordentliches Buch, das halte ich für besser.“ (Jutta)

22 „Die besten Ergebnisse finde ich immer noch, indem ich Literaturlisten von anderen durchforste.“ (Nadine, Lernprotokoll)

Vernetzung, die dokumentiert, wo zu einem bestimmten Kontext bestimmte Diskussionsbeiträge oder Diskussionsverläufe dokumentiert sind. So, dass man weiß, da und da gab es die Debatte und das sind die Positionen. Sozusagen ein bisschen lehrbuchmäßig. Das könnte ich mir vorstellen wie so eine Wissenschaftsplattform, wo verschiedene Themen diskutiert werden, gemeinsam, und das auch dokumentiert wird.“ (Nadine)

Deutlich wird durch den Bezug auf Zeitung und Lehrbuch der Wunsch, die Vorteile des Internet mit einer aus anderen Medien bekannten Qualitätssicherung und damit auch einer Fachautorität zu verbinden und die Diskussion nur ausgewiesenen Experten zu ermöglichen.

Für alle wissenschaftlich arbeitenden Studienteilnehmer stellt *Wikipedia* trotz aller Bedenken in Bezug auf Qualität und Glaubwürdigkeit eine wichtige Quelle dar.

„Bei *Wikipedia* würde ich zwar sagen, dass das mit diesem Qualitätsmerkmal mich daran hindert, das zu zitieren, aber das hindert mich nicht daran, dass es genau richtig ist für mich, um erstmal so einen Einstieg zu finden oder zu wissen, okay das und das ist ungefähr das Thema, worum es sich dabei handelt. Deswegen ist es sehr, sehr wichtig für mich. Also ich finde, das hat alles sehr viel einfacher gemacht.“ (Nadine)

„Naja, wenn ich Informationen für meine Arbeit suche, dann gucke ich bei *Wikipedia*. Dann kriege ich irgendwie Lebensdaten oder Eindrücke von Begriffen oder so was. Da ich aber *Wikipedia* nie so vertraue, sind das immer nur erste Eindrücke, die ich dann mit Büchern letztlich immer wieder überprüfen muss.“ (Hans)

Die Zitate verdeutlichen, dass *Wikipedia* auch im Rahmen wissenschaftlicher Arbeit vorrangig für Begriffsklärungen oder erste Überblicke verwendet wird, nicht so sehr für den Kernbereich der eigenen Expertise. Jakob beschreibt offen, dass er das Überblickswissen von *Wikipedia* gerade auch dazu verwendet, sich den Anschein von Kompetenz und Expertise zu geben:

„Also für die Wissenschaft ist es schon ganz tauglich, weil man ja schnell mal irgend so einen Begriff nachschlagen kann, und dann kann man danach so tun, als würde man den kennen. Meistens taugt es, finde ich, nicht besonders zu einer eingehenden Klärung von irgendwelchen Begebenheiten.“ (Jakob)

Die Berichte der Teilnehmer verweisen außerdem darauf, dass Fragen und Probleme, die in der alltäglichen Praxis wissenschaftlicher Tätigkeit anfallen und nicht zwingend inhaltliche Fragen betreffen, in vielen Fällen direkt mit den Kollegen diskutiert werden. Wie bereits im Abschnitt 6.1.5 beschrieben, berichten mehrere Studienteilnehmer, dass sie sich bei vielen anfallenden Fragen zunächst im direkten Gespräch oder per E-Mail bzw. Telefon an Kollegen wenden (z.B. Max; Jutta; Carsten).

Die Veröffentlichung eigener Beiträge im Netz stellt für Experten eine besondere Herausforderung dar, da sie diese weniger als einen Kommunikationsbeitrag, sondern eher als eine Form wissenschaftlicher Veröffentlichung verstehen²³.

Nadine verweist darauf, dass bereits das Einstellen und Ausführen einer für sie relevanten Frage vom Aufwand her einer Publikation gleich käme:

„Meine spezielle Frage jetzt, also, um die sozusagen dort diskutiert zu haben, müsste ich einen Beitrag schreiben, das würde dann von dem Aufwand einer Publikation gleich kommen, weiß ich nicht, wenn ich irgendwo in einer Zeitschrift oder so etwas. Also wäre für mich zumindest so.“ (Nadine)

Gleichzeitig sieht sie jedoch das Publizieren als Teil ihrer Arbeit an, was die Hemmschwelle, Beiträge zu verfassen, für sie senkt:

„Zu einem bestimmten Thema, zu dem ich forsche oder so etwas, dass ich dazu etwas schreiben würde. Ich glaube da wäre die Hemmschwelle auch niedriger, weil ich eher das Gefühl hätte, es wäre so ein Teil meiner wissenschaftlichen Arbeit oder so, dass ich dort etwas publiziere.“ (Nadine)

Folgerichtig berichten mehrere Teilnehmer (Jutta, Nadine und Carsten), in *Wikipedia* nicht nur Beiträge Anderer zu lesen, sondern auch schon selber Beiträge verfasst zu haben. Nadine beschreibt, dass sie zum einen für die Korrektur Beiträge Anderer zu Themen ihres Fachgebiets die Kommentarfunktion von *Wikipedia* nutzte und wie sie mit einer Kollegin darüber hinaus gemeinsam *Wikipedia*-Artikel verfasste:

„Und ich hab eigene Beiträge zu den Themen gemacht, mit denen ich direkt zu tun hatte. Das habe ich zuerst von meiner Kollegin, also, wir haben das zusammen geschrieben und das dann da reingestellt. Also, wir haben das nicht einfach irgendwo geschrieben, sondern es ist eher wie so ein Artikel, der irgendwo anders auch veröffentlicht werden könnte.“ (Nadine)

Jakob beschreibt ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, das für ihn mit dem Impuls verbunden ist, selber Beiträge verfassen zu wollen:

„Das andere ist richtig so eine Community, [...] eher so wissenschaftlich interessiert [...]. Und dort, wie gesagt, da fühle ich mich schon irgendwie, nicht verpflichtet, aber das ist irgendwie so [...], dass man durch die Beschäftigung damit halt auch mal was beitragen könnte. Also quasi nicht verpflichtend, sondern einfach aus der dauernden Beschäftigung damit, und dass man selber so meint, man hat da auch so einen kleinen Standpunkt drin.“ (Jakob)

Aus diesem Zitat wird auch deutlich, dass für Experten neben der Verantwortung, die ein Expertenstatus mit sich bringt, auch das Bedürfnis, für andere Experten mit

23 Siehe z.B. auch die Äußerung von Jakob: „Ich wollte da mal einen Artikel schreiben, nicht nur bloß einen Kommentar.“ (Jakob)

ihrem Standpunkt sichtbar zu sein, eine Rolle für das Verfassen eigener Beiträge spielt. Auf diesen Punkt wird auch in Kapitel 6.3 noch einzugehen sein.

Nicht nur die Übergänge zwischen Experten-, Spezialisten- und Alltagswissen sind fließend, sondern es sind auch für den Einzelnen individuelle Entwicklungen durch den Erwerb von Experten- oder Spezialistenwissen möglich. So berichten Teilnehmer davon, dass sie durch die (regelmäßige) Nutzung virtueller Gemeinschaften tiefer gehendes bzw. strukturiertes Wissen erwerben konnten. Stefans bereits oben angesprochenes Beispiel für die Entwicklung zum Programmier-Spezialisten mit Hilfe virtueller Gemeinschaften ist hierfür ein Beispiel. Auch Carsten berichtet davon, wie er sich gezielt über Online-Suchen und Beiträge in *Wikipedia* Themengebiete seines Fachgebiets erschließt (Carsten).

Nachdem in diesem Kapitel Lernen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Nutzungskontexten und -anlässen betrachtet wurde, werden in den nächsten Abschnitten Fragen der Orientierung thematisiert, die von den Teilnehmern in den Interviews wiederholt angesprochen wurden.

6.2.3 Lernen als Orientierung

Bei der Analyse der Interview-Transkripte und Lernprotokolle fiel auf, dass im Zusammenhang mit Lernen und Problemlösung einige Themen immer wieder auftauchten. Da diese für die Teilnehmer anscheinend eine hohe Relevanz haben, sollen die beiden prominentesten Aspekte, die sich unter dem Stichwort ‚Orientierung‘ zusammenfassen lassen, an dieser Stelle näher beleuchtet werden.

6.2.3.1 Probleme identifizieren, Fragen formulieren

Als wesentlicher Schritt bei der Lösung von Problemen und der Bearbeitung von Aufgaben wurde von mehreren Teilnehmern die Eingrenzung der Problemursache bzw. die Einschätzung des Schweregrads eines Problems benannt.

Jakob beschreibt beispielsweise die Unsicherheit des Programmierers, ob der Fehler bei ihm selbst oder im Programm liegt:

„Man weiß halt nie, macht man selber was falsch oder ist es tatsächlich so programmiert, dass da halt dieser Fehler notwendig auftauchen muss. [...] Also man kann nie sicher sein, wo man sich befragen muss.“ (Jakob)

Auch Carsten beschreibt eine für ihn häufige Situation, in der er bei der Eingrenzung eines Themas zunächst für sich auf der Suche nach zielführenden Fragen ist, um dann schließlich eine Internet-Recherche durchzuführen:

„Ja, schwieriger wird es, wenn ich die Frage noch nicht kenne, also wenn da irgendwie ein Problem ist und ich weiß noch nicht genau, wie ich das Problem lösen muss. Ich

glaube, inzwischen führt mich mein Weg da normalerweise nicht erstmal ins Internet, sondern da arbeite ich erst mal mit mir selbst, um das so klar zu kriegen, dass ich dann eine Frage habe, mit der ich das Internet beschäftigen kann. Weil meistens, wenn das Problem schon da ist, ich habe da eine Aufgabe zu erledigen, ich muss einen Vortrag halten und ich weiß noch nicht, wie ich da durchkomme, da hilft mir das Internet nicht wahnsinnig viel weiter. Ich kann das Internet nicht fragen: Auf welche Weise erkläre ich Menschen aus der Chemiebranche, wie weblogs und PR funktioniert. Da kriege ich keine Antwort. Die Antwort muss irgendwo in mir liegen.“ (Carsten)

Die Eingrenzung von Problemen und Entwicklung von Fragestellungen wird, wie in dem vorangegangenen Zitat deutlich wird, durchaus als Teil der Suchpraxis angesehen, der, wie das folgende Beispiel zeigt, auch durch *Social Software* unterstützt werden kann. Ralf erläutert, dass er auch für die Klärung der Frage, ob und an welcher Stelle ein Problem bzw. Handlungsbedarf besteht, gezielt auf virtuelle Gemeinschaften zugreift:

„Es gab eine technische Frage und ich hab dann über ein Forum abgeklärt, ob das üblich ist, ob man sich da jetzt Gedanken machen muss. Und das mach ich dann [...] indem ich das *googel*, was meine Frage ist und dann aber hinten die Endung Forum dranhänge und dann komm ich schon relativ genau auf der Seite raus, wo genau das Problem diskutiert wird und darüber kann ich dann einschätzen: Okay, das ist ein gängiges Problem, das tritt sehr häufig auf oder das ist jetzt bedenklich, da besteht Handlungsbedarf.“ (Ralf)

Carsten beschreibt, wie wichtig für ihn gerade bei ergebnislosen Recherchen und dem Gefühl, nicht weiterzukommen, die Suche nach einer anderen Terminologie, Blickrichtung oder Fragestellung ist und wie diese u.a. durch *social bookmarking* unterstützt werden kann:

„Bewährt hat sich die Suche nach anderer Terminologie. Wir suchen im Netz halt immer mit irgendwie blöden Suchmaschinen, die halt dummerweise nur Wörter und nicht irgendwie Neuronenschwingungen erfassen, also braucht man oft nur das andere Wort, nicht? [...] Ach so, die nennen das jetzt nicht mehr Wissensmanagement, das heißt jetzt anders. Ok, jetzt kann ich weiter suchen, dann kann ich wieder was finden. Oft ist es so was und witzigerweise hilft einem das Netz wieder dabei. Dann nimmt man *del.icio.us* und guckt, wie taggen Leute diesen Artikel, den ich anders getaggt habe, und plötzlich merkt man, da gibt es einen anderen Begriff und dann ist man schon wieder unterwegs. Also oft ist es so was. Bücher sind nützlich, das Gespräch mit Leuten, die man kennt oder auch nicht kennt, ist irrsinnig hilfreich. Einfach nicht, weil da die Antwort drin liegt, sondern weil da der Zeiger in die Richtung, in die man noch nicht gedeutet hat, drin liegt.“ (Carsten)

6.2.3.2 Datenreisende und Wissenslandkarten

Ein anderes häufig wiederkehrendes Motiv stellen die Metaphern der Reise oder auch der Landkarte dar. Beschrieben werden damit Erlebnisse des Entdeckens

neuer Kontinente oder des Gehens neuer Wege, aber auch das Gefühl, auf bereits kartografierte Felder zurückgreifen zu können. Carsten beschreibt, wie seine bereits bewährte „Landkarte im Kopf“ um neue Kontinente oder sogar Welten erweitert werden kann:

„Also, in den Feldern, in denen ich mich auskenne, da kommt es eher selten vor, dass plötzlich so eine Welt aufgeht und ich merke: da ist noch was. Da habe ich wie meine Landkarte im Kopf und bisher ist meine Erfahrung, dass die dann stimmig ist, dass ich mit der gut navigieren kann und es selten vorkommt, dass sich da ein neuer Kontinent auftut. In anderen Fällen, da passiert das andauernd, klar. Also wenn ich irgendwie anfangen in die Neurowissenschaften rein zu gehen – ich habe keine Ahnung, wer sind die führenden Neurowissenschaftler, keine Ahnung, was sind die Begriffe, mit denen die arbeiten? Gehirn? Denken? Was weiß ich [...]. Und da geht das manchmal auf, klar, plötzlich merkt man, da gibt es diese Konferenz, da treffen die sich alle, wer auf der Konferenz redet, ist wahrscheinlich wichtig und dann geht so die Landkarte auf.“ (Carsten)

Auffällig ist, dass sich Carsten an keiner Stelle explizit auf das Surfen im Internet bezieht, obwohl seine Aussagen eine direkte Antwort auf die Frage darstellen, ob er beim Surfen häufig auf neue, bisher unbekannte Foren stoße. Die entstehenden Landkarten bestehen in seinem Kopf nicht aus untereinander verlinkten Webseiten oder Foren, sondern aus Inhalten, Diskussionen und Akteuren, deren Verbindung untereinander er sich sukzessive erschließt. Dies wird auch in seiner folgenden Äußerung deutlich, in der er beschreibt, wie er Mindmaps nutzt, um sich die Struktur neuer Themen und Bereiche zu erarbeiten.

„Es gibt immer Phasen, in denen ich sage, jetzt was Neues, [...] und dann gehe ich da rein und dann habe ich auch eine konkretere Struktur. Dann fange ich an, mir Mindmaps zu malen oder mir Notizen zu machen, und dann lerne ich irgendwie, welches sind die wichtigen Bücher für das Feld und besorge mir ein Paar von denen und dann fange ich an, mich reinzulesen und dann fange ich so langsam an, was davon zu verstehen. Wo ich nicht mehr irgendwie wie so ein Ochse vor dem Berg da stehe und toll, spannend, neu, groß [denke], sondern wo ich beginne, mir da irgendwie Verständnis zu entwickeln, irgendwie zu sehen, ok, das hat eine Struktur, da gibt es was, das hat eine Geschichte, da gibt es Leute, da gibt es Themen.“ (Carsten)

Die zunehmende Übersicht über ein Fachgebiet beschreibt in diesem Zusammenhang auch den Übergang vom Laien zum Experten.

Auch Jakob nutzt räumliche Metaphern (durch neue „Gassen“ gehen) für die Erweiterung seiner persönlichen Landkarte bzw. seiner Kenntnisse über die personelle Struktur seines Fachgebiets:

„Kontakt selber aufgenommen [habe ich] nicht, aber halt, dass man so nachguckt, wer ist das und was hat der für eine Homepage. Und dann landet man dort wieder in so komischen Gassen, wo man vorher nicht war, und ja, man hat dann immer mehr das Gefühl, aha, jetzt kennt man das web besser, also man kennt sich irgendwie.“ (Jakob)

Jakob erarbeitet sich also über die Verlinkungen einzelner Seiten eine Vorstellung von der Vernetzung der beteiligten Personen.

Neben dem Gefühl sich auszukennen betont Jakobs Beschreibung auch die immer wieder auftauchenden unbekannteren Bereiche („komische Gassen“), die die bekannten Gebiete oder Verbindungen umgeben. Auch Nils schildert, wie er durch das Zurückkommen auf bereits Bekanntes ein Gefühl der Sicherheit erhält, welches ihm bei seinen Recherchen ansonsten fehlt:

„Obwohl ich schon merke, dass ich immer wieder auf die gleichen Themen zurückkomme, oder dass sich da halt so Kreise schließen. Das ist so das einzige Gefühl der Sicherheit, was ich habe, dass ich da an der Stelle vielleicht denke, dass ich nicht die ganze Zeit total Scheiß mache oder dass ich mich da nicht total verfranse durch dieses Zurückkommen auf Inhalte. Aber es ist jetzt nicht, dass ich da sozusagen von oben gesehen so ein Bild habe.“ (Nils)

Aus intuitivem Surfen entsteht für Nils also keine detaillierte Übersicht in Form einer Landkarte. Dennoch verwendet er räumliche Metaphern, wenn er sein Lernen im Rahmen künstlerischer Recherchen als Reise bezeichnet, an die er explorativ und ohne klare Fragen herangeht:

„Also, ich würde es jetzt nicht als wirkliches Lernen bezeichnen, es ist eher wie so eine Reise, das ist eher wie so Tourismus. Es hat halt irgendwie nicht diese harte Qualität von Informationen, sondern es ist halt eher irgendwie etwas Literarisches oder wie man eine Geschichte erzählt. So reihen sich ja für mich auch diese Inhalte aneinander. Keine Ahnung, ich springe dann halt von einem Thema zum anderen. Was mich halt irgendwie interessiert. Also, ich habe da keine richtige Struktur. Es ist sehr intuitiv einfach.“ (Nils)

Im nächsten Kapitel wird noch näher auf die Frage einzugehen sein, inwiefern die Erschließung einer Landschaft mit dem Kennenlernen einer Praxisgemeinschaft in Verbindung gebracht werden kann. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass die Praxis des Surfens und Suchens im Internet durch die Teilnehmer der Studie häufig als eine Bewegung durch soziale und inhaltliche Strukturen erlebt wird und dass die Vorstellung von und das Lernen über derartige Zusammenhänge wesentlich durch die Internetpraxis bestimmt werden.

6.3 Gemeinschaft – Community versus Informationssuche?

Das Themenfeld ‚Gemeinschaft‘ ist schon in den vorangegangenen Abschnitten angeklungen, soll hier aber noch einmal detaillierter und mit Fokus auf das Verhältnis und die Wechselbeziehungen zwischen Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Informationssuche und Lernprozessen dargestellt werden (vgl. hierzu den entsprechenden Abschnitt in 4.1).

Zu diesem Zweck werden zunächst einige, von Teilnehmern im Zusammenhang mit virtuellen Gemeinschaften beschriebene, individuelle Entwicklungsgeschichten vorgestellt. Anhand dieser soll dem Leser zum einen eine möglichst konkrete Vorstellung der vielschichtigen Erfahrungen der Teilnehmer vermittelt werden. Zum anderen können im Anschluss spezifische Fragestellungen, z.B. nach dem Verhältnis zwischen Information und Gemeinschaft oder Partizipation und Zugehörigkeit, im Rückbezug auf diese Geschichten aufgegriffen und behandelt werden.

In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die im Kapitel 2.1.2 entwickelte und den Überlegungen dieses Abschnitts zugrunde liegende Minimal-Definition virtueller Gemeinschaft hingewiesen, die alle Nutzer eines Webangebots umfasst, welches es den Teilnehmern ermöglicht, sich miteinander zu für sie relevanten Themen auszutauschen.

Diese Definition beinhaltet auch graduelle Abstufungen der Mitgliedschaft und ermöglicht so auch den Einbezug von Nutzern, die keine eigenen Beiträge verfassen. Zudem wird nicht von vornherein von einem Gefühl von Mitgliedschaft oder Zugehörigkeit der Nutzer ausgegangen. Dieses Empfinden der Nutzer gilt es vielmehr im folgenden Kapitel empirisch zu überprüfen.

Bei ihrer Betrachtung von Gemeinschaft im Internet geht Bakardjewa konsequent von der Perspektive und den Relevanzen der Nutzer aus. Hierbei identifiziert sie eine große Bandbreite von Arten „virtuellen Beisammenseins“:

„[...] A continuum of forms of being and acting together is growing from the technology of the Internet. [...] Thus, I see virtual togetherness, not genuine community, as the core of the community model of the internet.“ (Bakardjewa 2005, S. 168)

Diese Sichtweise unterstreicht, dass ein und dasselbe Angebot für verschiedene Nutzer durchaus unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang somit, ein Verständnis für die Bedeutung zu erhalten, die die einzelnen Teilnehmer ihren Online-Interaktionen zuschreiben, sowie dem mit diesen verknüpften Erleben oder, wie Bakardjewa formuliert,

„to initiate an exploration into the experiences and motivations that lead Internet users to get involved, or the opposite, to stay away from forms of virtual togetherness.“ (ebd., S. 168)

Der zweite Teil (6.3.2) dieses Kapitels widmet sich der Frage, wie das Verhältnis zwischen Informationsbeschaffung bzw. Lernen und Gemeinschaft erlebt wird, während im dritten Teil (6.3.3) die Wechselwirkungen zwischen Partizipation, d.h. der jeweiligen Praxis, und dem Erleben von Gemeinschaft näher beleuchtet werden.

6.3.1 Lernwege in virtuellen Gemeinschaften

Basierend auf Wengers Konzept individueller Verlaufsbahnen von Identitäten in Praxisgemeinschaften (vgl. Kapitel 3.3.6.1) werden im Folgenden Wege individueller Praxis und Entwicklung einzelner Teilnehmer nachgezeichnet. Dabei liegt das Augenmerk sowohl auf Ausrichtung und Verlauf der Partizipation sowie auf dem Erleben bzw. Nicht-Erleben von Verbundenheit und Zugehörigkeit.

6.3.1.1 Stefan: Erwerbs- und Identitätsarbeit

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, hat Stefan sich das für seine Tätigkeit als Programmierer benötigte Spezialwissen größtenteils mit Hilfe von Online-Foren erarbeitet. Obwohl diese Tätigkeit als Gelderwerb einen großen Raum in seinem Leben einnimmt und er die betreffenden Online-Foren seit Jahren als zentrale Lernquelle nutzt, hat Stefan bisher nur einmal einen eigenen Beitrag eingestellt, als er ein Problem hatte, für das er auf anderem Weg zunächst keine Lösung finden konnte. Auf seine Frage hin erhielt er jedoch keine Antwort, was er der Tatsache zuschreibt, dass das Problem serverseitig und aus dem von ihm veröffentlichten Code daher nicht ersichtlich war. Er konnte es schließlich telefonisch mit Hilfe eines Freundes seines Auftraggebers lösen und war mit dieser Lösung zufrieden. Außer in diesem einen Fall hat Stefan in den Programmierforen keine weiteren Fragen veröffentlicht, da er zum einen bereits Antworten auf seine Fragen gefunden hatte und sich zudem „wegen den teilweise harschen Kommentaren auf Doppelfragen dann auch nicht mehr getraut“ hat, und „dann doch irgendwie lieber fünf Minuten mehr“ (Stefan) suchte, anstatt einen neuen Beitrag zu verfassen. Eigene Antworten auf die Fragen anderer verfasste er bisher nicht, weil ihm noch keine unbeantwortete Frage begegnet ist, bei der er sich kompetent genug gefühlt hätte zu antworten und er sich zudem in diesem Kontext eher als Novize begreift:

„Ich habe schon das Gefühl, ich muss da halt mehr lernen, also wieder Sachen mir überhaupt neu aneignen. Und habe einfach das Gefühl, dass ich da jetzt nicht einen Beitrag leisten kann.“ (Stefan)

Stefan betrachtet die Programmierforen sehr pragmatisch als Arbeitshilfen und hat kein Gefühl der Verbundenheit oder Zugehörigkeit entwickelt. Auch an einem intensiveren Austausch zu diesen Themen hat er kein Interesse, was nach eigener Aussage u.a. darauf zurückzuführen ist, dass er sich nicht darüber im Klaren ist, welchen Stellenwert diese Arbeit für ihn eigentlich hat:

„Dadurch, dass ich ja in diese ganze Webgeschichte eher so rein geschlittert bin und das nie studiert habe oder halt irgendwie eine ernsthafte Ausbildung gemacht habe oder so und mir selber irgendwie noch mal klar werden muss, wie weit ist das jetzt wirklich hauptsächlicher Beruf oder – ja, ich meine, mein Beruf ist es ja mittlerweile, aber es ist halt eher so mit der Zeit passiert.“ (Stefan)

Von Gefühlen der Verbundenheit berichtet er hingegen bei *GayRomeo*, einer Online-Gemeinschaft für Homosexuelle, bei *MySpace* sowie bei *Indymedia*. Während er sich letzterem Angebot nahe fühlt, weil er dort als Leser seine eigenen Ansichten widerspiegelt findet, liegt der Fokus bei *GayRomeo* und *MySpace* für ihn an anderer Stelle. Über diese Angebote baut er nicht nur neue Kontakte auf, sondern pflegt auch regelmäßigen Kontakt mit Freunden, die dort ebenfalls registriert sind.

Daneben steht für Stefan auch die Möglichkeit, sich darzustellen und selber zum ‚Sender‘ zu werden im Vordergrund:

„So Identitätsgeschichten [...] finde ich eigentlich schon ziemlich spannend. Und ich glaube, deswegen nutze ich aktiv auch das *GayRomeo* und *MySpace* am meisten, wo es unabhängig von beruflichen [...] oder irgendwelchen praktischen Fragen darum geht, irgendwie eine Identität da zu haben. [...] Das sind ja schon ganz andere Möglichkeiten als [...] vorher. Ich meine, ins Fernsehen kommt man nicht so einfach, ins Radio kommt man nicht so einfach.“ (Stefan)

Stefan nutzt *GayRomeo* und *MySpace* intensiv zur Identitätsarbeit, indem er mit Profilen experimentiert und Bilder von sich veröffentlicht.

„Ich habe mich dann manchmal gefragt, warum mache ich das eigentlich, warum stelle ich da so Bilder rein und habe da zwar nicht wirklich eine Antwort drauf gefunden, aber [...] ich glaube schon, dass mich das verändert hat, ohne jetzt irgendwie konkret sagen zu können, so und so. Also, ich meine, ich habe auf einmal Sachen in Magazinen veröffentlicht, [...] was schon eigentlich auch so ein bisschen da drüber kam irgendwie.“ (Stefan)

Obwohl Stefan seine berufsbezogenen und privaten Foren gleichermaßen intensiv nutzt, fühlt er sich ihnen sehr unterschiedlich stark verbunden: Bei den Programmierforen überwiegt eine pragmatische, auf Informationen ausgerichtete Orientierung und er erlebt hier keine Verbundenheit, während bei dem privat genutzten Forum der kommunikative Aspekt klar im Vordergrund steht und das Thema zudem viel stärker als mit seiner Identität verbunden erlebt wird. Auf die Auswirkungen der unterschiedlichen Gewichtung von Information und Kommunikation wird in Kapitel 6.3.2 noch näher eingegangen.

6.3.1.2 Jakob: Auf dem Weg in die Praxisgemeinschaft

Wie bereits in den Kapiteln 6.1 und 6.2 erwähnt, nimmt Jakob, befragt nach Gefühlen von Verbundenheit oder Zugehörigkeit, eine klare Unterteilung vor in Foren, die er für die Lösung konkreter Design- und Programmierprobleme nutzt und in eine Community, die sich wissenschaftlich mit diesen Fragen befasst. Während er Erstere als Arbeitsmittel ansieht, um „solche blöden Probleme des Computers selber“ (Jakob) zu lösen, empfindet er Letztere als Gemeinschaft, der er sich aufgrund seiner Tätigkeit verbunden fühlt. Bei der von Jakob beschriebenen Gemeinschaft handelt es sich um eine Praxisgemeinschaft im Sinne Wengers, die von Jakob als

ein Netz aus miteinander verbundenen Personen und Online-Ressourcen erfahren wird. Wie im Abschnitt 6.2.3.2 dargestellt, erarbeitet er sich über die Verlinkungen einzelner Seiten eine Vorstellung von der realen Vernetzung der Personen seines Fachgebiets. Die oben thematisierten Wissenslandkarten sind somit nicht unbelebter Raum, sondern können auch als das Kennenlernen von Praxisgemeinschaften verstanden werden, die nicht auf eine Ressource im Internet beschränkt sind, sondern, wie von Wenger beschrieben, unterschiedliche Themen, Fragen, Probleme, Orte, Geschichten, Menschen und Archive sowohl online als auch offline umfassen.

Obwohl er bisher kaum direkten Kontakt mit anderen Experten aufgenommen hat, sieht er diese Gemeinschaft als Teil seines persönlichen Umfelds an (Jakob). Auch ist es ihm möglich, einen Blog-Eintrag zu kommentieren, ohne den entsprechenden Blog vorher genauer zu studieren, weil ihm der ‚Stil‘ und die Themen der Praxisgemeinschaft bereits vertraut sind:

„Das war so diese [...] Community. Das war ein Beispiel, wo ich mich jetzt gar nicht erinnern konnte, wo das gepostet war – da meine ich das quasi ein bisschen zu kennen, den Stil des blogs.“ (Jakob)

Jakobs Einstellung zu ‚seiner‘ Praxisgemeinschaft schwankt zwischen einem Gefühl der Verpflichtung, aus der dauernden Beschäftigung mit dem Thema heraus seine Sichtweise beizutragen, und dem Wunsch, für andere Experten mit seinem Standpunkt sichtbar zu sein. Diesem Wunsch möchte er inzwischen jedoch nur nachgehen, wenn er tatsächlich denkt, einen Beitrag leisten zu können:

„Ich dachte halt irgendwann mal, man müsste sich so ein bisschen sichtbarer machen. Aber das ist, glaube ich, auch ziemlicher Unfug. Also wenn man was beizutragen hat, dann würde ich das auch tun, aber sonst kreisen diese Blogs auch ziemlich [...] um sich.“ (Jakob)

Jakobs Entwicklung zu einem sichtbaren Mitglied der Praxisgemeinschaft verläuft nicht reibungslos. Er hat bereits an verschiedenen Stellen einen Ansatz gemacht, eigene Beiträge zu leisten, und ist dabei auch negativen Reaktionen begegnet:

„Da hat halt mal einer einen Artikel geschrieben und da habe ich was hingeschrieben [...] und dann habe ich von irgendeinem voll was auf den Deckel bekommen. Der hat gesagt, ich würde was verwechseln und ich soll Ruhe geben. [...] So hat sich da keine Diskussion ergeben. [...] Das hat mich abgeschreckt.“ (Jakob)

In einem weiteren Fall erfolgte auf einen Kommentar Jakobs keine Antwort und das Thema wurde von ihm auch nicht weiter verfolgt. Auch Jakob reflektiert in diesem Zusammenhang das Spannungsfeld zwischen spontaner Reaktion in Diskussionen und der Publikation wohlüberlegter Argumentationen, das oben bereits als kennzeichnend für Experten beschrieben wurde:

„Eigentlich muss man ja richtig gut überlegen und in dem Moment, wo man dann quasi dieses Antworten-Fenster vor sich hat, denkt man schon wieder: jetzt muss ich das

gleich eigentlich abschicken, sonst verfällt das und so weiter. Natürlich kann man das auch reinkopieren, aber das ist immer so ein Ding [...] zwischen Sorgfalt und einfach mal schnell was rauspfeffern.“ (Jakob)

Neben Forenbeiträgen nutzt Jakob auch andere Wege, eine eigene „Community-Leistung“ (Jakob) zu erbringen: So folgt er einem Aufruf in einem Blog und übersetzt für den Autor ein Poster. Zudem plant er einen eigenen kollaborativen Weblog, den er dann über einschlägige Foren und Blogs bekannt machen will:

„Da habe ich mir überlegt: das kann natürlich nur funktionieren, wenn das bekannt ist, und dann würde ich mich an viele dieser Foren wenden, ob die das nicht mal ankündigen können.“ (Jakob)

Diese Veröffentlichung wäre ein weiterer Schritt auf Jakobs Weg in die Praxisgemeinschaft seines Arbeitsfeldes.

6.3.1.3 Carsten: Lebenszyklus einer Praxisgemeinschaft

Carsten schildert im Interview ein sehr intensives und prägendes Gemeinschafts-Erleben im Internet. Er berichtet von dem initialen Schlüsselerlebnis, seine während des Aufwachsens in einem Dorf erlebte Isolation²⁴ durch Internet-Kontakte zu durchbrechen:

„Die ersten Interneterfahrungen, das war Kontakt zu anderen Leuten, das war, plötzlich Verständnis finden. Da ist jemand, der hört mir zu. Da ist jemand, der interessiert sich für das, was ich mache, und das waren damals wunderbare, befreiende Erfahrungen. Und das zeigt: ja, ich bin nicht allein.“ (Carsten)

Begünstigt wurden seine weiteren Erfahrungen zum einen dadurch, dass der Gegenstand seines Interesses zunehmend im Bereich neuer Kommunikationsformen durch *Social Software* lag und damit äußerst internetaffin war, zum anderen durch die Strategie Carstens, seine Ideen zu diesem Thema in einem eigenen Weblog zu publizieren und damit von Anfang an die eigene Reichweite zu erhöhen, um Gleichgesinnte zu finden, wie es folgendes Zitat beschreibt:

„So meine eigene Erfahrung, 2002 sitze ich da und fange an zu schreiben: Hey weblogs, das sind nicht nur Tagebücher für Exhibitionisten, sondern das verändert Unternehmenskommunikation, [...] oh Gott, [...] wir kriegen endlich dieses tolle persönliche vernetzte Werkzeug, von dem wir die ganze Zeit träumen! Und alle sagen: Du spinnst, alles Quatsch, wen interessiert das überhaupt, was soll denn das? Ich renne herum und keiner will mit mir darüber reden und ich stelle das ins Internet und es dauert drei Monate und plötzlich ist da eine ganz Welt, plötzlich sehe ich, da gibt es schon Forschung dazu und da gibt es jemand anderes, der glaubt auch dran, das war ja damals fast so religiös, wir gegen den Rest der Welt. [...] Ich hätte Jahre gebraucht, hätte

24 „Ich komme vom Dorf, ich war immer der, der ganz viele Ideen hatte und wo Leute mit ihm nicht notwendigerweise immer drüber reden wollten, und das Netz war eine Befreiung. Das war da draußen, da gab es erst mal ganz viele Sachen.“ (Carsten)

ich mich alleine durchgewurschtelt, aber alleine dadurch, dass ich das einfach ins Netz gebracht habe, haben das Leute gefunden und kamen dann zu mir.“ (Carsten)

Carsten beschreibt hier eine steile Lernkurve in Verbindung mit seiner Entwicklung von der Peripherie zum aktiven und sichtbaren Insider einer sich entwickelnden Praxisgemeinschaft. Diese Entwicklung ging für ihn mit einem hohen Maß an emotionaler Verbundenheit und Identifikation mit der gemeinsamen Idee einher.

Zum Zeitpunkt des Interviews lag die Entscheidung Carstens, sein Weblog nach fünf Jahren zu schließen, etwa ein halbes Jahr zurück. Er erklärt, er wäre damit seinem „eigenen Ratschlag gefolgt, der gesagt hat: Wähle das Werkzeug, das am wirksamsten ist“, und beschreibt, dass er gerade durch die Bekanntheit seines Blogs zunehmend das Gefühl gehabt habe, dieses nicht mehr als eigenes Lern-Journal bzw. zur Diskussion mit Gleichgesinnten nutzen zu können:

„Da hatte ich eben einige Erfahrungen im letzten Jahr, wo ich eigentlich nur so etwas sagen möchte wie „hey guck mal“ und das möchte ich einfach nur festhalten, das ist eine Beobachtung. [...] Und das hat plötzlich eine Mords-Konsequenz, weil, wenn [...] ganz viele Leute gucken, habe ich ein Mikrofon, das ich nicht weg kriege. Ich kann nicht einfach sagen „guckt“, sondern die Leute hören das dann und dann wird das zitiert. Ich habe nicht gesagt, das ist wichtig, ich habe auch nicht gesagt, das ist unwichtig, ich habe nur gesagt „huh“ und das konnte ich plötzlich nicht mehr, weil immer, wenn ich so was gemacht habe, haben Leute gesagt „[Carsten] sagt, schaut dort hin“. [...] Und ich merkte, dass ich ganz viele andere Sachen, die ich eigentlich machen will, nämlich Sozialität, da nicht mehr machen kann. Also habe ich es zuge-macht und habe andere Kanäle gewählt, um so was zu machen.“ (Carsten)

Zwischen dem euphorischen Start und dem Entschluss, seinen Blog zu schließen, lag jedoch mehr als die Entscheidung über die Wahl seines Werkzeugs. Carstens Geschichte spiegelt vielmehr, wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, auch die Geschichte der Community wider, deren Teil er war bzw. ist. Und sie führt vor Augen, wie eng die Frage von Zugehörigkeit mit der Frage der eigenen Identität verknüpft ist. Carsten beschreibt die Frühzeit der ‚Blogger-Community‘ als eine Selbstfindungsphase, in der ein starkes Zugehörigkeitsgefühl auf der Grundlage einer gemeinsam verwendeten Technologie existierte. Dieses verbindende Element trat jedoch mit der Zeit für Carsten immer mehr in den Hintergrund, während die Unterschiede für ihn deutlicher zu Tage traten:

„Damals gab es noch Blogger-Treffen. [...] Man hat sich getroffen und die einzige Gemeinsamkeit, die man hatte, war, man hat gebloggt. Und das hat aber gereicht. Und das war in der Zeit wirklich eine große Gemeinsamkeit, man hatte ein Thema, nämlich: Sind wir so was wie Journalisten? Sind wir gerade die Revolutionäre? Wie gehe ich mit meiner Identität um? Schreibe ich für mich oder schreibe ich für andere? Das waren alles Fragen, die alle gemeinsam hatten, nur irgendwann waren die wesentlichen Fragen geklärt. [...] Und plötzlich kam da irgendwie nach zwei Jahren ein Blogger-Treffen. Leute trafen sich und haben gemerkt, scheiße, wir haben uns überhaupt nichts zu sagen. Ich schreibe mein Tagebuch, ich schreibe meine politische Agitation

gegen Präsident Bush, ich schreibe dieses komische Berufliche, ich habe da eine Meinung, ich bin voll bekannt, du bist nicht so bekannt. Wir hatten überhaupt keine Gemeinsamkeiten, wir hatten uns auch gar nichts zu sagen. Wir konnten noch so was sagen wie: „Und, was benutzt du?“ „Ja, ich benutze word press.“ „Und, geht’s gut?“ [...] Und die meisten hat das gar nicht interessiert, weil die Technik so unspannend ist. [...] Die wussten gar nicht, welche Software sie benutzen, das ist total egal. Es gab plötzlich keine Gemeinsamkeit mehr, es gibt keine Community von Menschen, die mit Kugelschreibern schreiben. Wir fühlen uns da nicht einer Gemeinschaft zugehörig.“ (Carsten)

Das zunehmende Gefühl, durch die Selbst-Identifikation und die Wahrnehmung als Blogger eine ‚künstliche Identität‘ aufrecht zu erhalten, in Verbindung mit dem Eindruck, sein Weblog nicht mehr für die eigenen Bedürfnisse nutzen zu können, haben Carsten also dazu geführt, kein aktiver Blogger mehr sein zu wollen. Dass er nach dieser Entscheidung nicht einfach außerhalb der Blogger-Community steht, deren Teil er lange war, ist ihm dabei durchaus bewusst:

„Diese Blogger-Community, das war auch was, wo ich glaube, dass so eine künstliche Identität geschaffen wird dabei in einer bestimmten Gruppe. Wo ich auch raus wollte. Wo aber auch mein Weblog ein Teil von ist. Das kann da nicht einfach rausspringen. Das kann nicht sagen, ich bin jetzt nicht mehr Teil dieser Gemeinschaft. Das funktioniert nicht, wir sind immer in Beziehung. [...] Unser Leben lang begleitet uns das, man kommt da nicht raus.“ (Carsten)

Im Sinne Wengers verdeutlicht Carstens Geschichte, dass neben dem Hinein- auch das Herauswachsen aus einer Gemeinschaft, die Entscheidung, „es ist genug, es gibt da jetzt was anderes“ (Carsten), sowohl Ergebnis als auch Teil individueller Lern- und Entwicklungsprozesse ist.

6.3.2 Verhältnis Information – Gemeinschaft

In diesem Abschnitt sollen einige Stationen, die Bakardjewa (2005) anhand von Beispielen auf dem Kontinuum verschiedener Formen der Interaktion mit virtuellen Gemeinschaften ausmacht, genauer betrachtet werden. Im Zentrum steht hierbei die Frage, wie sich aus der Perspektive der Nutzer das Verhältnis zwischen Informationsbeschaffung, Interaktion und Zugehörigkeit darstellt. Die in 6.3.1 nachgezeichneten Lernwege zeigten bereits, dass durchaus verschiedene Haltungen und Perspektiven bei einer Person auch zeitgleich in Bezug auf unterschiedliche Angebote und Kontexte vorliegen können, wie etwa im Falle von Stefans Nutzung virtueller Gemeinschaften im Arbeits- und Freizeitkontext. Somit stellen die im Folgenden angeführten Perspektiven keine statische Festlegung einzelner Persönlichkeitstypen dar, sondern eher eine Typisierung von Haltungen und Kontexten.

6.3.2.1 Informationskonsum

Die von Bakardjieva als *infosumption* bezeichnete Perspektive auf virtuelle Gemeinschaften ist geprägt durch ein „rationalistic ideal of information production and exchange“ (Bakardjieva 2005, S. 169). Das Internet wird aus dieser Perspektive heraus nicht als sozialer Raum erlebt, sondern für die Informationssuche oder zur Problemlösung genutzt. Darüber hinausgehende Unterhaltung oder Geselligkeit wird als Zeitverschwendung angesehen, wie auch Nils schildert:

„Also, ich merke schon, dass ich insgesamt zu allen diesen *Web 2.0*-Anwendungen noch einen relativ großen Abstand habe. [...] Also, dass ich das nicht als Teil meines sozialen Lebens ansehe. Sehr schnell kostet mich das einfach zu viel Zeit, die ich lieber anderweitig verbringe mit anderen sozialen Beziehungen. [...] Also, es ist für mich einfach kein sozialer Raum, also, bisher auf jeden Fall nicht, den ich als solchen nutze. Da habe ich einfach dann zu wenig Spaß dran. Und deshalb würde es mir dann halt auch meistens um Gespräche gehen, die sehr auf Information begrenzt sind. [...] Normalerweise bin ich sehr schnell wieder aus solchen Sachen raus, [...] also, ich werde da ziemlich schnell unruhig, dass mich das irgendwie zu viel Zeit kostet.“ (Nils)

Verbunden ist diese Haltung häufig mit einem hohen Anspruch an die Qualität der Inhalte, die die Teilnehmer bei Bakardjieva meist auf Seiten von Zeitungen oder Nachrichtenagenturen suchen und finden. In der hier durchgeführten Studie berichten hingegen auch mehrere Teilnehmer von Expertenforen, bei denen sie Vertrauen in die Qualität der Beiträge haben:

„Also, ich glaube, es gibt einige [Foren], die eine relativ hohe Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit haben. Zum Beispiel das *wer-weiß-was*-Forum. [...] Man merkt relativ schnell, dass sehr viele Leute dabei sind, die wirkliche Experten sind. Ich glaube, es gibt sehr viele Foren, wo sehr viele Sachen geschrieben werden, die einfach nicht verifiziert sind, die halt eher so eine Meinung darstellen. Die versuche ich einfach zu vermeiden, weil es mir nicht um eine Unterhaltung geht. [...] Ich habe weniger mit den Sachen zu tun, wo es dann um Chatrooms oder so Sachen geht, wo es um die soziale Interaktion und um irgendwelche Kommunikation oder sowas geht. Mir geht es einfach hauptsächlich um Informationen und Problemlösungsstrategien und solche Sachen.“ (Ralf)

Wie auch bei Bakardjieva als typisch für die *infosumption*-Perspektive beschrieben, ist es vor allem sein hoher Anspruch an die Qualität von Diskussionen, der Ralf davon abhält, eigene Beiträge zu verfassen:

„Ich hätte da, glaube ich, schon einen relativ hohen Anspruch dran und hätte dann da auch Bedenken, dass ich vielleicht Sachen nach meinem Wissen richtig beantworte, die dann aber im Endeffekt doch eine andere Antwort zulassen oder so was. [...] Und das schreckt mich dann ab, dass ich sozusagen an meinem eigenen Anspruch scheitern könnte.“ (Ralf)

Wie von Bakardjieva beschrieben, legen Nutzer beim ‚Info-Konsum‘ Wert auf Qualität und Seriösität von Inhalten. Es verwundert daher nicht, dass sie diese ho-

hen Ansprüche auch an eigene Beiträge anlegen, die aus ihrer Sicht eher kleinere Publikationen als eine Form von Kommunikationsbeiträgen darstellen.

6.3.2.2 Instrumentelle Interaktion

In der von Bakardjiewa als *instrumental interaction* bezeichneten Perspektive bleibt Information zwar das zentrale Motiv der Nutzer, andere Internetnutzer, sowohl Experten als auch Laien, rücken jedoch als Informationsquellen und Ideengeber verstärkt in den Blick (Bakardjiewa 2005, S. 170). Das Soziale wird auch hier als Mittel zum Zweck betrachtet, eine Haltung, die auch in vielen Äußerungen der Teilnehmer der vorliegenden Studie bestätigt wurde, wie zum Beispiel von Carsten, der die von ihm genutzten Mailinglisten sehr pragmatisch als Arbeitsmittel betrachtet:

„Ich habe da meine Arbeit zu machen und das ist total einfach, weil, alleine kann ich die Arbeit nicht machen. Ich brauche die Kollegen dafür. Und wenn ich die Frage nicht stelle, dann kriege ich die Antwort nicht und wenn ich keine Antworten liefere, dann ist die Mailingliste tot.“ (Carsten)

Auch Paula und Jutta betonen, dass ihnen nicht an der einzelnen Gemeinschaft oder allgemeinem Austausch gelegen ist, sondern dass sie vorrangig an der gesuchten Information interessiert sind:

„Ich weiß jetzt gar nicht, ob das dann ein Forum ist oder ob es mehrere gibt. Dann such ich auch wieder über *Google* „Migräne Schmerzattacke Gegenmittel“ oder so und dann ist mir eigentlich egal, wo ich lande. Dann gucke ich halt, was da Leute schreiben.“ (Paula)

„Eine Verbundenheit sehe ich eigentlich nur inhaltlich. Also, ich bin kein Community-Mitglied in dem Sinne. Ich gucke mal zum Beispiel nach, was Katzenklappen so für Vor- und Nachteile haben, aber sobald es dann anfängt, dass man sich über Katzen und deren Eigenarten austauscht, also quasi wie so einen Mütterkreis macht, ist bei mir dann auch Schluss.“ (Jutta)

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass Hinweise auf Eigenschaften, Einstellungen und Interessen von Autoren von den Teilnehmern in ihre Suchstrategie eingebunden werden. Die Bewertung von Informationen stellt, wie in Kapitel 6.1 bereits erwähnt, eine Herausforderung bei der Informationssuche oder Problemlösung dar und die Identifikation von Ähnlichkeiten oder aufkommende Gefühle der Sympathie bzw. Antipathie dienen aus Perspektive der *instrumental interaction* in erster Linie der Validierung der Informationsquelle für die eigenen Bedürfnisse. Die Einschätzung der Qualität eines Erfahrungsberichts von unmittelbar betroffenen Autoren beruht auf der Annahme einer gemeinsamen Relevanzzone mit den Autoren. Der Glaube an die Richtigkeit des vermittelten Erfahrungs-Wissens setzt laut Schütz „eine gewisse Konformität meines Relevanzsystems mit dem des Au-

genzeugen voraus“ (Schütz 1972, S. 98). Diesen Prozess beschreibt auch Max für die Bewertung von Produktbesprechungen:

„Also, da überlege ich schon auch immer, was das für Leute sind, mache mir ein Bild. [...] Beim Handy-Einkauf, da habe ich auch noch sehr viel so gelesen und da hat man bei manchen gemerkt, ok, das sind jetzt irgendwelche *Nokia*-Nutzer, die jetzt dieses *Sony Ericsson* schlecht machen wollen. So dass ich quasi, um die Information bewerten zu können, mir noch vorgestellt habe, ob diese Person, ob ich mit der meine Werte teile oder ob die quasi für mich eine sinnvolle Informationsquelle ist oder nicht.“ (Max)

Auch Hans beschreibt, wie er möglichst viele Informationen zusammenträgt, um Buch-Rezensionen für sich einordnen und gewichten zu können:

„Wenn das [Buchbesprechungen] aus einer Zeitung ist, ist das natürlich interessanter oder ich glaube dem mehr oder kann damit mehr anfangen, als wenn das von irgendwelchen Leuten ist. Und wenn das von Leuten ist, achte ich natürlich auch sehr darauf, wie die schreiben, welche Sachen ihnen wichtig sind. Und wenn die meinen total widersprechen, weiß ich, dass ich entweder das Produkt blöd finde oder zumindest den Kommentar. Bei *amazon* haben dann manchmal Leute auch so eigene Buchlisten erstellt, wo man ihre top-ten angucken kann, was auch immer sehr aufschlussreich ist: wenn die top-ten totaler Schrott ist, dann weiß ich auch, dass ihr Argument Schrott ist.“ (Hans)

Nils hingegen schildert, dass er andere Teilnehmer als soziale Filter verwendet. Auch wenn seine eigentliche Suche bereits abgeschlossen ist, sichtet er Inhalte – in diesem Fall Fotos – von Autoren, die offensichtlich ähnliche Interessen haben wie er selbst, um eventuell neue Impulse zu finden:

„Wenn ich dann halt ein Foto von jemandem finde, was mich interessiert, dann gucke ich mir die restlichen Fotos von dem an, also ich such vielleicht ein bestimmtes Motiv oder einen bestimmten Platz, eine bestimmte Sache, aber wenn ich halt so denke, okay, der oder die sucht anscheinend so Sachen, die mich irgendwie auch interessieren, dann guck ich mir die anderen Fotos auch mal an.“ (Nils)

Neben der Nutzung sozialer Hinweise für die Informationsbeschaffung können bei der instrumentellen Interaktion auch auf anderen Ebenen Emotionen im Zusammenhang mit anderen Nutzern relevant werden. Max etwa berichtet von Gefühlen der Verbundenheit zu anderen Nutzern, die ihm auf seine Frage hin in einem Forum freundlich und hilfsbereit geantwortet hatten.

Jakob berichtet, dass bereits die Erkenntnis, dass Andere ähnliche Probleme haben, für ihn erleichternd sein kann:

„Oft kommt man halt an die Stelle, dass einige auch im Dunkeln tappen. Das ist schon mal die Versicherung, dass man weiß, man ist damit nicht alleine, und dann ist die Lösung aber auch noch nicht sofort da.“ (Jakob)

Der hier beschriebenen funktionalen Interaktion ist immer eine Oszillation zwischen Egoismus und Kollektiv eigen, die ihren Ausgangspunkt in den Bedürfnissen

des Einzelnen hat. Carsten beschreibt diese Ambivalenz als zentral für die Nutzung von *Web 2.0*-Anwendungen:

„Wir wollen das Problem lösen. Wir wollen das erst mal für uns lösen und dummerweise brauchen wir dafür die anderen Menschen. Doof. Ich habe Hunger und dummerweise brauche ich den Bäcker, damit der mir mein Brot backt. Wir stehen in Beziehungen zueinander, aber erst machen wir das für uns, wir machen das nicht für die Vernetzung. Ich gehe nicht in meine Bäckerei, um dann einen sozialen Prozess und Vernetzung und Geldtausch gegen Brot zu haben. [...] Und ganz viel davon, auch gerade von den ganzen schönen, sozialen sharing-*Web 2.0*-Dingen, die wir im Netz machen, ist so was. Ich will mein Problem lösen und finde es nett, dass du das in deinen Weblog geschrieben hast. Aber weißt du, wenn es in einem anderen weblog gestanden hätte, ich hätte es auch woanders genommen. Ich werde vielleicht sogar mal mitkommentieren und da irgendwie Nettigkeiten austauschen, aber ich gehe dann wieder und ich schreibe meine Arbeit und ich mache meins, meins, meins. [...] Wir benutzen uns da gegenseitig, der Andere ist da ein Mittel zum Zweck und ist nicht der Zweck an sich. Da muss man ein bisschen vorsichtig sein, dass man da [nicht] sozialromantisch wird. [...] Also man darf das auch nicht kaputt reden und sagen, nein, wir benutzen uns nur. Das [Gemeinschaftliche] passiert da auch und es passiert manchmal als unbeabsichtigter Nebeneffekt, der dann plötzlich zum Haupteffekt wird. Und das sind wunderbare Dinge, die man nicht hoch genug schätzen kann, aber das ist nicht immer und auch gar nicht oft das Ziel, mit dem Leute da reingehen.“ (Carsten)

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass auch bei Praxisgemeinschaften im Sinne Wengers die Weiterentwicklung gemeinsamer und individueller Praxis im Mittelpunkt steht, nicht der Austausch und Aufbau von Beziehungen als Selbstzweck.

6.3.2.3 Diskussion und Austausch

Bei der von Bakardjieva als *exploring ideas in public spheres* bezeichneten Perspektive dienen virtuelle Gemeinschaften als Orte, um Ideen und Standpunkte im öffentlichen Raum zu diskutieren. Besonders deutlich wird diese Haltung am Beispiel Carstens, der sein eigenes Weblog startet, um im Austausch mit anderen seine Ideen diskutieren und weiterentwickeln zu können. Auch die Pläne für Jakobs kollaboratives Weblog weisen in diese Richtung. Aber auch Jutta möchte gehört werden und mischt sich mit ihrer Meinung ein,

„Wenn es zum Beispiel tatsächlich wirklich eine Diskussion gibt, also eine inhaltliche Diskussion, wo es zwei konträre Meinungen gibt oder man nicht weiterkommt oder wie auch immer, und ich dann meine, dass ich durchaus was dazu zu sagen hätte.“ (Jutta)

Anlässlich einer politischen Diskussion zum Irak-Krieg wählte Jutta die Form einer privaten Nachricht, um einem anderen Nutzer mitzuteilen, dass sie seine Meinung teilt, woraus sich ein mehrstündiger Austausch via E-Mail entwickelte. Auch hier ist das Thema Anlass und Mittelpunkt, der Fokus liegt jedoch nicht auf dem Ge-

winn konkreter Informationen, sondern auf der (Weiter-)Entwicklung bzw. Festigung eigener Meinungen, wie Jutta beschreibt:

„Das war so ein gutes Gefühl, dass man sich irgendwie austauscht und [...] der Anlass war quasi das Thema und man hat solange diskutiert, wie man am Thema diskutiert hat.“ (Jutta)

Als *chatting* bezeichnet Bakardjiewa eine Nutzungsart, bei der der Austausch und das Plaudern mit anderen im Zentrum stehen. Auch dafür finden sich unter den Teilnehmern Beispiele. So berichtet Stefan, dass für ihn bei der Nutzung von *MySpace* oder *GayRomeo* weniger ein Wissensaustausch, sondern „wirklich mehr so Kontakt halten“ (Stefan) mit Freunden und Online-Bekanntschäften im Mittelpunkt stehe und der Chat eher „so Telefon-Ersatz“ (Stefan) sei. Dabei sind die Gespräche nicht auf ein bestimmtes Thema festgelegt wie auf stärker themenbezogenen Webseiten, sondern entwickeln sich spontan. Darüber hinaus schätzt Stefan an den genannten Plattformen besonders,

„dass du halt mit Leuten in Kontakt treten kannst, mit denen du sonst überhaupt nicht in Kontakt kommen würdest. [...] In der realen Welt hast du [...] halt die Programmierer, die Künstler, [...] und die haben alle Ihre Bereiche und das überschneidet sich ja relativ selten im wirklichen Leben.“ (Stefan)

Aus den Berichten mehrerer Teilnehmer geht hervor, dass, sobald für sie die Kontaktaufnahme und der Austausch mit einzelnen anderen Nutzern im Zentrum stehen, der Aspekt der Öffentlichkeit und Archivierung von Online-Kommunikation in Webforen oder Weblogs als problematisch oder lästig erlebt wird. So berichtet Nadine von einem Zwiespalt, da sie Freunden in deren Reiseblogs zwar vermitteln möchte, dass sie da ist und mitliest, selber jedoch ungern publiziert. Sie fühlt sich von angenommenen Erwartungen unter Druck gesetzt und verfasst kurze Kommentare.

Auch Carsten, der, wie oben aufgeführt, häufig Beiträge in Weblogs, Foren oder Mailinglisten einstellt, verzichtet in bestimmten Situationen lieber auf die Öffentlichkeit dieser Räume:

„Also, wenn ich in Kontakt treten will oder so, dann schreibe ich dem eine Mail, ich will da den öffentlichen Raum nicht. Ich will nicht dieses: ich stelle das jetzt da hin und dann antwortet der vielleicht oder vielleicht nicht und ich muss das nachchecken gehen; und vielleicht wird das woanders zitiert und da werde ich immer total nervös. Sondern ein Blog ist auch nur eine Kommunikationsform: jemand stellt was ins Netz und vermutlich, weil er feedback haben will, und dann kann ich dem genauso gut direkt schreiben, wir müssen das nicht immer im öffentlichen Raum machen.“ (Carsten)

Letztendlich erfolgte auch die Schließung seines Weblogs unter anderem deshalb, weil aus Carstens Sicht der Aspekt der Publikation aufgrund der breiten Rezeption seines Weblogs zuviel Raum erhalten hatte und eine primär auf Austausch ausgegerichtete Kommunikation nicht mehr ohne Weiteres möglich war.

6.3.2.4 Verbindlichkeit und Zugehörigkeit

Unter der Bezeichnung *community as in commitment* beschreibt Bakardjewa das Erleben virtueller Gemeinschaft als familiär, sicher, loyal und unterstützend. Bei dieser Ausprägung erleben Nutzer Gemeinschaft als von einem hohen Maß an Verbindlichkeit und Unterstützung geprägt. Die Beziehungen zu anderen stehen hierbei klar im Zentrum. In den Interviews der vorliegenden Studie berichtete keiner der Teilnehmer von einem Gemeinschaftserleben dieser Qualität. In gewisser Hinsicht lassen sich jedoch Carstens Erfahrungen zu Beginn seiner Blogger-Karriere auch hier einordnen, da für ihn der Kontakt zu Gleichgesinnten nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf sozialer und emotionaler Ebene zu einem prägenden Erlebnis wurde. Er benennt im Interview sein Erlebnis, sich als Teil eines Kollektivs zu fühlen und beschreibt, wie aufgrund dieser Erfahrung der Beziehungsaspekt in den Vordergrund rückt, während die Frage nach der Effizienz angesichts sozialer Dynamiken marginaler wird:

„Die meisten Blogger machen irgendwann so eine Erfahrung, dass sie merken, dass sie der Welt da ein Geschenk machen und dass Leute das annehmen und dass die was zurückkriegen und plötzlich merken, wow, da passiert gerade was. Und wo Leute unglaublich blogsüchtig werden oder einfach motiviert werden, mehr davon zu machen. [...] Und plötzlich verschwinden diese ganzen Kosten-Nutzen-Rechnungen, oder, sie verschwinden eigentlich nicht, sondern sie sind eigentlich total präsent. Sie sagen so was wie, [...] ich glaube, das lohnt sich. Ich glaube, ich sollte die halbe Stunde aufbringen, um das einmal rauszubringen [...], irgendjemand wird das finden und vielleicht treffe ich dann jemanden [...] oder so was. Irgendwas passiert dann und ganz oft ist es nützlich.“ (Carsten)

Das Neue an dieser Entwicklung ist für Carsten die Tatsache, dass eine Haltung von Verbindlichkeit, von gegenseitigem Geben und Nehmen, mit dem Internet über das engere soziale Umfeld hinaus in einer neuen Größenordnung erfahrbar wird:

„Jeder kennt das aus seiner Beziehung, aus seiner Familie. Was man auch nicht transaktional angeht. [...] Man macht manchmal die Erfahrung in geschlossenen Gruppen, Mailinglisten, in seinem Verein, in seiner Kirche, wo auch immer. Und das Witzige ist, dass wir nach und nach diese Erfahrungen im Netz machen. Also mit einer ganz großen Gruppe und mit einer Gruppe, wo wir gar nicht wissen, wer das ist.“ (Carsten)

Auch am Beispiel Jakobs wird deutlich, dass er in größeren Zusammenhängen von Geben und Nehmen denkt: Er tut einem Blogger einen Gefallen, indem er eine Übersetzung für ihn vornimmt, bezeichnet diesen Dienst jedoch explizit als „Community-Leistung“ und bezieht ihn damit auf eine größere Gemeinschaft.

In diesem Abschnitt wurde eine Bandbreite unterschiedlicher Gewichtungen in Bezug auf Information und Kommunikation bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften dargestellt. Im Anschluss daran wird im folgenden Kapitel zu untersuchen sein, welche Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Nutzungsstrategien bzw.

Partizipationsgraden und Gefühlen der Verbundenheit oder Zugehörigkeit existieren.

6.3.3 Partizipation und Gemeinschaft

Im Kapitel 6.2 wurde bereits gezeigt, dass Lernen für Nutzer virtueller Gemeinschaften auch ohne das Verfassen eigener Beiträge möglich ist. Lernen ist somit nicht zwangsläufig auf (für andere sichtbare) Partizipation angewiesen. In diesem Abschnitt soll nun der Frage nachgegangen werden, ob und in welchem Umfang sich unterschiedliche Partizipationsgrade und die Ausprägung von Gefühlen der Verbundenheit oder Zugehörigkeit der Teilnehmer wechselseitig beeinflussen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass das Verfassen von Beiträgen keineswegs zwangsläufig mit einem Gefühl von Verbundenheit oder Zugehörigkeit einhergeht. Durch das bloße Verfassen eines Beitrags wird die Beziehung der Teilnehmer zur virtuellen Gemeinschaft in der Regel qualitativ nicht anders. Dies gilt vor allem dann, wenn die Suche nach einer Problemlösung im Vordergrund steht. So beobachtet auch Stegbauer eine vorrangig instrumentelle Beziehung zur Mailingliste bei Teilnehmern, die nur eine Nachricht verfasst haben:

„Eine einzige Mitteilung, das bedeutet oft, eine Frage zu stellen – etwa nach der Literatur für eine Diplomarbeit oder ähnliches, und nach deren Beantwortung erlischt auch das Interesse an den Inhalten der Mailingliste“ (Stegbauer 2000, S. 126).

Aus den Interviews und Informationsumgebungen der Teilnehmer geht ebenfalls hervor, dass gerade einzelne Postings nicht unbedingt einen hohen Stellenwert für das Erleben der Teilnehmer haben. So geschah es in mehreren Fällen, dass Teilnehmer für ein bestimmtes Forum ihrer Informationsumgebung eine passive Nutzung angegeben hatten, ihnen aber im anschließenden Gespräch Beiträge einfielen, die sie dort gepostet hatten (z.B. Jakob). Dies verdeutlicht nochmals die in Kapitel 2.3 (S. 36) gemachte Feststellung, dass eine statische Einteilung in Lurker auf der einen und Poster auf der anderen Seite weder zeitlichen Entwicklungen noch individuell unterschiedlichen Nutzungsarten in verschiedenen Gemeinschaften gerecht werden kann. Die Grenzen zwischen Lurking und Posting sind also häufig fließend und werden oft beiläufig überschritten. So ergeben sich Entwicklungslinien entsprechend dem Schema von der Dynamik in Praxisgemeinschaften (vgl. Abbildung 10).

Trotz dieser Beobachtungen scheint das Verfassen eigener Beiträge vor allem für ein Gefühl der Zugehörigkeit wichtig zu sein. In den Schilderungen der Teilnehmer ist eine intensive Erfahrung von Gemeinschaft, die auch als identitätsrelevant erlebt wird, in den meisten Fällen mit größerer eigener Aktivität und dem Aufbau bzw. der Pflege von Beziehungen zu anderen Mitgliedern verbunden. Dies wird vor allem durch die eingangs geschilderten Beispiele der Entwicklungswege von Cars-

ten und Stefan sowie Jakobs Wunsch nach vermehrter eigener Sichtbarkeit deutlich.

Die Frage, ob das Verfassen von Beiträgen direkt mit einem Gefühl von Verbundenheit oder Zugehörigkeit in Verbindung gebracht werden kann, kann also nicht pauschal beantwortet werden und wird daher im Folgenden detaillierter in Bezug auf verschiedene Kontexte und Rollen sowie relevante Themen diskutiert.

6.3.3.1 Gemeinschaft in verschiedenen Kontexten/Rollen

Der Diskussion der vorigen Kapitel folgend lässt sich fragen, inwiefern unterschiedliche Rollen und Kontexte einen Einfluss auf das Erleben von virtuellen Gemeinschaften haben.

Aus den bisher erfolgten Ausführungen lässt sich schließen, dass für die Suche nach konkreten Informationen bzw. bei der Lösung akuter Probleme (bei Schütz verkörpert durch die Rolle des Laien) das Interesse vorrangig auf die gesuchte Information gerichtet ist. Virtuelle Gemeinschaften stellen hierbei den Ort dar, an dem Erfahrungs- oder Faktenwissen verhältnismäßig effizient auffindbar ist. Wie aus den Erläuterungen zur instrumentellen Interaktion hervorging (siehe 6.3.2.2), sind soziale Hinweisreize und Informationen über die Autoren von Beiträgen hierbei dennoch von Bedeutung, weil sie für die Bewertung der Qualität und Relevanz von Informationen herangezogen werden.

Bei der eher interessegeleiteten Suche, entsprechend zu Schütz' Typus des *well-informed citizen*, steht die oft auch kontinuierliche bzw. wiederholte Suche nach Informationen im Vordergrund (vgl. z.B. Ralfs Nutzung der *wer-weiß-was*-Foren). Den Teilnehmern geht es aus dieser Perspektive häufig darum, sich eine Meinung zu einem bestimmten Thema zu bilden bzw. eine solche in der Diskussion mit anderen zu vertreten. Da die Antworten nicht so einfach und zeitnah wie im Falle von Problemlösungen verifizierbar sind, spielen geteilte Werte und Relevanzen mit den Beitragsautoren oder der Gemeinschaft als Ganzem in diesem Kontext eine wichtige Rolle (z.B. bei der Nutzung von *Indymedia*). Zudem wird viel Wert auf die gefühlte Qualität von Beiträgen sowie die Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung gelegt.

Durch geteilte Interessen und eventuell vorhandene gemeinsame Werte sowie durch die oft kontinuierliche Beschäftigung mit einem Thema und den wiederholten Aufruf von Angeboten entsteht bei der interessegeleiteten Suche häufiger ein Gefühl von Verbundenheit, als dies bei der Suche nach Problemlösungen der Fall ist.

Hierbei werden sehr unterschiedliche individuelle Kriterien für Verbundenheit zugrunde gelegt, wie es die Ausführungen von Hans zeigen. Wie oben bereits ausgeführt, spielt Wertekongruenz eine wesentliche Rolle:

„A: Also, bei *amazon* fühle ich mich niemandem verbunden, bei *Indymedia* fühle ich mich erst mal allen verbunden, sozusagen irgendwie.

F: Woran liegt der Unterschied?

A: Das liegt irgendwie daran, dass ich *Indymedia* für eine Beschaffung von Informationen nutze, die ich in den gängigen Medien nicht bekomme und wenn Leute sich eben darum kümmern, dass ich die kriege, finde ich das gut. Und dadurch fühle ich mich denen verbunden.“ (Hans)

In anderen Kontexten ist Verbundenheit eher an das Vertrauen in die Qualität bzw. Neutralität der Inhalte gekoppelt:

„Auch wenn ich *Wikipedia* als Idee ganz gut finde, [...] fühle ich mich nicht wirklich mit denen verbunden. Gerade weil ich auch immer so einen natürlichen Zweifel gegenüber den Informationen habe. Dann kann man sich, glaube ich, auch nicht so richtig verbunden fühlen mit den Leuten, zumal das so viele sind.“ (Hans)

Im Kontext interessegeleiteter Suche verfassen die Teilnehmer selten eigene Beiträge, da sie, wie beschrieben, ihr Wissen häufig nicht für ausreichend halten, um den eigenen Standards gerecht zu werden. Am Beispiel von Ralf wird deutlich, dass er sich den regelmäßig beobachteten Experten- und Freizeitforen zwar verbunden fühlt (sie liegen ihm „irgendwie am Herzen“ [Ralf]), sich jedoch nicht als zugehörig wahrnimmt, da er keine eigenen Beiträge verfasst. Er empfindet sich „schon als sehr passiv und dadurch auch außenstehend“ (Ralf).

In einem Kontext, in dem sich die Teilnehmer als Experten begreifen, berichten sie am ehesten von einem Gefühl der Verbundenheit und teilweise auch der Zugehörigkeit. Die wahrgenommene Gemeinschaft erstreckt sich dabei über verteilte Ressourcen wie Personen, Institutionen, Webseiten und Veranstaltungen online sowie offline. Jakob etwa hat wie oben berichtet den Eindruck, Ton, Inhalt und Stil eines ihm eigentlich unbekanntes Blogs aufgrund seiner Expertise sicher einordnen und beherrschen zu können, da er ihn als Teil einer größeren Praxisgemeinschaft als vertraut wahrnimmt. Vor dem Verfassen eines eigenen Diskussionsbeitrags ist für ihn daher keine Phase des Einlesens mehr notwendig.

Auch wenn sich die Teilnehmer manchmal durchaus als Teil der Gemeinschaft fühlen, ohne selbst Beiträge zu verfassen, geht diese Verbundenheit mit Gefühlen der Verpflichtung zu posten oder auch mit dem Wunsch einher, für andere Experten sichtbar zu sein (vgl. die Ausführungen zu Jakob in 6.3.1.2). Diese Beobachtung deckt sich auch mit den Ergebnissen Matzats (vgl. Matzat 2009).

Anders als Experten fühlen sich Spezialisten (vgl. 3.1.1) virtuellen Gemeinschaften, die sie für den Erwerb und Austausch von Spezialwissen verwenden, vergleichsweise wenig verbunden oder zugehörig. Äußerungen von Jakob und Stefan legen nahe, dass in diesem Zusammenhang der Grad der Identifikation mit dem Themenbereich eine wesentliche Rolle spielt. Dieser und weiteren Fragestellungen, die sich während der Datenanalyse als relevant für das Erleben und Agieren in

virtuellen Gemeinschaften erwiesen haben, soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

6.3.3.2 Ressourcen-Management

Wie in Kapitel 6.1.2 dargestellt scheint bei den Teilnehmern auch ohne das Verfassen eigener Beiträge eine Ausrichtung auf die Gemeinschaft vorhanden zu sein, die in diesem Abschnitt genauer betrachtet werden soll. Die Mehrheit der Teilnehmer gibt als einen Grund für Lurking an, die Ressourcen der Gemeinschaft schonen zu wollen und daher zunächst mitzulesen bzw. an anderer Stelle zu suchen, bevor sie Fragen stellen oder Kommentare abgeben. Carsten etwa, der in verschiedenen Kontexten (etwa sein eigener Blog) ein aktiver Poster ist, beschreibt, wie er dennoch sehr darauf achtet, keine Fragen zu stellen, die bereits an anderer Stelle beantwortet wurden und so die Ressourcen der Gemeinschaft zu schonen. Aus diesem Grund macht er sich zunächst ausführlich mit den in der Gemeinschaft vorliegenden Ressourcen vertraut und findet auf diesem Weg häufig seine Fragen schon beantwortet:

„Also, ich gehe nicht einfach in ein Forum und frage da was. Ich bin mit usenet groß geworden und mit usenet-Kultur. Und usenet-Kultur ist: wenn du in eine Gruppe kommst, lies die FAQ, lies die FAQ noch mal, lies eine Woche mit, lies einen Monat mit, lies nochmal die FAQ und bevor du jetzt was fragst, sei vorsichtig. Also, ich übertreibe, es ist nicht so schlimm, aber die erste Sache, die einem beigebracht wird, ist: Lies eine Weile mit, halt die Klappe, guck, wie das hier funktioniert, guck, wer die Leute sind, guck, welche Fragen schon beantwortet sind. Und die allermeisten Dinge, die ich mache, für die rudimentären Dinge, wenn ich mich in ein neues Thema einarbeite, die sind halt in den FAQ schon beantwortet.“ (Carsten)

Auch Max bezeugt eine ähnliche Einstellung, wenn er beschreibt, dass er ungern eine Frage in Foren stellt, weil

„ich [...] schon ein komisches Gefühl hätte, wenn ich frage, obwohl ich da sonst noch nicht irgendwie in diesem Forum bekannt bin. Einfach so nur reingehen und fragen finde ich unangenehm, weil ich mir dann so nutznießerisch vorkomme. Beim anderen [Lurking] denke ich mir, na gut, das hat ja jemand anderes schon diskutiert, dann entsteht nicht neue Arbeit durch mich.“ (Max)

Max möchte den anderen Forenmitgliedern „nicht zur Last fallen“ (Max) und hat den Anspruch, im Falle einer Antwort selbst etwas in Form hilfreicher Beiträge zurückzugeben. Die von anderen Forenteilnehmern erlebte Hilfsbereitschaft hatte daher bei ihm ein schlechtes Gewissen zur Folge, weil er seinen eigenen Maßstäben an eine adäquate Antwort als ‚Gegenleistung‘ nicht gerecht geworden ist:

„Das eine Mal, wo ich ja gefragt habe, da hatte ich schon auch ein schlechtes Gefühl. Weil dann hat der mir das schön zurückgemailt, aber das hat halt nicht geklappt. Dann habe ich das noch mal geschrieben, dass es nicht geklappt hat, dann hat der noch mal irgendwie geantwortet und da wollte ich ihm eigentlich noch mal antworten und sa-

gen, wie ich's jetzt mache und so und das habe ich dann nicht mehr gemacht und dann hatte ich ein total schlechtes Gewissen.“ (Max)

Auch in den Äußerungen anderer Teilnehmer klingt an, dass sie grundsätzlich gerne ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Nehmen und Geben herstellen würden, auch wenn sie aus unterschiedlichen Gründen keine eigenen Beiträge in den betreffenden Foren eingestellt haben. So berichtet Ralf von dem Bedürfnis, etwas zurückzugeben:

„Also, ich habe schon manchmal das Gefühl, ich sollte halt auch irgendwie mal anfangen was zu schreiben, um halt irgendwie was zurückzugeben, so aber eben dadurch, dass ich das Gefühl habe, dass dieser Wissensunterschied halt so groß ist zwischen mir und vielen, die da was schreiben, halt ich das für relativ unergiebig im Moment da Sachen zu schreiben.“ (Ralf)

Auch Paula nimmt an, dass sie ein schlechtes Gewissen hätte, wenn sie häufiger Inhalte und Berichte Anderer nutzen würde:

„Wenn ich jetzt dauernd davon profitieren würde, dass andere Leute eben so was wie Migräne-Foren oder so was bestücken, dann hätte ich, glaube schon ein schlechtes Gewissen. Aber das mache ich ja total selten, also sonst hätte ich schon das Gefühl, da eben auch was aktiv beitragen zu müssen oder dass das fairer wäre.“ (Paula)

Nils betont am Beispiel seiner Tätigkeit als Künstler, dass Geben nicht zwangsläufig in demselben Kontext geschehen muss:

„Ist ja nicht so, dass ich nicht Sachen produzieren würde, und die nicht auch zur Verfügung stellen würde. Das mache ich nur nicht über das Internet, wo ich sie herkriege.“ (Nils)

Wie bereits in Kapitel 6.1.2, insbesondere im Zusammenhang mit Tabelle 13 dargestellt wurde, sind für die Teilnehmer die Belange der Gemeinschaft häufig präsent, auch wenn sie in dem jeweiligen Zusammenhang keine eigenen Beiträge verfassen. Vor allem die Schonung der Ressourcen anderer Nutzer und Spezialisten spielt bei Lurking-Strategien eine zentrale Rolle.

6.3.3.3 Zugehörigkeit und Identität

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sich dem Zusammenhang zwischen Identität und Gemeinschaft im Detail zuzuwenden. Da Identität aber laut Wenger „an integral aspect of a social theory of learning“ darstellt und daher „inseparable from issues of practice, community and meaning“ (Wenger 1998, S. 145) ist, soll dieses Thema hier nicht übergangen werden.

Wenger unterscheidet verschiedene Arten, Gemeinschaften als identitätsrelevant zu betrachten (Wenger 1998). Im Folgenden werden die Berichte der Studienteilneh-

mer daraufhin geprüft, welche Zusammenhänge zwischen Zugehörigkeit, Identität und Partizipation herstellbar sind²⁵.

Eine Form der Zugehörigkeit besteht nach Wenger im aktiven Engagement. In diesem Zusammenhang wird Identität als verhandelte Erfahrungen (*negotiated experience*) konzipiert und ist an aktive Partizipation gebunden: „We define who we are by the ways we experience our selves through participation“ (Wenger 1998, S. 149). Identität wird danach durch Interaktionen verhandelt und ist an aktive Partizipation gekoppelt. Tatsächlich lässt sich feststellen, dass die intensivsten Erlebnisse von Gemeinschaft bzw. Zugehörigkeit der Teilnehmer mit intensiver eigener Aktivität verbunden waren. Als Beispiele lassen sich Carstens Weblog sowie Stefans intensive Nutzung der Plattform *GayRomeo* anführen. Beide betonen, dass das Erleben von Gemeinschaft auch an Beziehungen zu und Interaktionen mit einzelnen anderen Mitgliedern gekoppelt ist. So führt Stefan seine Verbundenheit darauf zurück, dass er viele Nutzer bereits aus anderen Kontexten kennt, während Carsten formuliert: „Die Community, die klebt halt an den Leuten.“ (Carsten). Ralf hingegen betont, wie schon einmal erwähnt, dass er sich auch bei intensiv genutzten virtuellen Gemeinschaften als außenstehend erlebt, weil er keine eigenen Beiträge verfasst.

Ein weiterer Ansatz, Gemeinschaft als identitätsrelevant zu betrachten, liegt in der Mitgliedschaft oder Zugehörigkeit zu Gemeinschaften (*community membership*): „We define who we are by the familiar and the unfamiliar“ (Wenger 1998, S. 149). Identität funktioniert hier über empfundene Gemeinsamkeiten sowie die Abgrenzung nach außen. Von Interesse ist dabei, dass Mitgliedschaft keineswegs an Partizipation gekoppelt sein muss, sondern auch über die von Wenger als *mode of belonging* (Wenger 1998, S. 173) verstandene Imagination von Gemeinschaft erfolgen kann, wie er anhand eines Beispiels ausführt:

25 Das Identitätskonzept selbst hat einige Wandlungen durchlaufen: Vor der Industrialisierung wurde Identität über Kategorien wie Religions-, Berufs- oder Klassenzugehörigkeit definiert. Erst im späten 18. Jahrhundert entstand die in den westlichen Industrienationen vorherrschende Vorstellung des Individuums als dem Mittelpunkt von allem (vgl. Gergen 1996, S. 36ff.). Mit dem Übergang zur Postmoderne war die Vorstellung von Identität weiteren grundlegenden Änderungen unterworfen, wie der Psychologe Gergen ausführt: „In der modernistischen Zeit glich das voll entwickelte Selbst einem wohl gelungenen Produkt, einer Einheit, die von Zeit und Umständen unabhängig fortbestand. Im Gegensatz dazu hört mit der Postmoderne das Individuum als selbständige, unabhängige Einheit zu existieren auf. [...] Das Selbst ist nunmehr nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jeder von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“ (Gergen 1990, S. 197). Gergen konzipiert postmoderne Identität somit als ein Konstrukt des Moments, als eine „[...] leere Tafel, auf der Menschen ihre Identitäten aufschreiben, auswischen und neu schreiben können, wie es das sich fortwährend verlagernde, ausweitende und zusammenhanglose Netzwerk von Beziehungen erlaubt oder verbietet“ (Gergen 1996, S. 360).

„By extrapolating from their own experience, claims processors can imagine what the working lives of [other claims processors] are probably like. They can assume that they are colleagues and that their jobs are similar with similar problems and similar solutions.“ (Wenger 1998, S. 176)

Von dieser Konstitution von Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit über angenommene Gemeinsamkeiten berichten die meisten Teilnehmer. Es wurde bereits am Beispiel Jakobs hervorgehoben, dass er sich durch seine berufliche Praxis anderen Experten seines Bereichs verbunden fühlt und sich eine Vorstellung dieser Praxis-Gemeinschaft über Online-Ressourcen erschlossen hat. Auch Carsten beschreibt ein Gefühl von Mitgliedschaft über die Identifikation mit Zielen und Inhalten am Beispiel von *Wikipedia*, das vergleichbar ist mit der schon thematisierten Verbundenheit einiger Teilnehmer mit *Indymedia*:

„*Wikipedia* ist eine Community, der ich mich zugehörig fühle, auch wenn ich die [Mitglieder] nicht kenne. [...] Ich glaube, manche Vereine, denen ich angehöre, sind so was. Da kenne ich die nicht alle, aber ich bin einer von denen, [...] da klebt eine Identität dran.“ (Carsten)

Nils berichtet davon, dass er regelmäßig den Blog eines Künstlers liest, mit dessen Arbeit und Interessen er sich sehr identifiziert:

„Den finde ich ganz gut und der hat halt so ähnliche Hobbies wie ich. [...] Da gucke ich immer mal vorbei, was der so Neues gemacht hat. [...] Ich kann halt sehr viel damit anfangen, also kann mich da sehr mit identifizieren.“ (Nils)

Auch die Konzeption von Identität als Lernweg (*learning trajectory*) wird von Wenger als mögliche Sicht auf Gemeinschaften angeführt: „We define who we are by where we have been and where we are going“ (Wenger 1998, S. 149).

Diese Perspektive lässt sich unmittelbar auf die beschriebene Entwicklung von Carsten, sein Hineinwachsen in die Blogger-Gemeinschaft und seine spätere Lösung von selbiger beziehen. Carsten beschreibt sein Hineinwachsen in die Gemeinschaft als Prozess der Identitätsbildung:

„Ich kenne das auch aus eigener Beobachtung. Ich weiß, wie man sich was einbilden kann, wenn man von jemandem das Weblog lange liest und [...] man baut sich eine Idee von, ich bin dem nahe. [...] Das ist so witzig, das ist so nett, das fühlt sich so warm an, wir sind eine Gemeinschaft, wir sind jetzt wer. So Identitätsbildung. Wir sind jetzt wer, wenn wir das nicht haben, dann sind wir keiner mehr.“ (Carsten)

Im letzten Satz des Zitats schwingt die Bedrohung mit, die eine sehr starke Verknüpfung der eigenen Identität mit einem einzelnen Aspekt, in diesem Fall das Bloggen, mit sich bringen kann. Auch Wenger betont, dass Identität in Praxisgemeinschaften so stark mit einer etablierten Praxis verknüpft werden kann, dass aus der Perspektive von Lernwegen Veränderungen oder Weiterentwicklungen schwierig werden können:

„Through engagement, competence can become so transparent [...] and socially efficacious that it becomes insular. [...] In this way a community of practice can become an obstacle to learning by entrapping us in its very power to sustain our identity.“ (Wenger 1998, S. 175)

Im Abschnitt 6.3.1.3 wurde bereits geschildert, wie Carsten zunehmend das Gefühl entwickelt, durch die Bekanntheit seines Weblogs blockiert zu sein, während zeitgleich seine zunächst sehr stark ausgeprägte Identifikation mit der Blogger-Gemeinschaft zurückging. Am Ende dieser Entwicklung stand ein radikaler Ausstieg:

„Dieses, ich bin ein Blogger, das war, glaube ich, die Identität, die ich da kaputtschlagen wollte. Auch weil ich eben sah, es gibt so was nicht, es gibt nicht Blogger. Wir sind Menschen, wir produzieren Hypertext, aber die Gemeinsamkeit, die wir haben, ist sehr, sehr gering.“ (Carsten)

In den Reaktionen auf Carstens Entscheidung, sein Weblog zu schließen, wird deutlich, wie stark die Identifikation der Mitglieder mit der Blogger-Gemeinschaft ist und wie weit sich Carsten auf seinem Entwicklungsweg inzwischen aus dieser Gemeinschaft gelöst hat:

„Mich haben Leute angerufen und haben gesagt „Was ist los?“ und ich sage „Hallo? Wer bist du eigentlich?“. Und die fragten „Ist alles in Ordnung?“. [...] „Ja, ich habe nur mein Weblog geschlossen.“ Aber für die war das natürlich: Ein Blogger schließt seinen Weblog. Die sehen mich [...] als Blogger-Identität und ich hatte auch irgendwie eine Blogger-Identität. [...] Nur, das ist halt 0,3% von mir, von dem, was mich ausmacht. [...]“ (Carsten)

Im Sinne Wengers lässt sich Carstens Weg zunächst als Insider- und schließlich als nach außen gerichtete Entwicklungsbahn (*outbound trajectory*) begreifen, für den ebenfalls eine intensive Identitätsarbeit vonnöten ist:

„It seems perhaps more natural to think of identity formation in terms of all the learning involved in entering a community of practice. Yet being on the way out of such a community also involves developing new relationships, finding a different position with respect to a community and seeing the world and oneself in new ways.“ (Wenger 1998, S. 155)

6.3.3.4 Legitime periphere Partizipation

Im Zusammenhang mit Wengers Konzept der Praxisgemeinschaft stellt sich auch die Frage, welche Rolle bei den Teilnehmern Lurking in virtuellen Gemeinschaften im Sinne legitimer peripherer Partizipation (vgl. 3.3.2.2) spielt. Diese bezeichnet die Möglichkeit, auf die Ressourcen der Gemeinschaft zuzugreifen, ohne selbst zu aktiven Beiträgen verpflichtet zu sein und wird gerade im erziehungswissenschaftlichen Kontext häufig als ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zur vollen (aktiven) Mitgliedschaft verstanden (vgl. hierzu Kapitel 3.3.6.1). Es stellt sich also die Frage, inwiefern Partizipation mit Gefühlen der Zugehörigkeit bzw. von Mitgliedschaft im

Zusammenhang steht und welche Rolle eine Phase stiller Beobachtung vor dem Verfassen eigener Beiträge für die Teilnehmer spielt. Beobachten Teilnehmer überhaupt vor dem Verfassen eigener Beiträge virtuelle Gemeinschaften, bzw. wäre es ihnen wichtig dies zu tun, wenn sie eigene Beiträge verfassen wollten? Führt diese Beobachtung oder das Verfassen eines Beitrags zum Hineinwachsen in eine Gemeinschaft? Lassen sich Bedingungen identifizieren, die eine bestimmte Entwicklung wahrscheinlich machen?

An verschiedenen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Bedingungen und Eigenschaften von Praxisgemeinschaften verändern, wenn sich ein großer Teil der Kommunikation über das Internet abspielt. In den meisten Foren und Mailinglisten ist es möglich mitzulesen, ohne eigene Beiträge zu verfassen, in vielen Fällen auch, ohne eine Registrierung vorzunehmen. Ein Beispiel dafür, wie bei Online-Foren durch die Archivierung von Kommunikation auch die rückwirkende Nachverfolgung einer Diskussion und damit ein zeitlich deutlich verkürztes Kennenlernen von Teilnehmern, Meinungen und Positionen möglich sind, schildert folgendes Zitat von Jutta:

„Wenn ich ein Thema gefunden habe, was mich jetzt auch gerade interessiert hatte, und ich dann eben dort in dem Forum das verfolgt habe, also von der Historie her verfolgt habe. Ich habe mich dann quasi reingedacht inhaltlich und irgendwann mal gemeint, da könnte man noch das dazu sagen oder da gab es den Widerspruch oder wie auch immer. Dann habe ich es reingeschrieben. Also es ist schwer zeitlich zu fassen, weil ich jetzt nicht über Tage beobachtet habe oder so, sondern es hat halt die Zeit gebraucht, wie ich mir das durchgelesen habe.“ (Jutta)

Legitime periphere Partizipation ist in virtuellen Gemeinschaften also auch aus dem unmittelbaren zeitlichen Kontext entfernt ‚rückwirkend‘ über die archivierten Diskussionsstränge möglich und wird von Jutta in diesem Sinne genutzt.

Aus den Schilderungen der Teilnehmer wird deutlich, dass ein Zeitraum des Beobachtens und Kennenlernens der Gemeinschaft hauptsächlich in Kontexten relevant ist, in denen auch generell eine stärkere Verbundenheit zu erwarten ist, z.B. in Bereichen von kontinuierlichem Interesse oder Expertenschaft. So erzählt Max, dass er auf der Suche nach einer Lösung für ein akutes technisches Problem lediglich kurz in einem Forum gesucht und dann dort direkt seine Frage eingestellt hat. Demgegenüber würde Nils sich bei einem Forum, in dem es ihm um den Austausch zu gemeinsamen Interessen und eine ernsthafte Diskussion darüber geht, zunächst

„eine Zeit lang angucken, wie da miteinander umgegangen wird [...]. Das geht, glaube ich, dann auch viel um Sympathie, ob ich dann denke, [...] dass das irgendwie so ein ähnlicher Draht ist, den man zu irgendeiner Sache hat.“ (Nils)

Auch der Impuls, selber Verantwortung zu übernehmen und zur Diskussion beizutragen, ist mit einem persönlichen Bezug zu den betreffenden Gemeinschaften verbunden, der z.B. durch kontinuierliches Mitlesen geschaffen werden kann, wie im Falle von Ralf:

„Wenn ich jetzt bei einem Forum, was mir irgendwie am Herzen liegt, was mir wichtig ist, ständig mitbekommen würde, dass zu einem bestimmten Themenbereich einfach niemand eine fachkundige Meinung beitragen kann, dann würde ich das auf jeden Fall machen, weil ich dann denken würde: ja, das Wissen, was ich habe, das sollte ich auf jeden Fall einbringen, weil das wird anderen nutzen.“ (Ralf)

Bei Jakob ist es eher die kontinuierliche berufliche Beschäftigung mit einem Thema, durch die er allmählich das Gefühl entwickelt, auch einmal selbst einen Beitrag leisten zu können. Verbunden ist dieser Wunsch nach Beteiligung mit einem Zeitraum legitimer peripherer Partizipation, die jedoch nicht auf eine einzelne Online-Ressource beschränkt ist, sondern eine größere Praxisgemeinschaft in den Blick nimmt. Der Weg in diese Gemeinschaft ist für Jakob von unterschiedlichen Aktivitäten, wie eigenen Kommentaren, der Übersetzung eines Posters und der Planung eines eigenen Weblogs an verschiedenen Orten, geprägt.

Wie im Abschnitt 3.3.5 erwähnt, ist zur Schaffung der Möglichkeit legitimer peripherer Partizipation eine prinzipielle Offenheit von Seiten der Gemeinschaft vonnöten. Dies ist, wie aus den Berichten der Teilnehmer hervorgeht, nicht immer der Fall. So erlebte Stefan den Umgangston und die Antworten auf eine eingestellte Frage in den von ihm häufig genutzten Programmierforen als sehr rau, was neben der eher geringen Verbundenheit mit dazu beitrug, dass er keine weiteren Beiträge verfasste.

Während Soroka et al., wie in Kapitel 3.3.6.1 dargestellt, zeigten, dass der Reaktion auf den ersten Beitrag innerhalb einer Mailingliste eine wesentliche Rolle in Hinblick auf Zahl und Umfang späterer Beiträge zukommt, lässt sich mit dem Beispiel Jakobs, der sich durch negative Reaktionen nur kurzfristig abschrecken lässt, zeigen, dass auch die Relevanz, die eine Gemeinschaft für die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse hat, einen wesentlichen Faktor für das Verfassen eigener Inhalte darstellt.

6.4 Zusammenfassung

In der Ergebnisdarstellung wurde die Nutzungspraxis der Teilnehmer unter den Gesichtspunkten Praxis, Lernen und Gemeinschaft umfassend dargestellt und interpretiert.

Im Kapitel 6.1 lag der Fokus auf der Darstellung und Analyse der Strategien, die die Praxis der Teilnehmer in Bezug auf virtuelle Gemeinschaften prägen.

Zunächst wurde in einer Auswertung der abgefragten Informationsumgebungen festgestellt, dass der am häufigsten angegebene Grund für die Nutzung von *Social Software* in der Informationsbeschaffung liegt. Die Haupt-Aktivität der befragten Teilnehmer besteht im Lesen und Durchsuchen von Inhalten und Beiträgen anderer Nutzer. Bis auf einen Teilnehmer haben jedoch alle auch schon mal eigene Beiträge

oder Inhalte erstellt. Die von den Teilnehmern genannten Gründe für die situative Wahl einer Nutzungsstrategie lassen sich drei Bereichen zuordnen: zum einen der auf die Gemeinschaft ausgerichteten *Community-Awareness*, wie z.B. die Rücksichtnahme auf die Ressourcen der Gemeinschaft, zum anderen dem Versuch, eine möglichst effiziente Informationsstrategie zu nutzen (z.B. Zeitgründe) und zuletzt persönlichen Faktoren wie Schüchternheit oder einem hohen Anspruch an eigene Beiträge.

Des Weiteren ging aus den Berichten der Teilnehmer hervor, dass das Erleben ihrer Praxis von unterschiedlichen Anforderungen und Ambivalenzen geprägt ist. Es oszilliert zwischen individuellen Routinen und der Unsicherheit angesichts ständig neuer Herausforderungen. Diese fordern den Teilnehmern ein hohes Maß an Flexibilität, Selbstdisziplin, Fähigkeiten der Selbststeuerung und Kreativität ab. Für die Wahl einer Strategie ist die individuelle Bewertung ihrer Effizienz von zentraler Bedeutung. Die Wahl hängt zudem stark von individuellen Ressourcen und Präferenzen, wie persönlichen Eigenschaften (z.B. Schüchternheit) sowie von Erfahrungen, z.B. positives Feedback auf eingestellte Beiträge, und grundlegenden Rahmenbedingungen, wie dem Themenfeld bzw. den Anforderungen der jeweiligen Situation sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. Internetquellen oder Bekannte), ab.

Die folgende Abbildung 12 verdeutlicht diese komplexe Abstimmung zwischen unterschiedlichen Faktoren und Interessen, die in der jeweiligen Situation zur Wahl einer Vorgehensweise (z.B. Online-, Offlinerecherche, Lurking, Posting) führt.

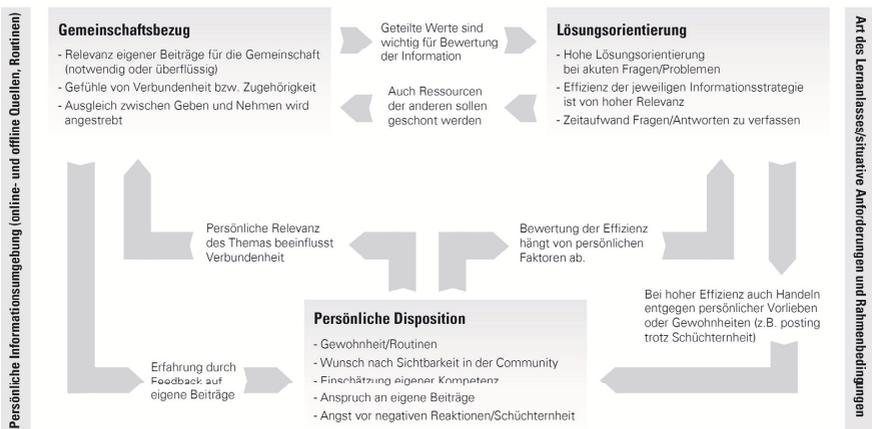


Abbildung 12: Faktoren für die situative Wahl einer Nutzungsstrategie (posting-lurking; online-offline)

Für das Vorgehen der Teilnehmer bei der Informationsbeschaffung lassen sich im Rückgriff auf existierende Forschungsergebnisse zu Informationsstrategien zwei grundlegende Suchstrategien unterscheiden: zum einen die zielgerichtete Suche nach praktischen Informationen zur Problemlösung, bei der Teilnehmer häufig über gezielte, oft einmalige, Zugriffe auf Foren berichteten, zum anderen die orientierende, interessegeleitete Suche, die eine einmalige interessegeleitete Recherche, aber auch die regelmäßige Beobachtung von Foren oder Weblogs einschließt. Neben diesen unterschiedlichen Suchstrategien ist bei der Auswertung der Interviews auffällig, dass mehrere Teilnehmer eine klare Differenzierung unterschiedlicher Kontexte vornehmen. Neben der Lösung akuter praktischer Probleme wurden die interessegeleitete Recherche sowie Bereiche wissenschaftlicher Expertise unterschieden.

Als weiterer zentraler Faktor geriet die enge Verzahnung von Online- und Offline-Strategien im Handeln und Erleben der Teilnehmer in den Blick. Vor allem aus den Lernprotokollen der Teilnehmer geht hervor, dass sich Such- und Rechercheprozesse häufig über verschiedene Online- und Offline-Quellen erstrecken und von den Teilnehmern auch gezielt eingesetzt werden, um sich gegenseitig zu ergänzen und zu befruchten. So wurden mehrfach online Vorrecherchen durchgeführt, um die Ressourcen von Freunden und Kollegen nicht unnötig zu belasten. In mehreren Fällen wurde die Nutzung von *Social Software* von Bekannten oder Freunden angestoßen oder ergab sich aus Alltagsgesprächen.

Im Kapitel 6.2 wurden die erhobenen Daten unter dem Aspekt des Lernens näher beleuchtet. Alle Teilnehmer gaben im Interview an, dass sie durch das Lesen von Beiträgen Anderer bereits gelernt hatten, und es zeigte sich, dass die Nutzung von virtuellen Gemeinschaften in Bezug auf unterschiedliche Arten von Lernen relevant sein kann. So berichteten Teilnehmer sowohl von dem bewussten Erwerb strukturierten Wissens, dessen Ergebnis als äquivalent zu formalem Lernen eingestuft wurde, als auch von beiläufigen, unbewussten Lernprozessen.

Der weiteren Analyse wurde die auch von den Teilnehmern vorgenommene Differenzierung unterschiedlicher Kontexte der Nutzung virtueller Gemeinschaften als Raster zugrunde gelegt. Es zeigt sich, dass für die *Lösung akuter Probleme* von hoher Relevanz verstärkt auf Erfahrungsberichte und Rezeptwissen anderer Nutzer zugegriffen wird. Das Vorgehen der Teilnehmer zeichnet sich hierbei durch eine hohe Lösungsorientierung aus: Aus Gründen der Effizienz verfassen Teilnehmer in diesem Kontext lediglich dann eigene Beiträge mit Fragen, wenn sie ansonsten sowohl online als auch offline keine effizientere Lösungsmöglichkeit sehen. Die häufig für das Einstellen von Beiträgen erforderliche Registrierung stellt gerade bei kurzfristigem Interesse an einem Thema eine zusätzliche Hemmschwelle dar. Da bei Recherchen, z.B. in Foren, meist über *Google* zielgerichtet Diskussionsstränge zu der gesuchten Fragestellung aufgerufen werden, treffen die Teilnehmer in diesem Kontext auch kaum auf Fragen anderer Nutzer zu anderen Themen oder

Schwerpunkten, so dass sich die Frage nach dem Verfassen von Antworten kaum stellt.

Interessegeleitetes Lernen in virtuellen Gemeinschaften dagegen beinhaltet sowohl die gezielte Suche nach (vorwiegend deklarativem) Wissen ebenso wie das interessegeleitete Surfen und Stöbern. Teilnehmer berichten von der Nutzung von *Social Software* sowohl für punktuelle Recherchen bei im Alltag auftretenden Wissensfragen als auch in Form einer kontinuierlichen Beobachtung bei generellem Interesse an einem Thema. Auch in diesem Zusammenhang berichten die Teilnehmer eher selten von selbst verfassten Beiträgen. Deutlich wird jedoch, dass in diesem Kontext eher Antworten auf Beiträge Anderer verfasst und eigene Meinungen dargelegt werden. Bedingungen hierfür sind die wahrgenommene Notwendigkeit einer eigenen Antwort (z.B. weil die Frage noch nicht beantwortet wurde) sowie ein Gefühl eigener Kompetenz. Vor allem bei der kontinuierlichen Nutzung eines Angebots berichten die Teilnehmer eher von der Bereitschaft, Fragen Anderer zu beantworten, falls dies nötig und möglich erscheint. Dann spielt auch die Hürde der Registrierung eine eher untergeordnete Rolle.

Auch in der Rolle von *Spezialisten* oder *Experten* lernen die Studienteilnehmer in virtuellen Gemeinschaften. Einige berichten sogar, dass sie sich ihr Spezialwissen ausschließlich über Foren erarbeitet haben. Hierbei ist die Nutzung virtueller Gemeinschaften ähnlich strukturiert wie im Kontext von Problemlösungen, d.h. die Teilnehmer verfassen eher wenige Antworten und veröffentlichen eigene Fragen, wenn sie keinen effizienteren Weg sehen, zu einer Lösung zu kommen. Sie beobachten und besuchen Foren oder Weblogs jedoch häufiger und kontinuierlicher.

Experten erleben Foren tendenziell als zu unstrukturiert, um sie für die wissenschaftliche Arbeit zu nutzen, sie suchen eher nach Literatur- oder Linklisten anderer Experten sowie nach Fachpublikationen, die online verfügbar sind. Einige Teilnehmer vermissen im WWW in Bezug auf die Diskussion von Fachwissen Formen von Qualitätssicherung und Fachautorität, wie sie sie von Fachpublikationen gewohnt sind. Das Verfassen eigener Beiträge kommt für Experten vom Aufwand her einer Publikation gleich. Da sie das Publizieren jedoch als Teil ihrer Arbeit ansehen und zudem das Bedürfnis haben, innerhalb ihrer Praxisgemeinschaft mit einem eigenen Standpunkt sichtbar zu sein, nehmen sie den Aufwand, z.B. einen eigenen *Wikipedia*-Artikel zu ihrem Fachthema zu verfassen, auf sich.

Neben dieser kontextbezogenen Differenzierung wird in den Interviews deutlich, dass die Recherche in den Archiven virtueller Gemeinschaften in vielen Fällen auch der Orientierung und Einordnung von Strukturen und Sachverhalten dient. So nutzen die Teilnehmer *Social Software*, um Probleme zu identifizieren oder einzugrenzen und Fragestellungen zu erarbeiten. Dabei wurden auffällig häufig räumliche Metaphern zur Beschreibung von erarbeiteten Themengebieten oder Zusammenhängen verwendet.

Im Kapitel 6.3 wurde das Verhältnis zwischen Gemeinschaft, Zugehörigkeit, Nutzungspraxis und Lernprozessen eingehender betrachtet. Hierfür wurden zunächst einige, von den Teilnehmern im Zusammenhang mit virtuellen Gemeinschaften beschriebene, individuelle Entwicklungsgeschichten vorgestellt, um dem Leser eine möglichst konkrete Vorstellung der vielschichtigen Erfahrungen der Teilnehmer zu vermitteln. Der zweite Teil des Kapitels (6.3.2) widmete sich der Frage, wie das Verhältnis zwischen Informationsbeschaffung bzw. Lernen und Gemeinschaft erlebt wird. In Anlehnung an Bakardjieva können auf einem Kontinuum unterschiedliche Abstufungen der Gewichtung von Information und Gemeinschaft verortet werden. Diese reichen bei den Studienteilnehmern von einer starken Fokussierung auf qualitativ möglichst hochwertige Informationen, bei der die soziale Komponente eher als störend empfunden wird (‘Info-Konsum’), über eine Perspektive ‘instrumentaler Interaktion’, bei der die Informationsbeschaffung zwar das zentrale Motiv und das Soziale eher Mittel zum Zweck ist, jedoch zunehmend auch als Teil der Suchstrategie in den Fokus rückt, bis hin zu Formen sozialer Interaktion, bei denen ‘Diskussion und Austausch’ mit anderen im Zentrum stehen, sowie zu Formen intensiven Erlebens von Zugehörigkeit und Verbundenheit in virtuellen Gemeinschaften, bei der die Beziehung zu anderen klar im Zentrum des Interesses steht.

Im dritten Teil des Kapitels (6.3.3) wurden die Wechselwirkungen zwischen dem Grad der Partizipation, d.h. der jeweiligen Praxis und dem Erleben von Verbundenheit und Zugehörigkeit unter verschiedenen Aspekten näher beleuchtet. Zunächst wurde die Fragestellung in Bezug auf unterschiedliche Kontexte betrachtet. Gerade im Rahmen der Lösung akuter Probleme fällt auf, dass im Kontext instrumenteller Interaktion das Verfassen eines Beitrags (meist das Einstellen einer Frage) kaum einen Einfluss auf die Verbundenheit mit der jeweiligen virtuellen Gemeinschaft hat. Bei der interessegeleiteten Nutzung virtueller Gemeinschaften, bei der geteilte Werte und Relevanzen sowie die Qualität und Ernsthaftigkeit des Austauschs eine wichtigere Rolle für die Teilnehmer spielt, berichteten diese häufiger von einem Gefühl der Verbundenheit. Ein Gefühl der Zugehörigkeit wurde in diesem Kontext eher selten benannt, vermutlich, da die Teilnehmer dann eher wenige eigene Beiträge verfassten. In der Rolle von Experten wurde am häufigsten von Gefühlen der Zugehörigkeit und dem Wunsch, als Mitglied sichtbar zu sein, berichtet. Dabei erstreckte sich die empfundene Gemeinschaft über einen Zusammenhang von Online- und Offline-Ressourcen und war nicht auf ein einzelnes Angebot im Netz beschränkt. Spezialisten berichteten trotz häufig intensiver und kontinuierlicher Nutzung seltener von Gefühlen der Verbundenheit, was darauf hinweist, dass der Grad der Identifikation mit einem Thema und die Art der Auseinandersetzung eine wesentliche Rolle für das Erleben von Gemeinschaft spielen.

Auch beim Lurking ist eine Ausrichtung auf Belange der Gemeinschaft erkennbar (vgl. 6.1) und es konnte gezeigt werden, dass es den Teilnehmern wichtig ist, durch

eigene Fragen anderen Nutzern keine zusätzliche Arbeit zu verursachen, um ein in ihren Augen angemessenes Verhältnis zwischen Geben und Nehmen aufrecht zu erhalten.

Anhand der Daten konnten im Rückgriff auf Wenger unterschiedliche Arten des Zusammenhangs zwischen Zugehörigkeit, Identität und Partizipation herausgestellt werden. Neben Zugehörigkeit durch aktive Partizipation und das Verhandeln von Erfahrungen existieren auch Formen von Zugehörigkeit durch Mitgliedschaft, die nicht zwangsläufig an (aktive) Partizipation gebunden sind. So berichteten mehrere Teilnehmer über ein Erleben imaginerter Gemeinschaft in Form von empfundenen Gemeinsamkeiten bzw. durch die Abgrenzung nach Außen, obwohl sie in den jeweiligen Foren keine eigenen Beiträge verfasst hatten. Auch das Hineinwachsen in und das Herauswachsen aus virtuellen Gemeinschaften konnte als Lernweg und Prozess der Identitätsbildung nachgezeichnet werden.

Abschließend wurde der Frage nachgegangen, inwiefern in den Berichten der Teilnehmer Hinweise auf Phasen legitimer peripherer Partizipation im Sinne Wengers enthalten sind. Zunächst konnte herausgestellt werden, dass legitime periphere Partizipation online unter deutlich anderen Bedingungen stattfindet, da Kommunikationsverläufe durch die Archivierung auch zu einem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden können. Für die Teilnehmer ist das Beobachten und Kennenlernen virtueller Gemeinschaften hauptsächlich in Kontexten von Bedeutung, in denen ohnehin eine stärkere Verbundenheit zu erwarten ist wie Themenfelder dauerhaften Interesses oder eigener Expertise. Hier kann ein persönlicher Bezug durch die kontinuierliche Beobachtung virtueller Gemeinschaften hergestellt werden. Diese Form der legitimen peripheren Partizipation muss nicht auf ein einzelnes Angebot beschränkt sein, sondern kann sich, z.B. im Falle berufsbezogener Praxisgemeinschaften, über ein größeres Netz von Online- und Offline-Ressourcen erstrecken. Die Teilnehmer begegneten nicht immer einer für legitime periphere Partizipation wesentlichen Offenheit auf Seiten der virtuellen Gemeinschaften, sondern berichteten wiederholt über negative Reaktionen auf erste eigene Beiträge.

Die folgende Tabelle 14 stellt die Befunde zu Lernen, Nutzungsstrategien und Gemeinschaftserleben im Zusammenhang mit den aus den im Rahmen der Studie erhobenen Daten abgeleiteten typischen Nutzungskontexten überblicksartig dar.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich die Teilnehmer einer Vielzahl von Aufgaben und Problemen in unterschiedlichen Kontexten gegenüber sehen, die sie mit den vorhandenen Ressourcen (sowohl online als auch offline) gestalten und bewältigen. Die Nutzungspraxis der Teilnehmer ist dabei von persönlichen Routinen sowie der flexiblen und kreativen Kombination unterschiedlicher Medien und Strategien bestimmt. Letztere beinhalten auch die situative Entscheidung zur Partizipation. Wesentlich für die Praxis der Teilnehmer ist das Nebeneinander bzw. auch die Gleichzeitigkeit und Verzahnung verschiedener Strategien

wie Lurking und Posting, punktuelle Recherche und kontinuierliche Beobachtung, Online- und Offline-Kontakte und -Medien, verschiedener Arten des Lernens innerhalb unterschiedlicher Rollen und Kontexte sowie verschiedener Arten der Akzentuierung und Wahrnehmung von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Informationsbeschaffung.

6.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Tabelle 14: Differenzierung typischer Nutzungskontexte

	Lösung akuter Probleme	Interessegeleitetes Lernen	Spezialisten und Experten
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Verstärkt Zugriff auf Erfahrungsberichte und Rezeptwissen anderer Nutzer ✦ Foren helfen, die Relevanz eines Problems und die Handlungsoptionen einzuschätzen ✦ Community-Nutzung ermöglicht den Erwerb von Spezialwissen (z.B. Programmierkenntnisse) 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Gezielte Suche nach (vorwiegend deklarativem) Wissen sowie das interessegeleitete Surfen und Stöbern ✦ Wissenslücken werden mit Hilfe von Wikipedia oder Foren gefüllt ✦ Erwerb von strukturiertem Wissen in Interessensgebieten ✦ User streben ein Lernen von Experten an ✦ Nutzer wollen sich eine persönliche Meinung bilden 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Erarbeiten von Expertenwissen durch Identifizierung von wichtigen Themen und Strukturen eines Fachgebiets ✦ Experten finden Foren zu schlecht strukturiert, um dort ein tieferes Verständnis von komplexen Fragen zu erlangen
Strategie (Lurking-Posting)	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Nur dann eigene Beiträge mit Fragen, wenn ansonsten sowohl online als auch offline keine effizientere Lösungsmöglichkeit erkennbar (z.B. bei Computerproblemen) ✦ Meist zielgerichteter Aufruf einzelner Diskussionsstränge, kaum Begegnung mit Fragen anderer Nutzer ✦ Registrierung stellt gerade bei kurzfristigem Interesse an einem Thema eine zusätzliche Hemmschwelle dar 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Selten eigene Beiträge beim Verfolgen von Experten-Diskussionen ✦ Beteiligung an Diskussionen, um Meinungen zu bilden bzw. zu verteidigen ✦ Bedingungen für Beiträge: wahrgenommene Notwendigkeit einer eigenen Antwort sowie ein Gefühl eigener Kompetenz ✦ Vor allem bei kontinuierlicher Nutzung eines Angebots eher Bereitschaft, Fragen anderer zu beantworten ✦ Registrierung spielt bei längerfristigem Interesse untergeordnete Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Editieren oder kommentieren wenn sie innerhalb ihres Fachgebiets eine andere Meinung haben oder Fehler finden (wikipedia, blogs) ✦ Verfassen eines Beitrags wird mit dem Verfassen eines Artikels verglichen (Publikation vs. Kommunikation)
Gemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Pragmatisches Interesse an Information vorherrschend (instrumentelle Interaktion) ✦ Hohe Lösungsorientierung ✦ Virtuelle Gemeinschaften sind Orte, um Fragen und Antworten zu finden ✦ Geteilte Werte/Sympathie mit der Informationsquelle sind wichtig für Bewertung der Information und das Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Geteilte Werte und Relevanzen mit den Informationsquellen von hoher Wichtigkeit (z.B. Indymedia für politische Themen) ✦ Gefühl der Verbundenheit auch ohne das Verfassen eigener Beiträge möglich 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Vorstellung einer Praxisgemeinschaft und Gefühl der Zugehörigkeit kann ohne das Verfassen eigener Beiträge existieren ✦ Praxisgemeinschaft ist nicht notwendig mit einer einzigen Online-Ressource verknüpft ✦ Experten wollen innerhalb ihrer Praxisgemeinschaft wahrgenommen werden

Das Prinzip der Transparenz zählt, wie unter 5.2 ausgeführt, zu den Gütekriterien qualitativer Forschung. Bevor die Ergebnisse der Fallstudien im nächsten Kapitel auf ihre Konsequenzen für Theorie und Praxis hin befragt werden, soll an dieser Stelle unter methodischen Gesichtspunkten eine kurze Rückschau auf den Forschungsprozess gehalten werden, in der Probleme und Herausforderungen einzelner Phasen sowie deren Bewältigung zur Sprache kommen.

Probleme während der Datenerhebung lagen vor allem in der Schwierigkeit der Teilnehmer, Fragen zu beantworten, die eindeutige Unterscheidungen und Klassifizierungen erforderten, wie etwa die Frage nach aktiven und passiven Anteilen ihrer Internetnutzung oder die Zuordnung einzelner Anwendungen zu einem Nutzungszweck – eine Schwierigkeit, der auch Bakardjeva in ihrer Untersuchung begegnete (Bakardjeva 2005, S. 86). Die aus diesen Fragen resultierenden Angaben der Teilnehmer wurden zwar dennoch als Anhaltspunkte in die Analyse einbezogen, zu ihrer Validierung jedoch mit den narrativen Daten der Interviews abgeglichen.

Wie im Kapitel 5.2. erwähnt, ergab sich aus der Entscheidung für vergleichende Fallstudien eine Priorisierung des Vergleichs gegenüber der Darstellung des Einzelfalls, die auch durch Struktur und Darstellung des Ergebnisteils widerspiegelt wird. Um dieser für Fallanalysen eher untypischen Herangehensweise gerecht zu werden, war die Analyse bemüht, individuelle Besonderheiten nicht subsumtionslogisch einzuebnen, sondern ihnen in der Darstellung ihren Raum zu lassen. Dies geschah zum einen dadurch, dass Themen, die sich aus der Codierung der Interview-Transkripte heraus entwickelt hatten, in ihrer individuell unterschiedlichen Ausprägung dargestellt wurden. Zum anderen wurden etwa in den Fallgeschichten zu Beginn der Diskussion um das Erleben von Gemeinschaft der Studienteilnehmer einzelne Fälle ausführlicher dargestellt, um in der Folge dann sowohl strukturelle Gemeinsamkeiten als auch individuelle und situative Unterschiede herauszuarbeiten. Hierdurch wurde der von Brügelmann geforderten Darstellung des Situationsbezugs Rechnung getragen (Brügelmann 1982, S. 75ff.).

Da die Daten für die einzelnen Fälle jeweils nur in Interaktion mit dem jeweiligen Teilnehmer erhoben wurden, war es durch das Studiendesign nur bedingt möglich, im Rahmen der Methoden-Triangulation auch eine Multiperspektivität zu erreichen. Zwar trugen die unterschiedlichen Methoden und Daten zur gegenseitigen Validierung bei, ein Einbezug von Fremdsicht war jedoch aufgrund der Fokussierung auf subjektives Erleben nicht vorgesehen. Umso wichtiger war es, auf Seiten der Analyse und Datenauswertung Maßnahmen zum Einbezug unterschiedlicher Perspektiven zu ergreifen. Da die Studie nicht in die Arbeit eines Projektteams integriert war, wurde eine möglichst breite kommunikative Validierung innerhalb unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Kontexte angestrebt. Reichertz benennt in seinen Überlegungen zur Gültigkeit qualitativer Sozialforschung (Reichertz 2000) unterschiedliche Formen der Validierung qualitativer Forschung. Neben Verfahren wie die bereits angesprochene Methoden-Triangulation empfiehlt

er zur Erhöhung von Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit den „innerwissenschaftlichen Diskurs“, um die „Perspektivenvielfalt der Berufsgruppe zu nutzen“ (ebd.).

Den Forschungsprozess begleitend wurden daher Vorträge auf nationalen und internationalen Fachkonferenzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gehalten (Kahnwald 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009) sowie Zwischenstände in Forschungsseminaren und Doktorandencolloquia in Dresden, Prato, Calgary und Vancouver zur Diskussion gestellt. Unter den gegebenen Bedingungen konnte hierdurch eine größtmögliche Perspektivenvielfalt auf die theoretischen Vorüberlegungen, das Forschungsdesign sowie die erhobenen Daten sichergestellt werden.

7. Konsequenzen der Untersuchung für Theorie und Praxis

Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Beantwortung der Frage, wie Internet-anwender ihre Nutzung virtueller Gemeinschaften im Alltag organisieren und welchen Beitrag diese Nutzung in Bezug auf Lernen leistet. Ein besonderer Stellenwert kam dabei der Betrachtung von Lurking als Teil individueller Lernpraxis zu, da diese vorherrschende Nutzungsform in vergleichbaren Studien kaum als lernrelevante Strategie in den Blick genommen wird.

Im Folgenden sollen die theoretischen und empirischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 2.4, 3.5 und 6.4) abschließend in ihrer Relevanz für Theorie und Praxis informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften dargestellt werden.

7.1 Konzeption informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften

In der theoretischen Betrachtung des Konzepts virtueller Gemeinschaften wurde gezeigt, dass die Unterteilung in ‚reale‘ und ‚virtuelle‘ soziale Kontexte eine künstliche ist, da die Nutzung virtueller Gemeinschaften stets in die Alltagspraxis eingebettet, d.h. situiert ist – eine Schlussfolgerung, die für die spätere Untersuchung leitend war. In dieser konnte dann vor allem über die Auswertung der Lernprotokolle dargestellt werden, dass Übergänge zwischen Online- und Offlinestrategien in der täglichen Praxis der Nutzung virtueller Gemeinschaften fließend sind. Bereits für die Klärung eines relativ einfachen Sachverhalts wird häufig flexibel und selbstverständlich auf unterschiedliche Online- und Offline-Quellen zugegriffen.

Das Konzept von virtueller Gemeinschaft wurde im Rückgriff auf Wellman erweitert, um die im Online-Kontext tendenziell durchlässigeren Grenzen sowie unterschiedliche Partizipationsgrade beschreibbar zu machen.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass das Konzept der Praxisgemeinschaften von Wenger für die Analyse virtueller Gemeinschaften nutzbar ist, auch wenn deutlich wurde, dass Gemeinschaftsbildung online unter anderen Voraussetzungen in Bezug auf Raum und Zeit stattfindet und daher Einzelaspekte des Konzepts einer Erweiterung bzw. Revision bedürfen. Praxisgemeinschaften, die ihren zentralen Kommunikationsbereich online haben, entwickeln sich unter deutlich anderen Bedingungen, als face-to-face-Gemeinschaften, anhand derer das Konzept ursprünglich entwickelt wurde. So ist beispielsweise legitime periphere Partizipation online oft auch über archivierte Formen von Kommunikation möglich, z.B. über Diskussionsstränge in Foren, die hierdurch auch einen zeitlich verzögerten Nachvollzug ermöglichen. Statt der örtlichen Nähe werden bei verteilten Gemeinschaften andere verbindende Aspekte wichtiger. Allerdings findet im Zusammenhang mit Lernen in virtuellen Gemeinschaften in der Forschung häufig eine verkürzte Rezeption

Wengers statt, etwa wenn die Ungerichtetheit der Entwicklungswege und die Möglichkeit unterschiedlicher Verläufe (Trajektorien) außer Acht gelassen werden und angenommen wird, dass Lernen bei ausschließlich peripheren Entwicklungswegen nicht stattfindet. Diese Annahme konnte durch die Auswertung der Fallstudien widerlegt werden.

In Bezug auf die soziale Wissensverteilung nach Schütz sowie die Struktur des individuellen Wissensvorrats konnte im Anschluss an Bakardjiewa gezeigt werden, dass durch die Nutzung des Internets im Alltag eine Erhöhung der Reichweite des Einzelnen stattfindet. Damit einhergehend wird, wie die Auswertung der Fallstudien zeigte, der Zugriff auf Expertenwissen bzw. auch auf spezifisches Rezeptwissen deutlich erleichtert und von den Studienteilnehmern in Alltagskontexte eingebunden, die zuvor nicht als lernrelevant eingestuft wurden. Virtuelle Gemeinschaften werden dabei von den Teilnehmern als Orte identifiziert und genutzt, die das Auffinden von themen-spezifischem Rezept- und Erfahrungswissen unterstützen. Bei der Nutzung dieser Wissensbestände kommt somit dem ‚Augenzeugen‘ als Informationsquelle nach Schütz eine zentrale Rolle zu. Dies zeigt sich auch dadurch, dass es für die Studienteilnehmer wichtig ist, die jeweilige Informationsquelle auf ein geteiltes Relevanzsystem hin zu befragen (z.B. Sympathie, geteilte Werte). Wie schon im vorangegangenen Abschnitt am Beispiel des Konzepts der Praxisgemeinschaften erläutert, bringt auch in Bezug auf Schütz die Veränderung räumlicher (Erhöhung der Reichweite) und zeitlicher (der flexible Zugriff auf Wissensbestände und Informationsquellen) Aspekte bei zunehmender Habitualisierung der Internetnutzung den Bedarf einer Revision des theoretischen Ansatzes mit sich. Betroffen sind hiervon auch die Grundelemente des Wissensvorrats nach Schütz und Luckmann, da sich sowohl die räumliche als auch die zeitliche und soziale Gliederung subjektiver Erfahrungen grundlegend wandeln.

In Bezug auf informelles Lernen wurde die Unterscheidung von formalem Lernen mit Lave als eine Verschiebung der Perspektive vom Lernen hin zum Lehren beschrieben, wobei aus einer Lehrperspektive häufig normative Erwartungen an die Praxis der Lernenden erwachsen. Die in der Literatur konträr diskutierten Ausprägungen informellen Lernens wurden über die Ableitung zentraler Dimensionen zusammengefasst, anhand derer eine genauere Beschreibung informellen Lernens im Einzelfall möglich ist.

Vor allem über die Auswertung der Lernprotokolle aber auch mittels der Interview-Daten konnte gezeigt werden, dass die Nutzung virtueller Gemeinschaften in eine größere individuelle Informationsumgebung mit einer Vielfalt persönlicher Informations- und Problemlösungsstrategien eingebunden ist. Diese Perspektive, die die Eingebundenheit der Nutzung virtueller Gemeinschaften in den größeren Kontext alltäglicher Praxis berücksichtigt, wird insbesondere in der Diskussion der Bedeutung für informelles Lernen bisher selten eingenommen. Auch wurde in diesem Kontext die Rolle unterschiedlicher Partizipationsarten kaum untersucht. Aus den

Schilderungen der Teilnehmer wurde deutlich, dass bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften die Bewertung ihrer Effizienz ein zentraler Faktor für die Wahl bestimmter Quellen und Vorgehensweisen ist und von individuellen Ressourcen und Präferenzen bestimmt wird (siehe 6.1).

Tabelle 15: Zentrale Ergebnisse zu den Dimensionen der Fragestellung

Nutzungspraxis

- Die Nutzung virtueller Gemeinschaften ist in eine größere individuelle Informationsumgebung mit einer Vielfalt persönlicher Informations- und Problemlösungsstrategien eingebunden.
- Online- und Offlinestrategien sind in der täglichen Nutzungspraxis eng miteinander verzahnt, die Übergänge fließend.
- Bei der Nutzung virtueller Gemeinschaften ist die Bewertung ihrer Effizienz ein zentraler Faktor für die situative Wahl bestimmter Quellen und Vorgehensweisen und wird von individuellen Ressourcen und Präferenzen bestimmt.

Lernen

- Alle Teilnehmer geben an, dass sie durch die Nutzung virtueller Gemeinschaften gelernt hätten.
- Lurking ist für alle Teilnehmer die vorherrschende Nutzungsform und spielt für das informelle Lernen vor allem im Kontext mit der Lösung akuter Probleme eine zentrale Rolle im Sinne stellvertretenden Lernens.
- Die häufig angenommene, generelle Kopplung von (sichtbarer) Partizipation und Lernen ist nicht aufrecht zu erhalten.
- Es konnten drei typische Lernanlässe bzw. Nutzungskontexte bestimmt werden, die sich hinsichtlich der verwendeten Strategien, des Lernens und des Gemeinschaftserlebens unterscheiden (vgl. Tabelle 14).

Gemeinschaft

- Das Erleben von Verbundenheit und Zugehörigkeit ist in virtuellen Gemeinschaften mehr durch den Kontext und die Rolle des Teilnehmers bestimmt als durch die Frage, ob eigene Beiträge verfasst werden oder nicht.
- Neben der Zugehörigkeit durch aktive Partizipation und das Verhandeln von Erfahrungen existieren auch Formen von Zugehörigkeit durch ein Erleben imaginierter Gemeinschaft, die nicht zwangsläufig an sichtbare Partizipation gebunden sind.

Über die Darstellung und Analyse individueller Praktiken hinaus wurde im Rahmen der Fallstudien auch der Versuch unternommen, typische Situationen bzw. Kontexte zu benennen, anhand derer sich die Nutzungspraktiken in virtuellen Gemeinschaften beschreiben und analysieren lassen. Aus den Daten heraus konnten dabei drei unterschiedliche Nutzungskontexte bzw. Lernanlässe bestimmt werden:

die Lösung akuter Probleme, das interessegeleitete Lernen sowie die Kommunikation von Spezialwissen und Expertise²⁶ (vgl. Tabelle 14).

Im Rahmen der Untersuchung konnte eine Neubewertung von Lurking im Kontext informellen Lernens erfolgen. Zunächst wurde gezeigt, dass Lurking für alle Teilnehmer die vorherrschende Nutzungsform ist und für das informelle Lernen vor allem im Kontext mit der Lösung akuter Probleme eine zentrale Rolle im Sinne stellvertretenden Lernens spielt. Weiterhin wurde deutlich, dass das Erleben von Verbundenheit und Zugehörigkeit in virtuellen Gemeinschaften mehr durch den Kontext und die Rolle des Teilnehmers bestimmt ist als durch die Frage, ob eigene Beiträge verfasst werden oder nicht. Die häufig angenommene, generelle Kopplung von (sichtbarer) Partizipation und Zugehörigkeit bzw. Mitgliedschaft ist daher nicht aufrecht zu erhalten. Vielmehr konnte anhand mehrerer Beispiele gezeigt werden, dass neben der Zugehörigkeit durch aktive Partizipation und das Verhandeln von Erfahrungen auch Formen von Zugehörigkeit durch ein Erleben imaginierter Gemeinschaft existieren, die nicht zwangsläufig an sichtbare Partizipation gebunden sind. Tabelle 15 fasst die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammen.

Ausgehend von diesen Ergebnissen ergeben sich Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsarbeiten. Zum einen sollten ausgewählte Aspekte im Rahmen einer repräsentativen, standardisierten Untersuchung näher betrachtet werden. So können etwa die in der Untersuchung identifizierten typischen Kontexte anhand einer größeren Stichprobe überprüft werden und zu einer statistisch abgesicherten Typologie von Nutzungsanlässen und -strategien verdichtet werden. In diesem Zusammenhang können für die Validierung auch bereits existierende Ansätze der Ausdifferenzierung virtueller Gemeinschaften in Bezug auf unterschiedliche Themen und Kontexte herangezogen werden wie Matzats Forschungen zu wissenschaftlichen Communities (Matzat 2009) oder Abras' Analyse von virtuellen Gemeinschaften zu Gesundheitsfragen (Abrás 2003).

Zum anderen könnte eine weitergehende Analyse der von Nutzern entwickelten Routinen sowie ihres Umgangs mit immer wieder auftretenden Unsicherheiten und Herausforderungen mittels vertiefter qualitativer Studien, etwa in Form einer teilnehmenden Beobachtung, vorgenommen werden. Diese Aspekte sind gerade aus der Perspektive informellen Lernens von hoher Relevanz, weil hierdurch nicht nur die entwickelten Kompetenzen, sondern auch Unterstützungsbedarfe in den Blick geraten. Derartige Untersuchungen könnten in Anknüpfung an die vorliegende Studie den Weg zu einer lernerzentrierten und praxisorientierten Theorie sozialen Lernens bereiten.

26 Diese Nutzungskontexte bzw. -anlässe lassen sich auf die von Schütz beschriebenen und von Hitzler weiter ausdifferenzierten Rollen sozialer Wissensverteilung, den Laien, den gut informierten Bürger sowie den Spezialisten oder Experten, beziehen.

7.2 Unterstützung informellen Lernens in virtuellen Gemeinschaften

Auch auf die im Rahmen dieser Arbeit bisher nur beiläufig behandelte Frage, wie die Ergebnisse für eine Unterstützung informellen Lernens nutzbar gemacht werden können, soll an dieser Stelle nochmals eingegangen werden.

Es konnte gezeigt werden, dass das am Beispiel der Kritik von Garrick aufgezeigte Spannungsfeld zwischen der Nutzbarmachung, Förderung und Zertifizierung informellen Lernens auf der einen und dem Erhalt seiner informellen, selbstgesteuerten und damit auch selbstbestimmten Qualitäten auf der anderen Seite einen Grundkonflikt darstellt, der auch im Hinblick auf das Lernen mit *Social Software* virulent ist. Ähnlich wie bei der Diskussion um informelles Lernen besteht auch im Zusammenhang mit *Social Software* die Tendenz einer unreflektierten, pädagogischen Einengung der Thematik (vgl. Schulze 1993). Durch die Fokussierung auf Unterstützungs-Szenarien und die forcierte Integration in formale Strukturen geraten die unbewusste Beiläufigkeit und Unstrukturiertheit vieler informeller Lernaktivitäten schnell aus dem Blick. Daher ist es aus Sicht der Autorin notwendig, bei der Entwicklung von Unterstützungsszenarien für informelles Lernen mit *Social Software* eine konsequent nutzer- bzw. lernerorientierte Perspektive einzunehmen.

Wie oben dargestellt, ist die Praxis der Nutzung virtueller Gemeinschaften so vielschichtig, dass eine Unterstützung der Nutzer nicht in einer starren Standardlösung zu suchen ist. Anwendungen zur Förderung informellen Lernens mit *Social Software* müssen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen unterstützenden Funktionen und einer individuellen Anpassbarkeit, d.h. Flexibilität anstreben. Aus dieser Perspektive ist der in Abschnitt 3.2.4.1 vorgestellte Ansatz der *Personal Learning Environments* vielversprechend. Hierdurch können die Nutzer bei der Einrichtung und Entwicklung ihrer persönlichen Informationsumgebung unterstützt und die Integration unterschiedlicher Anwendungen durch offene Schnittstellen im Sinne Fiedlers gefördert werden. Selbstverständlich sollten auch in diesem Zusammenhang unterschiedliche Partizipationsarten und -grade als lernrelevant ernstgenommen und gleichermaßen unterstützt werden. Auch die Weiterentwicklung und Integration offener Standards zur dezentralen Authentifizierung, wie *OpenID*²⁷, wird zum einen den in der Praxis selbstverständlichen Wechsel zwischen unterschiedlichen registrierungspflichtigen Diensten und Online-Quellen unterstützen und zum anderen die für einige Nutzungskontexte relevante Hürde der Registrierung vor dem Verfassen eigener Beiträge senken.

Als weitere Entwicklungsrichtung lässt sich aus der häufigen Referenz auf räumliche Metaphern im Rahmen der Untersuchung ein Bedarf an räumlichen Visualisierungskonzepten zur Strukturierung von Informationen ableiten. So könnte etwa

²⁷ Vgl. <http://openid.net>

über die Visualisierung von Linkstrukturen die Übersicht über und Navigation durch spezielle Themenbereiche erleichtert werden.

Bei allen Bemühungen um die Förderung informellen Lernens mit *Social Software* sollte stets eine enge Verzahnung von Forschung und Entwicklung im Sinne eines nutzerzentrierten Designs angestrebt werden um sicherzustellen, dass die Entwicklungen von den Lernenden tatsächlich als unterstützend erlebt und angenommen sowie entsprechend in ihre Nutzungspraktiken integriert werden.

8. Anlagen

8.1 Literaturverzeichnis

- Abras, C. 2003: Determining success in online education and health communities. Dissertation, University of Maryland, Baltimore.
- Ammann, W.; Klattenhoff, K.; Neukäter, H. (Hg.) 1986: Pädagogik: Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooken zum 60. Geburtstag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1999: Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin. Berlin: QUEM.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) 2000: Kompetenzentwicklung 2000. Münster: Waxmann Verlag.
- Arnold, P. 2003: Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann Verlag.
- Attwell, G. 2007: *The personal learning environments – the future of eLearning?* eLearning Papers, 2 (1), ISSN 1887-1542.
- Aufenanger, S. 1986: *Am Fall lernen – Sozialpädagogische Kasuistik*. In: Ammann, W. et al. (Hg.): Pädagogik: Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooken zum 60. Geburtstag. Oldenburg: BIS Oldenburg, S. 233-242.
- Azarya, V. 1996: *Community*. In: Kuper, A.; Kuper, J. (Hg.): *The social science encyclopedia*. London: Routledge, S. 114-115.
- Bakardjiewa, M. 2005: *Internet society. The internet in everyday life*. London: Sage.
- Bakardjiewa, M. 2008: *The (wo)man on the net: Exploring the new social distribution of knowledge*. In: Hug, T. (Hg.): *Media, knowledge & education. Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 151-169.
- Barnes, J.A. 1954: *Class and committees in a Norwegian island parish*. In: *Human Relations*, 7, S. 39-58.
- Bartlett-Bragg, A. 2006: *Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software*. URL: <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Anne20-Bartlett-Bragg.pdf> [Stand: 18.7.09]
- Basler, H.-D., Rehfish, H.D.; Zink, A. (Hg.) 1992: *Psychologie in der Rheumatologie*. Jahrbuch der medizinischen Psychologie, 8. Berlin: Springer Verlag.

- Baudrillard, J. 1978: *Agonie des Realen*. Berlin: Merve.
- Bauersfeld, H.; Bromme, R. (Hg.) 1993: *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann Verlag.
- Baumgartner, P. 2006: *Social Software & E-Learning*. In: Computer + Personal (CoPers), Schwerpunktheft: E-Learning und Social Software. 14.Jg. (8), S. 20-22 und 34.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. 1994: *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford: Stanford University Press.
- Beißwenger, M.; Storrer, A. (Hg.) 2005: *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte, Werkzeuge, Anwendungsfelder*. Stuttgart: ibidem.
- Benedikt, M. (Hg.) 1991: *Cyberspace: First steps*. Cambridge: MIT Press.
- Bereiter, C. 2002: *Education and mind in the knowledge age*. London: Routledge.
- Berger, P.L.; Luckmann, T. 1969 (5. Aufl.: 1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berliner, D.; Calfee R. (Hg.) 1996: *Handbook of educational psychology*. New York: Mac-Millan.
- Bielaczyc, K.; Collins, A. 1999: *Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice*. In: Reigeluth, C.M. (Hg.): *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 269-292.
- Blumler, J.G.; Katz, E. 1974: *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- BMBF (Hg.) 2004: *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung Informellen Lernens“*. URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungspass_mit_zertifizierung_informellen_lernens.pdf [Stand 18.7.09]
- Böhme, H. 2004: *Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion*. In: Barkhoff, J.; Böhme, H.; Riou, J. (Hg.): *Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne*. Köln: Böhlau, S. 17-36.
- Bos, W.; Tarnai, C. (Hg.) 1989: *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Boyle, J. 2003: *The second enclosure movement and the construction of the public domain*. URL: <http://www.law.duke.edu/pd/papers/boyle.pdf> [Stand 18.7.09]
- Bremer, C. 2006: *Wikis im E-Learning*. In: *Proceedings der Pre-Conference Workshops der 4. E-Learning Fachtagung Informatik, DeLFI 2006*. Berlin: Logos-Verlag, S. 101-106.
- Bricklin, D. 2000: *The cornucopia of the commons: How to get volunteer labor*. <http://www.bricklin.com/cornucopia.htm> [Stand 18.7.09]

- Brown, A.L. 1997: *Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters*. In: American Psychologist, 52 (4), S. 399-413.
- Brown, J.R.; Collins, A.; Duguid, P. 1989: *Situated cognition and the culture of learning*. In: Educational Researcher, 18, S. 32-42.
- Brown, J.R.; Duguid, P. 1991: *Organizational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation*. In: Organization science, 2 (2), S. 40-57.
- Brügelmann, H. 1982: *Fallstudien in der Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (4), S. 609-623.
- Burnett, G. 2000: *Information exchange in virtual communities: a typology*. In: Information Research, 5 (4). URL: <http://informationr.net/ir/5-4/paper82.html> [Stand 18.7.09]
- Carlén, U. 2002: *Typology of online learning communities*. URL: www.learnloop.org/olc/typologyOLC.pdf [Stand 18.7.09]
- Castells, M. 2001: *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- CETIS 2007: *The personal learning environment. A report on the JISC CETIS PLE project*. URL: <http://wiki.cetis.ac.uk/Ple/Report> [Stand 18.7.09]
- Christensen, K.; Levinson, D. (Hg.) 2003: *Encyclopedia of community: From village to virtual world*. Thousand Oaks: Sage.
- Clases, C.; Wehner, T. 2005: *Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften. Ein Forschungsgegenstand*. In: Rauner, F. (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 562-568.
- Collins, A.; Brown, J.S.; Newman, S. E. 1989: *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics*. In: Resnick, L.B. (Hg.): *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453-494.
- Council of Europe. European Youth Centre (Hg.) 2004: *The youth sector and non-formal learning/education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cox, R.; McKendree, J.; Tobin, R.; Lee, J. 1999: *Vicarious learning from dialogue and discourse: A controlled comparison*. In: Instructional Science, 27, S. 431-458.
- Crang, M.; Crang, P.; May, J. 1999: *Virtual Geographies: bodies, spaces, relations*. London: Routledge.
- De Cagna, J. 2001: *Tending the garden of knowledge: A look at communities of practice with Etienne Wenger*. In: Information Outlook, 6, S. 6-13.
- De Certeau, M. 1991: *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Dehnpostel, P.; Uhe, E. 1999: *Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden*. In: Berufsbildung, 53 (57), S. 3-7.

- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Hg.) 1994: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Despres, C.; Chauvel, D. (Hg.) 2000: *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Dewe, B.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hg.) 2002: *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Doel, M.A.; Clarke, D.B. 1999: *Virtual worlds: simulation, suppletion, seduction, and simulacra*. In: May, J.; Crang, M.; Crang, P. (Hg.) *Virtual geographies: Bodies, space & relations*. London: Routledge, S. 261-283.
- Dohmen, G. 2001: *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Döring, N. 2003: *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döring, N.; Pöschl, S. 2005: *Wissenskommunikation in themenbezogenen Online-Chats. Eine empirische Analyse von drei IRC-Channels zu Computerthemen*. In: Beißwenger, M.; Storrer, A. (Hg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte, Werkzeuge, Anwendungsfelder*. Stuttgart: ibidem, S. 145-160.
- Dovey J. (Hg.) 1996: *Fractal dreams: New media in social context*. London: Lawrence & Wishart.
- Downes, S. 2005: *E-Learning 2.0*. In: eLearn Magazine. URL: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [Stand 20.7.09]
- Durkheim, E. 1986: *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eraut, M. 2007: *Learning from other people in the workplace*. In: Oxford Review of Education, 33 (4), S. 403-422.
- Erdelez, S. 1999: *Information encountering: It's more than just bumping into information*. In: Bulletin of the American Society for Information Science, 25 (3), S. 25-29.
- Etzioni, A. 1995: *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*. Stuttgart: Schäffer & Poeschel.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales 2001: *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. URL: ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/area_de.pdf [Stand 20.7.09]

- Faulstich, P. 2002: *Professionswissen als Forschungsgegenstand*. In: Dewe, B.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 151-152.
- Fiedler, S. 2006: *Landscapes of tools and services reconsidered: New directions for informal learning support in higher education?* Präsentiert auf: *Informal learning and digital media: constructions, contexts, consequences (DREAM conference)*. Odense, September 2006. URL: www.dream.dk/uploads/files/Sebastian%20Fiedler.pdf
- Fischer, F. 2001: *Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte (Forschungsbericht Nr. 142)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Flanagin, A.J.; Flanagin, C.; Flanagin, J. 2007: *Technical code and the social construction of the internet*. Unpublished manuscript.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. 2003: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. 2003: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Fuhse, J. 2006: *Gruppe und Netzwerk – eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion*. *Berliner Journal für Soziologie* 16. Jg., Heft 2, S. 245-263.
- Garrick, J. 1998: *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. New York: Routledge.
- Geertz, C. 1983: *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. 1990: *Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne*. In: *Psychologische Rundschau*, 41, S. 191-199.
- Gergen, K.J. 1996: *Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Gerring, J. 2007: *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerstenmeier, J.; Mandl, H. 2001: *Methodologie und Empirie zum situierten Lernen (Forschungsbericht Nr. 137)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Granovetter, M. 1973: *The strength of weak ties*. In: *American Journal of Sociology*, 78, S. 1360-1380.
- Greeno, J.G.; Collins, A.M.; Resnick, L.B. 1996: *Cognition and learning*. In: Berliner, D.; Calfee R. (Hg.): *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, S. 15-41.

- Grossmann, L. 2006: *Time's person of the year: You*. URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1569514,00.html> [Stand 20.7.09]
- Gscheidle, C.; Fisch, M. 2007: *Onliner 2007: Das „Mitmach-Netz“ im Breitbandzeitalter*. In: Media-Perspektiven, 8, S. 393-405.
- Gscheidle, C.; Fisch, M. 2008: *Mitmachnetz Web 2.0: Rege Beteiligung nur in Communitys*. In: Media-Perspektiven, 7, S. 356-364.
- Hannover, B.; Mauch, M.; Leffelsend, S. 2004: *Sozialpsychologische Grundlagen*. In: Mangold, R.; Vorderer, P.; Bente, G. (Hg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 175-197.
- Hård, M.; Lösch, A.; Verdicchio, D. (Hg.) 2003: *Transforming spaces. The topological turn in technology studies*. Online publication of the international conference held in Darmstadt, Germany, March 22-24, 2002. URL: <http://www.ifs.tu-darmstadt.de/fileadmin/gradkoll//Publikationen/transformingspaces.html> [Stand 20.7.09]
- Hardin, G. 1968: *The tragedy of the commons*. In: *Science*, 162, S. 1243-1248.
- Heise, M. 2002: *Die Phantasmagorien der Netzwerkgesellschaft*. In: *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 44 (5/6), S. 684-695.
- Herbig, B.; Büssing, A. 2003: *Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln: Perspektiven für Arbeit und Organisation*. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 12, S. 36-53.
- Herring S. (Hg.) 1996: *Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hertweck, D.; Krcmar, H. 2001: *Theorien zum Gruppenverhalten*. In: Schwabe, G.; Streitz, N.; Unland, R. (Hg.): *CSCW-Kompodium*. Berlin: Springer Verlag.
- Hildreth, P. 2004: *Going virtual: distributed communities in practice*. London: Idea Group Publishing.
- Hillery, G.A., Jr. 1955: *Definitions of community: areas of agreement*. In: *Rural Sociology*, 20 (2), S. 111-123.
- Hirdeis, H.; Hug, T. 1997: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hitzler, R. 1994: *Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung*. In: Hitzler, R.; Honer A.; Maeder C. (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13-30.
- Hitzler, R.; Honer A.; Maeder C. (Hg.) 1994: *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Hitzler, R. 1998: *Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung*. In: Berliner Debatte INITIAL 9. Jg., H. 1/1998, S. 81-89.
- Holmes, D. (Hg.) 1997: *Virtual politics: Identity and community in cyberspace*. London: Sage.
- Homans, G.C. 1960: *Theorie der sozialen Gruppe*. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopf, C. 2003: *Forschungsethik und qualitative Forschung*. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 588-600.
- Hornig Priest, S. 1996: *Doing media research: An introduction*. London: Sage.
- Horrigan, J.B.; Rainie, L.; Fox, S. 2001: *Online communities: Networks that nurture long-distance relationships and local ties*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Huberman, B.O. 2001: *The laws of the web*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hug, T. 2003: *Was ist Wissen? Ausgewählte Unterscheidungen und Differenzierungen*. In: Hug, T.; Perger, J. (Hg.): *Instantwissen, Bricolage und Tacit Knowledge*. Ein Studienbuch über Wissensformen in der westlichen Medienkultur. Innsbruck: Studia, S. 17-35.
- Hug, T.; Perger, J. (Hg.) 2003: *Instantwissen, Bricolage und Tacit Knowledge. Ein Studienbuch über Wissensformen in der westlichen Medienkultur*. Innsbruck: Studia.
- Hug, T. (Hg.) 2007: *Didactics of microlearning. Concepts, discourses, and examples*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hug, T. (Hg.) 2008: *Media, knowledge & education. Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hg.) 1998: *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hutchins, E. 1995: *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT.
- Jensen, T.B. 2004: *Formalising the non-formal – potentials of sociality. Recognition of non-formal learning outcomes*. In: Council of Europe. European Youth Centre (Hg.): *The youth sector and non-formal learning/education*. Strasbourg: Council of Europe, S. 121-132.
- Johnstone, J.W.C.; Rivera, R.J. 1965: *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. (Hg.): *Sozialpsychologie* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kahnwald, N. 2007a: *Informal learning by non-posters in virtual communities. Preliminary theoretical considerations and explorative case studies*. In: Proceedings of world

- conference on E-Learning in corporate, government, healthcare, and higher education 2007. Chesapeake, VA: AACE, S. 6829-6834.
- Kahnwald, N. 2007b: *Informal learning in virtual communities: Lurking as an individual information strategy*. In: Stillman, L.; Johanson, G. (Hg.): *Constructing and sharing memory: Community informatics, identity and empowerment*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, S. 101-114.
- Kahnwald, N. 2007c: *Lurking as microlearning in virtual communities. An explorative analysis of changing information behavior*. In: Hug, T. (Hg.): *Didactics of microlearning. concepts, discourses, and examples*. Münster: Waxmann Verlag, S. 155-170.
- Kahnwald, N. 2008: *Informal learning by non-posters in virtual communities. Preliminary theoretical considerations and explorative case studies*. In: *Proceedings of the IADIS conference of web-Based communities July 8-10, 2008, Amsterdam, Netherlands*. Amsterdam: IADIS, S. 174-177.
- Kahnwald, N. 2009: *Informal learning in virtual communities. Individual practice between information retrieval, observation and participation*. In: *Proceedings of the 11th general online research conference, April 6-8, 2009 Vienna*. S. 82-83. URL: <http://www.martin-welker.de/wp/wp-content/uploads/2009/04/gor09-proceedings.pdf> [Stand 20.7.09]
- Katz, J. 1998: *Luring the Lurkers*. URL: <http://slashdot.org/features/98/12/28/1745252.shtml> [Stand 20.7.09]
- Keisler, S. (Hg.) 1997: *Culture of the internet*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kerres, M. 2001: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. 2006: *Potenziale von Web 2.0 nutzen*. URL: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> [Stand 20.7.09]
- Kirsner, K.; Speelmann, C.; Maybery, M.; O'Brien-Malone, A.; Anderson, M.; MacLeod C. (Hg.) 1998: *Implicit and explicit mental processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Knoblauch, H. 2005: *Wissenssoziologie*. Konstanz: UTB.
- Knowles, M.S. 1950: *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Kollock, P.; Smith, M. 1996: *Managing the virtual commons: cooperation and conflict in computer communities*. In: Herring, S. (Hg.): *Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, S. 109-128.
- Krüger, H.H. 1996: *Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne*. In Krüger, H.H.; Helsper, W. (Hg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 319-326.

- Krüger, H.H.; Helsper, W. 1996: *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuper, A.; Kuper, J. (Hg.) 1996: *The social science encyclopedia*. London: Routledge.
- Kuper, H.; Kaufmann, K. 2010: *Beteiligung an informellem Lernen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (1), S. 99-119.
- Kuwan, H.; Thebis, F. 2005: *Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Lamnek, S. 2005: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Langer, H.-E.; Bormann, H. 1992: *Krankheits-Bild als Krankheits-(Be-)Deutung. Versuch einer Meta-Theorie der Laientheorien bei rheumatischen Erkrankungen*. In: Basler, H.-D. et al. (Hg.): *Psychologie in der Rheumatologie*. Berlin: Springer Verlag.
- Lash, S. 1994: *Reflexivity and its doubles: structure, aesthetics, community*. In: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S.: *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press, S. 110-174.
- Lave, J. 1988: *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. 1997: *On Learning*. In: Forum Kritische Psychologie. Lernen. Holzkamp-Colloquium, H38, S. 120-135.
- Lave, J.; Wenger, E. 1991: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lee, J., McKendree, J., Dineen, E; Cox, R. 1998: *Vicarious learning: dialogue and multimodality*. In: Proceedings of the second international conference on cooperative multimodal communication (CMC'98). Den Haag: CIP Gegevens Koninldijke Bibliotheek, S. 177-180.
- Leug, C.; Fisher, D. (Hg.) 2003: *From usenet to CoWebs: Interacting with social information spaces*. Amsterdam: Springer Verlag.
- Licklider, J.C.R.; Taylor, R.W. 1968: *The computer as a communication device*. URL: http://www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/20.20.03_licklider-taylor.pdf [Stand 20.7.08]
- Livingstone, D.W. 1999: *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin. Berlin: QUEM, S. 65-92.
- Livingstone, D.W. 2000: *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. NALL Working Paper 10. Toronto: NALL.

- Lueg, C. 2000: *Where is the action in virtual communities of practice?* In: Proceedings of the workshop communication and cooperation in knowledge communities at the D-CSCW 2000 German computer-supported cooperative work conference „Verteiltes Arbeiten – Arbeit der Zukunft“, September 12, 2000, Munich, Germany. Stuttgart: Teubner. URL: <http://www-staff.it.uts.edu.au/~lueg/papers/commdcscw00.pdf> [Stand 20.7.09]
- lurk 2009: In Merriam-Webster Online Dictionary. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/lurk> [Stand 20.7.09]
- „Lurker“: In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Lurker&oldid=62113345> [Stand 19.7.09]
- Maasen, S. 1999: *Wissenssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Madanmohan, T.R.; Navelkar, S. 2004: *Roles and knowledge management in online technology communities: an ethnographic study*. In: Int. J. Web Based Communities, 1, S. 71-89.
- Madden, A.D.; Eaglestone, B.; Ford, N.J.; Whittle, M. 2006: *Search engines: a first step to finding information: preliminary findings from a study of observed searches*. Information Research, 12(2), paper 294, URL: <http://InformationR.net/ir/12-2/paper294.html> [Stand 20.7.09]
- Mangold, R.; Vorderer, P.; Bente, G. 2004: *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Marchionini, G. 1995: *Information seeking in electronic environments*. NY: Cambridge University Press.
- Marsick, V. 2009: *Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice*. In: Journal of Workplace Learning, 21 (4), S. 265-275.
- Matzat, U. 2004: *Cooperation and community on the internet: Past issues and present perspectives for theoretical-empirical internet research*. In: Analyse & Kritik, 26 (1), S. 63-90.
- Matzat, U. 2009: *The embeddedness of academic online groups in offline social networks: Reputation gain as a stimulus for online discussion participation*. In: International Sociology, 24 (1), S. 63-92.
- May, J.; Crang, M.; Crang, P. (Hg.) 1999: *Virtual geographies: Bodies, space & relations*. London: Routledge.
- Mayring, P. 2003: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCarthy, J.; Wright, P. 2004: *Technology as experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mead, G.H. 1934: *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- Merkens, H. 1997: *Stichproben bei qualitativen Studien*. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, S. 97-106.
- Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.) 2005: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK.
- Millen, D.R.; Dray, S.M. 2000: *Information sharing in an online community of journalists*. In: *Aslib Proceedings*, 52, S. 166-173.
- Mills, T.M. 1969: *Soziologie der Gruppe*. München: Juventa.
- Morris, M.; Ogan, C. 1996: *The Internet as Mass Medium*. In: *Journal of Computer Mediated Communication*, 1 (4), (online journal). URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/morris.html> [Stand 20.7.09]
- Nachmias, R.; Gilad, A. 2002: *Needle in a hyperstack: Searching information on the World Wide Web*. In: *Journal of Research in Computing in Education*, 34 (4).
- Neuß, N. 2005: *Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung*. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, S. 152-161.
- Ng, C.; Hung, D. 2003: *Conceptualizing a framework for design of online communities*. In: *International Journal on E-Learning*, 2 (4), S. 60-71.
- Nielsen, J. 2006: *Participation inequality: Encouraging more users to contribute*. In: *Nielson's Alertbox*. URL: http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html [Stand 20.7.09]
- Nijstad, B.A.; van Knippenberg, D. 2007: *Gruppenpsychologie: Grundlegende Prinzipien*. In: Jonas, K.; Stroebe, W.; Hewstone, M. (Hg.): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag, S. 409-441.
- Nonnecke, B.; Preece, J. 1999: *Shedding light on lurkers in online communities*. Paper presented at: *Ethnographic studies in real and virtual environments: Inhabited information spaces and connected communities*. Edinburgh. URL: <http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/SheddingLight.final.pdf> [Stand 20.7.09]
- Nonnecke, B. 2000: *Lurking in email-based discussion lists*. London: South Bank University Press.
- Nonnecke, B.; Preece, J. 2000a: *Lurker demographics: Counting the silent*. In: *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, Den Haag, The Netherlands, S. 73-80. URL: http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/paper/13%20Nonnecke&PreeceCHIpaper_ACMnotice.PDF [Stand 20.7.09]
- Nonnecke, B.; Preece, J. 2000b: *Persistence and lurkers in discussion lists: A pilot study*. In: *Proceedings of the 33rd Hawaii international conference on system sciences*, 3, S. 3031.

- Nonnecke, B.; Preece, J. 2003: *Silent participants: Getting to know lurkers better*. In: Leug, C.; Fisher, D. (Hg.): *From usenet to CoWebs: Interacting with social information spaces*. Amsterdam: Springer-Verlag.
- Nonnecke, B.; Preece, J.; Andrews, D.; Voutour, R. 2004: *Online lurkers tell why*. In: Proceedings of the tenth Americas conference on information systems, New York, New York. S. 2688-2694. URL: [http://www.ecademy.ch/ecademy/ecadpubli.nsf/BD003963CF2FDDFBC1256F100025685E/\\$file/SIGEBZ05-1198.pdf](http://www.ecademy.ch/ecademy/ecadpubli.nsf/BD003963CF2FDDFBC1256F100025685E/$file/SIGEBZ05-1198.pdf) [Stand 20.7.09]
- North, K. 2002: *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- North, K.; Franz, M.; Lembke, G. 2004: *Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften. Communities of practice*. Quem-Report Nr. 85, Berlin: QUEM, S. 39.
- O'Brien-Malone, A.; Maybery, M. 1998: *Implicit learning*. In: Kirsner, K.; Speelmann, C.; Maybery, M.; O'Brien-Malone, A.; Anderson, M.; MacLeod C. (Hg.): *Implicit and explicit mental processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 37-55.
- Ochoa, X.; Duval, E. 2008: *Quantitative analysis of user-generated content on the Web*. In: Proceedings of the first international workshop on understanding web evolution (WebEvolve2008), Beijing, China, S. 19-26.
- OECD 1977: *Learning opportunities for adults*. Vol. 1. Paris: OECD.
- Orr, J.E. 1996: *Talking about Machines. An ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Oswald, H. 2003: *Was heißt qualitativ forschen?* In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 71-87.
- Ostwald, M. 1997: *Virtual urban futures*. In: Holmes, D. (Hg.): *Virtual politics: Identity and community in cyberspace*. London: Sage, S. 125-144.
- Otto, H.; Coelen, T. (Hg.) 2004: *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Overwien, B. 2004: *Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert*. In: Otto, H.; Coelen, T. (Hg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 51-73.
- Parsons, T.; Bales, R. 1956: *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Perkins, D.N. 1993: *Person-plus: a distributed view of thinking and learning*. In: Salomon, G. (Hg.): *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 88-110.
- Plessner, H. 1977: *Einleitung zur deutschen Ausgabe*. In: Berger, P.L.; Luckmann, T.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer, S. IX-XVI.
- Polanyi, M. 1985: *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Preece, J. 2000: *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. In: *Industrial Management & Data Systems*, 100, S. 459-460.
- Preece, J.; Maloney-Krichmar, D.; Abras, C. 2003: *History of online communities*. In: Christensen, K.; Levinson, D. (Hg.): *Encyclopedia of community: From village to virtual world*. Thousand Oaks: Sage, S. 1023-1027.
- Preece, J.; Nonnecke, B.; Andrews, D. 2004: *The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone*. In: *Computers in Human Behavior*, 20, S. 201-223.
- Prensky, M. 2001: *Digital natives, digital immigrants*. In: *On the Horizon*. MCB University Press, 9 (5). URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Stand 20.7.09]
- Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K. 1997: *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Proulx, S.; Latzko-Toth, G. 2005: *Mapping the virtual in social sciences: On the category of „virtual community“*. In: *The Journal of Community Informatics*, 2, S. 42-52.
- Punch, M. 1994: *Politics and ethics in qualitative research*. In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Hg.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 83-97.
- Rafaeli, S.; Ravid, G.; Soroka, V. 2004: *De-lurking in virtual communities: a social communication network approach to measuring the effects of social and cultural capital*. In: *Proceedings of the 37th Hawaii international conference on system sciences*. URL: <http://www.ravid.org/gilad/205670203.pdf> [Stand 20.7.09]
- Rauch, H. 1983: *Partizipation und Leistung in Grossgruppensitzungen. Qualitative und quantitative Vergleichsanalyse von 20 Fallstudien zum Sitzungsprozess entscheidungsfindender Gruppen*. In: *Gruppensoziologie. Sonderheft Nr. 25 der KZfSS*, S. 256-274.
- Rauner, F. (Hg.) 2005: *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reckwitz, A. 2003: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.

- Reichert, J. 2000: *Zur Gültigkeit von qualitativer Sozialforschung*. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal), 1 (2), Art. 32. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1101/2428> [Stand 20.7.2009]
- Reigeluth, C.M. 1999: *Instructional-Design Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinmann-Rothmeier, G. 2000: *Communities und Wissensmanagement. Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Rep. No. 129). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Resnick, L.B. (Hg.) 1989: *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheingold, H. 1993: *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Riedel, M. 1974: *Gemeinschaft*. In: Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3. Basel: Schwalbe & Co, S. 239-243.
- Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwalbe & Co.
- Robins, K. 1996: *Cyberspace and the world we live in*. In: Dovey, J. (Hg.): *Fractal dreams: New media in social context*. London: Lawrence & Wishart, S. 1-30.
- Rodatz, C. 2003: *Navigieren, Surfen, Flanieren und das Netz*. In: Hård, M.; Lösch, A.; Verdicchio, D. (Hg.): *Transforming spaces. The topological turn in technology studies*. URL: <http://www.ifs.tu-darmstadt.de/fileadmin/gradkoll/Publikationen/spacefolder/pdf/Rodatz.pdf> [Stand 20.7.09]
- Ryle, G. 1993: *Aspects of Mind*. Oxford: Blackwell.
- Sader, M. 1996: *Die Psychologie der Gruppe*. München: Juventa.
- Salomon, G. (Hg.) 1993: *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Savolainen, R. 1995: *Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of „way of life“*. In: *Library & Information Science Research*, 17 (3), S. 259-294.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. 1994: *Computer support for knowledge-building communities*. In: *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), S. 265-283.
- Schatzki, T. 2001: *Introduction: Practice theory*. In: Schatzki, T.; Knorr Cetina K.; v. Savigny, E. (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, S. 1-14
- Schatzki, T.; Knorr Cetina K.; v. Savigny, E. (Hg.) 2001: *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.

- Schmidt, C. 1997: „*Am Material*“: *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München und Weinheim: Juventa, S. 544-567.
- Schober, M.F.; Clark, H.H. 1989: *Understanding by addressees and overhearers*. In: *Cognitive Psychology*, 21, S. 211-232.
- Schorb, B.; Mohn, E.; Theunert, H. 1998: *Sozialisation durch (Massen-)Medien*. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 493-508.
- Schubert, K.; Klein, M. (Hg.) 2001: *Das Politiklexikon*. Bonn: Dietz.
- Schulze, T. 1993: *Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff*. In: Bauersfeld, H.; Bromme, R. (Hg.): *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. Münster: Waxmann Verlag, S. 241-269.
- Schüttpelz, E. 2007: *Ein absoluter Begriff: Zur Genealogie und Karriere des Netzwerkkonzepts*. In: Kaufmann, S. (Hg.): *Vernetzte Steuerung. Soziale Prozesse im Zeitalter technischer Netzwerke*. Zürich: Chronos, S. 25-46.
- Schütz, A.; Luckmann, T. 1991: *Strukturen der Lebenswelt*. 1 (4. Aufl. 1991) + 2 (2. Aufl. 1990). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, A. 1972: *Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens*. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2: *Studien zur soziologischen Theorie*, Den Haag: Nijhoff, S. 85-101.
- Schwabe, G.; Streitz, N.; Unland, R. (Hg.) 2001: *CSCW-Kompendium*. Berlin: Springer Verlag.
- Smith, M.A., Kollock, P. (Hg.) 1999: *Communities in cyberspace*. New York: Routledge.
- Sommerlad, E.; Stern, E. 1999: *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Soroka, V.; Jacovi, M.; Ur, S. 2003: *We can see you: A study of communities' invisible people through ReachOut*. In: *Proceedings of the first international conference on communities and technologies; C&T 2003*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, S. 65-79.
- Spiro, R.J.; Vispoel, W.P.; Schmitz, J.G.; Samarapungavan, A.; Boerger, A.E. 1987: *Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains*. Technical Report No. 409. Illinois University, Urbana: Center for the Study of Reading.
- Sprondel, W. 1979a: „*Experte*“ und „*Laie*“: *Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie*. In: Sprondel, W., Grathoff, R. (Hg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, S. 140-154.

- Sprondel, W.; Grathoff, R. (Hg.) 1979b: *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke.
- Sproull, L.; Faraj, S. 1997: *Atheism, sex, and databases: The net as a social technology*. In: Keisler, S. (Hg.): *Culture of the Internet*. Mahwah, NJ, Erlbaum, S. 35-51.
- Stalder, F. 2006: *Manuel Castells and the Theory of the Network Society*. Cambridge: Polity.
- Stalder, F. 2012: *Selbermachen statt teilnehmen*. In: Apprich, C.; Stalder, F. (Hg.): *Vergessene Zukunft – Radikale Netzkulturen in Europa*. Bielefeld: transcript, S. 219-226.
- Stake, R.E. 1994: *Case Studies*. In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Hg.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 236-247.
- Staudt, E.; Kailer, N.; Kottmann, M.; Kriegesmann, B.; Meier, A. J.; Muschik, C.; Stephan, H.; Ziegler, A. 2002: *Kompetenzentwicklung und Innovation*. Münster: Waxmann Verlag.
- Stegbauer, C. 2000: *Die Rolle der Lurker in Mailinglisten*. In: Fortschritte in der Wissensorganisation, Bd. 6 (Proceedings der 6. Tagung der Deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Wissensorganisation Hamburg, 23.-25. September 1999). Würzburg: Ergon, S. 119-129.
- Stegbauer, C. 2001: *Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsformen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stegbauer, C.; Rausch, A. 2001: *Die schweigende Mehrheit – „Lurker“ in internetbasierten Diskussionsforen*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, S. 47-64.
- Stillman, L.; Johanson, G. (Hg.) 2007: *Constructing and sharing memory: Community informatics, identity and empowerment*. Cambridge, MA: Cambridge Scholars Publishing.
- Stone, A.R. 1991: *Will the real body please stand up?* In: Benedikt, M. (Hg.), *Cyberspace: First Steps*. Cambridge, MA: MIT, S. 81-118.
- Straka, G.A. 2000: *Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation der Desiderate*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzentwicklung 2000*. Münster: Waxmann Verlag, S. 15-70.
- Suchman, L. 1987: *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutton, L.A. 2001: *The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications*. In: *International Journal of Educational Telecommunications*, 7 (3), S. 223-242.
- Takahashi, M.; Fujimoto, M.; Yamasaki, N. 2003: *The active lurker: influence of an in-house online community on its outside environment*. In: *Proceedings of the 2003 interna-*

- tional ACM SIGGROUP conference on supporting group work, GROUP 2003, Sanibel Island, Florida, USA, November 9-12, 2003, S. 1-10.
- Tönnies, F. 1979 [1887]: *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* (Neudruck der 8. Aufl. von 1935). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tough, A. 1978: *Major learning efforts: Recent research and future directions*. In: *Adult Education Quarterly*, 28 (4), S. 250-263.
- Tuckman, B.W. 1965: *Developmental sequences in small groups*. In: *Psychological Bulletin*, 63, S. 348-399.
- Tuckman, B.W.; Jensen, M.A.C. 1977: *Stages of small group development revisited*. In: *Group and Organizational Studies*, 2, S. 419-427.
- Turkle, S. 1995: *Life on the screen*. New York: Simon & Schuster.
- Utz, S. 1999: *Soziale Identifikation mit virtuellen Gemeinschaften - Bedingungen und Konsequenzen*. Dissertation. Lengerich: Pabst.
- van Eimeren, B.; Frees, B. 2007: *Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie*. In: *Media-Perspektiven*, 8/2007, S. 362-378.
- van Eimeren, B.; Frees, B. 2009: *Der Internetnutzer 2009 – multimedial und total vernetzt?* In: *Media-Perspektiven*, 7/2009, S. 334-348.
- v. Glasersfeld, E. 1997: *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl Auer.
- Wageneder, G.; Jadin, T. 2007: *eLearning2.0 - Neue Lehr/Lernkultur mit Social Software?* In: *Tagungsband der 13. FNMA-Tagung*. 2007. URL: <http://wageneder.net/artikel/fnma-13.html> [Stand 20.7.09]
- Watkins, K.E.; Marsick, V.J. 1992: *Towards a theory of informal and incidental learning in organizations*. In: *International Journal of Lifelong Education*, II (11), S. 287-300.
- Weber, M. 1985 [1922]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wellman, B.; Gulia, M. 1999: *Virtual communities as communities – Net surfers don't ride alone*. In: Smith, M.A.; Kollock, P. (Hg.): *Communities in cyberspace*, New York: Routledge, S. 167-194.
- Wellman, B. 1999: *Networks in the global village*. Boulder, CO: Westview.
- Welton, M.R. (Hg.) 1995: *In defense of the life world: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY: New York State.
- Wenger, E. 1998: *Communities of practice: learning, meaning, identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wenger, E. 2000: *Communities of practice; the structure of knowledge stewarding*. In: Despres, C.; Chauvel, D. (Hg.): *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management*. Boston: Butterworth-Heinemann, S. 205-224.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W.M. 2002: *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- White, D. 2007: *Results and analysis of the Web 2.0 services survey undertaken by the SPIRE project*. URL: http://spire.conted.ox.ac.uk/trac_images/spire/SPIRESurvey.pdf Stand [20.7.09]
- Whittaker, S.; Terveen, S.; Hill, W.; Cherny, L. 1998: *The dynamics of mass interaction*. In: Proceedings of the 1998 ACM conference on computer supported cooperative work. Seattle: ACM, S. 257-264.
- Wilson, S.M.; Peterson, L.C. 2002: *The anthropology of online communities*. In: Annual Review of Anthropology, 31, S. 449-467.
- Winograd, T.; Flores, F. 1986: *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Woolley, B. 1994: *Die Wirklichkeit der virtuellen Welten*. Basel: Birkhäuser.
- Wunsch-Vincent, S.; Vickery, G. 2007: *Participative web and user-created content. Web 2.0, wikis and social networking*. Paris: OECD.
- Wygotsky, L.S. 1964: *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.
- Yin, R.K. 2003: *Case study research. Design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Zemke, R. 1985: *The Honeywell studies: How managers learn to manage*. In: Training, August, S. 50-51.
- Zerfaß, A.; Bogosyan, J. 2007: *Blogstudie 2007: Informationssuche im Internet – Blogs als neues Recherchetoole (Ergebnisbericht)*, Leipzig. URL: www.blogstudie2007.de [Stand 20.7.09]
- Zinke, G.; Fogolin, A. 2004: *Online-Communities – Chancen für informelles Lernen in der Arbeit*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Titelblatt des Time-Magazins vom Dezember 2006	28
Abbildung 2: Nutzung medialer Anwendungen	33
Abbildung 3: Art der Nutzung von <i>Web 2.0</i> -Angeboten 2007	34
Abbildung 4: Signatur eines Forenteilnehmers	38
Abbildung 5: Wissenstreppe	46
Abbildung 6: Komponenten einer Theorie sozialen Lernens	69
Abbildung 7: Dimensionen von Praxis innerhalb einer Gemeinschaft	72
Abbildung 8: Die Dualität von Partizipation und Reifikation	76
Abbildung 9: Partizipationsgrade in Praxisgemeinschaften	79
Abbildung 10: Entwicklungswege in (virtuellen) Praxisgemeinschaften	85
Abbildung 11: Dimensionen der Fragestellung	89
Abbildung 12: Faktoren für die situative Wahl einer Nutzungsstrategie	158

8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interesse von Internetnutzern, selber Beiträge zu verfassen	34
Tabelle 2: Warum Lurker keine Beiträge verfassen	41
Tabelle 3: Durch Lurking erfüllte Bedürfnisse	41
Tabelle 4: Gegenüberstellung von Alltags- und Expertenwissen	52
Tabelle 5: Dimensionen informellen Lernens	60
Tabelle 6: Zuordnung Lern-Aktivität – Unterstützungs-Technologien	63
Tabelle 7: Unterschiede zwischen Praxisgemeinschaften und anderen sozialen Strukturen	73
Tabelle 8: Relevante Aspekte für die Wahl einer Forschungsmethode	92
Tabelle 9: Übersicht über Teilnehmer und Datenbasis	100
Tabelle 10: Übersicht über die genutzten Online-Angebote der Teilnehmer	104
Tabelle 11: Übersicht über die genutzten Online-Angebote der Teilnehmer – Fortsetzung	105
Tabelle 12: Anteil (in %) von Posting und Lurking bei Studienteilnehmern (Selbstauskunft)	106
Tabelle 13: Angaben aller Teilnehmer zu Gründen, keine Beiträge zu verfassen	107
Tabelle 14: Differenzierung typischer Nutzungskontexte	163
Tabelle 15: Zentrale Ergebnisse zu den Dimensionen der Fragestellung	168

8.4 Erhebungsinstrumente

8.4.1 Interviewprotokoll

Interview Lurking		
Interview Nummer:	Datum:	Ort:
Erstellt von:		
Transkribiert von:		
Name		
Kontakt über		
Kontaktangaben		
Studium		
Beruf		
Häufigkeit der Nutzung von		
- PC		
- Internet		
Art der Internetverbindung		

Was ist sonst noch wichtig?	
Interviewsituation	

8.4.2 Interviewleitfaden

A	Einleitung
A1	Vorstellung des Interviewers
A2	<p>Vorstellung des Dissertationsthemas:</p> <p>In meiner Dissertation geht es um informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Noch vor einigen Jahren wurde der Begriff „virtuelle Gemeinschaft“ vorwiegend für Mailinglisten und Foren verwendet. Inzwischen entstehen virtuelle Gemeinschaften im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Angeboten, die unter dem Begriff <i>Social Software</i> zusammengefasst werden. Dazu gehören alle Dienste und Services, in denen die Nutzer selber auch Inhalte einstellen bzw. erzeugen können. Mich interessiert bei meiner Forschung, ob und wie diese Angebote für Lernen und Informationsbeschaffung genutzt werden. Mein Fokus liegt dabei auf den Teilnehmern, die nicht oder eher selten selber Beiträge verfassen oder Inhalte einstellen, da über diese Nutzungsstrategien bisher wenig bekannt ist.</p>
A3	Grund für die Befragung/Auswahl der Stichprobe
A4	Einverständnis Mitschnitt des Interviews ja/nein
A5	Hinweise zum Datenschutz
A6	Ergebnismitteilung ja/nein
B	Informationsumgebung

B1	<p>Einleitung:</p> <p>Zunächst möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu den Diensten, Seiten und Services stellen, die Sie für Ihre Informationsbeschaffung nutzen. Bitte nennen Sie auch Angebote, die Sie nur selten oder sogar nur einmal genutzt haben.</p>
B2	<p>Informationsumgebung: Abfrage über Tabelle (Informationsumgebung.xls)</p>

C	<p>Informationsstrategien</p>
C1	<p>Einleitung:</p> <p>Ich habe nun einen Eindruck erhalten, welche Informationsquellen Sie nutzen. Jetzt würde ich gerne mehr darüber erfahren, wie Sie vorgehen, wenn Sie Informationen benötigen.</p>
C2	<p>Beschreiben Sie bitte, wie Sie vorgehen, wenn Sie das Internet und vor allem <i>Social Software</i> nutzen, um eine Antwort auf eine offene Frage zu finden. Vielleicht fällt Ihnen ja ein Beispiel ein, wonach Sie kürzlich gesucht haben. Wie sind Sie denn dabei vorgegangen?</p>
C3	<p>Setzen Sie die oben genannten Angebote, bei denen Nutzer selbst Inhalte einstellen können, auch für die Informationssuche oder Problemlösung ein?</p>
C4	<p>Greifen Sie dabei eher auf Inhalte Anderer zu oder erstellen Sie selbst Inhalte bzw. Beiträge? Geben Sie bitte das Verhältnis des Zeitaufwands für diese beiden Nutzungsformen in Prozent an.</p>
	<p>Passive Nutzung</p>
C4	<p>In welchen Situationen greifen Sie, z.B. in Foren, eher auf Inhalte zu, die Andere geschrieben haben ohne selbst einen Beitrag zu verfassen?</p>
C4a	<p>Schildern Sie mir bitte einige Beispiele, an die Sie sich erinnern, genauer.</p>
C5	<p>Für wie ergiebig halten Sie diesen Zugriff auf Beiträge Anderer?</p>
C6	<p>Wenn das Vorgehen nicht erfolgreich ist, welche Alternativstrategien nutzen Sie dann? (auch offline z.B. Bibliothek, Freunde anrufen)</p>
C7	<p>Unter welchen Bedingungen ändern Sie Ihre Strategie bzw. würden diese ändern?</p>
	<p>Aktive Nutzung</p>

C8	Verfassen Sie selbst Beiträge in Foren, Mailinglisten oder stellen Sie online eigene Inhalte bereit? Wenn ja, wie oft und in welchen Foren bzw. anderen Diensten und zu welchen Themen?
C9	In welchen Situationen stellen Sie selbst Inhalte bereit, bzw. veröffentlichen Forenbeiträge?
C10	Aus welchen Gründen stellen Sie selbst Inhalte bereit, bzw. veröffentlichen Forenbeiträge?
C11	Ist es für Ihr Ziel ergiebig gewesen, Inhalte einzustellen?
C12	Haben Sie die entsprechenden Seiten bzw. Foren vorher als passiver Leser genutzt?
C13	Falls ja, wie kam es zu der Entscheidung, auch selber Inhalte zu verfassen?

D	Wahrnehmung der Nutzung virtueller Gemeinschaften
D1	Einleitung: Abschließend möchte ich Ihnen noch ein paar Fragen dazu stellen, wie Sie Ihre Nutzung von <i>Social Software</i> erleben.
	Information und Lernen
D2	Was für eine Rolle spielen diese Angebote bei der Beschaffung von Informationen für Sie?
D3	Würden Sie sagen, dass Sie durch diese Angebote etwas lernen, z.B. ein Problem zu lösen oder ein anderes Verständnis von Themen entwickeln?
D4	Schildern Sie bitte als Beispiel einen Fall, in dem Sie etwas gelernt haben.
	Vernetzung
D5	Knüpfen Sie über diese Angebote Kontakt zu anderen Personen, bzw. informieren Sie sich über Aktivitäten Anderer über deren Inhalte oder Profile?
D6	Schildern Sie bitte ein Beispiel für diese Art von personenbezogener Recherche und/oder Kontaktaufnahme.
	Mitgliedschaft
D7	Wie sehen Sie sich selbst als Nutzer von <i>Social Software</i> ? (Schmarotzer oder legitime Informationsstrategie?)

D8	Fühlen Sie sich den Angeboten, die Sie nutzen, und den anderen Mitgliedern verbunden?
D9	Nennen Sie mir bitte Beispiele für Angebote, denen Sie sich mehr und solche, denen Sie sich weniger verbunden fühlen.

E	Weitere Datenquellen
E1	<i>Evtl.(Tabelle beachten):</i> Würden Sie mir Links zu eigenen Inhalten und Profilen bzw. Ihre Feedliste zur Verfügung stellen?
E2	Wären Sie eventuell bereit, über zwei Wochen ein Lerntagebuch zu führen?

F	Weitere interessante Interviewpartner?
---	--

G	Dank und Verabschiedung
---	-------------------------

8.4.3 Tabelle Informationsumgebung

Art des Angebots	Welche Angebote werden genutzt? (Bitte alle Angebote aufzählen!)	Wie oft wird ein Angebot genutzt?	Zu welchem Zweck?	Nutzen Sie Inhalte anderer Teilnehmer?	Erstellen Sie eigene Beiträge bzw. Inhalte?	Wie wichtig ist dieses Angebot für Sie?	Sind Sie bei diesem Angebot registriert / angemeldet?	Ist es in Ihre Arbeitsumgebung integriert?	Wenn "ja", wie?	Wenn "nein", welche?	Bemerkungen/ Kommentare
Browser											
	Suchmaschinen										
	Foren										
	Mailinglisten										
	Wikis										
	Weblogs										
	Chat										
	Instant Messenger										
	Internet-Telefonie (z. B. Skype)										
	Social Bookmarking (z. B. del.icio.us)										
	Social Networking (z. B. Xing, mySpace)										
	Filesharing (z. B. flickr, youtube o.ä.)										
	Online-Spiele / Online-Welten										
	Produktbewertungen/ Kommentare (Amazon)										
	Newsletter										
	News-Feeds										
	Podcasts										
	Mashups, social tagging										
	Sonstiges										

8.4.4 Vorlage Lernprotokoll

Lernprotokoll von												
Bitte protokollieren Sie in dieser Tabelle etwa 20 Fälle, in denen Sie versucht haben, Fragen und Probleme über das Internet zu lösen. Geben Sie bitte auch an, wenn Sie als 2. oder 3. Strategie auf Offline-Quellen zugegriffen haben. Von besonderem Interesse sind für mich Fälle, bei denen Sie auf Inhalte anderer Internet-Nutzer (social software) zugegriffen haben. Bei Fragen und Kommentaren erreichen Sie mich unter nina.kahnwald@tu-dresden.de, oder mobil unter xxxxxxxxxxxx.												
Datum	Frage/ Problem/ Interesse	Ergebnis 1. Such- strategie	Verbleiben- de offene Fragen	evtl. 2. Such- strategie	Ergebnis 2. Such- strategie	Verbleibende offene Fragen	evtl. 3. Such- strategie	Ergebnis 3. Such- strategie	Verbleiben- de offene Fragen	Wie beurteilen Sie den Lösungsgrad insgesamt?	Wie zufrieden sind Sie mit der Suche?	Bemerkungen / Kommentare
										0% 25% 50% 75% 100% trifft nicht zu	gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich sehr trifft nicht zu	

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)

Im Kontext des wissenschaftlichen Lehrens und Forschens gewinnen die so genannten Neuen Medien mehr und mehr an Bedeutung. Die GMW hat sich zur Aufgabe gemacht, diesen Prozess reflektierend, gestaltend und beratend zu begleiten. Die GMW begreift sich als Netzwerk zur interdisziplinären Kommunikation zwischen Theorie und Praxis im deutschsprachigen Raum. Anwender und Forschende aus den verschiedensten Disziplinen kommen durch die GMW miteinander in Kontakt.

Mitte der neunziger Jahre begründete die GMW zusammen mit dem Waxmann Verlag die Buchreihe „Medien in der Wissenschaft“, aus der Ihnen hier der Band 62 vorliegt. Im Fokus der Buchreihe liegen hochschulspezifische Fragestellungen zum Einsatz Neuer Medien. Für die GMW stehen dabei die gestalterischen, didaktischen und evaluativen Aspekte der Neuen Medien sowie deren strategisches Potenzial für die Hochschulentwicklung im Vordergrund des Interesses, weniger die technische Seite. Autoren und Herausgeber mit diesen Schwerpunkten sind eingeladen, die Reihe für ihre Veröffentlichungen zu nutzen. Informationen zu Aufnahmekriterien und -modalitäten sind auf der GMW-Webseite zu finden.

Jährlicher Höhepunkt der GMW-Aktivitäten ist die europäische Fachtagung im September. Im Wechsel sind deutsche, österreichische und Schweizer Veranstaltungsorte Gastgeber. Die Konferenz fördert die Entwicklung medienspezifischer Kompetenzen, unterstützt innovative Prozesse an Hochschulen und Bildungseinrichtungen, verdeutlicht das Innovationspotenzial Neuer Medien für Reformen an den Hochschulen, stellt strategische Fragen in den Blickpunkt des Interesses und bietet ein Forum, um neue Mitglieder zu gewinnen. Seit 1997 werden die Beiträge der Tagungen in der vorliegenden Buchreihe publiziert.

Eng verbunden mit der Tagung ist die jährliche Ausrichtung und Verleihung des MEDIDA-PRIX durch die GMW für herausragende mediendidaktische Konzepte und Entwicklungen. Seit dem Jahr 2000 ist es damit gelungen, unter Schirmherrschaft und mit Förderung der Bundesministerien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsame Kriterien für gute Praxis zu entwickeln und zu verbreiten. Der Preis hat mittlerweile in der E-Learning-Gemeinschaft große Anerkennung gefunden und setzt richtungweisende Impulse für Projekt- und Produktentwicklungen. Die jährliche Preisverleihung lenkt die öffentliche Aufmerksamkeit auf mediendidaktische Innovationen und Entwicklungen, wie dies kaum einer anderen Auszeichnung gelingt.

Die GMW ist offen für Mitglieder aus allen Fachgruppierungen und Berufsfeldern, die Medien in der Wissenschaft erforschen, entwickeln, herstellen, nutzen und vertreiben. Für diese Zielgruppen bietet die GMW ein gemeinsames Dach, um die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft zu bündeln. GMW-Mitglieder profitieren von folgenden Leistungen:

- Reduzierter Beitrag bei den GMW-Tagungen
- Gratis Tagungsband unabhängig vom Besuch der Tagungen

Informieren Sie sich, fragen Sie nach und bringen Sie Ihre Anregungen und Wünsche ein. Werden Sie Mitglied in der GMW! [www.gmw-online.de]

August 2013, für den Vorstand
Prof. Dr. Thomas Köhler