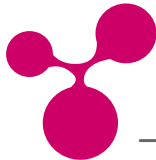


Technische Universität Dresden – Fakultät Informatik
Professur für Multimediaetechnik, Privat-Dozentur für Angewandte Informatik

Prof. Dr.-Ing. Klaus Meißner
PD Dr.-Ing. habil. Martin Engelen
(Hrsg.)



GENEME '10

GEMEINSCHAFTEN IN NEUEN MEDIEN

an der
Fakultät Informatik der Technischen Universität Dresden

mit Unterstützung der

3m5. Media GmbH, Dresden
ANECON Software Design und Beratung GmbH, Dresden
Communardo Software GmbH, Dresden
GI-Regionalgruppe, Dresden
itsax.de | pludoni GmbH, Dresden
Kontext E GmbH, Dresden
Medienzentrum der TU Dresden
objectFab GmbH, Dresden
SALT Solutions GmbH, Dresden
SAP AG, Resarch Center Dresden
Saxonia Systems AG, Dresden
T-Systems Multimedia Solutions GmbH, Dresden

am 07. und 08. Oktober 2010 in Dresden

www.geneme.de
info@geneme.de

E.2 Social Software an der Hochschule: Studentische Communities of Practice

*Steffen Albrecht, Nina Kahnwald, Thomas Köhler
Technische Universität Dresden, Medienzentrum*

1 Einleitung

Die „Neuen Medien“ sind schon etwas in die Jahre gekommen. Doch noch immer bietet die Erforschung ihrer Nutzung und ihres Nutzens bei der Unterstützung von Lernprozessen Herausforderungen. Nicht zuletzt unterliegen sie einem stetigen Selbsterneuerungsprozess, der in Begriffen wie „Web 2.0“ treffend zum Ausdruck kommt. Der vorliegende Beitrag greift die mit dem Begriff „Web 2.0“ verbundene Diskussion der E-Learning-Forschung auf und untersucht auf der Basis des Stands dieser Forschung sowie einer qualitativen empirischen Erhebung unter Studierenden,

- welches Potenzial Social Software in der tertiären Bildung bietet und
- welche Perspektiven für den Einsatz von Social Software an Hochschulen sich angesichts der bisherigen Erfahrungen skizzieren lassen.

2 Potenzial von Social Software an der Hochschule

Bereits 2001 machte Prensky darauf aufmerksam, dass sich Bildungsinstitutionen infolge der Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien auf neue Lern- und Denkformen ihrer Klientel einstellen müssten [1]. Im Jahr 2004 machte die Firma O'Reilly mit dem Konferenztitel „Web 2.0“ auf Innovationen in der Internetbranche aufmerksam, die vor allem das ökonomische Potenzial des Internet als „Plattform“ aufzeigten [2].

Schon kurze Zeit später wurden beide Beobachtungen unter dem Begriff „E-Learning 2.0“ [3] zusammengeführt. Auf der einen Seite stehen dabei die Lernenden mit ihrem zunehmend selbstverständlichen Gebrauch des Internet und seiner Dienste und ihren diesbezüglich ausgebildeten Erwartungen. Auf der anderen Seite stehen neuartige Webangebote, die die Grenze zwischen der Nutzung und der Produktion von Onlineinhalten auflösen. Aus dieser Kombination sollten sich neue Formen des E-Learning entwickeln, die durch Vernetzung der Lernenden, einen spielerischen Lernprozess und den freien Austausch von Inhalten geprägt sind und über kurz oder lang die Ablösung von Lernmanagement-Systemen klassischer Bauart, den „Inseln im Internet“ bedeuten sollten ([4], vgl. [3]).

In der Tat ist die Nutzung des Web 2.0 unter Studierenden weit verbreitet und alltäglich, wie die Ergebnisse von Repräsentativbefragungen zeigen [5,6,7]. Allerdings ist fraglich, ob mit der Nutzung des Web 2.0 auch eine Veränderung der Praktiken des Lernens einhergeht, wie prophezeit wurde. Zumindest wurden die

mit Web 2.0 verbundenen Erwartungen, dass sich die Nutzer der Neuen Medien in Produzenten verwandeln und sich, übertragen auf den Bereich E-Learning, die Grenze zwischen Lehrenden und Lernenden verwischt [4], enttäuscht. Denn die verfügbaren Untersuchungen zeigen über unterschiedliche Dienste hinweg, dass der überwiegende Teil der Nutzung rezeptiver Art ist und die Produktion durch Nutzer nur einen kleinen Teil ausmacht ([5], S. 8, [6], S. 362).

Schulmeister argumentiert außerdem, dass das Interesse für neue, Web 2.0-unterstützte Lehr- und Lernmethoden weniger von den Studierenden kommt (und wenn, dann von den älteren, erfahreneren), sondern diesen erst nahe gebracht werden müsse – nicht zuletzt, weil ihnen grundlegende Medienkompetenzen fehlten [8]. Empirische Studien zeigen, dass Studierende den Einsatz von Social Software an Hochschulen regelrecht ablehnen [9]. Schließlich sind auch die Hochschulen bei der Aufnahme von Web 2.0-Anwendungen in ihr Angebot zur Unterstützung des Lernens sehr zögerlich [10], was auf grundlegende Merkmale des Hochschulsystems wie Exklusivität, Reliabilität, Standardisierung und Institutionalisierung zurückgeführt wird, die einem „E-Learning 2.0“ entgegenstehen ([11], S. 156f.). Sicherlich ist auch der berechtigungsorientierte, eher autoritäre Charakter des akademischen Lehrbetriebs ein Hindernis.

Auch wenn somit eine Kluft zwischen dem Lernen an Hochschulen und der Nutzung von Social Software festgestellt werden kann, bleibt das Potenzial von Social Software zur Unterstützung von Lernprozessen unter Experten unbestritten. Dabei wird insbesondere die individuelle Kompetenzentwicklung angeführt, bei der Werkzeuge wie Wikis, Blogs, E-Portfolios eine große Rolle spielen können ([12], S. 511). Diesen wird zugeschrieben, Lernprozesse durch die Abbildung „echter, emotional-motivational herausfordernder Entscheidungssituationen“ und durch praxisnahe Problemstellungen besser als klassische E-Learning-Software unterstützen zu können ([13], S. V). Gegen das Argument der vorwiegend rezeptiven Nutzung von Web 2.0-Anwendungen wird außerdem eingewendet, dass auch die passive Teilnahme an Diskussionen („Lurking“) häufig eine Lernaktivität darstellt ([14], S. 291). Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die Frage, auf welche Weise Hochschulen das Potenzial von Social Software abrufen können, ohne grundlegend ihre institutionellen Strukturen ändern oder die Social Software-Nutzungspraktik der Lernenden „zähmen“ ([11], S. 157) zu müssen?

3 Fokus auf informelles Lernen

Analysiert man das Lernverhalten der Studierenden, richtet sich der Blick unweigerlich auf das informelle Lernen, also das Lernen außerhalb speziell dafür vorgesehener Situationen wie Lehrveranstaltungen etc. Informelles Lernen umfasst Formen wie selbstgesteuertes Lernen und inzidentelles Lernen bis hin zu Sozialisationsprozessen

[15]. Entsprechende Lernprozesse machen einen Großteil des Lernens Erwachsener aus [16]. Nicht zuletzt im Zuge des Bologna-Prozesses lässt sich dieser Befund auch auf das studentische Lernen an Hochschulen übertragen ([17], S. 211).

Die beschriebenen Barrieren für die Nutzung des Potenzials von Social Software bestehen vor allem im Bereich des formellen Lernens. Dennoch sind spezielle, auf informelles Lernen ausgerichtete Angebote des E-Learning noch nicht weit entwickelt ([12], S. 507). Um diese Schieflage auszugleichen schlagen wir vor, Social Software nicht im Rahmen des formellen Lernens an der Hochschule einzusetzen, sondern zur Unterstützung des informellen Lernens. Damit verbunden ist ein Perspektivwechsel der E-Learning-Forschung, der die studentischen Lerner und ihr Studium als Praxis in den Mittelpunkt rückt.

Was spricht für eine Betrachtung studentischen Lernens als Praxis? Dass Lernende in einen sozialen Kontext eingebunden sind, hat nicht erst die Rede vom „Social Web“ deutlich gemacht, es erscheint auch mit Blick auf die Idee der Universität als „universitas“ selbstverständlich ([18], S. 46). Dennoch beginnt Lave [19] ihr Plädoyer für eine Berücksichtigung des sozialen Kontexts in Lerntheorien mit einer Rechtfertigung gegenüber individuell-psychologischen Lerntheorien. Diese vernachlässigten ihrer Einschätzung nach die Bedeutung von situierten Entwicklungsprozessen und sozialen Beziehungen für das Lernen ([19], S. 149).

Daraus leiten sich zwei wesentliche Implikationen für einen Perspektivwechsel ab: Lernen als Praxis ist eingebettet in eine Gemeinschaft von Lernenden (Community of Practice) und ist gleichzeitig ein Prozess, der nicht isoliert abläuft, sondern im Rahmen unterschiedlicher biographischer Prozesse stattfindet (Prozessmodell). Im Folgenden sollen diese Implikationen mit Blick auf das studentische Lernen verdeutlicht werden.

3.1 Die Studierenden als Community of Practice

Der Begriff „Community of Practice“ wurde von Lave und Wenger bereits in ihrem Buch „Situated Learning. Legitimate peripheral participation“ [20] verwendet und bekannt gemacht. In einem Interview fasst Wenger drei zentrale Elemente zusammen, die eine Community of Practice ausmachen (vgl. [21], 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.

Diese Elemente sind aufeinander bezogen. So stellt die gemeinsame Praxis eine wesentliche Quelle für die Entstehung und den Zusammenhalt der Community dar ([22], S. 72). Praxis wiederum lässt sich in Hinblick auf drei Dimensionen betrachten: ‚aufeinanderbezogenes Handeln‘ (*mutual engagement*), ein ‚gemeinsames Unterfangen‘ (*joint enterprise*) und ein ‚gemeinsames Repertoire‘ (*shared repertoire*). Arnold [23] hat das Modell der Community of Practice auf Studierende im Fernstudium bezogen und im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung ausdifferenziert. Die gemeinsame Praxis lässt sich dabei kennzeichnen durch ein gemeinsames Unterfangen, das Studium erfolgreich abzuschließen, durch aufeinander bezogenes Handeln bei der gegenseitigen Unterstützung im Studium sowie durch ein gemeinsames Repertoire von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, zu denen sowohl der face-to-face Kontakt als auch diverse Onlinemedien zählen [23, S.145]. Dabei gehen Tätigkeiten des formellen Lernens (wie der Besuch von Lehrveranstaltungen) eng mit Tätigkeiten des informellen Lernens einher (wie der Studienorganisation oder der Pflege von Kontakten zu Kommilitonen).

3.2 Das Studium als Prozess – der studentische Lebenszyklus in neuer Perspektive

Die praxisorientierte Perspektive lenkt den Blick auch auf die zeitliche Situiertheit des Lernens. Das Studium kann nicht losgelöst von den davor (primäre und sekundäre Bildung), danach (Weiterbildung) und parallel (Abschluss der Adoleszenz) ablaufenden Bildungsprozessen gesehen werden (vgl. [12], S. 510). Gleichzeitig lässt es sich selbst in unterschiedliche Phasen unterteilen. Ein entsprechendes Modell wurde aus Sicht der Hochschulverwaltung mit dem „student life cycle“ entwickelt [24]. Wir folgen einem Vorschlag Schulmeisters [25] und überführen dieses Modell aus dem Kontext der Verwaltung in ein pädagogisches Modell.

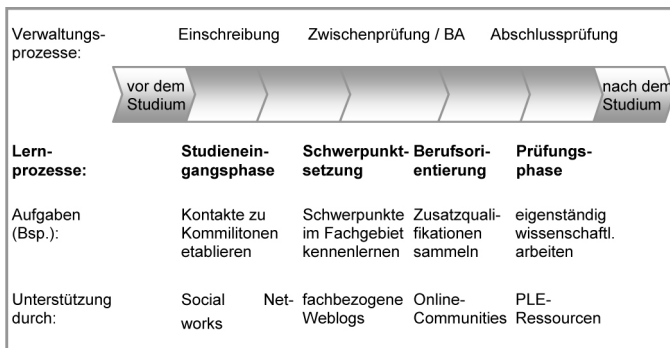


Abbildung 1: Phasenmodell informellen Lernens im Studium

Mit Hilfe dieses Modells (s. Abb. 1), das zunächst heuristisch aus einer Diskussion mit Experten gewonnen wurde, lässt sich das Studium als eine Phase innerhalb des lebenslangen Lernens darstellen, die selbst in typische, aufeinander aufbauende Phasen gegliedert ist. Neben die Perspektive der Hochschulverwaltung (in Abb. 1 oben) tritt die pädagogische Perspektive (in Abb. 1 unten). Aus dieser können für jede Phase bestimmte Anforderungen der Praxis im Rahmen des formellen und informellen Lernens identifiziert werden, die sich den Lernern stellen (das „gemeinsame Unterfangen“). Lernen ist somit auf zweifache Weise zeitlich situiert: Zum einen sind verschiedene Lernpraktiken innerhalb einzelner Phasen gebündelt, zum anderen bauen Lernpraktiken auf anderen, zeitlich vorgelagerten Praktiken bzw. deren Ergebnissen auf.

3.3 Informelles Lernen im Studium – empirisch betrachtet

Das Phasenmodell wurde nicht zuletzt entwickelt, um empirische Untersuchungen zur Nutzung von Social Software zum informellen Lernen im Studium zu strukturieren. Die einzelnen Phasen helfen bei der Suche nach typischen Anforderungen der Praxis, gleichzeitig wird das Modell durch die Ergebnisse gegebenenfalls modifiziert. Neben den Praktiken des Lernens wird nach den Medien gefragt, die zur Bewältigung der Anforderungen einer jeweiligen Phase genutzt werden (als Teil des „gemeinsamen Repertoires“, letzte Zeile in Abb. 1).

Das Modell wurde im Rahmen des laufenden Projektes „Learner Communities of Practice“ (LCP) genutzt, um die aktuellen Nutzungspraktiken von Social Software durch Studierende an ausgewählten sächsischen Hochschulen zu erheben. Methodisch kamen dabei neben der Recherche und Analyse bestehender Angebote in Hinblick auf ihre Nutzung auch Fokusgruppen zum Einsatz, in denen mit Studierenden über die Anforderungen des Studiums aus der Perspektive informellen Lernens diskutiert wurde.¹

Eine erste Fokusgruppe wurde mit Studierenden höherer Semester durchgeführt, die rückblickend unterschiedliche Phasen ihres Studiums sowie die jeweils spezifischen Anforderungen benennen sollten. Auf Basis des hierdurch überarbeiteten Phasenmodells wurde zu jeder Studienphase eine weitere Fokusgruppe mit Teilnehmern, die sich in

¹ Das Projekt wird im Verbund der Hochschulen TU Chemnitz, TU Dresden, Universität Leipzig, Hochschule für Telekommunikation Leipzig, Hochschule Zittau/Görlitz und der BPS GmbH Chemnitz mit Förderung des SMWK im Zeitraum 2009 – 2011 durchgeführt, vgl. https://bildungsportal.sachsen.de/e135/e1466/e2507/index_ger.html. An der Durchführung und Auswertung der Fokusgruppen waren außer den Autoren Annegret Stark, Anja Weller, Christian Pentzold, Konstanze Pabst und Tobias Welz beteiligt.

der jeweiligen Phase befanden, durchgeführt. Die Fokusgruppen dauerten zwischen 1 und 1,75 Stunden, es nahmen zwischen drei und zehn Studierende unterschiedlicher Studiengänge teil. Die Ergebnisse dieser Erhebungen sollen im Folgenden präsentiert und ihre Bedeutung für die Praxis informellen Lernens mit Social Software diskutiert werden.

4 Die Rolle von Social Software für die studentische Community of Practice

Mit Hilfe der Fokusgruppen konnten folgende Studienphasen identifiziert und auf spezifische Anforderungen hin analysiert werden: Studieneingangsphase, „Studium nach Plan“ im Grundstudium/Bachelor, Orientierungsphase (Beginn Hauptstudium/Master) sowie Abschluss- und Prüfungsphase. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich innerhalb dieser Phasen die Bildung und Entwicklung studentischer Communities of Practice vollzieht.

In der *Studieneingangsphase* stellen die *fachliche Orientierung bzw. die Organisation des Studiums* und das *Kennnenlernen von Kommilitonen* die zentralen Anforderungen dar. Ersteres beinhaltet die Planung des Studienverlaufs im ersten Semester durch Zusammenstellen einzelner Veranstaltungen nach den Vorgaben der Prüfungsordnung. Vor allem in Studiengängen, in denen der genaue Studienverlauf im Grundstudium nicht starr vorgegeben ist, erleben sich Studierende dabei als auf sich allein gestellt und überfordert: „Am Anfang weiß man überhaupt nicht, wo’s langgeht, man hat irgendwie nichts in der Hand (...) ich stand in meinem Studium drin und dachte, wie soll’n das werden“. Das *gemeinsame Unterfangen*, sein Studium erfolgreich abzuschließen (vgl. Abb. 1) wird als eine geteilte Problemlage erlebt („Man weiß ganz genau, die anderen Leute haben genau das gleiche Problem.“) und begünstigt die Entstehung einer Community of Practice bzw. aus Sicht des Einzelnen die Integration in selbige. Auch das *aufeinander bezogene Handeln* in Form gegenseitiger Studienunterstützung spielt als eine Dimension gemeinschaftlicher Praxis eine zentrale Rolle. Als *gemeinsames Repertoire*, also als Kommunikations- und Kooperationsstrukturen fungieren in der Studieneingangsphase von Präsenzstudiengängen neben den regelmäßigen Face-to-Face-Treffen im Seminar vor allem Social Networking Sites wie Facebook oder StudiVZ zum Austausch und zur Vernetzung mit Kommilitonen. Auch von den Fachschaften angebotene Foren werden hier mehrfach erwähnt.

In der *Phase des „Studiums nach Plan“*, d.h. im Grundstudium bzw. Bachelor-Studium, steht als zentrale Herausforderung die *Einarbeitung in das und Identifikation mit dem Studienfach* auf dem Plan: Studierende bringen ihr Studium entsprechend des Studienplans voran, z. B. durch Besuch von Lehrveranstaltungen, selbständiges Arbeiten in Gruppen oder alleine und Schreiben von Klausuren. Es handelt sich somit um einen „Einstieg in die Dinge, die ich machen muss, um in meinem Studium zu bestehen und mein Ziel zu verfolgen.“ In dieser Phase erfolgen auch Abbrüche bzw.

Entscheidungen für ein anderes Fach, wenn eine Identifikation mit dem Studienfach nicht hergestellt werden kann: „Manche merken, das ist nichts für mich, und gehen wieder“. Um das gemeinsame „Lernen nach Stundenplan“ und die häufig anfallende Gruppenarbeit zu organisieren, werden zur Unterstützung und Koordination Anwendungen wie geteilte Online-Kalender, Tools zur Terminorganisation (doodle) und Chat-Werkzeuge wie Skype und ICQ verwendet.

Die *Orientierungsphase* zu Beginn des Haupt- bzw. Masterstudiums ist geprägt vom *Gewinnen von Selbständigkeit* als zentraler Herausforderung des Studiums in diesem Abschnitt. Zum Ende des Grundstudiums hin wird zunehmend selbständiges Arbeiten sowie selbständige Organisation des Studiums notwendig, weil sich die Gruppe der Kommilitonen (durch Studienabbruch, andere Spezialisierungen, misslungene Prüfungen etc.) immer mehr auflöst. Als weitere Anforderung zeigt sich in dieser Phase die Planung des Einstiegs in die Berufswelt. Hierzu gehört es, den Berufswunsch zu konkretisieren, Praktika zu planen und neue, berufsrelevante Kontakte zu knüpfen. In dieser Phase nimmt die Relevanz der Community of Practice für den Einzelnen tendenziell ab, bedingt durch unterschiedliche Spezialisierungen und die Auflösung der Jahrgangsgrenzen. Gleichzeitig nimmt die Orientierung auf andere fachbezogene Communities of Practice im anvisierten Berufsfeld allmählich zu. Die Landschaft der für die Kommunikation und Kooperation genutzten Anwendungen ändert sich in dieser Phase nicht wesentlich. Hinzu kommen jedoch Tools für die selbständige Verwaltung von Lesezeichen oder Literatur, wie delicious oder zotero. Daneben scheint angesichts der Spezialisierung das Bedürfnis nach einer Vernetzung mit anderen Spezialisten groß zu sein.

Hier schließt die *Abschluss- und Prüfungsphase* beinahe nahtlos an, in der mit der Abschlussarbeit eine umfassende Arbeit selbständig und auf sich alleine gestellt zu verfassen ist: „Ganz zum Schluss steht der große Beleg an, als Vorläufer der Diplomarbeit, und die Diplomarbeit selbst. Das heißt, man steht völlig allein da, also bei seinen Mitstudenten braucht man eigentlich nicht jemanden suchen, der einem da helfen kann.“ Zeitgleich wird die Orientierung auf die Berufswelt hin verstärkt und dem Networking kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu. Zu den von den Studierenden genutzten Tools kommt nun in Einzelfällen auch die berufliche Vernetzungsplattform „zur Selbstdarstellung“, xing, hinzu. Hier wird deutlich, dass für den Einzelnen gegen Ende des Studiums zunehmend Übergänge in andere, berufsbezogene Communities of Practice bedeutsam werden, während die gemeinsame Praxis der Studierenden weiter zurück geht.

Phasenübergreifend wurde das Bedürfnis nach frühzeitigen Informationen bzw. regelmäßigem Erfahrungsaustausch über nützliche Anwendungen zur Unterstützung des individuellen Informationsmanagements deutlich.

5 Perspektiven: Möglichkeiten der Unterstützung studentischer Communities of Practice an Hochschulen

Im Ergebnis der vorliegenden Analyse der Fokusgruppen wird deutlich, dass die Studierenden für die Bewältigung ihres Studiums ein an die sich verändernden Anforderungen angepasstes soziales Netz aufbauen und für die Kommunikation, Recherche und Organisation auf unterschiedliche Web 2.0-Angebote zurückgreifen. Hierbei entsteht gerade bei der Auswahl geeigneter Anwendungen sowie in Studienphasen mit neuen Anforderungen ein Bedarf an Unterstützung. Dieser Bedarf ergibt sich sowohl auf Ebene der Gemeinschaft, als auch für den einzelnen Studierenden bei der Organisation seiner Informations- und Kommunikationsumgebung.

Ausgehend von dieser Betrachtung informeller studentischer Lernpraxis kann nun die eingangs gestellte Frage aufgegriffen werden, wie eine adäquate Unterstützung studentischen informellen Lernens durch Hochschulen konkret aussehen kann. In Literatur und Praxis werden hierzu so unterschiedliche Ansätze wie e-Portfolios, Community-Plattformen, Schulungen zur Förderung der Medienkompetenz [26] oder Personal Learning Environments (PLEs) [27] diskutiert und erprobt.

Um den Hochschulen Orientierungshilfen bei der Auswahl geeigneter Maßnahmen zu bieten, werden im Rahmen des Projektes LCP neben der Erhebung studentischer Praktiken Fallstudien zu Best Practices von Hochschulen im In- und Ausland durchgeführt. Diese werden unter Bezug auf das Phasenmodell informellen Lernens im Studium dargestellt und evaluiert. Bereits jetzt zeigt sich ein Bedarf an Forschungen zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung entsprechender Unterstützungsmaßnahmen an Hochschulen.

Literatur

- [01] Prensky, M., Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon 9/5, 2001, S. 1-6.
- [02] O'Reilly, T., What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, Online-Beitrag vom 30.9.2005: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html> (17.5.2010).
- [03] Downes, S., E-learning 2.0, Online-Beitrag vom 17.10.2005: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- [04] Kerres, M., Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A., & Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. München: DWD, 2006.
- [05] Kleimann, B., Özkilic, M., Göcks, M., Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. HISBUS-Kurzinformation Nr. 21, Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH, 2008.
- [06] Busemann, K., Gscheidle, C., Web 2.0: Communitys bei jungen Nutzern beliebt. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie, Media Perspektiven 7/2009, S. 356-364.

-
- [07] Rohde, W., Hasebrink, U., Schmidt, J.-H., Heranwachsen mit dem Social Web – Tabellenband, Online veröffentlicht: http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/454 (17.5.2010).
- [08] Schulmeister, R., Gibt es eine Net Generation? Widerlegung einer Mystifizierung, in: Seehusen, S.; Lucke, U. & Fischer, S. (Hrsg.): DeLFI 2008: Die 6. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V., Bonn: Gesellschaft für Informatik, 2008, S. 15-28.
- [09] Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., Chew, E., Get out of MySpace! *Computers & Education* 54/3, 2010, S. 776 – 782.
- [10] Conole, G., New schemas for mapping pedagogies and technologies, *Ariadne* 56, 2008, Online veröffentlicht: <http://www.ariadne.ac.uk/issue56/conole> (17.5.2010).
- [11] Kleimann, B., eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen. In: Merkt, M. et al. (Hrsg.): *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann, 2007, S. 149-158.
- [12] Baumgartner, P., Die zukünftige Bedeutung von Online-Lernen für lebenslanges Lernen. In: Issing, L.J. & Klimsa, P. (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 2009, S. 503-513.
- [13] Erpenbeck, J., Sauter, W., *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*, Köln: Luchterhand, 2007.
- [14] Kahnwald, N., Social Software als Werkzeuge informellen Lernens, in: Hug, T. (Hrsg.): *Media, Knowledge & Education. Exploring New Spaces, Relations, and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2008, S. 282-295.
- [15] Schugurensky, D. (2000): *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. Draft Working Paper, October. NALL Working Paper 19/2000. – URL: www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm (letzter Zugriff 1.11.2009).
- [16] Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- [17] Carstensen, D., Kann denn Lernen ansteckend sein? In: Keil, R. et al. (Hrsg.): *eUniversity – Update Bologna*. Münster: Waxmann, 2007, S. 209 – 221.
- [18] Kahnwald, N., Albrecht, S., Lernorte als Orte gemeinschaftlichen Lernens, in: Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V. (Hrsg.): *Studentischer Ideenwettbewerb ‚Lebendige Lernorte‘ 2009*. Göttingen: Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V., 2010, S. 45-54.
- [19] Lave, J., Teaching, as Learning, in *Practice, Mind, Culture & Activity* 3/3, 1996, S. 149-164.

- [20] Lave, J., Wenger, E. 1991: Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- [21] 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.
- [22] Wenger, E., Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [23] Arnold, P., Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann, 2003.
- [24] Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Strategies for widening participation in higher education. A guide to good practice, Guide 01/36, 2001, Online: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_36.htm (17.5.2010).
- [25] Schulmeister, R., Der ‚Student Lifecycle‘ als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Keil, R. et al. (Hrsg.): eUniversity – Update Bologna. Münster: Waxmann, 2007, S. 45-77.
- [26] Zauchner, S., Baumgartner, P., Blaschitz, E., Weissenbäck, A. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Konferenzband der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, GMW 2008. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- [27] Kerres, M., Ojstersek, N., Preussler, A., Stratmann, J., E-Learning-Umgebungen an Hochschulen: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen. In: Dittler, U., Krameritsch, J., Nistor, N., Schwarz, C., Thilloßen, A. (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster u. a.: Waxmann, 2009, S. 101-115.