

*Preprint*

*Stefan Iske*

## **Digitale Medien und informelles Lernen<sup>1</sup>**

In diesem Artikel werden Potenziale und Herausforderungen Sozialer Medien für Prozesse des informellen Lernens und der informellen Bildung ausgeführt. Dazu werden einleitend Massenmedien von Sozialen Medien abgegrenzt. Anschließend werden mit *Massive Open Online Courses* (MOOCs) und *partizipativen Medienkulturen* zwei Beispiele für informelles Lernen und informelle Bildung im Rahmen des Social Web exemplarisch dargestellt. Darauf aufbauend wird die Perspektive informeller Bildung und des sozialen Raums informeller Bildung erläutert. Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

### **Medien und informelles Lernen**

Die Diskussion um den Zusammenhang von Lernen und Medien begleitet die Pädagogik seit Bestehen und wird spätestens seit der Veröffentlichung des »Orbis Pictus« von Comenius (2014, \*1658) thematisiert. Explizit als Mittel des Unterrichts werden Medien seit der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik von Heilmann (1961) reflektiert. Dabei steht vor allem der Einsatz von Medien in formalen Lernkontexten im Vordergrund: Medien werden als Mittel des Unterrichts (Mediendidaktik; vgl. Iske 2014) verwendet. Die damit einhergehende intentionale Ausrichtung und Fokussierung auf die Perspektive Lehrender sowie auf organisierte Lernkontexte kommt beispielhaft in der Definition von Mediendidaktik durch Tulodziecki (1997, S. 45) zum Ausdruck: als Gestaltung und Verwendung von Medien »zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele«.

Seit der Diskussion des Konzeptes der Sozialisation in den 1960er Jahren werden die Ansätze der Mediendidaktik und Medienerziehung (Medien als *Gegen-*

---

<sup>1</sup> Erschienen in: In: Marius Harring / Matthias D. Witte / Timo Burger (Hg.): „Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven“. Weinheim: Juventa. S. 510-532.

*stand* des Unterrichts; vgl. Iske 2012) durch den Ansatz der Sozialisation und Mediensozialisation ergänzt und als grundlegende Elemente einer Medienpädagogik bestimmt. Während die Ansätze der Medienerziehung und der Mediendidaktik auf den Kontext formellen und organisierten, aus dem sozialen Alltag ausgelagerten Lernens zielen, richtet sich das Konzept der Mediensozialisation auf funktionale und informelle Lernprozesse im Alltag.

Fromme (2002) weist darauf hin, dass mit dem Konzept der Sozialisation für die Pädagogik eine doppelte und gegenläufige Perspektive verbunden ist: Einerseits impliziert der Ansatz der Sozialisation eine »Aufwertungslogik« (ebd., S. 72) durch die Betonung äußerer, d.h. sozialer und gesellschaftlicher Einflüsse und Einflussmöglichkeiten auf die Persönlichkeitsentwicklung. Damit grenzt sich Pädagogik insbesondere von biologistischen und deterministischen Modellen ab. Andererseits ist mit dem Ansatz der Sozialisation eine »Relativierung des pädagogischen Wirkungsgrades« (ebd., S. 72) verbunden, da Lern- und Entwicklungsprozesse in Auseinandersetzung mit einem sozio-kulturellem Feld stattfinden, in dem Pädagogik *einen*, aber eben keinen exklusiven Bereich darstellt. Damit steht informelles Lernen in der Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Ansatz der Sozialisation bildet dann auch den zentralen Anknüpfungspunkt für die Diskussion des Konzepts des informellen Lernens in den 2000er Jahren, für die stellvertretend die Publikation Dohmens (2001) steht.

In Abgrenzung von den Konzepten der Mediendidaktik und der Medienerziehung bildet folgerichtig der Ansatz der (Medien-)Sozialisation den zentralen Anknüpfungspunkt für die Diskussion des Konzepts des informellen Lernens. »Informelles Lernen« wird dabei skizziert als »ein im persönlichen Lebenszusammenhang verankertes Lernen jenseits pädagogischer Intention« (Kirchhoff/Kreimeyer 2003, S. 213), als »außerschulisches ad-hoc-Lernen zur Bewältigung alltäglicher Lebensanforderungen« (Dohmen 2002, S. 18). Damit wird die Bedeutung des Lernens außerhalb von Institutionen sowie außerhalb von planmäßig organisierten Lehr-Lernveranstaltungen betont, das nicht durch Lehren geleitet und nicht durch Curricula oder Prüfungsordnungen bestimmt ist (ebd.).

Während Dohmen (2001) das informelle Lernen noch als eine »bisher vernachlässigte Grundform menschlichen Lernens« beschreibt, hat das Konzept seitdem eine steile Karriere in den Sozial- und Erziehungswissenschaften angetreten. Von einer Vernachlässigung des informellen Lernens als Forschungsgegenstand kann gegenwärtig wohl nicht mehr gesprochen werden. Aufgrund

vorliegender Forschungsergebnisse werden vielmehr vielfältige gesellschaftspolitische Herausforderungen deutlich, beispielsweise hinsichtlich bestehender Unterschiede in der Möglichkeit zur Nutzung des Internets für Prozesse des informellen Lernens (Digitale Spaltung, Digitale Ungleichheit; vgl. Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007) oder hinsichtlich informell im Internet erworbener Kenntnisse und Kompetenzen und deren häufig fehlender Anerkennung im schulischen Kontext.

Medien kommt in der Konzeption des informellen Lernens eine zentrale Bedeutung zu, da sich informelles Lernen »unsystematisch-anlassbedingt im Erfahrungszusammenhang des Arbeits- und Freizeitalltags, im Umgang mit den verschiedensten Menschen, Medien, Situationen, Problemen usw. entwickelt« (Dohmen 2002, S. 18f.). »Medien« sind dabei kein separater oder eigenständiger Bereich der Lebenswelt, sondern ein konstitutiver Bestandteil, der aus der Perspektive des informellen Lernens vielfältige – potenzielle – Lernanlässe und Lerngelegenheiten bietet. Mit Bezug auf Frommes oben skizzierte Argumentation ist auch hier darauf hinzuweisen, dass Medien einen Erfahrungszusammenhang unter anderen darstellen, aber einen Erfahrungszusammenhang, der in den letzten Jahren zunehmend wichtiger und einflussreicher geworden ist.

Die zentrale Bedeutung von Medien in der Freizeit stellen bereits Baacke, Sander und Vollbrecht (1990) heraus, indem Lebenswelten Jugendlicher als Medienwelten charakterisiert werden. Aktuelle empirische Studien zur Nutzung von Medien durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene stützen diese Charakterisierung der quantitativen und qualitativen Bedeutung von Medien im Alltag (z.B. JIM, KIM, ARD-ZDF-Online, EU Kids Online). So nutzen laut JIM Studie 2014 von den befragten 12- bis 19-Jährigen 94 % das Medium Internet täglich oder mehrmals pro Woche, das Medium Handy 93 %, das Medium Fernsehen 83 %, Computer-, Konsolen-, Online-, Tablet- und Handyspiele 69 %. Darüber hinaus verweisen diese Studien auf eine Vielfalt und Komplexität von Nutzungspraxen.

Offen lassen die Ergebnisse quantitativer Mediennutzungsstudien häufig die Frage, inwiefern die Mediennutzung als Form informellen Lernens verstanden werden kann. Vielmehr wird das von Dohmen (2002, S. 18) formulierte »ad-hoc-Lernen zur Bewältigung alltäglicher Lebensanforderungen« im Feld der Medien anhand komplexer und vielfältiger Nutzungspraxen deutlich: Mögliche alltägliche »Lebensanforderungen« als Anlässe und Gegenstände informellen ad-hoc Lernens im Internet bilden z.B. Betriebssysteme von Computern (Windows, Mac OS, Linux) und von Smartphones (Android, IOS, Firefox OS, Sail-

fish OS), das Binden einer Krawatte, das Recherchieren von Kochrezepten oder von Lösungswegen eines Computerspiels, das Informieren über mögliche Urlaubsorte oder Öffnungszeiten von Freizeiteinrichtungen u.v.m. Neben diesen eher individuell ausgerichteten Formen des informellen Lernens stehen explizit soziale Formen, wie sie beispielhaft im Kontext partizipativer Medienkulturen (Jenkins 2009; Biermann/Verständig/Fromme 2014) oder digitaler Jugendkulturen (Hugger 2010) zum Ausdruck kommen.

Die grundlegende Bedeutung der Mediennutzung in der Freizeit, d.h. im informellen Kontext wird auch im Rahmen der Sozialisationstheorie berücksichtigt. Das Verhältnis von Medien und Sozialisation charakterisiert Hurrelmann als wechselseitigen Zusammenhang und erteilt damit monokausalen Wirkungsmodellen eine eindeutige Absage:

»Wie wirksam Massenmedien (etwa das Fernsehen) für die Persönlichkeitsentwicklung sind, hängt nur zu einem Teil von den Inhalten und der Dramaturgie der dargebotenen Botschaften ab, zu einem weiteren Teil von den persönlichen Merkmalen des Rezipienten und von der Einbindung in das soziale Umfeld« (Hurrelmann 2002, S. 255).<sup>1</sup>

Dabei geht Hurrelmann jedoch allgemein von »Massenmedien« aus, zu denen er sowohl Buch, Zeitung, Radio, Fernsehen und Film rechnet als auch Computer und Internet. Angesichts des sozio-technologischen Wandels ist diese Subsumtion heute jedoch zu differenzieren.

Ein enger Zusammenhang von Medien und informellem Lernen wird auch von Dohmen erläutert, der bereits 2001 auf die enge Verbindung der Diskussion über informelles Lernen mit der Diskussion über »Informations- und Kommunikationstechnologien« (Dohmen 2001, S. 53) hinweist. Dabei bezieht er sich insbesondere auf die us-amerikanische Diskussion um Erfahrungslernen und informelles Lernen, die in hohem Maße durch die Auseinandersetzung mit Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt ist. Vor diesem medialen Hintergrund fördert Coleman (1995, vgl. Dohmen 2001, S. 53) eine Neubestimmung des Verhältnisses von formalem und informellem Lernen.<sup>2</sup> Diese Neubestimmung betrifft auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung in zentraler Weise.

Darüber hinaus zitiert Dohmen (2001, S. 144, mit Bezug auf Gray 1999) zentrale Forschungsfragen hinsichtlich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, die es aus Perspektive des informellen Lernens zu erforschen und zu beantworten gelte:

- »wie die Menschen die neuen Technologien nutzen wollen und warum sie sie jeweils nutzen,
- wie sie mit und in den neuen Medien interagieren,
- welche Kompetenzen und Vorkenntnisse sie für ein fruchtbares netzbasiertes Lernen brauchen,
- wie bzw. wieweit verschiedene Lernerbedürfnisse mit Hilfe der Technologien befriedigt werden können,
- wie erreicht werden kann, dass die neuen Technologien die natürliche Lernfähigkeit und
- Lernmotivation fördern und nicht zu einem entfremdenden Lernen führen und
- wie diese Technologien auch für die Menschen, die nicht PC-Fans sind, attraktiver und nutzerfreundlicher werden können«.

Mit diesen Fragen ist ein Forschungsprogramm zum Zusammenhang von informellem Lernen und Medien umrissen, das die grundlegende Bedeutung von Medien für das Konzept des informellen Lernens deutlich herausstellt. Grundlegend einzuordnen ist dieses Forschungsprogramm in den in den Kontext übergreifender gesellschaftlicher Prozesse wie der Globalisierung und Individualisierung, der Mediatisierung (Krotz 2007; Hepp 2011), Medialisierung (Hug 2009) und Medienkonvergenz (Jenkins 2006; Schuegraf 2008), der Digitalisierung und Vernetzung sowie in den Diskurs über »Wissensgesellschaft« und »Lebenslanges Lernen«.

## **Massenmedien und Soziale Medien**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde auf den engen Zusammenhang von informellem Lernen und Medien bzw. neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hingewiesen. In diesem Abschnitt werden »Medien« als ein Eckpunkt dieses Zusammenhangs näher ausgeführt. Dabei werden *Massenmedien* von *sozialen, digital-vernetzten Medien* (Internet, Social Web) unterschieden.<sup>4</sup> Es wird der Frage nachgegangen, an welchen Eigenschaften von Medien

deren »wachsende Bedeutung« für Prozesse der Sozialisation und des informellen Lernens festgemacht werden.

In Auseinandersetzung der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft mit den Medien Buch, Zeitung, Radio, Fernsehen und Film entwickelt Gerhard Maletzke eine grundlegende und breit rezipierte Definition von »Massenkommunikation«, die grundlegend für das Verständnis von »Massenmedien« wird:

»Unter Massenkommunikation verstehen wir jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft) durch technische Verbreitungsmittel (Medien) indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagendem und Aufnehmendem) an ein disperses [verteiltes, verstreutes, S.I. ] Publikum [...] vermittelt werden« (Maletzke 1963, S. 32).

Nicht zuletzt aus medienpädagogischer Perspektive wird der Begriff der »Massenmedien« kritisiert aufgrund seiner negativen und kulturkonservativen Konnotationen. So zieht Baacke (1973, S. 16f.) demgegenüber den Begriff der »öffentlichen Medien« vor, obschon er aus Gründen der Anschlussfähigkeit weiterhin den Begriff der »Massenmedien« verwendet.

Im Zug der gesellschaftlichen Verbreitung von Computertechnologie wird ab den 1990er Jahren der Begriff der »Neuen Medien« geprägt. Dabei handelt es sich um einen relationalen Begriff; denn ein Medium kann lediglich im Vergleich zu vorangehenden als »neu« charakterisiert werden. In einer Arbeitsdefinition versteht Bollmann (1995, S. 12) hierunter

»alle Verfahren und Mittel, die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsverarbeitung, Informationsvermittlung, Informationsspeicherung und Informationsübertragung, aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen«.

Vor dem Hintergrund, dass sich das Internet seit den 1990er-Jahren weit über ein bloßes Informations- und Kommunikationsmedium hinaus entwickelt hat, muss Bollmanns Definition erweitert werden hinsichtlich eines Bildungs- und Kulturraums: In dieser Perspektive ermöglichen neue, digital-vernetzte Medien wie das Social Web *bislang nicht gebräuchliche* Formen des Lernens, der Bildung und der Kultur – und damit insbesondere des informellen Lernens und der informellen Bildung.

Angesichts der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Bereich Sozialer Medien werden Unterschiede zu Massenmedien deutlich. Dies betrifft insbesondere die Aspekte des *dispersen Publikums* und der *indirekten und einseitigen* Kommunikation, denen im Kontext digital-vernetzter Medien die Ausrichtung auf spezifische Zielgruppen und direkte Formen der Beteiligung entgegenstehen. Neben den strukturellen Eigenschaften der Digitalität und Vernetzung sind diese Medien allgemein durch Sozialität, Interaktivität, Adaptivität, Hypertextualität und Hybridität gekennzeichnet.

Aufbauend auf diesen Eigenschaften werden für Nutzende spezifische Aktivitäten möglich. So ziehen Fromme, Biermann und Kiefer (2014, S. 69) mit Blick auf partizipative Medienkulturen im Internet das Fazit: »Die digitalen Medien verwickeln die Heranwachsenden in Aktivitäten, die über die Rezeption klassischer Massenmedien weit hinausgehen«. Dies gilt sowohl für neuartige Formen der Beteiligung am öffentlichen Diskurs, die als »neue soziale Arenen« und als »postmassenmedial« charakterisiert werden (Biermann/Fromme/Verständig 2014, S. 8), als auch insgesamt für neuartige Formen der Artikulation und Kollaboration. Als grobe Kennzeichnung dieser neuen Aktivitäten wird im Kontext des Social Web häufig der Neologismus »Produser« verwendet.

Aus dieser Perspektive kann festgehalten werden, dass sich diese sozialen Arenen als potenzielle Lern- und Bildungsräume darstellen: einerseits als Raum für Prozesse informellen Lernens und informeller Bildung und gleichzeitig als Gegenstand bzw. als potenzieller Anlass für informelle Lern- und Bildungsprozesse.

## **Informelles Lernen in Sozialen Medien**

An welchen Eigenschaften Sozialer Medien wird deren »wachsende Bedeutung« für Prozesse der Sozialisation und des informellen Lernens konkret festgemacht? In diesem Abschnitt werden das Potenzial und die Herausforderungen dieser Medien für informelle Lern- und Bildungsprozesse exemplarisch am Ansatz von *Massive Open Online Courses* (MOOC) sowie anhand *Partizipativer Medienkulturen* (participatory culture) verdeutlicht.

### **Massive Open Online Courses**

*Massive Open Online Courses* (MOOCs) sind ein aktuelles Beispiel für neue Lehr- und Lernräume im Kontext des Social Web, die mit vielfältigen Erwar-

tungen und Hoffnungen, aber auch mit spezifischen Herausforderungen und Risiken verbunden sind (Schulmeister 2013a; Wedekind 2013). Die Initialzündung der Diskussion stellt ein MOOC von Sebastian Thrun von der Stanford University zum Thema Künstliche Intelligenz dar, das mit 160.000 Teilnehmenden durchgeführt wurde.

Auf die grundlegenden Eigenschaften von *MOOCs* weist bereits das Akronym hin:

- *Massive* verweist auf die Eigenschaft (sehr) großer Teilnehmendenzahlen;
- *Open* verweist auf die Eigenschaft der allgemeinen Zugänglichkeit;
- *Online* verweist auf Eigenschaften des Lernortes (Internet) und
- *Course* verweist auf Eigenschaften des didaktischen Modells und der Lernorganisation (Kurs).

Diese Kennzeichnung von MOOCs anhand von vier Eigenschaften kann als allgemeine Zusammenfassung des Ansatzes gelesen werden, wobei sich einzelne MOOCs in der konkreten Ausprägung dieser Eigenschaften stark voneinander unterscheiden können. Dies betrifft die Frage nach der Anzahl von Teilnehmenden, aber insbesondere Fragen der Interpretation von »Open« sowie von »Course«, die gegenwärtig besonders intensiv diskutiert werden und im direkten Zusammenhang mit der Nutzung von MOOCs im Kontext informellen Lernens stehen.

Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass das Akronym MOOC für zwei entgegengesetzte Interpretationen der genannten Eigenschaften verwendet wird. Konzeptionell stehen sich dabei *extended* MOOCs (xMOOCs) und *connectivist* MOOCs (cMOOCs) gegenüber. Dabei wird die gegenwärtige Diskussion von den zahlenmäßig dominierenden xMOOCs bestimmt. Haug und Wedekind (2013) gehen in ihrem Artikel von bislang ungefähr drei Dutzend durchgeführten cMOOCs aus. Hinsichtlich der unterschiedlichen Konzeptionen von xMOOCs und cMOOCs ziehen Haug und Wedekind (2013, S. 200) das Fazit:

»Man könnte die Unterschiede auch metaphorisch zuspitzen: Die xMOOCer fahren auf der Autobahn in Kolonne in eine Richtung, geführt von großen Leitschildern zur Orientierung und Zwischenstationen in regelmäßigen Abständen. Die cMOOCer bewegen sich dagegen auf dem verzweigten Netz der Bundes- und Landstraßen, mit der größeren Gefahr, sich zu verfahren, aber vielen Mög-

lichkeiten, unterwegs Hilfen zu erfragen und der Chance, unerwartete Ausblicke zu genießen.«

### **extended MOOC und connectivist MOOC**

Wie werden die allgemeinen Eigenschaften eines MOOCs von extended MOOCs ausgestaltet? In welcher Hinsicht können diese MOOCs als *Erweiterung* charakterisiert werden?

Den konzeptionellen Ausgangspunkt von xMOOCs bildet das didaktische Modell der Vorlesung (vgl. Flechsig 1996). Bei xMOOCs handelt es sich aus dieser Perspektive um eine Variante der Vorlesung mit spezifischen Erweiterungen durch Anbindung an das Internet.

Zu den bestimmenden Kennzeichen des didaktischen Modells der Vorlesung gehören u.a. der Bezug auf ein Curriculum und die Ausrichtung auf definierte Lernziele. In einem definierten zeitlichen Rahmen plant und organisiert eine Lehrperson den Lernprozess aus einer zeitlichen Abfolge von Lerneinheiten, bestehend aus Lernanregung, Lernsteuerung, Lernunterstützung und Lernevaluation (Meder/Iske 2009). Zu den grundlegenden Elementen von xMOOCs (vgl. Bremer/Krömker 2013) gehören Lernmaterialien (oftmals in Form von Videoaufzeichnungen), Begleitmaterialien in unterschiedlichen medialen Formaten, Arbeits- und Übungsaufgaben sowie Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten der Teilnehmenden untereinander (oftmals Foren, grundsätzlich jedoch alle Dienste des Internet). Den Abschluss von MOOCs bilden Tests zur Überprüfung des Gelernten sowie Zertifikate zur Bestätigung der Kursteilnahme.

Spezifische Möglichkeiten von xMOOCs werden anhand der Erweiterung der Zugänglichkeit von Bildungsangeboten (»Globalisierung von Bildung«), der Ausweitung von Zielgruppen (»Demokratisierung von Bildung«) sowie der Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten der Teilnehmenden kontrovers diskutiert. Diese Elemente spiegeln auch die grundlegenden Funktionalitäten von MOOC-Plattformen (Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, openHPI, OpenCourseWorld, iversity u.a.) wider, die die Organisation und Durchführung von xMOOCs unterstützen.

Trotz der konzeptuellen Erweiterung des didaktischen Modells der Vorlesung werden xMOOCs häufig als instruktionale und geschlossene sowie neoliberale Lehr- und Lernform kritisiert. Eine radikale Kritik übt Schulmeister (2013b, S.

30) im Rahmen einer Analyse us-amerikanischer xMOOCs: Die hohen Abbrecherquoten und das Scheitern vieler motivierter und neugieriger Teilnehmender aufgrund mangelnder bzw. fehlender Unterstützung durch Tutoren, Dozenten oder Veranstalter bezeichnet er als »pädagogischen Darwinismus«.

Eine für den Kontext informellen Lernens interessantere Form stellen *connectivist* MOOCs (cMOOC) dar, die ein den xMOOCs konträres Modell des Lernens darstellen und sich am Ansatz des Konnektivismus orientieren (Siemens 2005, 2006, 2012; Downes 2011, 2013a, 2013b).<sup>4</sup> cMOOCs beziehen sich auf die didaktischen Modelle des Lernnetzwerks und der Lernkonferenz (Flechsigt 1996): Lernende und Lehrende werden als gleichberechtigte Partner des Lernprozesses entworfen, die sowohl an inhaltlichen wie auch methodischen Entscheidungen beteiligt sind. Lernen wird dabei verstanden als selbstorganisierter, kommunikativer und sozialer Prozess der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich. In der Konzeption des cMOOCs findet diese Auseinandersetzung im Rahmen einer zeitlich begrenzten Lerngemeinschaft und unter Nutzung vielfältiger Möglichkeiten des Social-Web statt.<sup>5</sup>

»Lehrende« eines cMOOCs verstehen sich in der Regel als *course facilitators*: Sie stellen einen organisatorischen Rahmen und eine Infrastruktur zur Verfügung; sie unterstützen die Vernetzung von Teilnehmenden sowie deren Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich durch Unterstützung vielfältiger Kommunikations- und Kooperationsprozesse. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung dieses Rahmens bleibt den Lernenden vorbehalten bzw. muss von diesen geleistet werden. Unterstützt werden Lernende durch die Organisatoren, beispielsweise durch Hinweise auf einführende Materialien oder durch das Organisieren begleitender Angebote wie online Vorträge oder Interviews mit Experten. cMOOCs zielen auf das Entwickeln eigener Beiträge<sup>6</sup> zum Thema des Kurses, aufbauend auf dem für cMOOCs typischen Aktivitätsmuster *aggregating, remixing, repurposing* und *feeding forward* (Downes 2011). Somit können cMOOCs als Beispiel einer partizipativen Lernorganisation verstanden werden. Hinsichtlich der Rolle von Lernenden in einem cMOOC ziehen Haug und Wedekind (2013, S. 166f.) das folgende Fazit:

»Es wird deutlich, dass sich Kurse mit diesen typischen Aktivitätsmustern an Teilnehmende richten mit hoher intrinsischer Motivation (Prinzip der freiwilligen Teilnahme ohne Zertifikatserwerb), Selbstlernkompetenzen (selbstgesteuertes informelles Lernen), Selbstkontrolle (ohne Assessment) und – aufgrund der reinen Online-Form – auch Medienkompetenz, speziell der Nutzung Sozialer Medien.«

Um Missverständnisse und Verwechslungen von xMOOCs und cMOOCs zu vermeiden, schlägt Wedekind für cMOOCs als treffendere Benennung »Cooperative Open Online Learning« (COOL) oder »Participatory Open Online Course« (POOC) vor. Berührungspunkte mit informellen, partizipativen Lernumgebungen werden auch bei Downes (2013b) deutlich, wenn er die Teilnahme an einem cMOOC mit dem Eintritt in eine Community vergleicht.

Aus der Perspektive des informellen Lernens haben MOOCs mit vielen Herausforderungen und Schwierigkeiten zu kämpfen (Wedekind 2013, S. 57), die auch aus dem Kontext der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Bildung und der Freizeitpädagogik bekannt sind. Dazu zählen insbesondere Fragen der Zertifizierung und Anerkennung informeller Lernleistungen im formalen Bildungssystem, der Ausweitung von Zielgruppen, insbesondere auf bildungsferne Gruppen, sowie Fragen des Umgangs mit Heterogenität und Differenz.

Einen besonderen Fokus bildet dabei die Frage der Demokratisierung von Bildung, die sich an der Frage nach der Interpretation des ersten Buchstaben „O“ im Akronym MOOC entzündet: So bedeutet »open« in der Regel die Teilnahmemöglichkeit für alle Interessierten ohne (formale) Zugangsvoraussetzungen sowie die kostenlose Teilnahme. Bei cMOOCs bedeutet »open« darüber hinaus die konzeptionelle Offenheit gegenüber Lernzielen, Materialien individuellen Lernprozessen und Präferenzen sowie Kooperationsformen. Im Kontext von xMOOCs darf »open« nicht mit »Open Content« und »Open Educational Resources« (OER) (vgl. Gonçalves/Figueiredo 2014) gleichgesetzt werden, bei denen den Nutzenden vielfältige Rechte zur Verwendung von Inhalten eingeräumt werden (vgl. reuse, redistribute, revise, remix; vgl. Wiley 2006): Die Inhalte von xMOOCs stehen in der Regel unter Copyright; das Geschäftsmodell vieler xMOOCs beruht auf Lizenzgebühren für den Verkauf und die Wiederverwendung von Kursinhalten.

Zusammenfassend kann ganz grundsätzlich festgehalten werden, dass xMOOCs und cMOOCs unterschiedliche Antworten auf die Frage nach den Möglichkeiten des Lernens und des informellen Lernens im Kontext des Social Web darstellen.

### **Participatory Culture / Partizipative Medienkulturen**

Die Entwicklung neuer Kulturräume und neuer Kulturen im Kontext des Social Web charakterisieren Jenkins et al. (2009) mit dem Begriff der »participatory culture«: Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung werden damit zu zentra-

len Kennzeichen und zu einer Abgrenzung gegenüber einer »consumer culture«. Unter Verweis auf empirische Forschungsergebnisse von Lenhart und Madden (2005) zur Nutzung des Internets bzw. Social Web verweisen sie auf die Zunahme von Aktivitäten im Sinne von *beitragen* (contribute) und *produzieren* (produce).

Das Konzept der »participatory culture« skizzieren Jenkins et al. (2009, S. 5f.) wie folgt: »For the moment, let's define participatory culture as one with

1. relatively low barriers to artistic expression and civic engagement,
2. strong support for creating and sharing creations with others,
3. some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices,
4. members who believe that their contributions matter, and
5. members who feel some degree of social connection with one another (at the least, they care what other people think about what they have created).«

Als Beispiele für diese »participatory culture« verweisen Jenkins et al. (2009) z.B. auf Youtube, Wikipedia, Flickr, Soziale Netzwerke und Podcasting, Game-Modding oder Machinima sowie auf Fan- und Remixkulturen (Jenkins 2006).

Aus der Perspektive des informellen Lernens ist besonders darauf hinzuweisen, dass partizipative Medienkulturen auch als »informal learning communities« (Jenkins et al. 2009, S. 3) bezeichnet werden und auf gemeinschaftlich-sozialen Praxen, auf gemeinsam geteilten Interessen und Zielen gründen und damit eine hohe alltagsweltliche Relevanz besitzen. Mit dem Hinweis auf »informal mentorship« und »peer-to-peer learning« (ebd., S. 10) werden Aktivitäten zur Weitergabe von Wissen beschrieben. Nach Jenkins et al. (ebd., S. xiv) fördern partizipative Medienkulturen eine Vielzahl sozialer Fähigkeiten und kultureller Kompetenzen, die insbesondere auch im Berufsleben eine bedeutsame Rolle spielen.

Für den Kontext informellen Lernens ist darüber hinaus das Fazit Jenkins' et al. interessant, dass sich die genannten Fähigkeiten und Kompetenzen nicht automatisch qua Mediensozialisation oder qua informellem Lernen ausbilden.<sup>8</sup> Sie verweisen dabei auf Herausforderungen in drei Bereichen (»participation gap«,

»transparency problem«, »ethics challenge«), die eine pädagogische und politische Intervention erforderlich machen. In dieser Perspektive sehen Jenkins et al. auch die Gefahr einer Spaltung vergleichbar dem Digital Divide hinsichtlich der Möglichkeiten, an partizipativen Medienkulturen teilzuhaben und die entsprechenden Kompetenzen ausbilden zu können (ebd., S. 116f.).

Mit diesen Eigenschaften stehen partizipative Medienkulturen in einer Linie mit Idealvorstellungen vom informellen Lernen als Erfahrungslernen,

»das aus einem eigenen aktiven Interesse und Wissenwollen der Menschen entspringt, das möglichst auch mit Projekten und Gemeinschaftsaktionen verbunden ist und das sich bei Bedarf in den verschiedensten Einrichtungen (von Community Colleges und kulturellen Institutionen bis zu Lernberatungs- und Vermittlungsagenturen und den modernen Medien) Rat und Hilfe holen kann« (Dohmen 2001, S. 50; unter Verweis auf Brookfield 1994).

Hinsichtlich der Bedeutung partizipativer Medienkulturen ziehen Biermann, Verständig und Fromme (2014) das folgende medienpädagogische Fazit:

»Daher geht es nicht mehr nur darum, mit Medienangeboten kompetent umzugehen, sondern sich in den medialen Kulturräumen sicher und kompetent zu bewegen, was sowohl ein Eintauchen in diese Welten (und die Fähigkeit, sich dort selbstbestimmt zu artikulieren) als auch eine reflexive Haltung (z.B. in Bezug auf die sich entwickelnden ethischen Standards) erfordert« (ebd., S. 9).<sup>2</sup>

Über den Bereich des informellen Lernens hinaus wird das Internet damit zu einem Kultur- und Bildungsraum.

## **Medien und informelle Bildung**

Mit Blick auf informelle Kontexte zieht Meder (2002) das Fazit, dass nicht informelles Lernen sondern vielmehr informelle Bildung gegenwärtig das zentrale gesellschaftliche Problem darstellt<sup>3</sup>. Den Ausgangspunkt bildet dabei das veränderte Verhältnis informeller und formaler Lernanlässe und Lernanreize: Formales Lernen in Form von Schule gewinnt zu dem Zeitpunkt an Bedeutung, als informelle Lernprozesse des alltagsweltlichen Lernens nicht mehr ausreichen, um den Erwerb gesellschaftlich relevanter Fähigkeiten sicherzustellen: »Die Lebenswelt war einfach zu arm an Lernanlässen, Lernanreizen - zu arm an 'natürlichen' Problemlagen, die Lernen erzwingen konnten. Beim Setting des organisierten Lernens ging es also primär um eine Bereicherung der Welt der

Lernanlässe« (Meder 2002, S. 8). Das organisierte Lernen in Schule kann somit als Kompensation informeller Lernprozesse verstanden werden, wobei selbstbestimmtes Lernen durch fremdbestimmtes Lernen ergänzt wird.

Aufgrund unterschiedlicher Entwicklungen – nicht zuletzt technologisch-gesellschaftlicher Art - stellt sich die Ausgangslage der Kompensation jedoch heute umgekehrt dar: informelles Lernen kann gegenwärtig vielmehr als Kompensation organisierten Lernens verstanden werden. Die alltägliche Lebenswelt ist komplexer als das organisierte Lernen, reicher an Lernanlässen und Lernanreizen.

Diese informellen Bildungsprozesse sind nicht mehr mit dem Konzept der Sozialisation bzw. der funktionalen Erziehung erklärbar, da sie nicht mehr unbeabsichtigt und mit geringer oder keiner Wahlfreiheit stattfinden. Sie enthalten neben sozialisatorischen Momenten des faktischen Ereignisses und der faktischen Gegebenheit eben auch Momente der Wahl und Intendiertheit: »Vor diesem Hintergrund darf man unbedenklich davon sprechen, dass sich zwischen die beiden Pole Sozialisation (funktionale Erziehung) und (intentionale) Erziehung ein diffuser Bereich von Bildungsprozessen eingeschoben hat, den man als den sozialen Raum informeller Bildung bezeichnen kann« (Meder 2002, 14).

In diesem sozialen Raum informeller Bildung findet ein höchst variables Spiel zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit statt: Informelle Räume können einerseits dominant fremdbestimmt sein; andererseits können sie zu selbstbestimmter Wahl und Selektion zwingen. Ein Beispiel für die erstgenannten Räume bilden Massive Open Online Courses (genauer: xMOOCs); ein Beispiel für die letztgenannten Räume bilden partizipative Lern- und Medienkulturen sowie cMOOCs.

Informelles Lernen kann somit in der Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung verortet werden, die das klassische bildungstheoretische Motiv seit der Aufklärung darstellt. Hinsichtlich der Bipolarität von Selbst- und Fremdbestimmung bestehen im sozialen Raum informeller Bildung unterschiedliche Grade, die als mehrwertige Logik über eine rein dichotome Unterscheidung hinausgehen. Es handelt sich vielmehr um ein Spektrum, um einen kontinuierlich bestimmten Raum, der als graduell mehr selbst- oder mehr fremdbestimmt interpretiert werden kann.

Bei Massive Open Online Courses (MOOCs) handelt es sich in diesem Spektrum um *Selbstbestimmung im Modus der Fremdbestimmung*<sup>u</sup>. MOOCs werden einerseits im Modus der Selbstbestimmung von Nutzenden als Form des Lernens gewählt; gleichzeitig entscheiden sie sich damit für eine stark fremdbestimmte Form des Lernens.

Auch bei partizipativen Lern- und Medienkulturen handelt es sich in diesem Spektrum um *Selbstbestimmung im Modus der Fremdbestimmung*, die als soziale Räume informellen Lernens jedoch stärker selbstbestimmt sind und stärker auf den Entscheidungen und Selektionen sowie auf Aushandlungsprozessen der Nutzenden beruhen. So ermöglichen partizipative Lern- und Medienkulturen gleichzeitig vielfältige und komplexe Formen und Schwerpunktsetzungen der Nutzung. Jedoch finden sich auch in diesen Lern- und Medienkulturen fremdbestimmte Anteile, z.B. über implementierte Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten oder implizite Verhaltensnormen.

Beispiele für *Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung* finden sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung: der Besuch spezifischer Veranstaltungen der beruflichen Bildung ist oftmals verpflichtend, wobei in diesem fremdbestimmten Lernsetting immer auch spezifische Grade selbstbestimmten Lernens enthalten sind. Ein weiteres Beispiel für *Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung* stellen komplexe Computerspiele dar. Diese bilden spezifische (fremdbestimmte) Möglichkeitsräume, in denen weitgehend selbstbestimmtes, auf Entscheidungen und Selektionen beruhendes Handeln möglich und erforderlich ist. Deutlich wird diese *Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung* im Konzept der „immersiven Didaktik“ bei Bopp (2005): So sind in Computerspielen versteckte Lernhilfen zur Lösung spielbezogener Aufgaben und Probleme eingebaut (Fremdbestimmung), die vom Spielenden jedoch in der Regeln nicht als Fremdsteuerung erkannt, sondern vielmehr als Selbststeuerung interpretiert werden. Bopp (2005, S. 5) bezeichnet diese Art der Fremdsteuerung als „Stealth-Teaching“, da in Computerspielen eine direkte Fremdsteuerung von den Nutzenden weitgehend abgelehnt wird, da sie dem zentralen Reiz des Spiels widerspricht, eigenständig Lösungswege ohne Hilfe Dritter zu suchen und zu finden. Ein weiteres zentrales bildungstheoretisches Moment komplexer und kollaborativer Computerspiele liegt in dem Umstand begründet, dass Spielregeln und Rollen in einer Gruppe von Spielenden ausgehandelt werden und somit über Selbst- und Fremdbestimmung sowie deren Verhältnis in einer Gruppe von Mitspielern diskutiert und reflektiert wird.

Mit der Verwendung des Bildungsbegriffs macht Meder deutlich, dass Bildungsprozesse grundlegend als Veränderungsprozesse zu verstehen sind, die auf komplexen Lernprozessen aufbauen. Bildungsprozesse gehen jedoch insofern über Lernprozesse hinaus, als dass sie Selbst- und Weltverhältnisse transformieren. Dem liegt ein strukturelles Verständnis von Bildung als einem dreifachen Verhältnis zugrunde, (1) des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, (2) des Einzelnen zu dem oder den anderen in der Gemeinschaft (in dem Sozialen) und (3) des Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, d.h. in der Lebenszeit (vgl. Iske/Meder 2010, S. 24).

Über den Aspekt der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sind Bildungsprozesse jedoch grundsätzlich auch Prozesse der Geltungsbewährung, in denen darum gestritten wird, »was Welt und Gesellschaft ist und sein soll und wie sich der Einzelne in Welt und Gesellschaft verortet« (Meder 2002, 11) bzw. zu verorten hat.

Vor dem Hintergrund übergreifender gesellschaftlicher Prozesse wie der Globalisierung, Individualisierung, Mediatisierung, Kontrolle und Ökonomisierung stellt sich der soziale Raum informeller Bildung als ambivalent dar: Der Einzelne findet sich in einer komplexen Umgebung pluraler und heterogener Angebote, die Entscheidungen und Selektionen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen und erfordern. Aus bildungstheoretischer Perspektive sind diese Entscheidungen und Selektionen von zentraler Bedeutung, da sich in ihnen und in Abhängigkeit von ihnen das dreifache Bildungsverhältnis verändern kann.<sup>14</sup> Diese komplexe Umgebung pluraler und heterogener Angebote erzwingt geradezu Selbstbestimmung in Form von Entscheidungen und Selektionen vor dem Hintergrund von Fremdbestimmung.

Plurale und heterogene Angebote sowie Prozesse der Auswahl und Selektion bilden damit einen spezifischen Kontext für informelle Bildungsprozesse. Zu den grundlegenden Strukturen und Merkmalen des sozialen Raums informeller Bildung gehört, dass die darin enthaltenen Angebote freiwillig oder gar nicht angenommen werden (Selbstbestimmung); dass dieser Raum im Modus von Angebot und Nachfrage organisiert ist und dass er sich nicht zuletzt in einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt formiert (vgl. Meder 2002).<sup>15</sup>

Für den formalen Kontext bedeutet dies zunächst, dass ein Primat für Lern- und Bildungsprozesse sich nun in einem Feld zwischen »Aufwertungslogik« und »Relativierung des pädagogischen Wirkungsgrades« wiederfindet (vgl. Fromme 2002). Im sozialen Raum informeller Bildung werden Bildungsangebote zu

Angeboten unter anderen. Die Tätigkeit des Arrangierens (vgl. Giesecke 1995; Lindner 2014) als Gestaltung von Bildungsangeboten und -umgebungen wird dabei zu einer zentralen Tätigkeit und Aufgabe: »Was noch arrangiert werden kann, ist die Umgebung, in die der Einzelne eintritt oder auch nicht eintritt. Was noch arrangiert werden kann, ist das Angebot, das der einzelne annimmt oder nicht annimmt. Bildungsangebote – ob sie nun beabsichtigt oder nur beiläufig gemacht werden oder sich einfach nur ereignen – geraten auf diese Weise in einen marktförmigen Wettbewerb, in dem sie sich unter dem Gesichtspunkt von Geltung bewähren müssen« (Meder 2002, 14).

In dieser Perspektive sind auch MOOCs und partizipative Medienkulturen als spezifische Lern- und Bildungsangebote im Kontext einer Vielzahl von Angeboten zu sehen. Dabei zeigt der gegenwärtige Diskurs über Massive Open Online Courses (MOOC) deutlich, dass über die Frage individueller Lernprozesse hinaus vor allem über die gesamtgesellschaftlich relevante Frage gestritten wird, was Lernen, Weiterbildung und Universität gegenwärtig ist und zukünftig sein soll: Die Institution der amerikanischen und europäischen Universität wird von Seiten der MOOCs in unterschiedlichen Punkten attackiert, gegenwärtig vor allem hinsichtlich des Aspekts der Zugänglichkeit und Reichweite. Auf der anderen Seite werden xMOOCs aus universitärer Perspektive hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden Didaktik und ihre Lehr- und Lernverständnisses kritisiert (vgl. Haug/Wedekind 2013, Schulmeister 2013b). Quer dazu liegen empirische Erfahrungen von MOOC-Teilnehmenden, die neben der berechtigten Kritik der Praxis universitären Lehrens- und Lernens zu einer Neu- bzw. Wiederentdeckung sowie Wertschätzung und Aufwertung von Strukturmerkmalen der Universität führen (Präsenzveranstaltungen, Interaktion, Feedback, Curriculum u.a.m.). MOOCs fungieren somit als Differenzerfahrungen zu formalen Lernangeboten; gleichzeitig fungieren formale Lernsettings als Differenzerfahrung für MOOCs. Der Diskurs um MOOCs und Universität wird damit zu einem Ort der Auseinandersetzung und der Bewährung von Geltung, für die beispielhaft die gegensätzlichen Konzeptionen von x- und cMOOCs stehen. Darüber hinaus ist dieser Diskurs der Ort an dem über das Verhältnis formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse verhandelt wird (s. oben, Dohmen 2001, S. 53) sowie über das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung.

Mit Blick auf *partizipative Medienkulturen* zeigt sich demgegenüber besonders deutlich, dass vernetzte Medien spezifische Gestaltungs-, Partizipations- und somit Bildungsräume eröffnen (Iske/Meder 2010). Dies gilt insbesondere für digitale Jugend- und Medienkulturen (Hugger 2010), die sich unabhängig und außerhalb der Reichweite von formellen Bildungsinstitutionen und -angeboten

als informelle online Lernkulturen formieren (vgl. Jenkins et al. 2009, Biermann/Verständig/Fromme 2014). Aufgrund der immanenten Potentiale zur Generierung spezifischer Welt- und Selbstverhältnisse kommt diesen informellen online Kulturen<sup>4</sup> eine zentrale Bedeutung für Bildungsprozesse zu (Marotzki 2003, Jörissen/Marotzki 2009). Die Aspekte der Geltungsbewahrung, der Artikulation, Kollaboration und Aushandlung zeigen sich insbesondere in informellen Lernkulturen der *Communities of Practice* (Lave/Wenger 1991) mit der Betonung sozialer Beziehungen und kultureller Praktiken für Lern- und Bildungsprozesse.

Auf der Grundlage des Ansatzes der Medienbildung wird dabei nicht von konkreten Medienercheinungen und Medientypen ausgegangen, sondern vom Phänomen der *Medialität*. Damit werden übergreifende Form- und Struktur Aspekte fokussiert. Medialität wird als zentrales anthropologisches Moment entwickelt, als konstitutive »(a) Voraussetzung für Symbolizität, (b) Strukturbedingung konkreter (kulturell-historischer) Artikulationsformen und somit (c) als bildungstheoretische Strukturbedingung für den Aufbau von Selbst- und Weltverhältnissen« (Jörissen 2014, S. 503). Unter der Perspektive von Medialität werden Medien grundsätzlich als generative und damit kulturelle Systeme betrachtet. Dieses Verständnis geht bis auf Humboldt zurück, der den Kulturraum Sprache als erster als generatives System verstanden hat. Auf dem Hintergrund von Medialität können generative Mediensysteme als generische Möglichkeitsräume für Lernen und Bildung analysiert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Strukturen und Merkmale des sozialen Raums informeller Bildung zur einer neuartigen Konstellation der Bildungsfrage führen, die weit über die Frage des Lernens hinaus geht und ein zentrales gegenwärtiges und zukünftiges gesellschaftliches Problem darstellt.

## **Zusammenfassung und Ausblick**

Berücksichtigt man die hohe Dynamik der sozio-technologischen Entwicklung des Internets, dann werden dessen Potenziale und dessen Herausforderungen für informelles Lernen und informelle Bildung zu einem *moving target*. Berücksichtigt man weiterhin die junge Entwicklungsgeschichte des Social Web sowie der partizipativen Medienkulturen und der MOOCs, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich ein Zwischenstand formuliert werden.

Generell ist mit dem Sozial Web ein neuer Bereich des informellen Lernens und der informellen Bildung neben Massenmedien und digitale (neue) Medien getreten. Dieser soziale Raum informeller Bildung bewegt sich im Rahmen der Bipolarität von Selbstbestimmtheit im Modus von Fremdbestimmtheit und Fremdbestimmtheit im Modus von Selbstbestimmtheit. Über individuell ausgerichtete Formen des informellen Lernens hinaus gewinnen dabei insbesondere soziale Formen an Bedeutung und Verbreitung.

Mit Massive Open Online Courses und Partizipativen Lernkulturen wurden zwei Beispiele neuer, bislang nicht gebräuchlicher Formen des Lernens im Social Web dargestellt. Neben partizipativen Medienkulturen kommt insbesondere cMOOCs eine besondere Bedeutung als partizipative Lernformen im Kontext des informellen Lernens und der informellen Bildung zu. Damit steht das informelle Lernen im Social Web insbesondere im Kontext der »Relativierung des pädagogischen Wirkungsgrades« (Fromme 2002, S. 72; s. oben). Da das Engagement in partizipativen Medienkulturen sowie die Teilnahme an MOOCs auf einer bewussten Entscheidung der Nutzenden beruht, gewinnt vor allem das Konzept der Selbstsozialisation an Bedeutung.

Vor allem die fachinterne und öffentliche Diskussion um xMOOCs verdeutlicht die Frage der Neubestimmung des Verhältnisses von formalem und informellem Lernen sowie von Selbst- und Fremdbestimmung als Frage der Bewährung von Geltung. Dabei bietet das Social Web einerseits einen Möglichkeitsraum für vielfältige und komplexe informelle Lern- und Bildungsprozesse. Andererseits stellt das Social Web selbst Anlass und Anreiz für informelles Lernen dar: Die Kompetenzen zur Nutzung des Social Web bilden sich im Modus informellen Lernens aus – mit allen sich daraus ergebenden Chancen und Risiken.

Es ist deutlich erkennbar, dass das informelle Lernen im Social Web – und insbesondere das informelle Lernen im Kontext partizipativer Medienkulturen und cMOOCs – mit hohen Anforderungen an Lernende verbunden ist. So wird die Forderung des Lebenslangen Lernens *aller* auch im Social Web nicht automatisch qua Nutzung im Rahmen einer Mediensozialisation erreicht.

Die hohen Abbrecherquoten von xMOOCs sowie der sozio-ökonomische Hintergrund der MOOC-Teilnehmenden weisen darauf hin, dass auch in diesem Bereich Ungleichheiten und Ungleichgewichte existieren, die bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten häufig eher reproduzieren als ausgleichen. Diese Schattenseite informellen Lernens und informeller Bildung im Social Web spiegelt sich in der Diskussion um Digitale Spaltung (*digital divide*) und Digi-

tale Ungleichheit (*digital inequalities*). Gerade auch am Beispiel der *Massive Open Online Courses* zeigt sich der Einfluss sozioökonomischer Faktoren auf die Nutzung des Internets. Dabei stellt die intentionale Nutzung des Internets und Social Web für Prozesse des Lernens lediglich eine Option unter vielen möglichen dar.

Mit Blick in die Zukunft ist zu vermuten, dass neben der Perspektive des *informellen Lernens* die Perspektive der *informellen Bildung* im Social Web an Bedeutung gewinnen wird. Dabei wird deutlich, dass Nutzerinnen und Nutzer partizipativer Lern- und Medienkulturen über das informelle Lernen, über ein Spiel von Fremd- und Selbstbestimmung hinaus gerade auch ein neues Verhältnis zu den Dingen in der Welt, zu den Anderen in der Gemeinschaft und zu sich selbst im Verlauf ihrer Biografie ausbilden. Aufgrund der damit verbundenen neuen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata werden partizipative, informelle Medienkulturen zu Kultur- und Bildungsräumen.

## Literatur

- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: D. Baacke (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte (31-35). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990): Medienwelten Jugendlicher. Opladen: Leske und Budrich.
- Biermann, R./Verständig, D./Fromme, J. (2014): Partizipative Medienkulturen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollmann, S. (1995): Kursbuch Neue Medien: Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Mannheim: Bollmann.
- Bopp, Matthias (2005). Immersive Didaktik: Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen. kommunikation@gesellschaft, 6, 2. [http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B2\\_2005\\_Bopp.pdf](http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B2_2005_Bopp.pdf)
- Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (2013): E-Learning zwischen Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge. Münster: Waxmann.
- Brookfield, S. (1994): Lifelong Learning in the USA. International Journal of University Adult Education, 33, 1, S. 23-48.

- Coleman, J. S. (1995): Experiential Learning and Information Assimilation: Toward an Appropriate Mix. In: Warren, K./Sakofs M./Hunt J. S. (Hg.): The Theory of Experiential Learning. Boulder: Association for Experiential Education (AEE), S. 123-129.
- Comenius, Johann Amos (2014, \*1658): Orbis sensualium pictus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF Publik.
- Dohmen, G. (2002): Informelles Lernen in der Freizeit. Spektrum Freizeit, 1, S. 18-27.
- Downes, S. (2011): ›Connectivism‹ and Connective Knowledge. <http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connective-knowledge/p2>
- Downes, S. (2013a): What Makes a MOOC Massive? <http://halfanhour.blogspot.de/2013/01/what-makes-mooc-massive.html>.
- Downes, S. (2013b): The Quality of Massive Open Online Courses. <http://cdn.efuel.org/wp-content/blogs.dir/7/files/2013/05/week2-The-quality-of-massive-open-online-courses-StephenDownes.pdf>.
- Flehsig, K. H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland.
- Fromme, J. (2002): Mediensozialisation und Medienpädagogik. Zum Verhältnis von informellen und organisiertem Lernen mit Computer und Internet. Spektrum Freizeit. Schwerpunkt: Informelles Lernen in der Freizeit, 1, S. 69-83.
- Fromme, J. (2009): Mediensozialisation / Medienbildung. In: Macha, H. u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd.3: Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten. Paderborn: Schöningh, S. 931-938.
- Fromme, J., Biermann, R. & Kiefer, F. (2014): In A. Tillmann, S. Fleischer & K. Hugger (Hg.), Handbuch Kinder und Medien (59-73): Wiesbaden: Springer.
- Gee, J. P. (2004.): Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. New York: Routledge.
- Giesecke, Hermann (1995): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Juventa.
- Gonçalves, N. & Figueiredo, M. (2014): OpenLab ESEV – a narrative of Libre Software and Free Culture in a Portuguese higher education institution. In: Missomelius, P. Sützl, W./Hug, T./Grell, P./Kammerl, R. (Hg.): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive. Innsbruck: innsbruck university press, S. 211-226.
- Gray, D. E. (1999): The Internet in Lifelong Learning: Liberation or Alienation. In: International Journal of Lifelong Education, 18, S. 119-126.

- Haug, S./Wedekind, J. (2013): cMOOC – ein alternatives Lehr-/Lernszenarium? In R. Schulmeister (Hg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann, S. 161-206.
- Heimann, P. (1961): Die formale Struktur des Unterrichts. In: Baumgart, F./Lange U./Wigger, L. (Hg.): Theorien des Unterrichts. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44-53.
- Hepp, A. (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, T. (2009): Mediale Wende. Ansprüche, Konzepte und Diskurse. Frankfurt: Peter Lang.
- Hugger, K. (Hg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Iske, S. (2012): Medienerziehung. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 682-686.
- Iske, S. (2014): Unterrichtsentwicklung und Digitale Medien. In: Engagement, 4, S. 272-280.
- Iske, S./Meder, N. (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hg.): Digitale Lernwelten - Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-37.
- Jäckel, M. (2011): Medienwirkungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenkins, H. (2006): Convergence Culture – Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press.
- Jenkins, H./Purushotma, R./Weigel, M./Clinton, K./Robison, A.J. (2009): Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21<sup>st</sup> century. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi)Media. Stuttgart.
- Kirchhof, S./Kreimeyer, J. (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer W./Kirchhof S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 213-240.
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Strukturelle Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Jörissen, B. (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, C./J. Zirfas, J. (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 503-514.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2007): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lenhart, A./Madden, M. (2005): Teen Content Creators and Consumers. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Lindner, W. (2014). Arrangieren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maletzke, G. (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Marotzki, W. (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmeier, B. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske und Budrich, S. 149-165.
- Meder, N. (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. Spektrum Freizeit, 1, S. 8-17.
- Meder, N./Iske, S. (2009): Quality Assurance by RQCC: How quality is attributed to the relation between learner and e-learning environment. In: Proceedings of EDULEARN09 Conference, International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED), S. 2766-2774.
- Mersch, D. (2013): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuegraf, M. (2008): Medienkonvergenz und Subjektbildung. Wiesbaden: VS.
- Schulmeister, R. (2013a): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2013b): Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung. In: Schulmeister, R. (Hg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann, S. 17-59.
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2, 1, S. 3-10.
- Siemens, G. (2006): Knowing Knowledge. [http://www.clearnospace.org/Knowing\\_Knowledge\\_LowRes.pdf](http://www.clearnospace.org/Knowing_Knowledge_LowRes.pdf).

- Siemens, George (2012): MOOCs are really a platform. <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform>.
- Sutter, T. (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, B. (Hg.), Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, J. (2013): MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: Reinmann, G./Ebner M./Schön, S. (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, S. 45-62.
- Wiley, D. (2006): Open Source, Openness and Higher Education. In: Innovate, 3, 1. [http://innovateonline.info/pdf/vol3\\_issue1/Open\\_Source,\\_Openness,\\_and\\_Higher\\_Education.pdf](http://innovateonline.info/pdf/vol3_issue1/Open_Source,_Openness,_and_Higher_Education.pdf)

- 1 Einen Überblick über Theorien der Medienwirkung gibt Jäckel (2011).
- 2 Colemans Thesen hinsichtlich des Verhältnisses von »Primär-« und »Sekundärerfahrung« sowie einer »Informationsflut« wären jedoch kritisch zu diskutieren.
- 3 Für eine detaillierte Darstellung von Medienbegriffen und von Medientheorien vgl. Mersch (2013).
- 4 An dieser Stelle kann nicht der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Konnektivismus eine neue Lerntheorie darstellt (vgl. Wedekind 2014, <http://konzeptblog.joachim-wedekind.de/le-setipp-konnektivismus-keine-lerntheorie>); vielmehr wird im Folgenden Konnektivismus in pragmatischer Perspektive als ein spezifisches Konzept zur Organisation partizipativen Lernens verstanden.
- 5 Für eine beispielhafte Aufzählung möglicher Dienste und Plattformen im Kontext von cMOOCs vgl. Bremer/Krömker 2013.
- 6 Vgl. auch das Konzept »medialer Artikulationen« in Fromme et al. (2014).
- 7 Inhaltlich schließen Jenkins et al. »participatory cultures« eng an das Konzept der »affinity spaces« von Gee (2004) an.
- 8 In ähnlicher Perspektive beschreibt Baacke (1999) »Medienkompetenz« als neue und zentrale Lernaufgabe.
- 9 Auf die Notwendigkeit zur Entwicklung einer entsprechenden Medienkompetenz im Kontext des informellen Lernens verweist auch Dohmen (2001, S. 146).
- 10 Diese Überlegung liegt auch der Benennung des „Kompetenzzentrum Informelle Bildung“ (KIB) an der Universität Bielefeld zu Grunde, an dem die wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Bundesinitiative „Jugend ans Netz“ (2002-2006) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) durchgeführt wurde.
- 11 Modus: „auf die Art und Weise wie...“

- [12](#) In Hinblick auf Entscheidungen und Selektionen besteht hier eine Parallele zum Konzept der Selbstsozialisation (vgl. Sutter 2010, Fromme 2002).
- [13](#) In dieser Hinsicht besteht eine Parallele zu Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik (vgl. Fromme 2002, Fromme 2009).
- [14](#) Zum Begriff der Kultur, vgl. Nieke (2008).